

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

LUCIANA DE LAVÔR NUNES

**AS SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS NAS ESCRITAS DOS
ALUNOS DO 5º E DO 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I e II**

João Pessoa

2016

LUCIANA DE LAVÔR NUNES

**AS SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS NAS ESCRITAS DOS
ALUNOS DO 5º E DO 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I e II**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba, como exigência parcial para obtenção de Título de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de Concentração: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira

João Pessoa

2016

N972s Nunes, Luciana de Lavôr.

As segmentações não convencionais nas escritas dos
alunos do 5º e do 9º anos do ensino fundamental I e II /
Luciana de Lavôr Nunes.- João Pessoa, 2016.

115f.

Orientador: Dermeval da Hora Oliveira

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Segmentação não convencional.
3. Consciência fonológica. 4. Exercícios de intervenção.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

LUCIANA DE LAVÔR NUNES

**AS SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS NAS ESCRITAS DOS
ALUNOS DO 5º E DO 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I e II**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba, como exigência parcial para obtenção de Título de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de Concentração: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem

Aprovada em 07 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Iara Ferreira de Melo Martins
Universidade Estadual da Paraíba

DEDICATÓRIA

“Ninguém cruza nosso caminho por acaso e nós não entramos na vida de ninguém sem nenhuma razão”.(Chico Xavier).

Primeiro e sempre a Deus.

À minha família. Mãe, sua garra, seu esforço, sua vontade de estudar sempre, sua superação diária, com certeza, foi e sempre será exemplo de vida. Devo a você minha decisão de nunca parar de aprender e de ensinar.

À Beatriz, minha filha, e a Eduardo, meu marido e amigo; que, com amor, compreensão, presença e incansável apoio ao longo da elaboração deste trabalho, ajudaram a transformar em realidade um desejo, um sonho.

Aos meus avós paternos (*in memoriam*) com os quais aprendi que o amor é essencial.

Coisas de Vó

Nesse tempo, eu ainda morava com os meus avós paternos, Krasil e Icilda. Meu avô, como sempre fazia, já tinha ido à padaria comprar o pão, que sempre chegava quentinho à mesa, e também já tinha saído novamente para checar o resultado do jogo do bicho. Minha avó, sempre na cozinha, perguntava alguma coisa sobre o que eu queria comer. Coisas de vó!

Sentamos os três para jantar. Ao abrir o saco de pão, meu avô, com a cara de quem não estava entendendo coisa alguma, perguntou:

—Icilda, que novidade é esta de os pães estarem sem miolos?

—Qual é o problema, menino! – respondeu minha avó como se fosse óbvio.

—Cadê o resto do pão? – disse ainda abismado.

—Estão separados em um saco para Aninha! Você não gosta de pão?! Ela gosta de miolos!

E assim ficou decidido desde então.

Não me lembro de haver dito algo sobre miolos. Ela deve ter lido meus pensamentos.

Luciana de Lavor (03.11.2014)

AGRADECIMENTOS

“Saber não é tudo. É necessário fazer. E para bem fazer, homem algum dispensará a calma e a serenidade, imprescindíveis ao êxito, nem desdenhará a cooperação, que é a companheira diletta do amor”. (Emmanuel/Chico Xavier).

Saber agradecer é antes de tudo reconhecer que precisamos do outro. Minha jornada no mestrado foi plena de colaboradores. Nunca estive só.

Obrigada, meu Deus, por este momento em minha vida.

Não há ordem para a minha gratidão. Pessoas são importantes. Desempenham diferentes papéis nas nossas vidas e, por isso, tornam-se essenciais.

A todos aqueles que me ajudaram com palavras animadoras e com silêncios tranquilizantes.

À Vera Lima, mais que secretária do mestrado, profissional de extrema competência e presteza. Maestrina da sinfonia. Tornou-se amiga.

Ao meu orientador. Mesmo muito atribulado, sempre presente nos momentos necessários. Incrível simplicidade e praticidade, como sempre imaginei que seriam os grandes mestres. Minha admiração já é eterna.

À banca avaliadora, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições valiosas desde a qualificação deste trabalho até o resultado final que apresento.

Aos meus professores do mestrado. Tudo que aprendi nas aulas deles hoje faz parte dos meus planos de aula. Deram sentido ao termo mestrado profissional. Como gostaria de dedicar um parágrafo deste agradecimento a cada um de vocês! Muito obrigada.

Pela proximidade com a minha linha de pesquisa e pela admiração excepcional, às professoras Juliene Pedrosa e Mônica Mano. Aprendi a admirá-las à medida que aprendia com as suas aulas. Tornei-me fã.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos compartilhados e ajuda mútua. Exemplo de que a união dos diferentes faz a força. José Humberto, obrigada por tudo.

Aos colaboradores, Sr. Chico e René Wieseman. Indispensáveis em todos os momentos. A presença é algo que *se sente* nos mínimos detalhes.

*Incolores ideias verdes dormem furiosamente.
Sintaxe e sentido em velas paralelas.
Ecuridão do desconhecer.
Gravidez e espera.
Reverbera dentro de um torpor forçado.
Estrídulo estrondo em sete cores.
Reflexão difusa.
Incolores já não mais são as ideias.
Verdes porque vão tomando forma.
Forma ainda adormecida.*

Luciana de Lavor

Doce

[...]

*Palavras que já não são minhas!
Sou apenas narrador dos teus textos
Soprados pela tua boca tenra em meus ouvidos áridos*

[...]

Eduardo Barsi

RESUMO

NUNES, Luciana de Lavor (2016). *As segmentações não convencionais nas escritas dos alunos do 5º e do 9º anos do ensino fundamental*. 115 p. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Linguística e Ensino. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Apresentamos uma pesquisa sobre segmentações não convencionais – *hipossegmentação*, *hipersegmentação* e *segmentação híbrida* – cujo objetivo foi analisar esses fenômenos em textos escritos por alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Foi realizada em uma escola da rede pública e em uma da rede privada da cidade de João Pessoa. Estruturas como “*denovo*”, grafada para “*de novo*”; “*so frendo*” grafada para “*sofrendo*”; e “*derre pente*”, grafada para “*de repente*” exemplificam, respectivamente, esses fenômenos. Os dados foram extraídos de um *corpus* 08 textos narrativos, constituído por 05 dos 5ºs anos e 03 dos 9ºs anos do Ensino Fundamental I e II, respectivamente, de uma escola pública. Dentre as discussões teóricas que nos subsidiaram, temos estudos feitos por Bisol (1994, 1999, 2000, 2005), Bortoni-Ricardo (2006), Cunha (2004), Cunha e Miranda (2008), Camara Jr. (2004), Selkirk (1982, 1984), Silva (2014) e Tenani (2002). Consideramos que o número de achados não foi significativo quantitativamente, mas acreditamos, a partir da leitura dos dados encontrados sobre o assunto na vasta literatura estudada, ser um problema recorrente em outras escolas e, por isso, decidimos ministrar minioficineiras para disponibilizar aos professores participantes da pesquisa informações sobre o funcionamento da língua, especificamente, acerca de processos fonológicos dos quais acreditamos podem decorrer as segmentações não convencionais, e também com exercícios de intervenção para os alunos que pudessem lidar com esses fenômenos. As atividades construídas tiveram como objetivo levar aos professores uma proposta de intervenção remediadora para os oito alunos que apresentam problemas de segmentação no estudo, assim como para outros alunos em outras escolas que apresentarem o mesmo problema em constatações futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Segmentação não convencional. Consciência Fonológica. Exercícios de Intervenção.

ABSTRACT

NUNES, Luciana de Lavor (2016). *Unconventional segmentations in the writings of students in the 5th and 9th years of basic education*. 115 p. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Linguística e Ensino. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

We present the research on segmentations not conventional, hypo, hyper and hybrid segmentation, whose objective was to analyze these phenomena in texts written by 5th and 9th years of Basic Education. It was carrying through in a public school and in private school of the city of João Pessoa. Structures as “denovo” written for “de novo”; “so frendo” instead of “sofrendo”; “derrepente”, written for “derre pente” exemplify, respectively, these *phenomena*. The data had been extracted from the 08 narrative texts, consisting of 05 texts from 5th years and 03 texts from the 9th year, coming from public school. Amongst theoretical discussions that had subsidized us, there are studies made for Bisol (1994, 1999, 2000 and 2004), Bortoni-Ricardo (2006), Cunha (2004), Cunha and Miranda (2008), Camara Jr (2004) Selkirk (1982, 1984), Silva (2014) e Tenani (2002). We consider that the number of findings was not significant quantitatively, but believe, from the reading of the data found on the subject in vast studied literature, to be a recurrent problem in other schools and, therefore, we decide to give mini workshops to provide to the participating teachers of this research information on the functioning of language, specifically concerning not conventional phonological processes of which we believe can elapse segmentations, and also a interventional exercise that could deal with these *phenomena*. The activities had the objective to take to the teachers the proposal of remedial intervention for the eight pupils who present problems of segmentation in the study, as well as for other pupils in other schools that present problem in the future concerning the same findings.

KEYWORDS: Non Conventional Segmentation. Phonological Conscience. Interventional Exercises.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Professores e suas Formações Acadêmicas por ano escolar.....	41
QUADRO 2 – Tipos de Segmentação não convencional (hipo e hiper) encontradas no 5º ano.....	48
QUADRO 3 – Tipos de Segmentação não convencional (hipo e hiper) encontradas no 9ºano	48
TABELA 1 – Tipos de Segmentação não convencional nos textos do 5º e do 9º anos em número de ocorrência.....	49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A PALAVRA E SUA SEGMENTAÇÃO.....	18
2.1 A Palavra.e a Sílabas.....	18
2.2 Segmentação não convencional.....	28
3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	30
4.MÉTODO.....	39
4.1 A Escola, os Alunos e os Professores.....	39
4.2 A Seleção das Produções Textuais.....	41
4.3 As Minioficinas e os Exercícios de Intervenção	43
5.DESCRICÃO E ANÁLISE DOS DADOS	47
6.PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	55
6.1.Minioficinas para os professores.....	58
6.2.Exercício de Intervenção com atividade para o 5º ano – As Palavras têm Movimento e Sons.....	61
6.2.1 A Métrica e o Ritmo – a sílaba e a palavra.....	63
6.2.2 Consciência Lexical – a palavra.....	71
6.3. Exercício de Intervenção com atividade para 9º ano – Por que Tudo Junto é separado e Separado é tudo junto?.....	75
6.3.1 Consciência Morfossintática – a palavra e o texto.....	75
6.3.2 A Análise do Exercício de Intervenção.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

APÊNDICE A.....	97
Exercício de Intervenção com atividade para o 5º ano – As Palavras têm Movimento e Sons.....	98
APÊNDICE B.....	100
Exercício de Intervenção com atividade para o 9º ano – Por que Tudo Junto é separado e Separado é tudo junto?.....	101
ANEXOS.....	107
ANEXO 1 – Texto Narrativo do Aluno 5A.....	108
ANEXO 2 – Texto Narrativo do Aluno 5B.....	109
ANEXO 3 – Texto Narrativo do Aluno 5C.....	110
ANEXO 4 – Texto Narrativo do Aluno 5D.....	111
ANEXO 5 – Texto Narrativo do Aluno 5E.....	112
ANEXO 6 – Texto Narrativo do Aluno 9A.....	113
ANEXO 7 – Texto Narrativo do Aluno 9B.....	114
ANEXO 8 – Texto Narrativo do Aluno 9C.....	115

INTRODUÇÃO

A segmentação convencional é a capacidade de se grafar as palavras no contínuo escrito, delimitando-as por meio de um espaço em branco ou de um hífen, conforme o estabelecido pelas convenções ortográficas da língua. Segmentações não convencionais das palavras caracterizam-se pela ausência e/ou presença do espaço em branco. Há ausência em: “agente”, “denovo”, “oque”, “osmais”, “derrepente”; chama-se hipossegmentação. Há presença em: “a mor”, “a mizade”, “im portância”, “co mer”, “com prar”, “so frendo”, “co mo”; chama-se hipersegmentação. E, ainda, quando o aluno primeiro faz a junção das palavras de uma determinada sequência para depois inserir um espaço no interior da nova estrutura criada: “derre pente”, “dia cordo”, chama-se segmentação híbrida, que não foi encontrada nos textos selecionados para análise.

Diversos trabalhos já foram publicados sobre o tema, assim como muitos pesquisadores já definiram o que seria segmentação convencional e quais os tipos. Trouxemos a definição de Tenani (2010), já que esta faz referências a definições de outros autores, que podem ser encontradas no *corpus* do trabalho dela.

A segmentação não-convencional de palavras diz respeito à presença ou à ausência ‘indevidas’, em relação às convenções ortográficas, do espaço em branco que define os limites da palavra escrita. Têm sido classificadas nos vários trabalhos de Abaurre (1998), Silva (1991), Chacon (2004, 2005, 2006), Cunha (2004), Capristano (2007, 2007a), Paula (2007), Cunha e Miranda (2007), por exemplo, em dois tipos: (i) hipossegmentação – quando há ausência não-convencional de espaço em branco, como em ‘com tinuou’ (‘continuou’), ‘em bora’ (‘embora’); e (ii) hipersegmentação – quando há presença não-convencional do espaço em branco, como em ‘ciescondeu’ (‘si escondeu’), ‘derrepente’ (‘de repente’). (TENANI, 2010, p. 249).

O fato de muitos estudiosos estudarem e continuarem pesquisando sobre o tema se dá devido a não ser um problema novo e a não se restringir apenas a aprendizes em fase inicial de alfabetização. Também por existir um número bastante significativo de alunos que já se encontram em uma etapa mais avançada de escolarização – inclusive já não mais no processo de alfabetização formal – e que

continuam apresentando problemas de segmentação não convencional.

Entender por que alunos do ensino fundamental ainda segmentam algumas palavras do léxico de forma não convencional, contrariando as convenções ortográficas do português brasileiro, foi o que despertou o desejo inicial para esta pesquisa.

Durante a nossa experiência como professora no ensino fundamental, no ensino médio, na graduação, em pós-graduação e em cursos de extensão, pudemos perceber que, independente do grau e do nível de escolarização e do nível social e econômico, problemas relacionados à segmentação na escrita são recorrentes.

Foi no Mestrado Profissional em Linguística e Educação que o nosso interesse foi despertado para investigar os aspectos fonológicos envolvidos no processo de aprendizagem da linguagem escrita, em especial, de crianças e de jovens que já passaram pela alfabetização e que ainda apresentam dificuldades em relação à segmentação das palavras na escrita.

Buscando atender à nossa inquietação e à necessidade de se apontarem caminhos que levassem a um bom desempenho dos alunos em relação à linguagem escrita, propusemo-nos a desenvolver este estudo, cujo **objetivo principal** foi analisar o fenômeno da segmentação não convencional em textos escritos por alunos do final do ensino fundamental I e II (*doravante* EF I e II).

Realizamos um mapeamento e uma descrição de dados da escrita de alunos do 5º e do 9º anos do EF I e II, de uma escola pública e de uma escola particular, em João Pessoa, com o objetivo de identificar a existência ou não de segmentações não convencionais e posteriormente proceder a análise destas, questionando-nos como se davam as segmentações não convencionais – hipossegmentação, hipersegmentação e segmentação híbrida –, e de que forma elas se correlacionavam ou não aos aspectos fonológicos da língua e a fatores linguísticos (léxico, morfologia, sintaxe e morfossintaxe).

A intenção de a pesquisa ter sido realizada tanto em uma escola da rede pública como de uma da rede privada foi de avaliar – caso encontrássemos nas duas escolas – se havia diferenças significativas entre os erros de segmentação apresentados nas produções textuais dos alunos dessas instituições, uma vez que é consenso social que alunos de escola pública apresentam problemas maiores de

aprendizado que alunos de escolas particulares. Além disso, pretendíamos verificar se e como o meio nos quais os alunos convivem foram do ambiente escolar apareceriam ou não nos resultados, influenciando-os.

Foram encontradas segmentações não convencionais dos tipos hipo e hipersegmentação em oito textos: sendo cinco do quinto ano e três do nono ano apenas na escola pública. Não foram encontradas essas estruturas nos textos analisados da escola particular. Também não foram encontradas segmentações não convencionais do tipo segmentação híbrida.

Tivemos como **objetivos específicos**, após investigar os critérios fonológicos que os alunos tiveram ao usar os tipos de segmentações não convencionais encontradas nos textos, criar e aplicar exercícios de intervenção que pudessem sanar os problemas de segmentação encontrados, assim como prevenir futuros e construir e aplicar uma minioficina para os professores com a intenção de prepará-los para melhor aplicar os exercícios e também de fornecer conhecimento específico sobre a fonologia na construção da escrita para prevenir problemas futuros.

Com base nos dados analisados, buscamos respostas para as seguintes questões (**perguntas norteadoras**):

1. Quais as sequências segmentadas de forma não convencional?
2. Como estão estruturadas as segmentações não convencionais encontradas?
3. Quais são os processos fonológicos presentes nas segmentações não convencionais feitas pelos alunos investigados?
4. Que outros processos linguísticos estão presentes no processo de construção da escrita e que apresentam estruturas de segmentação não convencional?

Levantamos hipóteses a partir do material analisado: **a primeira** é a de que foram decorrentes de *fatores* como: fonológico – os quais se referem ao sistema de como os sons se organizam para formar unidades maiores como sílabas, palavras ou frases; prosódico – relacionados a fenômenos rítmicos e de entonação da linguagem oral e que, possivelmente, influenciam na aquisição da linguagem escrita; e, morfossintático – referem à forma como as palavras se relacionam e se estruturam dentro delas próprias e dentro das frases; **a segunda** é a de que o aluno,

ao realizar essas segmentações não convencionais, está fazendo *experimentações sobre como delimitar as palavras ao representá-las na escrita*, muitas vezes, utilizando-se das formas mais regulares da língua. Isso acontece devido questões *extralinguísticas*, como o uso, já que as experimentações advém de formas mais usuais da língua dentro da comunidade onde vivem; e, **a terceira** é que acontece devido *à falta de preparo dos professores* de Língua Portuguesa – principalmente os polivalentes nas séries iniciais – que, em sua maioria, não trabalham fonética e fonologia em sala de aula como deveriam, ou ainda, não estudaram essas disciplinas em sua formação como professor e, por isso, não conseguem despertar tal consciência em seus alunos durante a vida letiva destes.

A partir dos resultados encontrados, apresentamos uma proposta de intervenção que lidasse com esses fenômenos. Criamos minioficinas para os professores e exercícios de intervenção para os alunos. Por meio de cada minioficina, proporcionamos aos professores do 5º e do 9º anos conhecimento necessário, não só para sanar os problemas encontrados nos textos dos alunos, mas, principalmente, para evitar o aparecimento desde o início do aprendizado da construção da escrita. Nas mesmas minioficinas, preparamos os professores para aplicação dos exercícios de intervenção produzidos por nós.

Procuramos buscar uma alternativa concreta que pudesse contribuir para ajudar esses alunos, por meio dos exercícios, a superarem suas dificuldades de aprendizagem nessas habilidades e, sobretudo, que pudesse aprofundar os estudos e pesquisas sobre o processo de construção da escrita, por meio da consciência fonológica e da percepção da importância da sílaba, de modo a poder contribuir para a melhoria da prática educativa de professores do EF I e II.

A fundamentação teórica consiste em: sobre a **Palavra** – Tenani (2002), Camara Jr. (2004) e Quadros E Schwindt (2005); sobre a **Segmentação não convencional** – Ferreiro e Pontecorvo (1996), Tenani (2002), Cunha e Miranda (2008), Verçossi (2011) e Silva (2014); sobre a Sílaba – Selkirk (1982, 1984), Bisol (1994, 1999, 2000, 2005), Cunha (2004) e Camara Jr. (2004); sobre os **Dados de Segmentação na Escrita** – Silva (1991), Abaurre e Silva (1993), Brandão (2015), Chacon (2004, 2005), Cunha (2004, 2010), Capistrano (2004, 2007a, 2007b), Cunha e Miranda (2007, 2008, 2009), Paula (2007), Verçossi e Ferreira-Gonçalves (2010), Tenani (2010, 2011), Tenani e Paranhos (2011, 2013), Alcântara (2012), Silva (2013)

e Santos (2013); e, sobre a **Consciência Fonológica** – Lamprecht (2004), Bortoni-Ricardo (2006), Nascimento (2009) e Carvalho (2010).

Nosso trabalho está estruturado da seguinte forma: neste capítulo, intitulado CAPÍTULO PRIMEIRO, **Introdução**, explanamos sobre as justificativas para a pesquisa, a explanação do tema investigado, os objetivos e as hipóteses levantadas; CAPÍTULO SEGUNDO **A Palavra e sua Segmentação**, mostraremos os conceitos do tema tratado, as bases teóricas para a análise e a compreensão dos processos de segmentações não convencionais encontrados nesta pesquisa e a revisão da literatura. Está estruturado da seguinte forma: 2.1 A Palavra e a Sílabas; e, 2.2 Segmentação não convencional; CAPÍTULO TERCEIRO **A Consciência Fonológica**, explicaremos o conceito e importância dela para a aquisição da escrita; CAPÍTULO QUARTO, **Método**, apresentaremos os procedimentos usados para a realização do estudo, tais como: o contexto em que ele se deu, os critérios para escolha dos objetos de estudo e do corpus, os procedimentos usados para se fazer a descrição e a análise dos dados e os critérios para a proposta didática. Está estruturado da seguinte forma: 4.1 A Escola, os Alunos e os Professores; 4.2 A Seleção das Produções Textuais; e, 4.3 As Miniofícinas e os Exercícios de Intervenção; CAPÍTULO QUINTO, **Descrição e Análise dos Dados**, faremos a descrição e a análise dos dados da pesquisa; CAPÍTULO SEXTO, **Propostas Intervenção**, apresentaremos os elementos e os procedimentos da proposta criada para trabalhar com segmentação convencional em sala de aula. Há fragmentos dos exercícios para melhor entendimento das análises. Mostraremos as orientações ensinadas aos professores nas miniofícinas para a aplicação dos exercícios de intervenção. Está estruturado da seguinte forma: 6.1. Miniofícinas para os professores; 6.2. Exercício de Intervenção com atividade para o 5º ano – As Palavras têm Movimento e Sons; 6.2.1 A Métrica e o Ritmo – a sílaba e a palavra; 6.2.2 Consciência Lexical – a palavra; 6.3. Exercício de Intervenção com atividade para 9º ano – Por que Tudo Junto é separado e Separado é tudo junto?; 6.3.1 Consciência Morfosintática – a palavra e o texto; e, 6.3.2 A Análise do Exercício de Intervenção; a s **Considerações Finais** sobre o estudo feito e, em seguida: as **Referências Bibliográficas e da Imagens**, e os **Apêndices**, para a visualização dos exercícios como um todo para melhor entendimento da sequência, e os **Anexos**, que são as produções dos alunos.

2 A PALAVRA E SUA SEGMENTAÇÃO

Neste capítulo trataremos sobre a palavra, os constituintes prosódicos (pé métrico, palavra fonológica, sílaba) e a segmentação na escrita. Inicialmente discutiremos os conceitos de palavra (fonológica, morfológica, vocábulo formal e vocábulo conectivo) e a importância desta para a construção da consciência fonológica, que será vista no capítulo seguinte. Dissertaremos sobre a aquisição da escrita pela criança e como funcionam as hipóteses de escrita. Divide-se em: 2.1. A Palavra e a Sílaba; e, 2.2. Segmentações não convencionais.

2.1 A Palavra e a Sílaba

Se perguntarmos à maioria dos falantes como definir “palavra”, eles não dirão que palavra é um conjunto de fonemas organizados em sílabas que apresenta relação de proeminência de acento entre elas, as quais juntas formam outra unidade maior chamada pé métrico, que, por sua vez, dará origem a uma palavra fonológica. Provavelmente, conceituarão palavra como um conjunto de letras, ou mesmo um conjunto de sílabas (às vezes com acento, às vezes não) que, juntas, têm significado e que formam frases. Ou ainda, um termo, um vocábulo, uma expressão, uma manifestação verbal ou escrita com significação que, quando agrupadas, formam as frases. Nenhuma das definições anteriores para palavra estará errada, apenas definirá palavra de acordo com a morfologia, com o aspecto visual ou com a sintaxe.

