



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL

LILIANE IEDA DRESCH TOMASI

**A SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL DE PALAVRAS NA ESCRITA
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

CASCAVEL

2019

LILIANE IEDA DRESCH TOMASI

**A SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL DE PALAVRAS NA ESCRITA
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento, sob a orientação da Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari.

CASCADEL

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Tomasi, Liliâne Ieda Dresch

A segmentação não convencional de palavras na escrita de alunos do ensino fundamental II / Liliâne Ieda Dresch Tomasi; orientador(a), Clarice Cristina Corbari, 2019. 156 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Escrita. 2. Ortografia. 3. Segmentação não convencional. I. Corbari, Clarice Cristina . II. Título.

LILIANE IEDA DRESCH TOMASI

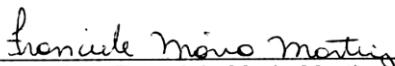
**A SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA



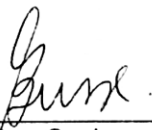
Prof. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora



Prof. Dra. Franciele Maria Martiny
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
1º membro titular



Prof. Dra. Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
2º membro titular



Prof. Dra. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
3º membro titular

Cascavel, 15 de março de 2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelo dom do entendimento, da paciência e perseverança nos momentos de dificuldade.

Ao meu esposo Emerson, meus filhos Eduarda Thaís e Hugo Henrique, pelo companheirismo, pela força, pelo estímulo e palavras de carinho nos momentos de desânimo e atribulação.

Aos meus pais, Dario e Marli, pelo apoio e incentivo ao estudo.

À professora Doutora Clarice Cristina Corbari, dedicada orientadora, por ter acolhido meu projeto e o tornado nosso, pelo olhar atento, por sempre apresentar contribuições e reflexões significativas para este trabalho.

Às professoras Doutoradas Aparecida Feola Sella, Franciele Maria Martiny e Sanimar Busse, pelas importantes contribuições à unidade didática e à pesquisa desenvolvida.

Aos professores do PROFLETRAS: Greice, Luciane, Clarice, Sanimar, Valdeci, Cida, Chico, Carmen, Rita e Maria Elena, pelo trabalho árduo e dedicação exemplar no desenvolvimento dos conteúdos e atividades do programa.

À secretária do PROFLETRAS, Cristina Nicolau, pela paciência, amizade, prontidão e solicitude em todos os momentos de nossa jornada acadêmica.

Às minhas mais do que colegas de estudo, verdadeiras amigas, pessoas lindas e que levarei para sempre em meu coração, Luci, Jaqueline, Daíze, Maria Selma, Antônia Elisabeth, Elisângela, Mariane e Greicy, a vocês dedico o título que hoje conquisto.

À UNIOESTE, instituição que me acolheu durante estes dois anos de estudo, demonstrando ser possível a educação pública e de altíssima qualidade.

Ao gestor, à coordenação pedagógica, à secretária, colegas e amigos do estabelecimento de ensino em que foi aplicada a proposta, pela disponibilidade e colaboração. Essa escola é meu segundo lar e vocês sempre serão como parte de minha família.

Aos pais e aos alunos que permitiram o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

*Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta,
que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.
(Paulo Freire)*

TOMASI, Liliane Ieda Dresch. **A segmentação não convencional de palavras na escrita de alunos do ensino fundamental II**. 2019. 156 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa, de natureza quali-quantitativa, foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação, tendo como base teórica os estudos da Fonética e Fonologia de Seara, Nunes, Lazarotto-Volcão (2011) e Chacon (2013), com ênfase na Fonologia Prosódica conforme o exposto por Roberto (2016) e Bisol (2000), além de estudos sobre o ensino da ortografia na perspectiva de Moraes (1998) e Cagliari (1996). O objetivo principal da pesquisa foi investigar as motivações da segmentação não convencional das palavras na escrita e propor uma unidade didática com o fim de promover o aprender reflexivo, buscar a minimização das referidas dificuldades e explorar as motivações que levam alunos do Ensino Fundamental II a segmentar palavras de maneira não convencional de acordo com a norma ortográfica. As ocorrências de hipossegmentação e hipersegmentação foram as dificuldades ortográficas de maior representação na produção textual diagnóstica, realizada no início do período letivo de 2017, enquanto os estudantes cursavam o 6º ano, justificando sua eleição como objeto de investigação e de intervenção didática. Durante o ano letivo subsequente (2018), quando a turma estava no 7º ano, executou-se a implementação da unidade didática e realizou-se nova produção escrita com o intuito de comparar a produção inicial e final, bem como averiguar a eficácia do material elaborado. A análise dos dados de segmentação não convencional da escrita foi realizada com respaldo dos estudos de Abaurre (1993), Bisol (2000, 2004), Cunha (2009, 2010), Tenani (2011, 2017) e Tenani e Fiel (2016a, 2016b). Como resultado, verificou-se uma tênue diminuição nos casos de segmentação indevida, o que sinaliza que os escreventes continuam a formular hipóteses indevidas sobre a segmentação de palavras na escrita, evidenciando que as atividades voltadas à ortografia devem ser desenvolvidas cotidianamente para que se atinjam os objetivos propostos.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita, Ortografia, Segmentação não convencional.

TOMASI, Liliane Ieda Dresch. **La segmentación no convencional de palabras en la escritura de alumnos de la enseñanza primaria**. 2019. 156 p. Disertación (Mestrado Profesional en Letras) – PROFLETRAS – Universidad Estadual de Oeste de Paraná – UNIOESTE – Cascavel.

RESUMEN

El presente trabajo de pesquisa, de naturaleza quali-quantitativa, fue desarrollado por medio de investigación bibliográfica y pesquisa-acción, teniendo como base teórica los estudios de Fonética y Fonología de Seara, Nunes, Lazarotto-Volcão (2011) y Chacon (2013), con énfasis en la Fonología Prosódica de acuerdo con el expuesto por Roberto (2016) y Bisol (2000), además de estudios sobre la enseñanza de ortografía en la perspectiva de Moraes (1998) y Cagliari (1996). El objetivo principal de la pesquisa fue investigar las motivaciones de la segmentación no convencional de palabras en la escritura y proponer unidad didáctica con el propósito de promover el aprendizaje reflexivo, buscar la disminución de esas dificultades e investigar las motivaciones que llevan los estudiantes de la enseñanza primaria II a segmentar a las palabras de forma no convencional de conformidad con el código escrito. Las ocurrencias de hiposegmentación e hipersegmentación fueron la dificultad ortográfica de mayor representación en la producción textual de diagnóstico, hecha en el inicio de 2017, mientras los alumnos estaban en el 6º grado, justificando su elección como objeto de investigación e intervención didáctica. Durante el año lectivo subsecuente (2018), cuando el mismo grupo de estudiantes pertenecía al 7º grado, se hizo la implementación de la unidad didáctica y se realizó nueva producción escrita para comparar producción inicial y final, así como para determinar la eficacia del material propuesto. La análisis de datos de segmentación no convencional de escrita fue hecha amparada en los estudios de Abaurre (1993), Bisol (2000, 2004), Cunha (2009, 2019), Tenani (2011, 2017) e Tenani e Fiel (2016a, 2016b). Como resultado se percibió una sutil disminución en los casos de segmentación indebida lo que indica que los estudiantes siguen a formular hipótesis indebidas sobre la segmentación de palabras en la escritura, dejando evidente que las actividades que priorizan la ortografía deben ser desarrolladas cotidianamente para que se alcancen los objetivos propuestos.

PALABRAS CLAVE: Escritura, Ortografía, Segmentación no convencional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Transcrição de texto da Figura 2	55
Quadro 2 – Estruturas prosódicas hipossegmentadas encontradas na produção inicial	56
Quadro 3 – Transcrição de texto da Figura 4	60
Quadro 4 – Estruturas prosódicas hipersegmentadas encontradas na produção inicial	61
Quadro 5 – Transcrição de texto da Figura 5	76
Quadro 6 – Principais desvios ortográficos presentes na produção inicial de acordo com sua natureza	77
Quadro 7 – Desvios ortográficos eleitos como objeto de estudo para a pesquisa ...	78
Quadro 8 – Transcrição de texto da Figura 6	81
Quadro 9 – Organização da unidade didática	84
Quadro 10 – Segmentações indevidas encontradas na produção diagnóstica	118
Quadro 11 – Hipossegmentações encontradas na produção inicial de acordo com suas características morfossintáticas	119
Quadro 12 – Transcrição de texto da Figura 8	121
Quadro 13 – Hipersegmentações encontradas na produção inicial de acordo com suas características morfossintáticas	122
Quadro 14 – Transcrição de texto da Figura 9	124
Quadro 15 – Transcrição de texto da Figura 10	126
Quadro 16 – Transcrição de atividade da Figura 12.....	127
Quadro 17 – Transcrição de atividade da Figura 13.....	129
Quadro 18 – Transcrição de atividade da Figura 14.....	130
Quadro 19 – Segmentações indevidas encontradas na produção final.....	135
Quadro 20 – Desvios ortográficos encontrados na produção final	136
Quadro 21 – Hipossegmentações encontradas na produção final de acordo com suas características morfossintáticas	137
Quadro 22 – Hipersegmentações encontradas na produção final de acordo com suas características morfossintáticas	138
Quadro 23 – Transcrição de texto da Figura 16	139
Quadro 24 – Transcrição de texto da Figura 17	140

Quadro 25 – Transcrição de texto da Figura 18	142
Quadro 26 – Transcrição de texto da Figura 19	143
Quadro 27 – Transcrição de texto da Figura 20	144
Quadro 28 – Transcrição de texto da Figura 21	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama arbóreo da Hierarquia Prosódica	45
Figura 2 – Exemplo de hipossegmentação encontrado na produção inicial (1)	55
Figura 3 – Exemplo de hipossegmentação encontrado na produção inicial (2)	57
Figura 4 – Exemplo de hipersegmentação encontrado na produção inicial	60
Figura 5 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (1)	76
Figura 6 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (2)	81
Figura 7 – Gráfico do percentual de segmentações indevidas na produção inicial	117
Figura 8 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (3)	121
Figura 9 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (4)	124
Figura 10 – Atividade de produção escrita na apostila (1).....	126
Figura 11 – Atividade de produção escrita na apostila (2).....	126
Figura 12 – Atividade de produção escrita na apostila (3).....	127
Figura 13 – Atividade de produção escrita na apostila (4).....	129
Figura 14 – Atividade de ditado na apostila.....	130
Figura 15 – Gráfico das segmentações na produção final	134
Figura 16 – Trecho de texto de aluno do 7º ano – 2018 (1)	139
Figura 17 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (5)	140
Figura 18 – Trecho de texto de aluno do 7º ano – 2018 (2)	142
Figura 19 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (6)	143
Figura 20 – Trecho de texto de aluno do 7º ano – 2018 (3)	144
Figura 21 – Trecho de texto do aluno do 7º ano (2018)	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 ALGUNS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.2 O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA	20
1.3 A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E O ENSINO DA ORTOGRAFIA ...	23
1.4 A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E AS PRÁTICAS DE ESCRITA	32
1.5 O PAPEL DA FONÉTICA E FONOLOGIA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA	34
1.6 A RELEVÂNCIA DA FONOLOGIA PROSÓDICA NA PRODUÇÃO ESCRITA	38
1.7 A SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL DE PALAVRAS	45
1.7.1 A hipossegmentação	54
1.7.2 A hipersegmentação	59
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	63
2.1 ABORDAGEM TEÓRICA	63
2.2 TIPO DE PESQUISA.....	64
2.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	66
2.4 COLETA DOS DADOS.....	72
2.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA	79
3 UNIDADE DIDÁTICA	83
3.1 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO MATERIAL	83
3.2 APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	87
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	116
3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRODUÇÃO INICIAL	117
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E EXEMPLOS DAS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA	125

3.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRODUÇÃO FINAL E ALGUMAS COMPARAÇÕES COM OS DADOS DA PRODUÇÃO INICIAL.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148

INTRODUÇÃO

A instituição escolar se configura como espaço privilegiado, embora não o único, de construção do conhecimento. No caso dos saberes linguísticos, é fato que os alunos já detêm certos conhecimentos sobre o uso da língua quando ingressam na escola, mas é nesse espaço que ocorre, especialmente no que tange aos alunos das classes sociais menos privilegiadas cultural e economicamente, o fortalecimento dos conhecimentos sobre linguagem e das mais diversificadas manifestações de uso da leitura e da escrita como instrumentos de inserção social.

De modo geral, a produção textual dos estudantes mostra que, de alguma maneira, o trabalho docente não tem atingido todos os objetivos educacionais relacionados às práticas de linguagem, uma vez que, por mais que a escola se dedique a explorar atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, no momento de mobilizar esses conhecimentos todos em um texto, verifica-se que as produções seguem apresentando dificuldades que vão desde a defasagem de leitura até o de desenvolvimento da escrita padrão.

Tendo em vista os inúmeros desafios que o professor de Língua Portuguesa (doravante LP, quando se referir à disciplina) enfrenta em sua prática pedagógica, a presente pesquisa se propõe a oferecer contribuição no que tange ao trabalho com a escrita, mais especificamente relacionado às convenções ortográficas. Nas palavras de Moraes (1998, p. 18), a escola vai ensinar a norma padrão da língua para que o aluno possa se fazer compreender, para que todos percebam que a escrita ortográfica é “uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”.

Para Zorzi (2006),

Aprender a escrever implica compreender uma série de características da língua escrita que fazem parte do sistema ortográfico o que, por sua vez, demanda um conjunto considerável de habilidades. Entre estes aspectos podemos citar a diferenciação visual entre o traçado das letras, conhecer a que sons elas correspondem, estabelecer correspondências quantitativas, identificar a posição da letra dentro da palavra, compreender que a palavra pode ser falada de uma forma e escrita de outra, compreender que uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por diversas letras (ZORZI, 2006, p. 148).

Como o domínio do código escrito em si já é um tema de amplitude considerável, foi necessário delimitar o objeto de investigação. Recorreu-se, para isso, a textos produzidos por uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II (EF II) para identificar fenômenos que merecessem especial atenção para estudo e proposição de unidade didática.

A resposta encontrada na produção diagnóstica dos estudantes revelou diversos problemas referentes a inadequações ortográficas, destacando-se aquelas relacionadas à arbitrariedade da língua e as de ordem fonético-fonológica – estas últimas, as de maior presença nos textos. Foram identificados três fenômenos específicos que se mostraram recorrentes nas produções do público-alvo desta pesquisa: a monotongação (no final de palavras), como em <conto – contou>; o alteamento e abaixamento das vogais (i – e, e – i, o – u), como em <sentiram – sentiram/ vio – viu>; e a segmentação não concencional, isto é, a hipossegmentação, como em <terque – ter que>, e a hipersegmentação, como em <da li – dali>. Ao detectar que os problemas de hiper e hipossegmentação foram os mais numerosos na produção diagnóstica, elegeram-se esses fenômenos para estudo e posterior elaboração de proposta de intervenção.

Com base nesse resultado, para o prosseguimento da pesquisa, estabeleceu-se o seguinte questionamento: Por quais razões os estudantes cometem os chamados erros ortográficos relacionados à fronteira de palavras e quais são as possibilidades de abordá-los para minimizar essa dificuldade?

A hipótese aqui defendida é de que a segmentação indevida deriva de experimentos que o escrevente faz ao delimitar os vocábulos na escrita baseado em suas experiências fonológicas e sintáticas. As leituras iniciais para o desenvolvimento deste trabalho mostraram que há relação entre prosódia e segmentação não convencional de palavras na produção escrita, como também flutuação dos escreventes pelas práticas de letramento que os levam a elaborar hipóteses equivocadas para a escrita.

A partir do estabelecimento do objetivo geral da pesquisa, isto é, investigar as motivações dos equívocos de segmentação não convencional das palavras na escrita e propor atividades para minimizar as referidas dificuldades, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Mapear as segmentações indevidas no *corpus* e classificá-las;

- Analisar os aspectos fonológicos que podem intervir na produção escrita dos estudantes no que concerne aos equívocos de segmentação de palavras;
- Desenvolver e aplicar proposta de unidade didática que enfatize a produção textual, incluindo atividades específicas para abordar os problemas de segmentação não convencional de palavras;
- Comparar a produção textual inicial com a produção final, averiguando a eficácia da intervenção pedagógica na minimização da ocorrência de segmentação indevida dos vocábulos.

A abordagem de pesquisa utilizada foi a qualiquantitativa, porque, ademais de coletar dados e quantificá-los de acordo com os fenômenos de junção ou separação vocabular identificados, realizou-se uma análise das possíveis motivações de tais equívocos, bem como a interpretação das hipóteses formuladas pelos escreventes à luz das teorias vigentes sobre o tema. Além da pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórico-metodológica, utilizou-se a pesquisa-ação, pois o estudo subsidiou a elaboração de uma unidade didática para aplicação em intervenção pedagógica na turma em que foram coletados os textos.

A fim de subsidiar teoricamente o trabalho, foram realizadas leituras em diversas áreas: para contextualização da pesquisa na área da Linguística Textual, utilizou-se principalmente Marcuschi (2012); para compreensão das peculiaridades do processo de escrita e da ortografia, recorreu-se a Cagliari (1996) e Morais (1998), Koch e Elias (2017); para os estudos prosódicos, buscou-se a contribuição de Roberto (2016) e Bisol (2000); para falar de consciência metalinguística, buscam-se elementos em Bortoni-Ricardo (2006); Barrera e Maluf (2003); e para abordar a segmentação não convencional, utilizam-se Abaurre (1993), Bisol (2000, 2004), Cunha (2009, 2010); Tenani (2011, 2017) e Tenani e Fiel (2016a, 2016b).

Como declara Cagliari (1996), para ensinar o português, é preciso sabê-lo e conhecê-lo; “o lingüista vai dar o conteúdo e as técnicas de investigação, o professor e os demais colaboradores do processo escolar vão dosar o ensino [...]” (CAGLIARI, 1996, p. 41). Nessa perspectiva, buscou-se primeiro entender as razões da ocorrência da hipo e hipersegmentação no texto dos estudantes, e posteriormente, formulou-se um material para trabalhar com os alunos os problemas apresentados.

Esta dissertação organiza-se em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na Introdução, apresentam-se brevemente elementos que

contextualizam a pesquisa, tais como um panorama geral dos desafios vivenciados cotidianamente no ensino de LP, a justificativa e os objetivos da pesquisa aqui relatada. A Seção 1 apresenta a fundamentação teórica, na qual se abordam, entre outras questões mais gerais sobre o ensino da LP, os fenômenos a serem estudados – hiper e hipossegmentação –, a importância da Fonética e Fonologia para o ensino da LP e a relevância de trabalhar a consciência fonológica e de ensinar a norma ortográfica. A Seção 2 descreve a metodologia da pesquisa. A Seção 3 apresenta a unidade didática elaborada para a intervenção pedagógica, incluindo toda a parte do planejamento. E a Seção 4 descreve a implementação da unidade didática na turma-alvo com o objetivo de minimizar os fenômenos de segmentação não convencional de palavras nas produções textuais dos alunos, bem como traz uma análise dos resultados obtidos. Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, com algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, abordam-se alguns desafios enfrentados no ensino da LP, com foco no ensino da produção escrita, discutem-se aspectos relacionados ao ensino da ortografia, aos constituintes prosódicos e aos estudos da Fonética e da Fonologia, bem como se explicitam os aspectos fundamentais à compreensão da segmentação não convencional de palavras.

1.1 ALGUNS DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O exercício da docência implica a árdua tarefa de gerenciar conteúdos, construir metodologias, seguir tendências e teorias, subsidiar estratégias educacionais e, por fim, conhecer minimamente cada um de seus estudantes para tentar ajudá-lo na superação das dificuldades que a tarefa de aprender lhe apresenta.

A escola é reflexo da sociedade, e seu público-alvo são sujeitos sociais que vivem, convivem e atuam socialmente. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN), ao trabalhar com adolescentes, tem-se uma tarefa muito mais ampla do que ajudá-los a ler, escrever e comunicar-se oralmente. Para o referido documento,

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa imergir; um espaço em que o diferente não seja melhor nem pior, mas apenas diferente [...] (BRASIL, 1998, p. 48).

A prática docente confronta diariamente os profissionais de LP com situações que envolvem as práticas de leitura e de escrita e os diversos letramentos possíveis, o que justifica a busca cotidiana em aprofundar os estudos sobre as relações entre fala e escrita e suas prováveis intervenções na produção textual dos estudantes. Afinal, de acordo com Cagliari,

O objetivo mais geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo

particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida (CAGLIARI, 1996, p. 28).

E para a formação de um sujeito crítico, há que pensar, segundo Marcuschi (2010a), em quatro pilares: a oralidade, o letramento, a fala e a escrita. O primeiro se apresenta nos mais diversos contextos de uso, que partem do mais informal para um maior grau de formalidade; o segundo envolve as práticas de escrita em suas mais diversas formas, uma vez que, para Marcuschi (2010a, p. 25), “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”; o terceiro é caracterizado por uma comunicação oral que depreende o uso de recursos como gestos, movimentos do corpo e sons articulados e significativos; e o último pilar – a escrita – exige especificidades materiais, recursos pictóricos e iconográficos. Por todas essas peculiaridades com que trabalha a LP, há que se refletir, de forma aprofundada, sobre como atingir os objetivos a que a disciplina se propõe.

Inúmeros são os esforços realizados pelos professores de LP para formar leitores e escritores proficientes; mas, para levar os estudantes a compreenderem as finalidades da disciplina como um todo e sua aplicabilidade nas relações sociais cotidianas, é preciso ter clareza de que

A língua é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: *Eu sou daqui*. Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço (ANTUNES, 2007, p. 22).

Embora os alunos, ao ingressarem na escola, já consigam executar algumas dessas tarefas (especialmente falar e escutar), em determinados contextos de interação, é fundamentalmente na escola que se tem acesso às habilidades de leitura e de escrita, e onde se desenvolvem de forma mais aprofundada as aptidões para falar, escutar, ler e escrever. No entanto, são inúmeras as demandas apresentadas pelos estudantes com relação ao desenvolvimento dessas habilidades, sobretudo a

de escrever, já que envolve múltiplos fatores, tais como coesão, coerência, universo lexical, organização sintática, aspectos gramaticais e o domínio ortográfico.

Geraldi (1996, p. 36) afirma que “[...] o primeiro acesso que a escola deve proporcionar é o acesso à escrita”, entendendo-se aí não somente a leitura de textos escritos, mas também sua produção autônoma, uma vez que os sujeitos vivem em constante interação e contato com a língua materna em todos os contextos sociais e que são regularmente exigidos a expressar suas necessidades por escrito. Para atender a esse objetivo e também ao da presente pesquisa é que se propõe apresentar ao educando o porquê de avançar no processo de produção textual, propiciando-lhe subsídios para que a escrita o represente como sujeito-autor do seu processo de inclusão social, de ser histórico, atuante no seu meio e em constante evolução.

1.2 O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Desde o surgimento da Linguística Textual, na década de 1960, na Europa – disseminada no Brasil na década de 1970 –, o texto ocupa lugar privilegiado no ensino da língua materna. Segundo Koch (1997, p. 11), o texto passa a ser conceituado como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”, e não mais como uma sequência de sentenças isoladas, as quais não permitem entender adequadamente os diversos fenômenos linguísticos. Os gêneros textuais passam, então, a sustentar o trabalho escolar, de modo que qualquer atividade relacionada à leitura ou escrita deve estar, de alguma maneira, vinculada a seu suporte teórico. Conforme Koch e Elias,

[...] incorporados à agenda de trabalho de muitos pesquisadores situados no campo da Linguística Textual, os estudos sobre os gêneros textuais vêm contribuindo significativamente para ampliar a compreensão do processamento cognitivo do texto (recepção e produção) (KOCH; ELIAS, 2017, p. 56).

Nas escolas paranaenses, essa teoria ganha visibilidade a partir da chegada das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), em 2008, documento que serve de referência para a elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD) das aulas de LP. O documento enfatiza que essa disciplina, obrigatoriamente, deve contemplar o

trabalho com gêneros textuais pelas práticas de leitura, oralidade, escrita e de análise linguística e que esses conteúdos devem ser abordados a partir de um gênero selecionado, conforme as esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática ou jurídica.

As DCE não são o primeiro documento oficial a preconizar que o estudo de diversos gêneros textuais deve fazer parte dos conteúdos básicos para o ensino de LP. Já em 1998, com a publicação dos PCN, a teoria dos gêneros textuais era apresentada como uma possibilidade de embasar o trabalho na disciplina. De acordo com esse documento,

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e lingüística que serão objeto de reflexão (BRASIL, 1998, p. 67).

É por meio de gêneros que se realiza a comunicação oral ou escrita, uma vez que de uma ou outra forma, ao fazer uma enunciação, inicia-se um processo de interlocução que se modela ou remodela na interação social. Nesse sentido, Koch e Elias (2017, p. 54) afirmam que “todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma *competência metagenérica*, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função”, e é essa competência que permite escolher o gênero adequado a cada situação comunicativa.

No espaço escolar, não se imaginam práticas de leitura ou produção escrita que não perpassem, obrigatoriamente, por determinado gênero textual. A adequada seleção do gênero a ser explorado pelos estudantes está intimamente ligada à eficácia da comunicação. Entende-se, com Marcuschi (2010b, p. 19), que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”.

Com a premissa de que a circulação do escrevente dentro das diversas esferas que os gêneros oportunizam podem fazê-lo comunicar-se adequadamente nas

situações cotidianas de suas práticas sociais, para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente no que diz respeito à intervenção em sala de aula, considerou-se o trabalho com gêneros tanto para a geração dos dados iniciais quanto para a elaboração e aplicação da unidade didática.

Essa percepção de que os gêneros estão presentes em cada atividade comunicativa cotidiana enaltecem a relevância da formação e preparação adequada do docente de LP para o trabalho com os gêneros textuais. É na sala de aula que o aluno terá a oportunidade de manter contato com diversos eventos comunicativos, de instâncias e gêneros distintos. E como bem ressalta Marcuschi,

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas (MARCUSCHI, 2010a, p. 19).

Não há dúvidas quanto à riqueza das contribuições que a teoria dos gêneros pode agregar ao contexto educacional, mas fica difícil certificar-se que a compreensão e aplicação efetiva da teoria já esteja produzindo frutos no interior da escola. Ao refletir sobre o lugar que os gêneros ocupam no contexto escolar, Schneuwly e Dolz (2004) expressam uma grande preocupação: a teoria dos gêneros, que surgiu para fazer refletir sobre o ensino tradicional, baseado na gramática normativa e descontextualizado das situações comunicativas em que o estudante está inserido, passou a ser trabalhada em sala por docentes pouco preparados e pode ter mudado somente a nomenclatura, pois, mesmo partindo de determinado gênero, muitas vezes, o ensino é pautado meramente nas características desse gênero e em suas esferas de circulação, sem explorar a relação com uma situação de comunicação autêntica. Isso acontece porque o gênero deixa de ser instrumento de comunicação para transformar-se em objeto de ensino-aprendizagem.

De acordo com Koch e Elias (2017), a escola precisa considerar que

[...] a escrita é um processo que exige do sujeito escritor a atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e objetivo determinados. Além disso, destacam-se aspectos composicionais e estilísticos do gênero textual a ser produzido, pressuposição de conhecimentos partilhados com o leitor, a fim de garantir o equilíbrio entre informações novas e dadas, revisão da escrita durante a sua

constituição para cortes, ajustes ou complementações, visto que o texto escrito, uma vez finalizado, ganha “independência” do seu autor/escritor (KOCH; ELIAS, 2017, p. 77).

Os documentos norteadores do ensino de LP (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) remetem aos gêneros a função não só de possibilidade de comunicação, mas também de incluir o sujeito socialmente. Advém daí o desafio educacional que a disciplina de LP tem diante de si: é preciso compreender e adaptar adequadamente essa teoria à prática docente para que possa funcionar como uma ferramenta de inserção social. Nas palavras de Koch e Elias (2017), ao adquirir a aptidão de comunicar-se por meio de determinado gênero, os falantes/escreventes dominam a própria situação comunicativa. Dessa forma,

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais do que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (KOCH; ELIAS, 2017, p. 61).

É essa perspectiva que guiou o trabalho realizado com os alunos, sujeitos desta pesquisa, quando se propôs compreender o fenômeno da segmentação não convencional de palavras e buscar intervenção adequada para minimização da dificuldade apresentada. Estabeleceu-se o cuidado para que as atividades elaboradas na unidade didática estivessem contextualizadas, isto é, integradas ao trabalho com os gêneros textuais, embora não se perdesse de vista a especificidade inerente ao trabalho com a ortografia.

1.3 A HETEROGENEIDADE DA ESCRITA E O ENSINO DA ORTOGRAFIA

A dinâmica da sala de aula nem sempre possibilita que os professores tenham tempo suficiente para refletir sobre as propostas e atividades de produção textual que estão sendo trabalhadas nas aulas de LP. Muitas propostas de produção carecem de metas, de objetivos e acabam não promovendo conhecimentos; transformam-se em simples exercícios de escrita para apontar erros ortográficos ou de outra natureza (como concordância, por exemplo), sem, contudo, resultar em uma proposta de

intervenção reflexiva sobre o papel do sujeito escritor e o processo de interlocução que se estabelece a partir de um enunciado escrito. Segundo Cagliari,

A escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever. [...] Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar atividades adequadamente (CAGLIARI, 1996, p. 48).

Essa importância que precisa ser dada ao ato de escrever, destacada por Cagliari, reforçou a iniciativa de realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre a produção textual escrita, seus propósitos formadores, bem como sobre as particularidades linguísticas que permeiam o contexto de produção. Conforme Marcuschi,

Foi a escrita que permitiu tornar a língua um objeto de estudo sistemático. [...] Com a escrita surgiu a institucionalização rigorosa do ensino formal da língua como objetivo básico de toda formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas” (MARCUSCHI, 2010a, p. 29).

Contudo, os esforços dos professores em desenvolver a produção escrita com seus alunos, muitas vezes, não resultam em aperfeiçoamento dessa habilidade, dado que as inadequações apresentadas na produção inicial se sustentam nos processos de refacção. Para Marcuschi (2010a), não é possível manter-se indiferente diante desse quadro, pois,

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno [...]. Por isso, ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2010a, p. 16-17).

Enfatiza-se, desse modo, a necessidade de atividades voltadas para o aprendizado da norma padrão, não como ferramenta legitimadora de estigmas ou preconceitos linguísticos, mas como instrumento para que o sujeito possa se fazer representar socialmente, seja em contextos acadêmicos ou profissionais.

Uma das principais dificuldades dos alunos com relação ao uso da norma padrão nos textos escritos refere-se ao entrelaçamento do oral no escrito. As marcas de oralidade podem se apresentar em forma de repetição, ambiguidades, uso de expressões tipicamente orais informais, falta de concordância, entre outros. No caso deste trabalho, considera-se que a segmentação não convencional está pautada na complexa relação que se estabelece entre fala e escrita, principalmente sob o aspecto heterogêneo de ambas e nas dimensões fônicas e gráficas dos enunciados falados e escritos.

Sobre a relação entre fala e escrita, pode-se dizer, de acordo com Bortoni-Ricardo, Gondim e Benício (2010), que a fala é um sistema “simbólico de primeira ordem”, pois é aprendida naturalmente, enquanto a escrita é um sistema “simbólico de segunda ordem”, uma vez que é preciso aprendê-la sistematicamente. E é justamente o papel de sistematização dos conhecimentos linguísticos que se atribui à escola. Geraldi (1997, p. 136) afirma que é preciso trabalhar a escrita fazendo “uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”. Segundo Geraldi (1997), para produzir um texto (em qualquer modalidade), é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Muitas vezes, produzem-se textos sem objetivo e, por isso mesmo, os encaminhamentos para a produção textual escrita são desafiadores para professores e alunos do EF II (6º ao 9º ano), e mais especificamente para os alunos do 6º ano. Espera-se que estudantes que concluíram seu processo de alfabetização já tenham fixado a forma ortográfica das palavras e consigam articular causas e consequências, escrever fatos em sequências lógicas e temporais, dentre uma série de outros desafios educacionais.

