



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)**

ANDREIA CARDOZO QUADRIO

**A HIPOSEGMENTAÇÃO NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – ALUNOS TÍPICOS E ATÍPICOS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional (Profletras) - como requisito para a obtenção do grau de mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Gean Nunes Damulakis.
Co-orientadora: Professora Dr.^a Maria Cecília de Magalhães Mollica.

Rio de Janeiro
2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

A HIPOSEGMENTAÇÃO NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ALUNOS TÍPICOS E ATÍPICOS.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2016.

Professor Dr. Gean Nunes Damulakis (orientador)

Professora Dr.^a Maria Cecília de Magalhães Mollica (co-orientadora)

Professora Dr.^a Jaqueline dos Santos Peixoto (membro interno)

Professora Dr.^a Luciana de Melo (membro externo)

Professora Dr.^a Vânia Lisboa da Silveira Guedes (suplente interno)

Professora Dr.^a Marli Hermenegilda Pereira (suplente externo)

Aos meus pais,

*Que sacrificaram os seus desejos e sonhos para que eu pudesse
realizar os meus.*

*Sem seu esforço, sua dedicação e sua renúncia este momento
não estaria se concretizando.*

AGRADECIMENTOS

A Deus,

a quem sou grata por todas as oportunidades e as pessoas que surgiram em minha caminhada.

Ao meu pai (*in memoriam*),

por me ensinar através do seu exemplo o que é moral, o que é ser responsável, correto, por sempre investir e acreditar na minha educação, por sempre me apoiar e confiar em mim.

À minha mãe,

pela confiança, pelo estímulo, pelo apoio e dedicação a mim e a meus filhos sempre. Por me ensinar a amar.

Ao meu marido,

por sempre acreditar na minha capacidade e me estimular a sempre continuar, pela compreensão, pelas horas extras dedicadas à família quando eu não podia.

Aos meus filhos,

pela paciência nos momentos em que precisei me dedicar mais à pesquisa do que a eles.

À professora Maria Cecília de Magalhães Mollica,

por, muito mais que co-orientar, acreditar na pesquisa, pela sua generosidade em transmitir seus conhecimentos, pela sua inteligência e capacidade extraordinárias, pela dedicação ao investir seu tempo na minha qualificação profissional, por sua ética sempre. Por mais que uma orientação, uma amizade.

Ao professor Gean Nunes Damulakis,

pelas orientações e conselhos diante das adversidades acadêmicas, pelas leituras tão minuciosas de cada capítulo e pelas observações extremamente pontuais e inteligentes que foram fundamentais para a qualidade da pesquisa.

Aos estudantes da Escola Municipal Prefeito Jamil Sabrá,

por colaborarem com a pesquisa através dos seus textos e na resolução dos exercícios propostos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
pelo investimento realizado que contribuiu para a concretização desta pesquisa.

Aos meus professores da UFRJ,
a quem agradeço pela competência e compromisso no ato de ser professor, pelo carinho e respeito com que sempre me trataram.

Aos meus colegas do PROFLETRAS,
pelo companheirismo e pela solidariedade.

Aos professores membros da banca examinadora,
a quem agradeço pela gentileza de aceitar participar da avaliação da dissertação.

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Sintagmas nominais com determinantes	51
Tabela II – Sintagmas Preposicionados	52
Tabela III – Sintagmas Verbais	53
Tabela IV – Locução verbal	54
Tabela V – Pronome pessoal átono / verbo	54
Tabela VI – Conectores	55
Tabela VII – Número de ocorrências por atipicidade e tipicidade	58
Tabela VIII – Aplicação geral da HIPO <i>oque</i> por contexto	81
Tabela IX – Aplicação geral da HIPO <i>tenque</i> por contexto	83
Tabela X – Aplicação geral da HIPO <i>porisso</i> por contexto	84
Tabela XI – Aplicação geral da HIPO <i>derrepente</i> por contexto	86

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Atipicidades investigadas por aluno – 6º Ano	40
Quadro II – Faixas etárias investigadas por aluno típico – 6º Ano	40
Quadro III – Faixas etárias investigadas por aluno atípico – 6º Ano	40
Quadro IV – Atipicidades investigadas por aluno – 7º Ano	40
Quadro V – Faixas etárias investigadas por aluno típico – 7º Ano	41
Quadro VI – Faixas etárias investigadas por aluno atípico – 7º Ano	41
Quadro VII – Atipicidades investigadas por aluno – 8º Ano	41
Quadro VIII – Faixas etárias investigadas por aluno típico – 8º Ano	41
Quadro IX – Faixas etárias investigadas por aluno atípico – 8º Ano	41
Quadro X – Atipicidades investigadas por aluno – 9º Ano	42
Quadro XI – Faixas etárias investigadas por aluno típico – 9º Ano	42
Quadro XII – Faixas etárias investigadas por aluno atípico – 9º Ano	42
Quadro XIII – Faixas etárias investigadas por série	44
Quadro XIV – Frases aplicadas nos ditados	80
Quadro XV – Sentenças de ditado aplicado como atividade de verificação de aprendizagem	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 6ºAno	45
Gráfico 2 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos típicos – 6º Ano	46
Gráfico 3 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos atípicos – 6º Ano	49
Gráfico 4 - Percentual de aplicação de HIPO com segmentos tônicos por sujeitos atípicos	50
Gráfico 5 – Porcentagem de ocorrências de HIPO por tipificadas	55
Gráfico 6 – Ocorrências de HIPO mais frequentes	57
Gráfico 7 – Relação percentual de atipicidade / tipificidade	59
Gráfico 8 – Percentual geral de aplicação de HIPO por variável etária de sujeitos típicos e atípicos	60
Gráfico 9 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária de sujeitos típicos	61
Gráfico 10 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária de sujeitos atípicos	61
Gráfico 11 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária / atipicidade	62
Gráfico 12 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária / tipificidade – sujeitos atípicos	62
Gráfico 13 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária / tipificidade – sujeitos típicos	64
Gráfico 14 – Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo/gênero – sujeitos típicos e atípicos – 6º ano	65
Gráfico 15 – Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 7º Ano	66
Gráfico 16 – Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 6º e 7º Ano	66
Gráfico 17 – Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos típicos – 7º Ano	67
Gráfico 18 – Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos atípicos – 7º Ano	68
Gráfico 19 – Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo/gênero e etária – sujeitos típicos – 7º Ano	68
Gráfico 20 – Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo/gênero e etária – sujeitos atípicos – 7º Ano	69
Gráfico 21 – Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 8º Ano	70
Gráfico 22 – Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos típicos – 8º Ano	71

Gráfico 23 – Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos atípicos – 8º Ano	71
Gráfico 24 – Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo/gênero e etária – sujeitos típicos – 8º Ano	72
Gráfico 25 – Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo/gênero e etária – sujeitos atípicos – 8º Ano	72
Gráfico 26 – Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 9º Ano	73
Gráfico 27 – Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos típicos – 9º Ano	74
Gráfico 28 – Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos atípicos – 9º Ano	74
Gráfico 29 – Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo/gênero e etária – sujeitos típicos – 9º Ano	75
Gráfico 30 – Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo/gênero e etária – sujeitos atípicos – 9º Ano	75
Gráfico 31 – Percentuais gerais de aplicação de HIPO entre 6º e 7º ano e entre 8º e 9º ano	76
Gráfico 32 – Percentual de aplicação de HIPO da variável gênero/tipo por série – sujeitos típicos	77
Gráfico 33 – Percentual geral de aplicação de HIPO por ano escolar	77
Gráfico 34 – Percentual geral de aplicação de HIPO por ano escolar – sujeitos típicos	78
Gráfico 35 – Percentual geral de aplicação de HIPO por ano escolar – sujeitos atípicos	78
Gráfico 36 – Percentual de aplicação de HIPO por faixa etária – sujeitos típicos	79
Gráfico 37 – Ocorrências de <i>oque</i> nas séries do ensino fundamental	82
Gráfico 38 – Ocorrências de <i>tenque</i> nas séries do ensino fundamental	83
Gráfico 39 – Ocorrências de <i>porisso</i> nas séries do ensino fundamental	85
Gráfico 40 – Ocorrências de <i>derrepente</i> nas séries do ensino fundamental	86
Gráfico 41 – Ocorrências de HIPOs por sujeitos típicos e atípicos em contextos mais favoráveis pós-intervenção pedagógica	108
Gráfico 42 – Ocorrências de HIPOs por sujeitos típicos e atípicos em contextos mais favoráveis pré e pós-intervenção pedagógica	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	33
Figura 2	35
Figura 3	47
Figura 4	48

A HIPOSEGMENTAÇÃO NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ALUNOS TÍPICOS E ATÍPICOS.

RESUMO

A pesquisa da Dissertação de Mestrado volta-se para os processos de hipossegmentação na escrita de alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, a exemplo de *oque*, *comedo*, *porisso*, *tenque*. Tais registros são comuns na escrita de alunos no Fundamental II, quando se espera que quase todos os problemas ortográficos referentes à segmentação de palavras estejam sanados. O foco do estudo consiste na comparação entre as ocorrências de processos de hipossegmentação na escrita de textos escolares de sujeitos típicos e atípicos. Pretende-se controlar algumas variáveis externas como idade e escolaridade e a variável inerente aos sujeitos, como o tipo de atipicidade, com vistas a verificar a correlação do efeito dos parâmetros em relação aos índices de emergência do processo supramencionado. Os resultados obtidos revelam que: (a) tanto alunos típicos quanto atípicos cometem “erros” classificados na literatura como hipossegmentação, no que concerne ao emprego dos clíticos; (b) é maior a quantidade de emprego do processo na escrita dos atípicos; (c) os sujeitos atípicos realizam a hipossegmentação não somente na formação de palavras prosódicas, conforme os exemplos: *sinporque* e *sotinha*; (d) observa-se a relevância da variável etária e ano de escolaridade: com o avanço da idade e da série, o número de ocorrências tende a diminuir. Busca-se aprofundar a análise de modo a refinar a classificação dos casos de hipossegmentação, com base teórica sólida nas áreas de Fonologia e afins, e de verificar a sistematicidade do comportamento de outras hipóteses tal como tipos de atipicidade, sintomas linguísticos apresentados pelos transtornos dos sujeitos da amostra, idade. Por fim, elaboram-se atividades de intervenção pedagógica pautadas principalmente nas teorias da fonologia que contribuem para a solução dos casos apurados neste estudo.

Palavras-Chave: Hipossegmentação, Atipicidade, Ensino Fundamental II.

The HIPOSSEGMENTAÇÃO IN ELEMENTARY SCHOOL – TYPICALS AND ATYPICALS STUDENTS.

ABSTRACT

The Master's dissertation research back to the *hipossegmentação* processes in the writing of students of the second segment of elementary school, *oque, comedo, porisso, tenque*. Such records are common in the writing of students in elementary, when it is expected that nearly all spelling problems related to the segmentation of words are healed. The focus of the study is to compare the occurrences of hipossegmentação processes in writing textbooks of typical and atypical subjects. It is intended to control some external variables such as age and education and the variable inherent to the subjects, as the type of atypical, in order to verify the correlation between the effect of the parameters in relation to the emergence rates of the above process. The results show that: (a) both typical as atypical students make "mistakes" classified in the literature as hipossegmentação, regarding the use of clitics; (B) is greater than the amount of use of the process in writing of atypical; (C) atypical subject hipossegmentação perform not only the formation of prosodic words, according to the examples: *sinporque* and *sotinha*; (D) noted the relevance of variable age and grade: with advancing age and grade, the number of occurrences tends to decrease. Seeks to deepen the analysis in order to refine the classification of cases of hipossegmentação with solid theoretical foundation in the areas of phonology and the like, and to check the systematic behavior of other assumptions such as types of atypical, linguistic symptoms presented by disorders of sample subjects, age. Finally, are elaborated pedagogical intervention activities mainly guided by the theories of phonology that contribute to the solution of the cases assessed in this study.

Keywords: Hipossegmentação, atypical, Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. HIPÓTESES E OBJETIVOS.....	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 O fenômeno HIPO.....	18
2.2 Conceituação de <i>palavra</i>	20
2.3 A escola inclusiva.....	22
2.4 As HIPOs em sujeitos de desenvolvimento atípico.....	24
2.5 Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.....	26
2.6 Déficit de aprendizagem.....	29
2.7 Dislexia.....	30
2.8 Estudo de redes.....	33
2.9 Da necessidade de aprimoramento para o professor.....	36
3 METODOLOGIA.....	38
3.1 Constituição da amostra e contexto de pesquisa.....	38
3.2 Os sujeitos de pesquisa.....	39
3.3 Estudo de caso.....	42
3.4 Os procedimentos de análise.....	43
4. ANÁLISE DE DADOS.....	45
4.1 As ocorrências de HIPO no sexto ano.....	45
4.2 As ocorrências de HIPO no sétimo ano.....	65
4.3 As ocorrências de HIPO no oitavo ano.....	69
4.4 As ocorrências de HIPO no nono ano.....	73
4.5 Aplicação de ditados.....	79
4.5.1 O que.....	81
4.5.2 Tem que.....	83

4.5.3	Por isso.....	84
4.5.4	De repente.....	85
5.	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	88
5.1	Propostas de atividades para o sexto ano	90
5.2	Propostas de atividades para o sétimo ano.....	97
5.3	Propostas de atividades para o oitavo ano.....	102
5.4	Propostas de atividades para o nono ano.....	104
5.5	Aplicações e resultados.....	107
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	113
	ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

Ao completar a primeira fase do ensino fundamental, espera-se que o aluno tenha pleno domínio da ortografia da língua portuguesa, a qual é preeminentemente fonêmica, quer dizer que “a escrita procura representar aquilo que é funcional no sistema de sons da língua, isto é, aquilo que possui valor contrastivo.” (MIRANDA, 2013, p.1). No entanto, essa não é uma realidade corrente na escola pública brasileira, uma vez que é progressiva a ocorrência de erros ortográficos, como os casos de hipossegmentação neste estudo investigados e explicados por Mollica (2003, p.14):

Podemos considerar esses fatos como pistas que nos levam a concluir que os aprendizes: (a) ainda não entenderam perfeitamente que o espaço em branco é um indicador de limite de unidade vocabular; (b) ainda estão fixando as normas ortográficas e refletindo sobre as diferenças entre fala e escrita.

A hipossegmentação, doravante HIPO, consiste em um processo fonológico refletido na escrita quando palavras são escritas sem se considerar o espaço em branco que as separa. É decorrente predominantemente da funcionalidade dos sons, pois, “ao lidar com problemas de segmentação na escrita, as crianças, frequentemente, propõem soluções que parecem estar baseadas no que elas episodicamente tomam como a forma canônica, ‘preferencial’, da palavra na língua.” (ABAURRE, 1991, p.6), a exemplo de “oque” (o que), “comedo” (com medo), “porisso” (por isso), “tenque”¹ / “temque” (tem que), “sotinha” (só tinha), “avontade” (à vontade), registros comuns na escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental. Esse processo, por outro lado, revela a sua consciência fonêmica, em conformidade com Cunha (2010, p. 16,17), “... os erros cometidos pelas crianças são capazes de revelar aspectos do conhecimento linguístico e, particularmente, do conhecimento acerca dos constituintes prosódicos, os quais são responsáveis por decisões que a criança tem de tomar no momento em que segmenta a escrita.”. Optou-se, logo, pela seleção de textos espontâneos, nos quais o aluno se torna intendente das deliberações que deve assumir no momento de construção da sua escrita, conforme se verifica em Abaurre:

... o interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem² justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados

¹ É relevante pontuar que há registros de *tenque* com *n*, revelando de fato que o falante o toma na fala como um todo fonológico e o registra na escrita considerando a regra que prevê *m* antes de *p* e *b*.

² Considera-se, neste estudo, aquisição da linguagem como processos de aprendizagem da fala para a escrita.

coletados de forma naturalística sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa. (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 16).

O foco da pesquisa consiste na comparação entre as ocorrências de processos de HIPO apresentados na escrita de textos escolares de sujeitos típicos e de desenvolvimento atípico. São considerados atípicos os indivíduos que, em graus diferenciados, possuam transtornos de qualquer natureza comprovados por laudos emitidos por profissionais especializados – neurologistas e /ou fonoaudiólogos.

Procura-se responder às seguintes questões: (a) Como se dão os processos de HIPO no Fundamental II? (b) Há diferença do processo entre os sujeitos típicos e atípicos? (c) A variável idade e escolaridade são relevantes para que o aprendiz vá resolvendo os casos? (d) O contato estreito com a leitura e a intimidade com os vocábulos cooperam para essa resolução? (e) A teoria explica casos residuais como “derrepente”, que se mantém até a Universidade em alguns casos? Parte-se da hipótese de que há uma tendência segundo a qual as diferenças entre as síndromes diagnosticadas nos alunos podem estar correlacionadas às estruturas hipossegmentadas que emergem no seu percurso da lectoescrita.

“Os processos de simplificação fonológica atuam sobre o fonema e sobre a estrutura da sílaba e vão sendo suprimidos à medida que a criança se desenvolve, sendo descritos como naturais e próprios da linguagem humana” (ZORZI; HAGE, 2004, p. 51), contudo observa-se que no caso dos alunos com desenvolvimento atípico a supressão desses processos parece ocorrer de forma diferenciada, mais lenta.

Este trabalho apresenta seis capítulos. O primeiro é composto pelas hipóteses e objetivos, abordando a motivação da pesquisa. O segundo engloba o aporte teórico acerca do fenômeno de HIPO no qual a pesquisa se baseia, incluindo atipicidades investigadas, assim como especificidades dos indivíduos de desenvolvimento atípico no contexto escolar investigado, escola inclusiva brasileira, desenvolvimento de estudo de rede e proposta de aperfeiçoamento para o docente. O terceiro se dedica à metodologia, abrangendo constituição das amostras, procedimentos de análise e dados dos sujeitos investigados. O quarto capítulo procura analisar e descrever os dados apurados, estabelecendo-se as diferenças entre as variáveis propostas para este estudo. O quinto constitui-se de uma proposta de intervenção pedagógica, que possa contribuir para sanar ou minimizar as ocorrências de HIPO na segunda fase do ensino fundamental, e dos dados averiguados após aplicação dos exercícios elaborados. Por fim, no sexto capítulo as considerações finais, as quais irão confirmar, através dos resultados desenvolvidos no decorrer da pesquisa, as hipóteses estabelecidas.

1. HIPÓTESES E OBJETIVOS

Este estudo surgiu da observância, na prática pedagógica enquanto professora de Língua Portuguesa, da permanente ocorrência de casos de HIPO na escrita dos alunos tanto em redações quanto em provas, por exemplo, sobretudo em se tratando dos alunos com desenvolvimento atípico, o que motivou o trabalho, uma vez que não há até então um estudo que se dedique à comparação entre amostras de sujeitos típicos e de sujeitos atípicos.

Trata-se de estudo exploratório com amostra não controlada em que os resultados se voltam para o grupo analisado. Estabeleceram-se para esta pesquisa as seguintes hipóteses: (a) Tanto alunos típicos, quanto atípicos realizam algumas ocorrências de HIPO em sua escrita no que concerne ao emprego dos clíticos (BISOL, 2007); (b) É maior a quantidade de emprego de HIPO por alunos atípicos; (c) Os sujeitos atípicos realizam a HIPO não somente na formação de palavras prosódicas, mas também em casos além daqueles em que estão presentes os clíticos; (d) De acordo com o avanço do ano de escolaridade e da faixa etária, o número de ocorrências tende a diminuir; (e) As ocorrências de HIPO são mais frequentes em produções textuais do que em atividades avaliativas como testes e provas; (f) Casos de HIPO como *tenque*, *derrepente* tendem ao processo de gramaticalização.

No que diz respeito aos objetivos, busca-se uma análise com base na exploração das possibilidades de variáveis e de cruzamento entre atipicidades e tipificadas através de dados detalhados que forneçam justeza e transmitam convicção dos resultados apresentados. Pretende-se comparar os casos de sujeitos típicos e atípicos, controlando variáveis externas, como idade, nível escolar, tipo textual e características inerentes, como o tipo de atipicidade, a qual é própria do indivíduo. Embora alguns de seus aspectos possam ser minimizados através de tratamentos médicos, psicológicos e / ou fonoaudiológicos, os traços característicos de cada atipicidade permanecem.

Com a certeza de que estratégias pedagógicas podem também contribuir para a redução de casos de HIPO na escrita de alunos atípicos, desenvolve-se, nesta pesquisa, intervenção pedagógica baseada preminentemente nas teorias da consciência fonológica que contribua tanto para a escrita daqueles que apresentam um desenvolvimento atípico, quanto dos típicos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretende-se discorrer a respeito das realizações de HIPO, das definições teóricas ligadas ao fenômeno, da importância da consciência fonológica e da consciência gramatical no processo de escrita dos alunos típicos e atípicos investigados. Para tal, criam-se subseções que abrangem o conceito de palavra, escola inclusiva no Brasil, ocorrências de HIPO na escrita de alunos com desenvolvimento atípico e as atipicidades investigadas. Apresenta-se estudo de rede, o qual objetiva explicar os casos de HIPO manifestados por sujeitos típicos nos dados apurados para este estudo. Acredita-se na boa formação do professor como fator importante para a evolução do letramento do aluno, desenvolvendo-se, portanto, uma proposta de aprimoramento para o docente de língua portuguesa.

2.1 O fenômeno HIPO

Conforme Cunha (2010, p. 7), “... no PB, as hipossegmentações são formadas, na sua maioria, pela junção de um clítico a uma palavra fonológica, nessa ordem”. Ocorrências de HIPO são muito comuns entre os alunos que se encontram ainda na fase de aquisição da escrita.

A proposta de se trabalhar com a hipossegmentação não revela uma preocupação exclusivamente de ordem ortográfica. Entende-se que a segmentação, convencional ou não, intervém na compreensão da leitura e na produção de sentido na escrita dos alunos, como se pode constatar no exemplo “lá tá quente/lata quente” (PAVÃO, p. 2005).

Ao inserir-se no universo da escrita, a criança começa a processar associações entre os sons de sua fala e sua grafia. De acordo com Rego e Buarque (1997, p. 199), “a consciência fonológica contribui principalmente para a aquisição de regras de contexto grafo-fônico”. Daí a importância do desenvolvimento de um trabalho de consciência fonológica eficaz e eficiente ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Nessa fase, sobretudo nas três séries iniciais, o aluno se encontra em processo de aquisição da escrita, transpassando para ela aspectos da fala. O aprendiz apresenta dificuldade em colocar os espaços em branco entre uma palavra e outra, demonstrando uma escrita bastante hipossegmentada principalmente quando se trata de palavras prosódicas e frases entoacionais. De acordo com Berberian (2003, p.33),

Grupos tonais [...] podem ser utilizados por crianças em processo de aquisição – como critérios de segmentação – ocorrendo produções ortográfica e estruturalmente interpretadas de forma equivocada, como sinais de distúrbios de fluência oral e escrita, de percepção auditiva e visual, de atenção, de memória, de noção espacial, levando ao diagnóstico de distúrbio de leitura e escrita.

É imprescindível, portanto, ao professor sensibilidade e conhecimento teórico no que se refere às etapas pelas quais o aprendiz passa, para que não se estigmatize o aluno, conduzindo-o a diagnósticos equivocados.

Aos poucos, conforme o desenvolvimento do trabalho com a consciência fonológica, espera-se que as ocorrências de HIPO tendam a diminuir.

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. [...] o que as hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente é a manifestação de uma certa plasticidade semântica, por elas frequentemente explorada em seu espaço virtual com base em parâmetros rítmico-entoacionais previamente estabelecidos. (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.22)

Com base nessa citação, afirma-se que é preciso que o aluno saiba que as palavras são constituídas por sequências sonoras para que ele possa aprender a segmentar, perceber que há sons parecidos, associar significados e significantes até chegar o momento em que consiga interpretar a sintaxe e a semântica dos enunciados.

O erro ortográfico revela sobre o aprendizado da criança. Através dele é possível perceber-se em que estágio de desenvolvimento da consciência fonológica o aluno se encontra. Ferreiro e Teberosky (1999) defendem a ideia de “erro construtivo”, considerando-o fator de fundamental importância para o processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2005, p. 43), o erro ortográfico ocorre porque a fala é regulada pelo acento - palavras fonológicas (ou unidades de acento), enquanto a escrita por palavras morfológicas (ou unidades de sentido).

Para Goulart (2014, p. 5, 6), a consciência fonológica por si só não resolve todos os problemas ortográficos,

A escrita se supera como codificadora de conhecimento, passando ela mesma a conhecimento. Sua organização, seus modos de significar e interagir com conhecimentos de diferentes campos tornaram-na um modo de saber e de conhecer. Isto considerado, a dimensão fonológica da escrita, embora necessária, está longe de ser suficiente para alfabetizar crianças e adultos.

Miranda (2013, p.5) pondera que “Os erros decorrentes da motivação fonética são aqueles em que se observa a tentativa da criança de estabelecer uma relação direta entre sons e grafemas”. É justamente nessa perspectiva que se enquadram algumas ocorrências de HIPO (cf. anexo 1). Entende-se que casos como pronomes átonos hipossegmentados a formas

verbais, por exemplo, transcendem a relação entre sons e grafemas, constituindo falta de consciência gramatical (cf. anexo 2).

Apoia-se esta pesquisa também no conceito de “grupo clítico” introduzido por Bisol (1996, p. 252) “como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo”. Nesse aspecto,

A segmentação lexical começa a sistematizar-se quando a criança entra para a escola. É mais fácil a criança identificar como palavras os substantivos, os verbos e os adjetivos, sendo as demais classes gramaticais, principalmente os artigos, conjunções, preposições e outros elementos de ligação, consideradas como “não palavras”. Quando a criança não reconhece alguma porção - uma ou duas sílabas - como palavra, a tendência natural é que a associe àquela sequência reconhecida como tal. Esse comportamento faz com que uma grande incidência de hipossegmentações seja encontrada nos textos de séries iniciais. (CUNHA; MIRANDA, 2007)

Abaurre (1987) argumenta que os alunos, ao escreverem, não transcrevem simplesmente sua fala para a escrita. Na realidade, realizam reflexões sobre suas experiências com a fala. Sendo assim, a criança lança mão de suas “reflexões acerca da modalidade oral” produzindo na escrita HIPOs que são reflexos de grupos tonais.

Em consonância com Mollica (2003, p7), o desempenho da criança no letramento, entre outros fatores, está subordinado à “consciência explícita” da influência da relação fala / escrita por parte do educando. Em alguns dos atípicos investigados, percebe-se que essa noção torna-se mais complexa (cf. anexo 3).

2.2 Conceituação de *palavra*

Entendendo-se que o conceito morfológico de palavra é imprescindível para o estudo da HIPO, baseia-se, nesse aspecto, o estudo em Basílio (1987, 1999, 2009) que afirma ser a palavra uma unidade linguística de difícil definição uma vez considerada a fala, dada a ausência de pausas seriadas.

Palavras podem ser formadas a partir de mais de um elemento (afixos, radicais). Rocha Lima (2001, p. 192) certifica que “A análise de *forma* das palavras nos revela a existência de vários elementos que lhe integram a estrutura”. Por conseguinte, é possível realizar-se um recorte dentro desse universo de itens mais frequentes e menos frequentes aos índices de HIPO. É o caso de *por isso*, formado pela preposição *por* assim como seu par *portanto*, o qual é escrito sem o espaço em branco que dividiria a preposição *por* de *tanto*, e *de repente* cujo par *devagar* também não apresenta o espaço em branco entre seus elementos.

Esses casos de HIPO encontram-se em conformidade com Gonçalves (2016, p. 37) quando menciona o “espelhamento”: “Além da produtividade de determinado esquema de formação, uma palavra complexa é muitas vezes criada por espelhamento em outra”. Dessa maneira, poderiam ser *por isso* e *de repente* considerados uma única palavra cada, baseando-se nos processos de formação. Basílio (2009, p.13) reforça essa ideia de uma única construção vocabular às expressões de valor adverbial como *de repente*, por exemplo:

[...] expressões de valor adverbial como a pé, a caráter, a nado, a cavalo; de manhã, de tarde, de noite; de repente, de súbito, de frente, de lado, de costas; e assim por diante. Nestas expressões, denominadas tradicionalmente locuções, temos uma forma dependente ligada ao nome, passando o conjunto a ter uma função adverbial de expressão de modo ou circunstância. Do ponto de vista fonológico, o elemento preposicional se junta ao elemento portador de tonicidade, formando uma sílaba átona pré-tônica no vocábulo fonológico então constituído; e, do ponto de vista sintático, o todo assim formado não possibilita intercalação de qualquer outro elemento. Assim, embora tais expressões sejam consideradas como locuções, esta análise só é plenamente adequada se nos circunscrevermos à língua escrita. Do ponto de vista estrutural, essas expressões adverbiais se configuram como palavras: o elemento considerado preposicional não pode ser descolado do outro, igualando-se a um prefixo em suas características distribucionais.

Devido à multiplicidade da palavra, a qual pode ser definida lexical, gramatical e fonologicamente, a morfologia não consegue dar conta de sua conceituação.

A definição de palavra abarcada por Bloomfield (1926, p. 153 - 164) a coloca como unidade da estrutura do enunciado, o qual pode ser segmentado em palavras. Desse modo, não são considerados os obstáculos em se reconhecer palavras fortuitamente articuladas em sequência ininterrupta no transcorrer do ato de fala.

Pode-se, por conseguinte, afirmar que construções hipossegmentadas como *derrepente*, e *porisso* tratam-se de unidades lexicais, as quais formam conjuntos de significados e sintáticos, consequências do uso na língua oral. A mesma extensão deve ser feita em relação a *oque* que tem função interrogativa.

Embora tenha por função descrever a estrutura e o funcionamento de determinada língua, a gramática normativa, trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, não faz associação entre fonologia e sintaxe ou morfologia. Apresenta normas da língua que podem ser fixas ou não, com isso pode-se avaliar que na perspectiva funcionalista, sob o aspecto sincrônico, a gramática – refletida nas opções ortográficas do falante – sofre flutuações resultantes das “pressões do uso” (HOPPER, 1987, p.145).

2.3 A escola inclusiva

A educação inclusiva³ consiste no acesso à escola de alunos com necessidades físicas e / ou mentais especiais, garantindo-lhes inserção social e desenvolvimento intelectual concomitantemente. De acordo com Mainieri (2005, p. 10, 11),

... separação entre a aprendizagem e a integração social é artificial, pois sabemos que estes dois fatores são indissociáveis: fazer parte de um grupo implica compartilhar interesses e aprendizagens feitas no mesmo. Que inclusão pode ocorrer caso um grupo todo esteja trabalhando determinado tema, determinado problema, com exceção dos alunos A e S, que têm objetivos de natureza funcional a serem alcançados e não de natureza acadêmica, como seus colegas? Com base em que trocas será feita a socialização e a integração dos mesmos no grupo? Uma proposta educativa que não esteja atenta a tais questões apenas cristaliza a diferença do aluno com deficiência dentro da sala regular e reforça a sua exclusão, ainda que compartilhe o mesmo espaço físico que os outros.

O processo de inclusão, em conformidade com a perspectiva acima, ocorreu e ainda ocorre no Brasil sem o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que de fato busque fazer funcionar a sala de aula inclusiva. Nesse sentido, Carvalho (2014, p. 90) ressalta a importância de se colocar em pauta nas escolas a “intencionalidade educativa” como “ponto de partida para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola” com o propósito de estabelecer entre as prioridades de ensino a sala de aula verdadeiramente inclusiva, a qual proporcione ao aluno atípico o desenvolvimento de sua autonomia de modo a integrar-se plenamente à sociedade. Em contrapartida, o que se encontra, na grande maioria das escolas públicas brasileiras, são alunos com necessidades especiais de aprendizagem matriculados em salas de aula comuns, com metodologias arcaicas e professores despreparados. Não basta que um aluno considerado atípico frequente uma sala de aula para que se possa dizer que naquele ambiente há inclusão escolar. “É neste cenário que se instala o movimento cuja meta é de atenuar e, se possível, banir uma parcela historicamente excluída da sociedade que se quer mais igualitária, distanciando-se em muito da educação pretendida neste terceiro milênio” (MOLLICA, 2013).