Na maioria das vezes, os falantes conseguem depreender intuitivamente a unidade “palavra” em um contínuo sonoro, com base em estratégias prosódicas relevantes em sua língua materna. Mas será que conseguem fazer isso na escrita?

Ferreiro & Pontecorvo (1996) ensinam que a escrita é o que determina a exigência de uma definição de palavra, pois, quando escrevemos, precisamos segmentar os vocábulos em unidades suscetíveis de interpretação. Para tanto, faz-se necessário saber o que constitui essas unidades gráficas para podermos grafá-la no seu contínuo de acordo com os padrões estabelecidos pelo sistema linguístico.

Há ainda algo a se questionar sobre a palavra: O sistema que usamos para delimitar as palavras no momento em que falamos é o mesmo que utilizamos para traçar as fronteiriças dessas mesmas palavras na escrita? Sabemos que a escrita não é representação da fala, pois, para a criança aprender a ler e escrever, não basta apenas ela saber falar, ela deverá aprender a analisar e decodificar os sons que compõem estas palavras. É necessário a consciência fonológica, sobre a qual falaremos no capítulo terceiro.

Dentro do processo de alfabetização, há uma fase, chamada por Piaget (1967 *apud* CARRAHER & REGO, 1981, p. 05) de realismo nominal, em que a criança não desenvolveu ainda essa consciência fonológica que é necessária para a compreensão do sistema alfabético e da noção de palavra. Nessa fase, ela não faz a correspondência entre a fala e as letras que escreve. São as oportunidades em sala de refletir sobre a forma oral e escrita das palavras (brincando com jogos fonológicos de alfabetização e com os textos poéticos da tradição oral, como quadrinhas e trava-línguas) que farão com que ela avance em sua compreensão das letras, das sílabas e das palavras.

Assim sendo, uma vez que a segmentação de palavras não pode ser decidida pela criança com base na correspondência grafo-fônica, não há de se duvidar que as segmentações não convencionais construídas na escrita por ela, no início da escolarização, estejam especialmente relacionadas às hipóteses que esta levanta em relação à noção de palavra. (*sobre segmentação, falaremos no item, 2.2*)

Pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2006) mostram que a criança aprende a ler e a escrever porque é desafiada a confrontar suas hipóteses sobre leitura e escrita com outras possibilidades (convencionais) que serão oferecidas pelo professor.

Nas diversas experiências feitas pelas autoras com crianças, nas quais investigavam como acontecia a psicogênese da língua escrita e como essas crianças tomavam o conceito de palavra, constataram que a todo momento as elas reinventam a escrita já que primeiramente precisavam compreender o processo de construção e as regras de elaboração a partir das palavras.

Apesar de não estarmos analisando escritas de crianças na fase de pré-silábica, silábica ou mesmo silábico-alfabética, acreditamos ser relevante explicá-las

na revisão teórica deste estudo, pois foram encontrados dados nos textos analisados que apontam para um desenvolvimento descorrelacionado às idades dos autores das narrativas. Crianças e jovens que não mais deveriam estar no processo de alfabetização, demonstram, em suas escritas, características próximas às que serão demonstradas dentro das hipóteses de escrita a seguir.

As hipóteses de Ferreiro e Teberosky estão descritas no livro de mesma autoria *A Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 2006, *apud* LOPES, 2010, p. 08 a 10). São elas:

1 . HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA: A criança pensa que é possível ler nomes diferentes com grafias iguais. Elas ainda não conseguem entender que o que a escrita representa no papel são os sons da fala. Posteriormente, a criança nega essa sua hipótese, porque diz que, para ler nomes diferentes, eles devem ser escritos com letras diferentes.

1.1 CARACTERÍSTICAS:

- ✓ Escrever e desenhar têm o mesmo significado;
- ✓ Não relaciona a escrita com os sons da fala;
- ✓ Não diferencia letras de números;
- ✓ Reproduz traços típicos da escrita de forma desordenada;
- ✓ Acredita que coisas grandes têm um nome grande e coisas pequenas têm um nome pequeno (realismo nominal);
- ✓ Usa as letras do seu nome para escrever tudo;
- ✓ Não aceita que seja possível escrever e ler com menos de três letras;
- ✓ Leitura global: lê a palavra como um todo.

1.2 CONFLITOS DA CRIANÇA NESTA ETAPA:

- ✓ Que sinais-eu uso para escrever palavras?
- ✓ Conhecer o significado dos sinais escritos.

2. **HIPÓTESE SILÁBICA:** Pela primeira vez, ela trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, porém, com uma particularidade: cada letra vale por uma sílaba. Por isso, utiliza tantas letras quantas forem as sílabas da palavra.

2.1 CARACTERÍSTICAS:

- ✓ Para cada fonema, usa uma letra para representá-lo;
- ✓ Pode, ou não, atribuir valor sonoro à letra.
- ✓ Pode usar muitas letras para escrever e ao fazer a leitura, apontar uma letra para cada sílaba.
- ✓ Ao escrever frases, pode usar uma letra para cada palavra.

2.2 CONFLITOS DA CRIANÇA NESTA ETAPA:

- ✓ A escrita está vinculada à pronúncia das partes da palavra?
- ✓ Como ajustar a escrita à fala?
- ✓ Qual a quantidade mínima de letras necessárias para se escrever?

3. **SILÁBICO-ALFABÉTICO:** Esta fase apresenta como uma transição entre o nível silábico e o nível alfabético. A criança descobre que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona e, assim, procura acrescentar letras à escrita.

3.1 CARACTERÍSTICAS:

- ✓ Compreende que a escrita representa os sons da fala;
- ✓ Percebe a necessidade de mais de uma letra para a maioria das sílabas;
- ✓ Reconhece o som das letras;
- ✓ Pode dar ênfase à escrita do som só das vogais ou só das consoantes;
- ✓ Atribui o valor do fonema em algumas letras: cabelo = kblo.

3.2 CONFLITOS DA CRIANÇA NESTA ETAPA:

- ✓ Como fazer a escrita dela ser lida por outras pessoas?
- ✓ Como separar as palavras na escrita se isto não acontece na fala?

- ✓ Como adequar a escrita à quantidade mínima de caracteres?

4. **ALFABÉTICO:** Fase final do processo de alfabetização. A criança “venceu” as barreiras do sistema de representação da linguagem escrita. É capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve. Surgirão os problemas relativos à ortografia, mas não mais relacionados à fonologia.

4.1 CARACTERÍSTICAS:

- ✓ Compreende a função social da escrita: comunicação;
- ✓ Conhece o valor sonoro de “todas” as letras;
- ✓ Apresenta estabilidade na escrita das palavras;
- ✓ Compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba;
- ✓ Faz leitura com ou sem imagem;
- ✓ Inicia preocupação com as questões ortográficas;
- ✓ Separa as palavras quando escreve frases (segmentação correta);
- ✓ Produz textos de forma convencional (sistema da língua).

4.2 CONFLITOS DA CRIANÇA NESTA ETAPA:

- ✓ Como escrever de acordo com as questões ortográficas?

A partir do conhecimento dessas fases propostas pelas autoras, seguidoras dos conceitos de Piaget, seria então justo dizermos que, com o aumento da escolarização da criança e com o aumento da idade e, a partir de uma condução eficiente dentro desse processo pelo professor, haveria um avanço na capacidade de segmentar convencionalmente? Responderíamos que sim, mas também sabemos que as práticas de letramento às quais as crianças estão expostas cotidianamente (não só na escola), podem se configurar como outro fator também determinante para a ocorrência de segmentações não convencionais.

Isso acontece porque, ao testar as hipóteses de escrita, já na fase silábica-alfabética e na alfabética, os pequenos se veem na dúvida sobre o lugar em

que esses espaços em branco devem ser inseridos e, para a resolução dessa tarefa complexa, será necessária a compreensão do que é palavra, compreensão esta que é fortemente marcada não só pela instrução escolar, mas pelo uso da língua dentro da comunidade onde vivem.

Apesar de sabermos que a escrita não representa a fala, nas diversas situações de uso, tanto na língua escrita como na falada, existirão variantes que interferirão. Assim nos mostra um estudo que analisa a interferência da variação linguística nas segmentações da escrita:

A oralidade tem uma forte influência na produção escrita, pois durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, há uma propensão do aluno, em entendê-la como uma reprodução da fala. É importante ressaltarmos, que é inegável que essas marcas do oral no escrito não acontecem por acaso, pois elas estão continuamente amparadas nos fenômenos das variações linguísticas, pois a língua não é estática. (NUSA, GUSMÃO e SERAGLIO, 2013, p. 05).

Essa relação entre fala e a sua representação na escrita é feita de forma mais “palpável”, por meio das palavras. Essas palavras são construídas a partir de elementos menores, que são as sílabas. Pensando assim, ficaria fácil delimitar as palavras na escrita, mas isso não funciona de forma tão pacífica.

A variação linguística esteve presente em todo o momento da formação e estruturação de nossa língua. É preciso compreender que tais mudanças se manifestam no tempo, no espaço, nas camadas sociais e nas representações estilísticas. Tudo isso pode interferir e operar como modelador à fala e à escrita de alguém.

Nos primeiros estudos da fonologia Gerativa no *Sound Pattern of English* – SPE – de Chomsky & Halle (1968), as palavras eram vistas como sequências de consoantes e vogais. Fonólogos mais atuais, como Selkirk (1982) e Spencer (1996) são unânimes em destacar a sílaba como unidade significativa que deve ter o seu lugar na teoria fonológica. Pedrosa (2014, p.71) diz que “é na unidade silábica que os segmentos são organizados para formar um sistema fonológico de uma língua.”

Percebemos, então, que é importante mostrar como os fonemas se organizam para formar padrões silábicos e que existem regras em cada língua que

permitem ou não determinados arranjos ou sequências sonoras em uma sílaba. Dessa forma, se compreendermos as restrições que operam em dada língua, compreenderemos a organização não só da sílaba, mas também das palavras.

São exemplos de padrões silábicos em português: V (*a*), VC (*ar*), CV (*ca*), CVC (*cor*), CCV (*pra*), CCVC (*três*), VG (*au*), CVG (*sei*) e CGV (*água*), sendo C para *consoante*, V para *vogal* e G para *glide* (semivogal). A forma como esses segmentos se organizam dentro das sílabas faz com que reconheçamos uma determinada sequência segmental como uma palavra possível ou não dentro de sistema linguístico.

Da Hora (2002), em *Fonética e Fonologia*, traz uma contribuição de Collischonn (2002, p. 110, *adaptado por nós*), sobre os padrões silábicos que determinam o número máximo e o número mínimo permitidos, a partir de um molde silábico, preenchido por (V) e por (C): V (*é*), VC (*ar*), VCC (*ins*), CV (*cá*), CVC (*lar*), CVCC (*mons*), CCV (*tri*), CCVC (*três*), CCVCC (*trans*), VV (*au*), CVV (*lei*), CCVV (*grau*), CCVVC (*claus*)

No modelo binário com rima da estrutura interna de uma sílaba de Selkirk (1982), uma sílaba pode ser representada por dois ramos. O primeiro, chamado *onsete* contém até duas consoantes. O segundo, chamado rima, pode ser preenchido por vogais e consoantes, cujo o número e a sequência obedecerão às especificidades da língua, como vimos acima. A rima, por sua vez, pode ser dividida em núcleo e coda. O núcleo, no português, é formado somente por vogais e se constitui no pico silábico. Em outras línguas, entretanto, algumas consoantes podem preencher esta posição. A coda também pode ser ocupada por consoante. Observamos que a (V) sempre estará presente na sílaba, que constitui sempre como o núcleo desta sílaba. Esse padrão silábico é próprio da língua portuguesa, mas não necessariamente de outras línguas.

Apesar de a importância da sílaba para a construção e delimitação da palavra – vocábulo fonológico –, como bem diz Camara Jr. (2004, p.30), “do ponto de vista fonético, tem sido um árduo problema definir a sílaba”, mas diz que ela “é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação (fonologia)”, e, citando, Jakobson afirma que “é ‘a estrutura fonêmica elementar’” da palavra. (Jakobson 1967, 133, *apud* Camara Jr., 2004, p.30).

O problema ocorre porque não existe no Português Brasileiro uma relação sempre coincidente entre a palavra fonológica e palavra formal/gramatical. Sobre isso, Camara Jr. nos ensina que:

Ao contrário do critério fonológico que rege a nossa escrita, procurando representar aproximadamente os fonemas pelas letras e dividindo as suas sequências de acordo com as sílabas, a apresentação do vocábulo na escrita se faz pelo critério formal. Deixasse entre eles, obrigatoriamente, um espaço em branco, porque, mesmo quando sem pausa entre si num único grupo de força, cada um é considerado uma unidade mórfica de per si. Por isso, embora em proscrever, por exemplo, cada letra se reporta a um fonema e a separação é silábica (pros-cre-ver, apesar do vocábulo ser composto do prefixo pro-e (e) crever), grafamos com espaços em branco a expressão proscrever uma /é/ proskrevera/é/, que é um único grupo de força. (CAMARA JR., 2004, p.38).

Acreditamos que a falta de conhecimento sobre o conceito fonológico de palavra faz com que muitas pessoas não consigam delimitar as fronteiras dela e assim construam textos com segmentações não convencionais. Se pensarmos na palavra *guarda-chuva*, é um único vocábulo morfológico ou formal (CAMARA JR., 2004, p. 39) com dois radicais, e pode exercer várias funções dentro de uma oração, porém, fonologicamente, são duas palavras fonológicas, com dois acentos primários (sílabas tônicas). Já na expressão *ajude-me*, por exemplo, temos a situação inversa, duas palavras morfológicas correspondem a apenas uma palavra fonológica, dado que a partícula *me* não possui acento próprio.

Diz Camara Jr. (2004), em sua descrição do sistema fonológico do português do Brasil, que necessário se faz distinguir a palavra morfológica da palavra fonológica. A primeira compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas. A segunda distingue palavras com acento e sem acento, respectivamente palavras fonológicas e clíticos.

Seguindo os ensinamentos de Bloomfield, Camara Jr. (2004, pp. 39 a 45) propõe três tipos de unidades significativas:

1.Vocábulos Formais: é a unidade a que se chega, quando não é possível nova divisão em duas ou mais formas livres. Podem ser:

1.1 Forma Livre: que aparece não raro isolada. Exs.: **azul, lei, luz.**

1.2 Forma Dependente: que nunca aparece isolada, mas pode aparecer ligada a outra que não é aquela que a condiciona, quando entre ela e a sua condicionante se intercalam livremente outras formas. Exs.: **a, de, que, se**.

2. Vocábulo Conectivos:

2.1 Forma Presa, que só aparece ligada a outra e por ela condicionada. Exs.: **desfazer, predisposto, felizmente**: vocábulos que incluem formas presas, respectivamente **des-, pre-e-mente**.

“A forma dependente é um exemplo da falta de coincidência absoluta entre vocábulo fonológico e vocábulo formal na língua portuguesa”. (CAMARA JR. 2004, p.39). Trata-se de um vocábulo formal que não é vocábulo fonológico. É parte de um vocábulo fonológico, ao qual se acha ligado pelo acento que domina várias sílabas átonas. Isso confirma a dificuldade que muitos encontram em definir palavra e delimitá-la em seus constituintes. Quadros e Schwindt corroboram com a afirmação, dizendo que:

O grande problema, no âmbito da língua oral é que por “vocábulo” se entendem duas entidades diferentes. De um lado, há o vocábulo “fonológico”, que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia de emissão vocal. De outro lado, há o vocábulo “formal ou mórfico”, quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua. Há certa correspondência entre as duas entidades, mas elas não coincidem sempre e rigorosamente. (QUADROS e SCHWINDT, 2008, p. 3)

Ainda, segundo Nespor e Vogel (1986, *apud* TENANI, 2011), a palavra fonológica forma-se no nível lexical e caracteriza-se por conter um único acento primário entre as sílabas que a compõe, dessa maneira, somente uma sílaba será forte ou dominante e as demais, fracas ou recessivas. Já a categoria do grupo clítico é composta por um ou mais clíticos acompanhado(s) por um único item de conteúdo. Por sua vez, os clíticos podem pertencer a diferentes classes gramaticais (preposição, conjunção, artigo, etc.) e, dos pontos de vistas sintático e fonológico, são formas dependentes em razão de não poderem ocorrer sozinhos em um enunciado.

Além disso, para a fonologia, pelo fato de serem formações átonas (não-acentuada), os clíticos apóiam-se no acento da palavra precedente ou seguinte (Bisol, 2005), unindo-se a um hospedeiro no nível pós-lexical, formando um novo constituinte da hierarquia prosódica: o grupo clítico.

Se por um lado, há autores como Nespor e Vogel (1986, *apud* TENANI, 2011), Tenani (2009) e Bisol (2000, 2005) que defendem a existência do grupo clítico, por outro, autores como Selkirk (1986), Vigário (2007) e Booij (1996) defendem que a prosodização dos clíticos não ocorrem no nível do grupo clítico, por isso, esse não é um nível na hierarquia prosódica.

Selkirk (1986) observa que a prosodização dos clíticos ocorre no nível da palavra fonológica, pois, devido ao fato de não possuírem acento, os clíticos incorporam-se à palavra, formando, assim, um único vocábulo. Nessa perspectiva, os grupos clíticos em *buscar-lhe* e *chamá-lo* seriam, na verdade, uma única palavra fonológica.

Nesta pesquisa, utilizaremos os aspectos referentes à organização em constituintes prosódicos da língua de Nespor e Vogel (pé métrico, palavra fonológica, sílaba, entre outros) e da palavra morfológica ou gramatical para a construção da proposta de intervenção. Para esta pesquisa:

Entendemos como palavra morfológica o que Camara Jr. (1969) define como “vocábulo formal”, isto é, a forma livre a que se chega “quando não é possível nova divisão em duas ou mais formas livres” (p. 37) e que “se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua” (p. 34). Palavra fonológica, por sua vez, é a unidade prosódica em que se definem as relações de proeminência que caracterizam o acento primário das palavras. (QUADROS e SCHWINDT, 2008, p. 03)

O enfoque nas atividades será maior na sílaba, pois, conforme Cunha & Cintra (1983) quando uma palavra é pronunciada, sentimos que não fazemos separando um som do outro, mas dividindo a palavra em pequenos segmentos fônicos percebidos pelas tantas quantas forem as vogais.

2.2 Segmentações não convencionais

São muitas as considerações de autores sobre segmentações não convencionais. Conforme Cunha e Miranda (2008), a hipossegmentação ocorre na escrita por meio da união de palavras entre si, e a hipersegmentação, por sua vez, consiste na separação, ou seja, um espaçamento desnecessário numa mesma palavra. Para Veçossi (2011), são formas de juntar e/ou de separar indevidamente as palavras, e a hipersegmentação, de acordo os autores citados primeiro, é a alocação de espaço dentro da palavra.

E, ainda, denomina-se hipossegmentação – estruturas compostas por duas ou mais palavras que, de acordo com as convenções ortográficas, devem ser grafadas separadas (*agente para a gente; derrepente para de repente*); hipersegmentação – inserção de um espaço em branco ou de um hífen no interior de uma palavra que deveria ser grafada toda junta (*em baixo para embaixo; a mizade para amizade*) e segmentação híbrida – quando o aluno primeiro faz a junção das palavras de uma determinada sequência para depois inserir um espaço no interior da nova estrutura criada (*derre pente para de repente*).

Em sua pesquisa, Ferreiro (2011, p. 35 e 36) traz outras definições e exemplos de Cunha (2010) e Moreira (1991) sobre os três tipos de segmentação não convencional, vejamos:

a). **Hipossegmentação** – é caracterizado pela ausência do espaço entre fronteiras vocabulares, segundo as normas ortográficas (MOREIRA, 1991), como nos exemplos a seguir: *efiquei* (e fiquei); *odoce* (o doce).

b). **Hipersegmentação** – referem aos casos em que há alocação de espaço no interior da palavra, não previsto na norma escrita (MOREIRA, 1991): *e la* (ela) *amanhe seu* (amanheceu), *em bora* (embora), *chapeu sinho* (chapeuzinho).

c). **Híbridos** – misturam as duas ocorrências acima descritas numa mesma sequência vocabular (CUNHA, 2010), como nos exemplos: *foipa sia* (foi passear), *pofa vor* (por favor), *siasu tou* (se assustou), *meaju de* (me ajude).

Trabalhos que trazem os dados de segmentação da escrita de crianças nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, como, Abaurre (1988,1991); Silva (1991), Abaurre e Silva (1993), Chacon (2004, 2005), Cunha (2004, 2010), Capistrano (2004, 2007a , 2007b), Cunha e Miranda (2007, 2008, 2009), Paula (2007), Tenani (2010, 2011), Tenani e Paranhos (2011, 2013), Silva (2013), Sousa-Machado e Capistrano (2013), e ainda os trabalhos sobre a escrita de jovens e adultos que focam nesse mesmo tipo de construção segmental, como os de Verçossi e Ferreira-Gonçalves (2010), Alcântara (2012), Santos (2013) nos ajudam a responder às perguntas feitas no início deste capítulo e nos amparam em relação ao nosso estudo sobre as segmentações não convencionais.

Estudos feitos por Cunha (2004, 2010) sobre segmentação na escrita apontam que as segmentações não convencionais têm explicação no próprio sistema da língua. Muitos estudiosos da área, como Abaurre (1988,1991), Chacon (2004, 2005), Cunha e Miranda (2007, 2008 e 2009), Capistrano (2004, 2007) analisaram dados de segmentação não convencional de palavra produzidos por alunos em fase inicial de aquisição da escrita e demonstraram como esse tipo de dado é relevante para os estudos linguísticos e como também podem ser esclarecedores para muitos problemas relacionados à forma como se dá a aquisição da escrita.

No campo da linguística, alguns estudiosos pesquisaram o funcionamento de marcas de segmentação não convencional de palavras em textos produzidos em ambiente escolar. Abaurre (1988; 1991), Capistrano (2007), Chacon (2004) e Tenani (2009) concluíram, em seus trabalhos, que, ao manipularem a escrita, os escreventes testam hipóteses de escrita por vezes conflitantes e excludentes entre si sobre o que seria uma palavra escrita e sua possível delimitação gráfica.

Além disso, os três últimos autores citados anteriormente consideram que a segmentação das palavras apresentadas nos textos analisados por eles mostram que existe uma relação entre enunciados falados e escritos advinda das práticas sociais orais/letradas e também na relação de fronteiras de constituintes prosódicos da língua, corroborando com as nossas hipóteses de que os problemas relacionados à segmentação na escrita advém de fatores fonológicos, prosódicos e outros fatores linguísticos.

3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

No processo da alfabetização, a criança começa a perceber até onde vai uma palavra, mas isso não acontece naturalmente. Faz-se necessária a intervenção do professor, principalmente no que concerne à escrita. Assim, a criança passa a perceber unidades abstratas de sua língua, como fonemas e sílabas, e conscientemente opera a fragmentação da fala.

Guimarães e Paula (2010) afirmam que grande número de estudos tem evidenciado uma relação estreita entre a aquisição do sistema de escrita e a consciência dos constituintes fonológicos das palavras, a chamada “consciência fonológica” (BARRERA; MALUF, 2003; BRADLEY; BRYANT, 1983; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; CARDOSO-MARTINS, 1995; GUIMARÃES, 2003; PLAZA; COHEN, 2003, 2004; REGO; BRYANT, 1993; ROAZZI; DOWKER, 1989; TUNMER, 1990 *apud* GUIMARÃES e PAULA, 2010).