Ao pensar o aluno como sujeito histórico, o professor necessita zelar também pela qualidade da produção e da comunicação, não ignorando os “erros”, mas compreendendo-os para posterior intervenção. Nas palavras de Corrêa (2010),

Não se trata, portanto, de fazer vista grossa aos altos e baixos da produção escrita dos alunos, muitas vezes com o argumento falacioso de que essa atitude seria uma atitude respeitosa para com ele. Pelo contrário, significa ter acesso à história de contato do escrevente com o já-falado/escrito e compreender seu processo de escrita com atenção e acuidade (CORRÊA, 2010, p. 642-643).

Mesmo que o uso cotidiano da linguagem seja desobrigado a seguir determinadas normas ortográficas, lexicais e gramaticais da língua padrão, concorda-se com Antunes (2007) quando a autora afirma que as regras se destinam a reger, regular os usos da língua, pois, não fosse assim, a comunicação não ocorreria. Mesmo que possam ser flexíveis, mutáveis, as regras gramaticais que amparam a norma padrão possuem um papel imprescindível para que os usuários de uma língua atinjam seus objetivos. Antunes (2007, p. 72) ressalta que “essa flexibilidade das regras gramaticais não implica, contudo, que a liberdade de escolha dos usuários seja absoluta, total, cada um fazendo de qualquer coisa o que bem entende”. Esse argumento motiva a insistir no estudo e planejamento de atividades que auxiliem o estudante a superar suas dificuldades ortográficas, além de outras pertinentes ao processo de escrita, pois, junto à tarefa de escrevente, o aluno precisa ocupar a posição de leitor/avaliador do próprio texto, e

Isso explica os procedimentos de edição mobilizados por ele, tais como, rasuras, alterações da ordem ou mudança de palavras na oração, uso do recurso de apagar etc. Esses e muitos outros procedimentos que se observam na superfície do texto e marcam a execução do processo de escrever dão pistas do processo histórico em que o sujeito se insere ao reconstruir o diálogo quando produz/lê um gênero. Ao mesmo tempo, são pistas seguras de que, no ensino da escrita, não basta lidar apenas com essas supressões, acréscimos, substituições, deslocamentos, mas, também, com o processo histórico de construção do sentido, a que esses procedimentos respondem (CORRÊA, 2013, p. 489).

Ainda assim, com metas bem definidas, uma questão previsível na realização das atividades de produção textual para 6º ano é o fato de estudantes desse nível de ensino terem dificuldade de perceber que entrelaçam aspectos próprios da fala em sua escrita, chegando a comprometer a comunicação entre os interlocutores. Portanto, é necessário aclarar o porquê de, com relativa frequência, atividades de

produção textual não passem de simples exercícios de escrita: há muito que se planejar ao buscar desenvolver essa habilidade com o estudante.

Tendo em vista que o interesse deste estudo volta-se para questões ortográficas, sem desmerecer todos os demais elementos que caracterizam a escrita proficiente, citam-se Koch e Elias (2017), que afirmam que, ao escrever, é preciso conhecimento ortográfico, que se adquire em nossas práticas comunicativas na sociedade e sistematiza-se na escola, pois

Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo a convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensada ao leitor (KOCH; ELIAS, 2017, p. 37).

De acordo com as autoras, durante a existência, o sujeito vai construindo-se na relação com o outro, e ao trabalhar a superação das dificuldades ortográficas, não se está punindo o escritor, e sim lhe oportunizando ser mais bem compreendido e aceito socialmente. Roberto (2016) afirma que

[...] uma grafia única torna o trabalho mais simples. O que precisa estar claro são as regras desse “jogo de escrever”, e é aí que entra a importância da escola e dos professores. É necessário garantir que os futuros leitores e “escrevedores” conheçam as regras que comandam o jogo da escrita/leitura. Compreender como está organizada nossa ortografia é o primeiro degrau nessa longa escadaria que envolve a atividade de produção e compreensão textual (ROBERTO, 2016, p. 142-143).

Morais (1998, p. 37) defende que “[...] o bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos. Isto é, é preciso levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras”. Consequentemente, para Moraes (1998, p. 37), “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente”. O autor ainda destaca:

Certos professores, no esforço de tornar significativas as situações de produção escrita, se preocupam mais em estimular seus alunos a escrever diariamente um texto de sua autoria que estimulá-los a ler bons modelos de textos variados. Se, por um lado, esses alunos não são expostos a um bom conto, um bom poema, etc., de modo a poder incorporar em seus textos espontâneos as características da linguagem que usam os profissionais da escrita, por outro lado, têm, infelizmente, menos oportunidades de se confrontar com modelos de escrita ortográfica que os façam refletir sobre sua grafia (MORAIS, 1998, p. 63).

Roberto (2016) também sustenta que a escrita, enquanto invenção/tecnologia, exige um “ensino estruturado” para que se atinja seu efetivo domínio. O autor ainda ressalta que

O ensino sistemático e eficiente da norma ortográfica nos primeiros anos de escolaridade tem muito a contribuir para o letramento do aprendiz. Não é possível sanar dificuldades de leitura se não resolvermos, antes de tudo, os problemas básicos relacionados a ela. E nesse alicerce estão as correspondências grafêmico-fonológicas e fonológico-grafêmicas, ou seja, as regras envolvidas na passagem do grafema ao fonema (leitura) e na passagem do fonema ao grafema (escrita) (ROBERTO, 2016, p. 156-157).

Para Corrêa (2006), o mais preocupante na escolarização e ensino da escrita é que dificilmente o processo de alfabetização ultrapassa a necessária habilidade de relacionar “grafemas e fonemas”, e, segundo o autor,

Esse saber nem sempre garante a produção ou a compreensão de um texto curto, de baixo grau de dificuldade. Fica, pois, patente que não basta levar a alfabetização às pessoas; além dela, é preciso dar condições de acesso a práticas de leitura e escrita como formas de manter atuante o processo de letramento pela escrita (CORRÊA, 2006, p. 276-277).

Na atualidade, um dos maiores desafios é superar os métodos de ensino tradicionais e descontextualizados, pautados em exercícios mecânicos de escrita. Concorda-se com Moraes (1998) quando afirma que a produção de textos autônomos e o acesso a bons modelos de texto permitirão um aprendizado mais efetivo, já que foi desenvolvido por um aprender reflexivo.

Aulas de LP que auxiliem o estudante a construir a escrita autônoma e não somente praticar a imitação: eis o melhor espaço para promover a reflexão sobre ortografia, não por meio de ditados ou regras decoradas, mas com atividades que

façam pensar sobre a escrita, elaborar hipóteses, testá-las, aprová-las ou refutá-las, fazer novas conjecturas para melhor apropriar-se do código escrito e da grafia adequada.

Quando um sujeito inicia o contato com as produções autônomas, inicia também um longo processo de apropriação de regras, normas e usos da língua. Para tal, precisa da mediação de um docente preparado para auxiliá-lo na superação desse desafio, pois

[...] o ensino sistemático de ortografia não pode se transformar em “freio” às oportunidades de a criança apropriar-se da linguagem escrita pela leitura e composição de textos reais. [...] não podemos esperar que eles aprendam ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhos”. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta (MORAIS, 1998, p. 22-23).

Aparece então uma curiosa dicotomia: se, por um lado, o professor não deve adotar aquela postura de que o aluno aprenderá “sozinho” ou “naturalmente” a escrita adequada das palavras, por outro, não pode rotular as dificuldades ortográficas como um fracasso do estudante. É fundamental considerar que, por detrás do erro, existe toda uma mobilização de aspectos semânticos, lexicais, gramaticais e ortográficos que, mesmo não correspondendo às expectativas em relação à idade/série, são passíveis de compreensão, explicação e conseqüente aperfeiçoamento.

Para Morais (1998, p. 23), nos últimos anos, o ensino de ortografia foi vítima de “uma atitude de negligência e de preconceito”. Contudo, ele sustenta que deixar de ensiná-la seria “uma opção ingênua, com sérias implicações sociais e políticas”, pois, “ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita” (MORAIS, 1998, p. 24).

O trabalho com a ortografia necessita de um olhar atencioso por parte de educadores. De acordo com Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55), “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”.

Morais (1998) sustenta que a melhor maneira de ensinar ortografia “é semeando a dúvida”, ou seja, não dando a resposta pronta, mas estimulando a reflexão. Uma maneira possível de ensinar a ortografia seria

Não nos limitando a esperar que nossos alunos expressem suas dúvidas espontâneas, mas fazendo-os duvidar, lançando aqui e ali questões ortográficas durante as situações de produção escrita. Além de multiplicar (e organizar) as reflexões sobre determinadas dificuldades ortográficas, essa nossa atitude de “plantar dúvidas permanentemente” ajuda os alunos a desenvolver uma capacidade de, autonomamente, antecipar as possíveis fontes de erro que enfrentam quando escrevem (MORAIS, 1998, p. 64-65).

Um ponto crucial mencionado por Moraes (1998) faz referência ao papel do professor ou dos currículos escolares, que nem sempre contemplam um planejamento para o trabalho com ortografia. Conforme defende o autor, “[...] quem não tem metas não antevê aonde quer chegar, não planifica sua ação... pode não conseguir progressos significativos no rendimento que seus alunos expressam ao escrever” (MORAIS, 1998, p. 66-67).

Esse posicionamento do autor encontra respaldo nas práticas sociais cotidianas, em que os usuários da língua são constantemente exigidos a se expressar por escrito, seja em um cadastro bancário, uma prova de vestibular, um concurso público ou mesmo uma simples mensagem de texto via telefone celular. O ensino de ortografia deve estar, portanto, a serviço desse sujeito social, guiando-se pela “preocupação em sermos eficientes na comunicação das mensagens que produzimos para serem lidas, uma atitude de respeito para com o leitor de nossos textos” (MORAIS, 1998, p. 25).

Propor um trabalho com a produção escrita a fim de minimizar as dificuldades e inadequações ortográficas, escrever com mais segurança e propriedade, ajuda na construção de um sujeito que passa a existir no mundo. São práticas que ressignificam a escola em seu contexto e demonstram a importância do trabalho docente e da disciplina de LP no espaço escolar.

Para melhor entendimento das motivações da segmentação não convencional de palavras em textos de alunos do EF II, importa, com base nos estudos principalmente de Corrêa (1997, 2006) e Chacon (2013), tratar a escrita a partir de seu caráter heterogêneo e observar que existem relações entre as convenções

ortográficas, os constituintes prosódicos e a heterogeneidade da escrita. Para Chacon,

[...] essas relações, em grande medida, indiciam a recuperação que os sujeitos escreventes fazem de suas vivências com enunciados falados (nos quais aspectos prosódicos contribuem enormemente para sua estruturação) e com enunciados escritos (nos quais, convencionalmente, unidades morfológicas como palavras têm realce, já que se separam umas das outras por meio de espaços em branco) (CHACON, 2013, p. 372).

Acerca das relações entre enunciados falados e escritos, também Silva e Tenani (2014, p. 20) afirmam que “a escrita se forma heterogeneamente e, por isso, os aspectos do falado no escrito não são sinais de interferência, mas pontos de emergência daquilo que, acima de tudo, a constitui”.

Em seus trabalhos, Corrêa (1997, 2006) vem se dedicando a apresentar uma possibilidade de interpretação dos dados de escrita dos estudantes para além da dicotomia fala-escrita, mas considerando que há um espaço intermediário em que interagem o sujeito, a linguagem e seu processo de letramento, como também Silva e Tenani (2014) demonstram em seus estudos.

Vislumbrar essas características a partir do lugar considerado privilegiado de leitor do texto do aluno suscita especial atenção às marcas deixadas pelo sujeito/escrevente de que circula por práticas “orais/letradas”, e que essas estão sendo mobilizadas no instante em que faz seu registro escrito.

Um exemplo prático dessa circulação do escrevente seria obtido ao analisar dois dos vocábulos hipossegmentados nas produções escritas alvo deste estudo. Quando alguns estudantes grafaram <oque> em uma única palavra, eles provavelmente o fizeram pela enunciação prosódica, pois se costuma pronunciar os dois termos em uma única enunciação; já quando grafaram <tenque>, ainda que fazendo a juntura indevida, demonstraram a presença de um constructo linguístico e conhecimento gramatical que não lhe permite usar “m” diante de consoantes que não sejam “p” ou “b”. Ou seja, mesmo cometendo equívocos ortográficos, o estudante demonstra sua circulação por práticas letradas aplicando hipóteses na sua constituição do texto escrito.

Capristano (2010, p. 176), ao referenciar os estudos de Corrêa (1997) sobre os diferentes processos, como os anteriormente exemplificados, afirma que essa

heterogeneidade está diretamente marcada por “fatos linguísticos e práticas sociais”. Por essa razão, entende-se que se trata de um “processo de produção”, que não é acabado, mas está em constante construção, de modo a se apresentar como “um tipo particular de enunciação”. Tal heterogeneidade, portanto, não pode ser ignorada pela escola, uma vez que, de acordo com Marcuschi (2008), cada vez mais aumentam as demandas de uso da escrita, seja para o estudo, para o trabalho ou para assuntos pessoais.

A compreensão da constituição heterogênea da fala e da escrita podem e devem ser trabalhadas no espaço escolar, já que a multifacetada relação do sujeito com a linguagem perpassa um árduo trabalho com a consciência metalinguística com as atividades de escrita realizadas na escola, conforme se especificará mais adiante.

1.4 A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E AS PRÁTICAS DE ESCRITA

Entende-se, neste estudo, que até a chegada à escola, a criança já tenha passado por diversas situações de letramento e que carrega consigo, além da fala, uma série de outros conhecimentos linguísticos internalizados. Contudo, admite-se que essa gama de conhecimentos prévios, por si só, não consegue assegurar facilidade no desenvolvimento da leitura e da escrita, processos esses que serão agregados a cada indivíduo no decorrer da escolarização. Para Barrera e Maluf (2003), a escola precisa trabalhar sob a perspectiva da consciência metalinguística, que envolveria não somente a consciência fonológica, mas também a consciência sintática e a consciência lexical.

Segundo Barrera e Maluf (2003),

A consciência metalingüística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

De acordo com o exposto por Barrera e Maluf (2003), o aprendizado do código escrito depende de outros fatores além da relação fala *versus* escrita. Assim sendo, pode-se depreender que a consciência metalinguística funcionaria como um processo

contínuo, considerando-se a consciência fonológica como o primeiro patamar a ser atingido pelo aprendiz, podendo, inclusive, ser adquirida no período anterior à alfabetização formal. Admite-se que há diferentes níveis de consciência fonológica, tais como a silabação e a construção de rimas, que se apresentam mesmo anteriores à escolarização, e outros, posteriores, como a aprendizagem da leitura e da escrita em si.

A consciência fonológica pode ser compreendida como o conhecimento que cada sujeito possui sobre os sons da língua, a competência que lhe permite identificar, manipular e refletir sobre os sons da fala. Esse conhecimento será utilizado na escola para o domínio da leitura e para o desenvolvimento da escrita, ou seja, a capacidade de identificar o som e representá-lo adequadamente na escrita é que demonstra se houve avanço.

Queiroz e Pereira (2013, p. 33) ressaltam que “a consciência fonológica é um recurso metalinguístico que deve anteceder a compreensão do princípio alfabético de escrita, beneficiando essa apropriação”. De acordo com as autoras, a escola tem tentado “terapeutizar” o ensino da leitura e da escrita, encaminhando alunos para atendimentos especializados, quando poderia somente fazer um trabalho mais profícuo de leitura e escrita baseado na ênfase da consciência fonológica.

O segundo patamar, de acordo com Barrera e Maluf (2003), seria a consciência lexical, momento da aprendizagem que se dá, geralmente, no período de alfabetização (por volta dos 7 anos); os conhecimentos desse nível, apresentados anteriormente pelas crianças, seriam inconscientes. Para as autoras,

A consciência lexical diz respeito à habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjetivos, verbos), quanto aquelas com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças (conjunções, preposições, artigos) (BARRERA; MALUF, 2003, p. 493).

Dessa forma, tanto a consciência fonológica como a lexical trazem contribuições aos escreventes no momento de formular suas hipóteses para a expressão escrita. As autoras ainda apresentam um terceiro elemento: a consciência sintática. Elas afirmam que esse nível de consciência se desenvolve até o segundo ano da escolarização e contribui de forma significativa para o aprendizado da leitura

e da escrita, pois “a consciência sintática refere-se à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 494).

É necessário haver o reconhecimento de que o desenvolvimento da consciência metalinguística está em fase de construção não somente no período de alfabetização, mas durante todo o EF e depende, por essa razão, do trabalho docente para ser plenamente desenvolvida e praticada nas atividades de leitura e escrita, sob o risco de que o estudante permaneça manifestando, por toda a vida escolar, as dificuldades ortográficas decorrentes dessa defasagem.

As considerações apontadas nesta subseção exigem uma visita mais aprofundada às teorias da Fonética e da Fonologia, a fim de compreender como as características fonético-fonológicas dos enunciados podem intervir nos desvios segmentais de determinadas palavras. A próxima subseção se debruça sobre esse aspecto.

1.5 O PAPEL DA FONÉTICA E FONOLOGIA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Em geral, no espaço escolar, apenas nos anos iniciais do EF costuma-se tratar os aspectos fonético-fonológicos da língua de forma mais apurada. Equivocadamente, acredita-se que concluído o processo de alfabetização, os erros decorrentes desses aspectos também sejam superados.

Os estudos das segmentações não convencionais das palavras, neste trabalho de pesquisa, basearam-se em Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre e Silva (1993), Chacon (2004), Capristano (2004, 2010), dentre outros. Ressalta-se que, conforme afirmam Silva e Tenani (2014, p. 13), “pouco se conhece, em termos de pesquisa, sobre as formas de delimitação não convencional das palavras em anos escolares mais avançados, como é o caso dos anos finais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental II)”, o que motiva a busca pela compreensão do fenômeno, bem como a proposição de material didático para trabalhar com esse aspecto. Somem-se à existência de poucas pesquisas sobre o tema nessa etapa escolar as lacunas na formação profissional e os materiais didáticos adotados pelas instituições de ensino,

que nem sempre trazem uma abordagem adequada sobre as questões ortográficas, e têm-se aí um objeto de estudo que não se esgota.

Os processos fonéticos e fonológicos (fenômenos de alteração que ocorrem com fonemas e fones), que serão aprofundados mais adiante, possuem relação direta com a aprendizagem e sistematização da escrita no espaço escolar. Ressalta-se, no entanto, que mormente os profissionais que trabalham com a disciplina de LP no EF II acreditam que essa relação de pronúncia *versus* escrita da palavra já tenha sido resolvida no período da alfabetização. No entanto, os problemas ortográficos apresentados na produção escrita utilizada como *corpus* comprovam justamente o contrário. Segundo Chacon (2013),

Deduz-se, pois, que os enunciados escritos produzidos pelas crianças em início de seu processo de escolarização são efeito de uma conjunção entre: (1) informações linguísticas que circulam em práticas de letramento, nas quais se dá o confronto da criança com informações linguísticas difundidas por meio de propriedades gráfico-visuais; e (2) informações linguísticas que circulam em práticas de oralidade, nas quais se dá o confronto da criança com informações linguísticas difundidas por meio de propriedades acústico-auditivas (CHACON, 2013, p. 371-372).

Reconhecendo que não há entre fala e escrita uma relação de hierarquia, mas expressão de ideias sistematizadas de maneira distinta, cada qual com suas peculiaridades, regras e aplicabilidade, o aluno precisará desenvolver os devidos processos fonológicos e apurar sua consciência fonológica a fim de atingir o objetivo para a tarefa proposta, conforme exposto por Busse (2017),

Nos dados sobre segmentação, a prevalência da juntura intervocabular e da segmentação nos registros pode revelar a realidade linguística em que o aluno está inserido e a necessidade de um trabalho sistemático com a escrita em que se trabalhe o desenvolvimento da consciência fonológica e a reflexão sobre os constituintes da unidade palavra (BUSSE, 2017, s.p.).

Essas alterações, de acordo com Roberto (2016, p. 117), são processos “[...] inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição da linguagem, em que as dificuldades de articulação costumam ser mais frequentes”. Para a autora, “o estudo

dos processos fonológicos é relevante para compreender diferentes aspectos da língua” (ROBERTO, 2016, p. 117).

Ainda segundo Roberto (2016), esses processos seriam “naturais” na fase de aquisição da linguagem. Destaca-se, aqui, que as turmas de 6º e 7º ano já concluíram essa etapa da aprendizagem escolar e continuam apresentando dificuldades ortográficas quanto à fronteira de palavras. Para tentar completar essas lacunas, faz-se necessário uma intervenção fundamentada em reflexões no âmbito da Fonética e da Fonologia. Assim, para entender o fenômeno da segmentação não convencional identificado nos textos produzidos pelos alunos no momento da geração de dados para esta pesquisa, utilizaram-se as contribuições de diversos autores dessa área.

De acordo com Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2011, p. 11), “tanto a fonética como a fonologia investigam como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala”, sendo preciso, então, para melhor resultado desta pesquisa, olhar de forma mais atenta para o contexto onde o estudante está inserido, pois a fala reflete as experiências vividas pelos estudantes antes de chegar à escola e no decorrer de sua trajetória escolar. Isso, no entanto, só pode ser atingido com uma relação de cumplicidade entre professor e aluno, onde haja simetria de ações, em que ambos se proponham a um trabalho mútuo de construção do saber institucionalizado, além do conhecimento teórico, por parte do professor, para compreensão dos fenômenos linguísticos representados pelos estudantes em suas construções.

Na definição de Silva (2005, p. 17), “a fonologia estabelece os princípios que regulam a estrutura sonora das línguas, caracterizando as sequências de sons permitidas e excluídas na língua em questão”. A autora afirma que “a fonética é a ciência que apresenta métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles utilizados na linguagem humana” (SILVA, 2005, p. 23).

De acordo com Cagliari (1996, p. 42), a Fonética “estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e audição. [...] procura analisar e descrever a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações de vida”. Já a Fonologia “preocupa-se também com os sons de uma língua, mas do ponto de vista de sua função. Ela se preocupa com os aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas” (CAGLIARI, 1996, p. 86).

Roberto (2016) define esses dois ramos da Linguística da seguinte forma:

A fonética estuda o som a partir do princípio material ou físico, pormenorizando como se dá sua produção e quais são seus efeitos numa perspectiva acústica, articulatória ou auditiva. Já a fonologia estuda quantos e quais são os fonemas de determinada língua, como eles se organizam nas diferentes sílabas e quais variações podem sofrer em decorrência de diferentes fatores, sejam eles linguísticos ou não (ROBERTO, 2016, p. 16).

Cabe aqui exemplificar a diferença fundamental entre fone e fonema, conforme o apresentado pelo glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE – UFMG): enquanto este representa os sons que se realizam na cadeia da fala, aquele refere-se às possíveis realizações de um fonema. Estabelecida essa diferença,

É importante destacar que nem todos os sons de uma língua são *fonemas*. Um som como [tʃ] ("tchê"), representado entre colchetes, é apenas um fone da língua portuguesa, um som que não tem valor distintivo. Assim, uma palavra como *tia*, quer seja pronunciada como [tʃia] ("tchia") por falantes de algumas regiões do Brasil, quer seja pronunciada como [tia] ("tia") por falantes de outras regiões, apresenta um único sentido. Dito de outra forma, o fato de, em algumas regiões do Brasil, a palavra *tia* ser pronunciada com o fone [tʃ] não muda o seu sentido. Vale observar que essa palavra apresenta o *fonema* /t/ que, se trocado por outro *fonema*, como /p/, resulta em um novo vocábulo, com sentido distinto: /pia/ (*pia*) (CEALE, 2019).

Tendo em vista essas particularidades, mesmo concluído o período de alfabetização, não se pode abandonar o trabalho com a consciência metalinguística. A crença de que, concluída determinada etapa de aprendizagem escolar, o professor se livraria de qualquer retomada do processo leva-o a negligenciar as defasagens nesse aspecto e, conseqüentemente, a tentativa de resolução dessas dificuldades, que acabam persistindo por toda a vida escolar.

A análise das produções textuais utilizadas como diagnóstico para este trabalho de pesquisa permitiu identificar situações como: falta de acentuação e pontuação ou equívocos em seu uso, troca entre consoantes surdas e sonoras (p/b, f/v), interferência de variações linguísticas, violação de regras dicionarizadas (rr, ss), erros de representação da nasalidade (ão-am), apagamento (ditongo e infinitivo), alteamento/abaixamento das vogais (i-e, e-i, o-u), hipossegmentação e hipersegmentação das palavras, entre uma série de outras situações que poderiam vir a ser apontadas. Trata-se de dificuldades que, como já foi dito, supõe-se estarem

razoavelmente resolvidas no EF II; no entanto, elas evidenciam que houve lacunas nas etapas anteriores do ensino, as quais precisam ser trabalhadas. Ressalta-se que, ainda que haja uma abordagem considerada adequada, muitos problemas de ortografia normalmente persistem até os estudos mais avançados.

É preciso considerar, na esteira de Bortoni-Ricardo (2006), que

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).

Essa complexidade do processo de aprendizagem da leitura e escrita e as diversas exigências do percurso estudantil vão deixando lacunas nos conhecimentos ortográficos básicos dos educandos, constatação essa que direcionou este trabalho de pesquisa.

Segundo Roberto (2016, p. 69), “quando chegamos especificamente aos estudos fonológicos, podemos dizer que há fenômenos que se limitam à estrutura silábica, outros que a ultrapassam, a ponto, inclusive, de envolver unidades maiores, os chamados vocábulos formais”. Tais fenômenos são tratados na próxima subseção.

1.6 A RELEVÂNCIA DA FONOLOGIA PROSÓDICA NA PRODUÇÃO ESCRITA

O ato de fala se dá de forma contínua e a compreensão linguística decorre da divisão mental que se faz dessa continuidade, transformando-a em unidades significativas – as palavras. Cunha (2010), ao citar os estudos de Fonologia Prosódica de Nespor e Vogel (1986), afirma que os constituintes prosódicos “são fragmentos mentais, hierarquicamente distribuídos. Esses constituintes não apresentam necessariamente isomorfia com os constituintes sintáticos, morfológicos ou semânticos” (CUNHA, 2010, p. 327).

Scarpa e Fernandes-Svartman (2012) reforçam essa constatação. Em seu estudo de crianças em fase da aquisição da oralidade, afirmam que

[...] os fatos prosódicos são recursos lingüísticos privilegiados, nos primeiros anos de vida, sobretudo no começo da produção de um léxico reconhecido como tal, num estágio de poucos recursos expressivos de cunho léxico-gramatical: a prosódia estabelece a ponte inicial entre a organização formal da fala e o potencial significativo e discursivo da língua nos primeiros anos de vida; é a possibilidade primeira de estruturação ligando o som ao sentido (SCARPA; FERNANDES-SVARTMAN, 2012, p. 39).

De acordo com Tenani (2017, p. 587), “um constituinte prosódico é criado a partir de informação de constituinte sintático, mas não há necessariamente isomorfia entre esses constituintes”, e admitir a não existência de isomorfia é primordial para compreender e analisar dados de escrita, como se apresentam neste trabalho. Para Tenani,

No modelo adotado da fonológica da prosódia, uma assunção central é que *relações sintáticas* – ao lado de informações morfológicas e semânticas – são informações relevantes a partir das quais se configuram os constituintes prosódicos. Outra assunção importante é que os constituintes prosódicos não são necessariamente isomórficos aos demais constituintes gramaticais. Por exemplo, um sintagma nominal (SN) constituído de substantivo e adjetivo constitui dois sintagmas fonológicos (φ) quando a *relação* for substantivo-adjetivo, como em: [livros bons]SN = [livros] φ [bons] φ . Porém, se a *relação* for adjetivo-substantivo, o sintagma nominal será mapeado como um sintagma fonológico, como em: [bons livros]SN = [bons livros] φ . (TENANI, 2017, p. 587).

O exemplo apresentado acima remete à compreensão de que ao falar de ortografia e segmentação não convencional de palavras, não é possível pautar as análises apenas no âmbito da representação grafofonêmica de um enunciado; faz-se necessário ampliar o trabalho voltando-se o olhar para elementos como a consciência fonológica, a lexical e a sintática que também podem ser determinantes para o aprendizado da norma escrita.

Outro aspecto fundamental para o presente estudo é a distinção entre palavra morfológica e palavra fonológica. Na acepção de Bisol (2004, p. 59), a palavra morfológica “compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas”. Já a palavra fonológica, diz respeito a “palavras com acento e sem acento” (BISOL, 2004, p. 59). Segundo Bisol (2004, p. 61), enquanto “a primeira está relacionada ao significado, a segunda está relacionada ao ritmo”.

A organização fonológica de determinada língua tem características tão peculiares que nos permite identificar o idioma a que determinadas expressões pertencem, mesmo sem ter compreendido o que foi enunciado. É essa construção de hipóteses baseadas na compreensão sonora do que ouvimos que leva o falante/escrevente a cometer determinados equívocos na hora de segmentar os vocábulos na expressão escrita. Nesse sentido, Cunha (2004, p. 39) afirma que “os dados prosódicos são muito importantes na aquisição da linguagem, porque eles são a ponte inicial entre o som e o significado, cuja relação leva a criança à aquisição de uma gramática”.

Cunha e Miranda (2009) observaram que

[...] a mesma criança, em uma mesma situação de produção, hipossegmenta um pronome clítico e um verbo, “tiver” (te ver) e “ticomer” (te comer); mas não o faz em uma sequência como “ti ouvir” (te ouvir), possivelmente, evitando a formação do tritongo (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 135).

Reforça-se, assim, o entendimento de que o escrevente opera sobre a língua escrita formulando hipóteses; no entanto, não são formulações hipotéticas aleatórias, mas pautadas em conhecimentos linguísticos prévios que são mobilizados no momento da expressão escrita.

Para compreender as motivações das segmentações não convencionais, é preciso visitar a teoria da Fonologia Prosódica, a começar pelos elementos que compõem a escala prosódica. Nespor e Vogel (1996), Bisol (2000) e Roberto (2016) afirmam que os estudos prosódicos devem considerar a seguinte Hierarquia Prosódica (HP), do menor para o maior:

Sílaba	σ
Pé métrico	Σ
Palavra fonológica	ω
Grupo clítico	C
Frase fonológica	ϕ
Frase entonacional	I
Enunciado	U (ROBERTO, 2016, p. 69-70).

A fim de facilitar a compreensão dos fenômenos de segmentação não convencional observados no *corpus* da pesquisa, é relevante conceituar cada um dos elementos da escala prosódica¹, conforme segue:

- (a) Sílabas (σ): Representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes, sendo considerada o menor elemento dentro da escala prosódica. É constituída de ataque (A) e rima (R) – que, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e uma coda (Co) (ROBERTO, 2016).
- (b) Pé métrico (Σ)²: É o nível acima da sílaba e, obviamente, constitui uma combinação de sílabas (duas ou mais). Num pé, uma sílaba sempre é cabeça/dominante, enquanto outra é dominada. O pé pode ser binário (com duas sílabas), ternário (com três sílabas) ou degenerado (quando não há o número mínimo de dois constituintes para estabelecer relação de dominância). Pode-se afirmar que o português brasileiro³ (PB) é uma língua de ritmo trocaico⁴ (ROBERTO, 2016).
- (c) Palavra fonológica ou prosódica (ω): É o domínio em que se dá a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática. Caracteriza-se por ser portadora de um acento lexical ou primário – modelo proposto por Nespor e Vogel (1986), exposto por Bisol (1999) e Tenani e Fiel (2016a).
- (d) Grupo clítico (C): Os clíticos são palavras funcionais que não pertencem a uma classe morfológica específica (BISOL, 2005). São formativos difíceis de classificar como palavras independentes ou afixos, pois são prosodicamente identificados como elementos fracos e que se encontram como verbo, preposição, conjunção, determinativo ou pronome (BISOL, 2000).

¹ Exemplos de cada elemento da escala prosódica são citados mais adiante.