Fato é que escola inclusiva sem as devidas modificações tanto estruturais, como construção de rampas de acesso a deficientes físicos, limite aceitável de alunos por turma para que o professor possa atender e conhecer melhor cada estudante, quanto humanas através da capacitação do professor e preparação dos demais profissionais que lidam diretamente com o aluno não é uma escola inclusiva e acaba excluindo o aluno. Outro aspecto negativo que pode

³ De acordo com a lei nº 13.146 de 2015.

ser observado em muitas escolas é a prática de aprovar o aluno atípico independente de seu rendimento. Os laudos de TDAH e dislexia, por exemplo, tornam-se instrumentos de garantia de aprovação. Com isso, o professor acaba não se preocupando tanto com a evolução daquele aluno uma vez que “ele irá passar mesmo”, como é comum se ouvir em salas de professores e conselhos de classe. O resultado é que a cada ano as dificuldades desse aluno se agravam e nada é verdadeiramente feito para o seu desenvolvimento intelectual. A esse respeito Carvalho (2013, p.57) enumera alguns indicadores do fracasso da inclusão escolar como:

Alunos que nunca ingressaram na escola, defasagem idade-série, evasão escolar, estratégias de aceleração adotadas para compensar fracassos e evitar a repetência, baixa qualidade das respostas educativas das escolas, insatisfatórias condições de trabalho dos educadores, sua formação inicial e continuada, natureza da gestão escolar, dentre inúmeros outros.

Faz-se urgente a criação de uma política de educação que vise uma inclusão de qualidade, com professores capacitados para lidar com as diferenças. É imprescindível “romper a ambivalência existente na vinculação do indivíduo com sua categoria estigmatizada”. (GOFFMAN, 1982, p.47). Costa (2007) afirma que o aluno incluso não encontra impedimento “... ao ingresso e permanência na escola pública, desde que essa esteja organizada com recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais da educação para lidar com a diversidade dos alunos”. O professor precisa, tão logo, adquirir conhecimentos acerca dos processos cognitivos das atipicidades correspondentes a seus educandos, das estratégias pedagógicas mais adequadas ao progresso do aprendizado e desenvolvimento da autonomia do atípico para que a inclusão não fique apenas no âmbito escolar como também na sociedade. Para tanto Carvalho (2013, p. 35) afirma que a escola “precisa ser prazerosa, adaptando-se às necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si, com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos e para toda a vida”.

Conforme Maia (2007, p. 119), “os processos cognitivos não nascem plenamente formados ou organizados no indivíduo. Há um longo caminho de maturação para o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas...”. Os estímulos ao adiantamento do aluno com desenvolvimento atípico podem e devem ser concretizados no espaço escolar. Dessa forma,

A atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais e a integração daqueles com deficiência em classes comuns no ensino regular requerem organização diferenciada do ponto de vista pedagógico e administrativo. Trata-se, portanto, de objetivo complexo, desafio para uma pedagogia contemporânea na esfera do Brasil, da América Latina e de todos os países com baixo rendimento. (MOLLICA, SILVA, BATISTA, 2014, p. 3).

A fim de atender a nova demanda sob o ponto de vista pedagógico como supracitado, SILVA (2011, p. 103) enumera as atribuições que competem ao professor. São elas: (1) “identificar as necessidades educacionais especiais presentes no alunado”; (2) “caracterizar as necessidades especiais de cada aluno”; (3) “planejar ajustes pedagógicos (intervenções)”; (4) “implementar ajustes pedagógicos”; (5) “verificar resultados”; (6) “desenvolver estudo de caso” e (7) “elaborar, quando necessário, o Plano Individualizado de Ensino (PIE), à medida do desenvolvimento do aluno”.

Sabe-se que a realidade da escola pública brasileira está ainda muito distante de proporcionar ao professor condições de realizar essas atribuições de forma prática e plena. É preciso que se entenda que a criação de leis que determinam a obrigatoriedade da matrícula de alunos com necessidades especiais não é garantia de uma inclusão de qualidade. A esse respeito, Carvalho (2012, p. 112) atesta que inclusão escolar e inserção na escola não podem ser considerados sinônimos. A escola inclusiva, por outro lado, já pode ser considerada um avanço. Entende-se, no entanto, a inevitabilidade de criação de políticas públicas de educação inclusiva com recursos indispensáveis, cumprimento das determinações expressas na lei nº 13.146/15, formulação de proposta pedagógica que considere as necessidades do educando, que o professor seja capacitado para trabalhar com as diversidades para que não se transforme dentro da própria sala de aula inclusão em exclusão.

2.4 As HIPOs em sujeitos de desenvolvimento atípico

Na prática pedagógica, percebe-se que a partir da constituição da escola inclusiva cresce a cada ano no Brasil o número de alunos com laudos, os quais apresentam diagnósticos de desenvolvimento atípico, e cabe às escolas, com o apoio do governo, lidar com as diversidades que lhes são próprias contribuindo para o desenvolvimento psicológico, social e intelectual do educando. Conforme Mousinho (2010, p. 10) o diagnóstico não pressupõe situações engessadas. Pelo contrário, deve ser tomado como ponto de partida e não fim do processo. Dessa forma, a escola e o professor demonstram-se abertos para auxiliar seu aluno, buscando estratégias pedagógicas que contribuam para amenizar as dificuldades de acordo com cada indivíduo e sua atipicidade.

“...de 5 a 10% das crianças em idade escolar apresentam dificuldades para aprender a ler, inclusive aquelas que possuem inteligência normal, desenvolvem-se interagindo em um meio adequado e apresentam boa oportunidade escolar.” (DEUSCHLE e CEHELLA, 2009, p.

197). Dessa forma, faz-se necessária a distinção entre dificuldade de aprendizagem – problemas de ordem psicopedagógica e sociocultural – e distúrbio de aprendizagem – problemas intrínsecos do sujeito, como por exemplo, neurológicos. O primeiro caso envolve os alunos típicos, os quais apresentaram, dentre outros, casos de HIPO como *assos* “a sós”, *mifalou*, *demuito*, *aucontrário*; enquanto o segundo abrange os alunos diagnosticados como atípicos (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia e outros), cujas ocorrências de HIPO abrangem construções como *simporque*, *sózinha*, entre outras. Em ambos, encontram-se ocorrências de HIPO na escrita. Entretanto percebe-se, em casos realizados por alunos com desenvolvimento atípico, uma insuficiência no desenvolvimento do processo de consciência fonológica, independentemente do motivo.

Stampa (2009) acrescenta que a falta de consciência fonológica pode estar diretamente associada a condições de aspecto cognitivo. Para nós, isso justifica maior obstáculo no que diz respeito à segmentação convencional por parte dos alunos considerados atípicos. Capovilla e Capovilla (2002) embasam esse conceito quando sustentam que alunos que apresentam alguma complicação de consciência fonológica na fase de aquisição da escrita apresentam atraso no processo de alfabetização.

“A percepção consciente dos sons [...] leva o alfabetizando a fazer conexões entre grafemas e os fonemas que eles representam, suscitando a generalização e memorização destas relações (som – letra).” (SILVA, 2011, p. 72). No caso dos alunos que apresentam um quadro de desenvolvimento atípico, essas correlações são realizadas de forma mais lenta, o que explica parte da acentuada ocorrência de HIPO na escrita de alunos atípicos do segundo segmento do ensino fundamental. No entanto, muitas ocorrências como *osanimais*, *miacustumei*, *esquecelo*, transcendem a consciência fonológica, revelando necessidade de uma intervenção embasada na consciência gramatical.

No que diz respeito à atipicidade, encontramos nos nossos dados construções que não são comumente descritas em outros trabalhos, como *simporque* e *sotinha*, as quais se revelam consideravelmente distintas das HIPOs registradas por alunos típicos, voltadas, em sua maioria, para a relação fala/escrita e problemas relacionados à consciência gramatical. É preciso, portanto, que um trabalho em conjunto entre professores, neurologistas e fonoaudiólogos seja realizado a fim de que se obtenham os melhores resultados no desenvolvimento intelectual do aluno. Quanto antes diagnosticada a atipicidade, mais facilmente se resolvem as sintomatologias.

No que compete ao professor, Carvalho (2014, p. 64 – 72) propõe sugestões de trabalho como: “1. Elaborar um plano de trabalho para a turma toda”, sendo possível neste aspecto trabalhar em grupos, o que promove a troca de ideias e a interatividade entre os alunos; “2. Considerar a participação dos alunos como os mais valiosos recursos disponíveis em sala de aula”, valorizando, dessa maneira, o conhecimento prévio do aluno e a troca de experiências entre aluno e professor e entre típicos e atípicos, contribuindo para a inclusão destes; “3. Outra sugestão diz respeito ao professor-pesquisador”, não no que se refere ao mundo acadêmico especificamente, mas àquele “educador que registra sua prática, que colhe dados, que dialoga com a realidade, procurando analisar os fatores que interferem, facilitando ou dificultando o processo”; “4. A questão da construção de materiais de ensino-aprendizagem pelos próprios alunos”, o que é uma oportunidade de valorização das habilidades específicas que cada aprendiz, típico ou atípico, pode revelar além de elevar sua autoestima; “5. Sugere-se, também, que a avaliação da aprendizagem se baseie numa análise do percurso de cada estudante”, o aluno passa a ser avaliado conforme sua evolução e não por comparação com o outro; “6. Oferta de apoio por meio de trabalho pedagógico especializado em salas de recursos”, as quais não devem ser confundidas com classes especiais, mas um espaço pedagógico que pode oferecer apoio pedagógico tanto ao professor quanto ao aluno com algum desenvolvimento atípico e “7. Trabalho em ‘oficinas’ ou laboratórios de aprendizagem”, quer dizer criação de espaços para as diversas áreas do saber como matemática, expressão oral ou escrita, artes, ciências da natureza.

Na seção de intervenção oferecemos algumas propostas baseadas em algumas assertivas de Carvalho, voltadas mais especificamente para as HIPOs e particularmente para os atípicos.

2.5 Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH

O TDAH⁴ consiste em um transtorno neurobiológico que aparece na fase da infância, atingindo a idade adulta, é “... causado provavelmente por alterações no desenvolvimento neuroemocional” (OLIVIER, 2011, p. 79). Os sujeitos TDAH têm sua criatividade consideravelmente desenvolvida e são considerados bastante inteligentes e intuitivos, embora nem sempre consigam colocar em prática toda sua capacidade dada à dificuldade de atenção. Como ressalva Relvas (2011, p.90),

⁴ CID 10 F90

um aspecto fundamental para o aprendizado é a atenção, função desempenhada por uma estrutura complexa, encontrada no tronco encefálico, denominado Formatação Reticular (FR). É ela que mantém o córtex alerta para receber novos estímulos e buscar interpretá-los ou decodificá-los...

A criança ou adulto TDAH por motivos intrínsecos, como fatores ligados à FR, podem ter sua “memória de trabalho” (ALBUQUERQUE et al, 2012) afetada. Segundo Smith e Geva (2000), “a memória operacional é um mecanismo cognitivo que nos permite manter ativa uma limitada quantidade de informação (em torno de 5 a 7 itens) por um breve período de tempo”. Essa característica pode vir a consubstanciar maior número de ocorrências de HIPO encontradas nos dados analisados nesta pesquisa por sujeitos portadores de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em comparação a sujeitos considerados típicos, dado que a memória de trabalho é um dos fatores responsáveis pela aquisição da escrita, pela aprendizagem da ortografia, pela leitura. Dessa forma, o processamento linguístico do sujeito com essa atipicidade fica comprometido, assim como suas habilidades comunicativas (LIMA e ALBUQUERQUE, 2003).

Encontra-se em DuPaul e Stoner (2007, p.66) a “associação do TDAH com déficits cognitivos”. Segundo os autores, a criança com TDAH apresenta uma maior tendência a dificuldades no desenvolvimento da fala e da linguagem e no comportamento cognitivo em comparação a outras consideradas típicas.

Em muitos casos, descobre-se que uma criança apresenta o transtorno na fase escolar, quando fica mais perceptível sua dificuldade comportamental, de concentração, sua ansiedade e até mesmo pela sua escrita. Albuquerque (2003, 2008, p. 18) argumenta a esse respeito que

[...] portadores de TDAH apresentam lentificação na tarefa de decisão lexical de palavras em relação às crianças sem o transtorno. Conjetura-se que no quadro do TDAH haja alguma espécie de comprometimento de ordem linguística, mesmo que este não cause comprometimento funcional.

Construções mais particulares produzidas por alunos diagnosticados com TDAH apuradas nesta pesquisa como *sinporque* (1), *pede moleque* (2), *sotinha* (3) até outras correntes inclusive entre típicos, como *oque* (4) e *derrepente* (5), decorrentes da díade fala/escrita, caracterizam a lentificação da decisão lexical abordada acima.

- (1) *Sinporque* o sentido não muda.
- (2) Não por que um é pé e o outro é *pede* moleque.
- (3) Por que *sotinha* ele.
- (4) ... o fazendeiro não sabia mais *oque* fazer até (5) *derepente* pensou já sei!

O TDAH se manifesta 5% das crianças e adolescentes e se revela presente três vezes mais em indivíduos do sexo masculino do que em do sexo feminino. (American Psychiatric Association, 1994).

Poucos são ainda os estudiosos que se comprometem com a criação de intervenções realizadas na escola as quais objetivam auxiliar o aluno no seu desempenho cognitivo e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento escolar. Em conformidade com DuPaul e Stoner (2007, p.157), os estudos a respeito do TDAH voltados para a sala de aula apresentam foco direcionado para a questão comportamental em contraste com pesquisas destinadas a processos de ensino de sujeitos com esta atipicidade.

Rosenshine (1987 apud DUPAUL e STONER, 2007, p. 157) estabelece “seis funções primárias da instrução: revisão, apresentação, prática orientada, correções e *feedback*, prática independente e revisões semanais / mensais”. Dupal e Stoner (2007, p. 142, 150,151, 161,) propõem “reforço positivo”, “auto monitoramento”, “auto reforço” e “instrução por colegas” como metodologias eficientes de intervenção dirigida ao aluno com TDAH. Esses métodos estão descritos em atividades propostas no capítulo 6 destinado às intervenções pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa.

Relvas (2011, p. 91, 92) recomenda primordialidade, no que concerne ao processo de aprendizagem, no planejamento de intervenções ligadas ao conteúdo a ser ministrado ao aluno, ao seu comportamento e ao espaço físico da sala de aula. Recomenda, inclusive, a utilização de “recursos visuais e auditivos”, divisão das “atividades em unidades menores”, início das “aulas pelas atividades que requerem atenção, deixando para o final aquelas que são mais ‘agradáveis’ e ‘estimulantes’”, “atividades estruturadas”, “música ao fundo que propicie um clima agradável, harmônico e tranquilo”. A autora reitera ainda, em consonância, com Dupal e Stoner (2007, p. 142) o “reforço positivo” nos momentos de bom comportamento por parte do aluno com TDAH.

Faz-se mister que a equipe escolar se dedique a outras tarefas além das atividades relacionadas aos conteúdos curriculares que o aluno da inclusão deve adquirir. Direcionar um olhar diferenciado para esse estudante no que concerne às estratégias avaliativas, procurar conversar com os pais com o objetivo de compreender as atitudes comportamentais e auxiliar a criança e / ou adolescente na superação de suas dificuldades e no seu processo de aprendizagem são atitudes que devem assumir os profissionais da educação.

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é apenas um dos transtornos que acometem parte significativa dos estudantes atualmente conforme pode-se verificar em relatos de profissionais da educação.

2.6 Déficit de aprendizagem

O déficit de aprendizagem⁵ é caracterizado pela dificuldade do aprendiz em leitura, escrita e matemática. Os obstáculos são revelados na sala de aula e percebidos pelo professor através do baixo desempenho do educando em comparação aos demais alunos. Olivier (2011, p. 37) estabelece três estágios de aprendizagem:

A – **Subaprendizagem**: Entrou em contato com o assunto, mas não prestou atenção, portanto não assimilou.

B – **Aprendizagem simples**: Entrou em contato com o assunto, prestou atenção, mas não memorizou.

C – **Superaprendizagem ou aprendizagem ideal**: Entrou em contato com o assunto, prestou atenção, assimilou e memorizou.

Nas duas primeiras situações, é necessário acompanhamento psicopedagógico com o objetivo de identificar onde estão as falhas no processo de ensino-aprendizagem e suas causas. No caso de uma defasagem significativa, quando o aluno não atinge os objetivos esperados para determinada série, não adquirindo condições básicas e necessárias para avançar no próximo ano escolar, é imprescindível que algumas iniciativas partam da escola.

Conforme MAIA (2011, p.114), deve-se primeiramente verificar se há questões pedagógicas relacionadas ao baixo rendimento ou conflitos gerados no ambiente escolar ou familiar. Na hipótese de resposta positiva a quaisquer dessas situações, a escola deve buscar mecanismos que contribuam com a vida escolar e o aprendizado desse aluno, procurando estabelecer parceria com a família, uma vez que não são descartadas as possíveis influências das questões familiares, emocionais e psicológicas no progresso escolar da criança ou adolescente. Na possibilidade de esses métodos não contribuírem para a solução das dificuldades do educando, deve-se procurar ajuda de profissional especializado, como neuropediatra.

Relvas (2011, p. 54) enumera três transtornos de aprendizagem: (a) “transtorno da leitura”, dificuldade em compreender a escrita; (b) “transtorno da matemática”, discalculia e (c) “transtorno de expressão”, relacionado à ortografia e à caligrafia. Esse último o que compete à presente pesquisa, a qual compreende o desenvolvimento da consciência fonológica, somado ao conhecimento morfossintático da língua, no processo de aquisição da escrita com objetivo de solucionar registros de HIPO encontrados por sujeitos com déficit de

⁵ “A descrição dos transtornos da aprendizagem é encontrada em manuais internacionais de diagnóstico de doenças: CID – 10 e DSM – IV.” (RELVAS, 2011, p. 53)

aprendizagem como *porcalisa* (6), *miacustumei* (7), *porexemplo* (8), *promedio* (9), *foiver* (10) nos seguintes contextos:

- (6) A fala é diferente *porcalisa* da palavra com 2 rr e só um r botando mais um r no caro fica o mesmo.
- (7) Português; porque eu *miacustumei*.
- (8) Não, ele falou outras coisa *porexemplo* o que a mulher disse.
- (9) ela foi *promedio* do dezerto para poder tirar os caçadores.
- (10) ele esquecel a janela aberta e quando o cara *foiver* o banco de tras ela tinha fugido.

Conforme Navas (2015, p. 61), “... o desenvolvimento adequado da habilidade metalinguística, mais especificamente da consciência fonológica, é necessário para o sucesso do aprendizado da leitura e da escrita”, quando o professor desenvolve essa habilidade somada aos elementos morfosintáticos da língua, aproxima-se do tão almejado aprendizado por parte do seu aluno. (cf. capítulo 5)

2.7 Dislexia

Outra atipicidade frequentemente encontrada é a dislexia⁶, sobretudo se se considerar que há sujeitos diagnosticados com déficit de aprendizagem, que, no entanto, assumem características muito próximas às do disléxico, uma vez que o déficit está, geralmente, relacionado à capacidade de leitura e escrita do aluno.

Considerando-se a etimologia da palavra *dislexia*, encontram-se *dis* (dificuldade) e *lexia* (linguagem), portanto o aluno disléxico é aquele que apresenta dificuldades na aquisição da linguagem. Conforme Pavão (2005), “A dislexia é um transtorno de origem neurológica que dificulta a aquisição da leitura, e conseqüentemente da escrita, trazendo prejuízos para o desempenho escolar, social, profissional e afetivo do sujeito disléxico”.

Pereira (2008, p. 18) acrescenta à definição acima que a criança com dislexia apresenta um quadro de “...déficits na rota fonológica de leitura, o que faz com que a velocidade de decodificação seja lenta e muitas vezes ineficiente, resultando em uma produção oral silabada, com trocas de letras, inversões de letras na palavra...”, o que acaba refletindo na escrita que se apresenta em determinados casos bastante hipossegmentada, conforme encontrado na escrita

⁶ CID 10 R48

de alunos investigados neste trabalho, *baracado* (11), *adiferença* (12), *quenen* (13), entre outros.

(11) comprava morango, tomate, biscoito amantegada na *baracado* seu Juão.

(12) *adiferença* entre bobo sabo e esperto.

(13) Os bichos são quenen os seres umano.

A esse respeito Germeno e Capellini (2015, p. 46) asseveram que

O déficit fonológico interfere na aprendizagem da correspondência entre soletração e som, um importante passo para a aquisição da leitura. Os disléxicos apresentam dificuldades em adquirir as habilidades metafonológicas, relacionadas à inabilidade de segmentar palavras em sons, e pode ser avaliada com testes de contagem, adição, deleção ou identificação das posições de sílabas e de fonemas em palavras reais ou não reais.

Em consonância com esse pensamento, para Catts e McIlraith (2015, p. 297), “... a dificuldade em armazenar e / ou acessar representações fonológicas é a principal causa de problemas de leitura em crianças com dislexia”. De acordo com Pelosi (2015, p.30), “... a maior parte dos disléxicos apresenta dificuldade na rota fonológica (...) que evidencia-se por dificuldade na conversão do grafema em fonema...” e / ou na “... rota lexical, com dificuldade de leitura de palavras irregulares como um todo, e escrita ortográfica.” Em parença, Germano e Capellini (2015, p.61) certificam que

... o desenvolvimento adequado da habilidade metalinguística, mais especificamente da consciência fonológica, é necessário para o sucesso do aprendizado da leitura e da escrita. Essa habilidade influencia diretamente o estabelecimento das relações entre fonemas e grafemas, e a leitura de palavras e pseudopalavras, que, por sua vez, são fatores decisivos para a compreensão do texto.

Sugere-se que um trabalho pedagógico diferenciado seja oferecido ao aluno disléxico como possibilidade de gravar as aulas, avaliações orais, um maior tempo para realização das atividades avaliativas, realização de atividades práticas, orientação de leitura com marcação dos pontos mais importantes. Pelosi (2015, p.31) propõe a implementação de “programas de computadores com síntese de voz em Português, predição de palavras, programas que transformam fala em texto e organizadores de ideias”, estratégias denominadas “Tecnologia Assistida”.

Encontra-se em Capellini (2004) que a dislexia, enquanto distúrbio de leitura, constitui transtorno que afeta a capacidade de ler do indivíduo na fase da infância sem comprometimento de sua inteligência e de sua socialização.

Salienta-se ainda que independente da origem e / ou dos motivos da escrita hipossegmentada dos alunos pertencentes ao segundo ciclo do ensino fundamental, é crucial que um trabalho de consciência fonológica seja desenvolvido em sala de aula, principalmente em se tratando de alunos atípicos, auxiliando esses estudantes na aquisição da escrita ortográfica, conseqüentemente, nos processamentos morfológicos e sintáticos e, por fim, na capacidade de compreensão da leitura. “Por todo o mundo, desde a década de 80, as pesquisas evidenciam a importância das metodologias que enfatizem uma instrução fônica, sendo superiores aos métodos globais, dito naturais (ou construtivistas em nosso país)” (MAIA e VARGAS, 2011, p.47). No capítulo 5, Intervenção pedagógica, propomos atividades que buscam o desenvolvimento da consciência fonológica objetivando melhor desempenho dos estudantes.

O *fracasso escolar* é alvo de constantes reclamações realizadas em salas de professores, reuniões pedagógicas e em alguns cursos oferecidos aos educadores. No entanto, muito pouco ainda tem sido feito, na prática, por discentes que carecem de metodologias específicas e por seus docentes, os quais necessitam de domínio teórico desses métodos.

Os principais defensores de mudanças nas metodologias de alfabetização em nosso País vêm do campo da Psicologia Cognitiva e da Neuropsicologia, ciências das quais a Neuroeducação seria o braço “prático” de ação pedagógica. Isso evidentemente gera reserva dos pesquisadores em Educação em nosso País que (...) falham ao não se preocupar com o investimento em estudos mais direcionados ao método de ensino em si. (MAIA e VARGAS, 2011, p.47)

MAIA (2011, p. 117) propõe um roteiro, apresentado em formato de esquema (figura 1), com o objetivo de contribuir com o docente no auxílio ao aluno que apresenta um quadro de fracasso escolar.

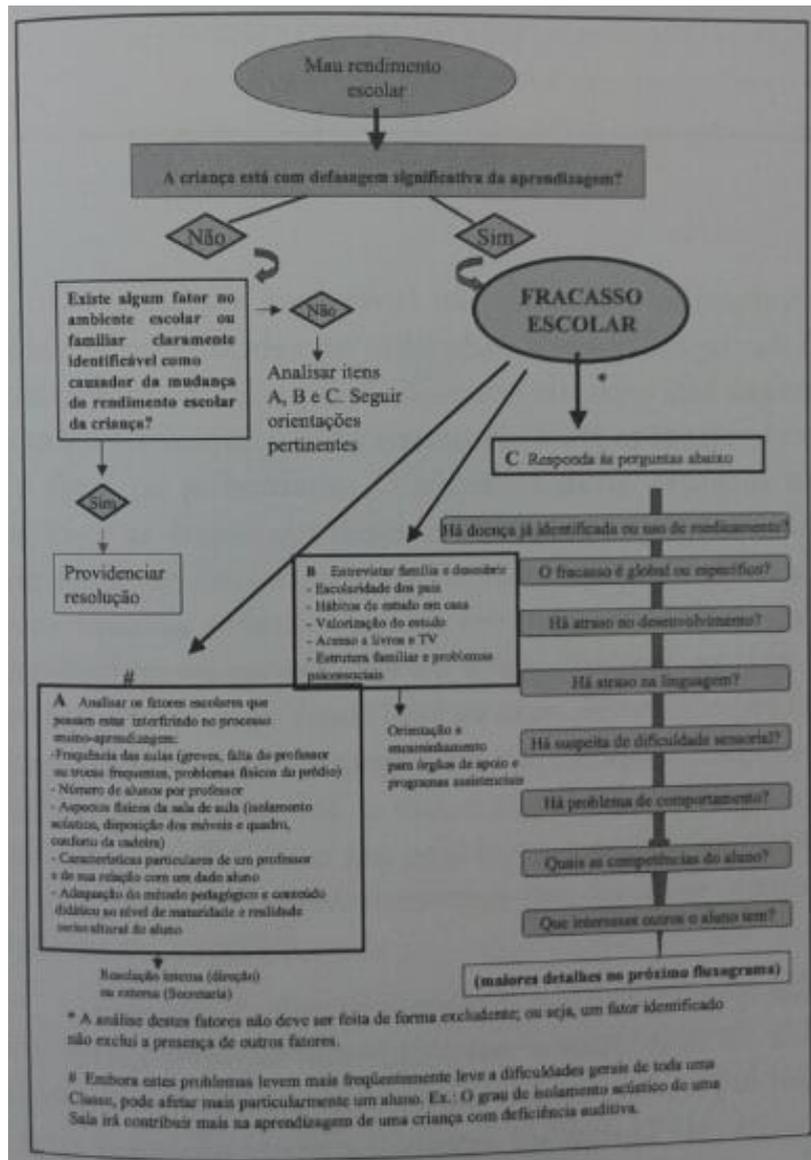


Figura 1

2.8 Estudo de redes⁷

Com o intuito de dissipar as ocorrências de HIPO realizadas por alunos típicos do segundo segmento do ensino fundamental, realizamos um estudo de redes (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p.83).

Bortoni-Ricardo (2005, p.5) define rede social como “...simplesmente um conjunto de vínculos de todos os tipos entre os indivíduos em um grupo”. Os estudos de rede são realizados através da “técnica de nomeação” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 130), segundo

⁷ Não se teve a pretensão neste estudo de realizar um estudo de rede completo, mas sim, com base nas redes, estabelecer alguns indicadores culturais e socioeconômicos.

a qual cada sujeito indica um outro sujeito de seu convívio social (rede). No entanto, no caso deste estudo, os sujeitos de pesquisa não se indicaram por consistirem grupos de alunos que constituem as várias turmas pesquisadas.

Em conformidade com Coseriu (1982, p.112), a variedade da linguagem ultrapassa os limites da horizontalidade, validada esquematicamente pela geografia linguística. Há uma variedade vertical, a qual considera os aspectos socioculturais do mesmo sujeito falante em diversificados contextos e circunstâncias comunicativas.

“Uma característica aparentemente intrigante das sociedades modernas é que as variedades linguísticas desprestigiadas tendem a conservar-se [...] apesar da ubíqua e permanente influência da norma-padrão”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 84). Verifica-se esse fato, sobretudo quando se trata de redes mais densas e fechadas, ou seja, quando seus sujeitos estabelecem pouca relação com sujeitos externos à rede.

De acordo com Mollica (1995, p. 156-61), as redes sociais

São uniplex ou multiplex se o número de vínculos é pequeno ou grande, respectivamente: se os indivíduos mantêm entre si vínculos apenas de ordem profissional ou familiar, por exemplo, formam rede uniplex; se há mais vínculos, os membros frequentam a mesma Igreja, clube, são colegas profissionais de uma única família, a rede é considerada multiplex. A acomodação linguística por parte dos falantes de um determinado dialeto em relação a outro fica então na dependência do grau de contato que os membros das redes mantêm com outros membros de outras redes.

Os sujeitos de pesquisa fazem parte de uma rede *multiplex*, em associação com a citação acima de Mollica, uma vez que moram no mesmo bairro, estudaram anteriormente em escolas da mesma localidade, frequentam igrejas que se situam em seu bairro, onde também muitos pais trabalham. Trata-se de uma comunidade de baixa renda, isolada do centro comercial e turístico da cidade de Petrópolis. E, muito provavelmente por isso, criaram-se creches e escolas, postos de saúde, templos de diferentes religiões, além do comércio o qual é composto por mercado, açougue, papelaria, loja de materiais de construção, armarinho, loja de 1,99, farmácia, entre outros. Dessa maneira, os falantes que compõem a comunidade mantêm pouco contato com outros falantes externos ao seu meio, o que gera “grande poder de isolar os indivíduos das pressões linguísticas normativas”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 85).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 47 – 49) apresenta seis fatores determinantes da variação linguística: *grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social*.

Elaborou-se nesta pesquisa questionário sociolinguístico (cf. anexo 4) com o objetivo de identificar a rede social à qual pertencem os sujeitos investigados. Constatou-se que alunos típicos e atípicos que realizam HIPO em sua escrita pertencem à “rede densamente relacionada” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 85).

O quadro de Bortoni-Ricardo (2005, p. 98) apresenta os tipos de rede, “insulada” e “integrada”. (cf. Fig. 2)

Tipos de redes	Critérios analíticos			Características do repertório verbal
	Pressão normativa	Densidade de papéis sociais	Grupo de referência	
Redes insuladas	Alto grau de consenso no grupo: resistência à mudança	Baixa densidade de papéis sociais: interação com um número limitado de pessoas	Grupo pré-migratório e familiar como grupo de referência	Focalização dialetal: acesso limitado ao código de prestígio
Redes integradas	Maior exposição a influências externas	Densidade mais alta de papéis sociais: interação com pessoas de <i>background</i> social e geográfico mais variado em diversos contextos sociais	Identificação com grupo de maior prestígio	Difusão dialetal: maior flexibilidade com relação ao controle do código e modos de falar de maior prestígio

Figura 2

Enquadram-se os sujeitos desta pesquisa em rede “insulada”, representada no esquema:



Essa “rede insulada” representa falantes de comunidades urbanas de baixo nível social conforme se encontra em Bortoni-Ricardo (2005, p.85),

[...] redes densamente inter-relacionadas não são características somente dos sistemas tradicionais, geograficamente isolados. Antes, são encontradas também em comunidades urbanas estabelecidas há muito tempo, principalmente as de classe baixa, onde se desenvolve uma ética de solidariedade como uma verdadeira estratégia de sobrevivência. O resultado é, geralmente, um alto grau de coesão interna no grupo e conseqüentemente resistência aos valores dominantes.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 95) considera que *redes densas e multiplex* “... funcionam como um mecanismo de reforço dos valores linguísticos e culturais locais, isolando seus membros da influência da cultura dominante”.

As formas variantes da fala indubitavelmente influenciam a escrita. Segundo Oliveira (2005, p. 16) “... o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita...”.

O estudo de redes pôde revelar que fatores socioeconômicos se mostram significativos no processo de aquisição da escrita por parte dos sujeitos de pesquisa, sobretudo dos típicos. Pode ainda contribuir com o docente na elaboração de estratégias eficazes na promoção do letramento de acordo com a identidade de seu aprendiz. Salienta-se, inclusive, que, a fim de contribuir para o letramento pleno do aluno, é imprescindível que o mesmo seja exposto ao contato com a escrita de maneira diversificada além da técnica.

2.9 Da necessidade de aprimoramento para o professor

Os alunos investigados apresentam um número acentuado de variantes estigmatizadas. Bortoni-Ricardo (2015) constata que há relações estatísticas estimáveis entre as características da rede social de um indivíduo e seu comportamento linguístico. Urge ao docente desse tipo de comunidade de fala empregar estratégias de ensinagem que contribuam para que o aluno tenha acesso e conhecimento da variedade de prestígio como meio de ascensão social. Por se tratar de um grupo de aprendentes com características peculiares, não tem suas exigências de aprendizagem plenamente atendidas por conteúdos curriculares e livros didáticos, sobretudo no que diz respeito aos sujeitos com desenvolvimento atípico. Por esse motivo, é necessário que o docente esteja atento às demandas dos seus alunos, entendendo qual o seu perfil linguístico, de maneira a suprir a falta de material didático por meio de elaboração de instrumentos pedagógicos relevantes.