As autoras afirmam que esses pesquisadores demonstram que a consciência fonológica é necessária para a aprendizagem da linguagem escrita nas línguas alfabéticas como o francês, o inglês ou o português, pois seus sistemas de escrita envolvem a análise das palavras em unidades fonológicas mínimas, os fonemas, os quais são representados pelas letras. No entanto, não se verifica sempre nesses sistemas de escrita uma correspondência biunívoca e recíproca entre letra e som.

Sobre essa consciência, esclarece-nos Moojen:

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor). (MOOJEN et al., 2003, p. 11).

Essa competência compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas (frase em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas) e a consciência de que estas unidades podem se

repetir em diferentes palavras.(BYRNE & FIELDING-BARNLEY, 1989 *apud* NASCIMENTO, 2009):

Ainda existem tarefas específicas, hierarquicamente organizadas através das quais é possível observar os diferentes níveis de consciência fonológica (*doravante* CF) adquiridos pela criança, nomeadamente:

1. **Noção de Palavra:** também denominada por consciência sintática, requer a capacidade de segmentar a frase em palavras, bem como, de organizá-las numa frase e dar sentido (NASCIMENTO, 2009, *adaptado pela autora*);
2. **Noção de Rima:** capacidade de perceber que há semelhanças entre os sons dentro de uma palavra. Desde a vogal ou ditongo tónico até ao último fonema da palavra, podendo abranger a sílaba inteira ou mais do que uma sílaba. (FREITAS, 2004). Esta capacidade é um nível natural e espontâneo, pois faz parte do mundo infantil por meio de músicas, histórias e brincadeiras etc. (NASCIMENTO, 2009, *adaptado pela autora*).
3. **Aliteração:** capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema na posição inicial das palavras (NASCIMENTO, 2009, *adaptado pela autora*).
4. **Consciência Silábica:** é a capacidade de segmentar palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas, sendo que o primeiro processo fica mais fácil quando as sílabas estão isoladas. A consciência silábica reflete-se na capacidade de realizar atividades de segmentação, aliteração, síntese e manipulação (NASCIMENTO, 2009, *adaptado pela autora*).
5. **Consciência Fonêmica:** capacidade para manipular e isolar as unidades sonoras que constituem a palavra. Pode-se ser percebida quando a criança demonstra capacidade de segmentar, omitir ou substituir fonemas em palavras, bem como de criar palavras com base no fonema inicial (NASCIMENTO, 2009, *adaptado pela autora*). Requer ensino explícito pela introdução de um sistema alfabético e fornecimento de instruções acerca da estrutura da escrita alfabética (FREITAS, 2004, *adaptado pela autora*).

Quando já temos construídas todas as consciências que englobam a CF, pensar na decisão de fragmentação da fala e transposição para a escrita nos parece bastante simples e óbvia, mas não é. Na fala, as palavras (sílabas e fonemas) são produzidas de forma contínua; não existem, normalmente, pausas que coincidam com o final de cada uma em um enunciado e muitas vezes nem mesmo dentro delas próprias. Sem a correta fragmentação há problemas de segmentação.

Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. A linguagem escrita vem após a modalidade oral de comunicação e demanda um conhecimento muito maior da língua. Isso se deve ao fato de que, para se usar a linguagem escrita, o emissor deverá necessariamente dominar as formas convencionadas para representar as palavras da língua utilizada.

Quando inicia o processo de aquisição da escrita, a criança começa a se apropriar do sistema da sua língua materna. Isso acontece não só devido às convenções linguísticas, mas também devido às convenções sociais as quais ela julga serem mais importantes. Essa seleção dependerá do meio social onde vive, pois qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes.

Antes mesmo de entrar na escola, a criança tem conhecimentos que precisam ser compreendidos e levados em consideração pelo professor na hora de alfabetizar. Os graus de letramento são diversos. Segundo Soares (1986), há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo, mas é importante entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário.

As diversas práticas de letramento às quais o falante está exposto no dia a dia já fazem com que construa hipóteses em relação à segmentação da escrita e, por isso, ao longo da vida social e escolar, ele deveria ir se apropriando das convenções normativas da escrita. Contudo, nem sempre isso acontece, e, por esse motivo, vemos crianças, adolescentes e mesmo adultos ainda escrevendo com hipossegmentação e/ou hipersegmentação.

Acreditamos que também aconteça por influência da modalidade oral que exerce impacto substancial não só em termos segmentais, como também

prosódicos, pois é da oralidade que as hipóteses de escrita são construídas e testadas.

Entendemos que são vários os aspectos que constróem a escrita da criança no processo de aquisição da língua: reflexão sobre a noção de palavra, a organização em constituintes prosódicos da língua (pé métrico, palavra fonológica, sílaba, entre outros), as diversas práticas de letramento (orais e escritas), as características da fala na escrita.

Neste trabalho, faremos uma proposta de intervenção na construção da escrita por meio de exercícios, explorando a consciência fonológica da língua a partir da sílaba. Além disso, daremos enfoque ao desenvolvimento da ortografia, uma vez que estamos tratando com crianças e jovens que, pela idade, não mais deveriam estar na fase da alfabetização e sim no aprendizado da estrutura formal da língua.

Apesar disso, entendemos ser importante fazer algumas considerações e revisões sobre a fase da alfabetização, já que esta se trata de um processo, e também por acreditar que problemas de segmentação podem ser evitados se bem trabalhados os aspectos fonológicos durante essa fase.

É possível compreender a existência de uma relação entre a CF e a aprendizagem da leitura e escrita. Lundberg (1988) afirma que a CF melhora a leitura e escrita. De forma contrária, Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979) e Read (1986) dizem que é no decorrer do processo de aprendizagem de leitura e escrita que a CF se desenvolvia (*apud* FREITAS, 2004). Atualmente, sabe-se que há uma relação de reciprocidade e interdependência entre a CF e a aquisição de leitura e escrita. A consciência fonológica facilita o processo da aprendizagem da leitura e escrita, assim como este último processo favorece o desenvolvimento da CF, particularmente da consciência fonêmica (BORTONI-RICARDO, 2006; BRANDÃO, 2015; CAPISTRANO, 2004, 2007, 2007a; CARVALHO, 2010; CHACON, 2004, 2005, 2006; CUNHA e MIRANDA, 2007, 2009; FREITAS, 2004; TENANI, 2002).

Dessa forma, fica claro que tomar ciência dos sons da língua é uma habilidade de grande importância no processo de alfabetização. Ocorre desde o início do nascimento e amadurecendo ao longo da vida. Para Lamprecht (2004), essa maturação acontece até os cinco anos, mas precisamos lembrar que esse processo não ocorre de forma linear e respeita as individualidades pessoais.

Na idade da alfabetização, espera-se que a criança já tenha construído ou esteja perto de construir a consciência fonológica, pois, provavelmente, já é capaz de perceber a relação entre os sons e as letras (consciência no nível dos fonemas). Mas, novamente, isso não deve ser esperado de forma linear e não-individualizada. No processo de alfabetização, a criança analisará as palavras e seus componentes para, mais tarde, trabalhar as estruturas ortográficas.

Aos seis anos, provavelmente, a criança já foi apresentado ao sistema alfabético, às sílabas e às palavras, mas tudo ainda está em fase de teste para a maioria delas. Muitas decisões relacionadas à língua e a construção desta, a criança faz de maneira instintiva.

Cabe ao professor desenvolver e fomentar esse conhecimento e prepará-la para estruturas mais complexas da língua. O professor deve desenvolver a habilidade da criança de perceber a relação entre os fonemas os grafemas, estimulando e desenvolvendo a habilidade refletir, identificar e testar, nas mais variadas formas, os sons da língua, e fazer a correlação com suas formas (escrita).

Em 2012, a Prefeitura de João Pessoa aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (*doravante* PNAIC), que é um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014, p.01)

De acordo com o documento, aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Afirma ainda que o ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento.

Indo além da idade escolar da alfabetização, também encontramos em documentos que tratam de anos escolares mais adiantados, previsões sobre como

deveriam estar nossos alunos em relação à leitura e à escrita. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (*doravante* PCN), no quarto ciclo do EF (9º ano), os alunos, em relação à produção de texto, já deveriam:

Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas. Espera-se que o aluno empregue adequadamente os tempos verbais em função de sequências textuais; que estabeleça as relações lógico-temporais, utilizando adequadamente os conectivos; e que faça a concordância verbal e nominal, inclusive em casos em que haja inversão sintática ou distanciamento entre sujeito e verbo, desconsiderando-se os casos de concordância especial. Espera-se que o aluno produza textos ortograficamente corretos, considerando casos não regulares apenas em palavras de frequência alta, sabendo utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às demais irregularidades. (BRASIL, 1998. p. 97 e 98)

Quando analisamos de dados de pesquisa colhidos neste trabalho, como pesquisadores, percebemos que vários adolescentes ainda segmentam de forma não convencional, demonstrando que ditos processos não foram bem (ou nem foram) construídos. E isso acontece, apesar de toda teoria sobre letramento, alfabetização, consciência fonológica e outros processos relacionados ao aprendizado da língua e de todo esforço conjunto do governo, da escola e do professor para que as crianças consigam escrever, respeitando as normas do sistema da língua de acordo com o esperado pelos documentos para cada idade escolar.

A língua é o instrumento que torna possível a transmissão do conhecimento e a aquisição dos mais diversos tipos de informações em circulação na sociedade. É o conhecimento desse código linguístico, que nos permite acessar, entender e decodificar as informações, tornando-nos capazes de aprender, compreender e interagir com e sobre o mundo. Entendemos que é na sílaba que devemos iniciar o processo de construção da escrita.

Ao se estimular e desenvolver habilidades que levem à percepção da segmentação convencional da linguagem escrita, pensamos que os escreventes, possivelmente, superarão as dificuldades e, conseqüentemente, estarão mais resguardados da exclusão social que o uso diferente dessa modalidade de linguagem estabelece.

O aprendizado de uma língua nativa se dá naturalmente, desde o contato com a família, até a convivência que temos com outros indivíduos dentro de uma comunidade de fala, e mais tarde de maneira sistematizada dentro de uma instituição escolar – onde aprendemos outras variantes. Em ambientes múltiplos de convívio e de comunicação adquirimos e aprendemos a fazer uso de nossa língua materna. Contudo, esse aprendizado na escola deve ser feito de forma consciente, e a primeira consciência deve ser de que cada palavra é formada por sons diversos dentro de cada sílaba e de cada palavra.

Ao contrário das habilidades epilinguísticas que se instalam naturalmente durante o desenvolvimento da criança, no contato com a linguagem oral em seu ambiente, as habilidades propriamente metalinguísticas resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar e são necessárias para se compreender a natureza dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita. Mais uma vez, o PNAIC nos serve de importante guia para refletir sobre a consolidação desses processos:

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa põe em ação a consciência fonológica” (GUIA DE FORMAÇÃO PNAIC – UNIDADE 03, ANO 01, AZUL, p. 21).

Vemos, então, que a consciência fonológica engloba habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas até a segmentação e a manipulação de sílabas e fonemas. Refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, inclusive na escrita. São habilidades aprendidas. Acontecem à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua; de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

Esse desenvolvimento necessita da introdução formal a um sistema de escrita alfabético e deve ser feito de forma gradual visto que é um processo, mas deve ser iniciado desde cedo. Para a sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo:

Ler e escrever são processos complexos – o segundo ainda mais complexo que o primeiro –, que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase de alfabetização. Mas ressalve-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico. (BORTONI-RICARDO, 2006. p. 204)

Corroborando com a autora, a literatura especializada demonstra que trabalhar a consciência fonológica dos alunos permite-lhes compreender o conceito de palavra de forma mais ampla e, conseqüentemente, segmentar corretamente na escrita. Quando a pessoa não tem essa consciência, ela não consegue isolar as unidades vocabulares, e, conseqüentemente, não consegue grafá-las com a fronteira adequada, e assim surgem as dificuldades de segmentação, além de dificuldades de compreensão do texto.

O Programa Nacional do Ensino do Português (*doravante* PNEP), do governo Português, iniciado no ano letivo de 2006/2007 e concluído no ano letivo de 2009/2010, procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico, particularmente nos níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita. Ele nos traz uma importante reflexão acerca do conhecimento da língua e do desenvolvimento da consciência fonológica, vejamos:

Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético. Se alguém quer ser um atleta de sucesso terá de treinar, desde cedo e exaustivamente, a sua estrutura muscular para que os resultados sejam progressivamente melhores. Sabemos que o mesmo se passa no percurso da

escolaridade: quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso para cada aluno. (PORTUGAL, 2007, p. 07 e 08)

Entendemos que o papel do professor é indispensável na construção do conhecimento sobre a transferência do oral para a escrita tão necessário ao processo de segmentação na escrita. Também vemos o treino sistemático – não só da escrita, mas também da leitura – como indispensável para trabalhar a sensibilidade fônica dos alunos e, conseqüentemente, para conhecer sobre o uso adequado da segmentação do código escrito a partir da consciência fonológica.

Como dissemos, o treino deve ser também e especialmente a partir da leitura. Contudo, entendemos que crianças com maior capital lexical leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores e aumentam, através da leitura, o seu conhecimento lexical, tornando um processo cíclico.

De acordo com documento do governo português sobre a consciência lexical, “o capital léxico é igualmente um factor determinante da qualidade da escrita. Com efeito, quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais”. (PORTUGAL, 2011, p.09)

Diante de tudo que vimos neste capítulo, percebemos que, se conhecimento do léxico, sobre o qual falaremos mais adiante (*ver item 6.2.2*), for insuficiente, reduz a capacidade de leitura em quantidade e em qualidade. O que tornará os alunos cada vez mais piores leitores, não aumentando, conseqüentemente, o seu capital lexical através da leitura. Esse processo se tornará cíclico, trazendo muitos prejuízos em relação à leitura e à escrita.

4 MÉTODO

Neste capítulo apresentamos os caminhos seguidos durante nossa pesquisa para conseguirmos chegar aos resultados, assim como os sujeitos participantes e os procedimentos para a criação e a aplicação da proposta de intervenção. A análise dos dados e a pormenorização das minioficinas e dos exercícios de intervenção serão feitas no capítulo sexto.

Nossa pesquisa, quanto à forma de abordagem, é qualitativa, uma vez que a nossa investigação se debruçou de forma subjetiva sobre as particularidades de cada texto narrativo. Tem cunho descritivo e interpretativo, pois, após análise, buscamos trazer para esta pesquisa descrição das segmentações não convencionais encontradas em cada texto, fazendo interpretações sobre suas possíveis causas. E, ainda, por se tratar de um mestrado profissional, buscamos, por meio da nossa proposta de intervenção, intervir para tentar solucionar e/ou minimizar os problemas encontrados. É uma pesquisa-ação, pois entrevistamos com objetivo de transformação.

Nossa pesquisa, inicialmente, também teria natureza quantitativa, uma vez que mapearíamos as ocorrências e suas tipologias em número de ocorrência – o que fizemos –, porém, uma vez que o número em termo de ocorrências foi pequeno, nossa preocupação em relação à apresentação dos dados passou a ser mais qualitativa, tipológica mais que frequência numérica, mas registramos o número de vezes que cada tipo apareceu nas produções e por ano escolar para comparações (*ver quadros 2 e 3 e tabela 1, capítulo 5*).

O presente capítulo está dividido da seguinte forma: 4.1 – As Escolas, os Alunos e os Professores; 4.2 – A Seleção das Produções Textuais; e, 4.3 – As Minioficinas e os Exercícios de Intervenção.

4.1 As Escolas, os Alunos e os Professores

Trata-se de uma pesquisa realizada em duas escolas, uma pública e uma privada, localizadas na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. Estão situadas

em um bairro nobre da cidade, contudo existe uma diferença significativa de poder aquisitivo entre os alunos que frequentam a escola pública e a privada: nesta, eles são das classes A e B, e estão dentro da faixa etária esperada para os anos que cursam, 10 e 14 anos, 5º e 9º, respectivamente; naquela, os alunos vêm de uma comunidade (*favela*) próxima à escola, são da classe C e D, e estão em faixas etárias bastante heterogêneas.

Os nomes de todos os sujeitos da pesquisa foram extraídos a fim de resguardar-lhes a identidade. Para evitar identificação, o gênero gramatical para se referir aos alunos e aos professores será, nesta pesquisa, utilizado sempre no masculino.

O objetivo da escolha dos alunos do 5º e do 9º anos foi de investigar o ano final do ensino fundamental I (EF I) e o ano final do ensino fundamental II (EF II) para saber se problemas de segmentação não convencional ainda estariam presentes no final do processo de aquisição da escrita no ano final e se persistiam no ano final do EF II, no qual já se espera que os alunos estejam no processo da aquisição da língua formal. Buscamos, nos textos dos alunos, estruturas com segmentação não convencional do tipo hipersegmentação, hipossegmentação e segmentação híbrida. Esta última não encontrada nos nossos achados.

Tanto os alunos da escola pública como da particular cursam aulas extras e/ou de apoio escolar nos seus contraturnos. Na escola pública, esse “serviço” é prestado de forma mais informal e com menos recursos pedagógicos.

Os professores que aplicaram as atividades, participantes desta pesquisa, possuem graduação em Pedagogia – 5º ano –, e Letras – 9º ano. O professor do 9º ano da escola pública é doutorando e o da escola particular é mestre na área de atuação. Os professores dos 5ºs anos: o da escola pública possui graduação; o da particular, pós-graduação *lato senso*.

Para facilitar a visualização, na tabela a seguir, enumeramos, por ano escolar, os professores, a escola onde trabalham (pública ou privada) e a formação de cada um. Todos foram numerados por ordem de aparecimento na tabela, não significando nenhuma referência de valor ao trabalho ou a formação de cada um.

QUADRO 1 – Professores e suas Formações Acadêmicas

PROFESSOR	ANO EF	ESCOLA/REDE	FORMAÇÃO
1	5º	PÚBLICA	GRADUAÇÃO PEDAGOGIA
2	5º	PÚBLICA	GRADUAÇÃO PEDAGOGIA
3	5º	PRIVADA	ESPECIALISTA PSICOPEDAGOGIA
4	9º	PÚBLICA	DOUTORANDO LINGUÍSTICA
5	9º	PRIVADA	MESTRE LINGUÍSTICA

Antes da seleção dos participantes e da realização da pesquisa de campo, foram realizados vários procedimentos, como reunião com os diretores das escolas e um encontro com cada um dos professores envolvidos na pesquisa para colocá-los a par da nossa pesquisa e dos nossos objetivos. Como mencionamos, mantivemos reguardadas as identidades de todos os sujeitos desta pesquisa, inclusive das escolas.

A fim de nos assegurar das condições propícias à realização da pesquisa e de conhecer melhor o ambiente das crianças que participam dele, fizemos algumas visitas à escola durante o ano letivo de 2015, conhecendo o projeto pedagógico, os planos de curso dos anos que seriam investigados, e as instalações. Os documentos citados anteriormente não foram disponibilizados pelas escolas para serem anexados a esta pesquisa. Não tivemos contato com os autores das produções textuais para evitar interferência na produção.

4.2 A Seleção das Produções Textuais

Para a análise das segmentações não convencionais, coletamos ao todo 161 (cento e sessenta e uma) produções textuais do tipo narrativo, sendo 48 dos 5^{os} anos (18 da escola pública – duas turmas (A e B) – e 30 da escola particular) e 113 dos 9^{os} anos (19 da escola pública e 94 da escola particular – três turmas). Os dados foram colhidos no último trimestre do ano de 2015.

Para preservar a identidade dos envolvidos nesta pesquisa, foram descartados, após a leitura dos 161 (cento e sessenta e um), 08 (oito) textos de uma

das turmas do 5º ano da escola pública porque continham dentro do corpo do texto referência ao autor deste e/ou à escola de que fazia parte, e, por isso, não poderiam ser analisados, escaneados e/ou anexados à pesquisa.

Encontramos segmentações convencionais dos tipos hipo e hipersegmentação em 08 (oito) textos, sendo 05 (cinco) textos no 5º ano e 03 (três) textos no 9º ano da escola pública. Não encontramos segmentação convencional do tipo híbrida. Não houve ocorrência das estruturas pesquisadas na escola particular.

As atividades foram feitas a partir de exercícios de produção de texto em condições comunicativas nas quais a língua foi utilizada como forma principal de interação. Foram solicitados pelo professor regente de cada ano e escola. Não foi estipulado um número mínimo e nem máximo de linhas para serem escritas pelos alunos. O tempo de produção foi de uma aula – 50 min.

As produções textuais variaram quanto ao gênero e faziam parte do programa de curso de cada escola. Trabalhamos com gênero com o qual o professor ensinava no momento inicial desta pesquisa e coleta do *corpus*, todavia todos são do tipo narrativo. Selecionamos esse tipo específico em conjunto com o orientador e com os professores regentes das classes trabalhadas por ser menos controlado, mais livre, que os dos outros tipos textuais.

Para realização do trabalho de mapeamento das segmentações não convencionais, seguimos três etapas: (I) identificação, pela autora, das segmentações não convencionais nos textos originais; (II) seleção e confirmação, pela autora, do mapeamento das segmentações realizado na primeira etapa; (III) discussão dos mapeamentos elaborados mediante análise do orientador e da pesquisadora conjuntamente.

Cumpridas essas etapas, identificamos e organizamos o *corpus* selecionado por meio das cópias digitalizadas. Retiramos o cabeçalho das narrativas para evitar identificação e nomeamos 5A, 5B, 5C, 5D, 5E, 9A, 9B e 9C para facilitar identificação dentro desta dissertação. Os textos identificados estarão no corpo (fragmentos) e como anexos nesta dissertação.

Não houve intervenção nossa durante o processo de feitura das produções textuais. Nosso objetivo foi tornar o exercício o mais próximo possível da realidade do dia a dia dos alunos. Selecionamos uma atividade de texto realizada em

sala de aula pelos estudantes e solicitada pelo professor regente de cada turma.

Não questionamos os professores sobre eventuais perguntas feitas pelos alunos sobre dúvidas que pudessem ter surgido durante o processo de construção dos textos.

Não há como assegurar que não houve intervenção dos professores regentes na feitura dos textos pelos alunos. O número pequeno de segmentação não convencional encontrado nas produções ou mesmo o não aparecimento desse tipo de construção não nos dá dados suficientes para informar neste trabalho que os professores intervieram na coleta, interferindo nos resultados.

4.3 As Minioficinas e os Exercícios de Intervenção

Ao final da análise dos textos, elaboramos uma minioficina (*ver p. 58*) para os professores de cada ano escolar – 5º e 9º anos – e exercícios para os alunos (*ver p. 61 e p. 75 e apêndices*) para intervir no(s) problema(s) detectado(s) nesta pesquisa, relacionados à segmentação não convencional na escrita nos alunos. As minioficinas e os exercícios foram construídos por esta pesquisadora.

As minioficinas tiveram como objetivo trabalhar com os professores conceitos sobre consciência fonológica, assim como prepará-los para aplicação dos exercícios de intervenção em sala de aula.

As atividades para os alunos, apresentadas neste trabalho e que poderão ser desenvolvidas em sala de aula no ensino fundamental (5º ano/2º ciclo e 9º ano/4º ciclo), têm como objetivo apresentar uma forma de intervenção que possa trabalhar os processos de omissão e de estruturação em nível silábico referente às segmentações não convencionais, partindo principalmente de atividades de consciência da palavra e silábica, pois consideramos essencial no aprendizado eficaz de língua portuguesa.

Para que os exercícios de intervenção pudessem ser aplicados de forma apropriada pelos professores, de acordo com os preceitos estabelecidos no início desta pesquisa sobre a consciência fonológica, construímos uma minioficina e a ministramos no final do ano de 2015, objetivando prepará-los melhor não só para a

aplicação da proposta pedagógica nas turmas que foram objeto deste estudo, mas também para futuras intervenções em outras salas de aula.