² Pé métrico é o elemento hierarquicamente inferior à palavra morfológica e que fica definido pela relação de força entre as sílabas. Temos dois tipos de pé métrico: troqueu (relação sílaba forte-fraca), como em *porta* (por=forte; ta=fraca), e iambo (relação sílaba fraca-forte), como em *comi* (co=fraca; mi=forte).

³ Elegeu-se a denominação *português brasileiro* (PB) por ser adotada pelos sociolinguistas para distinguir a variedade falada no Brasil da variedade do português europeu (PE). Nos casos de hipossegmentação, por exemplo, intervêm a posição dos clíticos nessas variedades: no PB, a próclise, e no PE, a ênclise.

⁴ Isso ocorre pelo fato de grande parte de nossos vocábulos dissílabos serem paroxítonos.

- (e) Frase fonológica (ϕ): Frases fonológicas são constituídas por grupos clíticos e palavras fonológicas. Regras fonológicas como a degeminação atuam nesse nível prosódico, como no exemplo: doi[s]ucos (ROBERTO, 2016).
- (f) Frase entonacional (I): Trata-se de grupos de uma ou mais frases fonológicas que possuem um contorno de entoação identificável, cujo final coincide com posição em que uma pausa possa ser estabelecida (ROBERTO, 2016).
- (g) Enunciado (U): É o constituinte prosódico mais alto, delimitado por influência sintática a partir de determinadas condições fonológicas e pragmáticas. Geralmente, coincide com enunciado sintático (ROBERTO, 2016).

Considerando-se as informações obtidas na análise do *corpus* deste trabalho de pesquisa, é relevante aclarar que os equívocos apresentados ficam no âmbito dos cinco⁵ primeiros elementos constituintes da escala prosódica: sílaba, pé métrico, palavra fonológica, grupo clítico e frase fonológica, característica também identificada nos estudos de Tenani (2011). Dessa forma, os estudos aqui desenvolvidos se pautam nas reflexões de Bisol (2000, 2004) e Tenani (2011, 2017) e Tenani e Fiel (2016a, 2016b).

No cotidiano escolar, dificilmente, paramos para analisar o porquê de algumas dificuldades apresentadas pelos estudantes. Como a maioria dos adultos já tem essas unidades representadas acima internalizadas pelo seu percurso estudantil, há incompreensão de que hipótese a criança estaria operando para apresentar determinados erros ortográficos. Contudo, ao se estudar de maneira mais aprofundada, constata-se que a construção a partir de um elemento trivial – a sílaba – pode ser mais complexo do que se imaginava.

Como o presente estudo está voltado à compreensão do uso dos espaços em branco na separação de palavras, constata-se a importância de aclarar o conceito e a estrutura da sílaba na língua portuguesa. De acordo com Cardoso (2009), nosso idioma conta, na perspectiva fonológica, com uma estrutura de nove padrões silábicos, dos quais

[...] quatro são padrões de estrutura completa e cinco são padrões de estrutura incompleta. Os padrões de estrutura completa são aqueles

⁵ Foram encontrados, nos textos da produção diagnóstica, apenas dois casos de junção que formam frases fonológicas <estavambrincando> e <cadaveiz>.

que possuem as três partes da sílaba ocupados, enquanto os padrões de estrutura incompleta são aqueles em que falta o aclave, ou o declive, ou ambos. Consideram-se C as consoantes e semivogais que ocupam as margens silábicas (aclave e declive), e V as vogais que ocupam o núcleo silábico (ápice) (CARDOSO, 2009, p. 178).

Para Cardoso (2009), podemos considerar uma estrutura completa os seguintes exemplos: 1. CVC = lista; 2. CCVC = franca; 3. CVCC = perspicaz; 4. CCVCC = transferido. Os padrões com estrutura incompleta são cinco: 5. CV = ralo; 6. CCV = traço; 7. VC = arte; 8. VCC = instituto; 9. V = aviso. As sequências mais comuns são CV e CVC. Na análise dos casos de segmentação não convencional da produção diagnóstica, verifica-se que os estudantes dominam essa estrutura silábica.

Conforme exposto anteriormente, a sílaba (σ) (menor elemento da escala prosódica) é, geralmente, composta por três elementos fônicos: ataque, núcleo e coda. Vejamos a seguinte palavra, que é monossílabo: *mar* – /m/ + /a/ + /r/. Nesse caso, a consoante /m/ constitui o ataque, a vogal /a/ é o núcleo e a consoante /r/ representa a coda. Nem toda sílaba terá ataque e nem toda sílaba terá coda, mas o núcleo será sempre obrigatório; ou seja, não há sílaba sem vogal.

O pé métrico (Σ), de acordo com Roberto (2016), é representado “com o uso de asteriscos e pontos parentetizados [...]. A sílaba que recebe o asterisco é a que tem o acento (dominante), enquanto a outra (dominada), recebe o ponto”. Ex.: *gato* (*.); *doar* (.*)

Palavra fonológica ou prosódica (ω) é diferente da palavra morfológica, já que sua organização exige que se tenha apenas *um* acento primário. Por exemplo, em *guarda-roupa* (*.) (*.), ainda que morfológicamente se tenha apenas uma palavra, fonologicamente, são duas. Esse nível da escala prosódica favorece os casos de segmentação indevida, já que a estruturação silábica vai sofrendo alterações de acordo com a enunciação falada, e o que antes representava duas palavras morfológicas pode reorganizar-se. Tenani (2017, p. 592, grifo acrescentado) exemplifica deste modo: “‘simplesmente’ é uma palavra morfológica constituída da palavra lexical ‘simples’ e o sufixo derivacional ‘mente’. Fonologicamente, ‘simples’ e ‘mente’ mantêm seus acentos, constituindo *duas* palavras prosódicas, embora *uma* morfológica”.

Grupo clítico (C) é um dos elementos da escala prosódica que oferecem maior dificuldade de estudo, uma vez que, de acordo com Roberto (2016), nem mesmo os

estudiosos da língua comungam da mesma opinião sobre sua constituição: enquanto alguns consideram que o clítico tem acento próprio, outros não. Os clíticos são geralmente representados por monossílabos átonos. As análises de textos dos estudantes permitiram comprovar que, na prática, os clíticos (pronomes, artigos ou preposições) favorecem os casos de juntura ou separação indevida, como, por exemplo, em <de novo – *denovo*> ou <demorou – *de morou*>.

Frase fonológica (ϕ) corresponde ao agrupamento de um ou mais grupos clíticos. Segundo Tenani e Fiel (2016b, p. 111), isso se dá “a partir de relações de dominância sintática definidas com base no elemento nuclear de sintagmas”. As autoras apresentam a relação entre advérbio e verbo em *sempre passamos* como exemplo de frase fonológica. Também Tenani (2017, p. 339) exemplifica: “No português, o nome (N), o verbo (V) e o adjetivo (A) são as categorias gramaticais consideradas como os cabeças de frases fonológicas, as quais possuem recursividade à direita”.

A frase entonacional⁶ (Γ), conforme Tenani e Fiel (2016b, p. 112), é constituída por orações ou sentenças e definida por contorno entoacionais, ou seja, formada por um conjunto de frases fonológicas que formam orações, como em “(1) [[Ela] (ϕ) [chegou] (ϕ)] Γ [[e deixou] (ϕ) [o livro] (ϕ)] Γ ” (TENANI; FIEL, 2016b, p. 112), ou por uma frase fonológica que possua um contorno entoacional, como em “(2) [[Cuidado!] (ϕ)] Γ ”.

Enunciado (U) é o nível da escala que contempla as relações entre frases entonacionais. Novamente, Tenani e Fiel (2016b) exemplificam:

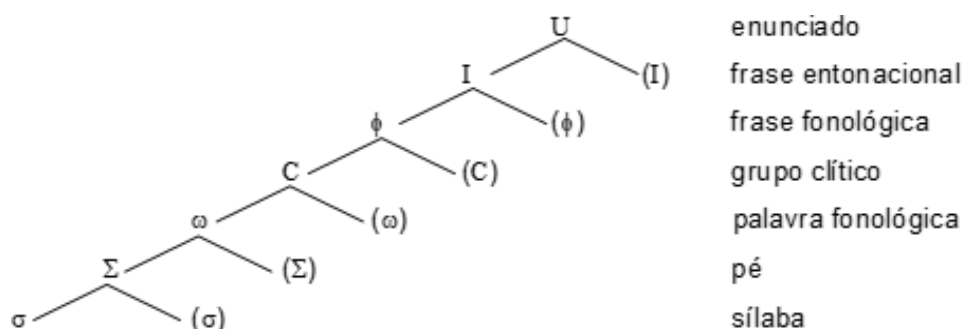
[...] o enunciado tem sua identificação feita a partir dos limites sintáticos de sentenças e possíveis locais de ocorrência de pausa. No entanto, nem sempre o enunciado tem o mesmo tamanho do constituinte sintático sentença, podendo abranger várias sentenças em um único enunciado, como em:

(3) [[Ela chegou] Γ [e deixou o livro] Γ] U.

(4) [[Ela chegou] Γ [Deixou o livro] Γ [E foi embora calada] Γ] U (TENANI; FIEL, 2016b, p. 112).

A Hierarquia Prosódica (HP) é apresentada por Bisol (1999) por meio do diagrama arbóreo representado a seguir.

⁶ Enquanto Bisol (2000) e Roberto (2016) utilizam o termo *entonacional*, Tenani e Fiel (2016b) utilizam *entoacional*.

Figura 1 – Diagrama arbóreo da Hierarquia Prosódica

Fonte: Bisol (1999, p. 230)

Há algumas discussões acerca da existência ou não do grupo clítico como elemento da escala prosódica. Destaca-se que o objetivo deste trabalho não é discutir sua importância na hierarquia prosódica, mas, sim, observar o comportamento dos estudantes quanto ao uso dos clíticos na segmentação não convencional.

Tenani (2017), ao realizar um estudo comparativo entre produções de alunos do EF I e EF II, afirma que

[...] segmentações não-convencionais de palavra tornam visível o fato de que fronteiras de constituintes morfossintáticos e semânticos, que embasam (em parte) as convenções de fronteiras de palavra na escrita não correspondem a fronteiras de constituintes prosódicos (especialmente ω), que se configuram com base em critérios rítmicos e entoacionais e que guiam (em certa medida) os alunos em aquisição e desenvolvimento da escrita a segmentarem seus textos em unidades distintas daquelas adotadas pelas convenções ortográficas (TENANI, 2017, p. 591).

O mesmo resultado foi encontrado na produção inicial dos alunos na geração de dados da presente pesquisa, em que os escreventes cometeram equívocos segmentais induzidos pela diferença de fronteira entre palavras durante uma enunciação escrita e uma enunciação de fala.

1.7 A SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL DE PALAVRAS

A segmentação indevida de palavras faz parte do processo de aprendizagem da escrita. A criança, ao expressar por escrito suas ideias, realiza escolhas lexicais

que refletem as hipóteses que ela formulou e tenta aplicá-las à expressão escrita, processos esses geralmente ocasionados pela maneira como a palavra é expressa oralmente e pela dificuldade de compreensão de que fala e escrita são sistemas distintos.

De acordo com o documento *Alfabetização e Linguagem*:

A delimitação das palavras por espaços em branco, bem como a delimitação de frases ou partes de frases por sinais de pontuação (pontos e vírgulas) e a delimitação de conjuntos de frases pela paragrafação, tudo isso constitui uma convenção que só foi adotada tardiamente na história da escrita. Isso significa que as marcas que usamos na escrita para distinguir palavras, frases e seqüências de frases não são “óbvias” nem “naturais”, são convenções sociais que precisam ser ensinadas e aprendidas na escola (BRASIL, 2008, p. 26-27).

Tenani (2017, p. 593) afirma que “segmentar um texto em palavras segundo as convenções ortográficas implicaria mobilizar *fronteiras* de constituintes definidos a partir de *relações* entre unidades lexicais e gramaticais de natureza prosódica, sintática e semântica”. Observa-se, assim, que aquilo que os adultos têm já internalizado e que parece demasiado simples ou tranquilo de realizar, para a criança ainda é um processo rodeado de segredos, inquietudes, testes, hipóteses e oscilações entre erros e acertos.

Para Tenani e Fiel (2016b, p. 108), “a motivação dessas grafias não-convencionais da palavra está relacionada a possibilidades de organização prosódica dos enunciados falados e de construções morfossintáticas que envolvem seqüências de palavras”. Tenani (2017) acredita que

A hipótese explicativa principal para as ocorrências de segmentações não-convencionais de palavra estaria na não correspondência entre fronteiras de palavra morfológica e de constituintes prosódicos, como ω e CG. [...] argumenta-se que a essa hipótese deve-se, também, considerar a configuração prosódica do enunciado em que ocorrem as palavras que são segmentadas não-convencionalmente, dada a relevância da organização rítmica e entoacional dos enunciados para a produção escrita (TENANI, 2017, p. 592).

Os problemas ortográficos identificados na produção diagnóstica deste trabalho derivam, principalmente, da construção de hipóteses equivocadas sobre a grafia da

palavra pelo fato de não haver correspondência biunívoca entre fonema e grafema e pelo fato de haver regras ortográficas variáveis.

Ao apresentar um estudo sobre a segmentação não convencional de palavras, realizado em 2008, com estudantes de um programa de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo, Tenani (2008) afirmou que, ao pesquisar o uso indevido do espaço em branco pelos escreventes,

[...] se faz necessário também considerar o fluxo narrativo do texto, pois dessa maneira poderemos formular a hipótese de que a flutuação/oscilação das fronteiras de palavra na escrita pode estar motivada na maneira como o branco é usado para indicar as relações de sentido que se constroem no texto, que também estão permeadas pela organização prosódica dada ao texto (TENANI, 2008, p. 240).

Ainda que pareça tratar-se de atividade simples, definir e delimitar o que é *palavra* pode tornar-se algo complexo, uma vez que esses limites variam muito nos contextos comunicativos orais e escritos. Para Rosa (2011), a palavra pode ser compreendida em três aspectos distintos: unidade fonológica, elemento de estrutura sintática e unidade morfológica. Tome-se como exemplo o vocábulo *diga-lhe*: sob o aspecto fonológico, é uma palavra única, já que o pronome *lhe* é uma sílaba átona e que se junta ao verbo para adquirir um sentido que isoladamente não apresentaria; já sob o aspecto sintático, o *lhe* tem um significado completo ao apresentar-se como objeto indireto e que pode sofrer modificação na posição em relação à palavra que o acompanha; morfológicamente falando, pertence à classe gramatical dos pronomes e representa *a quem* a mensagem é dirigida.

Por meio dessas considerações, ficam explicitados um fato e uma hipótese. O fato é que as fronteiras de palavra definidas pelas convenções ortográficas (palavras ortográficas) são definidas, em grande parte, com base em fronteiras de palavra morfológicas e essas fronteiras são distintas daquelas dos constituintes prosódicos (palavras prosódicas, grupos clíticos) (TENANI, 2017, p. 592).

Rosa (2011) sugere classificar as palavras de acordo com o significado que têm, compreendendo o *significado lexical* e o *gramatical*: as palavras de significado lexical são as que podem ser compreendidas mesmo quando isoladas (substantivos, adjetivos e advérbios), enquanto as palavras de significado gramatical são as que sofrem ausência de significado ao serem isoladas (artigos, conjunções, alguns

pronomes). Como a função da palavra gramatical dentro da oração é a de *relação* entre os elementos, a autora afirma que seu significado é gramatical.

Considerando os dois tipos de significados expostos no parágrafo anterior, Rosa (2011) diz que podem também ser tratados como palavras lexicais e palavras funcionais. As primeiras são as que possuem um significado próprio, nominadas por ela como palavras de conteúdo ou plenas. As segundas, “sem significado”, são consideradas funcionais, já que seu significado é apenas gramatical; além de palavras gramaticais, são ainda intituladas estruturais, vazias ou instrumentais. Observe-se o seguinte enunciado: *Quero dizer a verdade*. Essa frase é composta por três palavras lexicais – *quero*, *dizer* e *verdade* – e por uma palavra gramatical – o artigo *a*.

Esse comportamento variável da palavra favorece a construção das hipóteses equivocadas desenvolvidas pelo escrevente e, conseqüentemente, leva a dificuldades no momento da produção escrita. Tenani e Fiel (2016b) afirmam que as segmentações não convencionais em textos de alunos do EF II

[...] revelam tensões sofridas pelos alunos, pois esses têm de usar as convenções ortográficas aprendidas na escola, ao mesmo tempo em que mobilizam seus conhecimentos linguísticos de falante e de escrevente em processo de formação e suas práticas orais e letradas de usos da fala e da escrita (TENANI; FIEL, 2016b, p. 108-109).

Também Abaurre e Silva (1993) reforçam essa compreensão de que não se pode minimizar essa dificuldade de delimitação do espaço que constitui a palavra e sua relação com os constituintes morfológicos, ao postular que,

Em termos de escrita, a discussão dos critérios de segmentação dos enunciados, por parte da criança, deve necessariamente levar em conta uma outra variável muito significativa: os critérios morfológicos de segmentação que estão na base de muitos sistemas alfabéticos de escrita, segundo os quais deve-se colocar um espaço em branco entre cada unidade linguística (ABAURRE; SILVA, 1993, p. 90).

Os autores destacam que

O tema geral da aquisição da linguagem tem uma dupla face: as indagações sobre aquisição da linguagem oral antecipam, necessariamente, questões sobre a aquisição de sua representação escrita, ao mesmo tempo que indagações sobre o desenvolvimento da escrita pressupõem questões sobre o desenvolvimento da oralidade (ABAURRE; SILVA, 1993, p. 89).

Assim, para Abaurre e Silva (1993), não se pode formular hipóteses sobre como as crianças segmentam a escrita sem considerar a maneira como segmentam a própria fala.

Cunha e Miranda (2009), com base nos estudos de Ferreiro et al. (1996), afirmam que é quando o aprendiz entra para a escola que começa a segmentar os itens lexicais e sistematizar a escrita, sendo mais apropriado para ele identificar substantivos, verbos e adjetivos e considerar as classes de palavras como artigos, conjunções e preposições como *não palavras*.

No momento em que a criança não reconhece alguma porção – uma ou duas sílabas – como palavra, a tendência natural é que a associe àquela sequência reconhecida como tal, sendo esse comportamento o responsável pela grande incidência de hipossegmentações nos textos de séries iniciais (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 130).

Essa distinção deveria ser confusa somente nos princípios da alfabetização; isto é, espera-se que as relações não biunívocas estejam logo resolvidas conforme ocorra o avanço no desenvolvimento das destrezas leitoras e de expressão escrita. Contudo, não é o que se testemunha na realidade da sala de aula, fato identificado nos diversos textos de estudantes de 6º ano (produção inicial)⁷, que apresentaram dificuldades na maneira de segmentar a palavra.

Tenani e Paranhos (2011), em pesquisa realizada com estudantes do 6º ano e cuja produção escrita apresenta a mesma dificuldade que a observada na produção inicial dos sujeitos do presente trabalho, asseguram que é preciso, primeiro, reconhecer que segmentação não convencional corresponde à presença ou ausência do espaço em branco em locais previstos pela ortografia, classificando-se em dois tipos:

(i) hipossegmentação: quando há ausência do espaço em branco em locais previstos pela ortografia, como em: “anoite”, “perseguido” e “denovo”; (ii) hipersegmentação: quando há a presença do espaço em

⁷ Trata-se dos textos coletados na turma do 6º ano, sujeitos da pesquisa, no ano de 2017, que compuseram o *corpus* inicial da pesquisa, para fins de diagnóstico. Nesta dissertação, utilizam-se preferencialmente as designações produção inicial ou produção diagnóstica para fazer referência a esse corpus inicial. Na seção destinada à descrição da metodologia da pesquisa, serão detalhados os procedimentos utilizados para a produção diagnóstica.

branco em locais não previstos pela ortografia, como em: “em bora”, “de pressa”, “a noiteceu” (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 479).

Também os estudos de Ferreira e Busse (2017) exemplificam o fenômeno linguístico do uso indevido do espaço em branco:

A segmentação não-convencional como o próprio nome sugere está relacionado à violação dessas convenções estabelecidas pela ortografia. Destaca-se nesse processo dois fenômenos que são comuns durante o processo de aquisição da escrita, a hipossegmentação e hipersegmentação. O primeiro, caracterizado pela falta de colocação do espaço em estruturas compostas por duas ou mais palavras, como por exemplo, (aminha – a minha), (eutive – eu tive), (pelomenos – pelo menos). O segundo, pela inserção de espaços em palavras que deveriam ser grafadas juntas, como (qual quer – qualquer), (des de – desde), (agente– a gente) (FERREIRA; BUSSE, 2017, s.p.)

Fenômenos como a hipersegmentação <*de morou, em tão, a gora*> e hipossegmentação <*poriso, cadaveiz⁸, naverdade, derrepente, emcima*> tornam-se frequentes nas produções iniciais dos educandos, uma vez que fazem parte da construção de hipóteses levantadas pelas crianças na construção dos vocábulos.

Contudo, o que se espera é que, no decurso do EF I, tais hipóteses sejam confirmadas ou refutadas, de modo que, pelo menos nos casos de palavras do cotidiano do aluno, tais equívocos não mais aconteçam. Tenani (2017) ao realizar um estudo comparativo sobre segmentação não convencional em textos de alunos do EF I e do EF II, observou que,

Nessa comparação entre dados de escrita produzidas ao longo do EF, há pistas de que o sujeito escrevente iniciaria seu processo de produção escrita lançando âncoras nos constituintes mais altos da hierarquia prosódica (definidos por propriedades entoacionais e rítmicas dos enunciados) avançando para ancoragem em constituintes mais baixos dessa hierarquia nesse processo de aquisição (e desenvolvimento) da escrita (TENANI, 2017, p. 589).

O mesmo evento linguístico pode ser encontrado no *corpus*, uma vez que as junturas e separações indevidas se situam no âmbito dos primeiros elementos

⁸ Por ser a segmentação indevida o objeto de estudo deste trabalho, as outras questões ortográficas aqui representadas não serão exploradas.

(constituintes mais baixos) da escala prosódica, ou seja, a sílaba (σ), o pé métrico (Σ), a palavra fonológica (ω), o grupo clítico (C) e a frase fonológica (ϕ).

Ainda que, conforme apontado acima, as dificuldades não atinjam os níveis mais altos da escala prosódica, a preocupação com dada dificuldade persiste, pois se trata de estudantes do EF II. O que fazer, então, quando produções textuais escritas de estudantes desse nível de ensino apresentam segmentações não convencionais mesmo quando utilizam vocábulos que fazem parte de seu cotidiano? Primeiramente, é preciso entender o fenômeno manifestado, e posteriormente, buscar estratégias de interferência a fim de minimizar sua ocorrência. Para que o professor seja capaz de auxiliar o estudante, precisa compreender que a escrita está inserida em um contexto muito mais amplo e complexo no processo de aprender, que vai desde a compreensão do som de cada letra até a enunciação de uma palavra. Assim,

Chamamos de *palavras* os acasalamentos de som e sentido que utilizamos como tijolos na expressão do pensamento...Quem vai aprender a escrever deve saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços brancos (LEMLE, 1988, p. 10).

A apreensão do “espaço em branco”, bem como sua localização entre palavras, torna-se uma dificuldade para o aprendiz. Afinal, na fala cotidiana, nem sempre “isolamos a corrente da fala”, e essa ausência de espaço dificulta a apreensão da segmentação da palavra escrita.

Essas questões, contudo, ainda são bastante controversas nos estudos das características prosódicas do enunciado. Por exemplo, Tenani e Fiel (2016a), retomando os estudos de Chacon (2004) e Corrêa (1997), afirmam que os erros na segmentação de palavras não têm natureza apenas fonético-fonológica, mas também fazem parte da “heterogeneidade constitutiva da escrita” resultante da “circulação do escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas” (TENANI; FIEL, 2016a, s.p).

Para justificar sua posição, as autoras afirmam que,

[...] a cada momento em que é chamado a produzir um texto, o escrevente estabelece relação entre características prosódicas e letradas dos enunciados. Essa relação não é dicotômica que identifica interferências da fala na escrita. Antes, essa relação, que buscamos explicitar, é de constituição, ou seja, as características dos enunciados falados constituem os enunciados escritos e vice-versa (TENANI; FIEL, 2016a, s.p).

Ao compararmos essas reflexões com os elementos apresentados nas produções iniciais dos sujeitos desta pesquisa, pode-se dizer que, ao admitirem que os fenômenos de segmentação indevida de vocábulos são “resultantes da circulação do escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas”, as autoras não deixam de admitir que um processo sofre influência do outro. Portanto, as reflexões aqui estabelecidas tomam como base a ideia de que a corrente da fala tem influência direta no modo de segmentação vocabular. Chacon (2013) acredita que

O estudo dessa relação possibilita, portanto, levantar indícios sobre a constituição da criança como sujeito escrevente e, logo, sobre sua ancoragem, frequentemente cheia de conflitos – sobretudo na produção de seus primeiros textos –, em elementos linguísticos (de base semiótica acústico-auditiva e gráfico-visual) que circulam, respectivamente, em práticas de oralidade e em práticas de letramento (CHACON, 2013, p. 372).

Consideram-se também os estudos de Tenani e Paranhos (2011), que retomam aspectos já apresentados por Chacon (2004), Capristano (2004) e Paula (2007), quando pressupõem a segmentação não convencional relacionada a quatro aspectos:

(i) a reflexão, por parte da criança, sobre a noção de palavra, isto é, o que é uma palavra e quais seus limites gráficos; (ii) a organização em constituintes prosódicos da língua (pé métrico, palavra fonológica, sílaba, entre outros); (iii) a circulação do escrevente por práticas orais/letradas; (iv) as características dos enunciados falados (no que diz respeito à dimensão sonora da linguagem) nos enunciados escritos (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 480).

Para buscar entender as motivações do uso indevido do espaço em branco apresentado no *corpus* inicial da pesquisa, toma-se como base os quatro aspectos citados pelas autoras, uma vez que os equívocos envolvendo as segmentações indevidas podem advir de mais do que uma motivação.

As autoras ainda afirmam que

[...] a palavra prosódica ou fonológica (ω) é definida pela presença de um acento lexical, sendo o constituinte em que ocorre a interação entre os componentes fonológicos e morfológicos da gramática, não havendo, no entanto, isomorfia entre a palavra fonológica e a palavra morfológica (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 480).

Para Kato (1986), a fala não é segmentada em unidades linguísticas, mas constitui uma cadeia de sons, e quem a ouve vai reestruturando em unidades psicologicamente significativas. Durante o processo de aprendizagem da escrita, a criança passa a ter consciência desse fato e começa a formular hipóteses sobre a construção das palavras e acaba por fazer junções e separações indevidas.

Nessa mesma linha de pensamento, Ferreiro et al. (1996, p. 63) afirmam ser preciso considerar o fato de que “[...] (a) a noção de palavra está estreitamente ligada à escrita (ao menos nas ortografias alfabéticas atuais); (b) embora exista uma noção intuitiva e pré-alfabética de ‘palavra’, a noção normativa se constrói junto com a aprendizagem da escrita”. Para as autoras, as dificuldades da criança são totalmente compreensíveis, uma vez que os elementos que se juntam ou desmembram nas palavras – geralmente artigos, preposições ou conjunções –, além de serem átonos, não possuem “carga referencial autônoma”.

Ao analisar um *corpus* constituído de textos produzidos por composto de crianças italianas, mexicanas, espanholas e brasileiras, Ferreiro et al. (1996) concluíram que, independente da língua e da tradição escolar, há tendência de a hipossegmentação superar os casos de hipersegmentação. Essa informação pode ser corroborada também no presente trabalho, em que os casos de junção indevida foram três vezes superiores aos de separação indevida.

Conforme o apresentado por Tenani e Paranhos (2011), os casos de hiper e hipossegmentação aparecem diretamente relacionados com a maneira como o escrevente interpreta a “cadeia fônica” e a divide em “unidades prosódicas”. Isso ocorre porque,

[...] quando há hipersegmentação, a palavra prosódica é analisada como um grupo clítico, por exemplo, “em bora”, em que a palavra fonológica (ω) “embora” é interpretada como constituída de clítico (cl) “em” + (pseudo) palavra fonológica (ω) “bora”; e quando há hipossegmentação, o grupo clítico (cl) é analisado como uma palavra prosódica, como por exemplo, “porfavor), em que o clítico (cl) “por” é interpretado como parte da palavra fonológica “favor” (ω) (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 490).

Essa interpretação para a cadeia fônica pode ser aplicada no que se refere às ocorrências verificadas no *corpus* da pesquisa aqui relatada, uma vez que as

características das palavras hiper e hipossegmentadas coincidem com o exposto por Tenani e Paranhos (2011).

1.7.1 A hipossegmentação

Como já definido anteriormente, o fenômeno de hipossegmentação está caracterizado pela não utilização do espaço em branco que deve aparecer entre palavras. Ou seja, trata-se da junção de duas palavras que, de acordo com as convenções ortográficas do português brasileiro, deveriam ser escritas separadamente.

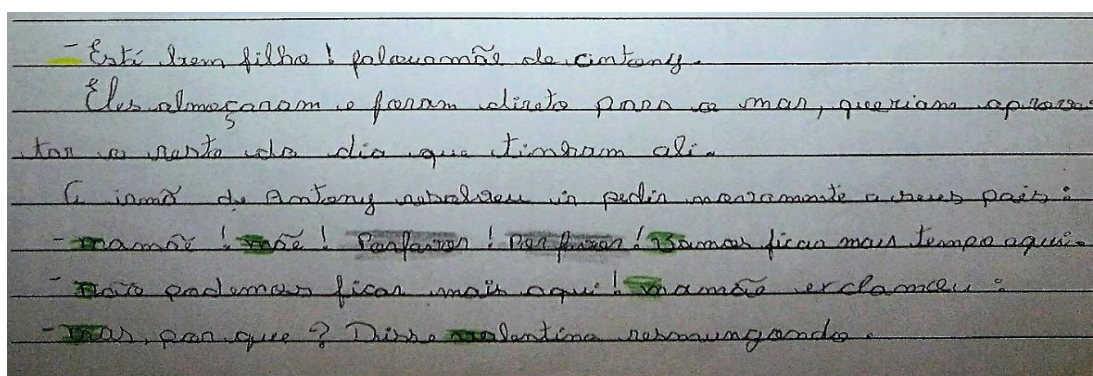
Destaca-se, aqui, o fato de que, há mais de duas décadas, estudos vêm sendo desenvolvidos para a compreensão desse fenômeno nas escolas brasileiras, no EF I e II. Cita-se a pesquisa desenvolvida por Cunha (2004), que analisou as segmentações indevidas em duas escolas de Pelotas (RS), com estudantes do 1º ao 4º ano e cujas dificuldades de segmentação podem ser comparadas às apresentadas pelo *corpus* deste trabalho.

Também Tenani e Paranhos (2011) analisaram textos de estudantes do EF II, em que os processos de segmentação equivocada coincidem com os apresentados no *corpus* da presente pesquisa, salientando-se, aqui, a predominância da hipossegmentação sobre a hiper. Em seu estudo, Tenani e Paranhos constatam um percentual significativamente superior da hipo (60,7%) sobre a hiper (39,3%). Nas produções analisadas para a presente pesquisa, obteve-se 73,7% de hipossegmentações e 26,3% de hipersegmentações. Alguns exemplos de hipossegmentação encontrados em Tenani e Paranhos (2011) são: *derrepente*, *denovo*, *poraqui* e *emvez*.

Esses equívocos segmentais, já estudados por Ferreiro et al. (1996), Cunha (2004), Cunha e Miranda (2009) e Tenani e Paranhos (2011), permitem partir da hipótese de que a segmentação indevida faz parte de um complexo conjunto de elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se, aqui: a consciência fonológica, sintática e lexical; a constituição heterogênea da escrita; aspectos prosódicos, morfológicos e sintáticos; e fatores relacionados à prática e ao acesso ao mundo letrado para a compreensão do funcionamento da estrutura da língua falada e da língua escrita por parte do escrevente.