O docente não deve replicar (nem repercutir) o estigma sofrido a partir do uso de determinadas variedades linguísticas trazidas para sala de aula pelos alunos. É necessário que saiba fazer distinção entre oralidade e escrita e transmita a diferença ao aprendizes. Precisa saber que processos fonológicos não constituem erro propriamente, mas devem ser trabalhados em sala de aula a fim de solucionar problemas na escrita ortográfica.

É preciso, portanto, que o professor tenha clara a diferença entre alfabetização e letramento, para que possa optar pelo melhor método, e conheça os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética a fim de contribuir para o desenvolvimento da aquisição da escrita de seu aprendente, tornando-o mais que alfabetizado, letrado. Ao elaborar suas aulas, deve embasar-se na consciência fonológica, entender o sistema fonológico do Português e a estrutura silábica para que através desses conhecimentos, além de saberes morfossintáticos da língua, possa elaborar atividades de caráter intervencionista (cf. capítulo 5) que auxiliem o aprendiz a solucionar as ocorrências de HIPO, em vez de considerá-las como meros erros ortográficos. Ter a consciência de que hipossegmentações são processos e não erros, além de que existem motivações para suas ocorrências, contribui com o docente na criação de estratégias pedagógicas que auxiliem o aprendiz, sobretudo na fase inicial do ensino.

No que diz respeito aos alunos com desenvolvimento atípico, os profissionais da educação devem reconhecer e respeitar as necessidades especiais que cada atipicidade exige para que possa auxiliar da melhor maneira o educando. Mais que isso, é preciso que se acredite na capacidade de aprendizagem do atípico ainda que ocorra de forma diferenciada.

Apona-se a importância dos vínculos afetivos estabelecidos entre educador e educando, uma vez que a educação passa pela afetividade. Se essa relação não for positiva, os resultados do processo ensino / aprendizagem podem ser desastrosos.

Por fim, destaca-se a responsabilidade do poder público na elaboração de políticas de estado que se comprometam efetivamente com a educação. É imprescindível que haja compromisso com a formação profissional do professor, oferecendo-lhe cursos de capacitação e dando-lhe meios de participar desse aperfeiçoamento.

3 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa quantitativa e qualificativa em tempo aparente⁸ através de amostragem comparativa entre as quatro séries do segundo segmento do ensino fundamental. Apresenta como foco as diferenças entre quantidade e tipificação de ocorrências de HIPO realizadas por sujeitos típicos e atípicos, assim como os caminhos do processo com o avanço da idade.

3.1 Constituição da amostra e contexto de pesquisa

Como método de trabalho, começa-se o estudo pelo levantamento de quantos e quais alunos são considerados com algum desenvolvimento atípico comprovado com laudos por profissionais especializados – médicos neurologistas e fonoaudiólogos. Em seguida, dá-se prosseguimento à pesquisa através da coleta de dados por meio de textos espontâneos dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Petrópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de estabelecer-se uma comparação entre os alunos típicos e os alunos com algum desenvolvimento atípico na distribuição das séries e de acordo com a faixa etária.

É relevante destacar que, neste estudo, opta-se por utilizar a nomenclatura “textos espontâneos” em consonância com Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997, p. 16), que os entendem como textos produzidos sem um controle rígido do que se deve escrever, diferentemente de atividades experimentais geralmente criadas em situações de pesquisa. Considera-se, portanto, texto espontâneo as produções textuais livres realizadas em sala de aula e atividades avaliativas de Língua Portuguesa (testes e provas). No momento dessas atividades, a maior preocupação do aluno é dar a resposta correta, é o que ele vai escrever, as ideias que irá colocar no papel e como irá organizá-las. Com isso, as questões ortográficas acabam ficando em segundo plano, constituindo ações não monitoradas ou com baixa monitoração de escrita.

Na sequência, realiza-se apuração dos dados distribuídos em gráficos que demonstram o percentual geral de aplicação de HIPOs por sujeitos típicos e atípicos em cada série. Apresentam-se ainda gráficos que validam separadamente os percentuais de aplicação por

⁸ A pesquisa se dá em tempo aparente no decorrer das quatro séries investigadas. No entanto, há uma amostragem comparativa em tempo real entre o sexto e o sétimo ano e o oitavo e nono ano no transcorrer dos dois anos em que a pesquisa foi realizada.

sujeitos típicos e os percentuais de aplicação por sujeitos atípicos. Estabelecem-se tipos de ocorrências de HIPO que possam medir a aplicação da regra no universo de contextos favoráveis como sintagmas nominais com determinante, sintagmas preposicionados, pronomes oblíquos com verbos hospedeiros e conectores e a incidência na variável gênero/tipo. Desenvolvem-se, além de gráficos, tabelas comparativas entre as tipificações e os sujeitos típicos e atípicos com o objetivo de procurar estabelecer quais tipificadas são mais frequentes de acordo com as atipicidades investigadas.

Posteriormente o apuramento de todos os dados e o estabelecimento da relação das diferenças entre típicos e atípicos de acordo com as tipificadas definidas para este estudo, busca-se controlar a variável etária dentro da mesma série do ensino fundamental e entre os diferentes anos escolares.

Após perceber-se maior incidência de alguns casos específicos de HIPOs, como *oque*, *porisso*, entre outros, elaboramos atividades de ditado com foco nessas ocorrências em diversificados contextos com o propósito de verificar se constituem uma nova função em competição. Criaram-se, ainda, questões embasadas na “teoria do gatilho” conforme utilizada no *mapa linguístico do Brasil* por CARDOSO e MOTA (2012, p. 862).

A fim de explicar o número de ocorrências de HIPO entre sujeitos típicos, é empreendido o estudo de redes sociais (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 71-112) através da criação de um questionário sociolinguístico que visa identificar a intensidade das inter-relações dos alunos investigados e apontar até onde o contexto sociocultural intervém ou não na escrita.

Paralelamente, é realizado um estudo dos pressupostos teóricos de autores renomados, sobretudo da área de Fonética e Fonologia, com o intento de embasar os argumentos na pesquisa desenvolvidos e alicerçar a análise, visando à elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica que contribua para a resolução dos problemas ortográficos apresentados.

3.2 Os sujeitos de pesquisa

Colheram-se amostras de cinquenta e dois alunos do sexto ano em sete rodadas de atividades, sendo entre os discentes seis diagnosticados com desenvolvimento atípico, dentre os quais: dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e déficit de aprendizagem.

Quadro I – Atipicidades investigadas por aluno⁹ – 6º Ano

Atipicidade	Número de Alunos
TDAH	1
Dislexia	1
Transtorno de déficit de aprendizagem	4

Procurou-se apurar o efeito da variável etária, com o intento de se verificar a frequência dos casos de HIPO, conforme a progressão da idade dos alunos típicos e atípicos investigados.

Quadro II – Faixas etárias investigadas por aluno típico – 6º Ano

11 – 12 anos	21 alunos
13 – 14 anos	24 alunos

Quadro III – Faixas etárias investigadas por aluno atípico – 6º Ano

11 – 12 anos	3 alunos
13 – 14 anos	3 alunos

No sétimo ano, apuraram-se os dados de trinta e dois alunos, dentre os quais quatro com os seguintes quadros de atipicidade: TDAH, dislexia e déficit de aprendizagem.

Quadro IV – Atipicidades investigadas por aluno – 7º Ano

Atipicidade	Número de Alunos
TDAH	1
Dislexia	1
Transtorno de déficit de aprendizagem	2

⁹ É importante destacar que a contabilização dos dados foi feita por estatística devido à diferença na quantidade de alunos investigados por variável.

Quadro V– Faixas etárias investigadas por aluno típico – 7º Ano

12 – 13 anos	22 alunos
14 – 15 anos	6 alunos

Quadro VI – Faixas etárias investigadas por aluno atípico – 7º Ano

12 – 13 anos	2 alunos
14 – 15 anos	2 alunos

Averiguaram-se os dados de cinquenta e seis alunos do oitavo ano, sendo entre esses dois com algum quadro de desenvolvimento atípico.

Quadro VII – Atipicidades investigadas por aluno – 8ºAno

Atipicidade	Número de Alunos
TDAH	1
Dislexia	1

Quadro VIII – Faixas etárias investigadas por aluno típico – 8º Ano

13 – 14 anos	22 alunos
15 – 16 anos	32 alunos

Quadro IX – Faixas etárias investigadas por aluno atípico – 8º Ano¹⁰

13 – 14 anos	2 alunos
--------------	----------

¹⁰ Não há aluno atípico na faixa etária entre 15 – 16 anos nesta série.

Verificaram-se os dados de sessenta e sete alunos do nono ano, dentre esses três com algum quadro de desenvolvimento atípico.

Quadro X – Atipicidades investigadas por aluno – 9º Ano

Atipicidade	Número de Alunos
TDAH	1
Dislexia	1
Déficit cognitivo	1

Quadro XI – Faixas etárias investigadas por aluno típico – 9º Ano

14 – 15 anos	43 alunos
Acima de 16 anos	21 alunos

Quadro XII – Faixas etárias investigadas por aluno atípico – 9º Ano

14 – 15 anos	2 alunos
Acima de 16 anos	1 aluno

A amostra de dados seguiu distribuição por faixa etária, série e atipicidades com o objetivo de averiguar os distintos casos de HIPO, associando-os ou não às respectivas variáveis.

3.3 Estudo de caso

Optou-se pelo estudo de caso como metodologia para esta pesquisa, em consonância com a definição de Yin (1984, p.14), que afirma ser o estudo de caso motivado a partir do interesse em se conceber fenômenos sociais complexos a partir de episódios reais, o que é a situação dos sujeitos investigados, nesta pesquisa, a partir de sua realidade em sala de aula. Para Stake (2000, p. 436), um caso é uma unidade, um sistema cujas partes se integram.

Sendo assim, no que diz respeito aos grupos de sujeitos típicos e de sujeitos atípicos investigados, parte-se das características próprias de cada indivíduo até chegar-se às características em comum, próprias de cada grupo.

O autor classifica o estudo de casos em: intrínseco – estudo de um caso particular –, instrumental – o estudo volta-se para a compreensão do fenômeno de forma generalizada – e coletivo – o estudo é voltado para alguns casos com o objetivo de investigar um fenômeno. Stake afirma que o estudo de caso coletivo contribui para um melhor entendimento dos dados, uma vez que os casos individuais, quando analisados em conjunto, podem apontar para um traço comum.

Dessa forma, esta pesquisa toma como método científico o estudo de caso coletivo na busca de uma análise bem fundamentada do fenômeno investigado, abrangendo aspectos tanto linguísticos quanto extralinguísticos, assim como a sua inter-relação, oferecendo dados quantitativos e qualitativos.

Com o objetivo de apurar os dados de alunos típicos que apresentam e que não apresentam casos de HIPO em sua escrita, elaborou-se um questionário sociolinguístico (cf. anexo 4) que embasasse o estudo de caso.

3.4 Os procedimentos de análise

No que diz respeito à realização da análise dos dados apurados, procedeu-se da seguinte maneira. Separou-se o material dos alunos típicos e dos atípicos por série e por tipo/gênero. Em seguida, realizou-se a contagem de ocorrências de HIPOs por tipo de sujeito investigado. Essas ocorrências foram distribuídas em tabelas, especificando quais pertenciam ao grupo de controle dos típicos e quais eram próprias dos alunos com desenvolvimento atípico.

Na sequência, tais ocorrências reaparecem em tabelas que especificam as tipificadas, pré-definidas de acordo com a perspectiva de ocorrências. A partir da apuração desses dados, calculou-se a porcentagem de casos por típicos, atípicos, atipicidade e tipicidade apresentados no corpo deste trabalho através de gráficos e tabelas (cf. capítulo 4). No que se refere à variável etária, distribuíram-se os alunos típicos e atípicos em dois grupos por ano de escolaridade.

Quadro XIII – Faixas etárias investigadas por série

6º Ano	11 – 12 anos
	13 – 14 anos
7º Ano	12 – 13 anos
	14 – 15 anos
8º Ano	13 – 14 anos
	15 – 16 anos
9º Ano	14 – 15 anos
	Acima de 16 anos

No transcurso da análise, estabeleceu-se um cruzamento entre as faixas etárias e as atipicidades; entre as faixas etárias dos atípicos e as tipificadas e a variável tipo/gênero.

4 ANÁLISE DE DADOS

Analisaram-se as tipificadas e a frequência dos casos de HIPO na escrita espontânea de alunos típicos e de desenvolvimento atípico do segundo segmento do Ensino Fundamental da escola pública.

É notório que tanto alunos típicos quanto atípicos realizam hipossegmentações em algum momento, sobretudo nas fases iniciais de aquisição da escrita. Com o intuito de investigar as ocorrências de maneira mais substancial, procurou-se separar os dados por tipificadas de HIPO e por atipicadas investigadas nas séries do segundo segmento do ensino fundamental.

A partir desses parâmetros, criar-se-ão ferramentas pedagógicas que contribuam para a solução das ocorrências de HIPO nos registros de alunos os quais já passaram da fase de aquisição da escrita como é a situação dos estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental.

4.1 As ocorrências de HIPO no sexto ano

A pesquisa revelou um índice de 76 % de frequência relativa para os sujeitos típicos, comparável a 100% de frequência estimada para os sujeitos atípicos. Esses dados comprovam a hipótese inicial de que não somente a HIPO ocorre ainda no segundo segmento do ensino fundamental, como a sua ocorrência permanece notavelmente mais frequente entre os sujeitos atípicos conforme se pode observar nos gráficos subsequentes.

Gráfico 1 - Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 6º ano

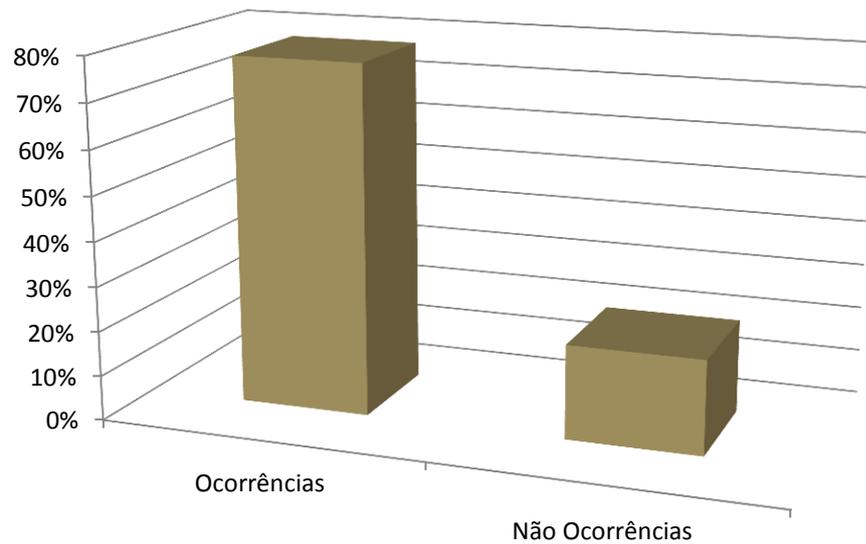
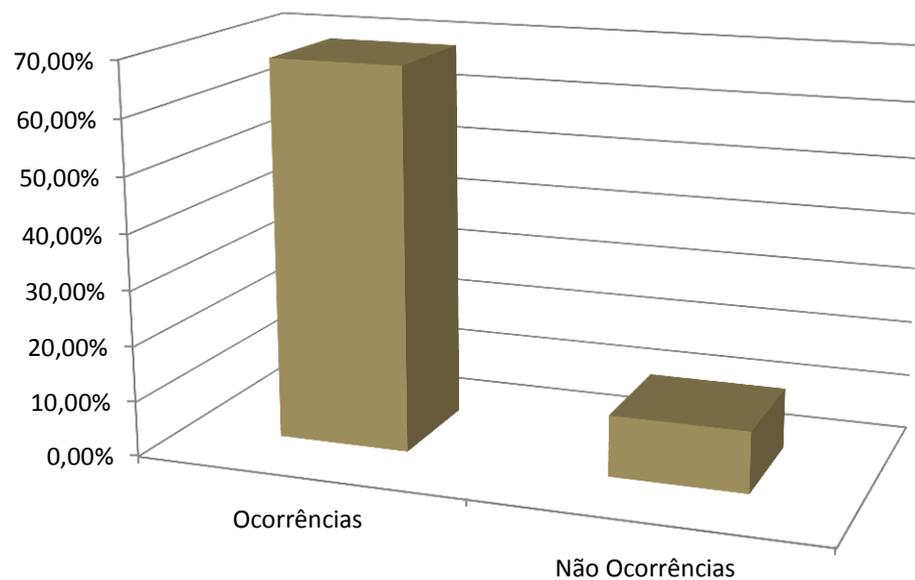


Gráfico 2 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos típicos – 6º ano



É de se supor que a marcante porcentagem de sujeitos típicos que chegam ao segundo segmento do ensino fundamental realizando HIPO ocorre devido à falta de uma formação mais sólida na alfabetização e no fundamental I. Se comparados aos alunos que não realizaram nenhum caso de HIPO, verificar-se-á que estes são os melhores das turmas com notas em torno de 8,0 a 10,0. Revelam mais capacidade na interpretação dos enunciados e na elaboração de respostas concisas e coerentes, nas produções textuais, demonstrando uma organização textual mais madura, com ideias coesas e coerentes entre si. A melhor

proficiência é também evidente uma vez que se expressam oralmente em sala de aula com mais clareza e objetividade que os demais.

A figura 3 é uma produção textual de um aluno típico que não apresentou nenhuma ocorrência de HIPO em todo o material analisado.

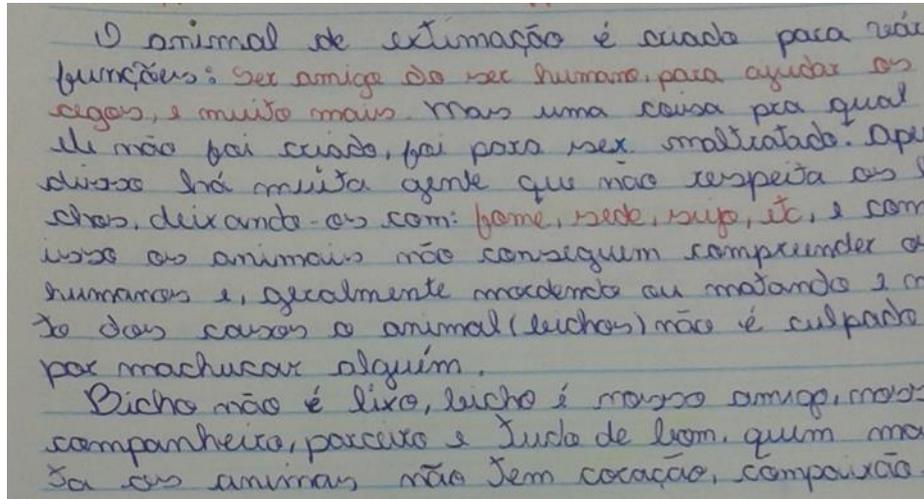


Figura 3 (Produção textual de sujeito de amostra)

Transcrição: *O animal de estimação é criado para várias funções: Ser amigo do ser humano, para ajudar os cegos, e muito mais. Mas uma coisa pra qual ele não foi criado, foi para ser maltratado. Apesar disso há muita gente que não respeita os bichos, deixando-os com: fome, sede, sujo, etc. e com isso os animais não conseguem compreender os humanos e, geralmente mordendo ou matando e muito dos casos o animal (bichos) não é culpado por machucar alguém.*

Bicho não é lixo, bicho é nosso amigo, nosso companheiro, parceiro e tudo de bom, quem mata os animais não tem coração, compaixão.

Como se pode observar, o texto acima apresenta clareza de ideias, coesão e coerência próprias do sexto ano do ensino fundamental. Apesar de alguma presença de erro ortográfico e concordância, ainda comuns nesta etapa de ensino, é possível considerar que o aluno teve uma boa formação no primeiro ciclo do ensino fundamental, demonstrando consciência fonológica e gramatical.

A figura 4 consiste na produção de texto de um aluno típico que realizou alguns casos de HIPO no material investigado.

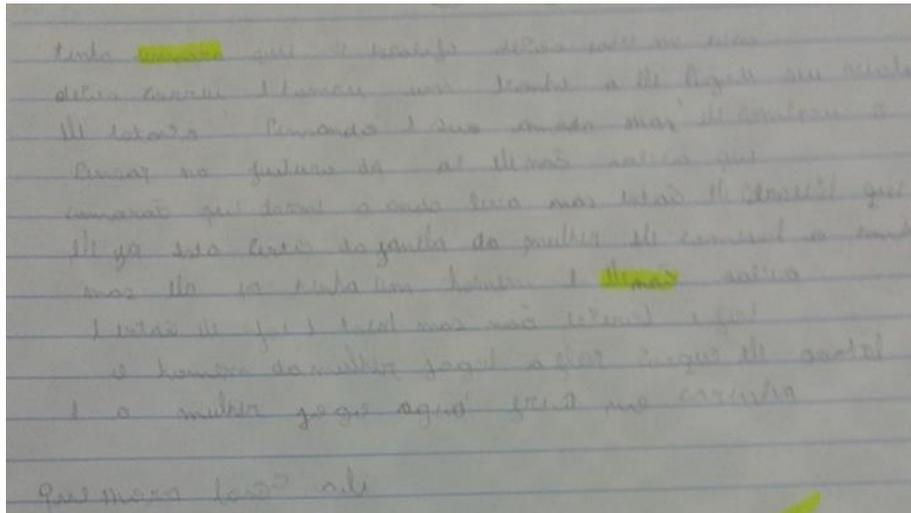


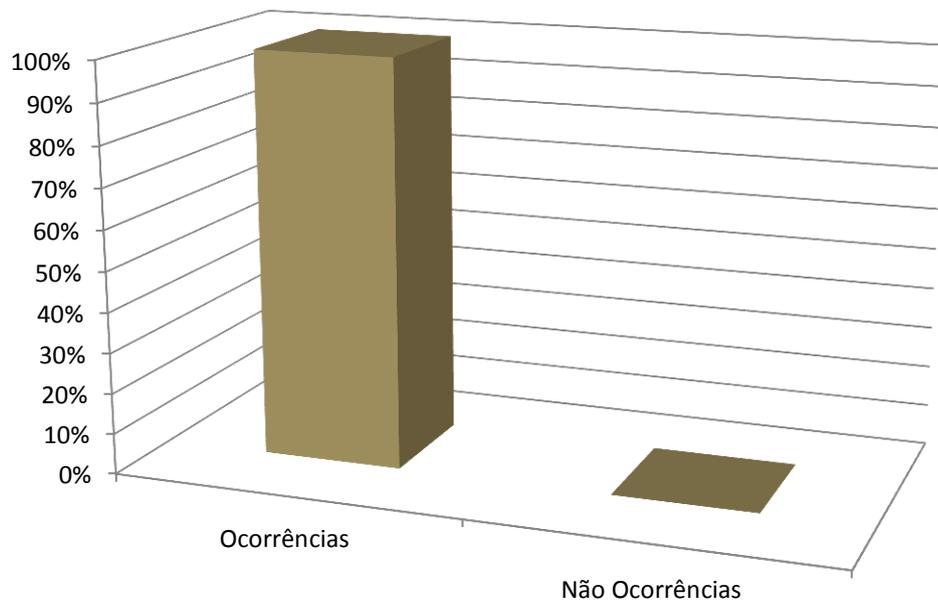
Figura 4 (Produção textual de sujeito de amostra)

Transcrição: *tinha **umcara** que se espatijo depois caiu no coco depois correu e tomou um banho a ele Pegou seu violão ele estava Pensando e sua amada mas ele começou a Pensar no futuro da ae ele não sabia que camarão que dorme a onda leva mas então ele comesol o cantar mas ela já tinha um homem e **elenão** sabia e então ele foi e tocol mas não esperol e foi o homem da mulher jogol a flor Porque ele gostol e a mulher joga água fria no carinha*
que mora logo ali

O texto referente à figura 4 não apresenta marcas de coesão e coerência textuais. É notória a falta de (meta) consciência gramatical desse aluno no trecho *tinha **umcara** que se espatijo depois caiu no coco depois correu e tomou um banho a ele Pegou seu violão...*

Os erros ortográficos como a troca da vogal posterior **u** pela consoante lateral **l**, assim como iniciar frase com letra minúscula, o emprego de letras maiúsculas no meio de frases, além das ocorrências de HIPO são questões que já deveriam ter sido resolvidas na primeira etapa do ensino fundamental. Esses dados apontam para questões de aprendizagem possivelmente mal resolvidas nessa fase, o que vem a comprovar a afirmativa de que aqueles que apresentam falhas no processo de aquisição da escrita, assim como de consciência fonológica, tendem a apresentar um maior número de realizações de HIPO em contraposição àqueles que foram bem formados. Entende-se, portanto, que a HIPO não precisa ser tratada somente de maneira isolada. As atividades podem intervir simultaneamente em outros processos fonológicos e questões de ordem ortográfica.

Gráfico 3 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos atípicos – 6º ano

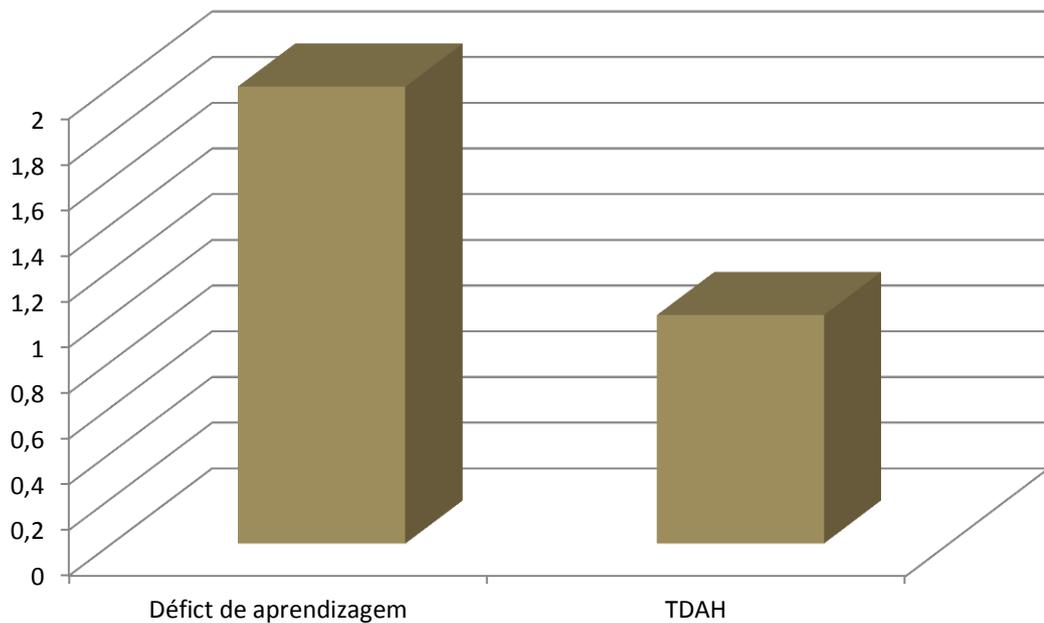


No caso dos sujeitos que apresentam um quadro de desenvolvimento atípico, as ocorrências de HIPO chegam a 100% de atípicos produzindo HIPOs em algum momento da escrita, devido à própria atipicidade. De acordo com Stampa (2009), as populações consideradas atípicas podem apresentar uma falta de consciência fonológica de acordo com os processos cognitivos das respectivas atipicidades, o que reflete diretamente na consciência silábica justificando algumas produções de HIPO, como *asós*, por exemplo, a exceção de *porisso*, que forma na fala a sílaba *-ri-*.

Devido às suas singularidades, optou-se por destacar no gráfico 4 demonstrativo dos casos de HIPO entre vocábulos tônicos produzidos por alunos de desenvolvimento atípico, dentre os quais destacaram-se duas atipicidades: déficit de aprendizagem – 66% – e TDAH – 34% .

Foram consideradas hipossegmentações com vocábulos tônicos as seguintes ocorrências: *sotinha* (só tinha), *sinporque* (sim porque) e *muitogrande* (muito grande).

Gráfico 4 - Percentual de aplicação de HIPO com segmentos tônicos por sujeitos atípicos



O aluno que apresenta um quadro de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH – expõe as ocorrências mais singulares como *sinporque* ‘sim porque’, *pede moleque* ‘pé de moleque’ e *sotinha* ‘só tinha’. De acordo com Albuquerque et al (2012, p. 276), “...no componente de acesso dos portadores de TDAH, podemos afirmar que estes sujeitos possuem um problema linguístico intrínseco”. Ainda segundo os autores, esse problema pode estar relacionado a outro que é o da inibição comportamental, que afeta de certa forma a memória de trabalho no processamento linguístico.

É meritório evidenciar que o aluno com dislexia apresenta na escola um laudo no qual consta um diagnóstico de uma escrita toda hipossegmentada por parte do discente que passa por tratamento desde o quarto ano do ensino fundamental, portanto primeiro segmento. Atribui-se, por conseguinte, um número de ocorrências de HIPO relativamente baixo na pesquisa ao tratamento pelo qual o aluno passou, diferentemente dos demais.

É relevante ressaltar que ocorrências como “agente” em vez de “a gente” e “porque” no lugar de “por que” não foram consideradas como dados por se tratarem de homônimos homófonos e por muito provavelmente não fazer parte do conhecimento dos alunos a

diferença de sentido entre essas formas nessa etapa do ensino. No entanto, as dúvidas em geral perduram e são erros arrolados já em Mattoso Câmara (1970).

As ocorrências de HIPO foram determinadas também pelas tipificadas que possam medir a aplicação da regra no universo de contextos favoráveis como sintagmas nominais com determinante, sintagmas preposicionados, pronomes oblíquos com verbos hospedeiros e conectores. O objetivo, nesse caso, é verificar através de dados marcados se algum desses sintagmas é mais propenso à hipossegmentação do que outros, haja vista a relação entre esses diferentes sintagmas e os alunos considerados típicos e atípicos além de cada atipicidade.

Tabela I – Sintagmas nominais com determinantes – 6º Ano

	<i>oque</i> ‘o que’	
Típicos	<i>asua</i> ‘a sua’	38
	<i>umafaca</i> ‘uma faca’	
	<i>umcara</i> ‘um cara’	
	<i>cadavez</i> ‘cada vez’	
Atípicos	<i>aagua</i> ‘a água’	2
	<i>seuspais</i> ‘seus pais’	
	<i>Arrainha</i> ‘A rainha’	

Observa-se que, nos sintagmas nominais, as ocorrências de HIPO são mais frequentes. No conjunto de 20 sujeitos, computam-se 83% de casos entre os atípicos em contraposição a 31% entre os típicos. Percebe-se também que quase todas as ocorrências dos atípicos, com uma exceção (“seuspais”), são compostas por artigo e substantivo (“osanimais”, “ojantar”, por exemplo) em contraposição aos típicos que hipossegmentam também artigos, no entanto, não somente com substantivos, como também com conjunções (“oque”) e pronomes (“asua”). É acentuado o emprego de “oque” entre os típicos em relação aos atípicos que apresentaram apenas um caso. A alta ocorrência dessa expressão pode-se justificar por formar funcionalmente uma única palavra interrogativa, que não compete mais com “que” interrogativo para muitos falantes. Deve-se notar ainda que, entre as atipicidades, a HIPO

“osanimais” constitui uma nova sílaba /za/ que ocorre com frequência na fala e é refletida na escrita. De acordo com Oliveira (2005, p.43), fala-se por unidade de acento, mas se escreve por unidades de sentido. A HIPO ocorre justamente quando se transpassa para a escrita as unidades de acento, formando-se, assim, as “palavras fonológicas”¹¹.