Apesar de não havermos encontrado problemas relacionados à segmentação na escrita na escola privada, levamos à direção a proposta de ministrar a oficina que construímos para os professores e interessados, uma vez que o objetivo inicial era levar conhecimento sobre a consciência fonológica e como melhor trabalhar em sala para remediar e também prevenir problemas futuros. A proposta foi aceita pela escola.

As minioficinas foram ministradas de maneira informal por esta pesquisadora. O objetivo foi levar até a escola os assuntos abaixo descritos por meio de uma conversa e discussão com os professores e demais interessados que estavam presentes. Evitamos ministrar as minioficinas como se fosse do gênero aula para deixar os professores à vontade, inclusive para o surgimento de possíveis perguntas.

Foram tópicos discutidos nas minioficinas *Melhor Prevenir que Remediar.*

- Escrita não é transcrição fonética da fala (representação da fala).
- Relações entre os sons e sua representação na forma gráfica. Princípio Alfabético. Relação Fonema/Grafema
- Hipóteses da Escrita: principalmente silábico/alfabético e alfabético.
- Manipulação conscientemente da língua.
- Consciência Fonológica:
- Níveis de consciência fonológica: Rimas e aliterações (correspondência fonêmica entre duas palavras), Consciência de Palavras (também chamada sintática – segmentar frases em palavras), Consciência silábica e Consciência fonêmica (grafema/fonema).
- Consciência Morfossintática e Lexical.

Além dos temas tratados em ambas as oficinas – 5º e 9º anos –, em cada ano específico, abordamos particularidades sobre os exercícios de intervenção criados por nós e sobre como proceder as aplicações em sala de aula.

As oficinas foram ministradas em separado por ano escolar e por escola. Na escola pública, a do 5º ano, aconteceu à tarde (das 14 h às 18 h) e a do 9º ano pela manhã (das 8h30 às 12h30) para não coincidir com o horário de aula das turmas. Na escola particular, as duas oficinas – 5º e 9º anos – ocorreram à tarde, em dias diferentes, já que as turmas avaliadas funcionavam pela manhã.

Participaram da oficina: na escola pública, a direção, a coordenação do ano escolar (5º e 9º anos), os professores que participaram desta pesquisa e mais dois professores do ensino fundamental I que não faziam parte da pesquisa; na escola particular, a coordenação de área (língua portuguesa), a coordenação do Ensino Fundamental e os professores das respectivas séries.

Os exercícios de intervenção apresentados neste trabalho destinam-se a alunos das séries ensino do fundamental que foram trabalhadas nesta pesquisa (5º ano/2º ciclo e 9º ano/4º ciclo). De acordo com os PCN de Língua Portuguesa para o segundo ciclo (1997, p. 86), já se espera de escreventes dessa etapa de estudo a produção de textos “com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases”.

Espera-se também, segundo os mesmos PCN (idem), que o aluno “demonstre conhecimento sobre o sistema de pontuação, segmentando o texto em frases, pontuando diálogos, etc.”. Apesar disso, o que demonstra a realidade reclamada por professores de todas as disciplinas – não só de Língua Portuguesa – é que a dificuldade de simbolização das palavras escritas tem sido percebida até em níveis mais avançados de escolaridade.

Os exercícios de intervenção seriam aplicados apenas na escola pública, na qual obtivemos os achados sobre segmentação não convencional, mas não puderam ser aplicados em sala com os alunos, tendo em vista que um dos professores do 5º ano – que participou da coleta dos textos e da minioficina – não estava mais lecionando na escola, e os alunos do 9º ano saíram para cursar o ensino médio em outras escolas. Como nós não havíamos tido contato em momento

algun com os alunos, e os dos 5º anos, que passaram para o 6º não sabiam o objetivo dos textos que haviam produzido no ano anterior, preferimos não aplicar os exercícios de intervenção.

Consideramos que o fato descrito acima não prejudica em nada o valor qualitativo deste trabalho e nem falha em relação às intenções propostas inicialmente por nós, pois o objetivo principal deste trabalho foi analisar o fenômeno da segmentação não convencional em textos escritos por alunos do final do ensino fundamental I e II, 5º e 9º anos, respectivamente, o que consideramos foi cumprido.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos algumas reflexões acerca dos dados coletados em textos espontâneos de alunos do ensino fundamental – 5º e 9º anos – de uma escola pública de João Pessoa. Buscamos nos textos estruturas com segmentações não convencionais.

Lembramos que não encontramos segmentações não convencionais nas escritas dos alunos da escola particular, o que reforça a nossa hipótese de que poderiam existir diferenças entre os dados encontrados na escola pública e na escola privada e, conseqüentemente, nossa intenção inicial de fazer nossa pesquisa em ambas as escolas.

As etapas deste capítulo serão feitas de forma simultânea. Apresentamos a descrição de regularidades linguísticas que constituem as estruturas segmentadas de forma não convencional, bem como descrevemos as características prosódicas e fonológicas presentes nos dados de hipossegmentação e hipersegmentação, e, assim, apontamos as possíveis motivações desses fenômenos na nossa análise.

A transcrição dos enunciados dos textos nos quais se encontram as estruturas segmentadas de forma não convencional foi feita conforme a grafia original dos escreventes participantes deste estudo.

Optamos por não juntar as produções no corpo do texto (*com grifos feitos por nós*) porque os dados encontrados foram bem pontuados e específicos em cada narrativa e muitos deles se repetiram. Reproduzimos os fragmentos mais relevantes para este estudo e, como já mencionamos, anexamos as produções a este trabalho, para eventuais necessidades de outros pesquisadores.

Procuramos analisar todas as ocorrências de segmentações não convencionais encontradas no *corpus*, todavia demos maior destaque às estruturas mais recorrentes. Para isso, apresentamos primeiramente, nas seções destinadas à exposição de cada um dos fenômenos pesquisados, as estruturas que apresentaram maior número de ocorrências.

A fim de melhor visualizar e organizar os dados coletados nas produções da escola pública, dividimo-los em quadros (*quadros 2 e 3*), mostrando as

segmentações encontradas em cada ano escolar e por aluno, seguidas do número de vezes (1x, 2x, 3x, 4x etc.) por estrutura e/ou palavra segmentada de forma não convencional. Ainda apresentamos, em uma tabela (*tabela 1*), o número de vezes por ano e por segmentação (hipo e hipersegmentação). Não foram encontradas segmentações híbridas.

Ratificamos que, para facilitar a leitura dos achados nas produções dos alunos, denominamos os alunos do 5º ano de 5A, 5B, 5C, 5D e 5E, e os do 9º ano de 9A, 9B e 9C.

QUADRO 2 — 5º ANO

ALUNOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
5A	agente para <i>a gente</i> 2x	----
5B	ique para <i>e que</i> 1x	<i>im Portância</i> para <i>importância</i> 2x <i>a mizade</i> para <i>amizade</i> 5x <i>a mor</i> para <i>amor</i> 12x <i>a mar</i> para <i>amar</i> 1x <i>e ducação</i> para <i>educação</i> 3x <i>a migos</i> para <i>amigos</i> 1x <i>co mu</i> para <i>como</i> 1x
5C	ajente para <i>a gente</i> 1x	----
5D	agete para <i>a gente</i> 4x osmaisvelror para <i>os mais velhos</i> 1x	----
5E	agente para <i>a gente</i> 7x	----

QUADRO 3 — 9º ANO

ALUNOS	HIPOSEGMENTAÇÕES	HIPERSEGMENTAÇÕES
9A	oque para <i>o que</i> 1x	<i>com prar</i> para <i>comprar</i> 1x <i>co mer</i> para <i>comer</i> 1x <i>so frendo</i> para <i>sofrendo</i> 1x
9B	derrepênte para <i>de repente</i> 1x	----
9C	denovo para <i>de novo</i> 1x agente para <i>a gente</i> 1x	----

Na tabela a seguir, quantificamos por ano escolar os textos quanto ao tipo de segmentação não convencional encontrado no *corpus*.

TABELA 1 — Tipos de segmentação não convencional nos textos do 5º e do 9º anos em número

ANO	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO	COM AMBOS	TOTAL DE TEXTOS
5º	5	1	1	5
9º	3	1	1	3
Total	8	2	2	8

Constatamos que, dos **oito** textos que apresentaram a estrutura analisada, **oito** apresentaram segmentação não convencional do tipo hipossegmentação. O que demonstra que, em ambos os anos, a hipossegmentação é mais recorrente, mesmo quando tomamos o quantitativo individualmente por aluno. Dados encontrados em Tenani (2011) também corroboram com essa descoberta nos nossos achados.

Essa tendência geral ao predomínio de hipossegmentação quando considerado o total de ocorrências de segmentação não-convencional de palavras também foi observada, por exemplo, por Ferreira e Pontecorvo (1996) em pesquisa sobre esse mesmo tipo de dado em textos de crianças em fase inicial de aquisição da escrita no México, Uruguai, Brasil, Itália. Esse também é um resultado que aponta para o desenvolvimento de pesquisas que busquem interpretar essa (aparentemente, constante) relação entre hipo e hipersegmentação de palavras ao longo do processo de aquisição de escrita. (TENANI, 2011, p. 102).

Além disso, ao olharmos os quadros 2 e 3 (p. 49) veremos que a quantidade (em número de recorrência) de textos com os dois tipos de segmentação não convencional é menor em relação ao número de textos com apenas um dos tipos. Isso acontece não só no 5º ano como também no 9º ano. Concluímos assim que os escreventes desses anos escolares tenderam a unir mais as palavras em suas produções escritas que oscilarem entre juntá-las e separá-las em um mesmo texto.

No que diz respeito à consciência da unidade palavra, tanto no 5º como no 9º anos, os alunos revelam problemas na identificação das fronteiras de palavra, processando o som final dos clíticos em “agente”, “ique”, “osmaivelror” (5º ano), “oque”, “derrepente”, “denovo” e “agente”(9º ano). São exemplos de **hipossegmentação**.

Um clítico é um elemento gramatical, mas é, fonologicamente, dependente de outras palavras adjacentes. Talvez, por isso, em vários momentos na escrita foram segmentados de forma não convencional, como em “*derrepente*”, comportando-se mais como um morfema ou palavra de forma presa.

A locução “*de repente*” encontra motivação para ser escrita unindo-se os dois elementos que a compõem, segundo a teoria defendida por Bisol (2005), na qual, o “*de*”, por não possuir independência fonológica, o escrevente não a reconhece como palavra e, por isso, a anexa a uma “palavra fonológica”.

Esse movimento faz com que algumas palavras gramaticais passem a figurar como sílabas de palavras fonológicas, em que a preposição “*de*” passa a ser sílaba do vocábulo fonológico “*derrepente*” Ou ainda, como em Camara Jr. (2004), uma forma dependente “*de*” (em *de repente*) passa a figurar como vocábulo conectivo, como se fosse um prefixo (como em *descontente*, por exemplo).

Dessa forma, acredita-se que essa junção seja fruto da relação que se estabelece entre um elemento clítico, no caso a preposição “*de*”, e seu hospedeiro, a palavra “*repente*”. O termo hospedeiro refere-se à palavra fonológica, à qual a palavra gramatical é anexada. Portanto, o elemento “*de*” junta-se a “*repente*” que possui independência fonológica e forma com ele o constituinte prosódico denominado grupo clítico.

De acordo com Cunha (2004, p. 39), “a cadeia da fala é um ato contínuo, e compreender uma língua pressupõe saber dividir mentalmente essa continuidade em componentes significativos”, que são os constituintes prosódicos. A fonologia prosódica se encarrega dos estudos da cadeia da fala, quer dizer, desses constituintes.

Foi por meio desses estudos que se chegou à ideia de que a fala é organizada em constituintes prosódicos – enunciado, frase entonacional, frase fonológica, grupo clítico, palavra fonológica, pé e sílaba (NESPOR e VOGEL, 1986

apud Bisol, 2005, p. 243) – cuja organização dá-se de forma hierarquizada. Ou seja, os constituintes prosódicos se organizam respeitando-se a escala de valor existente entre eles, conforme define Bisol (2005, p. 255), “constituente prosódico é uma unidade linguística complexa, cujos membros desenvolvem entre si uma relação binária de dominante / dominado, relação de forte/fraco ou vice-versa”.

Partindo das definições de palavra fonológica e grupo clítico, verificamos que nos casos em que ocorreram hipossegmentação, como em “oque”, “denovo”, “derrepente” e “agente”, o escrevente registrou como uma palavra escrita os grupos clíticos “o que”, “de novo”, “de repente” e “a gente”, ou seja, duas unidades prosódicas foram interpretadas como uma só.

Nos textos analisados neste trabalho, a forma “agente” para “a gente” - e variações como *ajente* e *agete* – é bastante recorrente em ambas os anos escolares (5A, 5C, 5D, 5E e 9C, ver quadros 2 e 3).

Brandão (2015) não considera palavras homônimas (senão/se não, atoa/à toa, porque/por que, demais/de mais, nenhum/nem um, **agente/a gente**, e outras) como sendo casos de hipossegmentação e nem de hipersegmentação, porque entende que as palavras citadas podem ter sido grafadas de forma desconexa com o sentido esperado no texto onde foram empregadas devido a dúvidas quanto à grafia adequada, considerando assim decorrentes de apenas de aspectos variacionais na escrita.

Apesar de concordarmos com ela em relação aos aspectos que levaram o escrevente a grafá-las de forma inadequada ao texto, entendemos não só ser apenas esse o motivo e, por isso, são exemplos de hipossegmentação, uma vez que há falta do espaço necessário entre a palavra gramatical e a palavra fonológica, apesar de a palavra fonológica “agente” (no caso de *agente* para *a gente*) também existir em outros contextos.

Nas estruturas “denovo” e “agente”, assim como ocorreu com a locução “de repente”, há junção de um vocábulo dependente ou clítico – a preposições “de” e o artigo “a”, respectivamente – com um vocábulo livre ou palavra fonológica “novo” e “gente”.

Poderíamos levantar como hipótese que uma possível motivação esteja no percurso de análise do *continuum* fônico (não há pausa entonacional ou contorno

prosódico) dos enunciados falados que o escrevente é levado a fazer por meio da representação gráfica de palavras, por isso haveria o predomínio de registro de porções maiores do enunciado – resultando em hipossegmentações – em razão de os escreventes ancorarem sua escrita em (algumas) características dos enunciados falados (TENANI, 2011, p.102).

Interessante relevar, apesar de não fazer parte do objeto deste estudo, que em “*derrepente*” o aluno já domina parte das regras de construção formal das palavras, pois acrescentou um “*r*” para ter o som /X/ e não /r/, por estar entre duas vogais.

Em relação às **hipersegmentações** encontradas nos textos (5B e 9A, ver quadros 2 e 3), a cadeia fônica foi interpretada como duas unidades prosódicas; uma palavra fonológica foi grafada como um grupo clítico (duas palavras), como nas ocorrências “*im portância*”, “*a mizade*”, “*a mor*”, “*e ducação*”, “*a migos*”, “*co mu*”, “*com prar*”, “*co mer*” e “*so frendo*”.

No 5º ano, o 5B traz estruturas do tipo hipersegmentação bem diversa dos outros analisados e bastante parecidas com as presentes no 9A: “*a mor*”, “*im portância*”, “*e ducação*”, “*a mizade*”, “*a migos*”, “*co mu*” - 5B -; “*com prar*”, “*co mer*” - 9A. A hipótese que levantamos sobre o porquê das construções é que, por ele ter separado a palavra justamente na tônica, o aluno silabou sua escrita, pautando-se na pronúncia enquanto escrevia, fazendo a divisão.

Nas estruturas do 5B, há ainda uma informação bastante interessante. Ele separa dessa forma – na sílaba inicial das palavras – quando a palavra vem precedida de uma vogal ou uma sílaba tônica final na palavra anterior.

Vejamos:

1. **u a mor e a im** Portância pela **a mizade** (linha 1)
2. **Respeito e ducação** (linha 2)
3. **Pessoas tei u a mor** (linha 4)
4. **Acho que u a mor e (é) co mu e ducação** (linha 5)
5. **i a mar** (linha 7)
6. **que a im** Portância das pessoas (linha 8)

7. *u a mor i desabafar u a mor i a mizade*(linha 9)
8. *faiz a mizade* (linha11)
9. *não im gitin* (linhas 12 e 13)
10. *e u a mor* (linha 13)
11. *u que a mizade*
12. *im o a mor um meu a migos* (linhas 14 e 15)
13. *a mizade – fusão – e (é) com mu o a mor* (linha 16)
14. *u a mor* (linha18)

Inicialmente pensamos que o escrevente tivesse unido e suprimido a letra “a” ao mesmo tempo, ocorrendo assim uma fusão entre o “a” artigo e o “a” inicial de cada palavra. Contudo, analisando mais atentamente, observamos que ele não criou um processo de elisão, pois esta ocorre somente em fronteira de palavras e, geralmente, afeta a vogal “a”. E, ainda, se houvesse o fenômeno da elisão, haveria também a ressilabificação, isto é, uma reestruturação silábica.

Nessas estruturas, não parece o caso, pois o aluno repete a forma de escrever em outros momento com vogais diferente e ambas as vogais permanecem na frase construída, sendo apenas omitidas nos inícios da palavras, como em: “*educação*”, “*u a mor*”, “*i a mar*”, “*i a mizade*” “*e u a mor*”, “*meu a migo*”. . Poderíamos até pensar que ele primeiro uniu os dois “as” e depois os separou da palavra (como em “*amizade*”, por exemplo), o que seria um tipo de segmentação híbrida, mas não acreditamos que tenha sido essa a motivação da separação.

O que normalmente acontece na escrita de alunos é exatamente o contrário do que aparece no texto do aluno 5B. A junção (hipossegmentação) de qualquer uma das modalidades do “a” com as palavras fonológicas (substantivos, verbos, pronome, adjetivo e advérbio) é o que normalmente esperamos (como em “*apartir*”, “*anoite*”, “*apouco*”etc.), e isso acontece devida à falta de acento da palavra gramatical em relação à palavra fonológica que a acompanha. Ou ainda, de acordo com Cunha (2004), como uma possível dificuldade dos escreventes em fase inicial de aprendizagem da escrita de reconhecer uma letra, nesse caso a letra “a”, e que, muitas vezes, perdura em escreventes do EFII.

Nos fragmentos que trouxemos acima do texto do aluno 5B, percebemos que existe uma influência dos critérios prosódicos da língua se considerarmos que são indicadores de que o escrevente está a caminho da escrita convencional a partir de suas tentativas de escrita. Podemos até pensar que há um inadequado processamento auditivo (consciência fonológica) da informação linguística deste aluno, levando-o à construção das palavras e das frases sem a total consciência dos seus significados.

Em seu trabalho, em relação às hipersegmentações, Tenani (2011, p. 111) destaca que “há sílabas átonas nas palavras que são grafadas como clíticos” e que sequências que resultaram em um elemento clítico mais uma palavra fonológica predominou em todos os anos investigados no seu estudo.

No estudo feito por Silva (2014), as palavras gramaticais também foram as que mais geraram dúvidas para os escreventes, tanto em sílaba pretônica quanto postônica (*com prar* para *comprar*, *a mizade* para *amizade*, *a migos* para *amigos*, e *ducação* para *educação*, por exemplo). De acordo com a autora (2014, p. 157), trata-se de estruturas nas quais foi possível relacionar a sílaba pretônica com possíveis classes gramaticais (preposição, conjunção, pronome).

Após a análise das estruturas de segmentação não convencional, encontradas nos textos, percebemos que os estudantes, cujos textos foram avaliados neste estudo, não têm ainda a consciência fonológica necessária para perceber as fronteiras entre as palavras escritas. Embora entendamos que essa fase na escrita já deveria estar consolidada, vemos que não está, o que nos legitima a trabalhar atividades que busquem reforçar a consciência fonológica no nível das palavras e conseqüentemente de sua constitutiva, a sílaba, partindo da cadeia hierárquica dos constituintes prosódicos.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A partir dos dados encontrados na literatura sobre segmentação não convencional na escrita em crianças e em adolescentes nos anos avaliados neste trabalho e demonstrados e discutidos anteriormente nesta dissertação (*ver capítulo 2, item 2.2*), entendemos que os achados no *corpus* analisado não é regra, uma vez que ditos estudos apresentam quantitativo mais numeroso sobre os fenômenos da hipo e de hipersegmentação nas escritas de crianças e adolescentes nas faixas etárias que hora analisamos, por isso criamos exercícios de intervenção para ambas as séries (*ver em 6.2 e 6.3 e apêndices*), assim como uma minioficina para os professores (*ver em 6.1*) para ajudar na aplicação dos exercícios de intervenção.

Acreditamos que, provavelmente, a baixa ocorrência dos fenômenos encontrados neste trabalho devido aos alunos, cujos textos foram analisados nesta pesquisa, terem acesso privilegiado a um ensino dito de “qualidade”, uma vez que a escola pública oferece “intensivo” de língua portuguesa no contraturno. Como na escola privada não houve ocorrências, acreditamos que foi devido ao fato de haver oficinas da mesma disciplina, durante o turno e no contraturno, além de ser frequentada por alunos de maior poder econômico, proporcionando melhor acesso à escolarização formal.

A intervenção apresentada neste trabalho propõe atividades para crianças e para adolescentes que, apesar de não mais estarem na fase de alfabetização e sim no processo de aprendizagem do ensino formal da língua (norma padrão), ainda apresentam problemas relacionados à segmentação na escrita.

De acordo com os nossos achados, acreditamos que isso aconteça, ainda nesta fase, devido à falta de consciência fonológica, especificamente silábica, da palavra e fonêmica, conforme vimos no capítulo terceiro deste trabalho. Trazemos uma proposta de intervenção que pretende não só sanar os problemas detectados, mas também e, principalmente, preparar para problemas que ainda possam ocorrer, inclusive com alunos não participantes desta pesquisa.

Assim objetivamos, porque entendemos que a segmentação nem sempre desaparece com a exposição e o treino a textos convencionalizados e moldados para os problemas específicos daquela fase onde o aluno se encontra. O

desenvolvimento de habilidades fonológicas e metalinguísticas não pressupõe, obrigatoriamente, a mudança imediata na escrita. Já enfocamos anteriormente que tudo é um processo. Todo indivíduo possui suas próprias hipóteses sobre a língua e isso influenciará na eleição de seus constituintes escritos para a construção de seus textos. O papel do professor é acompanhar esse processo de indas e vindas.

Tanto no 5º ano como no 9º ano, já é desejado que os alunos detenham a consciência silábica e fonêmica, sendo esta mais complexa e, por isso, talvez ainda em processo de construção no 5º ano. Como já mencionamos, é esperado que elas estejam no processo de construção formal da língua escrita, fase ortográfica.

Quanto à escrita, as atividades foram desenvolvidas para crianças e adolescentes que já não mais deveriam estar na fase silábica ou alfabética, pois se entende que esta última fase das hipóteses de escrita – a alfabética – já tenha sido consolidada nesses anos de ensino, restando ao aluno enfrentar “apenas” as dificuldades do sistema ortográfico.

Aos seis anos, provavelmente, a criança já foi apresentada ao sistema alfabético, às sílabas e às palavras, mas tudo ainda está em fase de teste para algumas delas. Cabe ao professor fomentar esse conhecimento e prepará-la para estruturas mais complexas da língua.

O professor deve desenvolver a habilidade da criança de perceber a relação entre os fonemas os grafemas, estimulando e desenvolvendo a habilidade refletir, identificar e testar, nas mais variadas formas, os sons da língua, e fazer a correlação com suas formas (escrita).

Os nossos exercícios de intervenção buscam desenvolver a consciência silábica, fonêmica e da palavra como forma de sanar problemas de segmentação não convencional na escrita e principalmente prevenir problemas futuros. Todavia, a consciência fonológica ocorre interligada às outras habilidades e evolui com o processo de aprendizagem, por isso entendemos que as atividades não devem trazer treinos fonêmicos apenas com objetivo de memorização.

Nossa orientação é que o professor deve tomar cuidado para não realizar um trabalho descontextualizado e nem ficar restrito à repetição de frases. A contextualização deve levar em conta o “mundo” no qual o educando habita.