Nas ocorrências de hipossegmentação, no *corpus* estudado, observa-se que o uso de preposições suplanta o uso de artigos e pronomes. Pode-se observar que, da mesma forma que ocorre em relação aos estudos já publicados, que apontam para a presença de quatro tipos de hipossegmentação (clítico⁹ + palavra fonológica; palavra fonológica + clítico; palavra fonológica + palavra fonológica; clítico + clítico), a primeira das construções (clítico + palavra fonológica) é a mais frequente no *corpus* inicial desta pesquisa, conforme pode ser visualizado na figura a seguir¹⁰.

Figura 2 – Exemplo de hipossegmentação encontrado na produção inicial (1)



Fonte: Texto diagnóstico produzido em aula de LP pelo aluno K¹¹ (2017)

Quadro 1 – Transcrição de texto da Figura 2

1	- Está bom filho! Falou a mãe de Antony.
2	Eles almoçaram e foram direto para o mar, queriam aprovei-
3	tar o resto do dia que tinham ali.
4	A irmã de Antony resolveu ir pedir novamente a seus pais:
5	- mamãe! mãe! <Por favor! Por favor!> Vamos ficar mais tempo aqui.
6	- Não podemos ficar mais aqui! Mamãe exclamou:
7	- mas por que? Disse valentina resmungando.
8	- não podemos ficar mais aqui! mamãe exclamou:
9	- mas, por que? Disse valentina resmungando.

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

A Figura 2 exemplifica o que foi anteriormente destacado, isto é, que a construção clítico + palavra fonológica se apresenta de forma mais significativa no

⁹ Alguns autores, como, por exemplo, Cunha (2010), preferem o termo *palavra gramatical*.

¹⁰ Exemplos mais detalhados poderão ser encontrados na seção de análise, nesta dissertação.

¹¹ Para preservar a identidade dos sujeitos, estes são designados por letras do alfabeto.

corpus inicial, bem como as preposições são a classe de palavras mais representativa nas hipossegmentações encontradas.

O estudo desenvolvido por Cunha (2010), intitulado *As segmentações não-convencionais da escrita e sua relação com os constituintes prosódicos*, realizado com dados obtidos no Banco de Textos de Aquisição da Escrita¹², constatou o que os casos de hipossegmentação que envolvem palavras gramaticais + palavras fonológica (PG+PF) aparecem com maior frequência na escrita dos alunos da escola pública e particular, dados esses que também coincidem com os encontrados no presente estudo.

Além do exemplo de hipossegmentação demonstrado na Figura 2, apresenta-se, no quadro a seguir, todos os casos encontrados no *corpus* desta pesquisa, de acordo com as características de cada hipossegmentação.

Quadro 2 – Estruturas prosódicas hipossegmentadas encontradas na produção inicial

Estruturas prosódicas			
Clítico + palavra fonológica	Palavra fonológica + clítico	Clítico + clítico	Palavra fonológica + palavra fonológica
Emcima	Soque	Oque	Cadaveiz
Naverdade	Terque		estavambrincando
Porisso	Ajudalos		
Porfavor	Salvalos		
Derrepente			
Derepente			
Denoite			
Donada			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na produção inicial

Verifica-se, portanto, que as junturas vocabulares contemplam de forma sobrepujante a ordem de clítico + palavra fonológica, dado que reforça, entre outros, os estudos de Tenani (2017) sobre as motivações que podem levar os estudantes a

¹² Trata-se de textos produzidos em oficinas de produção textual, organizadas por bolsistas do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) e direcionadas a alunos de escolas públicas e particulares, com idade entre 6 e 12 anos, durante os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

formular hipóteses equivocadas e auxiliar na busca a subsídios teóricos e metodológicos para cooperar com os escreventes na superação de dada dificuldade.

O que acontece de mais relevante na grande maioria dos processos de ressilabação feitos pelas crianças é a preservação das estruturas silábicas da língua. Isso nos indica que desde muito cedo esse constituinte apresenta realidade psicológica para o aprendiz (TENANI, 2017, p. 337).

Destaca-se, a seguir, um caso que chamou a atenção no momento da correção.

Figura 3 – Exemplo de hipossegmentação encontrado na produção inicial (2)



Fonte: Texto diagnóstico produzido em aula de LP pelo aluno H (2017)

Na análise da produção escrita de onde foi retirado o exemplo da Figura 3, é possível observar que o estudante H não apresenta dificuldade na segmentação das palavras, pois o único momento do texto todo em que cometeu esse tipo de erro foi na tentativa de escrever “estavam brincando”. A hipótese que pode ser levantada é a de que o escrevente tenha se distraído e não observou que havia escrito em um vocábulo único. Contudo, pesquisas anteriores (TENANI; FIEL, 2016a; TENANI, 2017) também apresentaram casos de juntura de palavra fonológica + palavra fonológica (PF+PF). Observe-se o exemplo trazido por Tenani (2017, p. 339):

“(b) viveranfelises (*viveram felizes*)

[[e moravan] (ϕ) [na arvora] (ϕ) [e viveran] (ϕ) [felises] (ϕ)]I

[[e moravan] (ϕ) [na arvora] (ϕ) [e viveranfelises] (ϕ)] I reestruturação”

Esse tipo de juntura vocabular, se analisada dentro da escala da HP, considera-se como frase fonológica, um dos níveis considerados elevados na escala prosódica e dificilmente encontrados em produções do EF II. Ainda que seja difícil de encontrar, mas não impossível, questiona-se: por que estudantes na segunda etapa do Ensino Fundamental continuariam a cometer desvios ortográficos em suas representações escritas? Tenani (2017) enfatiza que

[...] a complexidade linguística da noção de palavra e, especialmente, sua identificação/delimitação em um enunciado (seja falado ou escrito). [...] grafias não-convencionais das fronteiras de palavra são discutidas por se constituírem em indícios dessa complexidade da unidade linguística “palavra”, característica pouco notada (e tantas vezes esquecidas) por parte daqueles que escrevem segundo as convenções ortográficas (TENANI, 2017, p. 590).

Abaurre e Silva (1993) afirmam que as segmentações escritas pelas crianças sugerem correspondências a unidades “rítmico-entonacionais (prosódicas) da fala”, e que

[...] contornos prosódicos, perceptíveis em sua materialidade fônica, podem contribuir para que as crianças, em fase inicial de aquisição da linguagem oral e/ou escrita, comecem em algum momento a perceber que estão recortando não apenas sua representação da realidade, mas também a linguagem, sistema simbólico através do qual tal representação adquire expressão e materialidade (ABAURRE; SILVA, 1993, p. 100-101).

Esses recortes, ainda que para o adulto letrado se apresentem como algo impróprio ou errado, para a escrita infantil é perfeitamente justificável, já que a criança não dissocia, na escrita, os itens lexicais que estão apoiando-se a outros no momento da fala. Alguns exemplos práticos dessa representação da realidade pela criança são apresentados pelas autoras: “minhatia, deouro, umdia, apata [...]” (ABAURRE; SILVA, 1993, p. 100).

Capristano (2010) alerta que

As hipossegmentações constituem ocorrências de segmentação não-convencional que parecem ser determinadas prioritariamente pela atuação de diferentes limites prosódicos. Esse tipo de ocorrência, a nosso ver, deriva de uma pressuposição, feita pelos escreventes, de que existiria uma relação unívoca entre aspectos prosódicos da fala e fatos de segmentação da escrita, de modo que usos da linguagem falada, em especial as “fronteiras” estabelecidas no fluxo da linguagem oral, pudessem ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações (CAPRISTANO, 2010, p. 184).

O presente estudo também apresenta a percepção¹³ de que os casos de hipossegmentação se relacionam diretamente com o fluxo de fala.

¹³ Análises e especificações sobre o tema são apresentadas na Seção 4 desta dissertação.

1.7.2 A hipersegmentação

A hipersegmentação é caracterizada pela interposição de espaço em branco ou hífen no interior de uma palavra ortográfica. Salienta-se que uma das hipóteses construídas remete à noção de composição vocabular apresentada pelo escrevente. O fato de as estruturas hipersegmentadas apresentarem relação direta com palavras existentes na LP pode estar diretamente relacionado aos equívocos apresentados na expressão escrita. Entre as suposições mais aceitas para que tal equívoco ocorra, encontramos em Tenani (2011) as possibilidades mais plausíveis:

[...] observam-se motivações quer de natureza prosódica, quer de natureza morfossemântica, além de haver motivações letradas, na medida em que é plausível supor – também – que os escreventes possam ter reconhecido registros de palavras da língua, representados por meio da distribuição do espaço em branco. Portanto, informações prosódicas letradas simultaneamente motivam colocações não-convencionais do espaço em branco em palavras escritas (TENANI, 2011, p. 114).

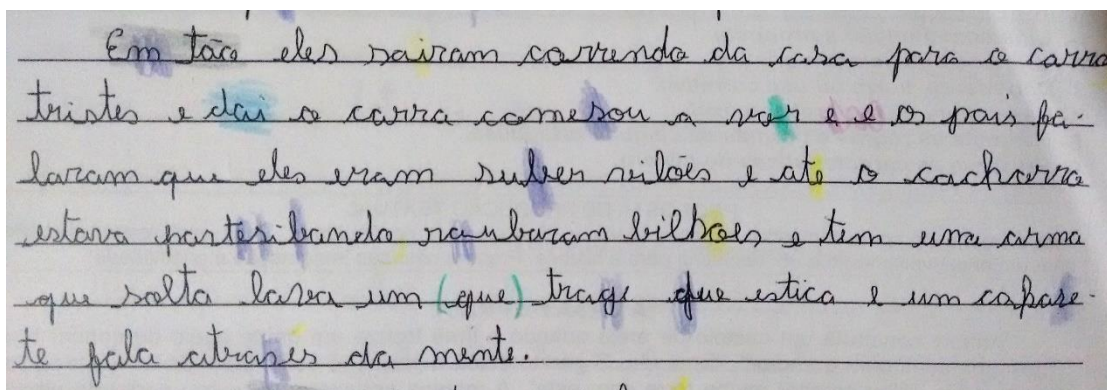
Para Tenani e Fiel (2016a), ao produzir textos, o aluno estabelece relações “prosódicas e letradas” em que a fala caracteriza a escrita e vice-versa. Para as autoras, “a complexidade dos dados de segmentação de palavras se dá em razão de trazerem quer características da oralidade, quer características de um processo de letramento, evidenciando a multifacetada relação do sujeito com a língua(gem)” (TENANI; FIEL, 2016a, s.p.).

Na obra intitulada *Hipersegmentações de palavras no Ensino Fundamental*, Silva e Tenani (2014) fazem uma recompilação de dados acerca dos estudos sobre segmentações não convencionais realizados desde Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre (1988, 1991), passando por Cunha (2004, 2010), Chacon (2004, 2005), Capristano (2004), Tenani (2004, 2011), entre outros, e afirmam que

[...] as hipóteses dos escreventes acerca dos limites de palavras são ancoradas tanto em informações de natureza prosódica, cuja evidência relaciona-se à organização de elementos átonos (sílabas ou clíticos) em diferentes constituintes, quanto em informações de natureza letrada, a qual parece mostrar-se especialmente no uso do espaço em branco para indicar possíveis palavras escritas, em particular no caso das hipersegmentações (SILVA; TENANI, 2014, p. 40).

Uma amostra pertinente do que foi exposto pelas autoras no livro, pode ser encontrado no *corpus* da produção inicial, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Exemplo de hipersegmentação encontrado na produção inicial



Fonte: Texto diagnóstico produzido em aula de LP pelo aluno C (2017)

Quadro 3 – Transcrição de texto da Figura 4

1	<Em tão> eles saíram correndo da casa para o carro
2	tristes e dai o carro comesou a vor e e os pais fa-
3	laram que eles eram suber vilões e até o cachorro
4	estava partesibando roubaram bilhoes e tem uma arma
5	que solta lava um que trage que estica e um capase-
6	te fala atrases da mente.

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Conforme o exemplificado na Figura 4, o escrevente formula a hipótese de que o vocábulo *então* poderia ser dividido em duas palavras distintas: a preposição *em* e o advérbio *tão*. Certamente, o sujeito, em suas práticas letradas, já esteve em contato com a palavra *então*, por ser palavra de uso bastante comum em textos escritos. Contudo, há, na língua portuguesa, a possibilidade de grafia conforme o estudante apresentou em <em tão>, com outro significado. Esse tipo de construção legitima o que foi defendido por Silva e Tenani (2014) ao afirmarem que as hipóteses de escrita são apoiadas em fatos linguísticos de natureza prosódica e informações letradas.

Quadro 4 – Estruturas prosódicas hipersegmentadas encontradas na produção inicial

Estruturas prosódicas			
Clítico + palavra fonológica	Palavra fonológica + clítico	Clítico + clítico	Palavra fonológica + palavra fonológica
De morou	-	-	-
Em tão	-	-	-
A gora	-	-	-
A tras	-	-	-
Em bora	-	-	-
Da li	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na produção inicial

As ocorrências expostas no Quadro 4 relaciona-se ao que Cagliari (1996) afirmou sobre a possibilidade de a hipersegmentação dos vocábulos, no processo de aprendizado da escrita, ocorrer em decorrência da acentuação tônica das palavras:

Os grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons ditos em determinadas alturas, é um dos critérios que a criança utiliza para dividir a escrita. Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta; por exemplo: *a gora* (agora), *a fundou* (afundou) (CAGLIARI, 1996, p. 143).

Conforme foi possível observar nos Quadros 2 e 4, os casos de segmentação indevida, tanto de hipo como de hipersegmentação, presentes na produção diagnóstica desta pesquisa, coincidem com o estudo de Tenani (2011), em que os casos verificados envolvem equívocos relacionados à junção dos clíticos ao vocábulo subsequente (casos de hipossegmentação) ou separação das sílabas *a*, *em* e *de*, as quais são interpretadas pelos estudantes como preposições e não como constituintes da palavra (casos de hipersegmentação). A autora propõe

[...] estabelecer uma relação entre essa característica prosódica predominante entre as hipersegmentações ($\omega > cl+\omega$) e aquela que predomina entre as hipossegmentações ($cl+\omega > \omega$). Nas hipersegmentações, uma palavra é grafada como uma sequência de clítico e (pseudo) palavra; enquanto, nas hipossegmentações, uma sequência de clítico e palavra é grafada como uma só palavra. Esses registros não convencionais sinalizam uma flutuação das decisões do escrevente acerca das fronteiras de palavra, pois estão em jogo tentativas de “fraseamento” de sílaba átona que são (na hipossegmentação) ou poderiam ser (na hipersegmentação) um clítico prosódico (compreendendo palavras funcionais monossilábicas) (TENANI, 2011, p. 112).

Ainda que os casos de hipossegmentação sejam bastante superiores aos de hipersegmentação, essa flutuação dos escreventes entre diferentes hipóteses para a escrita reforça a necessidade de o professor, em dado momento do processo de ensino-aprendizagem, deter-se para trabalhar de maneira mais sistematizada a relação entre prosódia e ortografia.

Não foram encontrados no *corpus* inicial quaisquer exemplos de segmentação híbrida, isto é, em que a mesma sequência apresenta a hipo e a hipersegmentação. Um exemplo de segmentação híbrida pode ser observado nos estudos de Cunha (2010, p. 348), “(a) quem fim (*que enfim*) – que enfim > qu[e]nfim (hipo) > quem fim (hiper) [...]”.

Na próxima seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa, que partiu da revisão bibliográfica para fundamentar teoricamente a elaboração de um material didático voltado ao trabalho com a segmentação de palavras apresentadas pelos alunos na produção diagnóstica.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, incluindo aspectos referentes à abordagem teórica, ao tipo de pesquisa, ao método de investigação, à coleta do *corpus* e geração de dados, às pesquisas do estado da arte e aos sujeitos da pesquisa.

2.1 ABORDAGEM TEÓRICA

A observação da prática cotidiana de atividades relacionadas ao processo de produção escrita dos estudantes na disciplina de LP conduziu o olhar investigativo às inadequações ortográficas recorrentes e que não pareciam de simples resolução no trabalho regular com as produções dos alunos em sala de aula. Optou-se, assim, por pesquisar e aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da segmentação não convencional, isto é, a hipossegmentação e hipersegmentação das palavras, por se apresentarem de forma mais numerosa entre os erros de natureza fonética-fonologia nas produções coletadas inicialmente e persistirem nos textos reestruturados nos momentos de refacção textual.

Para tratar do fenômeno em questão, recorreu-se aos estudos de Fonética e Fonologia, especialmente em relação aos aspectos fonológicos, que possibilitam o entendimento dos erros ortográficos dessa natureza, considerando que

[...] a fonologia estuda quantos e quais são os fonemas de determinada língua, como eles se organizam nas diferentes sílabas e quais variações podem sofrer em decorrência de diferentes fatores, sejam eles linguísticos ou não. Mais recentemente, a fonologia passou a se ocupar dos traços que definem os diferentes fonemas e de como eles se organizam (ROBERTO, 2016, p. 16).

Esses estudos são relevantes para o presente trabalho, sob o aspecto de que, ao contrário da Fonética, que tem como objetivo a descrição dos sons da fala, a Fonologia busca explicar e interpretar os fenômenos linguísticos pontuados neste estudo.

Quando se fala em produção de textos, não se pode ignorar os fundamentos da Linguística Textual, ainda que essa corrente não seja a base fundamental deste trabalho de pesquisa e da elaboração da unidade didática. Surgida na Europa, na

década de 60, a LT se apresenta como opção para os linguistas que não se satisfaziam em situar seus estudos apenas nos limites da frase e desconsiderando os aspectos semânticos ou de contexto da comunicação humana.

Marcuschi (2008) afirma que

Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva. Esse fato esclarece a pluralidade de teorias e a impossibilidades de se dizer qual é a verdadeira. Todas têm sua motivação, algumas podem estar mais bem fundamentadas e outras podem ser mais explicativas. Mas nenhuma vai ser a única capaz de conter toda a verdade (MARCUSCHI, 2008, p. 50-51).

A partir dessa visão de que não há uma única verdade possível, nem uma teoria que contemple de forma satisfatória a todas as manifestações da língua, consideramos a LT por ser pertinente ao trabalho do professor de LP no que tange à leitura e produção de textos, e também por ser a base teórica de documentos orientadores do ensino de LP (PCN e DCE).

Muitos julgariam que, por apresentar o texto como objeto de estudo, a LT não poderia servir de suporte para estudos que envolvam as regras da língua, como a ortografia, por exemplo. Nesse sentido, Marcuschi (2008) enfatiza:

Não há dúvida de que a LT situa-se nos domínios da linguística e lida com fatos da língua, além de considerar a sociedade em que essa língua se situa. [...] Contudo, quando se faz uma análise textual, deve-se ter em mente que os aspectos estritamente linguísticos, tais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, são imprescindíveis para a estabilidade textual (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

É nessa perspectiva que se considerou o aporte teórico da LT nesta pesquisa, pelo fato de poder contribuir, ainda que de forma secundária, para a compreensão do fenômeno, para a elaboração da unidade didática e para a análise dos dados.

2.2 TIPO DE PESQUISA

A investigação realizada caracteriza-se como pesquisa aplicada, uma vez que tem como propósito a execução de uma atividade prática com vista a trabalhar com

uma dificuldade existente constatada por meio de análise documental, que envolve a pesquisadora e os sujeitos, isto é, seus alunos.

A fim de fazer um estudo pertinente da produção textual (inicial e final) avaliada e utilizada como *corpus*, elegeu-se a análise documental, que, segundo Santana e Oliveira (2010),

É um procedimento de pesquisa que propicia a identificação dos conteúdos temáticos de um documento, uma vez que favorece o seu desmembramento em unidades de análise que contribuem para a compreensão dos significados que permeiam sua produção e interpretação (SANTANA; OLIVEIRA, 2010, p. 104-105).

A análise documental foi adotada para averiguar as produções dos estudantes, em um primeiro momento, distinguindo os problemas: se arbitrários, fonético-fonológicos, de desconhecimento do código, de equívoco no traçado, entre outros. Identificou-se, conforme já mencionado, que as maiores ocorrências de dificuldades foram apresentadas no que tange aos aspectos fonético-fonológicos, especialmente os relacionados à segmentação de palavras, que se tornou, dessa forma, o objeto deste estudo.

A ação de analisar os textos produzidos para depois definir os rumos da pesquisa é de extrema relevância, dado que

A compreensão da complexidade da trama de significados que constituem a linguagem, nesse caso, concretizada em um documento escrito, implica a busca por unidades que, de forma simples e dinâmica, carregam significados que favorecem a compreensão do todo (SANTANA; OLIVEIRA, 2010, p. 104).

Este trabalho também se insere na pesquisa qualiquantitativa, pois tem como premissa a interação e a familiarização com os sujeitos pesquisados como foco de trabalho do pesquisador, além do levantamento de valores numéricos (de cunho estatístico) do fenômeno linguístico em estudo. Nas palavras de Flick (2009, p. 25), “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. [...] A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa”. Já a pesquisa quantitativa, segundo Schneider, Fujii e Corazza (2017, p.

571), “possibilita uma concepção mais ampla e completa dos problemas que encontramos em nossa realidade”.

Enquanto a pesquisa qualitativa se volta aos sujeitos do processo interpretando os dados de forma subjetiva e descritiva, a pesquisa quantitativa fornece análise numérica e está mais voltada para a quantificação (resultado do processo). Em se tratando de pesquisa educacional, “a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos” (SCHNEIDER; FUJII; CORAZZA, 2017, p. 570).

Tendo em vista, portanto, a possibilidade de juntar as informações numéricas com a interpretação dos resultados fornecidos pelos números, elegeu-se a pesquisa qualiquantitativa para compreensão dos fenômenos de segmentação indevida apresentados no *corpus* em estudo.

2.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia da pesquisa empregada mostra o caminho percorrido para o desenvolvimento da investigação e, no caso deste trabalho, da intervenção pedagógica. Buscou-se, primeiramente, por meio da pesquisa bibliográfica, alcançar o entendimento dos fenômenos presentes na produção textual dos educandos e selecionados para fins de estudo e intervenção, a saber, hipo e hipersegmentação. Conforme Lima e Miotto (2007),

Reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 43).

Entende-se que a pesquisa bibliográfica propicia a compreensão das inadequações ortográficas apresentadas pelo *corpus* inicialmente coletado e permite vislumbrar possíveis formas de trabalhar com as dificuldades dos alunos.

Para Lima e Miotto (2007, p. 38), esse método de pesquisa é eficaz por representar “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. De acordo com essas

autoras, os procedimentos específicos a serem utilizados precisam contemplar: a *consciência histórica* (seu sentido lhe é atribuído pelo pesquisador e pela sociedade), *identidade do sujeito* (ao estudar relações humanas o pesquisador se identifica com o objeto pesquisado), *sentido ideológico* (lida com interesses e visões de mundo historicamente construídos) e *objeto essencialmente qualitativo* (a realidade social tem mais riqueza do que os estudos que possam ser realizados sobre ela).

Hoje, há um considerável número de publicações que partem de indagações ou problemáticas educacionais como um todo, o que comprova que há também um grande movimento de educadores no sentido de estudar e buscar soluções para os seus desafios docentes. Esse tipo de trabalho propicia fazer leituras que convergem para a problemática aqui estudada, levando, assim, a uma pesquisa do estado da arte, pois, como defendem Romanowski e Ens (2006),

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

De acordo com essas autoras, esses estudos são profícuos no sentido de compreender como o conhecimento é produzido em determinada área do saber. Trata-se de um material muito rico por apresentar a junção de teorias e autores renomados com as práticas e experiências de outros professores/pesquisadores. Mais adiante, apresentam-se alguns estudos realizados sobre o tema aqui proposto.

As pesquisas do estado da arte se propõem a mapear, discutir e comparar a produção acadêmica realizada dentro de determinada área do conhecimento ou até entre áreas distintas, a fim de legitimar ou embasar o objeto de estudo. Segundo Ferreira (2002),

[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Ao fazer a busca pelo já produzido e estabelecer relações com o que está sendo construído, o pesquisador, além de divulgar saberes, às vezes desconhecidos, valida o próprio trabalho. Dessa forma, apresenta-se, nesta subseção, algumas pesquisas do estado da arte que serviram de guia e trouxeram contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se de pesquisas desenvolvidas e publicadas na última década e que trouxeram à tona discussões de relevância para explicar o fenômeno da segmentação indevida nas produções escritas de alunos do EF I e EF II.

Um dos trabalhos de grande relevância consultados para a construção desta pesquisa foi desenvolvido na Universidade Estadual Paulista por Paranhos, em 2014. Trata-se da dissertação intitulada *Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal*. Paranhos (2014) afirma que as segmentações não convencionais apresentadas por estudantes de uma escola da rede pública do estado de São Paulo podem estar diretamente relacionadas às hipóteses formuladas pelos escreventes sobre os limites gráficos e a relação com os constituintes prosódicos, bem como à inserção dos alunos em práticas orais e letradas. Trabalhando com estudantes do EF II, Paranhos identificou que a estrutura prosódica dos clíticos se faz representar significativamente tanto nos casos de hiper como nos casos de hipossegmentação, fato esse também identificado no decurso da presente pesquisa.

Na pesquisa intitulada *Entre a fala e a escrita: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no Ensino Fundamental*, Marquardt (2015), pesquisadora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, traz reflexões sobre as razões de estudantes em fase de conclusão do EF II ainda apresentarem dificuldades em relação ao domínio do código escrito, provavelmente, resultantes das hipóteses equivocadas formuladas sobre o processo de escrita, o que acaba por comprometer muito mais do que a simples escrita de uma palavra, podendo atingir o nível da coesão, da coerência e da compreensão da mensagem escrita por parte do interlocutor. Para atingir seus objetivos, a autora desenvolveu uma proposta didática voltada às dificuldades de cunho ortográfico que foi elaborada à luz dos estudos de Fonética e Fonologia, também extremamente necessários ao trabalho com a segmentação não convencional.

Um dos trabalhos de pesquisa que contribuíram mormente para o presente estudo se intitula *Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do Ensino Fundamental II*, realizada pela pesquisadora Maria Hellen Brandão, em 2015, na Universidade Federal de Uberlândia. Ao investigar a segmentação não convencional de palavras em textos de estudantes de 7º ano, a autora analisou 640 textos, nos quais buscou compreender as motivações da segmentação indevida e os processos fonológicos envolvidos nessas formulações equivocadas para a escrita convencional. Brandão (2015) propõe um material didático voltado às questões da segmentação indevida que contribui de forma significativa para o ensino, pois traz atividades que provocam a reflexão e a construção do saber de forma mais lúdica e interativa.

É ilusório acreditar que as questões ortográficas se resolvem até a conclusão do EF I ou EF II. É nessa perspectiva que se insere a contribuição do trabalho de pesquisa intitulado *Erros de grafia em produções de alunos do ensino médio: análise e reflexões*, desenvolvido por Sella (2017), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A pesquisadora traz dados de escrita de um grupo de estudantes do Ensino Médio, provocando discussões sobre as dificuldades ortográficas apresentadas por eles em nível considerado avançado de estudo para que tais problemas persistam. Conforme a autora,

Isso se deve ao caráter grafo-fonêmico do português, que se baseia em vários fatores: fonético-fonológicos, código ortográfico, etimologia das palavras, regularidades e em alguns casos especiais. Além das dificuldades de domínio do código linguístico e das convenções ortográficas, muitos estudantes apresentam dificuldades em perceber os sons da fala e os princípios fonéticos que determinam sua representação na escrita [...] (SELLA, 2017, p. 6).

Nos estudos realizados durante esta investigação, considera-se que as dificuldades ortográficas apresentadas pelos estudantes têm forte relação com os princípios fonéticos, e independentemente da etapa de ensino em que o aluno se encontre, a origem das dificuldades pode ser a mesma.

Além da pesquisa bibliográfica e do estado da arte, realizou-se a pesquisa-ação, que conta com a participação direta do pesquisador na problemática investigada, partindo do embasamento teórico para refletir de maneira mais acentuada sobre a prática. É visível, no trabalho cotidiano, que teoria e prática não poderiam

mais andar dissociados, especialmente no que se refere à área educacional. Segundo Engel (2000), esse método de pesquisa

[...] desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa (ENGEL, 2000, p. 182).

Ao eleger um método de pesquisa que parta de uma problemática vivenciada e não somente observada “de fora”, acredita-se que o teor dos estudos corresponda de forma mais efetiva às expectativas, uma vez que se aproxima mais do objeto estudado, e suas dúvidas são reais, palpáveis, perceptíveis e passíveis de comprovação.

De acordo com Engel (2000), a pesquisa-ação tem as seguintes características:

- O processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada.
- [...] O pesquisador parece-se, neste contexto, a um praticante social que intervém numa situação com o fim de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não.
- No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática (ENGEL, 2000, p. 184).

Para que essas “situações inaceitáveis” possam realmente tornar-se espaço profícuo de estudo e resolução da problemática identificada, é preciso, segundo Engel (2000), basear-se no trabalho de todos os envolvidos no espaço escolar.

Por ser uma pesquisa situacional, além de diagnosticar, a pesquisa-ação pretende agir de forma prática sobre os resultados a serem alcançados. Sua relevância na instância escolar torna-se inquestionável, pois

A pesquisa-ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo,

isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras (ENGEL, 2000, p. 185).

Assim como o trabalho em sala, a pesquisa-ação tem suas limitações, sendo muitas vezes apontada como menos científica, pois, ao colocar o pesquisador em contato direto com o objeto de estudo, poderia haver manipulação de resultados. Acredita-se, porém, que toda pesquisa seguirá o código de ética que lhe é pertinente e que o diagnóstico e os resultados, quando realizados e analisados de forma criteriosa, beneficiarão pesquisador e pesquisados, dispensando, assim, qualquer suspeita de invalidade da pesquisa.

Os argumentos acima apresentados mostram que a pesquisa-ação é um caminho possível na busca de minimizar a ocorrência das inadequações ortográficas identificadas na produção diagnóstica, relacionadas à segmentação das palavras, uma vez que permite aperfeiçoamento da prática a cada nova etapa do trabalho. De acordo com Engel (2000, p. 185), “a pesquisa-ação é cíclica: as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores”.

Para registro da trajetória investigativa, optou-se pela metodologia do diário de bordo, que constitui um importante instrumento de registro das atividades escolares e que pode ser realizado durante a sua execução ou logo após seu encerramento.

Muitas vezes, os professores utilizam, em suas práticas escolares, procedimentos que podem ser utilizados como ferramentas de pesquisa em âmbito científico. Esse, certamente, é o caso do diário de bordo, que foi utilizado para apoiar a análise dos resultados da intervenção pedagógica realizada. Trata-se de um instrumento usado de forma cotidiana pelos professores e cujo registro pode ser fonte de investigação, análise e interpretação científica. Segundo Boszko e Güllich (2016, p. 56), “o diário de bordo (DB) caracteriza-se como um instrumento a partir do qual o sujeito narra suas ações e experiências diárias, o que lhe possibilita um (re)pensar da ação, um olhar mais atento ao que foi feito e ao que pode ser melhorado”.

O que é vital para que o instrumento de apresente como ferramenta eficaz em uma pesquisa científica é a fidedignidade das informações nele relatadas.

Para Coppete (2014),

Esse instrumento ou ferramenta que muito se assemelha a um memorial possibilita que sejam feitas anotações relacionadas às experiências vivenciadas, ou seja, é um lugar onde se relatam

atividades, conquistas, frustrações, impasses, dúvidas, inquietações, desabafos, avanços e recuos que se expressam em uma caminhada para o aprender, as quais, talvez, oral e presencialmente nunca fossem expressadas (COPPETE, 2014, p. 5).

Dessa forma, por possibilitar o apontamento diário dos acontecimentos da sala de aula, o diário de bordo foi eleito como método para registro do andamento das atividades, reflexões e impressões sobre o processo de aprendizado durante a implementação da unidade didática.

Essa escolha é feita sob a perspectiva de que não há um único método; porém, busca-se o mais adequado para o educando. Não se acredita em abordagens pontuais ou respostas imediatas, mas supõe-se que o trabalho constante e a busca persistente por resoluções é que mostrarão o melhor caminho a ser trilhado na construção de uma escrita proficiente.