Tabela II – Sintagmas Preposicionados – 6º Ano

	<i>assos</i> ‘a sós’	
Típicos	<i>denovo</i> ‘de novo’	31
	<i>porisso</i> ‘por isso’	
	<i>enque</i> ‘em que’	
	<i>combatata</i> ‘com batata’	
Atípicos	<i>senvose</i> ‘sem você’	6
	<i>porcalsa</i> ‘por causa’	
	<i>agrita</i> ‘a gritar’	

Constata-se que, embora em menor proporção, os casos de hipossegmentação em sintagmas preposicionados se apresentam mais frequentes entre os estudantes de desenvolvimento atípico, sendo a relação de 68% para os típicos e 100% para os atípicos nos sintagmas preposicionados. Percebe-se que esses sintagmas são os que compõem a maioria dos casos de HIPO analisados – 43%. Entre os alunos de desenvolvimento atípico, é mais corrente a HIPO entre preposição / combinação e substantivo. Já entre os alunos típicos, verifica-se a maior frequência da HIPO da locução adverbial “derrepente”, a qual ocorre inclusive muitas vezes em textos de alunos no Ensino Médio e em alguns casos mais particulares na graduação por falta de conhecimento ortográfico desse sintagma. Revela-se que os típicos, ao hipossegmentarem a estrutura, dobram o grafema *r*, não violando a estrutura sonora da expressão. Por outro lado, há de se atentar para a HIPO realizada por determinado aluno típico que, ao contrário dos demais, ao justapor os segmentos na escrita, não dobra a

¹¹ Há ocorrências de HIPO que, ao menos entre os atípicos, transcendem a palavra fonológica, como em ‘sotinha’.

consoante *r*, desrespeitando, dessa forma, a relação som-grafema, uma vez que não realiza na sua fala o tepe, mas o representante do *r* forte em seu dialeto, a fricativa glotal (ou velar).

Outra ocorrência que chama à atenção é a HIPO de *pé de moleque* – “pede moleque”, realizada pelo aluno que apresenta um diagnóstico de TDAH. Nesse caso, a HIPO é diferente das demais, pois a preposição está agregada ao item anterior, que não faz parte do sintagma preposicional (de moleque). Em contrapartida, o item formado é existente na língua.

Tabela III – Sintagmas Verbais – 6º Ano

	“amuito” (há muito)	
Típicos	“tabom” (tá bom)	11
	“tenque” (tem que)	
	“tabom” (tá bom)	
Atípicos	“tenque” (tem que)	2
	“sotinha” (só tinha)	
	“jascei” (já sei)	

Nota-se que, ao contrário do que se vinha encontrando, no caso dos sintagmas verbais a porcentagem de alunos típicos que realizam a HIPO – 25% – é maior que dos alunos considerados atípicos – 15%. Isso ocorre devido à marcante presença da HIPO “tenque”, a qual é um reflexo da fala do usuário da língua portuguesa do Brasil. É atualmente uma forma pronunciada como uma gíria pelos jovens, formando um grupo de força no qual o segmento “tem-” se torna a sílaba tônica da palavra hipossegmentada. Um dos sujeitos atípicos produziu HIPO através do processo fonológico de ditongação: *eacrescentava*, processo esse muito comum também na fala. Por outro lado, outro sujeito atípico produziu uma monotongação acompanhada de uma desnasalização em: *nopode*. A HIPO mais singular exemplificada na tabela III foi apresentada pelo aluno TDAH – *sotinha* – por se tratar da união de dois segmentos tônicos. Essa justaposição acaba por contrariar a assertiva encontrada em Oliveira (2005, p. 16) que sinaliza o uso de clíticos em sintagmas hipossegmentados na fala, dada a

característica daqueles de se apoiarem em vocábulos com acento fonológico por não possuírem autonomia fonológica. Pode-se atribuir essa HIPO à extensão da palavra monossilábica, pois quase sempre são monossílabos que se agregam. É possível que o aluno perceba que a maior parte das palavras do Português tem mais de uma sílaba, o que talvez force a HIPO, pois são raros os casos que não envolvem monossílabos.

Ainda em se tratando dos verbos, a tabela IV apresenta a HIPO nas locuções verbais e, na sequência, a tabela V registra os casos de HIPO entre a forma verbal e os pronomes pessoais átonos.

Tabela IV – Locução verbal – 6º Ano

	“tasendo” (tá sendo)	
Atípicos	“foiver” (foi ver)	2

Quanto às locuções verbais, foram encontrados apenas dois casos de HIPO, ambos com alunos atípicos, sendo, portanto, a frequência relativa de 0% para típicos e 33% para atípicos. Esse tipo de HIPO também vem contrariar a teoria dos clíticos, encontrada em Bisol (2007), como segmentos propensos a esse processo fonológico, uma vez que ambos os segmentos da locução verbal são tônicos. Poderia ser justificado, mais uma vez, pela extensão da palavra e /ou por falta de consciência gramatical assim como demais casos analisados.

Tabela V – Pronome pessoal átono / verbo – 6º Ano

	“visitalos” (visitá-los)	
Típicos	“comelos” (comê-los)	7
	“acentirce” (a sentir-se)	
	“cimexer” (se mexer)	
	“esquecelo” (esquecê-lo)	
Atípicos	“recompensalos” (recompensá-los)	4
	“miacustumei” (me acostumei)	
	“Atacalo” (Atacá-lo)	

A tabela V arrola a relação das hipossegmentações com a formação de palavras fonológicas. É possível perceber, na prática de sala de aula, que na maioria das vezes o aluno do sexto ano não tem conhecimento metamorfológico de que o pronome pessoal átono não faz parte do verbo e, portanto, deve ser escrito separadamente da forma verbal. Mais adiante, os dados revelarão a diminuição desse tipo de ocorrência com o avanço dos anos de escolaridade.

Tabela VI – Conectores – 6º Ano

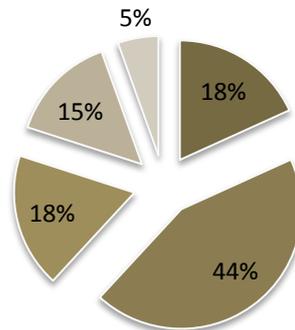
Típicos	“masomenos” (mais ou menos)	1
Atípicos	“quenem” (que nem) “sinporque” (sim porque) “umporcalsa” (um por causa) “entãoele” (então ele)	3

A tabela VI demonstra que 0,2% dos alunos típicos e 50% dos alunos com desenvolvimento atípico apresentaram HIPO com conectores. Revela, inclusive, alguns casos ímpares, como “masomenos”, “sinporque”, “entãoele”, os quais não constituem palavras prosódicas por apresentarem itens vocabulares com acento. Esses dados permitem uma percepção de que os processos de hipossegmentação entre típicos e atípicos são distintos entre si.

Os gráficos que se seguem contribuem para uma melhor visualização e explicação das ocorrências apresentadas.

Gráfico 5 – Porcentagem de ocorrências de HIPO por tipificadas

- Sintagmas nominais - 18%
- Sintagmas preposicionados - 44%
- Sintagmas verbais - 18%
- Pronome pessoal átono / verbo - 15%



O gráfico 5 mostra a frequência, em um grupo de 110 ocorrências de HIPO, de 44% dos casos de sintagmas preposicionados, 18% de sintagmas nominais e a mesma porcentagem de sintagmas verbais, incluindo as duas ocorrências de locução verbal, 15% de hipossegmentações entre pronomes pessoais átonos e verbos e, por fim, 5% de conectores.

Basílio (2009, p.10) afirma que

Na palavra, entendida como uma unidade lexical, uma sequência fônica se associa de modo relativamente estável a (a) um significado ou conjunto de significados; (b) um conjunto de propriedades sintáticas; (c) um conjunto de propriedades morfológicas; e (d) um conjunto de determinações de uso.

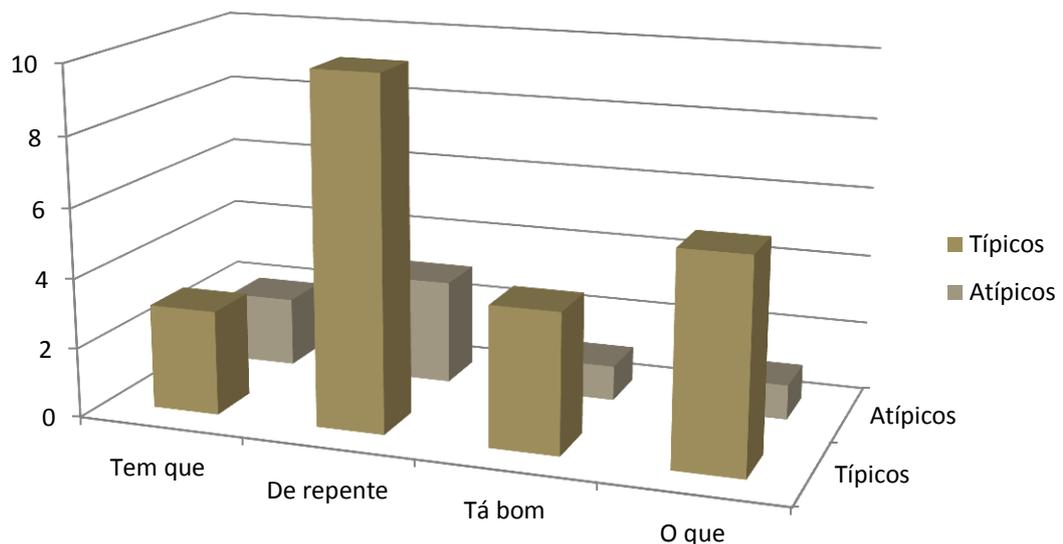
Dessa forma, justifica-se a relevante ocorrência de HIPO em sintagmas preposicionados, como *porfavor* (14) e *dágua* (15), uma vez que atendem aos itens (a), (b) e (d) citados acima. As HIPOs encontradas nos demais sintagmas – nominais (16), (17), verbais (18), (19) – e entre pronomes pessoais átonos e verbos (20), (21) também podem-se justificar por formarem um conjunto de significados, de propriedades sintáticas e de determinações de uso.

- (14) – Socorro, socorro! tem um fantasma atrás de mim e dos meus donos *porfavor* me ajuda.
- (15) ela que jogou o baude *dagua*.
- (16) *Amamãe* urso levantou nas duas pata traseira e rosnou.
- (17) Moral da história: obedeça *seuspais*.
- (18) O banco *tasendo* roubado.
- (19) – *Jascei* vai ser festa dos animais.
- (20) o urso não tava doente, e sim fingindo para pegar os animais que iam *visitalos* e *comelos*.

(21) o lobo dis aonde você se perdeu não *melenbro* e você lobo também não.

O gráfico 6 representa as hipossegmentações *tenque*, *derrepente*, *tabom* e *oque* por se tratarem de ocorrências que se repetiram mais enfaticamente entre os alunos típicos.

Gráfico 6 – Ocorrências de HIPO mais frequentes



Encontra-se a proporção de 3 ocorrências de alunos típicos para 2 ocorrências de alunos atípicos no que se refere a HIPO *tenque*. Dentre esses casos, há apenas 1 transcrição com a letra *m* – *temque* – realizada por aluno típico. Quanto aos casos da HIPO *derrepente*, há um contraste de 10 ocorrências entre os típicos contra 3 entre os atípicos; dentre as 13 ocorrências uma foi transcrita por aluno típico como *derepente*. O que diferencia construções como *temque* e *derepente* é que neste caso há alteração fonética e naquele não, uma vez que o ditongo nasal é o mesmo.

O cotejo da HIPO *tabom* é de 4 casos para os sujeitos típicos e 1 caso para os sujeitos atípicos e, por fim, *oque* confronta 6 casos entre os típicos e apenas 1 caso entre os atípicos em amostras de 15 alunos.

Tais evidências estão relacionadas à falta de consciência gramatical consequente da falha na qualidade do processo de aquisição da escrita. Ou, ainda, construções possíveis de se firmarem na língua, como o caso de *derrepente*, devido à frequência com que aparecem na escrita dos alunos em diversificados contextos (22), (23), (24), (25).

- (22) O lobo ia andando pela mata quando *derrepente* ele ouviu um barulho muito estranho.
- (23) E assim *derrepente* todos os seus amigos chegaram.
- (24) então ele se alegrou e foi tocar uma serenata para ela, *derrepente* a história virou alcontrario.
- (25) O pobre fazendeiro não sabia mais oque fazer até *derrepente* pensou ja sei!

Em (22), *derrepente* é empregado com valor de advérbio de tempo.

Na frase (23), encontra-se o advérbio *derrepente* com valor de modo.

No período (24), o aluno empregou *derrepente* como um conector entre as orações com valor semântico constrativo.

Por fim, em (25) *derrepente* aparece como marca própria da língua oral, de sentido menos prototípico.

A tabela VII aponta o número de ocorrências por atipicidade e tipicidade. Foi baseada nas amostras que revelaram um sujeito A diagnosticado com déficit de aprendizagem como aquele que apresenta um maior número de HIPO – 13 casos. Seguido respectivamente pelo sujeito B – déficit de aprendizagem – que revelou 10 ocorrências, pelo sujeito C – déficit de aprendizagem – 8 casos, pelo sujeito D – transtorno de déficit de aprendizagem e hiperatividade – TDAH – 7 casos, pelo sujeito E – dislexia – 5 ocorrências e, por fim, pelo sujeito F – déficit de aprendizagem – 3 ocorrências.

Tabela VII – Número de ocorrências por atipicidade e tipicidade – 6º Ano

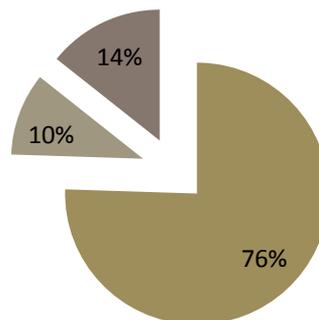
	Sintagmas nominais	3
	Sintagmas preposicionados	13
Déficit de aprendizagem	Sintagmas verbais	8
	Pronome pessoal átono + verbo	6
	Conectores	4
	Sintagmas nominais	–
TDAH	Sintagmas preposicionados	3
	Sintagmas verbais	1

	Pronome pessoal átono + verbo	–
	Conectores	3
	Sintagmas nominais	2
Dislexia	Sintagmas preposicionados	1
	Sintagmas verbais	–
	Pronome pessoal átono + verbo	1
	Conectores	1

O gráfico 7 mostra a relação atipicidade / tipicidade por porcentagem.

Gráfico 7 – Relação percentual de atipicidade / tipicidade

■ Déficit de aprendizagem ■ Dislexia ■ TDAH

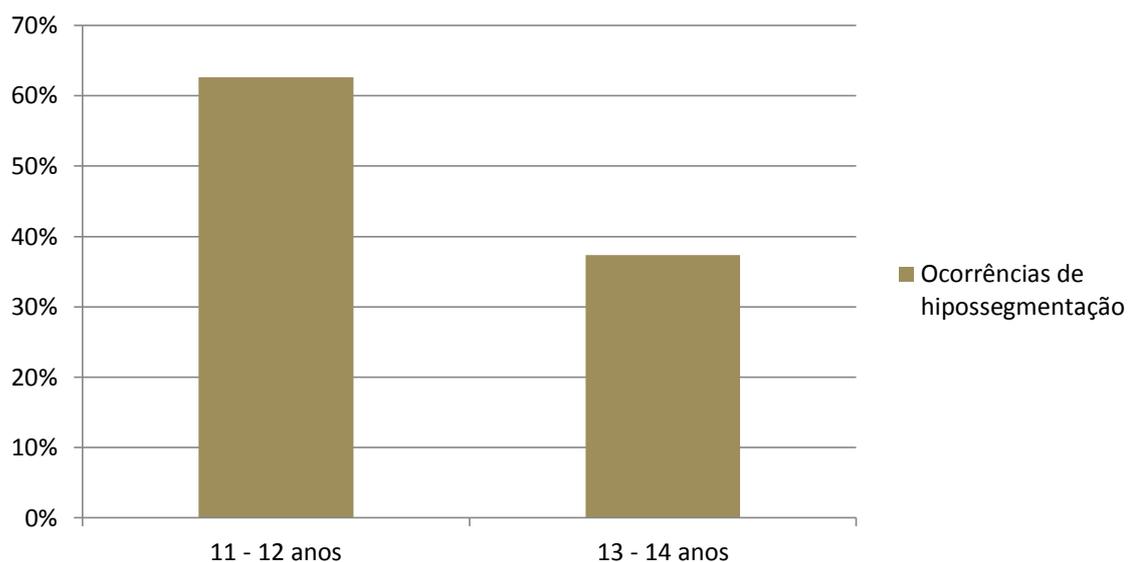


É evidente a larga porcentagem de ocorrências entre os sujeitos que apresentam déficit de aprendizagem – 76% em relação às atipicidades TDAH e dislexia com 14% e 10% de ocorrências de HIPO respectivamente. A alta porcentagem entre os sujeitos diagnosticados com déficit de aprendizagem ocorre devido à abrangência de suas causas que podem ser de ordem psicológica, orgânica ou até mesmo do próprio sistema de ensino conforme se encontra em Olivier (2011, p. 39 – 40). As ocorrências por sujeitos TDAH podem ser atribuídas às suas principais características, as quais, conforme DuPaul e Stoner (2007, p.4), são “desatenção, impulsividade e hiperatividade”. Quanto à dislexia, os casos de HIPO refletem falha no processo de aquisição da consciência fonológica, que em conformidade com Ávila, Carvalho

e Kida (2015, p. 70) abrange as habilidades metalinguísticas e metafonológicas, o que justifica o desenvolvimento de intervenção pautada na consciência fonológica (cf. capítulo 5).

Buscou-se comparar a variável idade distribuindo os alunos participantes da pesquisa em dois grupos: o primeiro com idade entre 11 e 12 e o segundo entre 13 e 14 anos.¹²

Gráfico 8 – Percentual geral de aplicação de HIPO por variável etária de sujeitos típicos e atípicos

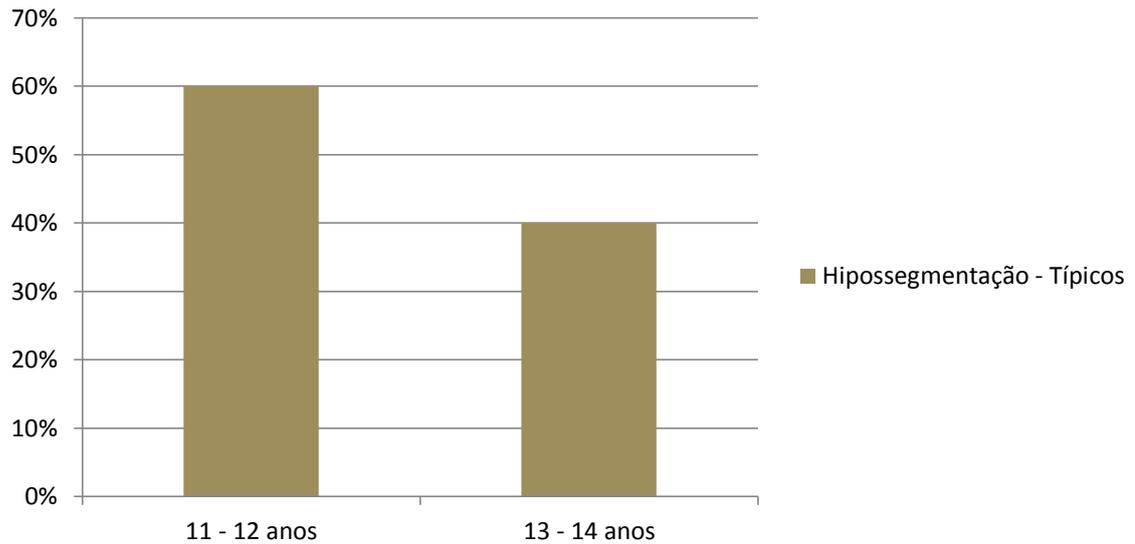


Como se pode observar de uma maneira geral, contabilizando alunos típicos e atípicos, as ocorrências de HIPO na escrita tendem a diminuir de 63% para 37% com o avanço da idade. Esses dados foram verificados através de uma amostragem por tempo aparente, voltada para a captura de uma possível mudança linguística, em conformidade com Labov (1992 apud MOLLICA & FERNANDEZ, 2003, p. 94) que “demonstra ser possível captar mudanças em progresso através da análise distribucional-quantitativa de variáveis em diferentes faixas etárias, o que se convencionou denominar análise em tempo aparente”.

O gráfico 9 apresenta os quantitativos que estimam o efeito da variável etária apenas entre os alunos típicos também por tempo aparente.

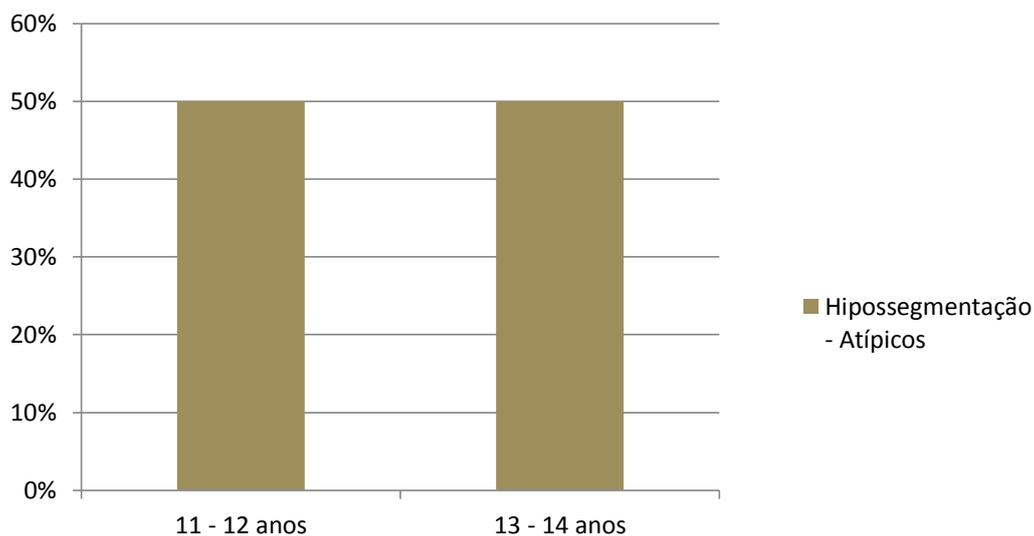
¹² A variável sexo/gênero não foi apresentada em gráficos ou tabelas por haver na pesquisa apenas um aluno atípico do sexo feminino, tornando-se, tão logo, uma variável difícil de controlar e que poderia deturpar o foco do estudo, a investigação das referentes atipicidades.

Gráfico 9 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária de sujeitos típicos



Esses resultados confirmam que os casos de hipossegmentação na escrita tendem a diminuir de acordo com a progressão da idade entre os alunos de desenvolvimento típico.

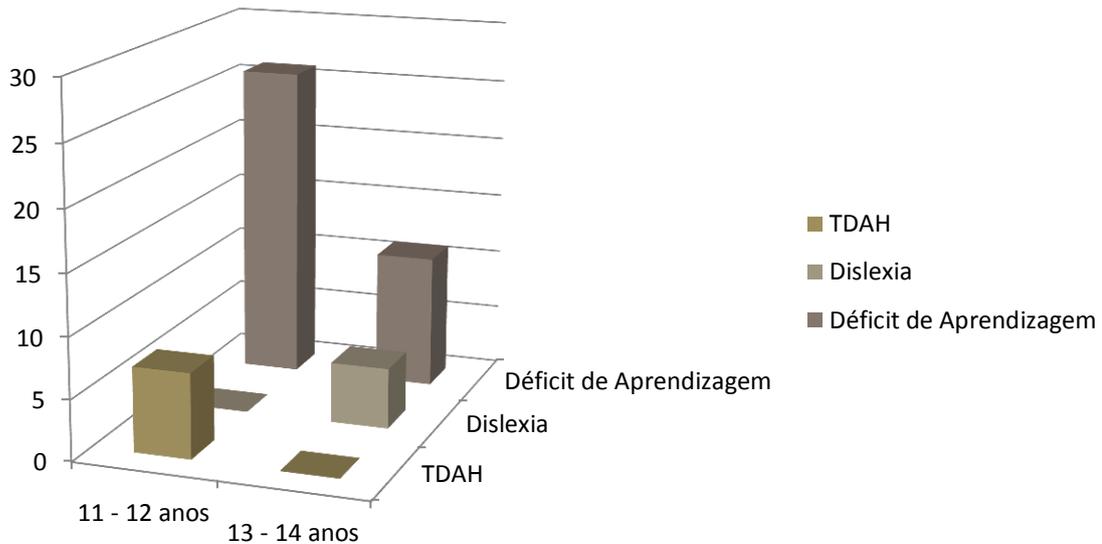
Gráfico 10 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária de sujeitos atípicos



O gráfico 10, por seu turno, revela uma equiparação entre as faixas etárias no caso dos alunos considerados com algum desenvolvimento atípico, mostrando uma condição estacionária no que concerne à diminuição dos casos de hipossegmentação na escrita desses alunos específicos.

O gráfico 11 expõe a distribuição do cruzamento processado entre os atípicos e a variável etária.

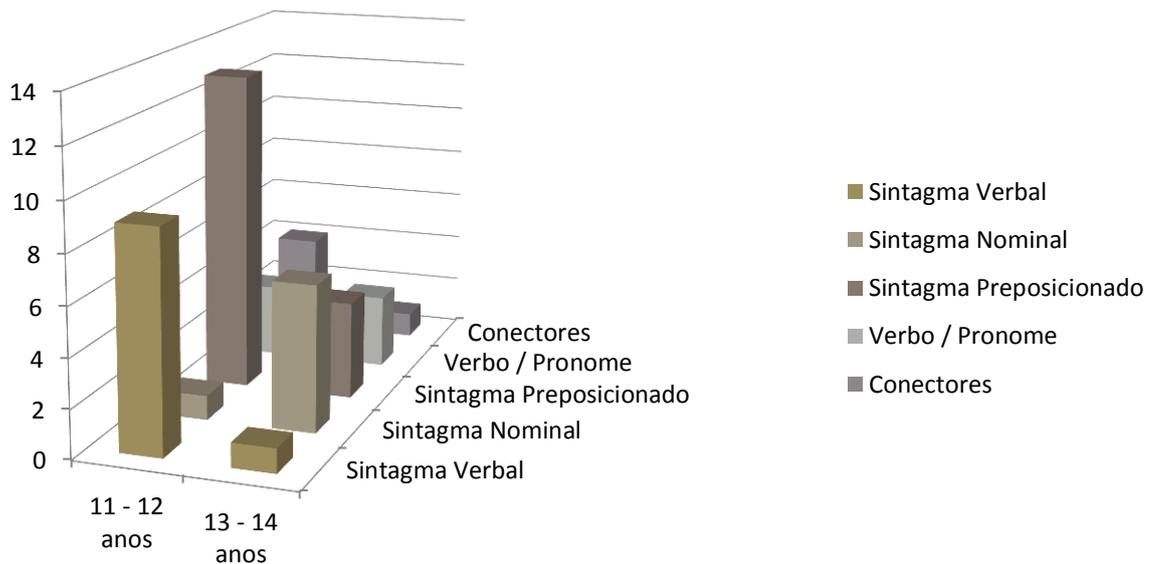
Gráfico 11 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária / atipicidade



Percebe-se a diminuição de ocorrências com o avanço da idade no que se refere à atipicidade déficit de aprendizagem. Esse dado pode ser explicado pelo fato de muitos casos de déficit de aprendizagem estarem relacionados a questões do processo ensino/aprendizagem e, justamente por isso, vão sendo sanados com o avanço da série / idade. As demais atipicidades, além de não apresentarem no momento da coleta desses dados sujeito entre 13-14 anos com TDAH, nem sujeito de 11-12 anos com dislexia, são atipicidades que exigem tratamento além do espaço escolar como acompanhamento médico, fonoaudiológico. Esse fator dificulta, embora ainda ocorra, a diminuição das ocorrências de HIPO na escrita desses sujeitos (cf. gráfico 33).

Estabeleceu-se, também, um cruzamento entre as tipificadas e as faixas etárias dos sujeitos atípicos. O gráfico 12 fornece os dados apurados.

Gráfico 12 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária / tipicidade – sujeitos atípicos



Como aponta o gráfico 12, há um maior número de casos de HIPO por aluno atípico de faixa etária entre 11 – 12 anos em comparação à quantidade de ocorrências por aluno de 13 – 14 anos, embora 100% dos atípicos (cf. gráfico 10) continuem a realizar casos de HIPO em sua escrita. Demonstram uma frequência mais marcante quando se trata do sintagma preposicionado em contraposição aos alunos de 13 – 14 anos que apresentam mais casos de HIPO nos sintagmas nominais os quais apontam o menor número entre os alunos de 11 – 12 anos de idade. O fato de as ocorrências de HIPO diminuírem consideravelmente conforme o avanço da idade nos sintagmas preposicionados pode-se justificar pela aquisição da consciência gramatical. Por outro lado, o crescente número de casos nos sintagmas nominais pode estar diretamente relacionado à formação de palavras prosódicas.

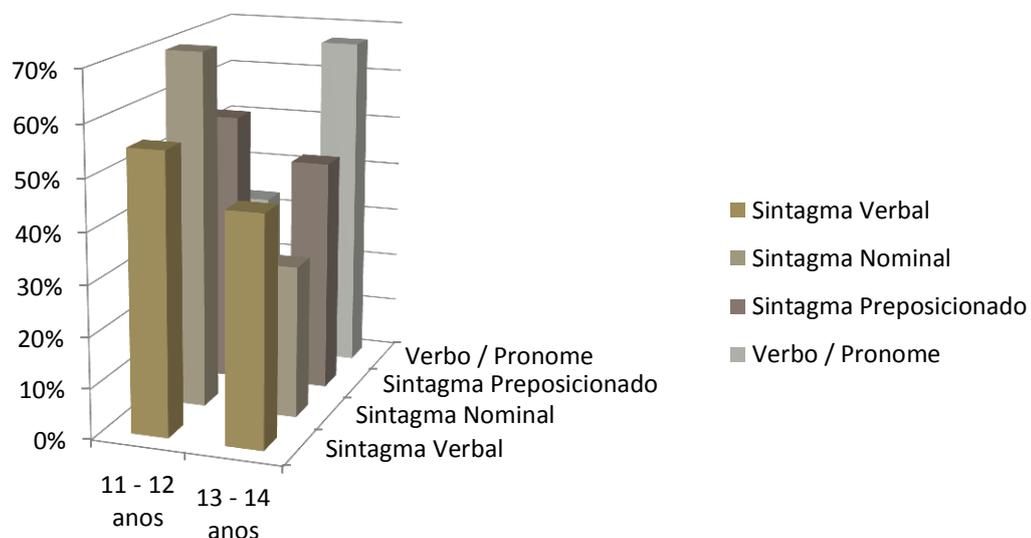
Um dos sujeitos com déficit de aprendizagem apresenta as seguintes segmentações não canônicas: *Arrainha* (A rainha), *agrita* (a gritar) e *amamãe* (a mamãe) demonstrando não distinguir a preposição a (antes de verbo) do artigo definido a (antes de substantivos), tampouco perceber o artigo e a preposição como vocábulos, o que é uma questão mais gramatical do que fonológica. O mesmo ocorre com a maioria dos alunos típicos que revelam algum tipo de HIPO em sua escrita.

É possível notar que, partindo das partículas menores para as maiores, os típicos realizam hipossegmentações mais facilmente encontradas inclusive em etapas subsequentes de ensino. São ocorrências que podem ser consideradas mais comuns, como *tenque*, *oque*, *porisso*, *derrepente*, justificadas por duas questões: (a) formação de

palavras fonológicas e (b) falta de consciência gramatical. Os atípicos apresentam alguns casos que lhes são exclusivos como *sotinha*, *jascei*, *sinporque*, *muitogrande*. Hipossegmentam palavras tônicas, embora também montem vocábulos fonológicos, porém pouco previsíveis, evidenciando, além da falta de consciência gramatical nessa etapa de aprendizado, uma falha no desenvolvimento de sua consciência fonológica, principalmente entre os alunos diagnosticados com déficit de aprendizagem.

O gráfico 13 procura evidenciar as ocorrências de HIPO realizadas por sujeitos típicos através do cruzamento entre a variável idade e as tipificidades.