A consciência silábica consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Essa habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocálica. A consciência fonêmica, como já dissemos, consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra, por ser mais refinada, é a última a ser adquirida pela criança. E a consciência de palavras que falamos não é de reconhecer uma estrutura como palavra, mas de reconhecer a palavra, constituída por sílabas, com suas fronteiras, e suas posições dentro da frase (*ver capítulo 2, item 2.1*).

O objetivo das nossas atividades é trabalhar a consciência fonológica, a partir da consciência da palavra, silábica e fonêmica (*ver capítulo 3*). Pois, como nos ensina Pedrosa (2014, p.77) “os segmentos devem ser observados não só em relação à sua configuração fonético-fonológica, mas também em relação à posição silábica”, dada a importância da sílaba na construção da palavra e “como parâmetro para distinção dos sistemas linguísticos existentes.”.

No aprendizado do sistema língua e dos seus padrões linguísticos e extralinguísticos, o aluno não só aprende a ler e a escrever, mas também seus respectivos usos dentro da sociedade. Desenvolvem competências e habilidades necessárias às práticas sociais de leitura e de escrita, habilitando o indivíduo nos diversos contextos de forma eficiente e efetiva.

Procuramos criar atividades que estivessem contextualizadas com os anos do ensino fundamental que foram aqui objeto de estudo. Existem objetivos correlatos entre elas e tentamos construir uma relação entre a escrita e a oralidade, pois entendemos que é importante ensinar letrando não importa em que nível de escolarização esteja o aluno. Dessa forma, as nossas propostas de atividade visam a intensificar a consciência silábica e fonêmica e dar continuidade ao processo da consciência fonológica, tomando a pessoa como indivíduo social.

O presente capítulo apresenta as miniofinas que ministramos para os professores, assim como propostas de atividade para o 5º ano, intitulada *As Palavras têm Movimento e Sons*, e para o 9º ano, nomeada *Por que Tudo Junto é separado e Separado é tudo junto?* As oficinas e os exercícios são de nossa autoria, utilizamos imagens encontradas na internet e cujas fontes foram citadas. Está assim distribuído: 6.1. Miniofinas para os professores: Melhor Prevenir que Remediar;

6.2. Exercício de Intervenção com atividade para o 5º ano – As Palavras têm Movimento e Sons; 6.2.1. A Métrica e o Ritmo – a sílaba e a palavra; 6.2.2. Consciência Lexical – a palavra (conceito) na atividade; 6.3. Exercício de Intervenção com atividade para o 9º ano – Por que Tudo Junto é separado e Separado é tudo junto?; 6.3.1. Consciência Morfossintática – a palavra e o texto; e, 6.3.2 A análise da Atividade de Intervenção.

6.1 Minioficinas para os professores: Melhor Prevenir que Remediar

Criamos minioficinas, que foram ministradas para os professores que nos ajudaram nesta pesquisa, cujo tema foi *Melhor Prevenir que Remediar (sobre a metodologia, ver capítulo 4, item 4.3)*. Iniciamos com uma minioficina para cada grupo de professores de cada ano escolar analisado por nós, porque constatamos em conversa informal com os professores que haveria a necessidade de orientá-los sobre como aplicar os exercícios de intervenção em sala para um melhor resultado com os alunos. Mais ainda, entendemos que seria importante para demonstrar a esses professores o que seria “consciência fonológica” e qual a importância na aquisição e na construção da escrita, sanando os problemas existentes e prevenindo os futuros.

Em cada minioficina, debatemos não só sobre como seria a melhor maneira de aplicar os exercícios de intervenção, mas também sobre formas de construir outros exercícios com atividades em tempo futuro em outras situações de sala de aula onde os professores encontrassem problemas similares relacionados à falta de consciência fonológica.

Informamos que melhor seria prevenir que remediar, por esse motivo seria necessário testar a consciência fonológica dos alunos antes da aplicação dos exercícios de intervenção e outros futuros caso houvesse a necessidade. Explicamos a eles que testar a consciência fonológica do aluno é importante para o conseguir melhores resultados em sala de aula. Conhecendo os alunos, eles poderão preparar atividades que possam consolidar os aspectos já aprendidos e trabalhar aqueles que ainda precisam de atenção para que, no futuro, o indivíduo não apresente problemas relacionados à segmentação na escrita.

Entendemos que as estruturas de segmentação não convencional existentes nos textos analisados advêm de problemas que antecedem os anos de 5º e de 9º. Como já mencionamos muitas vezes, a consciência fonológica inicia durante a alfabetização e é fomentada (ou não) ao longo da aquisição da escrita ortográfica. Os alunos autores dos textos analisados nesta pesquisa – principalmente os do 9º ano – já deveriam ter concluído o processo de consciência fonológica e já estarem em uma fase mais complexa dentro do processo formal da língua escrita.

Todavia, acreditamos que a teoria não tenha sido validada quando lidamos com a realidade em sala de aula. As oito narrativas analisadas trouxeram segmentações não convencionais próprias do processo de alfabetização. Por causa disso, nas minioficinas propostas, orientamos os professores que, se percebessem na escrita de seus alunos esses problemas, antes de continuar com o ensino das normas ortográficas e dos tipos gêneros textuais, “testassem” a consciência fonológica de seus alunos.

Para muitos parecerá descabido, já que, para isso, o professor terá que utilizar atividades simples e talvez até “tolas” para a faixa-etária em questão. Contudo, acreditamos que os exercícios que comumente são trabalhados nos anos iniciais da escolarização podem ser adaptados para os anos do ensino fundamental. Para tanto, cabe ao professor contextualizar de acordo com o perfil de seus alunos.

Vale ressaltar que o planejamento do professor tem que levar sempre em conta não só o conteúdo a ser ministrado, mas, se realmente almejamos um ganho real no conhecimento dos nossos alunos, devemos ser muito criteriosos e ponderados na escolha do material a ser trabalhado em sala de aula.

Existem sub-habilidades que precisam ser praticadas para desenvolver a consciência fonológica – das palavras, silábica (constituintes silábicos), rimas e aliterações e fonêmica (sons da fala). A partir delas, sugerimos alguns exemplos de atividades que podem ser trabalhadas em sala para que o professor tenha conhecimento sobre o nível de consciência fonológica de seus alunos antes de iniciar os trabalhos. Tais atividades, como já mencionamos, precisam ser adaptadas ao perfil de cada série para otimizar o aprendizado.

São eles:

1. Pela percepção de rimas e aliterações – antecipando as rimas e distinguindo sons iguais ou diversos no início, meio e fim das palavras (intrassilábica);
2. Pela percepção de semelhanças e de diferenças fonêmicas – identificando os sons no início, meio e fim das palavras;
3. Pelo estabelecimento de correspondências unívocas e biunívocas entre fonemas, sílabas, palavras e imagens; e,
4. Pela junção de um ou mais períodos para que sejam separados em frases e palavras (identificação das fronteiriças entre frases e palavras).

A consciência fonológica possibilita aos alunos entenderem como a língua funciona, uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever. A noção básica de que o contínuo sonoro é organizado em frases e palavras é fundamental para o desenvolvimento dessa consciência e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nossas atividades apresentam formas exemplificativas de fazer com que os alunos notem as palavras, as sílabas e os fonemas que as compõem, além de suas existências e a possibilidade de separá-los.

Além disso, buscamos trabalhar a consciência lexical, pois, como já mencionamos, os alunos já deveriam enfrentar as rudezas dos exercícios de ortografia nesta fase do aprendizado.

Ao propor as atividades, além dos aspectos fonológicos e formais da língua, o professor deve construir elementos que propiciem o desenvolvimento no letramento do aluno em relação aos gêneros, aos suportes e aos domínios textuais e às variantes linguísticas. É preciso vincular os conteúdos escolares a situações que façam sentido para o aluno, incorporando as vivências dele, para que ele seja capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos. Contextualizar em todos os momentos – na leitura e na escrita. Esperamos que, ao final das atividades os problemas de segmentação na escrita sejam sanados ou minimizados.

6.2 Exercício de Intervenção com atividade para o 5º ano – As Palavras têm Movimento e Sons

Escrever é uma forma de representação do mundo, mas também são formas o desenho e a fala. No 5º ano, as crianças já sabem que as palavras “representam” as coisas do mundo (coisas – palavras; palavras – letras; palavras – sílabas; fonemas – grafemas). Nesta fase, elas estão com 10 e 11 anos.

Sabemos que, com essa idade e no ano letivo no qual se encontra, a criança já deveria ter apropriado esses conceitos e estar em processo final da consciência fonológica. E, ainda, deveria estar “enfrentando” as dificuldades do nosso sistema ortográfico e encarando as questões do léxico, da morfologia e da sintaxe. Por isso, as atividades deveriam estar voltadas muito mais para a correção ortográfica, para a expansão do léxico e para o papel da palavra dentro da frase, porém, diante dos dados obtidos a partir das análises feitas, entendemos que o desenvolvimento silábico, da palavra e fonêmico ainda precisam de atenção.

Os alunos que fizeram parte desta pesquisa apresentam problemas relacionados à segmentação na escrita, por isso propomos atividades que visam a intensificar essas consciências e dar continuidade ao processo de alfabetização e de ortografia, possibilitando o domínio da língua escrita, tornando a criança um indivíduo social em todos os aspectos, inclusive linguístico.

Dos cinco alunos do quinto ano, quatro apresentaram problemas de hipossegmentação; os quatro tiveram dificuldade na escrita de “a gente”(ver quadro 2, p.49) além de outros problemas de grafia que não foram objeto de estudo desta pesquisa. Nesse caso, entendemos que as crianças em questão estão enfrentando as dificuldades relativas à ortografia o que está de acordo com o esperado para a faixa etária.

Apenas um dos cinco alunos apresentou estruturas de segmentação não convencional do tipo hipersegmentação. As palavras hipersegmentadas recebem influência da oralidade, como já explicamos na análise dos dados, o que demonstra que também se faz necessário trabalhar consciência fonológica no nível das sílabas e das palavras e a consciência lexical, que é o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos.

Por tudo isso, acreditamos que todas as crianças construíram segmentações não convencionais que estão mais relacionadas ao nível fonológico da sílaba e da palavra e ao aspecto morfológico, por isso nos exercícios de intervenção, que veremos adiante, buscam trabalhar esses aspectos.

Quando um indivíduo escuta uma palavra, ele lembra da imagem que guarda em sua cabeça sem que esta seja a única ou certa, pois são imagens diferentes para cada pessoa. Entendemos que a pessoa reconhece a palavra como nome do objeto, mas, para escrevê-la, não basta lembrar do objeto precisa ouvir o som produzido para escrever. Por isso tão importante a relação fonema/grafema.

No caso dos alunos desta pesquisa, eles já têm essa consciência, mas nem sempre conseguem fazer a representação por meio das palavras. Temos certeza de que, ao pensar em “a gente”, eles sabem o sentido que querem dar à palavra, mas escrevem “agente”, correspondendo a um sentido totalmente diverso do imaginado para o texto.

Nos textos analisados, tanto nos que apresentaram hipo como hipersegmentações, encontramos marcas da oralidade - “a migo”, “a mor”, “a mizade” - e influência do meio onde vivem – a palavra “agente” é muito mais vista em alguns gêneros que circulam na sociedade que “a gente”.

Pensamos em oferecer um exercício de intervenção com atividades que buscasse trabalhar não só a consciência fonológica no nível da sílaba e da palavra, mas também a consciência lexical, já que sabemos que nesta idade é importante trabalhar com as questões ortográficas da língua portuguesa.

E, ainda, entendemos que o processo de escrita vem após o da leitura, pois, por meio da leitura, é fornecido aos aprendizes material necessário ao aprendizado da segmentação das palavras na escrita. O capital lexical é igualmente um fator determinante da qualidade da escrita. “Acreditamos que a leitura constante auxilia na condução de uma escrita mais consciente. Com efeito, quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais”. (PORTUGAL, 2011 p.09).

Em sua pesquisa, Moraes (1997) constatou que, em uma aplicação de um teste de consciência fonológica e comparação do desempenho de um grupo de leitores proficientes com o de um grupo de leitores não proficientes, o grupo de

leitores não proficientes obteve piores resultados nos testes, levando à conclusão de que o nível de consciência fonológica está relacionado ao desempenho na leitura.

Também consideramos nas nossas atividades a necessidade de os temas serem trabalhados de forma lúdica, pois sabemos que o lúdico tem papel essencial no aprendizado. É através dele que a criança cria e recria suas hipóteses de leitura e de escrita. A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. O lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar. Sobre a ludicidade na sala de aula, Freitas aconselha que:

as atividades que envolvem a consciência fonológica devem ser lúdicas, tendo como objetivo não um ensino ou um treinamento, mas a pretensão de desenvolver as habilidades em consciência fonológica a partir de brincadeiras muitas vezes corriqueiras em sala de aula, incentivando a criança a participar ativamente das atividades e a construir suas próprias hipóteses. Essas atividades proporcionam o desenvolvimento das habilidades das crianças em lidar com os sons e preparam para futuras tarefas que relacionem as unidades sonoras aos grafemas.(FREITAS, 2004, p. 17)

O que acontece muitas vezes é que, à medida que as crianças crescem, os professores descartam o papel do lúdico, como se a única função dele fosse divertir. Os textos escolhidos nas nossas atividades, assim como na forma de tratá-los durante a aplicação em sala, valoriza a capacidade de o indivíduo aprender a partir do “brincar”.

6.2.1 A Métrica e o Ritmo – a sílaba e a palavra na atividade.

Lembramos que a consciência fonológica é a capacidade linguística de manipular os sons que formam as palavras e de perceber uma palavra como palavra por meio de suas sílabas e fonemas. É uma habilidade consciente de discriminar sons iguais e diferentes de uma língua e não acontece espontaneamente, por isso é importante trabalhar atividades que criem essa habilidade.

O objetivo dos nossos exercícios de intervenção é o de desenvolver a capacidade de a criança manipular isoladamente as palavras que constituem as frases, e, também de estimular e/ou fomentar a reflexão morfofssintática, uma vez que estão no 5º ano do EF.

Em todos os gêneros textuais, podemos trabalhar com os constituintes prosódicos da língua, mas acreditamos que seja o no texto poético, especificamente, no poema, no qual podemos encontrar um material para análise e prática dos aspectos fonológicos de forma mais significativa e mais interessante para esta faixa etária, já que o objetivo das atividades não é só a exploração dos aspectos estruturais prosódicos, mas também a plurissignificação que esses recursos trazem ao texto escolhidos.

É no nível prosódico que estudamos os processos entoacionais, rítmicos ou o acento, que muitas vezes se manifestam por meio de variações de tom, duração e intensidade, trazendo diferentes musicalidades. O ritmo de um texto poético é construído por meio da métrica (sílabas poéticas) de seus versos. A quantidade de sílabas determina a métrica do verso, enquanto a posição das sílabas tônicas lhe define o ritmo. A prosódia é responsável por essa melodia, conforme nos ensina.

Porque entendemos que muitas vezes o texto poético se comporta como a fala do cotidiano, escolhemos, na atividade proposta para o 5º ano, dois poemas de Manuel Bandeira para trabalhar a relação entre a fala e a escrita. Sílabas gramaticais nem sempre se confundem com as sílabas poéticas. Quando separamos as sílabas poéticas, fazemos por meio da métrica (sons do verso), chamamos de escansão dos versos. As sílabas gramaticais escritas não levam em consideração o som que elas transmitem. A separação dessas sílabas levam em consideração sistema arbitrário da língua.

Na poesia o ritmo é marcado pela métrica. Uma impressão rítmica, como, por exemplo, a da correnteza de um rio, em sonoridade e palavras, pode ser convertida em versos. Para isso é necessário alternar sílabas intensas e outras mais frágeis, com espaços harmônicos entre elas. Uma série implacável dessas sílabas é que imprime musicalidade, sonoridade.

Camelo (2016) diz que o pé é a unidade básica do ritmo de um poema. Nas origens da poesia, a cadência dos versos era demarcada com o pé, daí a base essencial da composição poética ser intitulada ‘pé’. Ele é configurado por várias sílabas, por isso, uma única palavra pode incluir vários pés.

Dentro da escala prosódica, a menor unidade é a sílaba, a qual combina dois ou mais segmentos em torno de um pico de sonoridade; sílabas agrupam-se para formar pés; o pé ou os pés métricos vão formar a palavra fonológica que se combina com um clítico para formar o grupo clítico, depois a frase fonológica, a frase entonacional até chegar à unidade maior, o enunciado.

Chamamos de sílabas métricas ou sílabas poéticas cada uma das sílabas que compõem os versos de um poema. Segundo Macambira (1983), a contagem dessas sílabas é feita de forma diferente da que fazemos quando contamos as sílabas das palavras gramaticais (monossílabo, dissílabos, trissílabos e polissílabos). A contagem é feita auditivamente (monossílabo, dissílabo, trissílabo, tetrassílabo, pentassílabo ou redondilha menor, hexassílabo ou heróico quebrado, heptassílabo ou redondilha maior, octossílabo, eneassílabo, decassílabo hendecassílabo, dodecassílabo e bárbaro). Quando fazemos isso, dizemos que estamos escandindo os versos.

Para contar corretamente as sílabas poéticas, segundo Carvalho (1987), deve-se seguir os seguintes preceitos: a) não se contam as sílabas poéticas que estejam após a última sílaba tônica do verso; b) ditongos têm valor de uma só sílaba poética; c) duas ou mais vogais, átonas ou tônicas, podem fundir-se entre uma palavra e outra, formando uma só sílaba poética.

No poema Trem de Ferro, analisado mais a frente, tomamos como exemplo para escansão (contagem das sílabas poéticas pela métrica) o verso o “*Muita força*” – que se repete três vezes. Possui três sílabas poéticas – *Mui* (1ª) / *ta* (2ª) / *For* (3ª) *ça* (esta última não conta, pois é pós-tônica) e quatro sílabas gramaticais – *Mui* (1ª) / *ta* (2ª) / *For* (3ª) / *ça* (4ª).

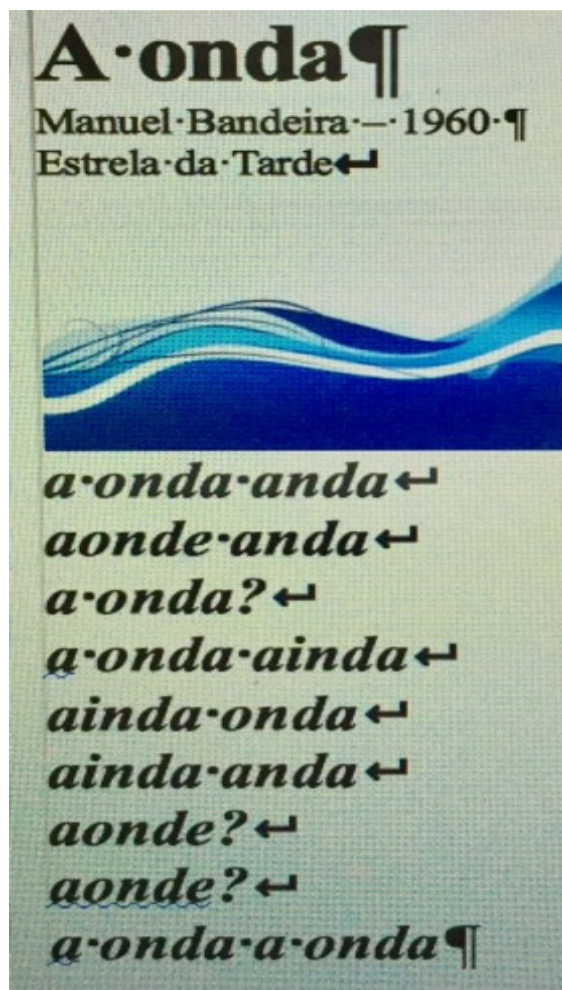
Como na língua falada no dia a dia, as pessoas não pronunciam as palavras, sílaba por sílaba, entendemos que seria interessante trabalhar a sonoridade das palavras e das frases a partir de um texto poético já que se assemelham, na sonoridade, à forma de os falantes pronunciarem no dia a dia sem

que na escrita haja a mesma forma de representação, assim como escrevemos nos textos.

Nas sílabas poéticas, assim como na fala do cotidiano, existe o fenômeno da elisão, quando dizemos *fa/lar/dia/mor* para “*falar de amor*”, por exemplo. Além disso, nos versos poéticos, sempre terminamos a pronúncia das sílabas métricas do verso na última sílaba tônica, como normalmente fazemos na fala. Pretendemos mostrar aos alunos que esse fenômeno encontrado na poesia, também acontece na fala, mas que, nem por isso, existe na escrita. Para contar corretamente as sílabas poéticas, deve-se seguir os seguintes preceitos:¹ . Não se contam as sílabas poéticas que estejam após a última sílaba tônica do verso; 2. Ditongos têm valor de uma só sílaba poética 3. Duas ou mais vogais, átonas ou, às vezes, tônicas, podem fundir-se entre uma palavra e outra, formando uma só sílaba poética.

Escolhemos dois poemas de Manuel Bandeira que trazem no seu tema elementos os quais fazem parte do cotidiano das crianças – o trem e a onda – senão na realidade, mas em brincadeiras infantis e desenhos animados. Sabemos como a contextualização é importante para um aprendizado mais significativo, também além do lúdico, pois, como já mencionamos, é através dele que a criança cria e recria suas hipóteses de leitura e de escrita e auxilia o professor a obter melhores resultados no aprendizado.

O objetivo das explicações que seguem sobre os poemas é dar elementos para que o professor possa explorar ao máximo a sonoridade dos versos e, conseqüentemente, de cada sílaba e palavra, para, por meio deles trabalhar os elementos fonológicos do texto. As orientações necessárias à condução dos exercícios de intervenção em sala de aula para melhor aproveitamento por parte dos alunos foram dadas aos professores na minioficina.



<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/f2/05/7f/f2057f538344240b57e43b549e3cb1a8.jpg>

de sílabas fortes e fracas no fim e no início de cada palavra em cada verso, elemento importante na construção do ritmo de um poema, a métrica.

1. A onda – Publicado em 1960, no livro *Estrela da Tarde*, é um poema composto por versos curtos que, em uma paranomásia, “brinca” de forma fônica com palavras parônimas como em trocadilhos para representar o movimento das ondas, trazendo ritmo e movimento aos versos. Enfatizar a forma com “a onda” se concretiza, indo e vindo. Em se tratando dos recursos sonoros, há de constatar repetidas vezes os fonemas /a/ e /õ/, cujo intuito é simbolizar o ritmo das ondas. Há ainda alternância

As perguntas que estão no exercício do 5º ano sobre os poemas levaram em consideração, como já mencionamos, os elementos que são próprios da sonoridade do poema, como também os elementos constitutivos que deram forma a essa sonoridade. Já fizemos a análise do que gostaríamos que os alunos percebessem ao longo da leitura e também da “declamação” dos poemas, mas descrevemos abaixo as perguntas que estão no exercício (*ver exercício completo no apêndice A*) e os exemplos de respostas que poderiam ser esperadas pelo professor.

Questões referentes ao poema A onda. Vejamos:

1. O poema *A onda*, de Manuel Bandeira, tem como tema o movimento que uma onda faz. Como o poeta constrói essa imagem através da posição dos versos?

R. Espera-se que o aluno perceba a relação entre as palavras contidas nos versos (“onda”, “aonde”, “ainda”) e suas posições nos versos.

2. Leia novamente o poema e responda:

a) Qual a relação que existe entre o ritmo das palavras:

***onda/anda/ainda/aonde* no poema e o movimento da onda?**

R. Espera-se que o aluno perceba que as palavras parônimas vão dando movimento aos versos.

b) Na sua opinião, qual a forma das ondas que o poema descreve? Como você descobriu?

R. Espera-se que o aluno perceba, através das palavras e dos versos, que as ondas não são regulares.

c) Qual a imagem sonora e visual que a repetição da consoante *n* e das vogais *o* e *a* nos versos traz? Elas têm o mesmo som o tempo todo?