2.4 COLETA DOS DADOS

Os dados desta análise foram coletados em 30 textos produzidos por uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no início do ano de 2017. Para isso, utilizou-se uma produção textual realizada em decorrência do trabalho com o gênero conto fantástico, que faz parte dos conteúdos básicos para o 6º ano na disciplina de LP. Para início da atividade, apresentou-se o gênero aos educandos, por meio de *slides*, com o histórico das primeiras publicações do gênero, sobre suas origens com os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, suas traduções a muitos idiomas, as características pertinentes ao gênero, os possíveis interlocutores, as personagens e os aspectos da narrativa.

Como primeiro contato com o gênero nessa etapa de ensino, foram distribuídas a cada aluno cópias do texto “O ex-mágico da Taberna Minhota”, de Murilo Rubião. Após a leitura silenciosa do texto, fez-se a discussão oral sobre o enredo, as personagens, o tempo, o espaço e narrador. Feita a ambientação e familiarização com o gênero, solicitou-se que os estudantes expusessem oralmente, de forma voluntária, um conto fantástico que conhecessem. Depois das exposições orais, os estudantes levaram para suas casas o livro *Acampamento fantasma*, da coleção Goosebumps, escrito por R. L. Stine, e como tarefa, encaminhou-se a leitura do conto e, especificamente, a identificação dos momentos da narrativa.

Os procedimentos para a produção dos textos que compuseram o *corpus* inicial da pesquisa (produção diagnóstica) foram os seguintes:

- Aferição oral dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero conto fantástico e sua origem histórica;
- Contação oral, por parte dos estudantes, de histórias conhecidas pertencentes ao gênero;
- Leitura de obra literária pertinente ao objeto de estudo: o conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe;
- Identificação coletiva de narrador, tempo, espaço, personagens e enredo;
- Recriação oral de um novo final para a história lida a partir das características pertinentes ao gênero conto fantástico;
- Distribuição de um início de texto narrativo (quatro parágrafos) e solicitação para que formulassem oralmente um final para a história;
- Nova leitura do trecho dado, formulando, dessa vez por escrito, uma continuidade para a história de modo que apresentasse um clímax, um conflito e um desfecho;
- Compartilhamento da leitura das continuidades produzidas;
- Reestruturação dos textos de alunos com dificuldades, na lousa e de forma coletiva;
- Releitura individualizada, assistência pessoal da professora quando necessário e solicitado pelo aluno e, por fim, reestruturação dos textos produzidos no caderno;
- Reformulação das histórias e entrega dos textos para fins de estudo da pesquisadora.

Conscientemente ou não, ao propor atividades de produção textual, auxiliar o estudante na reestruturação e posterior refacção dos textos produzidos, cada professor de LP está fazendo, mesmo que em um nível mais superficial, uma análise documental, uma vez que se buscam, nessas produções, informações ou indicativos de como auxiliar os sujeitos na superação das dificuldades ortográficas. Segundo Riolfi et al. (2008), as atividades de reformulação e reflexão sobre a escrita são fundamentais por permitir que o aluno promova deslocamentos e se relacione “com a linguagem para produzir novos sentidos” (RIOLFI et al., 2008, p. 126).

As produções escritas são enunciados concretos que trazem à tona o modo de o aluno relacionar-se com esse processo constitutivo. Como quem ensina a escrever ocupa um lugar inegavelmente privilegiado de leitor, precisa olhar para essas produções com os olhos da compreensão, isto é, precisa reconhecer que os textos escritos são instâncias discursivas individualizadas, que, por meio das palavras, deixam marcas das compreensões e determinações que constituem as razões de escrever nos dias atuais (RIOLFI et al., 2008, p. 126).

Os textos foram produzidos com objetivo de permitir o acompanhamento do aprendizado dos estudantes sobre o gênero que estava sendo trabalhado no bimestre, e foram também utilizados para diagnosticar as maiores dificuldades de escrita dos alunos, especialmente aquelas que deveriam ter sido superadas no decurso do EF I, mas que se apresentam recorrentes na produção escrita do EF II.

No intuito de melhor compreender as relações dos estudantes com a escrita, para a seleção do *corpus* inicial, foram considerados 13 dos 30 textos produzidos pelos estudantes do 6º ano, por ser essa a quantidade de produções que, mesmo após o trabalho de leitura mais atenta e refacção sistematizada, ainda apresentaram casos de segmentação indevida. Os 18 textos em que não apareceram nenhum equívoco segmental foram descartados.

As 13 produções selecionadas para estudo são consideradas muito significativas, por representarem 40% do total dos textos produzidos pela turma, e considerando-se o nível de escolaridade dos escreventes.

Após a geração de dados, foi feito o levantamento das dificuldades ortográficas que os textos apresentavam. Analisaram-se os fenômenos a partir da classificação de Oliveira (2005), que estabelece uma divisão dos problemas de escrita em três grupos distintos:

Grupo 1 (G1A, G1B, G1C)

G1A – *Escrita pré-alfabética* - alunos em nível pré-alfabético de escrita como: “amnaeboa” (a mãe é boa);

G1B – *Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado*. Devido à semelhança de traçado, alguns alunos confundem a grafia de certas letras, como: “m” e “n” ou “p” e “q”.

G1C – *Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons*. Geralmente, ao ouvir as palavras em ditados os alunos as repetem sussurrando, ensurdecem o som e as repetem trocando as letras, como em: “cheito” em lugar de “jeito”.

Grupo 2 (G2A, G2B, G2C)

G2A – *Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas*. Supõe-se que um aluno ao escrever *fava* grafasse *mola*. Seria um

caso de não conseguir estabelecer as relações mínimas entre sons e grafemas.

G2B – *Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons.* Nessa categoria se enquadram os casos de escrita baseados na pauta sonora e que são regidos por regras. Por exemplo: o aprendiz grafa corretamente “gato”, mas escreve “gera” para “guerra”.

G2C – *Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto de aprendiz.* Geralmente relacionado à variação dialetal, costumam relacionar-se com a transcrição da expressão oral para a escrita. Como em: “sou” para “sol”.

G2D – *Violação das formas dicionarizadas.* Aqui se enquadram os casos de natureza arbitrária, onde somente a familiaridade com o vocábulo ou consulta ao dicionário podem resolver. Como exemplo temos: “cesta” ou “sexta”.

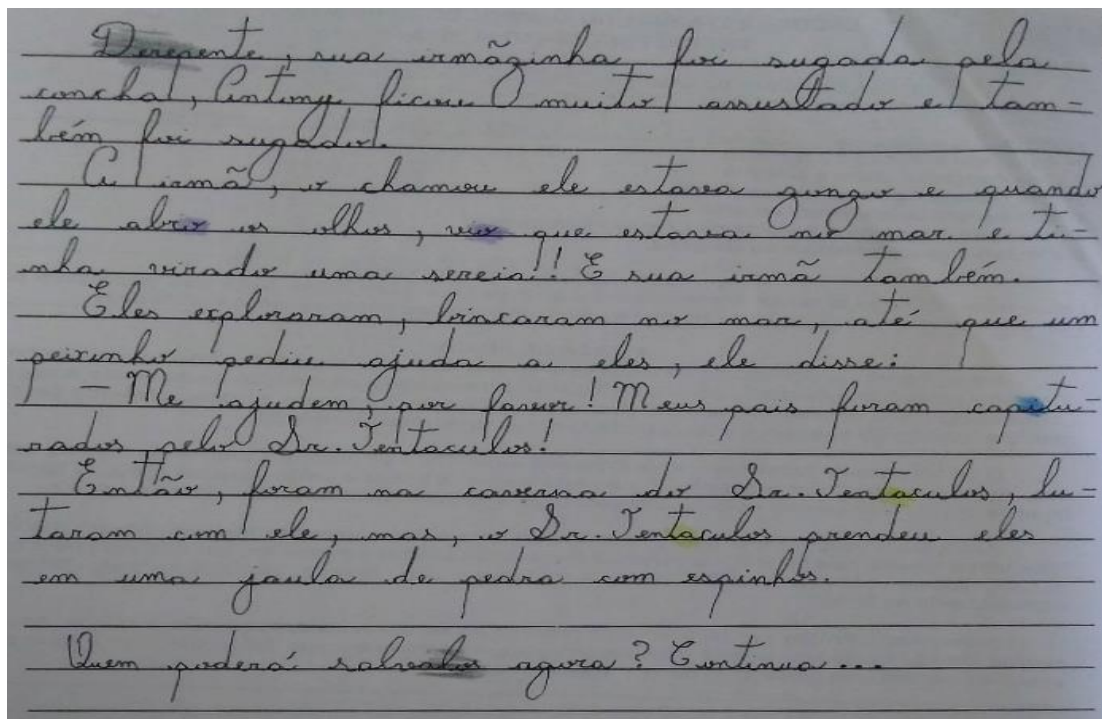
Grupo 3 (G3A. G3B)

G3A – *Violação na escrita de sequências de palavras.* Essa categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. A fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido. Como exemplos se considera: “opatu” para “o pato”, ou “mileva” para “me leva”.

G3B – *Outros casos.* Aqui se incluem os casos de hiper-correção e casos acidentais. Um exemplo de hiper-correção seria quando o aluno grafa as formas “pegol” ou “abril” em lugar de “pegou” ou “abriu”, já ter sido em outro momento corrigido sobre a palavra terminar com “l” e não com “u”. Os casos acidentais correspondem às situações em que há equívocos ortográficos sem explicação aparente, como: “aprandim” em lugar de “aprendi” (OLIVEIRA, 2005, p. 50-53).

Para este estudo, selecionaram-se somente os fenômenos que o autor classifica como *G3A – violação na escrita de sequências de palavras*, ou seja, os equívocos produzidos pelos estudantes no momento de segmentar a escrita dividindo-a em palavras, conforme pode ser observado nas figuras que seguem:

Figura 5 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (1)



Fonte: Texto diagnóstico produzido em aula de LP pelo aluno L (2017)

Quadro 5 – Transcrição de texto da Figura 5

1	<Derepente>, sua irmãzinha foi sugada pela
2	Concha, Antony ficou muito assustado e tam-
3	bém foi sugado.
4	A irmã, o chamou ele estava zonzo e quando
5	ele abriu os olhos, viu que estava no mar e ti-
6	nha virado uma sereia! E sua irmã também.
7	Eles exploraram, brincaram no mar, até que um
8	peixinho pediu ajuda a eles, ele disse:
9	- Me ajudem, por favor! Meus pais foram capitu-
10	rados pelo Sr. Tentáculos!
11	Então, foram na caverna do Sr. Tentáculos, lu-
12	taram com ele, mas, o Sr. Tentáculos prendeu eles
13	em uma jaula de pedra com espinhos.
14	
15	Quem poderá <salvá-los> agora? Continua...

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Optou-se por separar em dois quadros distintos os desvios que são alvo da pesquisa, a fim de facilitar a localização dos elementos do *corpus* e observar que a demanda das questões ortográficas da turma em estudo não se esgota com este trabalho.

O Quadro 6 expõe os principais desvios ortográficos retratados na produção dos estudantes.

Quadro 6 – Principais desvios ortográficos presentes na produção inicial de acordo com sua natureza

DESVIOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS (alteamento ou abaixamento vocálico, nasal oral em final de verbos)	DESVIOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS (hipercorreção, apócope)	DESVIOS ARBITRÁRIOS	DESVIOS DE OUTRA NATUREZA
Sintiram – sentiram Abrio – abriu Vio – viu Caio – caiu Decidio – decidiu Conseguirão – conseguiram Viverão – viveram Forão – foram Continuarão – continuaram	Conto – contou Falo – falou Vol – vou Ouvil – ouviu Voutol - voltou Irman – irmã	Garafa – garrafa Arumar – arrumar Sidade – cidade Chingar – xingar Cempre – sempre Parsesse – parece Esqueser – esquecer Infelismente – infelizmente Fasso – faço Pasaram – passaram Májico – mágico Almosar – almoçar Fasiam – faziam Lembransa – lembrança Cer – ser	Emtão – então Conigo – comigo

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na produção inicial

Quadro 7 – Desvios ortográficos eleitos como objeto de estudo para a pesquisa

Motivação fonético-fonológica: hipossegmentação	Alunos	Total de ocorrências
Emcima (em cima)	A	1
Oque (o que)	A – D – I	4
Cadaveiz (cada vez)	F	1
Naverdade (na verdade)	C	1
Soque (só que)	J	1
Porisso (por isso)	J	1
Porfavor (por favor)	K	2
Derrepente (de repente)	E	3
Derepente (de repente)	L	2
Tenque (tem que)	F	1
Domada (do nada)	C	1
Ajudalos (ajudá-los)	M	1
Salvalos (salvá-los)	H – L	2
Denoite (de noite)	G	2
Depraia (de praia)	K	1
Terque (ter que)	I	1
Estavambrincando (estavam brincando)	H	1
Total de hipossegmentações		26
Motivação fonético-fonológica: hipersegmentação		
	Alunos	Total de Ocorrências
Em bora (embora)	B	2
Em tão (então)	C	1
De morou (demorou)	A	1
A tras (atrás)	B	1
A gora (agora)	J	1
Da li (dali)	A	1
Total de hipersegmentações		7

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na produção inicial

Uma constatação relevante é que tanto os exemplos do Quadro 6 como os apresentados pelo Quadro 7 revelam que os estudantes apresentam desvios ortográficos cuja superação já deveria ter sido atingida no EF I (de acordo com CORRÊA, 1997; MORAIS, 1998). Contudo, ainda seguem presentes e numerosos nas produções de alunos do EF II. Isso demanda um esforço considerável por parte de educadores e estudantes, deste no intuito de refletir mais sobre a escrita, e daquele, no momento de planejar atividades de leitura e de escrita que possam auxiliar os escreventes na resolução das dificuldades ortográficas.

2.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Optou-se por realizar a pesquisa na turma de 6^o ano A, do EF II, em uma escola estadual do campo do interior de Santa Helena, município do Oeste do Paraná, que atendia, à época, a 110 alunos matriculados, distribuídos em quatro turmas do 6^o ao 9^o ano do EF II. Na turma, havia 30 alunos matriculados para o ano letivo de 2017, sendo esse grupo composto por alunos entre 10 e 13 anos de idade, com proporção igual de moradores da sede do município e do interior, originários de cinco escolas diferentes de EF I (três da sede e duas do interior). Tal escolha foi determinada pelas dificuldades ortográficas apresentadas pelo grupo como um todo logo nas primeiras atividades propostas e também por possibilitar, além da identificação do fenômeno mais relevante para estudo, a aplicação da proposta de intervenção durante o ano letivo subsequente (2018), na turma que então estaria cursando o 7^o ano.

De acordo com o IDEB 2015 (Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro), a referida escola encontra-se com o melhor resultado do município, apresentando um índice de 5,9 pontos, colocando-se também em terceiro lugar Núcleo Regional de Educação de Toledo, ao qual pertence a escola. Além dos índices satisfatórios, a indisciplina e a evasão escolar não são realidades que se verificam nessa escola pública.

A pesquisadora atua nesse estabelecimento de ensino como professora do Quadro Próprio do Magistério (QPM), na disciplina de LP, desde 2011. O fato de possuir um padrão fixo em uma escola do interior que conta com apenas uma turma de cada ano escolar permite uma série de reflexões e análises dos processos educacionais das turmas como um todo e também de alguns alunos e situações-

problema em específico. Em geral, é possível iniciar o trabalho com uma turma de 6º ano e acompanhá-la até a conclusão do 9º ano, fato esse que possibilita afirmar que algumas dificuldades relativas à produção textual acabam persistindo ao longo dos quatro anos de estudo sem o avanço esperado, conforme já mencionado nesta dissertação.

Averiguou-se, nas produções que foram utilizadas como diagnóstico dos problemas mais recorrentes, que as dificuldades ortográficas são as mais diversas possíveis, desde problemas de coesão e coerência textual, traçado das letras, problemas com acentuação e pontuação, até aqueles considerados como situações de irregularidades da nossa ortografia, como por exemplo: o *h* no início de palavras, o *s*, *z*, *ss*, *ç*, *x*, *ch*, *g*, *j*, *m* e *n* no meio ou no final da palavra. São casos considerados arbitrários, em que as práticas regulares de leitura e o uso contínuo do dicionário em caso de dúvida contribuiriam para a resolução da dificuldade.

Ao realizar a leitura e compilação dos dados da produção realizada na turma, optou-se por estudar de forma mais aprofundada os fenômenos de ordem fonético-fonológica, uma vez que a produção escrita dos estudantes apresentou dificuldades ortográficas resultantes desse aspecto de forma mais numerosa.

Conforme o observado nos Quadros 6 e 7, os desvios mais recorrentes nas produções dos alunos foram de ordem fonético-fonológica e, mais especificamente, o alteamento e abaixamento vocálico, a troca de *am* por *ão*, hipossegmentação e hipersegmentação das palavras.

Constatando-se a juntura e separação indevida de palavras como os fenômenos ortográficos de maior representatividade, já que foram 16 vocábulos hipossegmentados, com um total de 26 ocorrências ao considerar os vocábulos que são utilizados mais de uma vez, e seis os vocábulos hipersegmentados, com uma única repetição, totalizando sete ocorrências, decidiu-se buscar subsídios teóricos e metodológicos que propiciassem a compreensão e posterior intervenção na produção escrita desses educandos.

A eleição dos desvios ortográficos deu-se também por se considerar a ortografia como um dos aspectos de grande relevância dentre os conteúdos da disciplina de LP e que, nos últimos anos, vem sendo negligenciada sob o falso pretexto de que se pode escrever bem e certo somente por manter contato com livros e materiais escritos (MORAIS, 1998).

Se o processo de ler e logo saber expressar-se corretamente por meio da escrita fosse realmente naturalizado, certamente, ao fazer a leitura de produções escritas em contextos escolares ou tantos outros universos de circulação social, ninguém se depararia com os problemas representados nos Quadros 6 e 7.

Observe-se o exemplo que segue com o uso repetido de <oque>:

Figura 6 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (2)

Antony voltou a casa da praia para pensar novamente no que ele ia fazer para resolver o problema, mas aí pensou que não poderia levar o mar e sim a água, aí pediu a sua irmã uma ajuda para ver **oque** ele iria fazer, sua irmã pensou, pensou, até poderia levar a água do mar mas não teria noção de levar pois ele tem essa água na casa dele mesmo.

Então os dois juntos decidiram pedir aos pais **oque** ele poderia levar para casa com ele então os pais pensaram e responderam que ele poderia levar umas conchas que

Fonte: Texto diagnóstico produzido em aula de LP pelo aluno A (2017)

Quadro 8 – Transcrição de texto da Figura 6

1	Antony voltou a casa da praia para pensar novamente no que ele ia fazer para
2	resolver o problema, mas aí pensou que não poderia levar o mar e sim a água, aí
3	pediu a sua irmã uma ajuda para ver <oque> ele iria fazer, sua irmã pensou, pensou,
4	até poderia levar a água do mar mas não teria noção de levar pois ele tem essa água
5	na casa dele mesmo.
6	Então os dois juntos decidiram pedir aos pais <oque> ele poderia levar para casa
7	com ele então os pais pensaram e responderam que ele poderia levar umas conchas que...

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Observa-se, no trecho apresentado, que os desvios são tanto de informatividade como de normatividade. Por isso, além dos problemas selecionados para estudo, as outras dificuldades também foram tratadas no decorrer das aulas, a fim de aproximar ao máximo a produção textual à norma padrão de uso da língua.

Explicita-se que o conceito de norma, aqui, é o mesmo exposto por Caetano (2016), ao afirmar que,

[...] em gramática e em língua, tudo é norma, tudo é prescrição de comportamentos, sem cuja existência a língua mesma não poderia existir, porque lhe faltariam os elementos necessários à comunicabilidade, à alteridade, à transmissão de pensamentos por via verbal, ao ajuste do conteúdo à sua expressão adequada ao contexto e situação [...] (CAETANO, 2016, p. 296).

O ensino da norma padrão é indispensável ao ensino da LP e, inclusive, das demais disciplinas, uma vez que a atitude responsiva do escrevente propiciará ganhos para o seu desempenho escolar e suas atividades sociais. Moraes (1998, p. 63) afirma que “[...] é preciso desenvolver no aprendiz uma capacidade de ‘olhar para o interior das palavras’, tomando sua forma escrita não só como um veículo de significados, mas como um objeto de conhecimento em si”. O autor insiste que, para escrever bem, é necessário ter acesso a bons textos e textos bem escritos. Somente tendo acesso a modelos de escrita correta é que se poderá realizar os processos e reflexões necessários para avaliar a própria escrita.

2.6 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Para atingir os objetivos da pesquisa, com base na identificação do problema de ortografia mais recorrente no texto diagnóstico produzido pelos alunos, elaborou-se uma unidade didática para a intervenção pedagógica, que será apresentada na próxima seção desta dissertação.

A implementação da unidade didática foi feita no período de 18 de junho de 2018 a 8 de agosto de 2018, perfazendo um total de 32 h/a (trinta e duas horas-aula), quatro aulas a menos do que o previsto quando do planejamento do referido material. Esse trabalho foi desenvolvido nas aulas regulares de Língua Portuguesa da turma do 7º ano A com o consentimento da direção e equipe pedagógica, dos pais e dos estudantes da turma. A pesquisa também conta com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unioeste sob o nº 2.748.245.

3 UNIDADE DIDÁTICA

3.1 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO MATERIAL

No ensino de LP, para poder intervir, é preciso diagnosticar¹⁴ e compreender a hipótese formulada pelo aluno. Para Riolfi et al. (2008), as atividades de intervenção precisam seguir estes princípios:

Com objetivos definidos e partindo do diagnóstico, o professor irá planejar intervenções pedagógicas que se refletirão diretamente nos resultados de aprendizagem dos alunos. A elaboração de intervenções pedagógicas deve garantir a diversidade, a constância e a complementaridade entre as atividades dentro da rotina semanal. Ela deve traduzir os objetivos, a intencionalidade do professor, da escola e do aluno (RIOLFI et al., 2008, p. 129).

Após análise da produção inicial (diagnóstica) dos alunos, a seleção do fenômeno da ortografia a ser trabalhado e a revisão bibliográfica, organizou-se uma unidade didática voltada para o trabalho com a segmentação não convencional de palavras, com o objetivo de auxiliar os estudantes a minimizar as dificuldades nesse aspecto e, assim, contribuir para seu projeto de dizer.

Ressalta-se que o objetivo da unidade didática foi auxiliar os estudantes na superação das hipóteses equivocadas sobre segmentação não convencional de palavras, utilizando-se gêneros textuais distintos, porém, não extrapolando nos aspectos da compreensão textual e da análise linguística, por não serem, nesse momento, o foco do trabalho. Assim, pensou-se uma sequência de atividades voltadas para: i) compreensão da junção e separação vocabular; ii) desenvolvimento da consciência metalinguística; iii) estudo dos gêneros textuais; iv) reconhecimento das palavras gramaticais e lexicais; v) discernimento entre sílabas e palavras.

A unidade didática foi planejada de forma a conter três módulos, divididos em quatro seções, estimando-se que cada módulo de trabalho consumiria o tempo de 12 horas-aula. As seções, em cada módulo, apresentam finalidades específicas: 1) na seção “Pensando a palavra”, foram desenvolvidas atividades que levassem o estudante a refletir sobre os limites que diferenciam sílabas de palavras e que podem

¹⁴ Termo aplicado no sentido de levantamento de informações a partir dos dados obtidos pelas atividades de sala de aula.

ocasionar segmentação indevida de vocábulos no PB; 2) na seção “Construindo hipóteses, formulando regras”, foram propostas atividades para auxiliar os estudantes na construção de conhecimentos sobre os elementos constitutivos da palavra; 3) na seção “O que eu ouço, como escrevo?”, desenvolveram-se atividades de consciência fonológica para refletir sobre a relação entre letras e sons e sobre a junção e separação de palavras a partir da enunciação oral e a consequente expressão escrita; e, por último, 4) a seção “Comprovando na escrita” contemplou a produção textual escrita, a fim de propiciar a reflexão e a internalização dos conceitos e conhecimentos trabalhados.

O Quadro 9 apresenta, de forma sucinta, os elementos da unidade didática.

Quadro 9 – Organização da unidade didática

Módulo	Seção / Atividade	Objetivos	Procedimentos didático-metodológicos
Módulo 1	❖ Pensando a palavra	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prosódia da língua; • Reconhecer unidades fonológicas; • Compreender a relação entre grafemas e fonemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de escrita para exposição de conhecimentos prévios sobre ditados populares; - Prática de leitura expressiva; - Comparações entre expressão falada e escrita ao pronunciar os ditados populares.
	❖ Construindo hipóteses, formulando regras	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar sílabas e palavras; • Suscitar a formulação de regras que regem a ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer escolhas lexicais com base nos conhecimentos entre grafemas e fonemas; - Comparação de vocábulos; - Sistematização de regras da forma escrita das palavras.
	❖ O que eu ouço, como escrevo?	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica; • Exercitar a destrezas auditivas; • Refletir sobre a ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Audição de parlenda; - Transcrição das mensagens auditivas; - Discussão sobre as hipóteses formuladas.
	❖ Comprovando na escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Fixar a forma gráfica das palavras; • Empregar palavras lexicais e gramaticais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de produção textual autônoma dos gêneros ditado popular e parlenda; - Leitura de pequenos textos do português arcaico; - Exercício de consciência metalinguística com reflexão da sintaxe e da pronúncia.

Módulo	Seção / Atividade	Objetivos	Procedimentos didático-metodológicos
Módulo 2	❖ Pensando a palavra	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o processo de segmentação dos vocábulos e a construção do sentido; Revisar classes gramaticais: artigos e preposições. 	<ul style="list-style-type: none"> Leituras de piadas do folclore brasileiro; Estudo reflexivo: segmentação ou junção de vocábulos do texto; Reflexão sobre a escrita de palavras; Prática de leitura expressiva.
	❖ Construindo hipóteses, formulando regras	<ul style="list-style-type: none"> Ressaltar aspectos semânticos que envolvem as palavras; Perceber que de acordo com as características gramaticais, as palavras exercem funções diferenciadas no enunciado. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo das sílabas: palavras independentes ou parte constituinte de outros vocábulos. Exercício dos conhecimentos gramaticais; Separação de palavras lexicais e palavras gramaticais – a importância das preposições.
	❖ O que eu ouço, como escrevo?	<ul style="list-style-type: none"> Apurar a consciência fonológica; Exercitar a destrezas auditivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Transcrição escrita dos textos auditivos; Ditado de palavras; Desafio: registro de vocábulos que tenham as sílabas das preposições em sua constituição. Discussão sobre as hipóteses formuladas.
	❖ Comprovando na escrita	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a expressão escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Prática de atividades de produção textual; Parafraseando textos conhecidos para a prática de preposições e questões lexicais em estudo. Reformulação textos escritos.
Módulo	Seção / Atividade	Objetivos	Procedimentos didático-metodológicos
Módulo 3	❖ Pensando a palavra	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar escolhas lexicais respeitando a ortografia; Aplicar os vocábulos ao contexto apresentado; Refletir sobre os limites gráficos das palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> Retomada do gênero contos fantásticos Características do gênero; Revisão de palavras lexicais e gramaticais; Dinâmica: escolher a melhor palavra ou expressão para complementar as ideias. Segmentação de palavras.
	❖ Construindo hipóteses, formulando regras	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as segmentações indevidas; Compreender a variabilidade/invariabilidade da palavra; 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura coletiva e individual de minicontos fantásticos e de terror; Identificação das características do gênero;

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência metalinguística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um olhar atento ao tempo e o espaço no conto; - Aplicando os conhecimentos em um final de conto.
	❖ O que eu ouço, como escrevo?	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão auditiva; • A partir do que auditivo, como fazer a representação escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Audição de uma história de terror vivida pelas personagens da Turma da Mônica; - Representação escrita dos acontecimentos ouvidos, dando a caracterização das personagens, do tempo e do espaço.
	❖ Comprovando na escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar, por escrito, os conhecimentos trabalhados; • Construir, passo a passo, os elementos que podem fazer parte de um conto de mistério e terror. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção textual escrita a partir da atividade de sistematizar as ideias e da leitura de uma HQ; - Leitura da produção escrita para o grupo e acolhimento das sugestões. - Refacção e entrega das produções.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Partindo dos pressupostos de Corrêa (1997) de que a escrita se constitui de forma heterogênea e que os escreventes circulam pelo oral/escrito/falado/letrado elaborando e testando hipóteses, buscou-se apresentar um material elaborado especificamente com a finalidade de auxiliar na compreensão do que é a palavra e como se dá sua relação com os demais constituintes de um enunciado escrito.

Riolfi et al. (2008) afirmam que o trabalho com a escrita produz significações imprevisíveis e que, para escrever, não é suficiente o domínio de recursos linguísticos e nem exposição organizada de ideias, pois

[...] um trabalho com a linguagem traz à tona algo que antes de ser escrito era ignorado. O ato de escrever oculta a luta que o sujeito trava com as palavras e com os sentidos, mas traz à tona algo que lhe é singular e que, por ser resultante de mudanças e deslocamentos sobre e com a linguagem, não ganha existência sem produzir transformações [...] (RIOLFI et al., 2008, p. 122).

Para que houvesse melhor acompanhamento das atividades, planejou-se a impressão do material elaborado em forma de uma apostila para cada estudante e elegeu-se o diário de bordo como instrumento de registro do percurso das aulas de implementação. Na próxima subseção, apresenta-se a unidade didática desenvolvida e aplicada aos alunos sujeitos da pesquisa.

3.2 APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

O material apresentado a seguir compôs a apostila destinada ao trabalho com a segmentação não convencional à turma do 7º ano do EF. O material foi impresso e entregue a cada aluno, contendo uma capa, que não será apresentada aqui.

❖ *Para início de conversa...*

Como já estudamos anteriormente, a **palavra** é um elemento constitutivo da comunicação cotidiana e que pode facilitar a fala e a escrita. Contudo, pode ser também elemento gerador de uma série de dúvidas e preocupações no momento de expressar uma ideia por escrito.

No início do processo de alfabetização, o estudante se preocupa com o reconhecimento das letras; depois, com a junção em sílabas, a formação de palavras, a expressão de frases, a construção de parágrafos e a elaboração de um texto. Falando assim, dá a impressão de que um processo ocorre na sequência do outro, sem maiores dificuldades.

Parece até que foi mágica!

O que, no início, não passava de um amontoado de símbolos, repentinamente passou a significar muita coisa, e, sozinho, você já conseguia desvendar as primeiras mensagens. Foi um período de pequenas grandes conquistas, e, junto com a leitura, você aprendeu a escrever.

Mas... e agora? Será que no 7º ano não há mais nada que se possa aprender em relação à escrita das palavras?

Vamos juntos descobrir o que ainda podemos aprender e aperfeiçoar nos caminhos da escrita?



MÓDULO I

Você certamente já ouviu expressões como:

“Devagar se vai ao longe.”

“Quem com ferro fere, com ferro será ferido.”

“Cão que ladra, não morde.”

De acordo com o dicionário Michaelis, os provérbios são “frases curtas de caráter prático e popular, geralmente com ritmo e rima, ricas em imagens e sentidos figurados e que contêm uma síntese a respeito de uma regra social ou moral”.

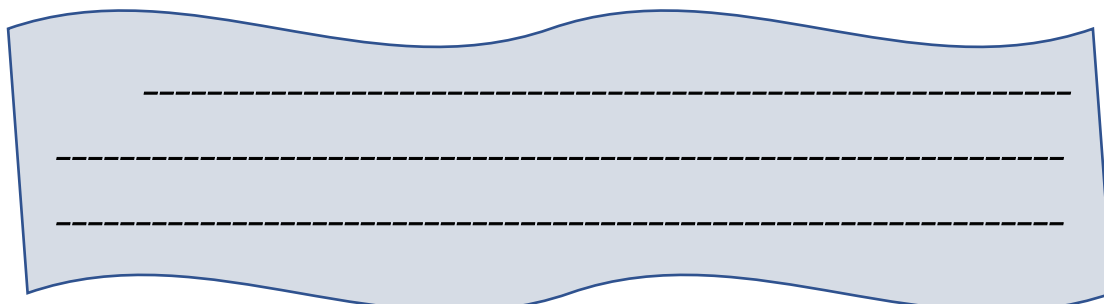
Também frequentemente chamados de ditados populares ou adágios, são textos de tradição oral, de autoria desconhecida. Essa tradição com base na oralidade faz com que, muitas vezes, os provérbios não sejam reproduzidos com a mensagem original e não transmitam a lição a que se propuseram inicialmente.