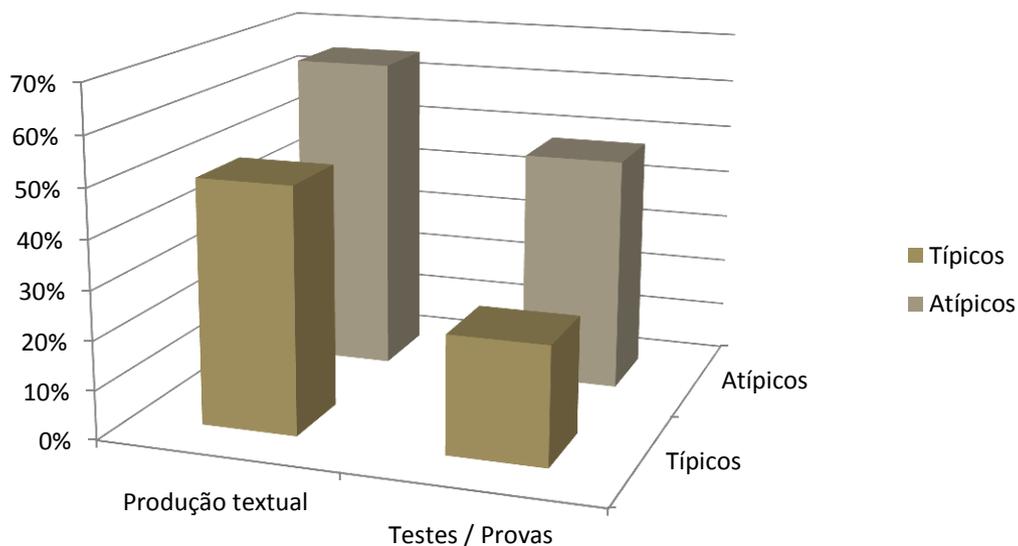
Gráfico 13 – Percentual de aplicação de HIPO por variável etária / tipificidade – sujeitos típicos



Analisando-se o gráfico 13 é possível notar que a hipótese de diminuição de casos de HIPO quanto ao fator idade se confirma nos sintagmas verbais (11 – 12 anos: 55% / 13 – 14 anos: 45%), nominais (11 – 12 anos: 70% / 13 – 14 anos: 30%) e preposicionados (11 – 12 anos: 54% / 13 – 14 anos: 46%). Nos casos de HIPOs entre pronomes e verbos a hipótese é refutada, uma vez que tem-se 33% de ocorrências para os sujeitos da faixa etária entre 11 – 12 anos contra 67% para os sujeitos entre 13 – 14 anos de idade. Esses dados podem ser explicados devido à formação de palavras prosódicas, nos casos de verbo precedido e/ou seguido por pronome átono, somada à falta de conhecimento gramatical do aluno nessa etapa de ensino. Outra consideração admissível é o fato do uso de oblíquos, sobretudo na escrita, aumentar com o avanço da idade.

Quanto à variável tipo / gênero textual encontra-se um maior percentual de ocorrências de HIPO nas produções textuais do 6º ano – 53% – do que nas provas e testes – 33% – tanto no que se refere aos alunos típicos quanto aos atípicos. O gráfico 14 especifica a percentagem.

Gráfico 14 – Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo / gênero – sujeitos típicos e atípicos – 6 Ano



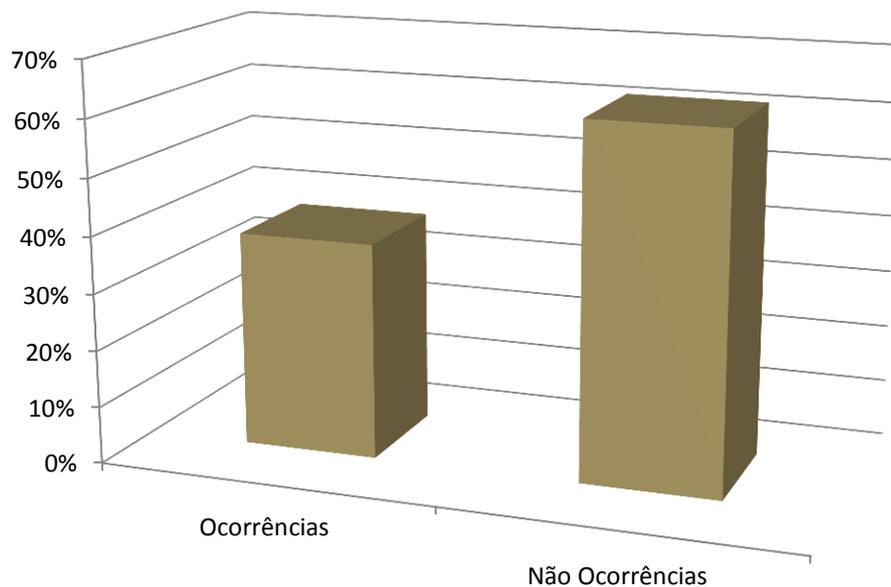
Observa-se um maior percentual de ocorrências entre os atípicos em ambas as variáveis. 65% desses alunos produziram casos de HIPO em produções textuais, e 48% em provas e testes. Entre os típicos, a maior ocorrência de HIPOs está nas produções textuais – 53% – em oposição a 24% da quantidade de casos em testes e provas.

Essa diferença pode ocorrer devido à produção textual exigir do aluno mais autonomia na decisão do que e como escrever. Os testes e provas, por sua vez, exigem uma resposta mais direcionada além de em muitos casos, o aluno copiar parte da pergunta em sua resposta, o que diminui o seu poder de decisão na escrita.

4.2 As ocorrências de HIPO no sétimo ano

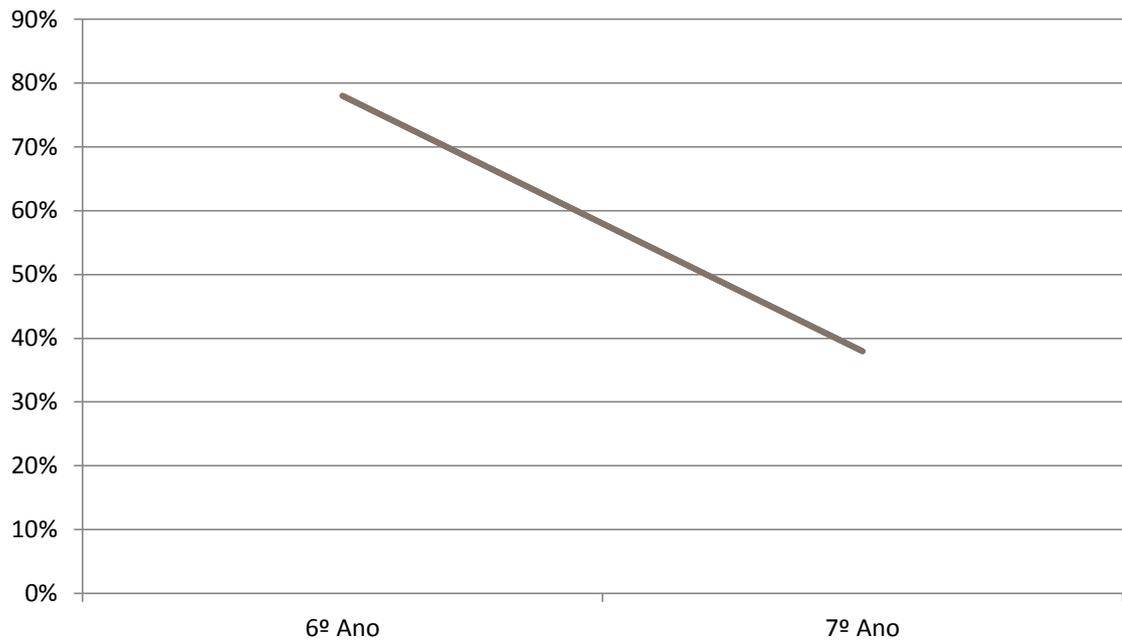
No sétimo ano, percebe-se uma redução nas ocorrências gerais de HIPO de aproximadamente 48% em relação à série anterior. O gráfico 15 demonstra o percentual geral de casos em sujeitos típicos e atípicos.

Gráfico 15 - Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 7º ano



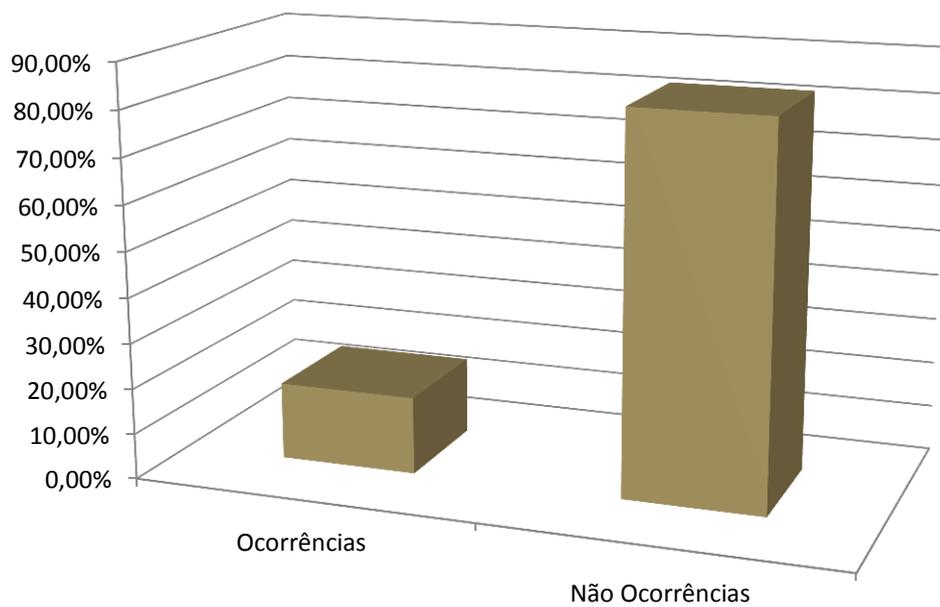
Nota-se um percentual de 38% de ocorrências em contraposição a 62% de não ocorrências de HIPO. Essa redução mostra-se considerável, uma vez que os sujeitos de pesquisa são, em sua maioria, os mesmos da série anterior. A diminuição revela-se justificável devido ao fato de esses alunos terem sido expostos massivamente à fonologia e a questões a ela correlatas no sexto ano, o que lhes permitiu tomada de consciência dos processos fonológicos e autocorreção. Fica evidente o sucesso da consciência fonológica na construção da escrita. O gráfico 16 ilustra a diminuição de ocorrências entre as séries.

Gráfico 16 - Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 6º e 7º ano



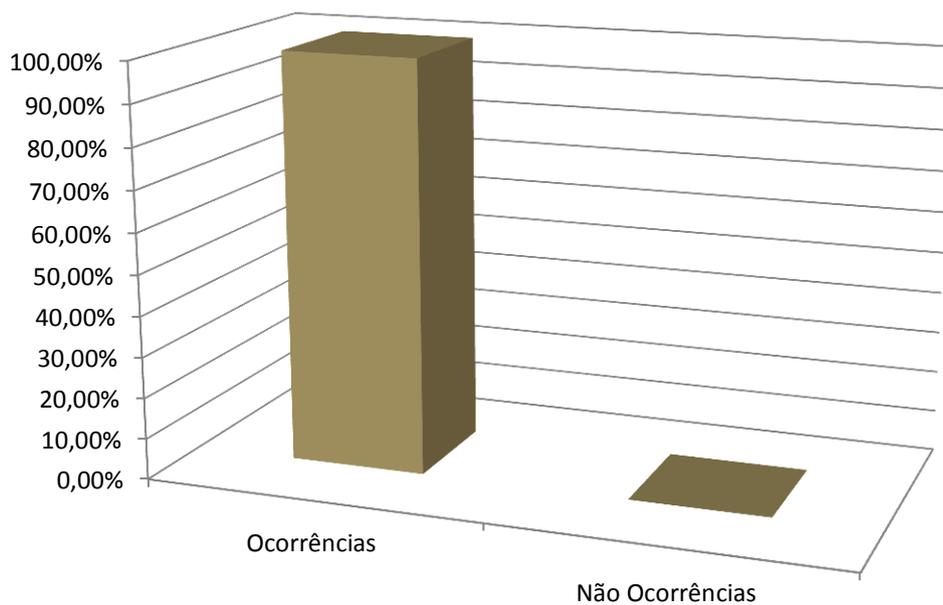
As ocorrências de HIPO entre os sujeitos típicos pertencentes ao sétimo ano são indicadas no gráfico 17.

Gráfico 17 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos típicos – 7º ano



Entre os alunos típicos houve um percentual de 17% de ocorrências, o que revela um número consideravelmente baixo em relação aos alunos com algum desenvolvimento atípico como mostra o gráfico 18.

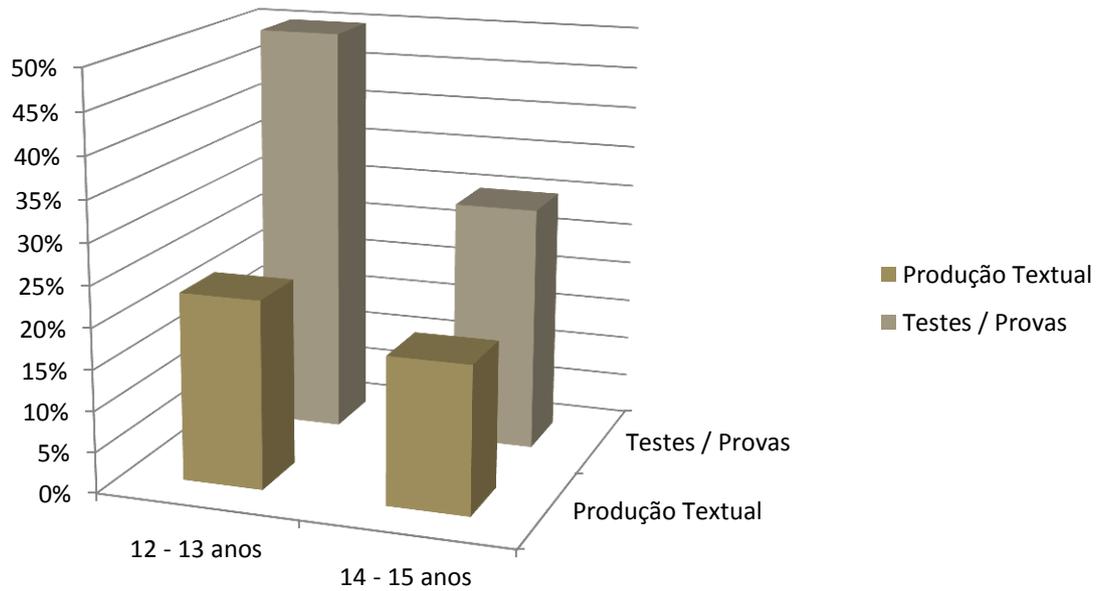
Gráfico 18 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos atípicos – 7º ano



Constata-se que a queda na percentagem de ocorrências de HIPO de uma série a outra não abrange os sujeitos atípicos, uma vez que 100% realizam estruturas hipossegmentadas em algum momento de sua escrita.

Quanto à variável tipo / gênero, o sétimo ano demonstra entre os típicos 17% de ocorrências em produções textuais contra 55% de casos em provas e testes conforme pode-se verificar no gráfico 19.

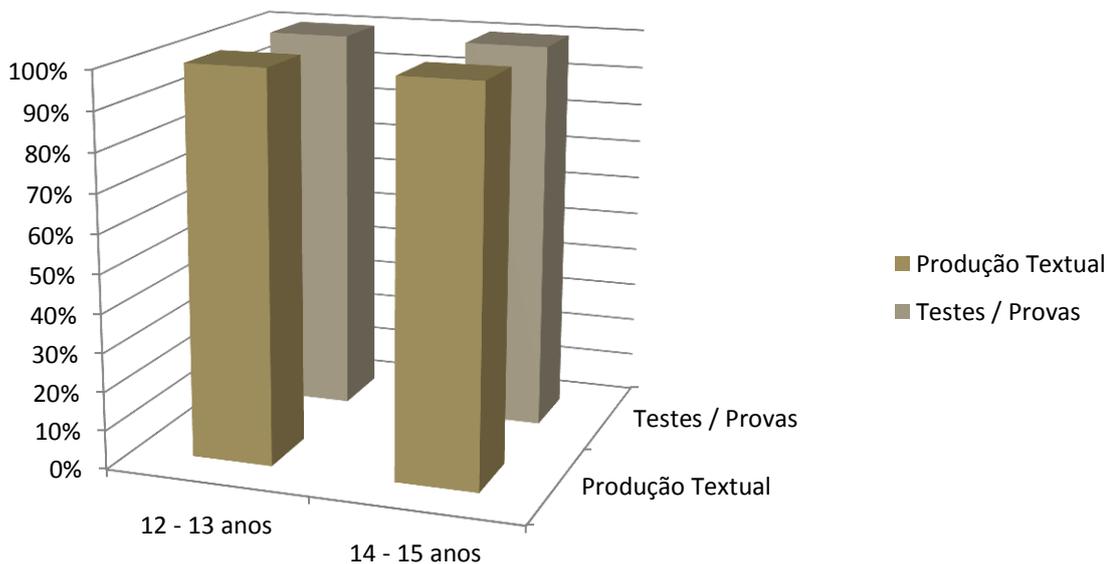
Gráfico 19 - Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo / gênero e etária – sujeitos típicos – 7º Ano



Percebe-se que, em oposição ao sexto ano, os alunos típicos pertencentes à série seguinte realizam um maior número de casos de HIPO em testes e provas do que em produções textuais. Por outro lado, o fator etário permanece expressivo uma vez que, independente do gênero / tipo textual, com o avanço da idade o número de ocorrências decresce.

O gráfico 20 apresenta as percentagens dos sujeitos atípicos controlando as variáveis gênero / tipo e etária.

Gráfico 20 - Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo / gênero e etária – sujeitos atípicos – 7º Ano



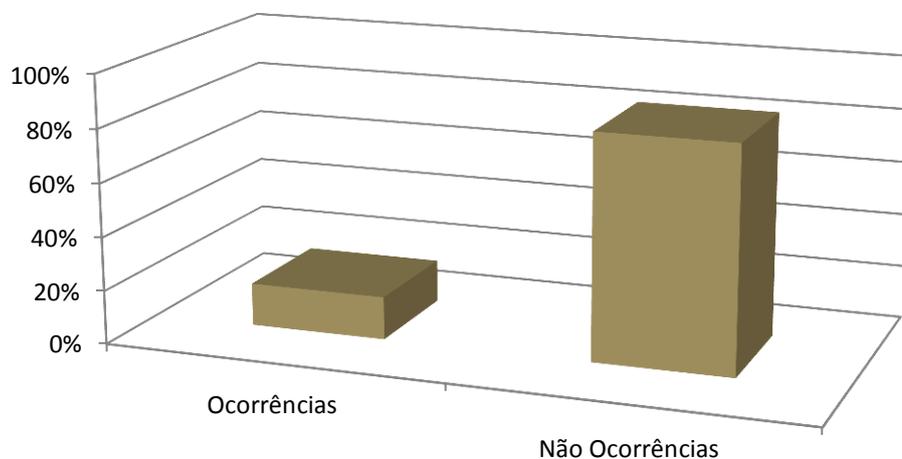
Apura-se que no caso específico dos sujeitos com desenvolvimento atípico as variáveis analisadas não são condições para a ocorrência ou não ocorrência de HIPOs, sobressaindo-se a atipicidade como fator relevante.

Em comparação à série anterior verifica-se que os contextos de aplicação de HIPO são bastante reduzidos no sétimo ano. Encontram-se ainda entre os alunos típicos ocorrências como: *tabom*, *mecenti*, *supereroína*, *derrepente*, *porisso*, *oque* e entre os atípicos alguns casos em comum como: *medisse*, *oque* e outros mais singulares: *Nasua*, *nadadisso*, marcados pela própria atipicidade.

4.3 As ocorrências de HIPO no oitavo ano

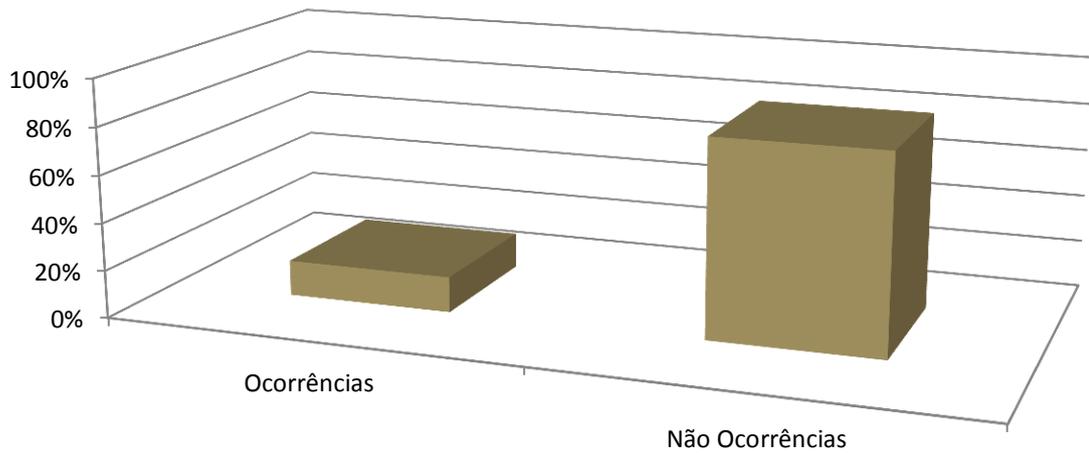
Na oitava série do ensino fundamental, a presença de HIPOs atenua-se. Ocorrências de hipossegmentações atingem um percentual total de 16% de acordo com o gráfico 21.

Gráfico 21 - Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 8º ano



O gráfico 22 ilustra a percentagem de casos entre os sujeitos típicos.

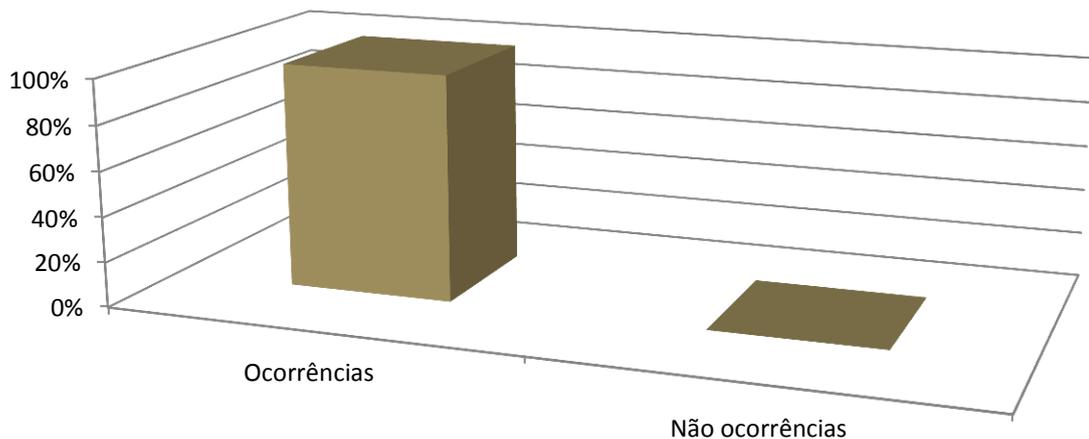
Gráfico 22 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos típicos – 8º ano



Constata-se que 15% dos sujeitos típicos pertencentes ao oitavo ano produzem HIPOs em sua escrita. Dentre as ocorrências têm-se as seguintes construções: *derrepente, porisso, oque, outracoisa, Protras* (Por trás), *Eo, falado* (fala do): *Sim. Porque na fala ela falado mundo*. Neste contexto a HIPO ocorre devido à falta do auxiliar.

O gráfico 23 demonstra que no que se refere às atipicidades as percentagens permanecem 100% de sujeitos atípicos realizando ocorrências de HIPO na escrita.

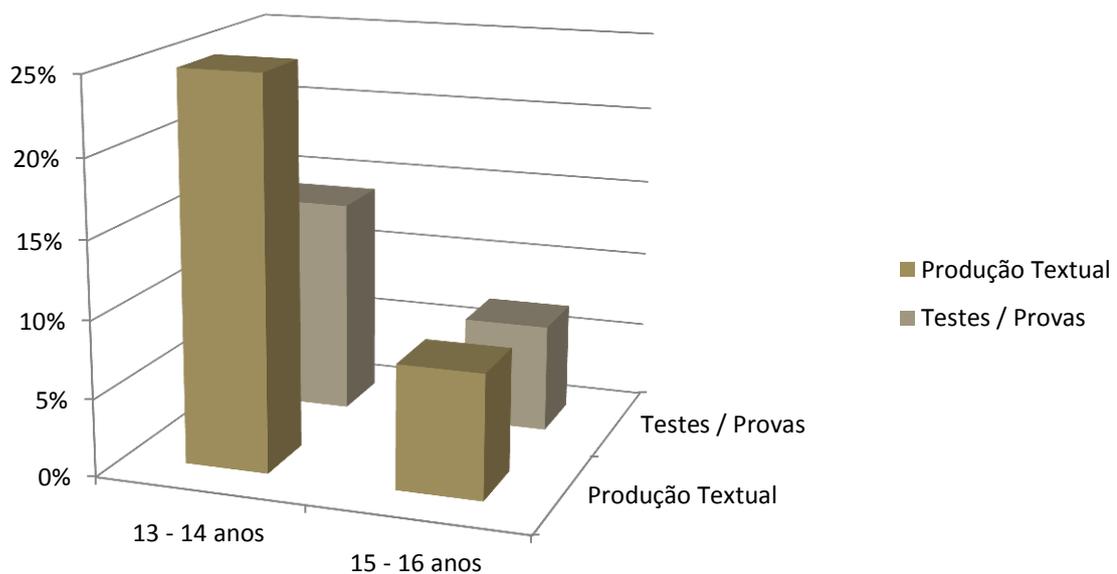
Gráfico 23 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos atípicos – 8º ano



O material analisado revela os casos: *oque* e *porisso*, estruturas comuns também entre os sujeitos típicos, e *lelaquesrem* (se elas quiserem) construção ímpar executada por um atípico com laudo de dislexia.

As variáveis externas como idade e tipo / gênero textual são também verificadas no oitavo ano segundo o gráfico 24.

Gráfico 24 - Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo / gênero e etária – sujeitos típicos – 8º Ano

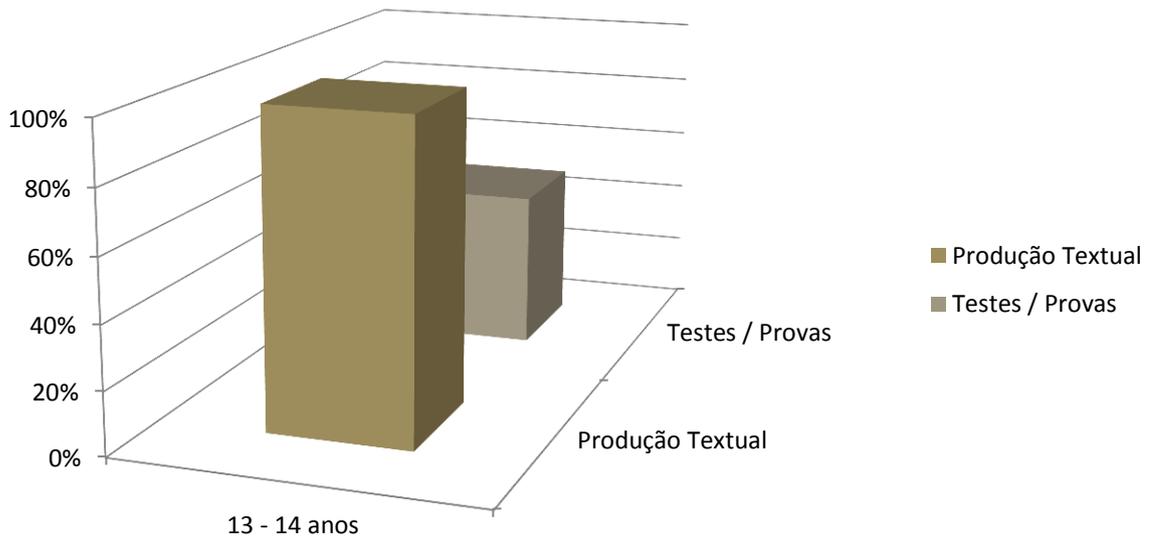


Verifica-se um maior índice de ocorrências nas produções textuais em relação a testes e provas, assim como uma menor incidência entre os alunos com idade mais adiantada. São expressivos os contextos das ocorrências entre os sujeitos da faixa etária entre 15 – 16 anos por se constituírem pelos específicos casos: *oque*, *porisso* e *derrepente*.

O gráfico 25 tem por objetivo averiguar a variável tipo / gênero entre os sujeitos de desenvolvimento atípico.

Gráfico 25 - Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo / gênero– sujeitos atípicos¹³ – 8º Ano

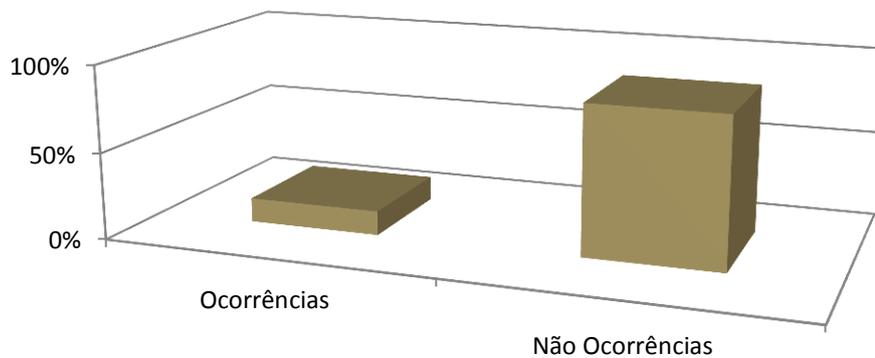
¹³ Não há alunos atípicos na faixa etária entre 15 – 16 anos nesta série.



4.4 As ocorrências de HIPO no nono ano

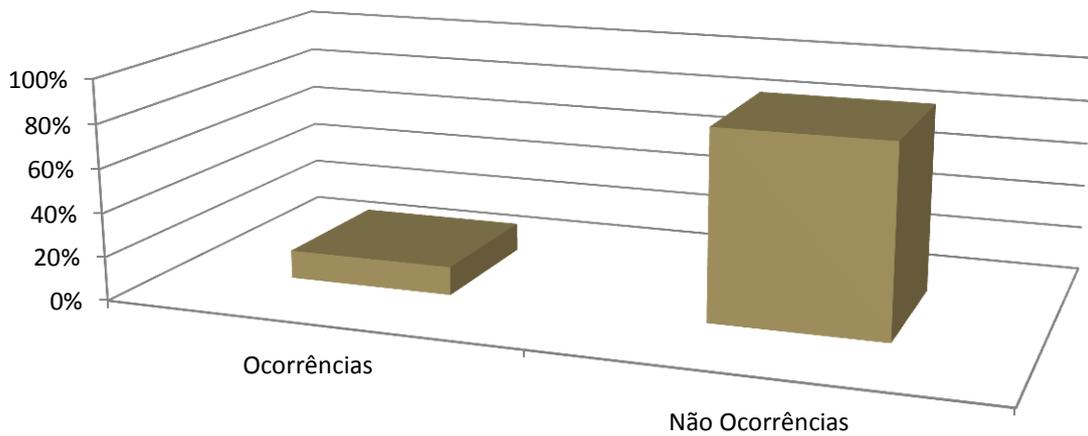
Na última série do ensino fundamental, há ainda ocorrências de HIPO em quantidades e contextos muito semelhantes aos da série anterior. Os gráficos a seguir representam os resultados apurados.

Gráfico 26 - Percentual geral de aplicação de HIPO por sujeitos típicos e atípicos – 9º ano



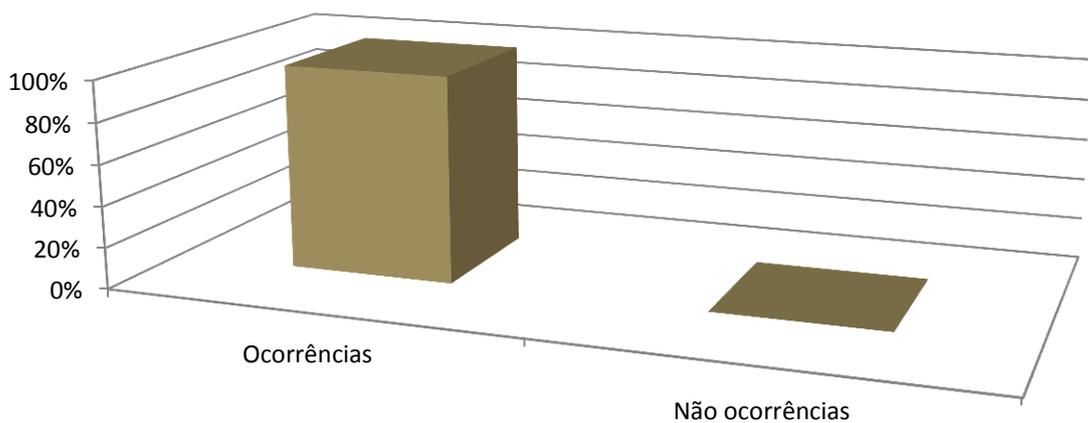
Os dados gerais do nono ano apontam 14% de ocorrências de HIPO. No caso dos sujeitos típicos, o número de ocorrências reduz para 13% conforme o gráfico 27.