R. Espera-se que o aluno perceba que os fonemas /a/ e /õ/ simbolizam o ritmo das ondas e que são marcados pela presença do fonema /n/.

3. No poema, pinte de VERMELHO as sílabas que você pronunciou mais forte e de VERDE as sílabas que você pronunciou de forma mais fraca para dar o movimento da onda.

R. Espera-se que o aluno perceba a alternância de sílabas fortes e fracas no fim e no início de cada palavra em cada verso, elemento importante na construção da métrica. Ele perceberá (o professor deve ajudar) que há diferença entre a fala e a escrita. A leitura do poema enquanto declama é importante para essa percepção.

2. Trem de Ferro – Publicado em 1936, no livro *Estrela da Manhã*, o poema constrói uma imagem de um trem de ferro em movimento e sua sonoridade. A estrutura do poema em estrofes de tamanhos irregulares é uma forma concreta de representar um trem e seus vagões, além de que, a cada aumento e diminuição de sílabas poéticas, podemos perceber a velocidade que o trem desenvolve nos trilhos. A extensão dos versos e das estrofes está diretamente ligada ao sentido do poema. O ritmo, a musicalidade é baseada na métrica, na aliteração (sons consonantais) e na assonância (sons vocálicos). A repetição

**trem
de ferro**

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virgem Maria que foi isto
maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Café com pão

Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fomalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô..
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste

Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
Que vontade
De cantar!

Oô..
Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficia
Oô..
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede
Oô..
Vou mimbora voou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô..
Vou depressa
Vou correndo

http://odeiosalada.files.wordpress.com/2010/04/trem_de_ferro1.jpg?w=460

de “*café com pão*” produz uma sequência de sons que se assemelha ao barulho do deslocamento de uma locomotiva sobre trilhos. A repetição de “*muita força*” se dá em um ritmo de leitura mais lento, como se existisse a necessidade de subir em um trajeto mais elevado, precisando de mais fogo na fomalha. Em “*passa ponte/ passa poste/ passa pasto*” percebemos que a velocidade foi retomada e a paisagem passa. A repetição de sons vocálicos

reproduzem, como onomatopeias, um apito de vapor. O ritmo do trem é marcado pelo número de sílabas poéticas do verso, quando está indo é veloz e há trissílabos, quando perde velocidade possui quatro ou cinco sílabas poéticas. Além dos aspectos fonéticos, na 3ª e 4ª estrofes, as palavras transportam o pensamento a uma paisagem interiorana, rural, fazendo citações de cantigas antigas e elementos do folclore e da música brasileiro nos convidando ao mundo lúdico. Além disso, a linguagem coloquial muito marcante “*prendero*”/ *prenderam*, “*canaviá*” / *canavial*, “*oficiá*”/oficial, “*matá*”/matar, “*mimbora*”/ *vou me embora* (caso de juntura), demonstrando a vida interiorana e a diversidade nas variantes da língua.

Questões referentes ao poema Trem de Ferro.

4. O poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira, tem como tema uma viagem de trem. Como o poeta constrói o tema através da posição dos versos? A estrutura dos versos “desenha” algo que você conhece?

R. Espera-se que o aluno perceba que o contorno dos versos e a posição deles descrevem a imagem de um trem e seus vagões e que ele é grande, apesar de a palavra trem ser pequena.

5. O poema foi capaz de fazer você “viajar”? Como foi a viagem? O que você viu durante a viagem? Como dá pra saber? Descreva.

R. Espera-se que o aluno perceba que os versos falam sobre paisagens e formas. Além de outros elementos sonoros que compõem a paisagem.

6. Leia novamente o poema e responda:

a) Qual a relação que existe entre o ritmo das palavras e dos versos do poema e o movimento do trem? Ele se move sempre da mesma forma (devagar/rápido) durante a viagem?

R. Espera-se que o aluno perceba que os sons depreendidos em cada verso pela posição e pela escolha das palavras e dos fonemas faz com que a velocidade do trem mude e que há repetição de sons vocálicos.

b) Por quais lugares passa o trem na viagem? Como você descobriu?

c) Existem algumas palavras no texto que não estão escritas de acordo com a norma padrão da nossa língua. Por que elas foram escritas dessa forma? Qual o sentido que trazem dentro do poema?

R. Espera-se nessas questões que o aluno perceba que a variação linguística descrevem pessoas e lugares.

7. Alguns versos no poema Trem de Ferro demonstram que o trem corre e vai rápido e outros ele vai mais devagar. Pinte os versos de VERMELHO quando ele é veloz. Pinte-os de AZUL quando ele vai devagar.

R. Espera-se que o aluno perceba que o ritmo do trem é marcado pelo número de sílabas poéticas do verso, quando está indo é veloz e há trissílabos, quando perde velocidade possui quatro ou cinco sílabas poéticas. Além dos aspectos fonéticos.

6.2.2 Consciência Lexical – a palavra na atividade.

Descobrir novas palavras é muito importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita de uma criança. Como o objetivo dos nossos exercícios de intervenção é desenvolver a consciência fonológica, demos ênfase a essa habilidade e treinamento, mas buscamos criar atividades com a possibilidade de extensão do conhecimento do léxico, por meio da consciência lexical, pois consideramos não estar uma dissociada da outra.

Contudo, acreditamos que essa consciência lexical deve ser construída de forma contextualizada. Para isso, entendemos que será melhor trabalhada em conjunto com a consciência sintática (dentro da frase), constituindo a consciência morfossintática, sobre a qual falaremos mais a frente (*ver capítulo 6, item 6.3.1*).

Os morfemas em português cumprem várias funções na palavra, pois podem constituir sua base essencial, ampliar e modificar seu sentido ou sua classe gramatical, flexioná-la e colocá-la em um contexto sintático, ou mesmo ligar termos em uma sentença. Para utilizar habilmente este conhecimento, é preciso examinar algumas particularidades da morfologia e das habilidades (meta)linguísticas relativas à morfologia, necessárias ao usuário da língua. Em relação a isso, Guimarães e Paula (2010), também consideram que a consciência fonológica é essencial, mas também a consciência sobre o léxico é imprescindível, vejamos:

Na realidade, a escrita representa sons, mas também significados de uma língua. Portanto, combina dois princípios indispensáveis para sua existência e funcionamento, como salientam Marec-Breton e Gombert (2004). O primeiro é fonográfico e diz respeito à relação entre unidades sonoras ou fonemas (/f/l/o/r/) e unidades gráficas ou grafemas (f-l-o-r). O segundo princípio é semiográfico e permite que unidades gráficas (flor) correspondam também a um significado (flor = órgão da reprodução sexuada das plantas superiores). Os morfemas são os menores signos linguísticos que encerram um significado: se a palavra “flor” for reduzida a “fl” o significado desaparece, pois em português /fl/ não significa nada. Uma palavra pode ser formada de um único morfema (palavra simples, tal como “flor”) ou mais morfemas (palavra complexa, tal como, “flores” que significa *mais de uma flor*). (GUIMARÃES E PAULA, 2010, p. 95)

Por meio de treinos de reflexão fonológica, fomentaremos o conhecimento do aprendiz acerca das palavras que compõem o universo da Língua Portuguesa. Para tanto, basearemos nossas atividades em algumas sugestões de estratégias de como desenvolver a consciência lexical sugeridas por Duarte (PORTUGAL, 2011, p 28 e 29).

Entendemos que algumas atividades sugeridas devem ser adaptadas ao contexto brasileiro de educação, mas, de forma geral, o trabalho com a palavra e seus significados deve ser alvo de atenção por parte do professor, de maneira contextualizada.

Estratégia 1: Procurar a palavra na sua memória

Esta é uma estratégia a utilizar em aula pelo professor em atividades de compreensão de leitura (é necessário conhecer as palavras por meio do recurso da leitura ANTES DE ESCREVÊ-LAS).

Quando os alunos encontrarem no texto uma palavra desconhecida, após pronunciar a palavra de **forma natural**, o professor pode perguntar à turma:

- Já ouviram esta palavra alguma vez?
- Onde?
- Sabem/lembra o significado?

É necessário que o professor oriente os alunos durante as respostas deles. O objetivo desse tipo de atividade é que a criança se acostume a sempre “Procurar na Memória” quando se deparar com uma palavra que “não conhece”.

Lembrar que a oralidade deve ser sempre acompanhada à leitura das palavras para que eles percebam as diferenças existentes entre como pronunciamos as palavras e como as escrevemos.

Estratégia 2: A pista é a estrutura da palavra**1. Observo a estrutura da palavra:**

- Conheço o radical?
- Encontro algum prefixo ou sufixo que já conheço?

2. O Radical

- É a parte principal da palavra.?
- Encontro nesta palavra desconhecida um radical que já conheço?

3. O Prefixo

- Encontro nesta palavra desconhecida um prefixo que já conheço?

4. O Sufixo

- Encontro nesta palavra desconhecida um sufixo que já conheço?

5. Elementos Gregos e Latinos

- Encontro nesta palavra desconhecida elementos gregos ou latinos que já conheço?

Ela sugere ainda (PORTUGAL, 2011, p. 30) que é “indispensável que o professor forneça às crianças um catálogo de recursos, fichas com listas de prefixos e sufixos com significado lexical e gramatical”, assim como fichas com radicais eruditos frequentes nos textos que vão ler. Avisa que a construção destas fichas seja concebida como uma atividade de descoberta pelos alunos e que sejam atualizadas sempre que se realizem novas aprendizagens.

Acreditamos que esta forma de trabalhar com os afixos deve ser repensada pelo professor para a faixa etária. Da maneira como foi proposta, não é aplicável à realidade brasileira, mas, de uma forma mais lúdica, a sugestão é válida, já que conhecer a estrutura das palavras, como nos mostrou anteriormente Guimarães e Paula (2010), pode facilitar na leitura de outras com a mesma raiz ou mesmos afixos.

Propomos na nossa atividade para o 9º ano uma forma de abordagem para o trabalho com os afixos e a construção da palavra (ver apêndice B, quesito 6). Portugal (2011), entretanto, sugere este tipo de atividade já para as séries iniciais. Acreditamos, como já mencionamos, que é uma estratégia válida nesse momento da escolarização, sugerida por Portugal, desde que não seja feita de forma mecanizada e descontextualizada. O fato de ainda termos problemas relacionados à formação da palavra na escrita de alunos em faixas-etárias maiores, inclusive em adultos, indicam-nos que o trabalho com a morfologia da palavra deve começar logo nas séries iniciais do ensino fundamental e, por isso, sugerimos neste item do capítulo.

Guimarães e Paula (2010, p. 98), indicam em seu trabalho que, em vários estudos, o desenvolvimento de habilidades para manipulação de conhecimento morfológico encontra-se associado aos indicadores de proficiência em língua escrita, principalmente, “nos momentos mais avançados do processo de sua aprendizagem, quando o aprendiz já teria automatizado o reconhecimento e uso das relações grafo fonológicas, podendo ocupar-se das dimensões de sentido da língua”.

Nesta mesma linha de pensamento, Mann e Singson (2003, *apud* GUIMARÃES e PAULA, 2010) identificaram que o conhecimento sobre morfologia derivacional de sufixos tem um importante papel na decodificação de palavras derivadas, fonologicamente opacas (aquelas que não têm relação biunívoca fonema/grafema) e de palavras como morfema lexical de baixa frequência.

As autoras apontam em seu trabalho vários outros estudos nos quais demonstram ser essencial o papel deste tipo de habilidade para ler palavras morfológicamente complexas, bem como para o reconhecimento de morfemas lexicais e afixos, na aquisição de uma escrita mais consciente, de acordo com as normas da língua materna do escrevente.

6.3 Exercício de Intervenção com atividade para o 9º ano – Por que Tudo Junto é separado e Separado é tudo junto?

Encontramos estruturas de hipossegmentação e hipersegmentação nos três textos analisados no 9º ano (ver quadro 3), contudo houve mais casos relativos à hipossegmentação, estando diretamente relacionada a palavras que usualmente apresentam dúvidas por parte dos alunos na hora da escrita – *derrepente, agente e denovo* para *de repente, a gente e de novo* –, considerando dados sugeridos em grande parte da literatura que estuda o fenômeno da segmentação não convencional.

Os exercícios de intervenção propostos para o 9º ano têm como objetivo trabalhar, principalmente, a consciência fonológica (palavras e sílabas) e a consciência morfossintática (palavras, termos e estrutura), pois pesquisas já citadas neste trabalho demonstram que, nessa fase do aprendizado, os jovens já conseguem não mais segmentar de forma não convencional se trabalharem os aspectos específicos de forma recorrente em sala de aula com orientação do professor.

6.3.1 Consciência Morfossintática – a palavra e o texto

O termo consciência morfossintática se refere à sensibilidade do indivíduo quanto aos aspectos morfológicos e sintáticos da língua e que influenciam no desempenho do aluno em relação à aquisição da língua escrita. Enquanto a consciência morfológica é uma habilidade que diz respeito à reflexão e à manipulação intencional da estrutura morfológica da língua (da palavra e seus componentes constitutivos), a consciência sintática é a habilidade de perceber a palavra e os termos dentro da estrutura frasal, diz respeito à organização das palavras para produzir e compreender frases.

Guimarães (2011) designa consciência morfossintática como a capacidade que o sujeito possui de fazer considerações, de forma consciente, sobre a derivação e a flexão das palavras (considerações morfológicas), que envolve

compreender as palavras como categorias gramaticais, considerando a posição que ocupam na frase (considerações sintáticas). A consciência sobre a palavra e a construção desta fora e dentro do texto são importantes porque:

O morfema derivacional pode modificar, além do sentido, a classe gramatical da palavra, por exemplo, no par: *nadar/nadador*, a palavra “nadador” se relaciona por derivação com a palavra “nadar”, pelo acréscimo do sufixo derivacional *-ador*. Como as derivações interferem na estrutura das palavras, pode haver uma instabilidade semântica (por exemplo: *correr/corredor*, em que *corredor* pode significar “aquele que corre”, mas também “lugar de passagem”). Assim, pode-se dizer que os morfemas derivacionais desempenham uma função semântico-lexical. (GUIMARÃES e PAULA, 2010, p. 95)

Essa constatação evidencia a necessidade da estreita relação que deve existir entre a consciência do léxico, da morfologia da palavra e consciência da sintaxe. Além, é claro, da pragmática. Entre as habilidades metalinguísticas é importante considerar não apenas a habilidade metafonológica, mas também a metamorfológica, a metassintática e a metatextual, como nos ensina Gombert (1992) e Mota (2009).

Acreditamos que as habilidades com os diversos aspectos citados acima sobre a língua devem ser trabalhadas de forma contínua e concomitante, pois, dado que o sistema ortográfico representa simultaneamente os níveis fonológico e morfossintáticos, sugere-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é influenciada tanto pela consciência fonológica quanto pela consciência morfossintática – a qual possibilita a focalização das palavras como categorias gramaticais e a sua adequada posição na construção das frases, aumentando a capacidade de identificação e produção da linguagem escrita.

E, ainda, segundo Guimarães (2011), o desenvolvimento da consciência morfossintática e sua integração com outras habilidades linguísticas são essenciais para a construção da noção de palavra e o domínio da segmentação convencional da escrita.

Na realidade, a noção de palavra é o trabalho da união de diferentes habilidades linguísticas que vão além da compreensão do modo de funcionamento de um sistema de escrita alfabético em termos da relação som-grafia, requerendo também habilidades morfossintáticas e pragmáticas.

6.3.2 Análise do Exercício de Intervenção

Demos ênfase para atividades que trabalhassem com as formas variantes homônimas homófonas já sedimentadas como “confusas” e que também estão classificadas como formas errôneas de escrita dependente do contexto de produção – *afim/ a fim, embaixo/em cima, agente/a gente, demais/de mais, mais/mas/más* (ver apêndice B). Essas formas muitas vezes são dependentes de uma análise mais minuciosa por parte do aluno sobre o que o texto gostaria de dizer. Outras vezes, o erro está em escolher a forma mais recorrente na escrita dentro de sua comunidade. Sobre essa capacidade de reflexão, Gombert afirma que:

a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e de manipulação de modo explícito e intencional é uma habilidade complexa que envolve diversas instâncias do conhecimento linguístico: conhecimento sobre o fonema, sobre o léxico, sobre a sintaxe e sobre o texto. Esta posição é compartilhada por diversos autores que consideram que a consciência metalinguística envolve diversas competências, dentre elas as que são as mais relevantes para os estudos sobre segmentação não-convencional: a consciência morfológica que diz respeito à reflexão sobre a estrutura morfológica da língua; e a consciência sintática, que é a reflexão sobre a estrutura sintática da língua. (GOMBERT, 1992, *apud* SANTOS, 2013, p. 19)

Vejamos a seguir alguns dos exercícios retirados da atividade de intervenção criada por nós, proposta para o 9º ano (ver apêndice B), e que trabalham com palavras homônimas as quais, muitas vezes, causam dúvidas não só em relação à forma da escrita, mas também em relação aos significados.

Como mencionamos, os exercícios propostos para o 9º ano trazem sempre uma explicação anterior à atividade, pois entendemos que, em vários momentos, uma leitura mais atenta poderia sanar os problemas de segmentação.

2. DEMAIS ou DE MAIS? Às vezes de mais é demais!

I. **Demais**, enquanto **advérbio de intensidade**, significa em excesso, em exagero, além da conta, excessivamente, em demasia, demasiadamente. Modifica o sentido de um verbo, um adjetivo ou outro advérbio. Ex.: Ela é linda demais.

II. **Demais**, enquanto **pronome indefinido** plural, significa os outros, os restantes. Ex.: Os demais irão depois.

III. **Demais**, enquanto **palavra continuativa**, demais significa além disso, ademais, além desse fato, de resto. Ex.: Demais, eles estavam esperando por isso.

IV. **De mais** é uma **locução adverbial** (prep. + adv. de quantidade) – quando acompanha verbo, adjetivo ou advérbio – e **locução pronominal** (prep.+pronome) – quando acompanha um substantivo – que transmite uma noção de maior quantidade ou intensidade. Tem significado parecido com **a mais**. É antônima da locução **de menos**. Ex.: Comer de mais faz mal. Precisamos de mais pessoas.



http://2.bp.blogspot.com/_oGLbU7NM08/VOE2PR8bbeI/AAAAAAAAADzs/9UoD_0kKS0Y/s1600/comi-demaiss.gif

A seguir às explicações, propomos sempre um exercício para fixar o que foi lido, sem que necessariamente esteja sem um contexto comunicativo. Contudo, nesta série, é necessário o trabalho com a norma padrão da língua.

Leia o diálogo a seguir, completando com demais ou de mais de acordo com o contexto.

A: Marquei este almoço porque preciso _____ conversar com você.

B: Ótimo. Vou ali me servir e volto logo. Bom _____ almoçar hoje com você.

A: Não demore _____. Tenho que voltar rápido à empresa.

B: Poxa! Esse peixe está bom _____. Acho que vou me servir _____ um pouco. Volto já!

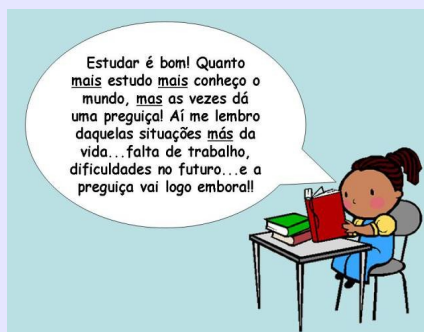
A: Você já se serviu várias vezes. Os _____ estão olhando.

B: Nossa! Acho que comi _____! _____, está ficando tarde.

A: Você sabia que era uma almoço de negócios, né?

B: Meu negócio é comer, amigo!

3. MAS ou MAIS ou MÁ?



<https://lobatoumolharvirtual.files.wordpress.com/2011/03/slide32.jpg?w=640&h=480>

Mas – É conjunção (termo que liga palavras ou frases), por isso é invariável. Relaciona palavras ou frases contrárias, oposição de idéias.

Mais – É advérbio (termo que exprime circunstâncias), por isso invariável. Tem sempre o sentido de soma, de quantidade, de intensidade. Contrário de **menos**.

Más – É o plural do adjetivo má (maldosa) e o feminino de mau. Contrário de **boas**.

Preencha os espaços abaixo com MAS, MAIS ou MÁ, e indique se é conjunção, advérbio ou adjetivo.

A população pede ____ atenção para a saúde e para educação.(_____)

O atleta foi quem ____ tentou; ____ não conseguiu a medalha olímpica.(_____)

Dizem as ____ línguas que ele comprou votos.(_____)

Precisamos de ____ escolas.(_____)

Não ganhamos o prêmio, ____ demos o melhor.(_____)

As ____ atitudes empobrecem o espírito.(_____)

Estes alunos estão ____ bem preparados que aqueles.(_____)

Todos querem ____ dinheiro, ____ poucos querem trabalhar.(_____)

Percebemos que o prefixo “des” ou a preposição “de” também causam muita dúvida na hora da escrita. O prefixo, apesar de não ser pronunciado de forma segmentada, como em “despretensioso”, por exemplo, muitas vezes é segmentado na escrita, “des pretensioso”. E, em relação à preposição, é uma palavra que serve como conectivo, com classificação morfológica distinta, e não está ligada a outra palavra pelo radical, como o é prefixo; “de novo”, “de repente” e “de vez em quando”, por exemplo, são separadas, mas, recorrentemente, são grafadas de forma contínua.

Sobre isso, vejamos o exercício 5:

5. Antes de iniciar o próximo exercício, leia ou cante o fragmento da música abaixo, observando o som de cada palavra. Observe se corresponde a uma só palavra ou a mais de uma.

“De repente fico rindo à toa sem saber **por que**
E vem a vontade de sonhar **de novo** te encontrar
Foi tudo tão **de repente**, eu não consigo esquecer
E confesso tive medo, quase disse não
Mas o seu jeito **de me olhar**, a fala mansa meio rouca
Foi me deixando quase louca já não podia **mais** pensar
Eu me dei toda para você
De repente...
(...)
(Maria Betânia, Cheiro de Amor)

Usando a mesma técnica de leitura que você utilizou ao ouvir e ler a música, leia as frases abaixo e marque a melhor opção dentre as alternativas apresentadas para cada uma delas.

- a) Enquanto Maria se espreguiçava, (emcima/ em cima) da cama, um gato lambia seu pelo (embaixo/ em baixo) da mesa do quarto.
- b) O buraco a ser feito era grande, mas, (afim / a fim) de (cavalo / cavá-lo) com maior agilidade, Alan (preocupousse / preocupou-se) em usar uma boa pá.
(Assim/ a sim) um serviço (benfeito / bem feito) foi feito.
- c) (Derrepente / De repente), estavam todos dizendo (oque/o que) não queriam só para não (contrariar / contra riar)

5a – Após a correção do exercício acima, você percebeu diferenças entre a forma como pronunciamos as palavras nos textos e a forma como as escrevemos?

O mesmo trabalho foi feito com o “*com*”, que pode ser parte constitutiva da palavra e pode ser outra palavra. Mas, diferente do que acontece com o “*de*”, o qual os alunos tendem mais a juntar, o “*com*” aparece várias vezes atuando no papel principal nas estruturas de hiperssegmentações: “*com migo*”, “*co mer*”, “*com prar*”.

Vejamos o quesito 7:

7. Complete com as palavras adequadas dadas no quadro abaixo.

devagar	de novo	de repente	de vez em quando
destemido	desrespeitoso	depois	despretensioso

Quem não tem respeito é: _____

Eventualmente significa: _____

Quem não tem medo é: _____

Quem não tem pretensão é: _____

Se não é rápido, é: _____

Inesperadamente é: _____

Novamente é: _____

Se não é agora, é: _____

Há ainda atividades específicas sobre “a gente”, pois foi a segmentação não convencional mais recorrente nos textos. Além disso, de forma empírica, sabemos que é um erro de segmentação corriqueiro tanto nos domínios escolares como em outros domínios da sociedade.