Por possuírem um ritmo específico de leitura e enunciação oral, exigem do leitor uma entonação especial, e do ouvinte, uma apurada consciência fonológica para sua apropriada compreensão.

✚ *Sobre esse gênero, o que já sei?*

- Depois de recordar algumas características do gênero provérbio, registre uma situação em que você já testemunhou esse gênero posto em prática na sua casa, na escola, na igreja ou qualquer outro lugar que frequente. Registre também qual foi o provérbio enunciado.

Registro escrito 1





❖ *Pensando na palavra*

Vamos testar conhecimentos?

- Formem duplas, leiam os ditados populares expostos abaixo e completem as expressões de acordo com os conhecimentos sobre o tema. Caso nunca tenham ouvido essas expressões, encontrem uma palavra que acreditem completá-los adequadamente. Vença este desafio, não deixando nenhuma frase sem resposta:

1. Água mole _____ dura, tanto bate até que fura.
2. A pressa é a inimiga da _____.
3. Antes só do que mal _____.
4. As _____ enganam.
5. Apressado come _____ e quente.
6. A _____ do povo é a _____ de Deus.
7. Cada _____ no seu galho.
8. Casa de ferreiro, _____ de pau.
9. Cão que _____ não morde.
10. A cavalo _____ não se olha os dentes.
11. De _____ em _____, a galinha enche o papo.
12. De médico e de louco todo _____ tem um pouco.
13. Devagar se vai ao _____.
14. Deus ajuda quem cedo _____.
15. É dando que se _____.
16. Em terra _____ quem tem olho é rei.
17. _____, não leu, o pau comeu.
18. Gato _____ tem medo de água fria.
19. Mais vale um _____ na mão do que dois voando.
20. Para bom _____, meia palavra basta.

- Agora, façam a leitura dos ditados completados por vocês para o grupo e observemos juntos as mensagens que foram construídas. Depois, vamos ler as frases originais que o professor vai distribuir.

Pensemos coletivamente sobre as mensagens transmitidas por cada um dos provérbios estudados. Lembremos sempre que não são textos de leitura literal e que esse gênero pretende trazer ensinamentos por meio da linguagem figurada.

- Eleja o ditado com o qual você mais se identificou e compartilhe com o grupo, expondo seus motivos.



❖ *Construindo hipóteses, criando regras*

- Leia atentamente os provérbios que seguem e assinale a alternativa que representa o ditado popular que você acredita ser o correto:

- A.** () "Cor de burro quando foge."
 () "Corro de burro quando foge."
- B.** () "Batatinha quando nasce, espalha a rama pelo chão."
 () "Batatinha quando nasce, esparrama pelo chão."
- C.** () "Cuspido e escarrado."
 () "Esculpido em Carrara."
- D.** () "Quem não tem cão, caça como gato."
 () "Quem não tem cão, caça com gato."
- E.** () "São ossos do ofício."
 () "São ócios do ofício."
- F.** () "Quem tem boca vaia Roma."
 () "Quem tem boca vai a Roma."
- G.** () "Esse menino não pára quieto, parece que tem bicho carpinteiro."
 () "Esse menino não pára quieto, parece que tem bicho no corpo inteiro."

- Em duplas, comparem as frases assinaladas com as dos colegas.
- Você já ouviu os ditados alguma vez ou já os proferiu? Contribua oralmente com as discussões.
- Agora, vamos conhecer as frases originais e debater sobre a razões para que esses ditados fossem sofrendo modificações em seus vocábulos.

- Quais as semelhanças de pronúncia identificadas entre as palavras dos ditados populares e as que foram utilizadas em seu lugar?
- Será que alguns dos equívocos podem ser associados com a forma em que se dá a enunciação de fala dos ditados?
- Registrem em seus cadernos as hipóteses construídas para cada um dos equívocos constatados.

❖ *O que eu ouço, como escrevo?*



Além dos provérbios, temos, em nossa cultura, diversos gêneros textuais que circulam oralmente, e um deles é a parlenda.

Esse gênero textual faz parte do universo infantil. São pequenos versos rimados e de fácil memorização, que podem ter como objetivo a fixação de determinados sons ou mesmo alguns ensinamentos, como os atribuídos aos provérbios.

A seguir, vamos acompanhar auditivamente, com o auxílio do notebook, a parlenda intitulada “Hoje é domingo”.

- Será que você consegue completar o texto da parlenda com as palavras que faltam, ouvindo apenas uma vez a parlenda? Vamos tentar?

Hoje é domingo

Hoje é domingo

_____ cachimbo

O cachimbo é _____

Bate no jarro

_____ é de ouro

Bate no touro

_____ é valente

Bate _____

_____ é fraco

Cai no buraco

O buraco _____

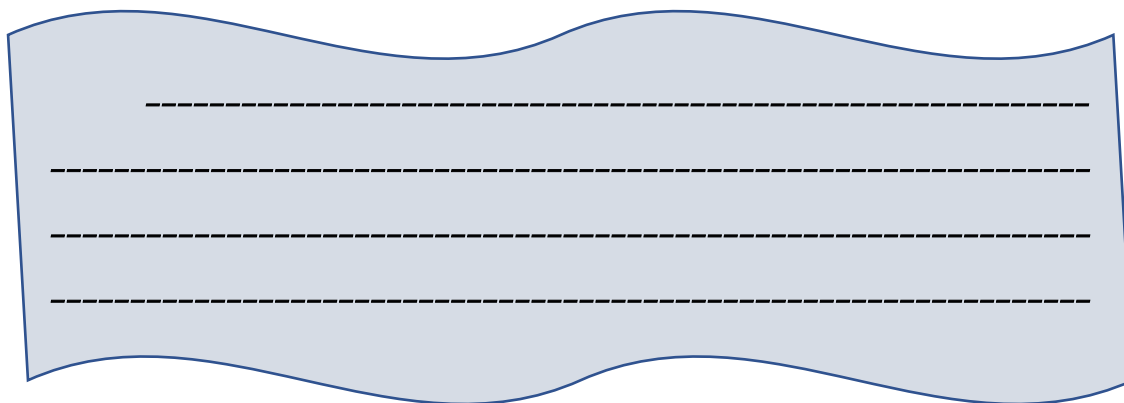
_____ o mundo.

- Vamos conferir as respostas coletivamente e comparar com a parlenda original. Foi possível grafar corretamente todas as palavras que faltavam no texto?
- No(s) caso(s) em que não foi possível, o que ocorreu? Por que às vezes nos equivocamos em casos como esses?
- Que diferenças podemos observar na pronúncia do “r” nas palavras “buraco” e “jarro”?
- Que outras palavras poderíamos lembrar que também se escrevem com um ou dois “r” e que causam dúvidas aos estudantes? Vamos registrar juntos?
- Escute mais uma vez o áudio da parlenda para observar como é a enunciação falada de cada palavra escrita. Depois, registre, em seu caderno, todos os pares de palavras que promovem a rima no poema.
- Vamos conversar sobre o sentido do texto e das palavras que o compõem: todas as palavras são conhecidas e sabemos seu significado?
- Que relação de sentido podemos estabelecer com as palavras que rimam entre si?

Sobre esse gênero, o que já sei?

- Como tarefa de casa, converse com seus pais, avós, ou irmãos mais velhos. Primeiramente, leia ou recite para eles a parlenda que estudamos hoje.
- Pergunte se a conhecem e se a letra é exatamente como a parlenda que você recitou. Caso haja diferença, registre-a. Lembre-se que, por ser um texto de tradição oral, pode haver mais de uma versão possível.
- Peça que lhe ensinem outra parlenda que tenham aprendido quando crianças e a registrem, no espaço seguinte.

Registro escrito 2





❖ *Compartilhando o que aprendi*

- Vamos ouvir as parlendas que os colegas trouxeram para compartilhar conosco e discutir oralmente sobre os prováveis objetivos delas: ensinamento ou memorização de sons e pronúncias?

Lembrem-se de que a consciência fonológica é um elemento indispensável em nosso processo de aquisição do código escrito. Portanto, façamos com dedicação todas as atividades a fim de melhorar a habilidade de escrever.

- Coletivamente, no quadro, façamos uma lista de pelo menos quatro palavras que conhecemos e que possam rimar com aquelas que estão na primeira coluna.

sino				
fino				
touro				
ouro				
valente				
gente				
buraco				
fraco				



❖ *Comprovando na produção escrita*

- Para finalizar esta etapa, em duplas, criem outra versão para a parlenda "Hoje é domingo". Cuidem da escolha das palavras para que a parlenda tenha a cadência sonora que é exigida pelo gênero. Vocês podem utilizar palavras que tenham registrado no quadro anterior.

- Agora, recitem seu texto para a turma.
- Ainda em duplas, pensem em cinco provérbios que tenham lhes chamado a atenção e produzam cinco novas mensagens, distorcendo o conteúdo original. Vejam o exemplo a seguir:

“Escreveu, não leu, continuou sem saber.”

- Seleccionem o provérbio no qual vocês acham que conseguiram ser mais criativos e compartilhem com o grupo a mensagem criada. A professora irá anotar na lousa as criações de cada dupla, e, se necessário, serão feitas correções.
- Que tal passar o novo provérbio para uma folha sulfite e compartilhar no mural da escola? Vamos lançar esse desafio aos nossos colegas das outras turmas para saber o quanto eles conhecem do gênero que estudamos e ver se eles descobrem a mensagem que quisemos transmitir?

Para essa atividade, vamos cuidar da utilização do espaço na folha e lembrar que, para compartilhar uma produção, precisamos estar muito atentos às normas ortográficas de nossa língua.

❖ *Desafios!*

- Reúnam-se em grupos de três alunos. Vocês receberão um envelope com o texto de duas parlendas todo recortado em palavras. O desafio é conseguir montar as parlendas de acordo com a versão original e fazer a registro na apostila. Vamos lá!
- Registre aqui as suas duas parlendas.

- Leia e tente decifrar a parlenda abaixo:

Batatinha quando nasces
espalha a ramapa
lochão,
meninha quando formepõe
amãonocoração.

Você sabia que, antigamente, os textos eram escritos como a parlenda acima? A segmentação dos textos em palavras e o uso dos sinais de pontuação só passou a ser frequente depois do século XIII. Pode-se afirmar, inclusive, que esses são fenômenos recentes, se considerarmos a história da escrita.

- No texto acima, assinale com uma barra quais seriam os limites que separam cada uma das palavras.
- Vencido o primeiro desafio, vamos dificultar as coisas. Em grupos de três colegas, vocês receberão cópias avulsas dos quatro trechos de textos¹⁵. Todos eles estão escritos no português arcaico e foram retirados de cartas antigas, onde se vê que quem as escreveu não tinha muita habilidade com a escrita. Porém, nesta atividade, vocês vão se concentrar apenas nas palavras que apresentam junção ou separação inadequada. Será vencedora a equipe que identificar essas ocorrências e conseguir segmentar adequadamente todos os vocábulos.

Atenção: devido à época a que pertencem, os trechos possuem palavras escritas de forma diferente do que costumamos escrever hoje. Se o grupo achar adequado, pode também fazer a atualização desses vocábulos, ou podemos discutir coletivamente quais seriam os vocábulos antigos.

1)

perzado queridinho estimado Amigso
[...] commo vai u noso invreno
a qui frais muinto sro nada feizer
não patenmos sin queridinho. p.
compades perdo jasesqueceu di min
não es quecra mande dizer cmmo
vai u senhor compader eu estinmo
Dilonje Di preto não posso Adeus a
te, se Deus qiuzer [...]

¹⁵ Trechos de texto publicados no livro didático de 6º ano: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural Leitura, produção e estudos de linguagem*. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2014.

2)

[...] Commader eu limando estibilitinho [...] quero pidri as minha dis culpa i espero cer dis culpada ou mena huma vez [...]

3)

[...] tambem a ceite um eteno a Deuzinho di longe que di perto não posso dizer [...]

4)

[...] Eu a qui como despresada
 Vou indo empas com
 todos meus
 Eu a qui tão longe
 cintendo Saldade di todos
 Dona Almerinda muito
 O brigado pelos os quiabo
 mando-lhi este pimentão
 para a Senhora
 fali com Antônio
 qui si elê pode vim
 a qui hoje como cem
 falla que e assunto do intereço

- o Vamos conferir juntos, através do projetor multimídia, as segmentações indevidas encontradas nos quatro excertos acima e fazer as devidas correções?

E por falar em atualidade... você já observou que, na Internet, apareceram novas situações de uso das palavras que fogem da norma padrão? Por exemplo, para digitar endereços eletrônicos, criar correios eletrônicos (e-mail), usar o Twitter, acessar *sites* de jogos e usar *hashtags* nas redes sociais, nós passamos a ter que grafar as palavras todas juntas.

Mas, o que é *hashtag*? O nome é de origem inglesa, e no Brasil pode ser também conhecida como “jogo da velha” ou “cerquilha”, mas na Internet o termo *hashtag* é predomínio entre os usuários. Na informática, o símbolo é utilizado para incorporar um comentário em um grupo de discussão da Internet. Basta acrescentar a “#” à mensagem que ela figurará no tópico de assuntos mais comentados do dia. Vejamos alguns exemplos:

#vontadedeaprender #modaparameninas #viajarfazbem #naoemesmo

- o Que tal criar *hashtags* sobre um assunto para o qual você quer chamar a atenção?

MÓDULO II

Neste módulo, vamos conhecer um pouco mais sobre o gênero piada. Buscaremos, por meio dela, aprofundar nossos conhecimentos sobre a língua portuguesa, principalmente sobre a construção escrita. Vamos aprender quando determinado termo é palavra independente e quando é parte constitutiva de outra palavra.

❖ *Pensando na palavra*



- Leia atentamente o texto que segue. Veja se consegue localizar palavras que deveriam ser escritas separadas e estão juntas e vice-versa. Pinte-as com seu lápis de escrever.

Piada (Folclore)

Alfredo a corda e, com muita preguiça, levanta da cama.

- Mãe, hoje eu não vou para a escola de jeito nenhum.
- Por que, meu filho?

Alfredo pensa e responde:

- Sabe, mãe, os professores vivem me cobrando, as crianças sem pre implicam com migo e nem posso brincar no parquinho.
- Mas, Alfredo – diga mãe de le –, você é o diretor da escola!!!

Fonte: <<https://www.piadascurtas.com.br/piadas-de-escola/>>.

- Agora, compare seu texto com o de um colega. As palavras destacadas foram as mesmas?
- Vamos conferir juntos, no projetor multimídia, como é a versão original do texto.
- Que elementos do texto lido nos permitem caracterizá-lo como piada?
- Por que ficou engraçado o fato de o filho não querer ir para a escola?

- Agora, observe estas outras duas piadas embaralhadas. Você é capaz de montar este quebra-cabeça? Registre abaixo a escrita adequada, separando os dois textos e colocando os respectivos espaços em branco entre as palavras. Fique atento para grafá-las corretamente e usar os sinais de pontuação e letras maiúsculas quando necessário:



- Vamos conferir no projetor multimídia se vencemos esse desafio?

- Que tal mais um pouco de humor e reflexão sobre a escrita das palavras? Leiamos juntos!

Maluquice

O cara já estava ali **em**baixo do poste procurando algo no chão há mais de uma hora. Já passava da meia-noite e a rua estava **des**erta. O porteiro, **em** um edifício próximo, que estava observando a cena, ficou curioso:

- Ei, amigo, quer ajuda? O que o senhor perdeu?
- Perdi minha chave e não consigo achar. Talvez **com** sua ajuda, quem sabe?

E os dois **come**çaram **a** procurar juntos. Se **aba**ixaram no chão, procuraram, procuraram, e nada.

De repente, o porteiro se vira para o rapaz:

- Você tem certeza de que perdeu sua chave aqui, **com**panheiro?
- Claro que não – respondeu o maluquinho –, mas você acha que eu ia ser doido de procurar longe da luz?

(Autoria desconhecida. Adaptado pela pesquisadora)

- O texto que lemos pertence ao gênero piada. Você saberia mencionar algumas características próprias desse gênero? Registre abaixo o que você sabe. Depois, vamos conferir coletivamente o que foi anotado.

Registro escrito 3

Four horizontal dashed lines are provided for writing the student's response to the question about the characteristics of the joke genre.



❖ *Construindo hipóteses, criando regras*

- Vamos conversar sobre o texto: Como podemos relacionar o título como o conteúdo da piada? Por que eles não conseguiam encontrar o que procuravam?
- Que elementos há no texto lido que comprovam seu pertencimento ao gênero piada?
- Leiam mais uma vez a piada “Maluquice” e observem que há palavras ou parte delas que estão destacadas.
- No quadro abaixo, coloque, na primeira coluna, as palavras destacadas que tenham uma sílaba, e na segunda, as que tenham duas ou mais.

Uma sílaba	Duas ou mais sílabas

- Observe que as palavras da primeira coluna pertencem à classe gramatical das preposições. Você se lembra o que são as preposições, quais são e qual a função que exercem na construção dos enunciados? Vamos registrá-las no quadro abaixo.

Preposições	Função

Voltando à leitura da piada, podemos concluir que as mesmas letras que se juntam para formar uma preposição e que são palavras com uma função específica no enunciado, em outros momentos, são sílabas constituintes de outras palavras. Esse fator pode influenciar os estudantes na hora de formular as hipóteses sobre a escrita de determinado vocábulo. Vamos ler mais uma piada?

Como você já sabe, as piadas não costumam apresentar autoria pelo mesmo motivo das parlandas e dos provérbios, pois são textos de tradição oral, ou seja, foram sendo recontados e não houve registro por parte de seus autores.

No relógio

O menino da cidade foi pela primeira vez a uma fazenda. Na manhã seguinte, ele foi dar uma volta e, de repente, deu de cara com uma senhora tirando leite de uma vaca. Parou, bateu papo com a velhinha e, antes de sair, resolveu perguntar:

– Por favor, a senhora tem ideia das horas?

– Claro! – disse a velha – Só vou ter que levantar o rabo da vaca.

E levantou o rabo da vaca, enfiou a cabeça embaixo, olhou e disse que eram sete e vinte e três.

O menino ficou boquiaberto. Como ela poderia saber com tanta precisão? Curioso, resolver descobrir mais sobre aquela técnica de ver horas e só ter que levantar o rabo da vaca. Então perguntou:

– Como é que a senhora, do nada, levanta o rabo da vaca e sabe a hora exata?

– Na verdade, é que levantando o rabo dela eu tiro ele da minha frente, e tirando o rabo da minha frente, vejo a torre da igreja lá na pracinha. E lá em cima da torre, é só olhar para o relógio que está no alto e saber ler as horas cada vez que eu preciso. Só por isso eu levanto o rabo dela!

(Autoria desconhecida. Adaptado pela pesquisadora)

- Por que você acha que o menino pediu a informação para a velhinha?

- Encontre, no texto, um trecho que comprove a veracidade de sua hipótese e transcreva-o abaixo.

- Observe atentamente as palavras sublinhadas no texto “No relógio”. Como elas, há outras que podem fazer com que os escreventes confundam sua escrita. Vamos ler juntos as frases abaixo e sublinhar as palavras ou expressões que podem ser confundidas no momento do registro escrito:
 - a. Decerto ela já esqueceu de certo acordo que havia firmado.
 - b. Quando asso alho em minha casa, o cheiro se espalha do assoalho ao teto.
 - c. Meu relógio biológico fica confuso e demora a se ajustar com fuso horário novo.
 - d. Então você não quer mais estar em tão difícil situação.
 - e. De vagar sozinho pela vida, deixei de agir tão devagar ao tomar decisões.
 - f. A decoração que fiz para o caderno da professora foi de coração.
 - g. Por detestar culinária, deixei de testar receitas novas.
 - h. Embora eu enfrente as dificuldades de cabeça erguida, às vezes desanimo de seguir em frente.
- Foi possível localizar pares de expressões ou palavras em cada uma das frases? Qual o significado adquirido por elas em cada contexto?

❖ *O que eu ouço, como escrevo?*



- A professora ditará algumas palavras ou expressões da língua portuguesa. No espaço abaixo, faça o registro dessas palavras, da maneira como acredita que elas devam ser escritas.

- Agora, retorne ao texto “No relógio” e, com o auxílio de um lápis de cor, encontre e pinte na piada as palavras ou expressões que foram ditadas pela professora. Verifique se escreveu corretamente todas elas. Caso tenha se equivocado em alguma, faça a devida correção.

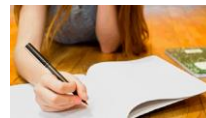
Algumas palavras apresentam como parte, em sua composição silábica, alguma das preposições. Observe os exemplos que seguem:

amargo – anterior – apóstolo – atento – combatente – contrário – desgaste – desdentado – empolgado – entretida – paralelepípedo – porto – sempre – soberano – sobrenatural – traste

- No quadro abaixo, registre outras palavras que contenham preposições como partes constituintes, isto é, como sílabas. Essas sílabas, preferencialmente, devem estar no início da palavra. Depois, façamos a verificação coletivamente.

a	ante	após	até
com	contra	de	desde
em	entre	para	por
sem	sob	sobre	trás

❖ *Comprovando na produção escrita*



- Vamos retomar as parlendas que foram pesquisadas com os familiares ou as piadas que cada um já conhecia e trouxe para compartilhar. Cada um pode escolher o gênero com o qual prefere trabalhar. A tarefa consiste em fazer modificações nos textos originais de forma a encaixar pelo menos 10 das palavras que registramos no quadro das preposições. Você pode modificar a mensagem da parlenda ou da piada, como também pode criar um novo começo ou um novo final. Use e abuse da criatividade.

Registro escrito 4

A large, light blue, wavy-edged box containing four horizontal dashed lines for writing.

MÓDULO III

Neste último módulo de nossos estudos, vamos revisar um gênero textual que estudamos no primeiro bimestre de 2017. O gênero conto mexe mesmo com a imaginação de todos nós. Não é um simples texto narrativo e que conta determinada história. Ele apresenta elementos sobrenaturais, acontecimentos inexplicáveis a partir da lógica humana. Mexe com nossos sentidos e com nosso raciocínio. Alguns trazem a público heróis e heroínas; outros apresentam personagens imaginários ou acontecimentos sobrenaturais.

- Quem ainda se lembra da história do “Acampamento fantasma”, que lemos e estudamos no início do ano letivo de 2017? Gostaria de relatá-la oralmente?
- Quais elementos da narrativa nos permitem classificar esse texto como um conto de mistério e terror?
- Para relembrar as características do gênero, vamos ao laboratório digital para fazer uma pesquisa de contos de mistério e terror e de suas principais características.

✚ *Sobre esse gênero, o que já sei?*

- Concluída a pesquisa, registre abaixo pelo menos três características concernentes ao gênero.

Registro escrito 5

❖ *Pensando na palavra*



Vamos fazer a leitura coletiva do conto “As flores da morte”¹⁶.

- Das características do gênero conto de terror, que recordamos acima, quais podem ser localizadas no conto “As flores da morte”?
- Identifique as personagens que fazem parte da história e o tempo em que os fatos se desenvolvem.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/contosdeterror/5209199>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

- Levante hipóteses: Por que os familiares e amigos não informavam à paciente seu real estado de saúde?
- De que maneira a protagonista conseguiu resolver o impasse em que se encontrava?
- É possível estabelecer alguma relação entre o título e o desfecho da história? Justifique sua resposta.
- Do ponto de vista da lógica, esses acontecimentos narrados poderiam acontecer a qualquer um de nós? Argumente sobre sua resposta.



❖ *Construindo hipóteses, criando regras*

Já vimos, em nossos estudos, que há palavras formadas por quantidades distintas de sílabas. Há palavras com apenas uma sílaba, e outras, com duas ou mais sílabas.

Também já estudamos que, de acordo com a classe gramatical a que pertencem, essas palavras têm funções diferentes na construção de enunciados orais ou escritos. Conhecer um pouco dessas regras e redobrar atenção nos momentos de leitura e de produção escrita nos auxiliam a cometer menos desvios ortográficos.

- Vamos resolver o desafio seguinte para averiguar a fixação de alguns vocábulos estudados até o momento? Para a resolução, escolha, na primeira coluna, uma opção de cada cartela e, a seguir, complete as frases do quadro ao lado.

CARTELA 1	<p>1. Quando estudo, deixo meu material _____ da mesa.</p> <p>2. _____ que leio um texto, descubro coisas novas.</p> <p>3. _____, eu gosto de estudar.</p> <p>4. Perguntou minha opinião, _____ não quis ouvi-la.</p> <p>5. Gosto muito de ler, _____ tenho facilidade em escrever.</p> <p>6. _____, cuide melhor do meio ambiente.</p> <p>7. _____ não quis mais participar do teatro.</p> <p>8. Você vai _____ esperar a sua vez de ler.</p> <p>9. Ana _____ bastante para produzir seu texto.</p> <p>10. Chegou cedo e _____ se cansou logo da atividade.</p>
emcima	
em cima	
CARTELA 2	
Cadaveiz	
Cada vez	
CARTELA 3	
Naverdade	
na verdade	
CARTELA 4	
soque	
só que	
CARTELA 5	
porisso	
por isso	
CARTELA 6	
Porfavor	
Por favor	
CARTELA 7	
Derrepente	
De repente	
CARTELA 8	
terque	
ter que	
CARTELA 9	
demorou	
de morou	
CARTELA 10	
Então	
em tão	

- Vamos verificar, coletivamente, se conseguimos acertar todas as respostas?

- Agora, em duplas, criem um “miniconto” de terror. O desafio de cada dupla é criar uma pequena história de aterrorizar e que contemple os vocábulos da cartela acima em seu interior. Animem-se a fazer um texto bem interessante.

Registro escrito 6

- Compartilhe o texto produzido, fazendo a leitura para a turma. Todo o grupo deve estar atento e ver se consegue localizar as palavras da cartela e que deveriam ter sido utilizadas. Será que todos conseguiram cumprir o desafio?
- Depois da pausa para refletir sobre a ortografia, voltemos aos contos de terror e mistério. Você já ouviu falar em “ônibus fantasma”?
- Vamos brincar de imaginação... Como seria um ônibus fantasma? Em que situação nós poderíamos ter que viajar em um transporte como esse? O que nos aconteceria?
- Embarque nesta aventura e descubra o que acontece nessa viagem com o texto “O ônibus fantasma”, do escritor Almir Mota¹⁷.

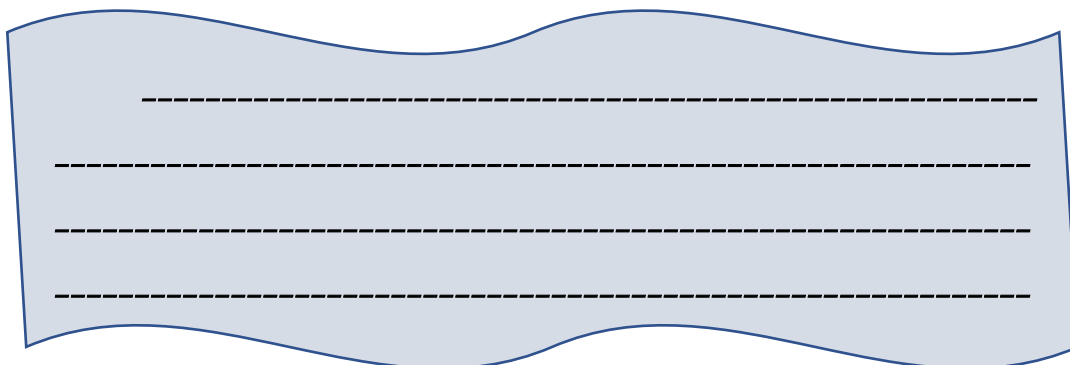
Os contos de mistério e terror, propositalmente, apresentam elementos para mexer com a imaginação do leitor, para que ele vá reconstruindo mentalmente as personagens e os espaços. Além disso, é necessário que se apresente algum mistério não passível de resolução pelo raciocínio lógico.

- Qual é o mistério apresentado nesse conto?

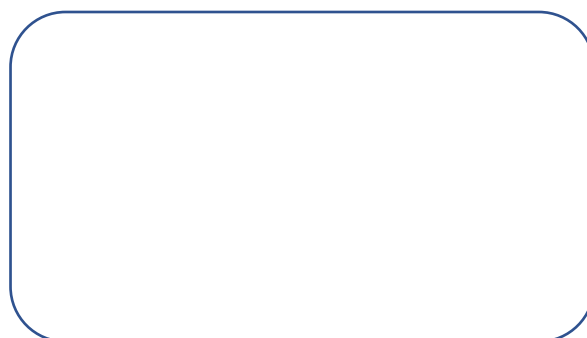
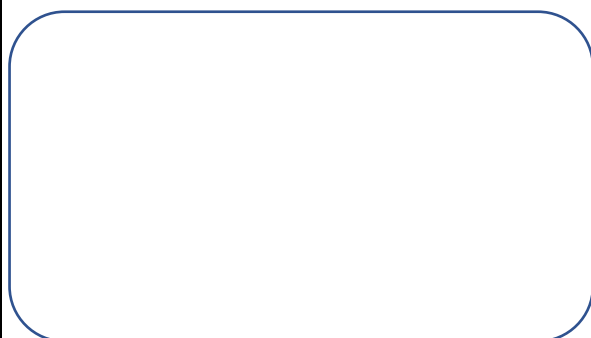
¹⁷ Disponível em: <<http://lendcontfab.blogspot.com/2014/09/o-onibus-fantasma.html>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

- A personagem principal não possui um nome e nem sabemos suas características físicas ou psicológicas. Vamos dar-lhe um nome e algumas características?
- Quem conta essa história? É um narrador em primeira ou em terceira pessoa? Retire um trecho que comprove sua resposta:
- Se você fosse o narrador e a personagem principal desse conto, como ficaria a escrita do primeiro parágrafo? Registre-a no caderno.
- Como vimos na pesquisa sobre os contos de terror e mistério, a descrição do espaço faz toda a diferença para que o leitor entre no clima da história e viva de forma mais aprofundada os acontecimentos. Em qual dos parágrafos do texto você sentiu um clima de mistério e terror mais intenso? Se você fosse a personagem inserida nesse cenário, qual seria sua reação?
- Vamos reescrever coletivamente o 3º parágrafo do texto de maneira a tornar o cenário algo acolhedor e tranquilizante e vejamos se poderia continuar fazendo parte de um texto do gênero que estamos trabalhando. Registremos aqui nossa produção:

Registro escrito 7



- Compartilhe com a turma a sua criação. Observe que você provavelmente ainda tenha um trecho de conto; contudo, ele não mais será uma história de terror ou mistério.
- Agora que já recriamos em palavras, vamos recriar por imagens o espaço do 3º parágrafo. No primeiro quadro, ilustre o espaço criado pelo autor, e no segundo, o espaço imaginado por você.



- Quanto aos espaços imaginados por você e seus colegas, qual deles faria uma adequada imagem mental para os acontecimentos narrados no texto “O ônibus fantasma”?

No conto que ouviremos a seguir, intitulado “Tem fantasma no porão”, da autora Lilian Sypriano¹⁸, Liloca, a personagem principal, é uma criança como qualquer outra, cheia de alegria, curiosidade. Contudo, Liloca tem um “defeito” bem curioso e que costuma afetar muitas crianças.

- Vamos fazer suposições... Qual seria o defeito de Liloca? Conseguiremos adivinhar?
- E você, tem algum defeito? Será que é o mesmo de Liloca? E suas qualidades? Quais merecem mais destaque?
- Ahhhh! Ia esquecendo de avisar: a história de Liloca precisará de sua ajuda para fazer sentido! Vamos mexer com a imaginação? Então, assim que a professora interromper a leitura do conto, nas linhas em branco desta página, você deve registrar o que assustou Liloca. Vamos ouvir?