Gráfico 27 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos típicos – 9º ano



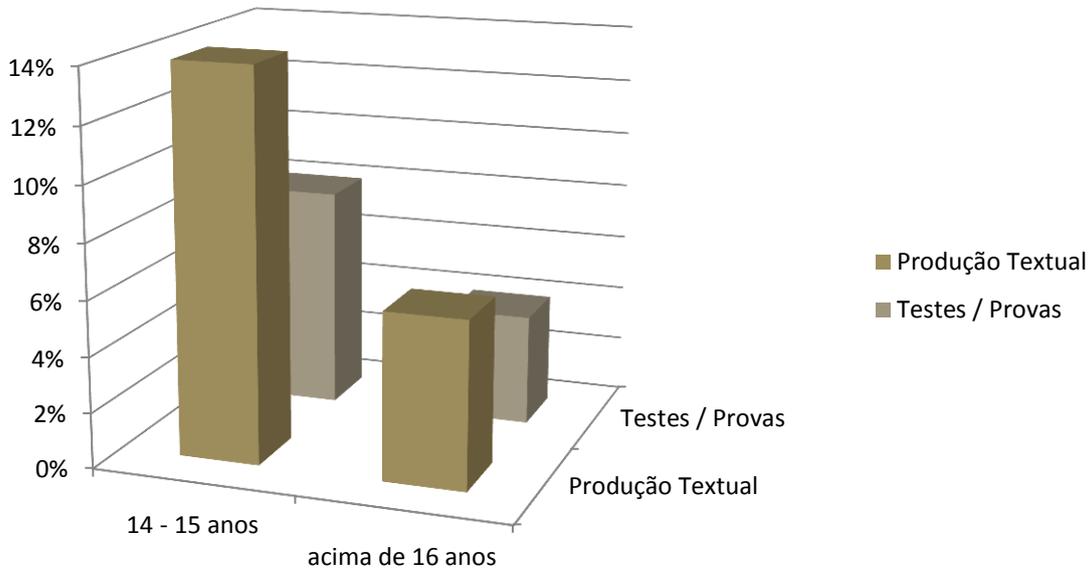
O gráfico 28 demonstra que as ocorrências de HIPO permanecem na escrita de cem por cento dos alunos com algum traço de desenvolvimento atípico.

Gráfico 28 - Percentual de aplicação de HIPO por sujeitos atípicos – 9º ano



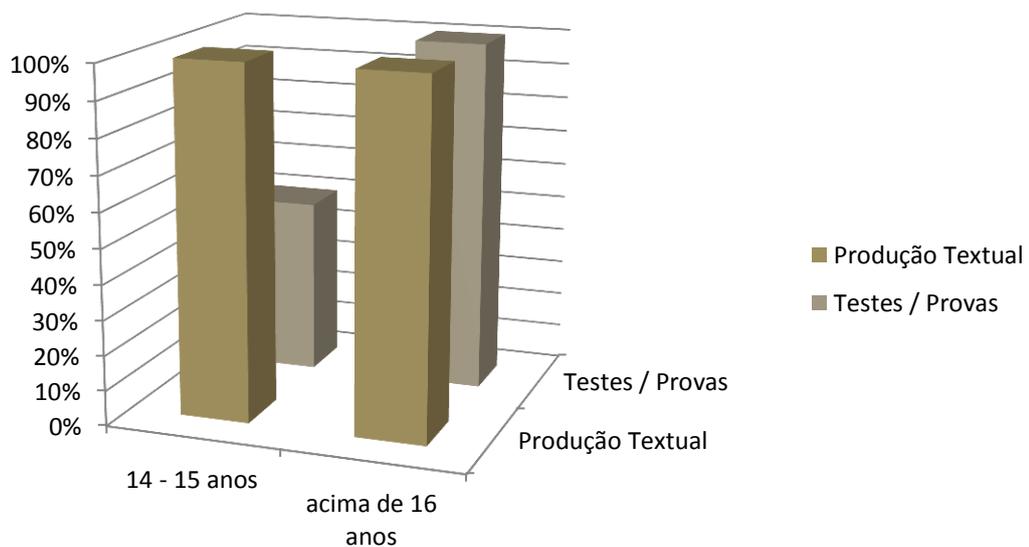
Assim como nas demais séries, procurou-se investigar as variáveis etária e gênero / tipo em sujeitos típicos e atípicos no nono ano. Os gráficos 29 e 30 demonstram os resultados averiguados.

Gráfico 29 - Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo / gênero e etária – sujeitos típicos – 9º Ano



Nota-se que a variável etária se confirma como fator relevante para a diminuição de ocorrências de HIPO na escrita de alunos típicos. Quanto à variável gênero / tipo, verifica-se a predominância de ocorrências nas produções textuais, assim como no sexto e no oitavo ano.

Gráfico 30 - Percentual de aplicação de HIPO por variável tipo / gênero e etária – sujeitos atípicos – 9º Ano

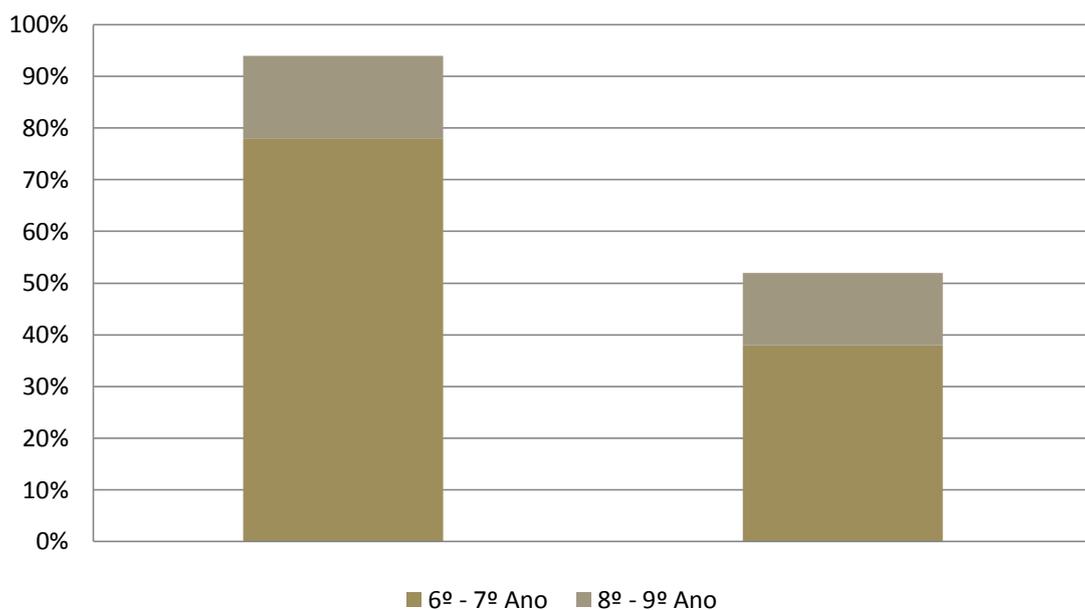


A proporção de cinquenta por cento de ocorrências de sujeitos atípicos na faixa etária de 14 – 15 anos na variável tipo / gênero textual ocorre devido ao fato de um aluno diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) não ter apresentado nenhum caso de HIPO em testes e provas, apenas em produções textuais.

É considerável ressaltar que não há estudos sobre gêneros escolares correlacionados à estrutura de palavras. Assim como não existe também nenhuma pedagogia voltada para esse aspecto do ensino da língua. No capítulo de intervenção, é apresentada testagem de sua eficiência com vistas à constituição de uma pedagogia específica.

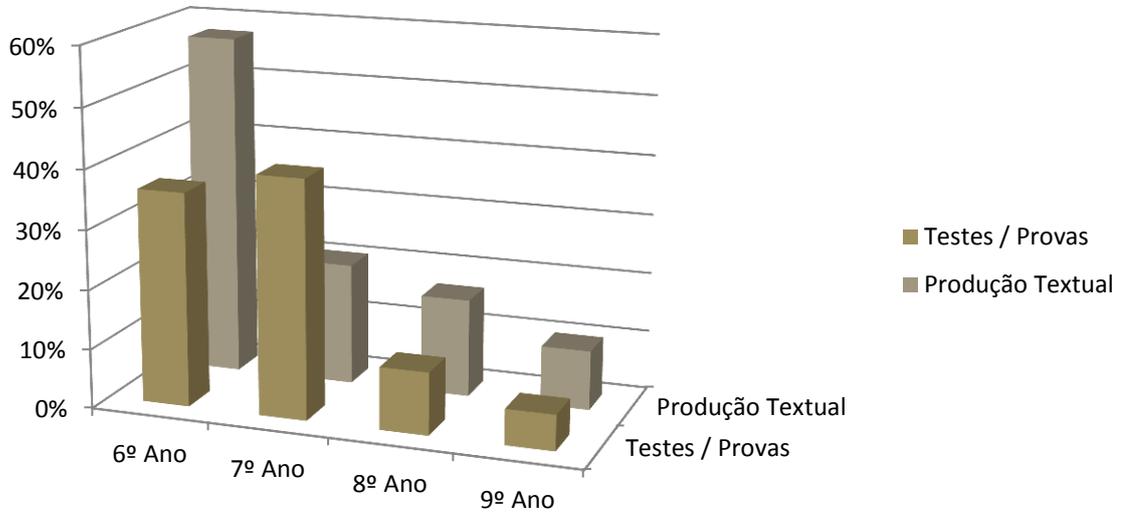
Os sujeitos de pesquisa pertencentes ao oitavo e ao nono ano são, em sua prevalência, os mesmos investigados no decorrer de dois anos. Em conformidade com o gráfico 31, não há um decréscimo relevante entre essas séries assim como ocorrido entre o sexto e o sétimo ano. Esse dado pode ser atribuído ao fato de esses alunos não terem sido expostos a aulas de fonologia durante o oitavo ano e a produzirem HIPOs em contextos favoráveis.

Gráfico 31 - Percentuais gerais de aplicação de HIPO entre 6º e 7º ano e entre 8º e 9º ano



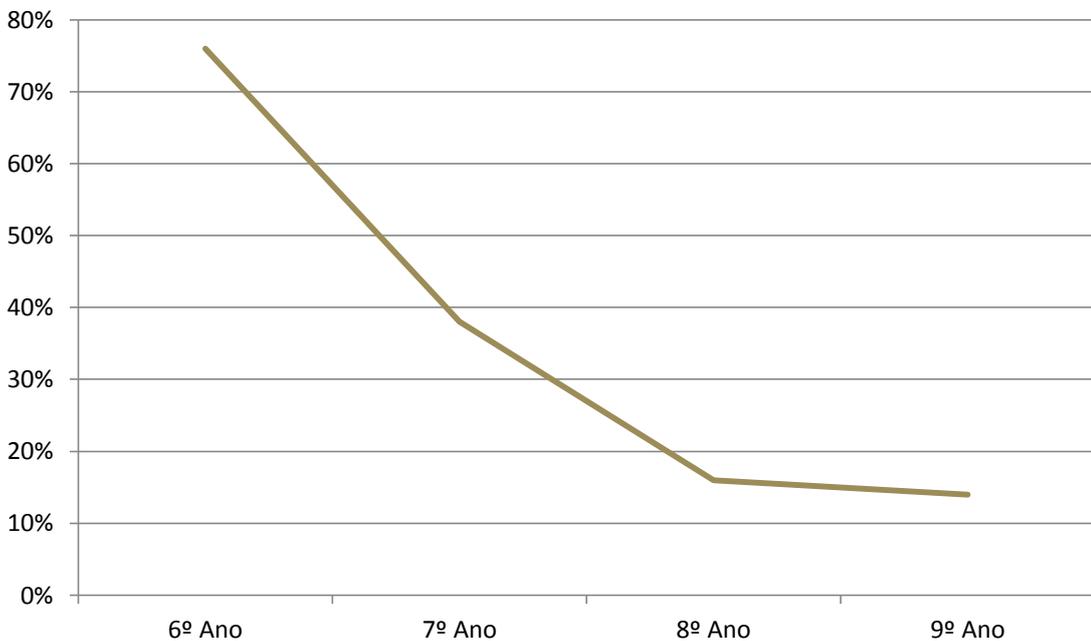
O gráfico 32 reflete a evolução das ocorrências de HIPO nas séries pela variável tipo / gênero. Permite a visualização clara da queda de ocorrências no decorrer das séries em ambos os aspectos da variável investigada.

Gráfico 32 - Percentual de aplicação de HIPO da variável gênero / tipo por série – sujeitos típicos



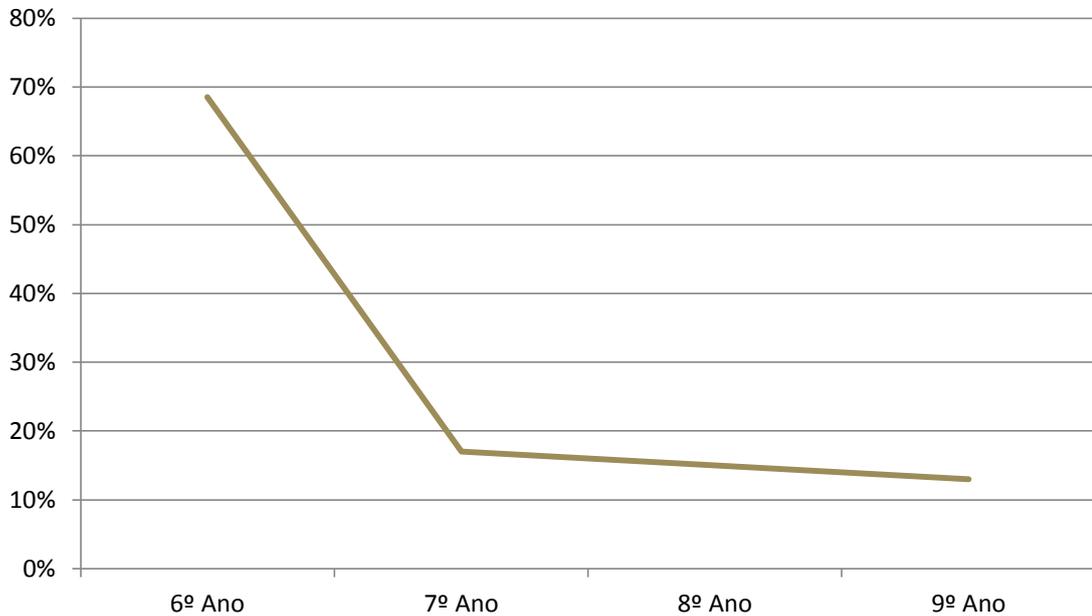
Os gráficos subsequentes têm por objetivo uma melhor visualização e comparação quantitativa das ocorrências de HIPO entre as séries e as faixas etárias investigadas.

Gráfico 33 – Percentual geral de aplicação de HIPO por ano escolar



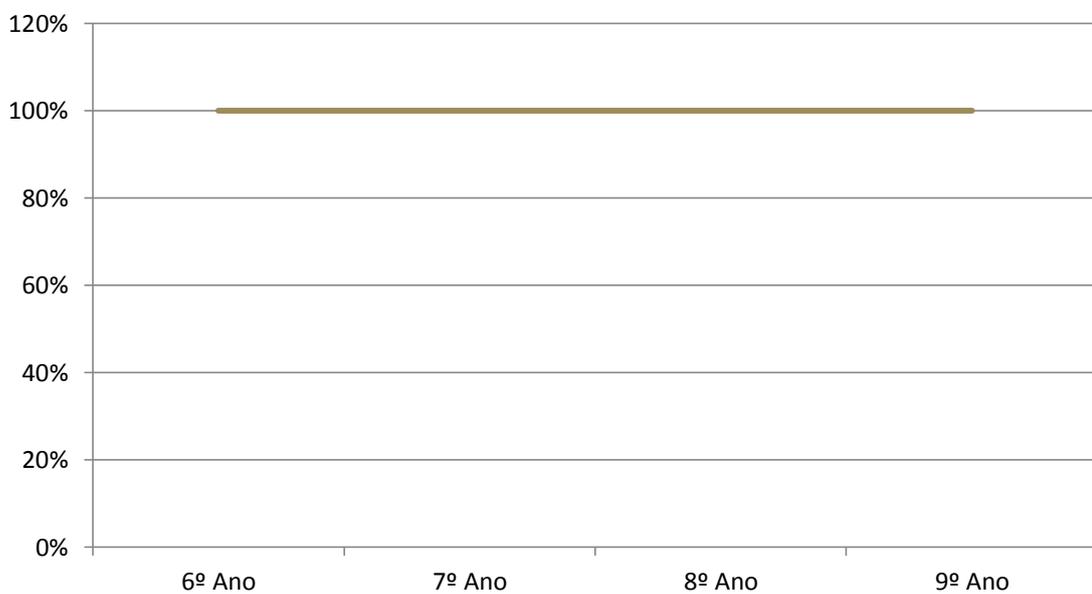
O gráfico 33 demonstra o percentual entre as séries abrangendo sujeitos típicos e atípicos, enquanto o gráfico 34 volta-se para os dados apenas dos alunos típicos.

Gráfico 34 - Percentual de aplicação de HIPO por ano escolar – sujeitos típicos



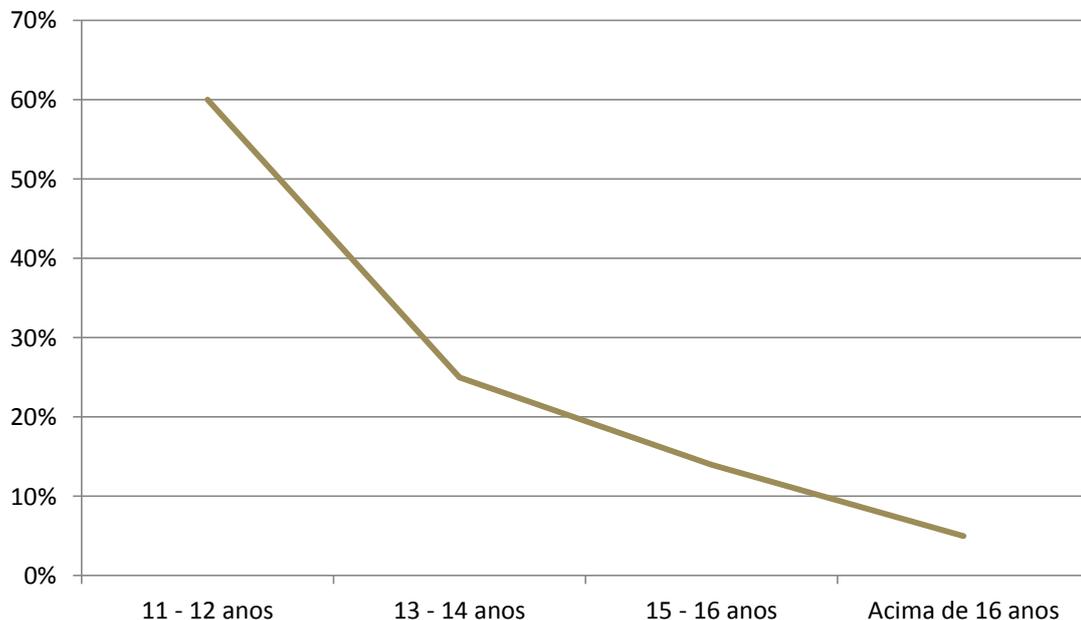
O gráfico 35 deixa evidente a particularidade do percentual de ocorrências de HIPO entre os sujeitos com desenvolvimento atípico.

Gráfico 35 - Percentual de aplicação de HIPO por ano escolar – sujeitos atípicos



Os casos de HIPO de acordo com a faixa etária dos sujeitos típicos encontram-se representados percentualmente no gráfico 36.

Gráfico 36 - Percentual de aplicação de HIPO por faixa etária – sujeitos típicos¹⁴



É notável a redução no número de ocorrências com o avanço tanto dos anos de escolaridade quanto da faixa etária dos sujeitos típicos. Esses dados revelam padrões estacionados para essas variáveis, as quais não se demonstram por isso tão relevantes quanto a marcante diferença, tanto quantitativa quanto qualitativa, entre sujeitos típicos e atípicos.

4.5 Aplicação de ditados

O material apurado revela que contextos vigorosamente presentes no sexto ano, como casos de HIPO verificados entre artigos e substantivos, pronomes e substantivos, substantivos e adjetivos, conectores e substantivos, verbos e pronomes entre outros, vão sendo reduzidos nas séries consecutivas.

É notória a permanência de ocorrências de HIPOs como *oque*, *porisso*, *temque* e *derrepente*. Por essa razão, elaboram-se atividades de ditado direcionadas às quatro séries do segundo segmento do ensino fundamental as quais visam os casos que permanecem presentes

¹⁴ Optou-se por não expor gráfico da variável etária referente aos sujeitos atípicos devido a todos realizarem HIPOs em sua escrita.

na escrita dos alunos através de frases compostas pelos casos de HIPO supracitados em contextos diversificados. Como exemplo, podem-se citar *oque* em frase interrogativa (início), frase interrogativa indireta, retomada em meio de frase, pronome demonstrativo mais conjunção integrante em início de frase, pronome demonstrativo mais conjunção integrante em meio de frase, pronome interrogativo em final de frase; *tenque* acompanhada pelo verbo *ter* e acompanhada pelo pronome oblíquo átono *se*; *porisso* no meio da frase e em início de frase; *derrepente* com sentido de talvez no meio, no início e no fim da frase.

O quadro XIV expõe as frases as quais foram aplicadas no formato de ditado às quatro séries, considerando os contextos mais prováveis observados conforme apurado nos dados levantados.

Quadro XIV – Frases aplicadas nos ditados¹⁵

1. O que você fez para ficar de castigo?
2. Chegou atrasado, por isso não pode entrar na sala.
3. Ainda não descobri o que fazer sem dinheiro.
4. Hoje eu me senti muito cansado. ¹⁶
5. Vamos participar do projeto, o que será ótimo.
6. Choveu muito, por isso não fomos à praia.
7. O que eu não aceito é gente mal educada.
8. Todos têm que ter respeito um pelo outro.
9. Se você for à festa, de repente eu também vou.
10. O que se sabe sobre o crime é que não há suspeito.
11. Por isso a polícia encerrou as investigações.
12. O anúncio de chuvas fortes chegou de repente.
13. A população tem que se proteger.
14. Antônio disse sabe o quê?
15. Não me interessa o que ele disse.
16. Por isso que o país não vai pra frente.

¹⁵ Procurou-se colocar fora de sequência as ocorrências específicas de HIPO com o objetivo de que os alunos não percebessem o que de fato estava sendo investigado naquele momento, o que poderia forjar os dados.

¹⁶ A quarta frase foi elaborada com o intuito de averiguar se a HIPO no contexto *pronome átono / verbo* permaneceria nas últimas séries do ensino fundamental.

17. Ganhamos muito dinheiro, o que foi bastante proveitoso.
18. De repente na reunião todos começaram a brigar.

A atividade permite verificar as ocorrências e as não ocorrências de HIPO dentro de contextos favoráveis. Nesse sentido, tem-se uma pesquisa de caráter variacionista.

4.5.1 O que

Os vocábulos **o que** foram trabalhados em diversificados contextos conforme a tabela VIII.

Tabela VIII – Aplicação geral da HIPO *oque* por contexto

Frase interrogativa (início)	O que você fez para ficar de castigo?	15%	8
Frase interrogativa indireta	Ainda não descobri o que fazer sem dinheiro.	25%	50
Retomada em meio de frase	Vamos participar do projeto, o que será ótimo. Ganhamos muito dinheiro, o que foi bastante proveitoso.	18%	48
Pronome demonstrativo + conjunção integrante em início de frase	O que eu não aceito é gente mal educada. O que se sabe sobre o crime é que não há suspeito.	16%	27
Pronome demonstrativo +	Não me interessa o que ele disse.	36%	46

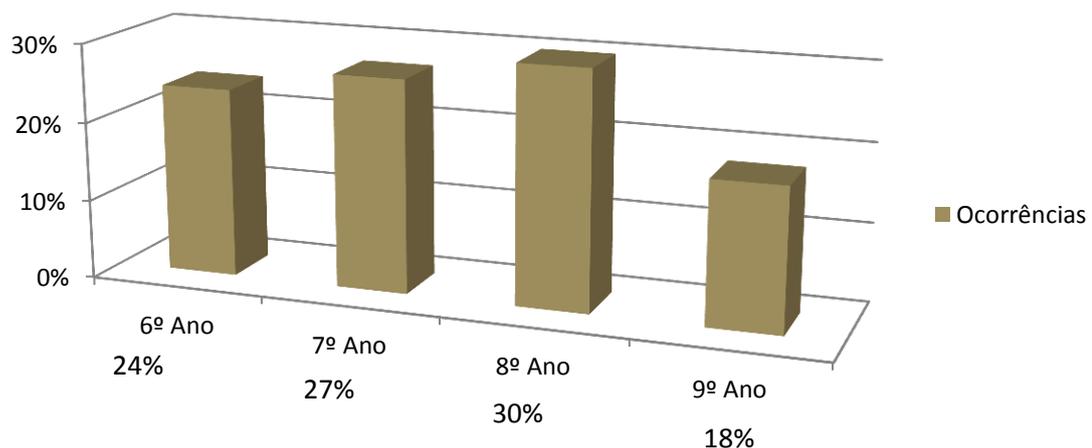
conjunção integrante			
em meio de frase			
Pronome	Antônio disse sabe o	42%	53
interrogativo em			
final de frase			
	quê?		

É relevante destacar que em contextos de retomada 39% dos sujeitos analisados lançaram mão de *estratégias de fuga*¹⁷ através da omissão de *o*, da troca de *o que* pela conjunção *porque* e da omissão total de *o que* da frase.

Nota-se que houve uma grande influência da frase interrogativa *Antônio disse sabe o quê?* na afirmativa *Não me interessa o que ele disse* quanto as realizações da HIPO *oque*.

O gráfico 37 expõe a percentagem de ocorrências em comparação às ausências de casos da HIPO *oque* nos contextos acima no transcórre das séries

Gráfico 37 – Ocorrências de *oque* nas séries do ensino fundamental



Percebem-se poucas alterações nas percentagens da HIPO *oque* nas quatro séries da segunda etapa do ensino fundamental. O menor índice de ocorrências no nono ano – 18% – vem comprovar que mesmo entre os casos que perduram nas fases posteriores de ensino o número de episódios de HIPO tende a diminuir.

¹⁷ De acordo com MOLLICA (comunicação pessoal, 2015), *estratégias de fuga* são utilizadas pelo sujeito ao realizar trocas de uma palavra ou expressão por outra quando se vê em uma situação de dúvida para evitar incidir em erro.

4.5.2 Tem que

A HIPO *tenque* é um traço marcante na fala dos sujeitos investigados e presente entre os seus textos escritos. As sentenças aplicadas através de ditados foram elaboradas em dois contextos: (a) *tem que* seguido por verbo e (b) *tem que* seguido pelo pronome oblíquo átono *se*. A escolha de contexto teve como objetivo apurar se haveria maior quantidade de casos da HIPO *tenque* quando sucedida por segmento átono. De fato, a tabela IX exhibe que há maior percentual de ocorrências nesse quadro. Contudo a diferença percentual – 2% – não se revela significativa para as produções ou não produções da HIPO. Nota-se que houve apenas uma realização a mais quando seguida por pronome oblíquo átono:

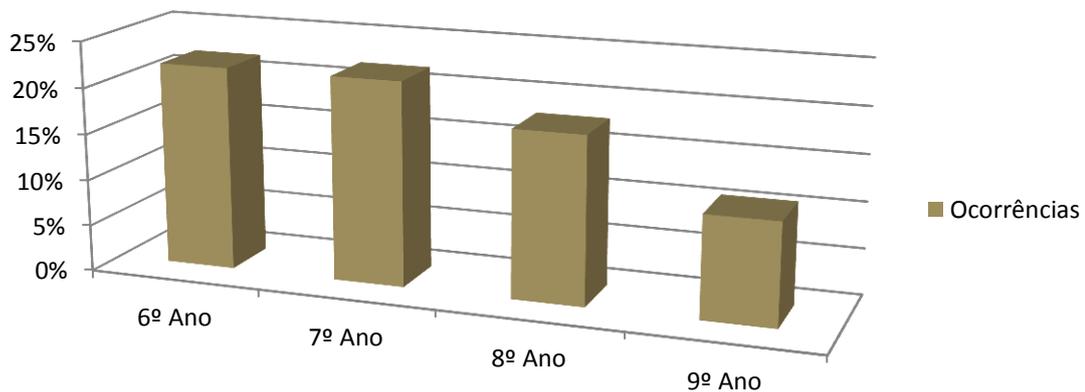
Tabela IX – Aplicação geral da HIPO *tenque* por contexto

<i>tenque</i> acompanhada pelo verbo <i>ter</i>	Todos têm que ter respeito um pelo outro.	16%	15
<i>tenque</i> acompanhada pelo pronome oblíquo átono <i>se</i>	A população tem que se proteger.	18%	16

Constata-se que de maneira geral as ocorrências de *tenque* revelam-se menos marcantes que *oque* nas sentenças investigadas em ditados. Quanto aos contextos utilizados, não se percebe uma diferença percentual significativa. É significativo evidenciar que um aluno do nono ano realizou no primeiro contexto a HIPO *queter*: *Todos tem queter respeito um pelo outro*. Esses episódios acabam surgindo na escrita de alguns alunos de forma esporádica.

O gráfico 38 demonstra o percentual de casos da HIPO *tenque* por ano de escolaridade.

Gráfico 38 – Ocorrências de *tenque* nas séries do ensino fundamental



Sexto e sétimo anos apresentam o mesmo percentual de ocorrências – 22%. Nas séries seguintes as percentagens tendem a decrescer, 18% de casos no oitavo ano e 11% no nono.

4.5.3 Por isso

Mostra-se considerável a presença da HIPO *porisso* nas frases empregadas no ditado realizado. Utilizou-se a locução conjuntiva em duas situações: (a) no início da frase e (b) no meio da frase, ligando duas orações.

A tabela X apresenta o percentual de ocorrências de acordo com cada posição do elemento investigado na frase.

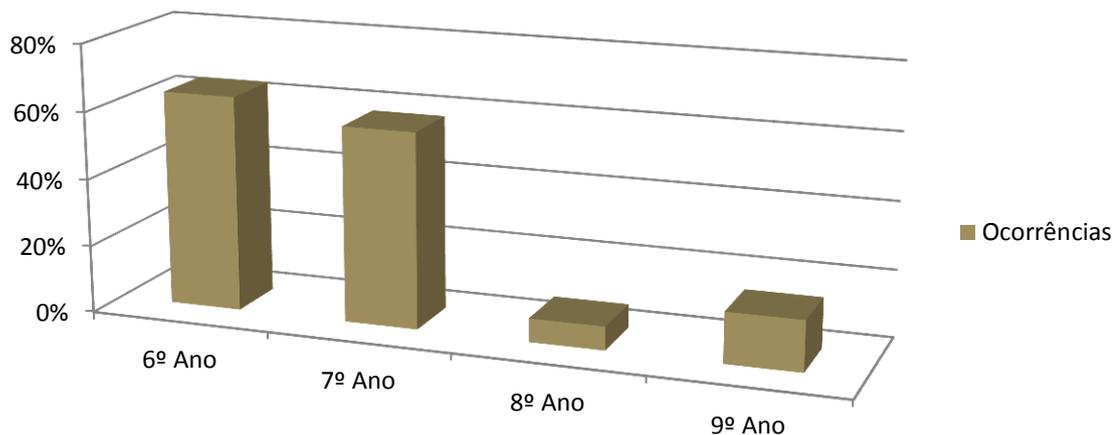
Tabela X – Aplicação geral da HIPO *porisso* por contexto

<i>porisso</i> no meio da frase	Chegou atrasado, por isso não pode entrar na sala. Choveu muito, por isso não fomos à praia.	18%	47
<i>porisso</i> em início de frase	Por isso a polícia encerrou as investigações. Por isso que o país não vai pra frente.	36%	94

Verifica-se que a HIPO *porisso* em início de frase incidu no dobro de ocorrências em relação à mesma HIPO, porém no meio da sentença.

O gráfico 39 apresenta o percentual de casos da HIPO *porisso* por ano de escolaridade.

Gráfico 39 – Ocorrências de *porisso* nas séries do ensino fundamental



A queda do número de casos entre o sexto e o sétimo ano encontra-se dentro da margem esperada de uma série para a outra. Já a significativa diminuição de ocorrências no oitavo ano contraria a tendência gradual de atimia entre as séries.

4.5.4 De repente

A hipossegmentação da locução adverbial *de repente* tem-se demonstrado corrente na escrita de alunos do ensino fundamental, médio e, em casos mais raros, no ensino superior.