Utilizamos duas músicas – Comida, dos Titãs, e Inútil, do Ultraje - a Rigorque trazem “a gente” referindo-se a “nós”, em dois usos da língua – a padrão (*a gente*) e a variante mais coloquial (*agente*) - Buscamos contextualizar o trabalho já que entendemos que não haja dificuldade semântica em relação ao que se quer dizer, mas sim ortográfica. Seguindo padrões variacionistas dos domínios dos quais participam, os alunos tendem a escrever “*agente*” quando querem se referir a “nós”.

comida
titãs
bebida é água
comida é pasto
você tem sede de que
você tem fome de que
a gente não quer só comida
a gente comida; diversão e arte
a gente não quer só comida;
a gente quer saída para qualquer parte
a gente não quer só comida;
a gente quer bebida; diversão, balé
a gente não quer só comida;
a gente quer a vida como a vida quer
bebida é água
comida é pasto
você tem sede de que
você tem fome de que
a gente não quer só comer;
a gente quer comer e quer fazer amor
a gente não quer só comer
a gente quer prazer pra aliviar a dor
a gente não quer só dinheiro;
a gente quer dinheiro e felicidade
a gente não quer só dinheiro;
a gente quer inteiro e não pela metade

Texto verbal



Inútil Ultraje a Rigor

29/08/12

A gente não sabemos
Escolher presidente
A gente não sabemos
Tomar conta da gente
A gente não sabemos
Nem escovar os dente
Tem gringo pensando
Que nós é indigente...

Inútil!
A gente somos inútil!
Inútil!
A gente somos inútil!

A gente faz carro
E não sabe guiar
A gente faz trilho
E não tem trem pra botar
A gente faz filho
E não consegue criar
A gente pede grana
E não consegue pagar...

Inútil!
A gente somos inútil!
Inútil!
A gente somos inútil!

A gente faz música
E não consegue gravar
A gente escreve livro
E não consegue publicar
A gente escreve peça
E não consegue encenar
A gente joga bola
E não consegue ganhar...

Inútil!
A gente somos inútil!
Inútil!
A gente somos inútil!

Inútil!
A gente somos inútil!
Inútil!
A gente somos inútil!

Inútil!
A gente somos inútil!
Inútil!
A gente somos inútil!

<http://informaticaeja.nafoto.net/images/photo20070916205046.jpg/> <http://image.slidesharecdn.com/funesdelinguagem-120825152043-phpapp01/95/funes-de-linguagem-8-728.jpg?cb=1416247234>

Antes de iniciar o exercício, apresentamos um texto breve para que o aluno possa ler sobre o papel do termo “a gente”, pois acreditamos que a forma como escreve seja apenas uma maneira de seguir os padrões variacionais daqueles com os quais convivem. As perguntas que seguem a dica, questionam sobre o uso das duas formas dentro das músicas (*ver exercício completo no apêndice*).

Olha a dica!

A gente é uma locução pronominal com valor semântico (sentido) de nós. É formada pelo **artigo definido feminino a + o substantivo gente**. A expressão a gente é semanticamente equivalente ao pronome pessoal reto nós – 1ª pessoa do PLURAL – e gramaticalmente equivalente ao pronome pessoal reto ele/ela – 3ª pessoa do SINGULAR –, devendo assim o **verbo ser CONJUGADO na terceira pessoa do SINGULAR**. Esta locução normalmente é utilizada em uma linguagem informal ou para dar efeito de sentido, como nos textos acima.

Apesar de não havermos noticiado dificuldades relacionadas à posição dos pronomes oblíquos átonos nos textos analisados, há uma atividade para esse tipo de estrutura, já que, de acordo com nossos estudos sobre o assunto segmentação não convencional, percebemos que o uso desses pronomes também se apresenta como dificuldade no momento da escrita.

Não buscamos a causa gerativa, pois não se concretizou como objeto de estudo nas análises feitas aqui, mas, uma vez que temos como meta “Melhor Prevenir que Remediar”, sentimo-nos na obrigação de trabalhar o assunto na minioficina e na atividade. Dados encontrados em Tenani (2011) nos apoiam:

São recorrentes, no *corpus* constituído a partir de textos do EF-II, dados que envolvem a colocação do hífen. Identificamos três possibilidades, a saber: (1) presença do hífen onde não é prevista sua colocação na palavra, como “estava-mos”; (2) presença do hífen entre duas palavras, como “certo-dia”; (3) ausência do hífen seguida de hipossegmentação, como “despistalos”; (4) ausência do hífen seguida de espaço em branco, como “mata lo”. (...) Esse tipo de dado nos traz indícios de que o escrevente tem dúvidas quanto às possibilidades de registro dos pronomes enclíticos ao verbo, o que nos leva a não descartar, ao menos das análises qualitativas, ocorrências como essas e a propor uma tipologia baseada, também, na presença/ausência de hífen como um critério, somado à presença/ausência do espaço em branco, na categorização dos dados de segmentação não-convencional de palavras escritas. (TENANI, 2011, p. 99)

Para a dificuldade relacionada aos afixos e formas verbais, que muitas vezes confundem os escreventes, como: “fize-se” para “fizesse” ou “amadurece-se” para “amadurecesse”, preferimos trabalhar com uma só palavra e suas flexões verbais. Utilizamos como base a estratégia 2 – A pista é a estrutura da palavra – proposta de Portugal (2011, ver item 6.2.2). Contudo, o professor poderá estender o exercício de acordo com a necessidade da sala.

Propomos os quesitos 6 e 9 para sanar esse problema:

6. A partir do verbo AMADUREC+E+R, flexione-o de forma que complete adequadamente os espaços a seguir.

- a) Geralmente comemos a fruta quando ela _____.
- b) Antigamente, a fruta não era colhida enquanto não _____.
- c) Geralmente comemos a fruta depois de seu. _____
- d) Não gosto de bananas quando estão muito _____
- e) As laranjas _____ antes do tempo.

9. Corrija o texto, sublinhando as incorreções e reescrevendo-as na linha abaixo:

Sempre nos pergunta-mos se fizemos a melhor escolha. Entre tanto, não há como saber com ante cedência; restanos, por tanto, lutarmos. Desafia-mo-nos todos os dias, e isso é saudável. O des comprometimento com nossos sonhos gera em pobre cimento da alma. Porisso é importante criar ex-pectativas e atuar emprol da nossa felicidade.

Por fim, com o objetivo de trabalhar a segmentação de palavras e frases, propomos o quesito dez, já bastante conhecido pela comunidade acadêmica, mas que vem se mostrando bastante eficaz no tocante ao trabalho com a consciência fonológica no nível da palavra, da frase e fonêmico. Além disso, o exercício é bastante produtivo se pensarmos em relação à prática da estrutura sintática do texto.

10. O texto abaixo não está segmentado. Todas as palavras estão juntas e sem pontuação. Segmente-o corretamente, colocando a pontuação e os parágrafos necessários.

DERREPENTEASPESSOASDAQUELACIDADEESTAVAMINSATISFEITASCOMSUASVIDASEPRECISAVAMPENSAREMUMAMANEIRADEMUDARDEVIDA E CONSEGUIR TUDO QUE ALMEJAVAM AFIM DE MELHORAR DECIDIRAM QUE A MELHOR MANEIRA SERIA VOLTAR A ESTUDAR POIS NÃO HAVIA MAIS TERMINADO OS ESTUDOS PEDIRAM AJUDA AO PROFESSOR DA CIDADE E CONSEGUIRAM SEU DIPLOMA SAGORATODOS PODEM COMEÇAR A PENSAR NOVAMENTE EM UM FUTURO FELIZ E PROMISSOR.

Como o objetivo desta dissertação não é produzir uma sequência didática de aula, apresentamos aqui os exercícios de intervenção e sugerimos que o professor adapte à sua realidade de sua sala de aula.

Entretanto, como discutimos na minioficina com os professores, entendemos que a atividade proposta (exercícios de intervenção) deve ser aplicada em mais de uma aula, utilizando-se dela para trabalhar conceitos já estudados previamente em sala e previstos no plano de aula.

Na maioria dos quesitos, há um introdutório ou mesmo um texto elucidativo que serve como guia tanto para o professor quanto para o aluno. Assim o fizemos não para que o aluno aprenda a partir desses textos, de forma mecanizada,

mas que os use para lembrar o que foi trabalhado pelo professor – como um guia.

Ainda, se o professor preferir, os assuntos podem ser trabalhados em sala, utilizando-se outros materiais de leitura (livros, imagens, vídeos etc.). O importante é explorar os diversos tipos de linguagens – verbais e não verbais. Vídeos e músicas são bem-vindos, pois trabalham a sonoridade (ritmo, métrica, entonação) das palavras.

O material produzido pela autora neste trabalho pode ser aplicado de várias maneiras em sala ou como exercícios para casa. Todavia não deve ser perdido de vista o objetivo principal que é desenvolver e fomentar a consciência fonológica dos alunos por meio da palavra e da sílaba. Novamente, é necessário apenas que o professor faça as adaptações pertinentes ao seu público e aos seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesta pesquisa os resultados obtidos na análise dos dados da escrita de alunos dos 5º e 9º anos do EF, de uma escola pública, em relação às segmentações não convencionais de palavras.

A partir do conteúdo analisado, pudemos perceber como foram construídas as hipóteses de escrita dos alunos sobre o conceito de *palavra* e como se dá a segmentação desta dentro da frase – suas delimitações. Notamos que os escreventes construíram suas hipóteses sobre como segmentar a partir dos elementos prosódicas da língua (palavra fonológica e grupo clítico) e dos aspectos gramaticais (forma presa e forma livre).

Esse resultado confirma as constatações feitas por outros pesquisadores, já elencados neste trabalho, em relação à dificuldade de grafia dos mesmos itens gramaticais nos textos produzidos por alunos do ensino fundamental e fornece material fundamental para que outros sigam pesquisando sobre o tema sem que sintamos que há um esgotamento deste, já que os problemas encontrados são recorrentes em todos os níveis escolares.

Se os textos dos alunos que foram objeto deste estudo ainda não conseguiram atingir os ideais previstos pelos PCN, apesar de estarem em anos mais avançados – como no caso do 9º ano – devemos pensar em ajudá-los no tocante à consciência fonológica. As atividades que encontramos na literatura nem sempre estão direcionadas para essa idade. Por isso, procuramos trabalhar nas nossas temas que fossem de interesse destes para não haver desestímulo no aprendizado.

Após analisarmos os textos e visualizarmos o resultado, acreditamos que os dados achados não são regra nos anos escolares avaliados, já que foi quantitativamente pequeno – apresentaram problemas de segmentação oito textos na escola pública, cinco do quinto ano e três do nono ano. Acreditamos que, provavelmente, apresentou esse baixo número devido aos alunos de ambas as escolas terem acesso privilegiado a um ensino dito de “qualidade”, uma vez que a escola pública analisada oferece “intensivo” de língua portuguesa no contraturno e a privada, oficinas da disciplina, além desta ser frequentada por alunos de maior poder aquisitivo com melhor acesso à escolarização formal.

Além disso, apesar de termos conversado com os professores envolvidos na aplicação dos “testes”, não podemos garantir que não houve intervenção alguma no processo de produção dos textos por parte dos docentes.

A intenção inicial deste estudo foi investigar os problemas dos alunos do ano final – 5º ano - e do ano final do ensino fundamental – 9º ano – em relação à segmentação não convencional na escrita, pois tínhamos como hipótese que as segmentações não convencionais, comuns nas séries iniciais do ensino fundamental, persistiriam ao final do processo de aquisição da escrita não ortográfica.

Não pudemos confirmar essa expectativa pelo *corpus* analisado e entendemos que isso não seria uma conclusão para o estudo dos problemas de segmentação não convencional no ensino fundamental, uma vez que sabemos, de forma empírica, que muitos docentes que ensinam em outras instituições de ensino “reclamam” desse problema.

Decidimos disponibilizar aos professores deste estudo o conhecimento sobre o processo fonológico de aquisição da escrita por meio de uma minioficina sobre a aquisição fonológica e o processo de escrita. Com isso, quisemos fomentar o interesse destes sobre o assunto para, não só sanar problemas de falta de conhecimento sobre o tema, mas também prevenir problemas futuros deles e de seus alunos.

Além de preparar para a aplicação dos exercícios que fariam parte da intervenção proposta nesta pesquisa, as miniofinas ministradas apresentaram aos professores do EF I e II noções sobre estudos fonológicos, principalmente quando abordam questões relacionadas à aquisição da linguagem, pois o trabalho com base na consciência fonológica contribui significativamente no processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos.

As miniofinas foram importantes porque proporcionaram aos professores que participaram desta pesquisa conhecimentos específicos sobre fonética e fonologia, principalmente os professores dos 5º^s anos, com cursos superiores de Pedagogia, cujo conhecimento sobre o assunto, na maior parte das vezes, é superficial e/ou inexistente.

Entendemos que o desenvolvimento deste estudo poderá ser de relevante contribuição para os professores do ensino fundamental, pois lhes disponibilizará descrições e análises sobre o funcionamento da língua, especificamente, sobre os principais processos pelos quais o aluno passa ao utilizar o código escrito. A conclusão desta pesquisa possibilitará a eles se posicionarem de forma mais segura frente em relação à avaliação de processos fonológicos que interferem na aquisição da escrita e que deles podem decorrer as segmentações não convencionais.

Embora termos recorrido durante a pesquisa a recursos quantitativos para apontar elementos da escrita em números de ocorrência, a nossa pesquisa teve caráter qualitativo. Segundo André (1983), na pesquisa qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída durante o processo de pesquisa, pois permite analisar dados com características únicas. Ainda, segundo André (2000), investigação científica não termina com os dados; ela começa com eles.

Os dados encontrados por nós neste trabalho foram ínfimos se considerarmos o número de textos analisados e os resultados encontrados e apresentados por outros pesquisadores discutidos aqui sobre o mesmo tema. Contudo, foram de bastante valia qualitativamente, pois nos trouxeram resultados únicos, possibilitando-nos, a partir deles, construir uma proposta de intervenção que poderá ser utilizada por todos os professores que tiverem problemas com seus alunos relacionados à segmentação não convencional durante sua carreira docente. E, ainda, servirá de material para outros estudos e aplicações em sala de aula.

Observamos, quando analisamos a metodologia dos trabalhos produzidos sobre segmentação na literatura estudada por nós, que a grande maioria deles versava sobre os dados na escrita de crianças em fase de alfabetização. Alguns de adultos da educação de Jovens e Adultos (EJA), que também estão em fase de alfabetização. Poucos se debruçaram sobre os dados de crianças e/ou jovens já “alfabetizados”. Também não percebemos nesses estudos quase nenhuma análise sobre o contexto frasal no qual apareceram estruturas de segmentações não convencionais.

Por isso, entendemos que o nosso trabalho é de grande valia pois trouxe material diverso, já que recolheu dados da escrita de alunos alfabetizados do 5º e do 9º anos. Gostaríamos muito de ter feito o nosso estudo a partir de textos nos quais

tais ocorrências estivessem potencialmente presentes, como treinos ortográficos de fragmentos, frases e palavras, pois consideramos que a produção espontânea de textos não permite investigar a presença de **ocorrências específicas** de hipo e hipersegmentações.

Não há como saber se o aluno não sabe, por exemplo, escrever a palavra “de repente” ou “a partir” se não fizermos exercícios de escrita com essas ou outras palavras específicas. Só há como saber se a escrita não for espontânea, se determinarmos quais palavras ele deve escrever para investigar. Contudo, a necessidade de investigar a partir de estruturas textuais pertencentes aos planos de aula das escolas, para não causar estranhamento pelos alunos, não nos possibilitou essa estratégia.

Esta pesquisa será de elevada relevância para a comunidade acadêmica e para a formação e trabalho dos professores dessa etapa do ensino fundamental, pois as informações ofertadas com a conclusão deste estudo permitirão que eles se posicionem de forma mais segura no que se refere aos mecanismos fonológicos que interferem na aquisição da escrita.

Pretendemos com os nossos estudos e pesquisa contribuir não só para sanar os problemas de segmentação não convencional, mas também prevenir, discutindo a importância da consciência fonológica e o papel da sílaba desde o início do processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto? In: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988

_____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralin*, Campinas, v.11, 203-17, 1991.

_____. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUCRS, 1991.

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

ALCÂNTARA, R. C. A. de. Juntar ou Separar as Palavras? A segmentação não convencional na escrita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, v.5, n.2, Ano V, p.64-71, 2012.

ANDRE, M. E. D. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, n.45, p. 66-70, 1983.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2000.

BISOL, L. O acento e pé binário. *Letras de hoje*. Porto Alegre: PUC-RS, v. 29, n.4, p. 25-36, 1994.

_____. Constituintes prosódicos. In: _____. *Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (Org.) *Gramática do Português Falado*. v. 7: Novos Estudos. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

_____. O clítico e seus status prosódico. *Revista de estudos de linguagem*. Belo Horizonte, v. 9, n.1, p. 3 – 30, 2000.

_____. O clítico e seu status prosódico. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 5-20, 2000a.

_____. O troque silábico no sistema fonológico. *D.E.L.T.A*, São Paulo. v.2, n.16, p. 403-413. 2000b.

_____. O acento, mais uma vez. *Letras & Letras*, Uberlândia, v.18, n.2, p. 103-110, 2002.

_____. Camara Jr. e a palavra prosódica. *D.E.L.T.A.*, n.20: Especial, 2004.

_____. (Org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto

Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. O clítico e o seu hospedeiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.40, n. 3, p. 163-184, 2005a.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.

BRANDÃO, M. H. *Uma Abordagem Fonológica na Segmentação da Escrita de alunos do Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEF, 2007. Brasil.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Documento Orientador Pacto 2014 Coordenação de Formação Continuada de Professores. DAGE/SEB/MEC, 2014.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMARA JR, M. *A Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Problemas de Linguística Descritiva*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMELO, P. *A poesia é sentimento. O resto é momento*. Recanto das Letras. Disponível em <<http://www.camelo.recantodasletras.com.br/visualizar.php?idt=43631>>. Acessado em 17.11.2016.

CAPISTRANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre segmentações não convencionais. *Revista Letras de Hoje*. Porto Alegre, v 39, n.3, p. 245-260, 2004.

_____. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*, 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.

CARVALHO, A. de. *Tratado de versificação portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Universitária, 1987.

CARVALHO, L. M. de M. *Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar*. 320f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2010.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O Realismo Nominal como Obstáculo na Aprendizagem da Leitura. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 39, p. 3-10, 1981

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não convencionais. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 39. n. 3, p. 223-232, 2004.

_____. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e letramento. *Estudos linguísticos*. Campinas, v. 34, p. 77-86, 2005.

_____. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (org.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CORREA, J. A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: São Paulo: Reflexão e Crítica*, v. 18, n 1, p. 91-97, 2005.

_____. As convenções da escrita e a ocorrência de segmentações não-convencionais no texto escrito por crianças. In: R. Maluf; S. R. K. Guimarães. (Org.). *A aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa*. São Paulo: Vetor, 2010.

_____. Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e a morfologia. In: M. Mota. *Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. As convenções da escrita e a ocorrência de segmentações não-convencionais no texto escrito por crianças. In: R. Maluf; S. R. K. Guimarães. (Org.). *A aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa*. São Paulo: Vetor, 2010.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, A. P. N. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita:*

um estudo sobre a influência da prosódia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

_____. *As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão do ritmo linguístico do português brasileiro e europeu*. 188f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

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

_____. A Hipo e a Hipersegmentação nos Dados da Aquisição de Escrita: A Influência da Prosódia. *ALFA*, São Paulo, v. 53, p. 127-148, 2009.

_____. A hipossegmentação da escrita e os processos de sândi. In: *Anais do CELSUL 2008*. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2008.

FERREIRA, C.R.G. Um estudo sobre a segmentação não-convencional aquisição da escrita dos alunos de EJA. Universidade Federal de Pelotas. 163f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2011.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre palavras. A segmentação entre palavras gráficas. In: FERREIRO, E; PENTECORVO, C.; MOREIRA, N.R.; HIDALGO, I. G. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

FREITAS, G. Sobre a consciência fonológica. In LAMPRECHT, R. R. *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVES, C. M. C.; ABAURRE, M. B. M. Os Clíticos no Português Brasileiro: uma Abordagem Sintático-Fonológica. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do Português Falado*, v. 4: Estudos Descritivos. Campinas: UNICAMP, 1996.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GUIA DE FORMAÇÃO PNAIC – UNIDADE 03 _ANO 01_AZUL Boletim Pedagógico – PROALFA/2012

GUIMARÃES, S.R.K. Relações entre capacidade de segmentação lexical,

consciência morfossintática e desempenho em leitura e escrita. São Paulo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 27 n. 1, p. 23-32, 2011.

GUIMARÃES, S. R. K; PAULA, F. V. de. O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. *Educar em Revista* (Editora UFPR), Curitiba, Brasil, n. 38, p. 93-111, set./dez. 2010.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

LAMPRECHT, R. R. *Aquisição fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Perfil da Aquisição da Fonologia do Português*. Porto Alegre-RS. Tese de Doutorado. PUCRS, 1990.

LOPES, J. R. *Caderno do educador: alfabetização e letramento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p.: v.1 (Programa Escola Ativa).

MACAMBIRA, J. R. *Estrutura Musical do Verso e da Prosa*. São Paulo: Pioneira, 1983.

MIRANDA, A.R. M.; MATZENAUER, C. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. *Cadernos de educação* (UFPEL). Pelotas, v. 35, p.359-405, 2010.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R.; MAROSTEGA, R.; FREITAS, G.; SIQUEIRA, M.; BRODACKS, R.; COSTA, A.; e, GUARDA, E. *Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial – CONFIAS*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MORAIS, A. M. P. A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura. São Paulo: Vetor, 1997.

MOREIRA, N. da C. R. O nome próprio na aquisição da escrita: construção da nasal pré-consonantal. 1991. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991

MOTA, M. M. P. E. Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 347-355, 2008.

MOTA, M. Introdução – Desenvolvimento metalinguístico. In: MOTA, M. (Org.). *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 9-18.

MOTA, M. M. P. E.; ANIBAL, L.; LIMA, S. A Morfologia Derivacional Contribui para a leitura e Escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 21, n. 2, p. 311-318, 2008.

NASCIMENTO, L. C.; KNOBEL, K. A. *Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono, 2009.

NUSA, B. D.; GUSMÃO, G. V. de; SERAGLIO, J. Variação Linguística na Escrita: A Hipossegmentação e a Hipersegmentação. *Revista AvePalavra*, Edição 15 – 1º semestre de 2013. Disponível em <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/15/artigos/nusagusmao.pdf>>. Acessado em 03.01.2016.

PAULA, I. F. V. de. *Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de Hipersegmentações*. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

PEDROSA, J. L. R. Sílabas. In.: DA HORA, D.; PEDROSA, J. L. R (orgs.). *Introdução à Fonologia do Português Brasileiro*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

QUADROS, E. S. de; SCHWINDT, L. C. Um estudo entre a relação entre a palavra fonológica e a palavra morfológica em vocábulos complexos do português brasileiro (parte do projeto Morfofonologia do Português Brasileiro). *Anais do Celsul*, 2008. Disponível em <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/fonologia-quadros_schwindt.pdf>. Acessado em 01.09.2015.

SANTOS, M. P. de L. B. dos. *Um estudo sobre a segmentação não-convencional de palavras em escritores iniciantes: comparando a escrita de palavras, frases e textos por adultos e crianças em processo de alfabetização*. 90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SELKIRK, E. *The syntax of words*. Cambridge, MA.: MIT Press., 1982.

_____. *Phonology and syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge, MA: MIT Press, 1984.

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, L. M. d. *Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do Ensino Fundamental*. 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

SIMIONI, T. O clítico e seu lugar na estrutura prosódica em Português Brasileiro. *ALFA*, Araraquara, v 52, n. 2, p. 431-446, 2008.