*

- Escreva a continuação da maneira como imagina que possa ter acontecido. Cuidado! Há um último parágrafo no texto e que precisa fazer sentido com o que você irá criar.
- Vamos compartilhar com o grupo o final que cada um criou?
- Agora, vamos ouvir a versão original do texto de Lilian Sypriano. De que forma a autora apresenta a personagem principal? Das características dadas à Liloca, com quais você se identifica?
- Você diria que há diferença entre medo e terror? Quais seriam?
- Quais são as sensações físicas que o medo nos provoca?
- Já teve algum desses sentimentos? Que tal registrar, em poucas palavras, alguma experiência que lhe provocou medo ou terror?

¹⁸ O conto compõe a obra *Acorda, Rubião! Tem fantasma no porão!*, de Lilian Sypriano.

Registro escrito 8



❖ *Compartilhando o que aprendi*

- Gostaria de compartilhar a experiência que você registrou anteriormente com os colegas?

Observe que, nos dois contos, há palavras destacadas. São vocábulos cuja escrita, com frequência, causa dúvidas. Dê especial atenção à escrita dessas palavras. Perceba, ainda, que, nos textos lidos, os momentos de terror surgiram em acontecimentos cotidianos. Em “O ônibus fantasma”, a personagem estava em uma festa; em “Tem fantasma no porão”, as personagens esperavam pelo jantar.

- A seguir, enumeram-se alguns acontecimentos cotidianos. Crie alguns espaços bem misteriosos para esses acontecimentos.

1. O garoto saiu cedo para ir à escola.

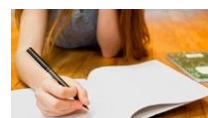
2. A mãe chegou tarde do trabalho naquele dia.

❖ *O que eu ouço, como escrevo?*



- Vamos ouvir o áudio de uma aventura vivida por Cascão e Cebolinha¹⁹. Observe que se trata de uma história de terror. O que estará acontecendo de tão grave no famoso e pacato bairro do Limoeiro?
- Faça o registro da história de acordo com a sua imaginação e fique atento(a) para as questões de ortografia. Vamos ver de que forma a imaginação de cada um poderá viajar nessa incrível história de nossas queridas personagens.

❖ *Comprovando na produção escrita*



O escritor Maurício de Souza já esteve presente em diversos momentos de nossos estudos escolares. No ano passado, quando estudamos o gênero histórias em quadrinhos, as famosas HQs do Maurício estiveram conosco. Também quando falamos dos tipos de balões e suas funções comunicativas, pudemos recorrer à Turma da Mônica.

¹⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/Uut6tnntvQ4>>. Acesso em: 222 abr. 2018.

Neste ano, ao estudarmos o gênero biografia, conhecemos um pouco mais da história pessoal e profissional do Maurício. Agora que já sabemos muitas coisas sobre ele e as personagens que fazem parte de suas histórias, que tal incorporar o Maurício?

- Vamos ler juntos a primeira parte de uma história de terror vivida pela personagem do Chico Bento, intitulada “Os monstros tentam se divertir”²⁰. Depois, invente um enredo bem criativo e, lógico, ASSUSTADOR para nossa história com a turminha.
- Você já tem um início para a sua história, seu desafio será a criação de um texto em prosa que possa ser caracterizado como pertencente ao gênero dos contos de mistério e terror. Mas, antes de começar a sua produção, vamos planejar a atividade:

a) Que personagens farão parte da história?

b) Em que espaços os acontecimentos se desenvolverão?

c) Como poderemos caracterizar esses espaços?

d) Qual é o mistério que mobilizará toda a trama?

e) Alguém ficará em perigo?

f) Quem resolverá o mistério?

²⁰ Disponível em: <<https://arquivosturmadamonica.blogspot.com/2013/10/chico-bento-hq-os-monstros-tentam-se.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

g) Como será o final dessa história?

Desafio

Agora, você terá a oportunidade de expressar por escrito todos os conhecimentos que foi acumulando e desenvolvendo no decorrer destes três módulos de estudo.

A partir do trecho de HQ do Chico Bento e das questões de planejamento desenvolvidas acima, crie um conto de mistério e terror. Procure mobilizar todos os seus conhecimentos e abuse da criatividade.

Você pode trazer ensinamentos (provérbios) ou pitadas de humor (piadas) para dentro do seu texto.

Confie na sua imaginação. Faça um texto bem enigmático e assustador! Será que algum de nós consegue criar um conto de fazer a turma perder o sono?

Você já empenhou toda a sua imaginação e mobilizou os conhecimentos sobre o gênero contos de mistério e terror, então faça a leitura atenta do texto que produziu, procurando considerar: uso de letras maiúsculas e minúsculas, sinais de pontuação e divisão do texto em parágrafos, uso do singular e do plural, sequência de ideias e acontecimentos, clareza dos fatos e ortografia das palavras, a história parece mesmo um conto de mistério e terror e tem um início, um desenvolvimento e um final.

Se necessário, faça ajustes, modifique vocábulos evitando as repetições desnecessárias e tudo o que possa atrapalhar o encanto de sua história.

Depois de lido e revisado, o texto produzido deve ser transcrito para a “folha de versão definitiva”, que será distribuída pela professora. Assim que ela fizer a leitura e sugestões de correções em todos os textos, nós iremos digitá-los, imprimi-los e montar uma pasta de leitura. Essa pasta ficará à disposição da turma nos momentos de leitura fruição para que possam usufruir dela sempre que quiserem. Posteriormente, ficará em nossa biblioteca para que possa ser utilizada por outros alunos sempre que o gênero estiver em estudo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados quali-quantitativos da pesquisa, a descrição da implementação da unidade didática, a análise dos dados obtidos na produção inicial (diagnóstica) e a comparação com a produção final após a aplicação da unidade didática, buscando exemplificar e analisar as possíveis motivações para as ocorrências de hipo e hipersegmentação.

As análises buscaram identificar se os casos de segmentação não convencional de palavras podem ser compreendidos se observada a relação entre a prosódia e a ortografia. Para tanto, analisaram-se os constituintes prosódicos (mais especificamente, os clíticos e as palavras prosódicas), bem como as construções morfossintáticas (palavras lexicais e gramaticais), a fim de averiguar como esses elementos favorecem a ocorrência de segmentações indevidas nas produções escritas dos sujeitos, tanto na produção do texto diagnóstico, no início do 6º ano do EF II (2017), quanto na produção final (texto proposto como última atividade da apostila), realizada no início do segundo semestre do 7º ano (2018).

Para a análise dos casos de hipo e hipersegmentação, adotou-se a concepção de escrita conforme exposto em Corrêa (1997; 2006), que a caracteriza como heterogênea e constituída pela relação falado/escrito, pois, segundo o autor, as características do oral/falado se entrelaçam ao letrado/escrito. Nesta dissertação, defende-se que os casos de segmentação não convencional de palavras são motivados por esse entrelaçamento e pelas características prosódicas da língua, em conformidade com os estudos de Bisol (2000), Cunha (2004), Silva (2011) e Tenani (2017). Para tentar comprovar essa hipótese, a análise dos dados se ampara na Fonologia Prosódica e na noção de heterogeneidade da escrita.

Segundo Silva (2011), as hipóteses formuladas pelos escreventes acerca dos limites da palavra escrita se justificam, uma vez que

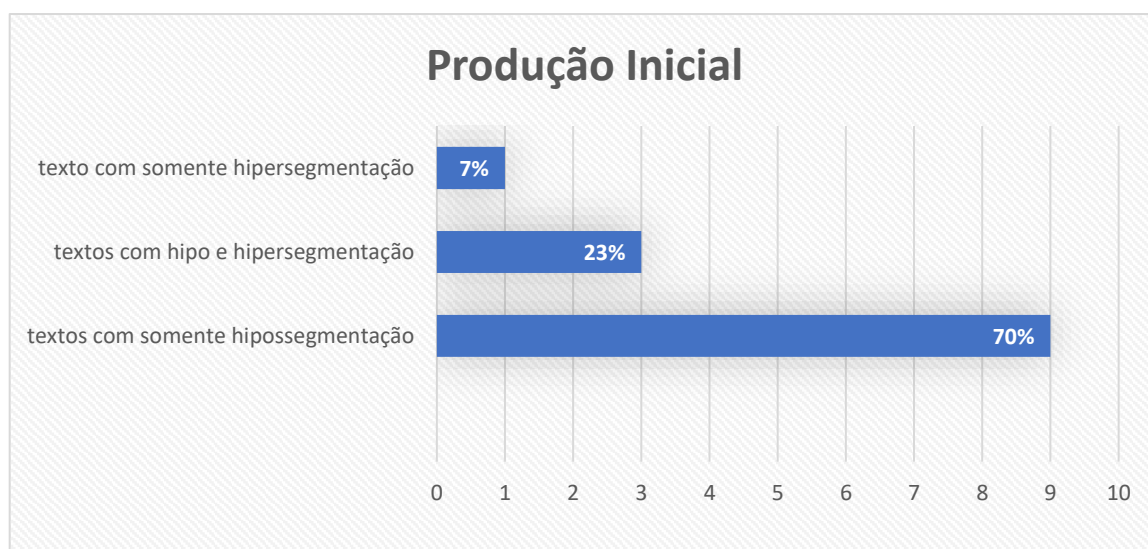
[...] esses tipos de segmentações são motivados – em diferentes graus – na co-existência entre critérios da ordem do oral e do letrado, representadas, por um lado, pelas características prosódicas da língua e, por outro, pela apreensão de características de atividades sociais de uso da escrita (SILVA, 2011, s.p.).

Os dados de escrita dos alunos sujeitos da pesquisa, portanto, foram analisados pautando-se em situações reais de uso da língua e contemplaram a relação entre oralidade e escrita inerente à aquisição lexical e gramatical dos escreventes.

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRODUÇÃO INICIAL

Conforme já mencionado, ao fazer o estudo dos textos da produção diagnóstica realizada em 2017, identificou-se a presença de segmentação indevida em 13 dos 30 textos produzidos pela turma, representando um percentual de 40% dos textos com problemas de hiper e/ou hipossegmentação. A Figura 7 representa os percentuais de textos com problemas de segmentação indevida, considerando-se os 13 textos como 100%.

Figura 7 – Gráfico do percentual de segmentações indevidas na produção inicial



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico da Figura 7 demonstra que, dos 13 textos com equívocos na segmentação de vocábulos, 70% (nove textos) apresentam problemas de junta vocabular, 23% (três textos) com hipo e hipersegmentações e 7% (um texto) com somente hipersegmentação. Essa representação superior de hipo sobre hipersegmentação e a mínima coexistência de ambas em um único texto também foram exemplificadas por Tenani e Paranhos (2011, p. 487) ao afirmarem que “a

tendência é juntar as palavras, sendo menos frequente, em um mesmo texto, oscilar entre juntar e separar de modo não-convencional as palavras”.

O Quadro 10 apresenta os vocábulos que foram segmentados indevidamente no momento da produção diagnóstica.

Quadro 10 – Segmentações indevidas encontradas na produção diagnóstica

FONÉTICO-FONOLÓGICO: hipossegmentação		FONÉTICO-FONOLÓGICO: hipersegmentação
Derrepente (3x) ²¹	Depraia	Da li
Derepente (2x)	Tenque	A tras
Oque (4x)	Donada	Em bora (2x)
Salvalos (2x)	Terque	A gora
Denoite (2x)	Cadaveiz	De morou
Porfavor (2x)	Ajudalos	Em tão
Emcima	Soque	
Naverdade	Estavambrincando	
Porisso		

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 10 permite observar que 22 palavras²² foram segmentadas indevidamente, sendo 16 o total de vocábulos com hipossegmentação, manifestos em 26 ocorrências, considerando-se as recorrências dos vocábulos <derrepente/derepente>, <oque> e <salvalos>. Na análise das hipersegmentações, as produções apresentaram seis vocábulos separados indevidamente, em que apenas o vocábulo <em bora> se repetiu, totalizando sete ocorrências com uso inadequado do espaço em branco.

Na busca de compreender que hipóteses os estudantes estariam formulando para a escrita, essas informações foram utilizadas como fonte de pesquisa com o intuito de identificar quais seriam as conjecturas feitas pelos escreventes e que resultaram nas dificuldades ortográficas registradas no Quadro 10.

Os estudos do campo da Fonologia Prosódica foram utilizados na tentativa de aclarar a motivação dos equívocos segmentais apresentados na produção

²¹ Os números representados entre parênteses correspondem à quantidade de vezes que o mesmo vocábulo se repetiu.

²² Neste estudo, os termos *derepente* e *derrepente* são considerados como um único vocábulo para a contabilização das ocorrências.

diagnóstica, tomando como base as quatro possibilidades de junção de palavras: (A) palavra gramatical + palavra lexical; (B) palavra gramatical + palavra gramatical; (C) palavra lexical + palavra gramatical; e (D) palavra lexical + palavra lexical. O *corpus* inicial apresentou os quatro tipos de junção indevida, sendo A o de maior representatividade. De acordo com as características morfossintáticas, com base nos estudos de Tenani e Fiel (2016b), elaborou-se o Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Hipossegmentações encontradas na produção inicial de acordo com suas características morfossintáticas

Tipo	Morfossintaxe	Exemplos encontrados	Classe gramatical	Número de ocorrências
A	gramatical + lexical	“denoite” “porfavor” “naverdade” “depraia” “derrepente” “derepente” “donada” “emcima”	preposição + substantivo preposição + advérbio preposição + pron. ind. preposição + pseudopalavra	13
B	Gramatical + gramatical	“oque” “porisso”	artigo + pronome preposição + pronome dem.	5
C	Lexical + gramatical	“salvalos” “ajudalos” “tenque” “terque” “soque”	verbo + pronome advérbio + pronome	6
D	Lexical + lexical	“estavambrincando” “cadaveiz”	verbo + verbo pron. ind. + verbo	2

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tenani e Fiel (2016b)

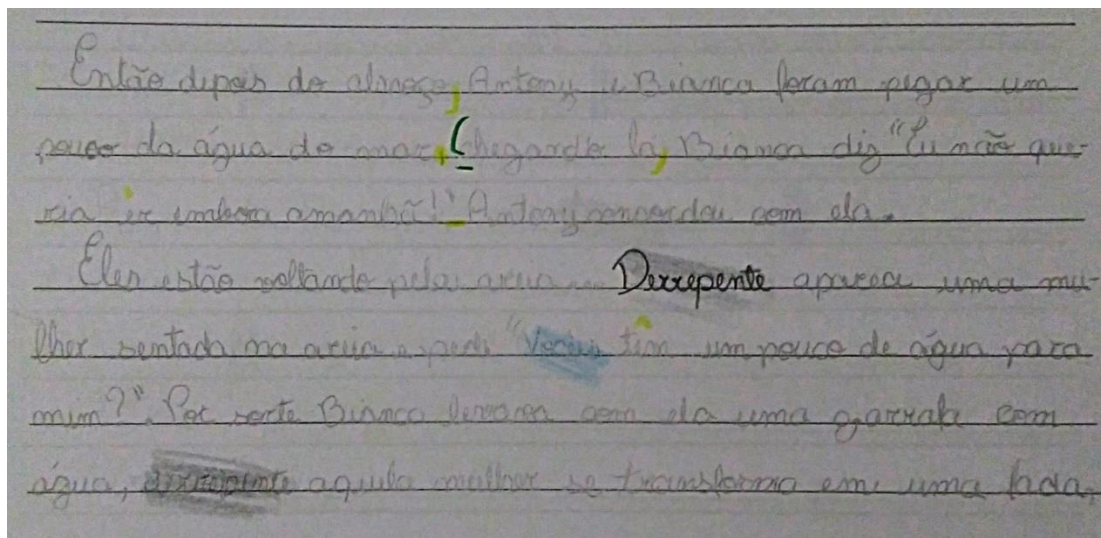
Tenani e Fiel (2016b) questionam, primeiramente, se o fato de encontrar as mais diversas classes de palavras nas segmentações não convencionais permitiria

supor que o fator “classe de palavra” não poderia ser considerado relevante para caracterizar o fenômeno. Contudo, ao quantificar os dados da pesquisa, as autoras revelam que os desvios segmentais envolvendo preposições chegam a dobrar se comparadas aos casos que envolvem as outras classes.

Considerando o exposto pelas autoras e os dados do Quadro 11, constata-se que o questionamento sobre a influência ou não do fator “classe de palavras” nos casos de hipo ou hipersegmentação não deveria ser abandonado, e sim, tornar-se objeto de novos estudos, posto que, quando se consideram as informações do Quadro 11, as segmentações que envolvem preposições se igualam às que envolvem outras classes. Porém, se somarmos esses dados com os casos de hipersegmentação (vide Quadro 13, mais adiante), eles ficam em número consideravelmente superior. Tenani e Fiel (2016b) também sugerem que novas pesquisas que considerassem os fatores morfossintáticos poderiam vir a ser desenvolvidas a fim de responder se o fato de as preposições se sobreporem às outras classes de palavras, nos casos de segmentação indevida, está relacionado à superioridade numérica entre os monossílabos, já que as preposições são a classe de palavras com maior número de vocábulos de sílaba única, ou ainda por se tratar de “palavras gramaticais de funcionamento complexo” (TENANI; FIEL, 2016b, p. 121).

Neste trabalho, o viés investigativo se voltou especificamente para a prosodização do clítico, bem como para a circulação dos escreventes por práticas letradas, em que ora uma preposição é palavra, ora as mesmas letras representam apenas a sílaba pretônica de outro vocábulo. Examine-se o caso representado pela Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (3)



Fonte: Texto diagnóstico produzido em aula de LP pelo aluno E (2017)

Quadro 12 – Transcrição de texto da Figura 8

1	Então depois do almoço Antony e Bianca foram pegar um
2	pouco da água do mar, chegando lá Bianca diz "Eu não que-
3	ria ir embora amanhã! Antony concordou com ela.
4	Eles estão voltando pela areia... <Derrepente > aparece uma um-
5	lher sentada na areia e pede "Voceis tem um pouco de água para
6	mim?". Por sorte Bianca levava com ela uma garrafa com
7	água, <derrepente> aquela mulher se transforma em uma fada.

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Observe-se que, na primeira linha do texto, o escrevente utiliza o vocábulo *depois* e, quando inicia o parágrafo seguinte, opta por grafar <derrepente> em uma única palavra, provavelmente por ter menos oportunidades de contato com a expressão *de repente* em seu formato escrito, imaginando, assim, que *de* seja sílaba constituinte da palavra nos dois contextos.

O Quadro 13, a seguir, apresenta as ocorrências de hipersegmentações na produção diagnóstica.

Quadro 13 – Hipersegmentações encontradas na produção inicial de acordo com suas características morfossintáticas

Tipo	Morfossintaxe	Exemplos encontrados	Classe gramatical	Número de ocorrências
A	gramatical + lexical	“da li” “a tras” ²³ “em tão” “de morou” “a gora” “em bora”	preposição + advérbio ²⁴ preposição + verbo preposição + pseudopalavra	6
B	Gramatical + gramatical	Sem ocorrências	-	-
C	Lexical + gramatical	Sem ocorrências	-	-
D	Lexical + lexical	Sem ocorrências	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tenani e Fiel (2016b)

É possível detectar, com base nos dados do Quadro 13, que, mesmo segmentando indevidamente os vocábulos, os estudantes têm a percepção do que é uma palavra e seguem o ritmo da fala ao fazer a separação, ainda que indevida. Observe-se atentamente o vocábulo < *a gora* > (vide a Figura 9, na sequência do trabalho): ao verbalizar essa palavra, realizamos uma pausa entre a primeira e as demais sílabas, algo que não realizamos na fala se houver a tentativa de desmembrar a última sílaba < *ago ra* > e tampouco, de acordo com os dados estudados, algum aluno a segmentaria dessa maneira. Isso comprova o que foi exposto por Busse (2017):

[...] o fenômeno está ligado à fala e à entoação do falante, o qual pronuncia as palavras segmentando-as em grupos tonais, representando, desse modo, esse aspecto em sua escrita, colocando espaços entre palavras, ou no interior de uma mesma palavra, ou também por meio de junções (BUSSE, 2017, s.p.).

Tenani e Fiel (2016b, p. 123) afirmam que “os alunos continuam com dificuldade em segmentar palavras gramaticais constituídas por uma sílaba como

²³ Nas ocorrências de *a tras* e *a gora*, considera-se o *a* como preposição pelo contexto da produção.

²⁴ Considera-se o vocábulo que o aluno almejava escrever: *dali* (de + ali).

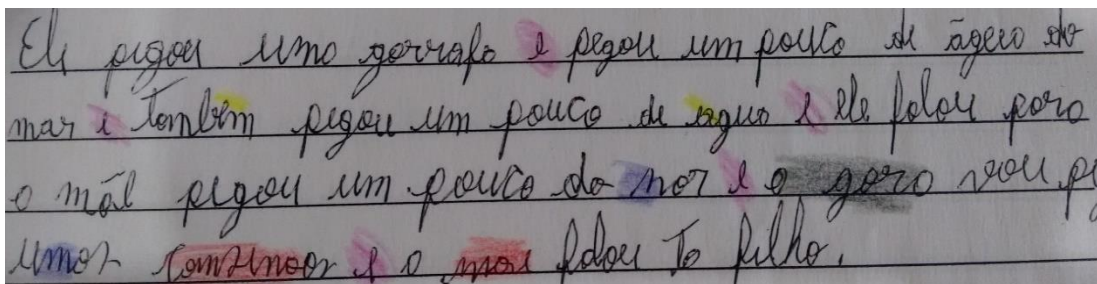
preposições, artigos, conjunções, pronomes”, o que pode ser facilmente identificado também nos casos de hipo e hipersegmentação do *corpus* e nas pesquisas de Tenani e Fiel (2016a) e Tenani e Paranhos (2011). No caso específico desta dissertação (conforme exemplificado no Quadro 13), todos os casos de uso indevido de espaço em branco envolvem a interpretação das sílabas *a*, *de*, *em* e *da* como se fossem clíticos.

Em seus estudos, também realizados com estudantes de 6º ano, Tenani e Paranhos (2011) constataram que 57,8% das ocorrências de hipersegmentação de palavras envolviam a grafia de palavras prosódicas interpretadas como um grupo clítico (cl + w). Segundo as autoras,

Um exemplo é “na quela”, sobre o qual podemos dizer que o escrevente analisou a sílaba pretônica da palavra como sendo o clítico ‘na’. Nota-se que as demais sílabas “quela” não correspondem a nenhuma palavra em Português, considerando-se os aspectos morfossemânticos, mas fonologicamente, corresponde a uma “possível” palavra dissílaba paroxítona, estrutura recorrente na língua (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 493).

Ao fazer a comparação com os dados de Tenani e Paranhos (2011), afirma-se que a totalidade dos vocábulos com separação indevida encontrada no *corpus* inicial corresponde a essa conjuntura (considerar a palavra prosódica como um grupo clítico). E, observando detidamente, também se identifica um caso de sílaba isolada que não corresponde a vocábulo existente na língua portuguesa – *bora* –, que também seria uma dissílaba paroxítona.

Outro fato coincidente entre os estudos de Tenani e Paranhos (2011), em relação ao EF II, de Chacon (2004), relativo ao EF I e os resultados obtidos na produção diagnóstica é que, mesmo utilizando espaços em branco em lugares não permitidos pela ortografia, os escreventes não apresentam dados de rompimento da estrutura silábica, o que pode ser notado no trecho apresentado na Figura 9, no qual o estudante comete vários equívocos, tais como ausência de sinais de acentuação, falta de progressão textual e problemas com traçado de letra e ortográficos, com destaque para a hipersegmentação, mas, no entanto, em nenhum momento a estrutura silábica sofre alteração.

Figura 9 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (4)

Fonte: Texto diagnóstico produzido em aula de LP pelo aluno J (2017)

Quadro 14 – Transcrição de texto da Figura 9

1	Ele pegou uma garrafa e pegou um pouco de água do
2	mar e também pegou um pouco de água e ele falou para
3	a mãe pegou um pouco do mar e <a gora> vou pegar
4	umos consensos e a mãe falou ta filho.

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Ainda segundo Tenani e Paranhos (2011), ao fazer uma reflexão sobre tipologia e gêneros textuais que mais apresentam algum tipo de segmentação não convencional, pode-se constatar que as produções pertencem à tipologia narrativa, mais especificamente ao gênero conto, coincidentemente o mesmo gênero e tipologia aplicados neste estudo. No entanto, esta análise limita-se a sinalizar a possibilidade de dada relação, o que pode ser objeto de futuras pesquisas.

Levando em consideração os exemplos retratados pelas Figuras 4, 6, 8 e 9, bem como as informações de gráficos e tabelas expostos no início desta seção, elaborou-se uma unidade didática com vistas a minimizar os casos de segmentação indevida, tanto de hipo como de hipersegmentação.

Antes de expor a análise dos dados da produção final, apresenta-se um breve relato da implementação do material e alguns exemplos das atividades realizadas na apostila, sem, todavia, proceder a uma análise mais detida ou aprofundada sobre os fenômenos em foco neste estudo ou quaisquer outros que as produções tenham apresentado. Isso se justifica por ser, desde a concepção da pesquisa, a unidade didática uma ferramenta voltada aos aspectos fonológicos e ortográficos, formulada a fim de subsidiar os conteúdos necessários e direcionar atividades de leitura e escrita para a minimização das dificuldades de segmentação vocabular e que propõe, como

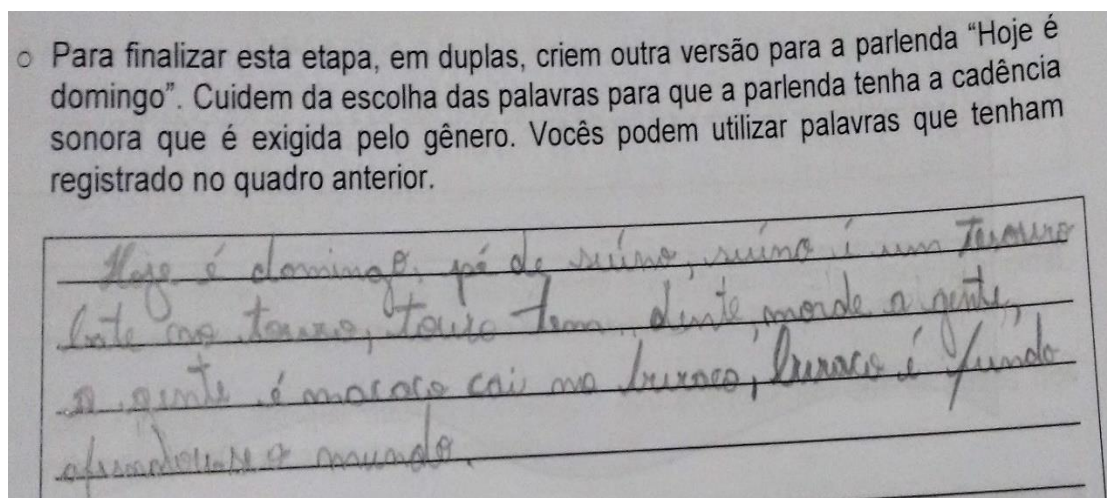
encerramento, uma produção textual, que, como parte da pesquisa, possibilitou a obtenção de dados comparativos sobre a segmentação não convencional entre produção inicial (2017) e produção final (2018).

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E EXEMPLOS DAS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA

O registro da implementação do material se deu em um diário de bordo, com registros escritos pela professora-pesquisadora durante ou logo após o encerramento de cada aula. Por meio desses registros, foi possível observar que a turma, em geral, respondia bem às práticas de leitura, interações orais e momentos de registro escrito. Além disso, observou-se que os alunos da turma estavam em níveis bem diferenciados de domínio e realização das expressões escritas: enquanto alguns eram autônomos, outros só conseguiam concluir atividades com auxílio individualizado.

As atividades do Módulo I perfizeram um total de 12 aulas, em que boa parte dos exercícios foram realizados com relativa facilidade. Contudo, dentre as dificuldades relatadas pelos estudantes, observou-se a confusão entre os gêneros cantiga e parlenda, sendo, nesse módulo, a atividade de produção de nova parlenda a que exigiu maior esforço e foi mais dificultosa para o grupo. Conforme pode ser observado nas Figuras 10 e 11, as tentativas dos escreventes foram diversas até chegar a um texto que atendesse à proposta, e alguns alunos, mesmo com diversas tentativas, não conseguiram elaborar uma nova versão para a parlenda. Prevê-se que, ao chegar ao 6º ano do EF II, os estudantes já tenham adquirido as condições necessárias para, após o devido suporte sobre o gênero, construir um texto autônomo. Contudo, comprova-se, na prática, que essa habilidade não está plenamente desenvolvida, o que ocasiona dificuldades em expressar uma ideia por escrito ou minimamente expor seu processo imaginativo em um papel.

Figura 10 – Atividade de produção escrita na apostila (1)



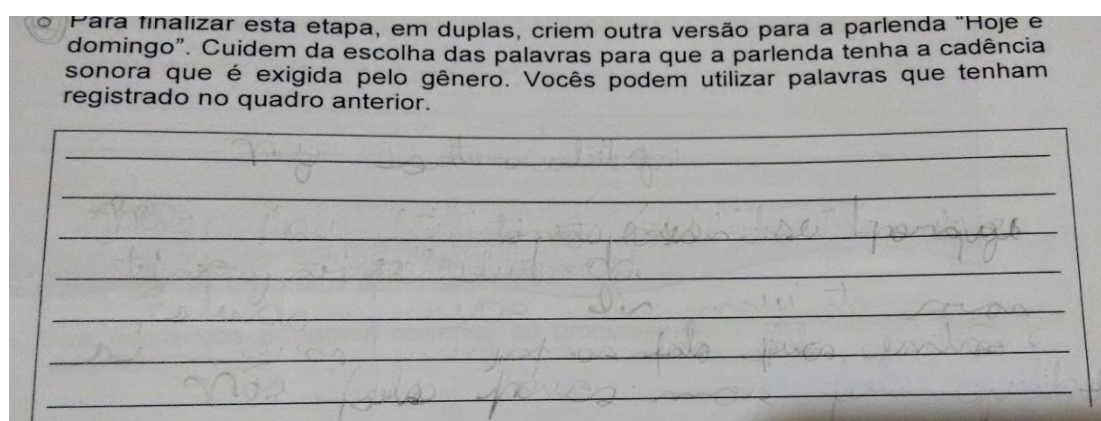
Fonte: Atividade realizada na apostila pelo aluno K do 7º ano (2018)

Quadro 15 – Transcrição de texto da Figura 10

1	Hoje é domingo, pé de suíno, suíno é um tesouro
2	bate no touro, touro tem dente, morde a gente,
3	a gente é macaco cai no buraco, buraco é fundo
4	afundou-se o mundo.

Fonte: Texto transcrito pela pesquisadora

Figura 11 – Atividade de produção escrita na apostila (2)



Fonte: Atividade realizada na apostila pelo aluno J do 7º ano (2018)

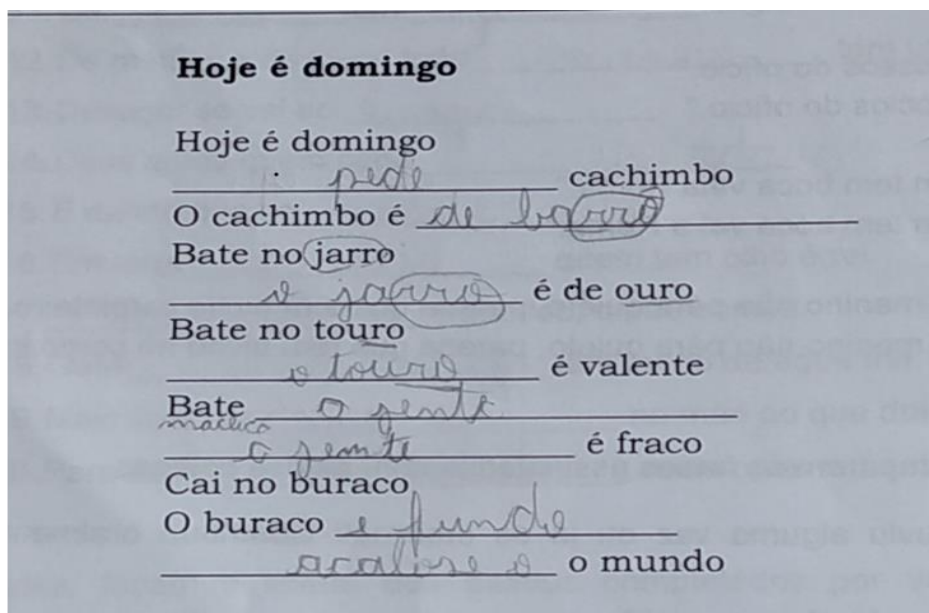
Conforme pode ser comprovado na Figura 11, ao precisar mobilizar seus conhecimentos linguísticos e do gênero, mesmo depois de diversas tentativas (vide marcas no papel), o estudante acabou deixando o registro em branco. Isso pode

ocorrer, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55), “quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na linguagem oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever”. No entanto, nem sempre ele tem segurança e domínio suficientes para expressar por escrito suas reflexões, optando, assim, por deixar o espaço em branco, em vez de correr o risco de um registro equivocado.