Na elaboração do ditado, estabeleceram-se três contextos de aplicação: (a) *de repente* com sentido de *talvez* no meio da frase, ligando as orações; (b) no início da frase e (c) no final.

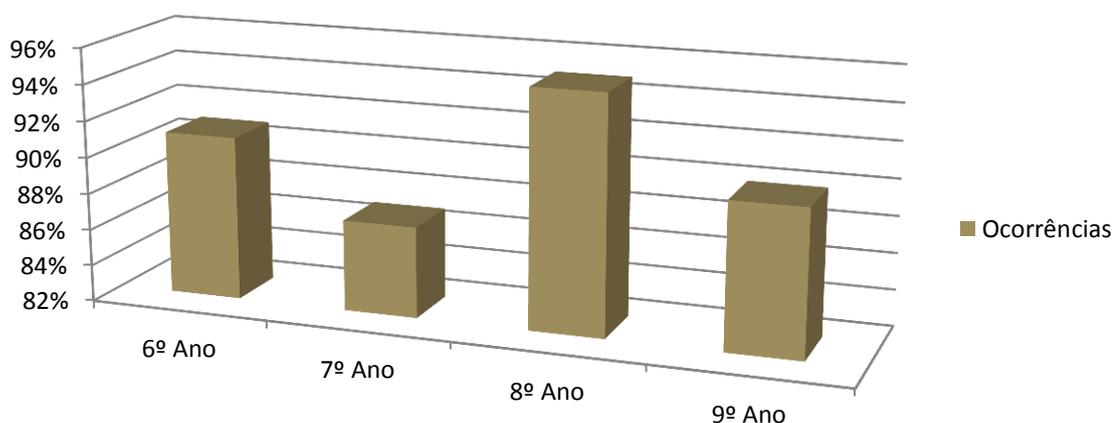
A tabela XI evidencia a porcentagem de casos de acordo com cada contexto.

Tabela XI – Aplicação geral da HIPO *derrepente* por contexto

<i>derrepente</i> com sentido de <i>talvez</i> no meio da frase	Se você for à festa, de repente eu também vou.	86%	114
<i>derrepente</i> no início da frase	De repente na reunião todos começaram a brigar.	93%	124
<i>Derrepente</i> no fim da frase	O anúncio de chuvas fortes chegou de repente.	94%	125

Os dados revelam a quase categórica ocorrência da HIPO *derrepente*. Os percentuais demonstrados na tabela são referentes ao número de casos de HIPO em relação ao número total de sujeitos participantes desta atividade. É relevante destacar que a porcentagem não considerou nessa tabela as omissões da locução adverbial, assim como a substituição de *de repente* por *talvez*. Casos em que fica evidente a *estratégia de fuga* adotada pelo aluno ao sentir dúvida quanto à grafia, sobretudo em se tratando de um ditado em que o discente reconhece que seus erros serão corrigidos pelo professor.

O gráfico 40 retrata o percentual de episódios da HIPO *derrepente* por ano de escolaridade.

Gráfico 40 – Ocorrências de *derrepente* nas séries do ensino fundamental

A diferença entre os percentuais de ocorrências (6º ano: 91%; 7º ano: 87%; 8º ano: 95% e 9º ano: 90%) e as porcentagens de não ocorrências (6º ano: 1%; 7º ano: 2%; 8º ano: 5% e 9º ano: 6%) ocorre devido às *estratégias de fuga* das quais os sujeitos investigados lançaram mão.

5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Com base nos dados apresentados que revelaram marcante número de ocorrências de HIPO por parte dos alunos típicos e atípicos, propõe-se um trabalho de intervenção pedagógica fundamentado na teoria da consciência fonológica tendo como meta a solução dos casos de HIPO presentes na escrita de alunos do segundo segmento do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito aos alunos diagnosticados com algum desenvolvimento atípico.

É preciso que o professor tenha conhecimento nas áreas da fonética, da fonologia e da morfossintaxe para entender que as ocorrências de HIPO não constituem erro, mas sim revelam que o aluno está passando por um processo, e que é preciso que se criem estratégias pedagógicas que o auxiliem. Em conformidade com Stampa (2011, p. 9),

Crianças que apresentam dificuldades em processar os estímulos sonoros da fala poderão apresentar dificuldade em segmentar e manipular a estrutura fonológica da linguagem oral e, conseqüentemente, estarão sujeitas a apresentar dificuldades de leitura e escrita.

Torna-se indispensável uma conexão entre o meio acadêmico e as escolas de educação básica, pois quase sempre o universitário sai dos cursos de licenciatura sem saber aplicar as teorias aprendidas à prática da sala de aula, sobretudo quando se trata de alunos que apresentam alguma atipicidade. No Brasil, o professor, como consequência dessa falta de preparo associada à desvalorização que sua profissão tem adquirido com o passar das décadas, atua muitas vezes por seu instinto e sensibilidade junto ao aluno atípico, o que pode ou não trazer resultados eficazes. Cursos de extensão poderiam ser oferecidos, por parte dos órgãos responsáveis, a esses profissionais que têm a vontade de contribuir para o progresso de seu aluno, mas não são capacitados para isso.

O estímulo à consciência fonológica e à consciência morfossintática precisa ser o ponto de partida na elaboração das atividades que objetivam solucionar as ocorrências de HIPO na escrita dos alunos do ensino fundamental. No segundo segmento, o discente já revela o conhecimento de que a fala apresenta unidades como frases, palavras, sílabas e fonemas, representados na escrita por letras. No entanto, nem sempre consegue realizar em sua escrita a devida separação entre essas unidades.

A separação das atividades por série obedeceu às tipificadas de ocorrências de HIPO por ano de escolaridade, de acordo com os dados apurados nesta pesquisa. São sugestões que podem ser alteradas de acordo com a sensibilidade, com a turma e com os casos mais correntes em cada situação.

Soares (2003) afirma que as representações gráficas se associam aos sons que representam. Atesta, contudo, que a técnica (associar som / grafia) só faz sentido se aplicada em situações reais de uso. Para isso, o professor precisa socializar o conhecimento prévio de seu aluno para gradativamente ajudá-lo a desenvolver a sua consciência fonológica, solucionando os casos de HIPO. A autora propõe o ditado como uma fonte rica de exploração da escrita, desde que o professor tenha os seus objetivos definidos e problematize as respostas dos alunos, conduzindo-os ao raciocínio sobre a escrita convencional.

Stampa (2011, p.3) defende a estimulação auditiva como impulso ao cérebro na formação de conexões como retorno às demandas às quais é submetido.

É o princípio da neuroplasticidade, que vem sendo tema de estudo em vários trabalhos e pesquisas, que nos remete a ideia que a repetição de uma mesma tarefa, favorece o aumento do número de sinapses presentes nos circuitos neuronais envolvidos, indicando uma correlação neurofisiológica com o aprendizado. Como exemplo, assim como uma prática de um instrumento aumenta sua competência nesta execução, a estimulação e repetição de estratégias que requerem habilidades auditivas auxiliam seu desenvolvimento. (STAMPA, 2011, p.3)

A autora sustenta que a aprendizagem auditiva tem início desde a infância, quando começa o reconhecimento, a localização e a discriminação dos sons, processo em maturação que irá se tornar a base da palavra falada e escrita.

O refinamento desse processo depende da estimulação feita desde os primeiros anos de vida. Crianças de meios desfavorecidos, onde não há nenhum estímulo ou onde os estímulos não são adequados, certamente revelarão problemas na discriminação auditiva ao ingressarem na escola, refletindo-se isso principalmente na alfabetização. (STAMPA, 2011, p.11)

Stampa (2011) apresenta algumas propostas de intervenção pedagógica que auxiliam no processo de aquisição da consciência fonológica por parte dos alunos. Os exercícios apresentados pela pesquisadora em muito contribuem para a solução dos casos de HIPO, como, por exemplo, o que se segue:

- Repetir, oral ou graficamente, palavras ditas pelo educador formando uma sentença.

Ex.: O educador diz pausadamente e batendo uma palma para cada palavra da frase.

O (pausa) menino (pausa) brinca (pausa) com (pausa) o (pausa) carro.

A criança repete:

O menino brinca com o carro. (STAMPA, 2011, p.46)

Partindo-se das propostas de Soares (2003) e Stampa (2011), elaboram-se algumas atividades direcionadas ao sexto ano do ensino fundamental que buscam amenizar os casos de HIPO na escrita dos alunos com base nos resultados encontrados neste estudo.

5.1 Propostas de atividades para o sexto ano

1. Ditado.
 - a) O (pausa) menino (pausa) estudou (pausa) muito.
 - b) Toda (pausa) criança (pausa) tem (pausa) seus (pausa) direitos.
 - c) As (pausa) aves (pausa) voam (pausa) muito (pausa) alto.
 - d) O (pausa) sol (pausa) apareceu (pausa) nessa (pausa) manhã.
 - e) As (pausa) crianças (pausa) começaram (pausa) a (pausa) gritar.
 - f) As (pausa) luzes (pausa) se (pausa) acenderam (pausa) de (pausa) repente.
 - g) Todo (pausa) menino (pausa) gosta (pausa) de (pausa) bife (pausa) com (pausa) batata.
 - h) As (pausa) pessoas (pausa) não (pausa) saíram (pausa) de (pausa) casa (pausa) por (pausa) causa (pausa) da (pausa) chuva.
 - i) Os (pausa) amigos (pausa) de (pausa) Pedro (pausa) não (pausa) foram (pausa) a (pausa) sua (pausa) festa (pausa), por (pausa) isso (pausa) o (pausa) aniversariante (pausa) ficou (pausa) chateado.
 - j) O (pausa) povo (pausa) tem (pausa) que (pausa) perder (pausa) a (pausa) mania (pausa) de (pausa) achar (pausa) que (pausa) não (pausa) tem (pausa) responsabilidades.
 - k) Seja (pausa) bom (pausa) com (pausa) a (pausa) vida, (pausa) que (pausa) a (pausa) vida (pausa) irá (pausa) recompensá-lo.
 - l) A (pausa) mulher (pausa) ficou (pausa) sem (pausa) se (pausa) mexer (pausa) com (pausa) medo (pausa) da (pausa) cobra.

Descrição da atividade: De acordo com a proposta de Stampa (2011), o professor realizará o ditado de frases batendo palmas a cada marca “(pausa)” para que o aluno possa perceber os momentos em que precisa deixar o espaço em branco entre as palavras. É necessário que o professor explique anteriormente à turma como o exercício deverá ser desenvolvido e, se possível, faça-o oralmente primeiro, evitando dúvidas e interrupções desnecessárias no decorrer da atividade.

Objetivo: Contribuir para a solução das ocorrências de HIPO nos sintagmas nominais, preposicionados e verbais. Partindo do que poderia ser considerado de menor cobrança de conhecimento fonológico e gramatical do aluno para o de maior exigência.

No caso dessa atividade, é interessante que, com o caminhar das aulas, o professor possa repetir o processo até o momento em que julgar pertinente realizar o ditado sem a marcação das pausas. Ao término, poderá recolher os ditados dos alunos e redistribuí-los entre os colegas de classe para que um possa corrigir o do outro. Em seguida, aconselha-se que cada aluno receba de volta o seu exercício para reescrevê-lo de modo a solucionar as questões ortográficas necessárias.

2. Observe os blocos abaixo:

irá	cidade	o	bandas
festival	da	de	deixá
lo	novo	entusiasmado	

Preencha os espaços abaixo com essas palavras, formando uma frase dotada de sentido. Marque com um X os espaços entre uma palavra e outra.

Descrição da atividade: O aluno deverá perceber a sequência das palavras de modo a formar uma frase coerente, marcando, ao mesmo tempo, os espaços em branco entre um e outro vocábulo.

Objetivo: Levar o aluno a escrever a frase sem produzir HIPOs, através de uma atividade monitorada, com a ajuda dos quadros que determinam a quantidade de palavras e espaços que devem ser utilizados.

3. Resolva os criptogramas abaixo:¹⁸

a)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
			26	15								2		11											

<u>O</u>	<u>M</u>	<u>O</u>		<u>Í</u>	<u>M</u>		<u>E</u>	<u>D</u>	<u>O</u>	
11 12	7 2 5 22 11 12	12 7		17 7 2	7 19 17 15 12 12 7 26 11 12					
<u>O M</u>	<u>M E D O</u>	<u>D</u>		<u>E</u>	<u>E</u>	<u>E</u>	<u>O M</u>			
6 11 2	2 15 26 11	26 7 12		15 24 6 13 15 24 18 15 12	6 11 2 23 24 12					
				<u>D</u>	<u>D E</u>					
				24 7	6 5 26 7 26 15					

(Os amigos saíram apressados com medo das enchentes comuns na cidade.)

b)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
				13									19	24											

<u>O</u>	<u>O</u>	<u>E</u>	<u>Ó</u>	<u>E</u>	<u>E</u>	<u>E N</u>	<u>E N</u>	
23 24 16 24	21 13 10	7	23 13 2	5 17 13	13 19 26 10 13 19 23 14 10			
<u>O</u>	<u>E</u>	<u>E</u>	<u>O</u>					
24 1	1 13 17 1	2 13 16 24 1						

(Todo herói tem que enfrentar os seus medos.)

¹⁸ As atividades 3 e 5 foram elaboradas através do site: www.discoveryeducation.com

c)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
10				16																	14				

<u>A</u>		<u>A V E</u>		<u>V A A</u>		<u>E</u>		<u>E</u>		<u>E</u>		<u>E</u>
10	6	10 14 16 6		14 22 10 12 10 20		21 16		12 16 24 16		26 11 16		
		<u>E</u>		<u>E Ç Ã</u>		<u>A</u>						
		16 20		21 25 12 16		22		10 22		6 19 17		

(As aves voaram de repente em direção ao sul.)

d)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
16				7															22						

<u>A</u>		<u>A Ú</u>		<u>E É</u>				<u>E</u>		<u>E</u>		<u>T E</u>		<u>E</u>		<u>A</u>									
16	1	16	6	7		19	24	10	7	1	7	22	7	12	6	7	12	16	11	1					
								<u>T A</u>		<u>T E</u>		<u>A</u>				<u>A</u>									
								11	12	13	19	17	22	16	5	22	7	5	16	14	11	6	16		

(A saúde é o que se tem de mais importante na vida.)

Descrição da atividade: O aluno precisa completar os espaços em branco de acordo com o código numérico a fim de formar uma frase dotada de sentido e correta sob o ponto de vista da ortografia.

Objetivo: Trabalhar com os alunos os sintagmas mais penosos a ocorrências de HIPO de maneira controlada de acordo com a quantidade de quadrados em branco e espaços marcados.

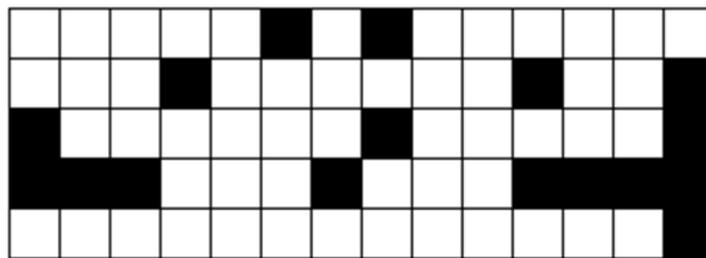
4. Coloque em ordem as frases abaixo de modo que façam sentido.
 - a) coroa sua a perdeu rainha a.
 - b) viu o cara assassino um.
 - c) suspeito uma segurava o faca.
 - d) água seus beberam sua pais.
 - e) as animais amam crianças os.
 - f) caiu menino o berço ontem do.
 - g) aprender povo a que o votar tem.
 - h) fita usa menina laço a belo de um.

- i) Todos muita tem os água dias que todos beber.
- j) Se é contra prevenir dengue preciso a é.

Descrição da atividade: Nesse exercício o aluno deverá reescrever a frase proposta, percebendo a melhor maneira de construí-la de modo a deixá-la coerente. Estão sendo trabalhados nesses itens os sintagmas que oferecem uma maior probabilidade de ocorrências de HIPO com base nos dados apurados nesta pesquisa.

Objetivos: Desenvolver a autonomia do aluno através de sua tomada de decisão ao escolher a melhor ordem das palavras de forma menos monitorada que no exercício anterior, uma vez que neste caso não há os espaços demarcados; atenuar as ocorrências de HIPO dentro dos sintagmas mais favoráveis.

5. Descubra a frase completando os quadrados em branco com a relação de letras expostas abaixo:



E L A
 E B M E N A Ê N G S
 S H S D T E M V O S T A E
 D O O R E R S S U U I O M
 D O S P O V I P O R C I A M

(Desde a origem dos tempos os homens lutam por sua sobrevivência.)

Descrição da atividade: O aluno deve escolher dentre as letras distribuídas abaixo do quadro quais se encaixam apropriadamente em cada quadrado em branco.

Objetivo: Contribuir para que o aluno produza frases envolvendo sintagmas mais propícios a HIPOs sem, no entanto, produzi-las.

Stampa (2011) insiste que haja uma estimulação para o desenvolvimento da aprendizagem através das habilidades auditivas. No caso da escola, o professor pode trabalhar músicas,

brincadeiras que auxiliem o aluno na sua percepção auditiva e na sua concentração, sobretudo em casos de alunos diagnosticados com TDAH conforme DuPaul e Stoner (2007, p. 134). Nesse sentido, propõem-se duas brincadeiras que envolvem música e concentração:

6. Ip Op

Para brincar, os alunos ficam espalhados de modo que o condutor da brincadeira, no caso o professor, seja visto e ouvido por todos. Os participantes vão cantando a música e fazendo movimentos de acordo com o que a letra sugere. Na parte do “Ip Op” todos movimentam os polegares para cima e para baixo; quando começar a cantar “Ip au au au Ip au” deve-se bater uma mão na outra (como se estivesse limpando as mãos) e sempre que a letra da música sugerir que algo foi encontrado, deve-se fazer um movimento referente à ação ou ao objeto encontrado. E assim sucessivamente.

No caminho eu encontrei um camelo, ondulado:

(imitar uma “onda” com o braço)

No caminho em bebi um guaraná, glup glup:

(fazer um gesto com o polegar apontando para a boca como se se estivesse bebendo algo)

No caminho eu comi um biscoito, que delícia:

(apertar a pontinha da orelha)

No caminho eu sofri um assalto, mãos ao alto:

(levantar os dois braços para o alto)

No caminho eu encontrei um doutor, ai que dor:

(pôr as mãos na barriga num gesto fingindo dor)

No caminho eu encontrei uma serpente, tsssss:

(imitar com um dos braços o movimento da serpente)

No caminho eu encontrei uma galinha, co co co:

(com os dois braços imitar uma galinha batendo asas)

No caminho eu encontrei um monstro, bruáááá:

(imitar um monstro terrível)

(FERREIRA, 2011)

7. Johnny Furacão

Todos ficam em círculo. Um condutor canta e faz gestos. Os outros devem repetir a cada linha.

Essa é a história de Johnny Furacão¹⁹
 O cara desde cedo resolveu ser campeão
 Vivia alimentando esse desejo profundo
 Na pista ele queria ser o melhor do mundo
 Juntou dinheiro
 O ano inteiro
 Ninguém queria
 Mas Johnny testava o seu carro todo dia
 Tala dez
 Gasolina de avião
 Esse era o carro de Johnny Furacão
 Johnny estremeceu
 Johnny morreu
 Antes ele do que eu
 Este é o fim de Johnny Furacão
 E quem acreditou nessa história é um bobão
 E vocês são todos macaco imitação.
 E quem for esperto não repita não.
 (FERREIRA, 2011)

Além dos estímulos cognitivos proporcionados pelas atividades apresentadas, entende-se que a “postura lúdica” (PINTO; TAVARES, 2010, p. 232) facilita a aprendizagem e a interação do aluno com o seu meio social principalmente quando se está trabalhando com alunos atípicos. De acordo com Leal, Albuquerque e Leite (2005), nas atividades lúdicas, “crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaço determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação ‘imaginária’”.

¹⁹ A letra é uma adaptação da música “Johnny Furacão” de Erasmo Carlos.

Mollica (2004) vai adiante em “Da Fala ao Teclado” ao criar cd com atividades lúdicas voltadas especificamente para soluções ortográficas na escrita de alunos da educação básica. A esse respeito Quadrio, Miranda e Machado (2015, p. 131-153) atestam que

A interação entre os alunos, a aprendizagem em forma de brincadeira e a possibilidade de se trabalhar os conteúdos de forma pouco convencional contribuíram significativamente para o sucesso desta atividade, a qual obteve ampla aceitação e engajamento dos mesmos. O material se mostrou uma excelente ferramenta para o estudo das noções fonéticas e ortográficas, por despertar o interesse dos alunos e dinamizar a rotina em sala de aula, proporcionando tanto aos alunos quanto ao professor uma oportunidade ímpar de promover o letramento escolar...

A eficiência de estratégias de ensino diversificadas que envolvem uma participação mais ativa do aluno através da construção do próprio conhecimento pode, portanto, ser comprovada.

5.2 Propostas de atividades para o sétimo ano

1. Complete os quadrinhos abaixo com as letras das linhas correspondentes formando uma frase dotada de sentido.²⁰

Nos quadradinhos abaixo, aparecerá um advérbio de tempo / modo.

SEITN-ME LAM RPO SAU SACAU	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/>
COVÊ COGHUE DE NEPTERE	<input type="checkbox"/>
SEATAV DEETON RPO SISO LITFAE	<input type="checkbox"/>
OVCÊ NUCNA SEAB O EUQ QURE	<input type="checkbox"/>
TOSDO MTE QEU JAIVAR	<input type="checkbox"/>
O MARO GESRU DE NRPEETE	<input type="checkbox"/>
A VADI É LEAB ORP SOIS AVIV	<input type="checkbox"/>
O QEU EU ERUOQ É RES ZELFI	<input type="checkbox"/>
MIRĂSO EMT EQU SE TRDEENEN	<input type="checkbox"/>
EEL SE OHERVOUNEGN	<input type="checkbox"/>

(De repente)

²⁰ As atividades 1, 2 e 4 foram elaboradas através do site: www.discoveryeducation.com

(Senti-me mal por sua causa)
 (Você chegou de repente)
 (Estava doente por isso faltei)
 (Você nunca sabe o que quer)
 (Todos tem que viajar)

(O amor surge de repente)
 (A vida é bela por isso viva)
 (O que eu quero é ser feliz)
 (Irmãos tem que se entender)
 (Ele se envergonhou)

Descrição da atividade: Neste exercício o aluno deverá completar os quadros em branco com as letras dispostas na horizontal produzindo uma frase coerente. Estão sendo trabalhados nestes itens os sintagmas que oferecem maior propensão de ocorrências de HIPO no sétimo ano com base nos dados apurados nesta pesquisa.

Objetivos: Monitorar a escrita do aluno através dos espaços demarcados entre as palavras de modo a fazê-lo perceber a necessidade da separação entre as palavras.

Pinheiro (2015, p. 263) indica como proposta de atividade a apresentação de episódios de HIPO e hipersegmentação seguida de solicitação de adequada separação e reorganização dos segmentos em espaços demarcados por quadros, conforme a proposta a seguir.

2. Preencha cada quadro em branco com uma das possibilidades de formação das palavras de modo a formar frases dotadas de sentido:

N	Ã	O	U	E	V	A	B	E	S	S	O	V	A	I	E	R	E				
S	O	B	R	L	H	O	U	E	N	S	E	S	R	Ã	O	?	E	O			
E	A	S	E	S	O	V	E	L	T	I	M	É	Q	A	D	A					
A	R	O	P	R	A	P	A	Í	S	O	F	I	E	A	V	I	D	A			
R	E	S	F	E	Z	S	P	A	M	U	D	É	Q	U	I	S	O				
A	O	Q	F	R	E	N	O	Ú	P	E	I	T	O	R	I	Q	U	E			
Q	U	E	M	P	E	N	T	A	B	E	P	N	T	E	D	O	C	Ê	T	E	M
V	I	D	A																		

(O filho tem quem respeitar os pais.)

(O que se sabe sobre a vida é que nada se sabe)

(Por isso é que o país não vai pra frente)

(De repente a vida muda)

(O que você fez no último verão?)

Descrição da atividade: Cada palavra formada pelas letras embaralhadas deve ser colocada dentro de um retângulo, formando uma frase.

Objetivos: Conduzir o aluno a escrever frases sem produções de HIPOs, através de atividade monitorada, na qual os quadros especificam a quantidade de palavras a serem utilizadas.

3. Campeonato de jogo da forca com frases:

a)



(Eu me senti chateada com os amigos.)

b)



(A vida tem que melhorar)

c)



(Ninguém sabe o que fazer quando é pego de surpresa.)

d)



(A previsão era de chuvas fortes, por isso os alunos foram liberados mais cedo.)

e)

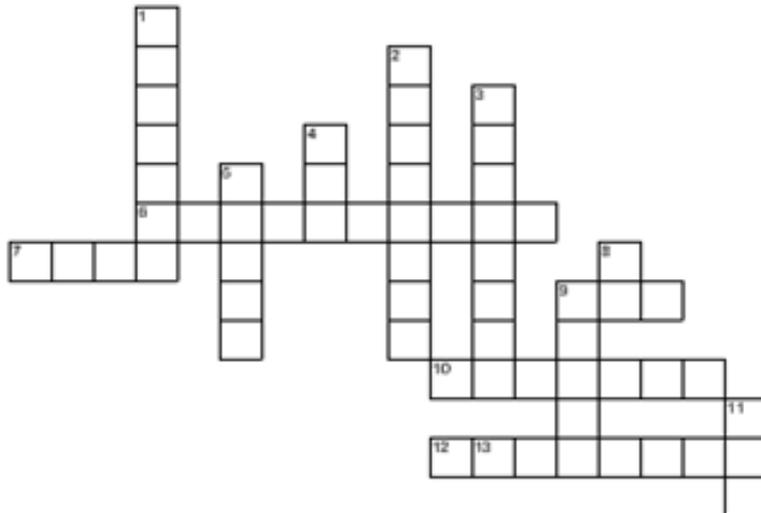


(Começou a chover de repente.)

Descrição da atividade: A turma deve ser dividida em dois grupos A e B. O professor desenha no quadro duas forcas, uma para cada equipe, e os espaços para cada letra. Cada grupo tem a oportunidade de dizer uma letra por vez, a qual deve ser anotada no quadro pelo docente, até um dos times descobrir qual a frase correta.

Objetivo: Contribuir para que o aluno produza frases envolvendo sintagmas mais propícios a HIPOs sem, no entanto, produzi-las. A atividade propõe o aprendizado de forma descontraída e extrovertida através do trabalho com o jogo.

4. Resolva a cruzadinha:



Horizontal

6. Locução adverbial de tempo / modo
7. Pronome demonstrativo
9. Verbo ter na 3ª p. sing.
10. Novamente
12. Valente

Vertical

1. Estado da água
2. Capital
3. Advérbio de intensidade
4. Os filhos ___ que respeitar os pais.
5. Interrogação
8. Pronome átono
8. Pronome átono
9. Verbo ter pres. subj.
11. Preposição
13. Artigo masc.

Descrição da atividade: O aluno deverá saber a resposta de cada item na horizontal e na vertical, preenchendo os quadrinhos referentes a cada letra na formação das palavras.

Objetivo: Inibir através dos espaços delimitados pela cruzadinha as ocorrências de HIPO dentro dos contextos mais favoráveis para o sétimo ano.

5.3 Propostas de atividades para o oitavo ano

1. Os textos a seguir foram escritos sem o espaço em branco que marca a divisão entre as palavras. Faça as devidas separações, utilizando barras (/):
 - a) Aproveitaoquedizovelhoevalerádedoisoconselho.
 - b) Ohomemésenhordoquepensaeescravodoquefala.
 - c) Quemtemtelhadodevidronãootirapedranodovizinho.
 - d) Quemtemtelhadevidrotemquetercuidado.
 - e) DaiaCésaroqueédeCésareaDeusoqueédeDeus.
 - f) Acausaéjustanemporissoalutavaleapena.
 - g) Quandoeachaquetudoestánormalderepenteavidamuda.

Descrição da atividade: O aluno deve identificar nas frases propostas as palavras que as constituem, separando-as de modo a evitar a HIPO.

Objetivo: Guiar o discente na necessidade da separação entre as palavras que constituem a frase de maneira a não ocorrer em HIPOs.

2. Agora, reescreva as frases do exercício anterior, respeitando os devidos espaços em branco entre as palavras.

Descrição da atividade: O estudante transcreverá as frases com atenção para que não realize nenhuma ocorrência de HIPO.

Objetivo: Despertar a atenção do aluno e reforçar a aprendizagem pretendida na questão anterior.

3. Jogo dos sete erros:

Derepente – Nando Reis

Não vi ela há muito tempo
Há quanto tempo faz
Nem **melembro** mais, então

Pensei na vida que algum tempo
Eu deixei pra trás
Não **medeixe** em paz, **senão**

Porque, ainda aquele tempo
Dentro entra e sai, volta **vemevai**
Sem acabar

O tempo passou
O tempo passooou

E agora eu sei **oque** eu passei

Cantei

Contei, estrelas mil no firmamento
Vão brilhar, depois apagar, irão
Chorei,

As lágrimas correndo como
Nus cristais, fogos dos vitrais, pagãos

Não à solidão, amare desejar a vida
Que não deu as mãos
Mas vai dentro da gente

Como explosão do ar
Como furacão no mar

Derepente é
Você voltou assim

Eu preciso mais,
Eu preciso
Uh hu uh..
Eu preciso mais, eu preciso
Uh hu uh..

De repente – Nando Reis

Não vi ela há muito tempo
Há quanto tempo faz
Nem me lembro mais, então

Pensei na vida que algum tempo
Eu deixei pra trás
Não me deixe em paz, se não

Porque, ainda aquele tempo
Dentro entra e sai, volta vem e vai
Sem acabar

O tempo passou
O tempo passooou

E agora eu sei o que eu passei

Cantei

Contei, estrelas mil no firmamento
Vão brilhar, depois apagar, irão
Chorei,

As lágrimas correndo como
Nus cristais, fogos dos vitrais, pagãos

Não à solidão, amar e desejar a vida
Que não deu as mãos
Mas vai dentro da gente

Como explosão do ar
Como furacão no mar

De repente é
Você voltou assim

Eu preciso mais,
Eu preciso
Uh hu uh..
Eu preciso mais, eu preciso
Uh hu uh..

Descrição da atividade: O aluno deverá encontrar as sete diferenças na escrita entre as duas letras da música apresentada.

Objetivo: Incentivar o aluno à reflexão sobre a construção da escrita, através do estímulo da música.

Nesta atividade, o professor deve levar a música para que os alunos possam ouvi-la enquanto realizam o exercício.

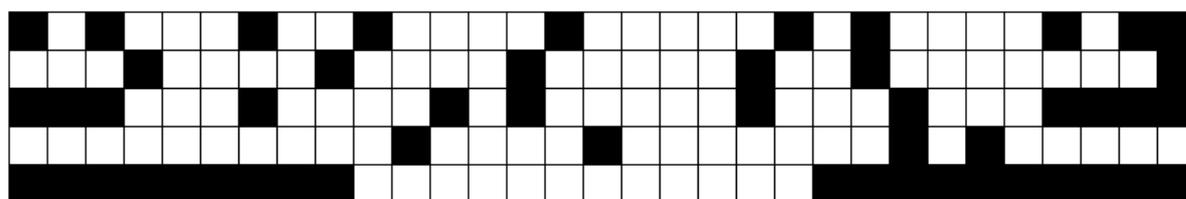
4. Agora responda: Qual das duas letras da música lhe parece a original? Explique.

Descrição da atividade: O aluno precisará optar por um ou outro texto, procurando escolher aquele cuja construção da escrita esteja correta sob o ponto de vista da ortografia.

Objetivo: Estimular o aluno ao raciocínio sobre a construção da escrita, através de uma atividade que lhe desenvolva a autonomia e a reflexão sobre a língua.

5.4 Propostas de atividades para o nono ano

1. Descubra a frase completando os quadrados em branco com a relação de letras expostas abaixo:²¹



B D O M

T U S R S C A A A M E R N E Q V

O O U E I A I O A E D S O O B M T D A I U E É

A U R Q V E I T E S O T E N H S M E N E T E O V E D E N T E

Q P E P O R D O S P N D O E M U M A R E E T M R E P A I V E R

(O que se sabe sobre a vida é que tudo pode mudar de repente por isso o homem tem que aproveitar cada momento e viver intensamente.)

²¹ A atividade 1 foi elaborada através do site: www.discoveryeducation.com

Descrição da atividade: O aluno deve escolher verticalmente dentre as letras distribuídas abaixo do quadro quais se encaixam apropriadamente em cada quadrado em branco até que a frase dotada de sentido se forme.