SOARES, M. B. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, v.1.

_____. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1986.

TENANI, L. *Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. 317f. Tese (Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. Domínios prosódicos no Português Brasileiro: evidências, rítmica, entonacional e segmental. *Estudos Linguísticos* v.35, p. 118-131, 2006.

_____. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 35, p. 247-269, 2010.

_____. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n.2, p. 91-119, 2011.

TENANI, L. PARANHOS, F. C. Análise prosódica de segmentações não convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental. *Filol. linguíst. port.*, v.13, n.2, p. 477-504, 2011.

_____. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 16, n.2, p. 305-326, 2013.

VERÇOSSI, C. E.; FERREIRA-GONÇALVES, G. *A hipo e a hipersegmentação em dados de escrita de alunos da 8ª série: influência exclusiva dos constituintes prosódicos*. *Leitura*, Maceió, n.46, p.57-79, 2010.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A

ESCOLA _____

PROFESSOR (A) LUCIANA DE LAVOR

ALUNO (A) _____

5º ano do EF TURMA _____ TURNO _____ 2016.

As Palavras têm Movimento e Sons



A onda

Manuel Bandeira – 1960
Estrela da Tarde

*a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda
aonde?
aonde?
a onda a onda*

<https://media-cache-ak8.pinimg.com/originals/2/05/7f/2057f538344240b57e43b549e3c1a8.jpg>



trem de ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão
Virgem Maria que foi isto
maquinista?
Agora sim
Café com pão
Agora sim
Café com pão
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fomalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força
Oô..
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
De ingazeira
Debruçada
Que vontade
De cantar!
Oô...
Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficia
Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede
Oô...
Vou mimbora voou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...
Vou depressa
Vou correndo

Manuel Bandeira – 1936 Estrela da Manhã.

http://odeiosalada.files.wordpress.com/2010/04/trem_de_ferro1.jpg?w=460

1. O poema *A onda*, de Manuel Bandeira, tem como tema o movimento que uma onda faz. Como o poeta constrói essa imagem através da posição dos versos?

2. Leia novamente o poema e responda:

a) Qual a relação que existe entre o ritmo das palavras *onda/anda/ainda/aonde* no poema e o movimento da onda?

b) Na sua opinião, qual a forma das ondas que o poema descreve? Como você descobriu?

c) Qual a imagem sonora e visual que a repetição da consoante **n** e das vogais **o** e **a** nos versos traz? Elas têm o mesmo som o tempo todo?

3. No poema, pinte de VERMELHO as sílabas que você pronunciou mais forte e de VERDE as sílabas que você pronunciou de forma mais fraca para dar o movimento da onda.

4. O poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira, tem como tema uma viagem de trem. Como o poeta constrói o tema através da posição dos versos? A estrutura dos versos “desenha” algo que você conhece?

5. O poema foi capaz de fazer você “viajar”? Como foi a viagem? O que você viu durante a viagem? Como dá pra saber? Descreva.

6. Leia novamente o poema e responda:

a) Qual a relação que existe entre o ritmo das palavras e dos versos do poema e o movimento do trem? Ele se move sempre da mesma forma (devagar/rápido) durante a viagem?

b) Por quais lugares passa o trem na viagem? Como você descobriu?

c) Existem algumas palavras no texto que não estão escritas de acordo com a norma padrão da nossa língua. Por que elas foram escritas dessa forma? Qual o sentido que trazem dentro do poema?

7. Alguns versos no poema *Trem de Ferro* demonstram que o trem corre e vai rápido e outros ele vai mais devagar. Pinte os versos de VERMELHO quando ele é veloz. Pinte-os de AZUL quando ele vai devagar.

8. Agora que você já entendeu que um dos poemas acima “imita” uma onda e o outro, um trem em uma viagem, vamos fazer uma brincadeira? Escolha o poema que você mais gostou e, no seu celular ou de um amigo, filme você lendo o poema. Será que você consegue imitar direitinho o balanço da onda ou da viagem do trem? Capriche!

9. Você gostou desse tipo de poema que “imitam” sons, objetos, coisas? Conhece algum que gostaria de compartilhar com seus colegas da escola? Pesquise algum ou, se preferir, pode criar o seu. Você decide. Se quiser, também poderá ler (declamar) para seus colegas.

APÊNDICE B

ESCOLA _____
PROFESSOR (A) LUCIANA DE LAVOR
ALUNO (A) _____
9º ano do EF TURMA _____ TURNO _____ 2016.

Por que TUDO JUNTO é separado e SEPARADO é tudo junto?

1. Leia as duas letras de música abaixo e as informações sobre elas. Em seguida, responda no seu caderno, às perguntas.

Comida (Titãs)

1987 – LP – *Jesus Não Tem Dentes no País dos Banguelas*.

Bebida é água
Comida é pasto
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê? (*refrão*)

A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida
A gente quer bebida, diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a vida quer

(*refrão*)

A gente não quer só comer,
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer pra aliviar a dor
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade

(...)

Diversão e arte
Para qualquer parte.
Diversão, balé
Como a vida quer.
Desejo, necessidade, vontade,
Necessidade, desejo,
Necessidade, vontade,
Necessidade...

Olha a dica!

A **gente** é uma locução pronominal com valor semântico (sentido) de nós. É formada pelo **artigo definido feminino a + o substantivo gente**. A expressão a gente é semanticamente equivalente ao pronome pessoal reto nós – 1ª pessoa do PLURAL – e gramaticalmente equivalente ao pronome pessoal reto ele/ela – 3ª pessoa do SINGULAR –, devendo assim o **verbo ser CONJUGADO na terceira pessoa do SINGULAR**. Esta locução normalmente é utilizada em uma linguagem informal ou para dar efeito de sentido, como nos textos acima.

Inútil (Ultraje a Rigor)

1985 – LP – *Nós Vamos Invadir Sua Praia*

(vô cantar tudo de novo, ô ?!)
A gente não sabemos
Escolher presidente
A gente não sabemos
Tomar conta da gente
A gente não sabemos
Nem escovar os dente
Tem gringo pensando
Que nós é indigente...
"Inúteu!"
A gente somos "inúteu!"
"Inúteu!"
A gente somos "inúteu!" (*refrão*)
A gente faz carro
E não sabe guiá
A gente faz trilho
E não tem trem prá botá
A gente faz filho
E não consegue criá
A gente pede grana
E não consegue pagá...
(*refrão*)
A gente faz música
E não consegue cantá
A gente escreve livro
E não consegue publicá
A gente escreve peça
E não consegue encená
A gente joga bola
(*refrão*)
"Inúteu!"
"Inúteu!"
"Inúteu!"

Outra dica!

A **ironia** é um instrumento de literatura ou de retórica (convencimento) que consiste em dizer o **contrário daquilo que se pensa de forma intencional**. Ela pode ser utilizada, entre outras formas, com o objetivo de denunciar, de criticar ou de censurar algo. Seja ativo durante a leitura, reflita sobre o tema.

- a) Comida é uma necessidade básica do ser humano, mas “nem só do pão vive o homem”. Qual o significado da palavra comida na música *Comida*?
- b) Às quais outras necessidades o eu lírico se refere quando diz que “a gente não quer só comida”?
- c) A quem a locução pronominal *a gente* se refere na música *Comida*?
- d) Na música *Inútil*, vemos construção “a gente somos” invés de *a gente é*, que estaria em acordo com as normas gramaticais da nossa língua. Indique uma possível intenção para a construção dessa forma gramaticalmente incorreta no contexto da letra.
- e) Quais outras construções gramaticais (morfológicas e sintáticas) presentes na música *Inútil* que estão em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?
- f) Como o eu lírico, na letra de *Inútil*, ressent-se em relação à falta de liberdade de expressão, levando em consideração que a música foi escrita no período de ditadura militar no Brasil? De que forma os “erros de português” constróem esse ressentimento?
- g) A quem a locução pronominal *a gente* se refere na música *Inútil*?
- h) Faça uma comparação sintática e semântica entre os usos de *a gente* nas duas músicas.

2. DEMAIS ou DE MAIS? Às vezes de mais é demais!

I. **Demais**, enquanto **advérbio de intensidade**, significa em excesso, em exagero, além da conta, excessivamente, em demasia, demasiadamente. Modifica o sentido de um verbo, um adjetivo ou outro advérbio. Ex.: Ela é linda demais.

II. **Demais**, enquanto **pronome indefinido** plural, significa os outros, os restantes. Ex.: Os demais irão depois.

III. **Demais**, enquanto **palavra continuativa**, demais significa além disso, ademais, além desse fato, de resto. Ex.: Demais, eles estavam esperando por isso.

IV. **De mais** é uma **locução adverbial** (prep. + adv. de quantidade) – quando acompanha verbo, adjetivo ou advérbio – e **locução pronominal** (prep.+pronome) – quando acompanha um substantivo – que transmite uma noção de maior quantidade ou intensidade. Tem significado parecido com **a mais**. É antônima da locução **de menos**. Ex.: Comer de mais faz mal. Precisamos de mais pessoas.



Leia o diálogo a seguir, completando com demais ou de mais de acordo com o contexto.

A: Marquei este almoço porque preciso _____ conversar com você.

B: Ótimo. Vou ali me servir e volto logo. Bom _____ almoçar hoje com você.

A: Não demore _____. Tenho que voltar rápido à empresa.

B: Poxa! Esse peixe está bom _____. Acho que vou me servir _____ um pouco. Volto já!

A: Você já se serviu várias vezes. Os _____ estão olhando.

B: Nossa! Acho que comi _____! _____, está ficando tarde.

A: Você sabia que era uma almoço de negócios, né?

B: Meu negócio é comer, amigo!

3. MAS ou MAIS ou MÁ?



Mas – É conjunção (termo que liga palavras ou frases), por isso é invariável. Relaciona palavras ou frases contrárias, oposição de idéias.

Mais – É advérbio (termo que exprime circunstâncias), por isso invariável. Tem sempre o sentido de soma, de quantidade, de intensidade. Contrário de **menos**.

Más – É o plural do adjetivo má (maldosa) e o feminino de mau. Contrário de **boas**.

Preencha os espaços abaixo com MAS, MAIS ou MÁ, e indique se é conjunção, advérbio ou adjetivo.

Bonitinha, _____ ordinária. (_____)

A população pede _____ atenção para a saúde e para educação. (_____)

Ela não é tão bonita, _____ muito simpática. (_____)

O atleta foi quem _____ tentou; _____ não conseguiu a medalha olímpica. (_____)

Dizem as _____ línguas que ele comprou votos. (_____)

Precisamos de _____ escolas. (_____)

Não ganhamos o prêmio, _____ demos o melhor. (_____)

As _____ atitudes empobrecem o espírito. (_____)

Estes alunos estão _____ bem preparados que aqueles. (_____)

Todos querem _____ dinheiro, _____ poucos querem trabalhar. (_____)

4. AFIM OU A FIM?



http://i1.bp.blogspot.com/BBL7eZ6PgaUjpaQ2KE2hIAAAAAAAAAADvgIec2wQBAk3Si/1600/a+afim+afim1461141_375689782568146_1452954732_n.jpg

No texto acima, **afim** significa “estar com vontade de”, “estar com o propósito de”, “gostar”.

Ex.: Ele não está a fim de estudar hoje, mas deve se esforçar.

Afim (uma única palavra/um termo) pode ser adjetivo ou substantivo.

a) **Adjetivo** – Ex.: Ele comprou coletes, cintos e objetos afins.

b) **Substantivo** – Ex.: Os afins (parentes) também fazem parte da família.

A fim de (três palavras/um termo) é uma locução:

a) **Prepositiva** – Ex.: **A fim de** passar de ano, estudou pra valer.

b) **Conjuntiva** – Ex.: Fiz acordo, **a fim de que** evitássemos brigar.

Complete as frases, usando AFIM (no singular ou plural) ou A FIM:

Elas se parecem, moram na mesma casa, mas são apenas parentes _____.

Por ser _____, Larissa também foi citada no testamento do velho coronel.

Enviou-me um longo e-mail, _____ de informar por que não vinha mais.

Precisou mudar de curso, _____ de que todos se sentissem melhor.

5. Antes de iniciar o próximo exercício, leia ou cante o fragmento da música abaixo, observando o som de cada palavra. Observe se corresponde a uma só palavra ou a mais de uma.

“De repente fico rindo à toa sem saber por que
E vem a vontade de sonhar de novo te encontrar
Foi tudo tão de repente, eu não consigo esquecer
E confesso tive medo, quase disse não
Mas o seu jeito de me olhar, a fala mansa meio rouca
Foi me deixando quase louca já não podia mais pensar
Eu me dei toda para você
De repente...”
(...)

(Maria Betânia, Cheiro de Amor)

Usando a mesma técnica de leitura que você utilizou ao ler a música, leia as frases abaixo e marque a melhor opção dentre as alternativas apresentadas para cada uma delas.

- a) Enquanto Maria se espreguiçava, (emcima/ em cima) da cama, um gato lambia seu pelo (embaixo/ em baixo) da mesa do quarto.
- b) O buraco a ser feito era grande, mas, (afim / a fim) de (cavalo / cavá-lo) com maior agilidade, Alan (preocupousse / preocupou-se) em usar uma boa pá. (Assim/ a sim) um serviço (benfeito / bem feito) foi feito.
- c) (Derrepente / De repente), estavam todos dizendo (oque/o que) não queriam só para não (contrariar / contra riar)

5A – Após a correção do exercício acima, você percebeu diferenças entre a forma como pronunciamos as palavras nos textos e a forma como as escrevemos?

6. A partir do verbo **AMADUREC+E+R**, flexione-o de forma que complete adequadamente os espaços a seguir.

- a) Geralmente comemos a fruta quando ela _____.
- b) Antigamente, a fruta não era colhida enquanto não _____.
- c) Geralmente comemos a fruta depois de seu. _____
- d) Não gosto de bananas quando estão muito _____
- e) As laranjas _____ antes do tempo.

7. Complete com as palavras adequadas dadas no quadro abaixo.

devagar	de novo	de repente	de vez em quando
destemido	desrespeitoso	depois	despretensioso

Quem não tem respeito é: _____

Eventualmente significa: _____

Quem não tem medo é: _____

Quem não tem pretensão é: _____

Se não é rápido, é: _____

Inesperadamente é: _____

Novamente é: _____

Se não é agora, é: _____

8. Siga o exemplo e reescreva o conjunto de palavras em forma de uma gradação:

cinza – branco – preto: *branco/cinza/preto*

sempre – nunca – de vez em quando: _____

frio – quente – morno: _____

caminhar – correr – engatinhar: _____

prata – ouro – bronze: _____

crescer – envelhecer – nascer – morrer: _____

9. Corrija o texto, sublinhando as incorreções e reescrevendo-as na linha abaixo:

Sempre nos pergunta-mos se fizemos a melhor escolha. Entre tanto, não há como saber com ante cedência; restanos, por tanto, lutarmos. Desafia-mo-nos todos os dias, e isso é saudável. O des comprometimento com nossos sonhos gera em pobre cimento da alma. Porisso é importante criar ex-pectativas e atuar emprol da nossa felicidade.

10. O texto abaixo não está segmentado. Todas as palavras estão juntas e sem pontuação.

Segmente-o corretamente, colocando a pontuação e os parágrafos necessários.

DERREPENTEASPESSOASDAQUELACIDADEESTAVAMINSATISFEITASCOMSUAS
VIDASEPRECISAVAMPENSAREMUMAMANEIRADEMUDARDEVIDAECONSEGUI
RTUDOQUEALMEJAVAMAFIMDEMELHORARDECIDIRAMQUEAMELHORMANEI
RASERIAVOLTARAESTUDARPOISNÃOHAVIAMTERMINADOOSESTUDOSPEDIRA
MAJUDAAOPROFESSORDACIDADEECONSEGUIRAMSEUSDIPLOMASAGORATO
DOSPODEMCOMEÇARAPENSARNOVAMENTEEMUMFUTUROFELIZEPROMISSO
R.

ANEXOS

TEMA: Desenvolva em no mínimo 12 linhas uma redação apresentando o significado do amor, do respeito e da amizade para as nossas vidas.

TÍTULO: O amor é importante para nossa vida

1. O amor é importante para nossa vida
2. porque se não tivesse o amor, Respeito,
3. Educação e o carinho não existiria
4. Escola para agente aprende tudo
5. isso na nossa vida e a amizade
6. for agente te amigos e colegas,
7. professores, diretores e os mais
8. vamos a respeito os outros que é
9. importante a nossa vida é desabafar
10. a amizade, amor, Respeito e o carinho
11. com as pessoas assim o amor,
12. carinho e a paz com quem não tem
13. Respeito e o carinho com as pessoas

5º ano - Escola Pública - 30/11/2015
 TEXTO ALUNO 5A

TEMA: Desenvolva em no mínimo 12 linhas uma redação apresentando o significado do amor, do respeito e da amizade para as nossas vidas.

TÍTULO: _____

1 o amor e o im Portanto Pelo o amizade
 2 Pelo as Nossas Vidas Pelo o Respeito e educação
 3 quando eu o amor te o Respeito o amizade
 4 quando entras Pessoas te o amor
 5 acho que o amor e com um e educação
 6 o Respeito o meu amigos e o Respeito
 7 Pelo o Brasil e o amor entras Pessoas
 8 que o im Portanto das Pessoas e o
 9 o amor e desafiar o amor e o amizade
 10 o amizade da Nossa Vida e educação
 11 quando o amor faz o amizade e
 12 as Pessoas acho que o mundo mais im
 13 gatin amizade im o amor em Respeito
 14 im saber o que o amizade im o o
 15 amor um meu o amigos quando
 16 o amizade e com um o amor im
 17 quando um Saber um que igualmente
 18 o amor e Respeito e educação e amizade!

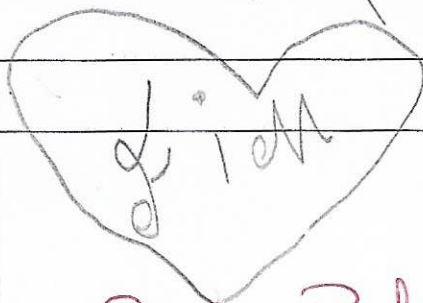
5º ano - Escola Pública - 30/11/2015
 TEXTO - ALUNO 5B

REDAÇÃO

TEMA: Desenvolva em no mínimo 12 linhas uma redação apresentando o significado do amor, do respeito e da amizade para as nossas vidas.

TÍTULO: O amor, o respeito e a amizade nas nossas vidas.

- 1 O amor é importante para alimentar as
- 2 nossas emoções com muito amor.
- 3 E o respeito no namoro é muito importante
- 4 para respeitar e amar o parceiro.
- 5 E a amizade também é muito importante
- 6 que quando a pessoa faz algo com carinho/
- 7 trago e com muito, sempre amigo agente
- 8 desenvolver o que sente.
- 9 Seria muito bom que o mundo tivesse
- 10 amor, respeito e amizade e nesse mundo
- 11 viveria muito melhor as pessoas não
- 12 iria mais brigar com as outras pessoas e
- 13 também não iria mais matar e não iria
- 14 mais estrogos e maltratar-las. Sem
- 15 violência no mundo seria um mundo
- 16 com muito amor, respeito e amizade.



TEXTO ALUNO 5C

5º ano - Escola Pública - 30/11/2015

TEMA: Desenvolva em no mínimo 12 linhas uma redação apresentando o significado do amor, do respeito e da amizade para as nossas vidas.

TÍTULO: a vida é importante para nós

- 1 a vida é importante para nós
- 2 que acete é Felis e subregra
- 3 o acete recebe do moros
- 4 Pais todo amor e acete
- 5 tabei tei amigos qui é
- 6 cyto e cxoro e Papacyto
- 7 e tabei tei a mora escola
- 8 e moros amigos e acete
- 9 tei qui respetar os morisvelros
- 10 e respetar tabei o moros
- 11 pais e moris temos a moris
- 12 cara e moris irma e irmao

5º ano - Escola Pública - 30/11/2015

TEXTO - ALUNO 5 D

TEMA: Desenvolva em no mínimo 12 linhas uma redação apresentando o significado do amor, do respeito e da amizade para as nossas vidas.

TÍTULO: O amor, o respeito, amizade.

1 O amor é importante na nossa
2 vida porque ~~a gente~~ precisa de amor pra
3 saber viver e o respeito é importan-
4 te na nossa vida porque ~~a gente~~
5 tem que saber respeitar e
6 prestimo como se fosse ~~a gente~~
7 e ~~a gente~~ ~~para~~ respeito temer
8 que respeitar para não ser prejudicado
9 que ~~a gente~~ que a amizade é
10 importante em nossas vidas
11 porque ~~a gente~~ tem que
12 ter amigos: para não ficar sozinho
13 e diferente mas tem uma
14 coisa ~~a gente~~ tem que respeitar
15 os nossos amigos.

5º ano - Escola Pública - 30/11/2015

TEXTO ALUNO SE

Ajudar sempre é bom

Acordei, levantei e pensei: eu posso está aqui
tão bem empinando outros pessoas estão morrendo, se fendo?
Ai imaginei o que poderia fazer, sai de casa e fui as
ruas e encontrei uma criança e ele falou:

— Moça, você tem dinheiro pra me dar?

— Sim oque você quer com pra?

— Moça, quero pão. Faz dois dias que não como.

Eu respondi com os olhos cheios de lágrima
e um sorriso no rosto: 'sim, querido, posso te dar
de sa meri'.

— Não, moça, não queria pão mesmo. Não quero que
a senhora perca seu tempo.

Eu ri como que ele falou e disse querido
você merece muito mais, mas nossa sociedade
não o ajuda.

— Moça, não sei do que fala.

— Filho, não se prelupe. Você vai ter tudo e
muito mais.

— Moça, quem tem família?

— Sim Eu vou ser sua família.

9º ano - Escola Pública - 13/11/2015

TEXTO - ALUNO 9A

Madrugada interminável

No meio da noite, me levanto e vou até a sala. Não queria mais minha cama, então sentei-me no sofá em busca de um conforto, mas não dormi. Logo gritei: "Chega! Não dá mais!"

Naquele exato momento, minha mãe chega desesperada, e me pergunta, o que estava acontecendo. Eu logo pensei: - Não sei se eu falar que gritei por causa do sofá, ela não vai acreditar. Mãe, não foi nada foi só um pesadelo.

Vou na cozinha, abro a geladeira e logo penso: "Minha merda aqui não tem água!"

Sinto uma mão gelada e fria, no meu ombro, e imediatamente deu um quito: - Misericórdia!! Jesus, acorda o sogro! Olhei para trás, vi um túnel e fui correndo, pra dentro dele.

Imagine só, um túnel no meu quarto, tinha um monte de ratos lá. Derrepente, abro os olhos e descubro que foi só um pesadelo, Brincadeira, né!

9º ano - Escola Pública - 13/11/2015

TEXTO-ALUNO 9B

Era uma jovem menina deitada na cama de frente ao computador. Sua mãe reboltada com a jovem menina se entortava:

- Essa menina chega da escola e se tranca naquele quarto, nem consigo era menina falar mas!

- Pronto, lá vem ela com os Sentimentalismo dela denovo...

- Isso é falta de Surra... Quando tinha a idade dela falava com meus pais, dizia pra onde ia, pedia a bênção deles porque se Não fizesse isso, eles arrancavam meu couro e ainda me batavam pra tomar banho com água e Sal e com Iocê em Só lhe deu corinha. Quando Iocê me pede algo, eu dou um jeito de fazer, Iocê devia pelo menos falar mas comigo! Parece até que esse computador é mais importante pra Iocê do que a Sua própria mãe!

- Desculpe, mãe. A Senhora tem razão eu fiquei bastante egoísta depois que a Senhora me deu aquele computador, mas olhe mãe eu tenho uma ideia:

- Qual filha?

- Eu vou fazer um perfil pra Senhora ver redes Sociais assim agente lá ~~se~~ comunicar mais.

9º ano - Escola Pública - 13/11/2015

TEXTO - ALUNO 9C