Objetivo: Contribuir por meio de exercício monitorado, através dos quadrinhos em preto que marcam a separação entre os vocábulos, para que o aluno produza frases envolvendo sintagmas mais propícios a HIPOs no nono ano sem, no entanto, produzi-las.

2. Ouça a música e complete as lacunas com as palavras que estão faltando:

<p>POR ISSO VOLTO PRA VOCÊ 1969 (RENATO JR.)</p> <p>Só hoje foi <u>que eu</u> pude perceber O quanto estou apaixonado Por você</p> <p>Foi tudo <u>de repente</u> <u>Que eu</u> mesmo fiquei tão admirado Em saber</p> <p>Que eu te amo Que eu te adoro Se você não <u>me</u> aceitar Meu bem eu choro</p> <p>É <u>por isso</u> que hoje eu volto pra você Com muito amor no coração Pra <u>lhe dar</u></p> <p>Embora tantas vezes Eu já tenha feito até Você sofrer e chorar</p> <p>Mas eu te amo Mas eu te adoro <u>Se você</u> não me aceitar Meu bem eu choro</p> <p>Só hoje foi <u>que eu</u> pude perceber</p>	<p><u>O quanto</u> estou apaixonado Por você</p> <p>Foi tudo <u>de repente</u> <u>Que eu</u> mesmo fiquei tão admirado Em saber</p> <p>Que eu te amo Que eu te adoro Se você não me aceitar Meu bem eu choro</p> <p>Mas eu te amo Mas eu te adoro Se você não <u>me aceitar</u> Meu bem eu choro</p> <p>É <u>por isso</u> que <u>hoje eu</u> volto pra você Com muito amor no coração Pra <u>lhe dar</u></p> <p>Embora tantas vezes eu já tenha Feito até você sofrer E chorar</p> <p>Mas eu te amo Mas eu te adoro Se você não me aceitar Meu bem eu choro</p>
---	---

Descrição da atividade: O discente terá que prestar atenção à letra da música tocada em sala de aula para que possa preencher os espaços deixados propositalmente em branco de forma correta.

Objetivo: Trabalhar a consciência fonológica do aluno dentre ocorrências de HIPO mais comuns à série de acordo com a apuração de dados realizada nesta pesquisa. Além

de conduzi-lo à reflexão sobre a construção da escrita por meio de exercício que privilegie a autonomia do educando, ao mesmo tempo de maneira prazerosa e sutil através do uso da música como artefato de aprendizagem.

3. Baseando-se na leitura do conto “A moça tecelã”²² de Marina Colasanti, complete o texto que se inicia a seguir. A atividade deverá ser desenvolvida em dupla.

Se eu tivesse um tear que transformasse tudo o que fosse tecido em realidade, eu teceria...

Descrição da atividade: A atividade deve ser feita em dupla. Um integrante dita a continuidade do texto proposto e o outro o escreve.

Objetivo: Incentivar o trabalho coletivo com *andaimagem*, desenvolvendo a competência textual do aluno, uma vez que o professor deverá ater-se não apenas a problemas ortográficos, como também à paragrafação, às construções sintáticas, à coesão e à coerência textual. Neste caso, o professor deve ter a sensibilidade de agregar na mesma dupla um aluno que não apresenta as dificuldades que compõem os objetivos da atividade e outro com dificuldades de segmentação na escrita.

4. Após a produção textual, ambos os componentes da dupla devem ler o texto, procurando localizar e resolver coletivamente possíveis erros ortográficos.

Descrição da atividade: Através de uma releitura, os alunos devem buscar por seus erros ortográficos e corrigi-los.

Objetivo: Promover a autocorreção, desenvolvendo a autonomia do educando e auxiliando-o no desenvolvimento de sua competência de escrita.

Após aplicadas as atividades e verificada a aprendizagem, é pertinente que o professor produza junto com a turma cartazes com os contextos favoráveis a cada série e

²² O texto “A moça tecelã” encontra-se nos anexos desta pesquisa. O referente texto foi escolhido por fazer parte do conteúdo de projeto realizado na escola. Outros textos também podem ser utilizados como estratégias motivacionais de acordo, inclusive, com o conteúdo programático da série. É importante que o professor conheça a turma e tenha sensibilidade na escolha do texto no intuito de apresentar uma proposta que seja agradável ao educando.

os pendure em mural na sala de aula de modo a reforçar o aprendizado, sobretudo em se tratando de alunos atípicos.

As atividades apresentadas foram desenvolvidas objetivando atender aos sujeitos com desenvolvimento atípico e, como consequência, os sujeitos típicos que apresentam ocorrências de HIPO em sua escrita escolar.

5.5 Aplicações e resultados

As atividades foram aplicadas aos sujeitos de pesquisa com o intento de se verificar se houve ou não retro gradação no número de casos de HIPO em sua escrita. Acredita-se na intervenção pedagógica como estímulo indispensável para o desenvolvimento dos alunos típicos e atípicos, principalmente neste último caso em que acabam sendo estigmatizados e apontados pelos próprios profissionais da educação como alunos mal sucedidos e sem futuro.

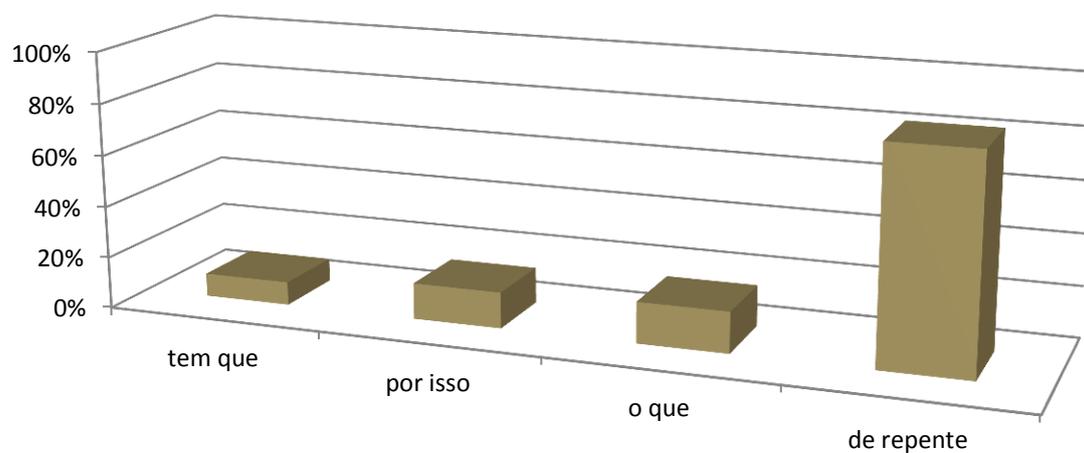
Após a realização das atividades desenvolvidas nesta pesquisa, efetuaram-se ditados que objetivassem a verificação da aprendizagem. As frases que compõem a atividade apresentam seu foco voltado para as ocorrências apuradas como de maior frequência: *oque*, *tenque*, *porisso* e *derrepente*. O quadro XV expõe as sentenças aplicadas.

Quadro XV – Sentenças de ditado aplicado como atividade de verificação de aprendizagem

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Os amigos <i>têm que</i> cuidar uns dos outros. 2. Ele não se ama, <i>por isso</i> não consegue namorar ninguém. 3. <i>O que</i> você faz para ser feliz? 4. Ninguém sabia <i>o que</i> fazer para ser feliz. 5. Sabe quando você está em uma festa e <i>de repente</i> não sabe <i>o que</i> fazer quando o menino mais bonito do bairro chega? 6. Você <i>tem que</i> pensar rápido e <i>por isso</i> acaba falando bobagem. 7. Estava tomando banho e <i>de repente</i> a luz acabou. |
|---|

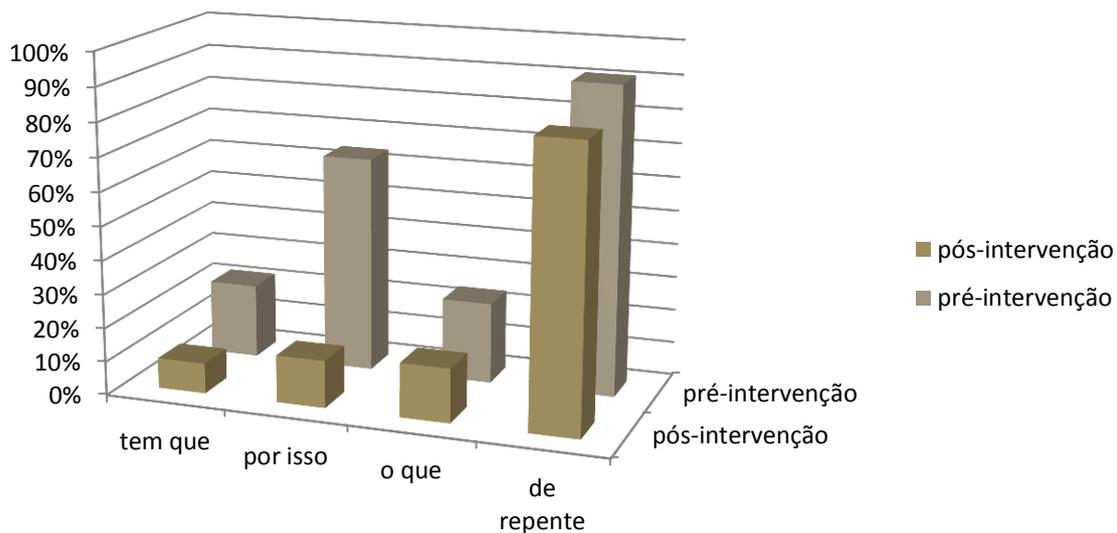
Os resultados apurados através do ditado comprovam a eficácia das atividades propostas como intervenção pedagógica através dos índices de ocorrências de HIPOs, por sujeitos típicos e atípicos, apresentados no gráfico 41:

Gráfico 41 – Ocorrências de HIPOs por sujeitos típicos e atípicos em contextos mais favoráveis pós-intervenção pedagógica



Com o objetivo de elucidar o declínio nas porcentagens de ocorrências de HIPO, o gráfico 42 demonstra um comparativo de ocorrências antes e depois da realização das atividades propostas.

Gráfico 42 – Ocorrências de HIPOs por sujeitos típicos e atípicos em contextos mais favoráveis pré e pós-intervenção pedagógica



A respeito dos resultados, é relevante pontuar que (a) observa-se acentuado declínio de ocorrências de HIPO em relação às percentagens apresentadas antes da realização das atividades de intervenção; (b) a diminuição dos casos ocorre também entre os alunos com desenvolvimento atípico; (c) não foram encontrados, no ditado, casos de HIPO em sintagmas nominais, verbais ou clíticos; (d) entre as ocorrências, há alunos que não participaram das atividades de intervenção pedagógica e apresentaram construções hipossegmentadas em todos os contextos investigados; (e) é expressiva a alta porcentagem de casos da HIPO *derrepente*, revelando-se uma construção de “padrões produtivos” (GONÇALVES, 2016, p. 29), possíveis de se firmar na língua.

Com base nos dados apurados pré e pós-intervenção pedagógica, percebe-se ser incontestável a indispensabilidade do desenvolvimento de uma metodologia que assuma como meta atingir sucesso no letramento do educando.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destinou-se a estabelecer uma amostragem comparativa da evolução da escrita de sujeitos típicos e de desenvolvimento atípico no segundo segmento do ensino fundamental no que se refere à segmentação das palavras tendo como cerne os casos de hipossegmentação.

Os dados analisados nesta pesquisa comprovam as hipóteses iniciais de que: (a) Tanto alunos típicos, quanto atípicos realizam algumas ocorrências de HIPO em sua escrita no que concerne ao emprego dos clíticos; (b) É maior a quantidade de emprego de HIPO por alunos atípicos os quais demonstraram, através dos dados, um status estável; (c) Os sujeitos atípicos realizam a HIPO não somente na formação de palavras prosódicas, mas também em casos além daqueles em que estão presentes os clíticos; (d) De acordo com o avanço do ano de escolaridade e da faixa etária, o número de ocorrências tende a diminuir; (e) As ocorrências de HIPO são mais frequentes em produções textuais do que em atividades avaliativas como testes e provas; (f) Casos de HIPO como *tenque*, *derrepente* tendem ao processo de gramaticalização, uma vez que formam estruturas possíveis na língua e, em determinados contextos, aparecem esvaziados do seu sentido original. A forma *tenque* vem sendo utilizada como gíria entre os jovens e o sintagma *derrepente* tem sido empregado com valor não adverbial.

Constata-se também que há contextos mais favoráveis às ocorrências de HIPO que permanecem mais marcadamente nas quatro séries do segundo segmento do ensino fundamental, como *porisso*, *oque*, *tenque* e *derrepente*.

A variável gênero / tipo textual é fator relevante para uma maior incidência de HIPO na escrita dos alunos típicos e atípicos. As produções textuais, sobretudo narrativas, revelaram-se mais propensas às ocorrências da segmentação não convencional por apresentar como característica uma escrita mais livre e espontânea, garantindo maior autonomia ao aluno que escreve aquilo que considera pertinente ao tema proposto. Em contraposição, provas e testes possibilitam ao discente copiar o enunciado da questão como parte de sua resposta, diminuindo, portanto, as possibilidades de produção de HIPOs por não se tratar efetivamente de sua escrita espontânea e sim de cópia do enunciado apresentado pelo professor.

A análise baseada em critérios do estudo de redes pôde comprovar que indicadores sociais, como bairro, nível de escolaridade dos pais, renda familiar

contribuem para um maior número de ocorrências de HIPO na escrita de alunos típicos, uma vez que pertencem a uma rede fechada.

Levantamento comparativo entre sujeitos típicos que realizam ocorrências de HIPO em sua escrita e os que não realizam apontou que os alunos típicos que apresentam as melhores notas são os mesmos que tiveram um número zero de casos de HIPO. Ao contrário, os típicos que efetuam ocorrências de HIPO, simultaneamente, demonstram maior dificuldade de organização de ideias e apontam notas mais baixas que os demais. Esse aparente fracasso escolar pode ser atribuído também a uma má formação escolar na primeira fase do ensino.

Quanto à escola inclusiva brasileira, fica evidente a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que objetivem uma escola inclusiva de qualidade com profissionais capacitados para lidar com as adversidades e contribuir verdadeiramente com o desenvolvimento cognitivo do aluno que exige atenções especiais e estratégias constantes de ensino diferenciadas.

No que concerne às particularidades dos sujeitos atípicos, pôde-se conhecer as características próprias de cada atipicidade investigada com base em autores renomados da área da linguística e da neurociência, como Mollica & Silva (2012), Olivier (2011), Relvas (2011), Maia (2011) os quais mais do que descrevem as características dos atípicos, sugerem meios de contribuir com o aprimoramento intelectual e acadêmico desses alunos.

As atividades elaboradas no capítulo destinado às intervenções pedagógicas consideram a consciência fonológica como método eficaz e eficiente na resolução dos casos de HIPO encontrados nesta pesquisa na escrita tanto de sujeitos típicos, quanto de sujeitos atípicos. Os resultados pós-intervenção apontam a eficácia dos exercícios aplicados considerando-se a expressiva redução de ocorrências de HIPO na escrita escolar dos alunos.

Os casos que se revelaram como mais favoráveis à segmentação não convencional como *tenque* e *derrepente*, por exemplo, instigam a trilhar rumos novos da pesquisa baseados na teoria das construções, dado que *tenque* escrito com *n* revela que o falante/escrevente o toma na fala como um todo fonológico e o registra na escrita com o “requisite” de observar a regra que prevê *m* antes de *p* e *b* e *n* diante das demais consoantes. O mesmo requisite ocorre com *derrepente* quando escrito com o dígrafo *rr*. Esta última ocorrência demonstrou-se construção passível de se firmar na língua devido

à marcante presença na forma hipossegmentada inclusive pós-intervenção pedagógica, além de ser constante presença na escrita de alunos do ensino médio e da graduação.

O sujeito atípico, ao realizar a HIPO encontrada em (26), produz nova significação e construção sintática, uma vez que considera o advérbio *já* e o verbo *saber* como único elemento fono-morfológico, inclusive ao formar o dígrafo consonantal *-sc-*.

(26)– *Jascei* vai ser festa dos animais

Essa construção adequa-se ao que Salomão (2009, p.69) propõe como “indistinção entre léxico e gramática: a linguagem é concebida como uma grande rede construcional, de tal modo que as unidades construcionais divergem apenas no caráter de sua especificação formal interna”.

Ressalta-se a hipótese da HIPO *derrepente* se gramaticalizar²³. Neste caso, é preciso que assuma a função categorial diversa de uma expressão adverbial, a qual está se tornando, nesse caso, um advérbio. Segundo Heine (2003, p. 577) gramaticalização é um processo de desenvolvimento de estruturas gramaticais a partir de estruturas lexicais e de estruturas mais gramaticais a partir de estruturas menos gramaticais. Há interlocuções nas quais se emprega a construção *derrepente* esvaziada do valor adverbial, como um marcador. O estudo desse assunto é passível de retomarmos por meio de tese de doutorado.

²³ Lança-se, também, a hipótese de construções como *derrepente* constituírem casos de lexicalização.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. *Problemas e perspectivas da alfabetização no Brasil*. In: Anais do Encontro de Alfabetizadores – EDUFJF, Juiz de Fora, 1991.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, Raquel Salek; SABINSON, M. L. M. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1997.
- ALBUQUERQUE, Guiomar. *Processamento da Leitura em Portadores de TDAH*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2003.
- ALBUQUERQUE, Guiomar; MAIA, Marcus; FRANÇA, Aniela; MATTOS, Paulo; PASTURA, Giuseppe. *Processamento da linguagem no transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (tdah)* (Language Processing in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)). Rio de Janeiro: D.E.L.T.A., 28:2, 2012 (245-280)
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4 ed. Washington, 1994.
- ÁVILA, C. R. B de; CARVALHO, C. A. F de; KIDA, A. de S. B. *Estimulação da consciência fonológica na prática educacional e na clínica fonoaudiológica*. In: DUPAUL, George J; STONER, Gary. *TDAH nas escolas*. Estratégias de avaliação e intervenção. São Paulo: M.Books, 2007.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Atica, 1987.
- BASÍLIO, Margarida. *A MORFOLOGIA NO BRASIL: INDICADORES E QUESTÕES*. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL (53-70), 1999.
- BASÍLIO, Margarida. *Em torno da palavra como unidade lexical: palavras e composições*. Veredas, revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora, v. 4, n. 2 p. 9 a 18, 2009.
- BERBERIAN, Ana Paula. *Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças portadoras de distúrbios de leitura e escrita*. In: BERBERIAN, Ana Paula, MASSI, Giselle de Athayde, GUARINELLO, Ana Cristina (org.) *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- BISOL, Leda. *Sândi externo: o processo e a variação*. In: KATO, Mary (org). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP, v.5, p.55-94, 1996.
- BISOL, Leda. *A palavra fonológica pós-lexical*. In: MOLLICA, M.C. & GUIMARÃES, E. (orgs). *A palavra: forma e sentido*. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.
- BLOOMFIELD, L. *A Set of Postulates for the Science of Language*. *Language* 2, 153-64., 1926. (In: *Readings in Linguistics*, 26-31)
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico sobre migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2015.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAPELLINI, S.A. *Distúrbios de Aprendizagem versus Dislexia*. In: FERREIRA, L.; BELFI-LOPES; LIMONGI (org). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

CAPOVILLA, A & CAPOVILLA, F. *Alfabetização: método fônico*. Sao Paulo: Memnon, 2002.

CARDOSO, Suzana Alice; MOTA, Jacyra Andrade. *Projeto atlas linguístico do Brasil: antecedentes e estágio atual*. São Paulo: Alfa 56 (3): 855-870, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

_____. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CATTS, Hugh W.; MCILRAITH, Autumn. *Modelo causal multifactorial de dislexia*. MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida. *Dislexia*. Novos temas, novas perspectivas, v. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

COSERIU, Eugênio. *O homem e sua linguagem*. Coleção Linguagem. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/Edusp, 1982.

COSTA, V. A. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: Políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: Editora da UniRio, 2007.

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

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].

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. *O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção*. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 194-200, 2009.

DUPAUL, George J; STONER, Gary. *TDAH nas escolas*. Estratégias de avaliação e intervenção. São Paulo: M.Books, 2007.

FERREIRA, Shirley. *Curso Contação de Histórias*. Prefeitura de Petrópolis, Secretaria de Educação – Divisão de Implementação de Leitura, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. *Habilidades metafonológicas em escolares com dislexia do desenvolvimento: implicações educacionais*. In: MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida. *Dislexia. Novos temas, novas perspectivas*, v. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

GOULART, Cecília M. A. *Perspectivas de alfabetização: Lições de pesquisa e da prática pedagógica*. Perspectives on literacy: Lessons from research and pedagogical practices. MS: Raído, 2014.

HEINE, Bernd. *Grammaticalization*. In Joseph & Janda (eds.), 2003, 575 – 601.

HEINE, Bernd et al.. *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T.M.R. *Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)* In: MORAIS, A. G. (org). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

LIMA, C.C. E ALBUQUERQUE, G. *Avaliação de linguagem e co-morbidades com transtornos de linguagem*. In: L.A. Rohde e P. Mattos. (Eds.), *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, p. 117-142, 2003.

MAIA, Heber. *Desenvolvimento cognitivo infantil: algumas reflexões*. In: MAIA, Heber. *Neuroeducação: a relação entre saúde e educação*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MAIA, Heber; VARGAS, Glória Maria Barros. *Fracasso escolar*. In: MAIA, Heber. *Neuroeducação: a relação entre saúde e educação*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MOLLICA, Maria Cecília. *Redes Sociais em Grandes Centros Urbanos: um estudo sociolinguístico no Rio de Janeiro*. Terceira Margem, ano III, n. 3, 1995, p. 156-61.

_____. *Da Linguagem Coloquial à Escrita Padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MOLLICA, M. C. M. & FERNADÉZ, C. M. *Um caso de estabilidade fonológica comprovado em tempo aparente e em tempo real*. Rev. de Letras - Nº. 25 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2003.

MOLLICA, M. C. M. & SILVA, C. A. P. P. G. *O Letramento de sujeitos típicos e atípicos*. In: Palomanes, Roza; Bravin, Angela Marina (orgs.) *Práticas de ensino do Português*. 1. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2012. v. 1, 272p.

MOLLICA, Maria Cecília (org.). *Saberes transversais capacitação de professores e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2013.

MOLLICA, M. C. M.; SILVA, C. P. G.; BATISTA. *Em busca de novo paradigma nas ciências humanas*. In: Revista Interfaces, Universidade Federal do Rio de Janeiro, centro de Letras e Artes, Ano 20, nº 21. Rio de Janeiro: UFRJ/CLA, 2014.

MOUSINHO, R. *Problemas na leitura e na escrita e dislexia*. In: O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento. Revista Sinpro-Rio, Ano IV, nº 5, 2010.

NAVAS, Ana luiza. *A consciência fonológica como habilidade mediadora do aprendizado da linguagem escrita em diferentes sistemas de escrita*. In: MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida. *Dislexia*. Novos temas, novas perspectivas, v. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

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

OLIVIER, Lou de. *Distúrbios de aprendizagem e de comportamento*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PAVÃO, Vânia; *Dislexia e disortografia: a importância do diagnóstico*. Instituto de Gestalt- terapia e atendimento familiar na rede, vol 2 , n 3, 2005.

PELOSI, Miryam Bonadiu. *Estratégias e recursos facilitadores para leitura e escrita*. MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida. *Dislexia*. Novos temas, novas perspectivas, v. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

PEREIRA, Luciana Mendes. *Processamento da leitura de orações relativas: um estudo comparativo entre crianças com dislexia e grupo controle / Luciana Mendes Pereira*. - Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2008.

PINHEIRO, Fábio Henrique. *Estratégias de intervenção para escolares com dificuldades na aquisição e desenvolvimento da escrita*. In: MOUSINHO, Renata; ALVES, Luciana Mendonça; CAPELLINI, Simone Aparecida. *Dislexia*. Novos temas, novas perspectivas, v. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

PINTO, Cibele Lemos; TAVARES, Elenice Maria. *O lúdico na aprendizagem: aprender e aprender*. In: Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226 – 235.

QUADRIO, Andreia Cardozo; MIRANDA, Heloísa da Costa; MACHADO, Josianne P de C. *Uma experiência de aplicação do CD I “Da Fala ao Teclado” em escolas públicas do Rio de Janeiro*. In: Mollica, Maria Cecília; BATISTA, Hadinei; GUIMARÃES, Ludmila (org). *Cybercorpora e inovação com práticas de ensinagem*. Curitiba: CRV, 2015.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. *Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas*. Psicologia: reflexão e crítica, v. 10, n. 2. Porto Alegre, 1997.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e transtornos de aprendizagem: As múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico*. Veredas, revista de estudos linguísticos Juiz de Fora v. 6, n1 p. 63-74, 2009.

SILVA, Cynthia Aparecida Pereira Patusco Gomes da. *Distúrbios fonoarticulatórios na Síndrome de Down e implicações na lectoescrita/ Cynthia Aparecida Pereira Patusco Gomes da Silva: UFRJ/FL, 2011.*

SILVA, Wanda Lúcia Borsato da. *Organização de ações educacionais diante das necessidades educacionais de aprendizagem*. In: MAIA, Heber. *Neuroeducação: a relação entre saúde e educação*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SMITH, E. E. & GEVA, A. *Verbal working memory and its connections to language processing*. In: Grodzinsky, Y., Shapiro, L. P., and Swinney, D. (eds.) *Language and the brain: representation and processing*. Academic press. 2000.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: *Anais da 26a. Reunião Anual da ANPEd*, em outubro de 2003.

STAKE, R. *The art of case research*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1995.

STAMPA, M. *Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem a partir da consciência fonológica*. WAK, 2009.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas. Entendendo e Praticando*. Estimulando a Aprendizagem através das Habilidades Auditivas. Da teoria a prática. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

Yin, R. *Case study research: design and methods*. London: Sage, 1984.

ZORZI, Jaime Luiz; HAGE, Simone Rocha de Vasconcelos. *Protocolo de observação comportamental*. Avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis. São José dos Campos: Pulso, 2004.

http://coral.ufsm.br/lec/02_05/Ana.pdf Acesso em 14/08/2015

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/.../Lei/L13146.htm Acesso em 24/01/2016.

ANEXOS

1.

A violência contra animais é uma coisa muito feia e má, e quem é prejudicada pela violência são os animais como os maus tratos como: bater nos animais, não dar comida, abandonar e as jogar no lixo, dar veneno para os animais morte e etc. Mas também tem gente que trata os seus filhos maus iguais os animais e se gosta que não tem carinho, compreensão, companhia dos animais e dos seus filhos. Mas personagem dessas pessoas tem muita gente que é semelhante nesse modo que gostam das pessoas e dos animais e da sua companhia e não

O Cão Rabugento e sua gata

O Cão Rabugento, era um cão que sempre vivia de Mau Humor. Certo Dia, uma Gatinha, chegou para ele e disse: - Por que você está sempre triste e de péssimo humor?

O Cão Responde: - Ah Gatinha Chelly, Minha vida anda tão ruim. Parece que ninguém gosta de mim, que ninguém lembra de mim. Apenas falam comigo, quando precisam.

- Mas não fica assim não Cão Rabugento, um dia eles vão perceber isso em você, e não se dar muito valor pelo cão que você é. O amigo de repente todos os seus amigos chegaram em sua casa para brincar com ele e sua gatinha.

Só que aí o cachorro chamou a Gatinha Chelly para pergunta-lhe uma coisa, "é a gatinha Chelly foi receber o recado, o cachorro perguntou: - Porque todos os meus "amigos" vieram brincar comigo hoje?"

2.

Bicho não é lico

o não duvidas mantenha os animais
 Eles são quipem a gente tem sem tem-
 nko, sente também nos momentos de
 desamor e cuidar nos momentos de gente. A
 não cuidar bem deles eles morrem não
 abandonas seus ~~os~~ momentos pelo contra-
 rio eles ~~os~~ proteção. Ela tinha uma
 cachorra muito bonita não gostava dela
 Ela era gostada todo mundo adorar
 Ela um dia a esposa do meu pai
 levou ela pra sua chomou ela para o úni-
 bus tomar em cima dela e também a
 trocou ela ela apitou chorou e te
 me morder ela num dia me morder eu
 chori muito quando bicho choro até

• Era uma vez o filhote de urso que ele era
 muito fofo e espertinho dia ele estava sain-
 do com sua mamãe para aprender a caçar
 e ele costumava a sair para ir ao lago que
 era muito lindo ele ia todo dia para beber água.
 • E havia um tigre que vigiava ele todo
 dia para poder atacá-lo e tigre esperava a
 hora certa para atacar e a mamãe urso
 estava descom fiando de alguma coisa mas como
 o filhote gostava tanto de ir ao lago e ela dei-
 xou para lá. No certo dia a mamãe urso
 sentiu algo estranho. E o filhote disse para a
 mamãe, mamãe vai para o lago que estou com
 sede e ela disse filho não vai e ele desobedeceu
 e foi.

3.

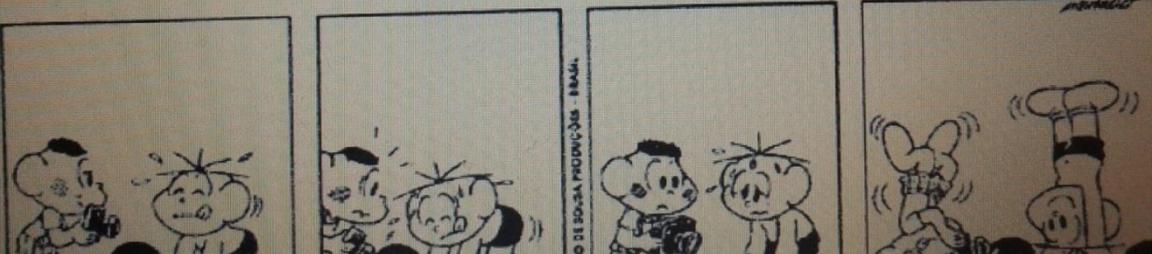
Dislexia:

Para dar ideia do significado da partida de Pedro, o narrador conclui o texto com a frase "De repente o aeroporto ficou vazio".

a) Que sentido tem essa frase no contexto?
 por que retinha ele

b) Que sentimento do narrador ela expressa?
 por ~~que~~ que pensa ele por isso depois

c) O que faz do conjunto de quadrinhos abaixo um texto não-verbal?



TDAH:

As crianças quebraram o vidro do carro do vizinho.
 As crianças quebraram a vidraça da vizinha.

• Quanto aos substantivos acima destacados, pode-se dizer que um substitui o outro nos contextos apresentados sem prejuízo de sentido?
 Comente. Sim porque o sentido não muda

a frase:

o velho é muito fiel

Déficit de aprendizagem:

11. Quem apresentou uma linguagem inadequada? Explique.
o candidato porque ele falou coisas que não devia falar numa entrevista de emprego

12. Em algum outro tipo de contexto ele poderia ter empregado essa linguagem? Por quê?
Sim porque ele ia ficar mais descontente e não ia ficar com a imagem ruim.

13. Baseando-se na última fala do chefe, pode-se dizer que o candidato conseguiu a vaga de emprego? Por quê?
não porque ele disse muita coisa inadequada.

14. A linguagem imprópria foi a única falha encontrada nas respostas do candidato? Explique.
não, foi o jeito dele de falar.

4.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Questionário para pesquisa sociolinguística

Escola onde cursou o Ensino Fundamental I: _____

Bairro onde mora: _____

Grau de escolaridade do pai:

- () Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
 () Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior
 () Pós-Graduação

Grau de escolaridade da mãe:

- () Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
 () Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior
 () Pós-Graduação

Grau de escolaridade do responsável (outro):

- () Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
 () Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio
 () Ensino Superior incompleto
 () Ensino Superior
 () Pós-Graduação

Profissão do pai:

Profissão da mãe:

Profissão do responsável (outro):

Renda familiar:

- () até 1 salário mínimo
 () até 2 salários mínimos
 () até 3 salários mínimos
 () acima de 3 salários mínimos

Você tem o hábito da leitura?

- () nunca
 () raramente
 () frequentemente
 () sempre

No caso de ler, qual a sua preferência?

As pessoas na sua casa leem livros, jornais, revistas?

- () nunca
 () raramente
 () frequentemente
 () sempre

Você tem acesso à internet:

- () Não tenho acesso à internet
 () em casa
 () na casa de parentes / vizinhos / amigos
 () pública / wi-fi
 () no celular

O templo religioso o qual você frequenta fica:

- () no meu bairro
 () em outro bairro
 () no centro da cidade
 () não frequento nenhuma religião