As atividades que deveriam ser discutidas oralmente ou resolvidas em dupla durante as aulas foram feitas sem maiores dificuldades. Na medida do possível, realizou-se acompanhamento individualmente e nas carteiras, fazendo-se paralelamente os registros escritos no diário de bordo ou por meio de fotografias.

Ao fazer uma das verificações individualizadas nas carteiras dos estudantes, observou-se, na atividade auditiva do Módulo I, um caso de equívoco segmental com o vocábulo <acabose> (acabou-se), conforme exemplifica a Figura 12.

Figura 12 – Atividade de produção escrita na apostila (3)



Fonte: Atividade realizada na apostila pelo aluno H do 7º ano (2018)

Quadro 16 – Transcrição de atividade da Figura 12

1	Hoje é domingo
2	Pede cachimbo
3	O cachimbo é de barro

4	Bate no jarro
5	o jarro é de ouro
6	Bate no touro
7	o touro é valente
8	Bate a gente
9	a gente é fraco
10	Cai no buraco
11	O buraco e fundo
12	<acabose> o mundo

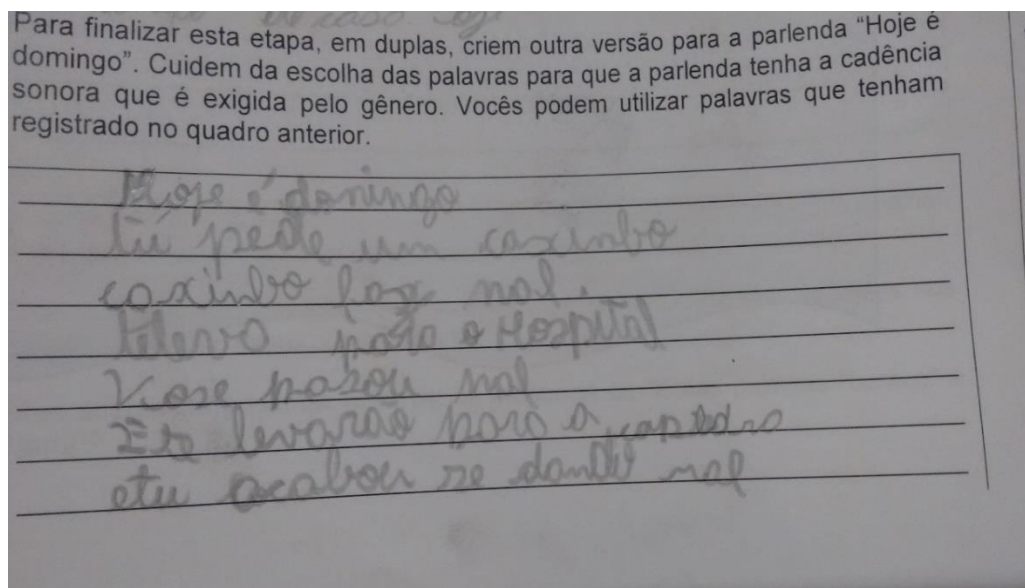
Fonte: Registro transcrito pela pesquisadora

O caso de juntura vocabular (palavra fonológica + palavra gramatical) apresentado na Figura 12 pode ser explicado a partir dos conceitos da fonologia prosódica, uma vez que, devido ao ritmo sonoro produzido na emissão das palavras, o escrevente interpreta o pronome *se* como parte constituinte do verbo. Para elaborar essa hipótese para a escrita, ele leva em consideração que o PB tem a tendência de usar o pronome proclítico de acordo com o exposto por Tenani e Paranhos (2011); portanto, quando aparece enclítico, o estudante prefere formar um único vocábulo paroxítono (considerando que o PB tem prevalência do ritmo trocaico) a grafá-lo como *acabou-se*.

Em outra atividade, outro estudante também formula hipóteses, desta vez em uma circunstância que exigia dos escreventes uma produção textual autônoma. Conforme pode ser observado na Figura 13, as três ocorrências de hipossegmentação ocorrem como a mesma característica: palavra gramatical + palavra fonológica.

Os estudos de Cunha e Miranda (2009) e Tenani e Fiel (2016a, 2016b) são alguns dos que explicam esse fenômeno, afirmando que a junção do clítico à palavra seguinte se dá por causa da ausência de acento, sendo, portanto, as mais afetadas por esse fenômeno “as classes gramaticais como a conjunção ‘e’, os artigos, os pronomes e as preposições (monossílabos átonos)” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 135).

Figura 13 – Atividade de produção escrita na apostila (4)



Fonte: Atividade realizada na apostila pelo aluno J do 7º ano (2018)

Quadro 17 – Transcrição de atividade da Figura 13

1	Hoje é domingo
2	tú pede um caximbo
3	caximbo faz mal.
4	<Televa> para o Hospital
5	vose passou mal
6	<Ete> levarão para a capedra
7	<etu> acabou se dando mal
8	Bate a gente
9	a gente é fraco
10	Cai no buraco
11	O buraco e fundo
12	<acabose> o mundo

Fonte: Texto transcrito pela pesquisadora

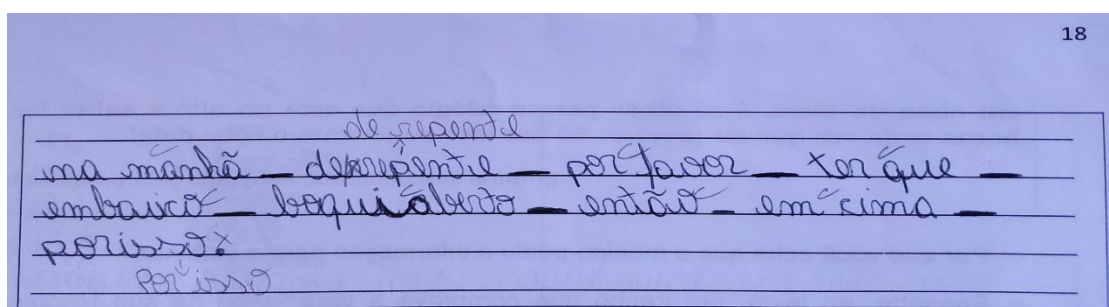
Uma tendência que se apresentou durante boa parte das atividades da apostila foi exatamente a de que, quando mobilizados textos já conhecidos dos alunos, em que eles apenas precisavam completar com os elementos faltantes, as segmentações indevidas praticamente desapareciam, mas quando precisavam mobilizar todos os seus conhecimentos e realizar uma produção completamente autônoma, os equívocos voltavam a aflorar, conforme pode ser observado na Figura 13. Esse fato só reforça novamente o que foi sustentado até o presente momento: há uma flutuação dos escreventes acerca dos elementos prosódicos da língua que os faz formular

hipóteses para a escrita que nem sempre correspondem à correta forma ortográfica dos vocábulos.

Para o desenvolvimento do Módulo II, também foram necessárias 12 horas-aula. Os estudantes gostaram muito de juntar as peças de quebra-cabeça para separar os textos e de retomar o gênero piada, participando ativamente das aulas de leitura e dos momentos de sistematização dos conteúdos lexicais e gramaticais.

As atividades como um todo foram avaliadas pelos alunos como relativamente fáceis de desenvolver; contudo, muitos alunos tiveram ainda considerável dificuldade ao identificar preposições como palavras. Essa dificuldade ficou bastante evidente no momento em que a atividade apresentava expressões em que, em dado momento, as preposições representavam palavras e, em outros, as mesmas letras eram sílabas de outro vocábulo. O primeiro exercício desse módulo, em que a tarefa era a leitura e identificação desses elementos quando escritos separados ou juntos a outro vocábulo, foi realizada sem maiores percalços. Já na atividade seguinte, em que palavras desse contexto foram ditadas pela professora e os estudantes deveriam fazer o registro escrito, dos 13 alunos que segmentaram indevidamente algum vocábulo na produção inicial, cinco voltaram a cometer equívocos segmentais no ditado, sendo os vocábulos *por isso* e *de repente* os de maior incidência de erros, conforme pode ser averiguado no exemplo que segue.

Figura 14 – Atividade de ditado na apostila



Fonte: Atividade realizada na apostila pelo aluno A do 7º ano (2018)

Quadro 18 – Transcrição de atividade da Figura 14

1	na manhã – <derrepente – por favor – ter que -
2	embaixo – boquiaberto – então – em cima -
3	<porisso>.

Fonte: Atividade transcrita pela pesquisadora

Esse exemplo mostra que o escrevente ainda realiza sua circulação pelo mundo letrado formulando hipóteses para a escrita, sem, contudo, conseguir grafar os vocábulos *de repente* e *por isso* da maneira correta. Tal afirmação se justifica, uma vez que o aluno A, na produção diagnóstica, não apresentou dificuldades com o vocábulo *por isso*, mas grafou indevidamente *oque* e *emcima*. No momento do ditado, comprova-se o que Chacon (2013) identificou sobre as hipóteses dos escreventes:

Uma marca bastante característica desses conflitos são as flutuações na escrita infantil que ocorrem em um mesmo texto – e aqui retomamos a proposta deste estudo, de abordá-las em relação à segmentação de palavras. [...] em alguns casos, trata-se de uma dupla flutuação, a saber, não só aquela verificada entre pelo menos duas ocorrências distintas de segmentação não-convencional, como também aquela verificada numa mesma ocorrência, como fruto de um processo de apagamento que deixa marcas na estrutura escrita (CHACON, 2013, p. 372).

Os estudos de Chacon foram realizados com textos de crianças na 2ª série. No entanto, ressalva-se que essas informações linguísticas pertencem a graus mais avançados da escolaridade chegando ao EF II, de acordo com o que pode ser constatado pelo presente estudo e também pelas pesquisas de Tenani e Fiel (2016a, 2016b).

De acordo com relatos registrados no diário de bordo, a atividade de modificar piadas ou parlendas a partir dos vocábulos que foram registrados no quadro de preposições gerou muita dúvida e foi considerada extremamente difícil. Acredita-se que a dificuldade possa ser atribuída à liberdade de produção sem gênero previamente estabelecido, o que dificultou a produção escrita, pois os estudantes consideraram a proposta bem subjetiva e, portanto, difícil de realizar. Apesar das dificuldades, a turma toda conseguiu chegar a uma versão final para o texto.

O Módulo III foi trabalhado e concluído em oito aulas, sendo intercalado pelo período de recesso escolar, de modo que algumas atividades foram encaminhadas para realização como tarefas de casa.

Os estudantes demonstraram grande interesse pelos contos de mistério e terror, apresentando grande familiaridade com tais narrativas e relatando a preferência por esse gênero em detrimento dos contos fantásticos. Eles aproveitaram o momento de discussão, inclusive para relatar que gostam de reunir-se em finais de semana e assistir a filmes de terror.

Estando prevista na apostila a utilização do laboratório digital para pesquisa de textos diversos do gênero contos de mistério e terror, bem como das características desse gênero, mas estando o espaço sem computadores em condições de uso, os estudantes se prontificaram a fazer a tarefa em casa durante o recesso escolar e trazer para discussão em sala, e assim o fizeram.

Ao retornar do recesso, as tarefas foram discutidas e corrigidas, e enfocou-se o trabalho com a produção textual final, que foi utilizada para verificação da eficácia ou não das atividades da unidade didática para solucionar as dificuldades com relação à segmentação indevida das palavras. A produção final ocorreu após a leitura de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica e da audição e leitura de diversos contos de mistério e terror. Fazendo uma relação entre os dois gêneros, os estudantes foram desafiados a criar um conto de mistério que fosse “de perder o sono”. Primeiramente, escreveram uma versão no espaço destinado a isso na apostila. Depois, fizeram a leitura de suas produções para o coletivo e ouviram sugestões dos colegas e da professora para melhorar seus textos. Em seguida, foram estimulados a fazer correções das questões de ortografia, coesão e coerência textual, e então, passar os textos a uma folha avulsa para serem analisados pela professora.

Os alunos, em sua maioria, afirmaram terem gostado da apostila e das atividades nela desenvolvidas e as avaliaram como relativamente fáceis de realizar, salvo uma ou outra exceção. Participaram de forma bem ativa e com dedicação, realizando os exercícios propostos tanto na própria apostila como em seus cadernos.

Ao final da implementação, além da produção textual final, que foi utilizada como parâmetro comparativo com a produção inicial a fim de averiguar a efetividade da unidade didática para solucionar os casos de segmentação indevida, também decidiu-se recolher as apostilas para observar mais detidamente os desempenhos individuais em cada atividade proposta. A análise das apostilas recolhidas permitiu concluir que os estudantes, em sua maioria, desenvolveram com afinco o que foi proposto, o que já era observado durante as aulas, tanto nas tarefas individuais como nas grupais. Apenas seis estudantes entregaram as apostilas com tarefas não realizadas ou incompletas.

3.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRODUÇÃO FINAL E ALGUMAS COMPARAÇÕES COM OS DADOS DA PRODUÇÃO INICIAL

A produção final foi realizada por 27 alunos de 7º ano, que representam quase a totalidade dos estudantes que participaram da produção inicial (diagnóstica).

De 2017 a 2018, um aluno foi transferido e dois alunos não realizaram a atividade²⁵). Na análise da produção final (agosto/2018), constataram-se segmentações indevidas em nove dos 27 textos produzidos, representando 33% dos textos com segmentações não convencionais. Recuperando-se os dados da produção inicial, detecta-se uma redução de apenas 7%, uma vez que, na produção inicial, os textos com hiper ou hipossegmentação representaram 40%. No entanto, uma informação como esta pode servir de fonte para novas pesquisas, em estudos mais aprofundados, com maior tempo de investigação ou implementação de material didático específico e com produções mais numerosas, pois, ao vislumbrar um estudo longitudinal de Tenani e Fiel (2016b), realizado com o acompanhamento de 19 estudantes, analisando suas produções e os dados de segmentação indevida durante os quatro anos do EF II, as autoras detectaram

[...] um ligeiro decréscimo do índice de ocorrência de hipossegmentação em função do aumento do tempo de escolarização: no sexto ano, o índice foi de 0,15 enquanto no nono ano, 0,12. A exceção é o índice de 0,18 do sétimo ano, que se constitui no maior índice apurado (TENANI; FIEL, 2016b, p. 117).

Estabelece-se, com isso, um comparativo entre os dados de Tenani e Fiel (2016b) e a produção final dos sujeitos desta pesquisa: se forem consideradas as expectativas depositadas nas atividades da unidade didática, os avanços podem ser considerados como insuficientes ou pouco significativos, mas se comparados ao objeto de pesquisa das autoras supracitadas, em que no 7º ano o número de ocorrências foi superior ao do 6º ano, considera-se que, mesmo sendo pouco substancial, a turma em estudo na presente pesquisa demonstrou evolução.

A Tabela 1 estabelece um comparativo entre a quantidade de produções e os casos de segmentação indevida.

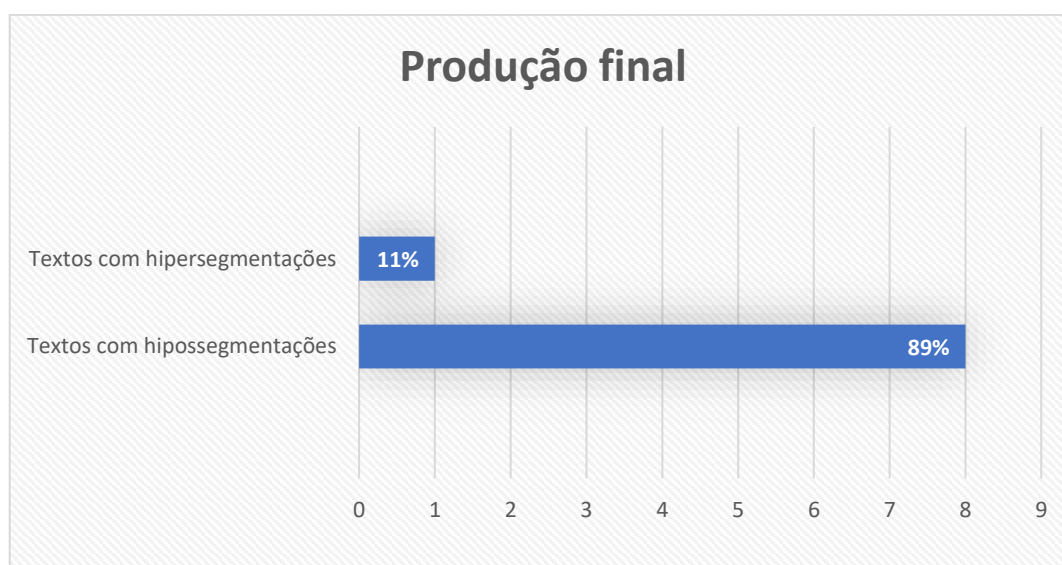
²⁵ Nenhum dos três estudantes havia cometido equívocos de segmentação em sua primeira produção.

Tabela 1 – Apresentação da segmentação não convencional nas produções inicial e final

Produção	Total de textos produzidos	Total de textos com segmentação indevida	Textos com casos de hipossegmentação	Textos com casos de hipersegmentação	Ambos os casos
Inicial	30	13	9	1	3
Final	27	9	8	1	-

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 15 – Gráfico das segmentações na produção final



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme pode ser observado nos gráficos das Figuras 7 e 15, a redução dos casos de segmentação indevida pode ser considerada pouco significativa, pois se constata que o número de estudantes que deixa de usar indevidamente os espaços em branco não atinge 10% dos sujeitos pesquisados.

Para tentar compreender esse progresso aquém do esperado, levantam-se algumas hipóteses: Será que o material elaborado não continha elementos suficientes para sanar as dificuldades dos escreventes? Seria necessário um tempo maior de exposição desses estudantes a atividades que focassem especificamente o fenômeno em estudo? As hipóteses formuladas pelos escreventes sobre a escrita ortográfica ainda estão em fase de aceitação ou refutação? Ou, a entoação do falante ao pronunciar determinadas palavras pode interferir em sua decisão de interposição do espaço em branco?

A possível resposta a essas perguntas é encontrada em Silva (2011), ao identificar que

Os dados de segmentação de palavras fora das convenções ortográficas que podem ser encontrados em textos escritos por alunos de quinto e nono anos do EF são causados, particularmente, pela dificuldade em reconhecer elementos clíticos, especialmente os pertencentes às classes gramaticais dos artigos, pronomes e preposições (SILVA, 2011, p. 10).

Ao constatar que os casos de segmentação indevida não se resolvem de forma definitiva nem após atingido o último ano do EF II, a autora propicia um olhar mais otimista aos dados obtidos nesta pesquisa, ainda mais se comparados aos dados obtidos por Tenani e Fiel (2016b) em seus estudos de produções do 6º ao 9º ano, e cuja passagem pelo 7º ano apontou, inclusive, um curioso aumento na segmentação indevida, para depois voltar a diminuir. Ousa-se, assim, afirmar que, para significativa diminuição na segmentação indevida, além de material voltado especificamente para a dificuldade, há que se propiciar um tempo maior (no decurso do EF II), objetivando que os escreventes formulem e comprovem ou refutem suas próprias hipóteses sobre a língua.

Observe-se o Quadro 19, que apresenta dos dados da segmentação indevida na produção final (2018).

Quadro 19 – Segmentações indevidas encontradas na produção final

FONÉTICO-FONOLÓGICO: Hipossegmentação		FONÉTICO-FONOLÓGICO: Hipersegmentação
Derrepente (3x)	Poraí	Na quela
Derepente (2x)	Endiante	A via
Oque (2x)	Denovo	De mais
Envez	Apé	
Purfavor	Ocomeso	
Donada	Cuidese	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com o demonstrado no Quadro 19, foram 11 as palavras²⁶ com equívocos de hipossegmentação e três palavras com hipersegmentação. Tanto nas junturas como nas separações indevidas, alguns desses vocábulos se repetiram. Identificaram-se 16 ocorrências de hipossegmentação, mantendo-se, assim, a superioridade numérica dos casos de hipo sobre os de hipersegmentação observada na produção inicial, resultado também obtido nos estudos de Cunha (2004), Tenani (2011), Tenani e Fiel (2016a, 2016b) e Busse (2017).

Conforme pode ser observado no Quadro 20, que foi elaborado a partir dos dados obtidos na produção final, houve um pequeno decréscimo tanto nos casos de hiper como de hipossegmentação.

Quadro 20 – Desvios ortográficos encontrados na produção final

Motivação fonético-fonológica: hipossegmentação	Alunos	Total de ocorrências
Apé (a pé)	D	1
Denovo (de novo)	N	1
Endiante (em diante)	B	1
Porai (por aí)	O	1
Donada (do nada)	P	1
Derepente (de repente) Derrepente (de repente)	P, F, E	5
Oque (o que)	P, E	2
Porfavor (por favor)	C	1
Ocomeso (o começo)	C	1
Cuidese (cuide-se)	C	1
Envez (em vez)	G	1
Total de hipossegmentações		16

²⁶ Conforme já mencionado, considera-se, nesta análise, *derrepente* e *derepente* como o mesmo vocábulo.

Motivação fonético-fonológica: hipersegmentação	Alunos	Total de ocorrências
A via (havia)	Q	1
De mais (demais)	Q	1
Na quela (naquela)	Q	1
Total de hipersegmentações		3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além da superioridade numérica dos casos de hipo sobre os de hiper, na produção final, constatou-se que os estudantes prosseguem utilizando a segmentação não convencional em vocábulos que envolvem principalmente a classe gramatical das preposições, ou seja, o conflito para a escrita tem origem nos fatores prosódicos que envolvem os clíticos do PB.

Observa-se, ainda, que as estruturas morfossintáticas também são as mesmas e em números semelhantes, conforme exemplifica o Quadro 21.

Quadro 21 – Hipossegmentações encontradas na produção final de acordo com suas características morfossintáticas

Tipo	Morfossintaxe	Exemplos encontrados	Classe gramatical	Número de ocorrências
A	gramatical + lexical	“derrepente” “derepente” “donada” “porai” “endiante” “envez” “purfavor” “denovo” “apé” “ocomeso”	preposição + advérbio preposição + substantivo artigo + substantivo	10
B	Gramatical + gramatical	“oque”	artigo + pronome	1
C	Lexical + gramatical	“cuidese”	verbo + pronome	1
D	Lexical + lexical	Sem ocorrências	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tenani e Fiel (2016b)

O Quadro 21 exemplifica, conforme já mencionado em outros momentos desta dissertação, e em consonância com todas as pesquisas consultadas para a elaboração desta, que as hipossementações se dão de forma mais numerosa nas produções textuais e que a classe gramatical das preposições representa o clítico que se junta ou se separa das palavras lexicais de forma mais proeminente.

Quadro 22 – Hipersegmentações encontradas na produção final de acordo com suas características morfossintáticas

Tipo	Morfossintaxe	Exemplos encontrados	Classe gramatical	Número de ocorrências
A	gramatical + lexical	“de mais” “a via” “na quela”	preposição + advérbio preposição + verbo ²⁷ preposição + pseudopalavra	3
B	Gramatical + gramatical	Sem ocorrências	-	-
C	Lexical + gramatical	Sem ocorrências	-	-
D	Lexical + lexical	Sem ocorrências	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tenani e Fiel (2016b)

De acordo com os dados verificados na produção final, assim como nos casos de hipossegmentação, também nos casos de hiper, a diminuição foi pouco significativa. Contudo, os dados prosódicos seguem o mesmo padrão: clítico + palavra lexical.

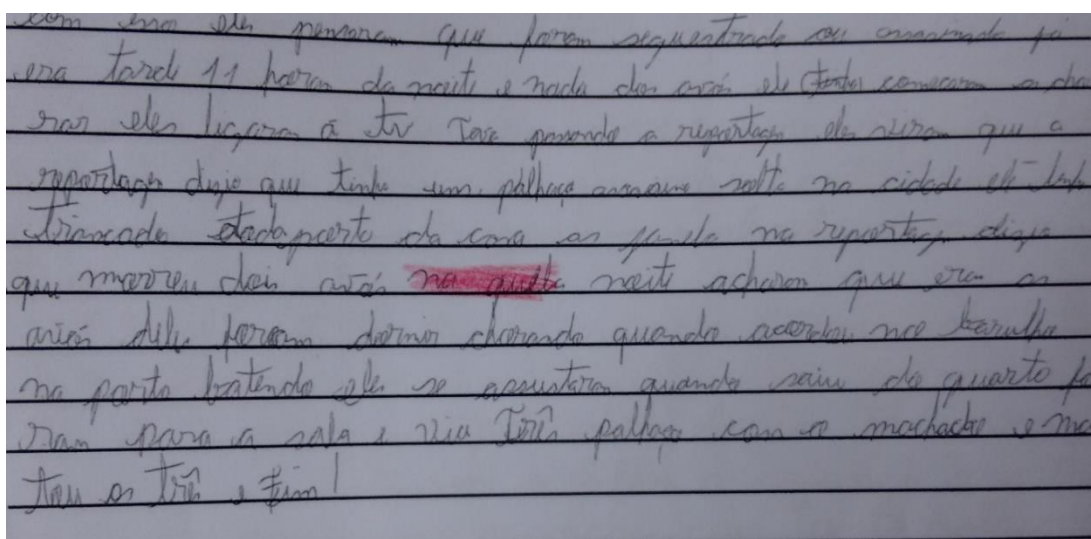
No que se refere aos dados qualitativos, a descrição e análise dos dados resulta em informações que podem ser relevantes para o entendimento das grafias não convencionais apresentadas pelos estudantes que já estão em fase de conclusão do segundo ano do EF II, bem como a observância do que é mais regular na escrita dos escreventes participantes no que se refere à segmentação das palavras. Por meio da análise dos dados, realiza-se a tentativa de comprovar ou refutar a pressuposição levantada pela pesquisadora no momento de determinar os rumos que a pesquisa

²⁷ A ocorrência *a via* também pode ser interpretada como artigo + substantivo.

deveria assumir e explicar as hipóteses formuladas pelos escreventes na tentativa de grafar determinada palavra.

De acordo com a classificação dos problemas de escrita, amparada nos estudos de Oliveira (2005), esta pesquisa reflete sobre os erros de “G3A – Violação na escrita de sequências de palavras”, cuja categoria contempla “os casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita” (OLIVEIRA, 2005, p. 53). Exemplo claro disso se observa na Figura 16.

Figura 16 – Trecho de texto de aluno do 7º ano – 2018 (1)



Fonte: Atividade realizada na apostila pelo aluno Q do 7º ano (2018)

Quadro 23 – Transcrição de texto da Figura 16

1	[...] com isso eles pensaram que foram sequestrado ou assassinado já
2	era tarde 11 horas da noite e nada dos avós ele começaram a cho-
3	rar eles ligaram a tv tava passando a reportagem eles viram que a
4	reportagem dizia que tinha um palhaço assasino solto na cidade ele tinha
5	trancado toda porta da casa as janela na reportagem dizia
6	que morreu dois avós <na quela> noite acharam que era as
7	avós deles foram dormir chorando [...]

Fonte: Texto transcrito pela pesquisadora

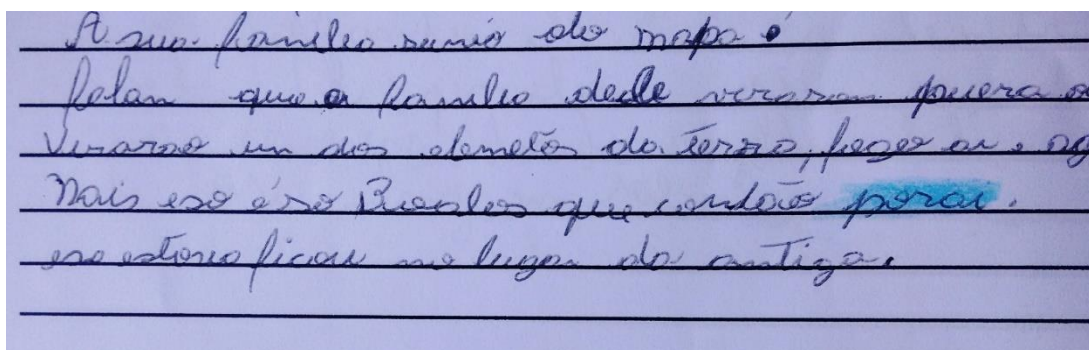
Estudo realizado por Sella (2017) demonstra que, ao segmentar equivocadamente determinadas palavras, como é o caso de *na quela*, o estudante revela falta de reflexão sobre a língua, uma vez que, ao grafar separadamente, nem

pondera sobre a existência ou não da palavra *quela*. Acerca desse mesmo vocábulo, em um estudo realizado com estudantes de 6º ano, Tenani e Paranhos (2011) destacam que 57,8% acabam segmentando uma palavra prosódica como se fosse um grupo clítico (cl + ω). As autoras avaliam essa hipótese dos alunos da seguinte forma:

Um exemplo é “na quella”, sobre o qual podemos dizer que o escrevente analisou a sílaba pretônica da palavra como sendo o clítico “na”. Nota-se que as demais sílabas “quela” não correspondem a nenhuma palavra em Português, considerando-se os aspectos morfossemânticos, mas, fonologicamente, corresponde a uma “possível” palavra dissílaba paroxítona, estrutura recorrente na língua (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 493).

As produções escritas mostram ao pesquisador quais são as hipóteses sobre a palavra e que os estudantes estão operando, sendo perceptível, nesse caso, uma confusão entre os constituintes prosódicos e os morfológicos da língua, o que pode levá-lo tanto a juntar indevidamente as palavras como a separá-las, conforme pode ser observado na Figura 17.

Figura 17 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (5)



Fonte: Texto diagnóstico produzido em aula de LP pelo aluno C (2017)

Quadro 24 – Transcrição de texto da Figura 17

1	[...]
2	A sua familia sunio do mapa é
3	falan que a familia dele viraron puera ou
4	virarao un dos elemetos da terra, fogo ar e agua
5	nais eso é so Boatos que contão <porai>.
6	esa estoria ficou no lugar da antiga.

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Acerca dessa circulação do escrevente, Busse (2017) afirma:

As hipóteses sobre a constituição e representação da palavra escrita criada pelos alunos na fase de aquisição da linguagem escrita aproximam-se da aprendizagem quando ocorre a compreensão do que é a palavra. A juntura e a segmentação podem ser tomadas como fenômenos que reproduzem as hipóteses dos alunos sobre a noção de palavra (BUSSE, 2017, s.p.).

Essas hipóteses que os estudantes formulam estão nitidamente pautadas na relação existente entre a prosódia e a ortografia. No presente trabalho de pesquisa, de acordo com os dois exemplos transcritos, foi possível observar o que também Tenani e Paranhos (2011) encontraram em seus estudos nas produções de estudantes do 6º ano do EF II:

Interpretamos esse resultado quantitativo como um índice do tipo de “dúvida” dos escreventes desse nível de escolaridade acerca da grafia das palavras: a tendência é juntar as palavras, sendo menos frequente, em um mesmo texto, oscilar entre juntar e separar de modo não convencional as palavras (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 487).

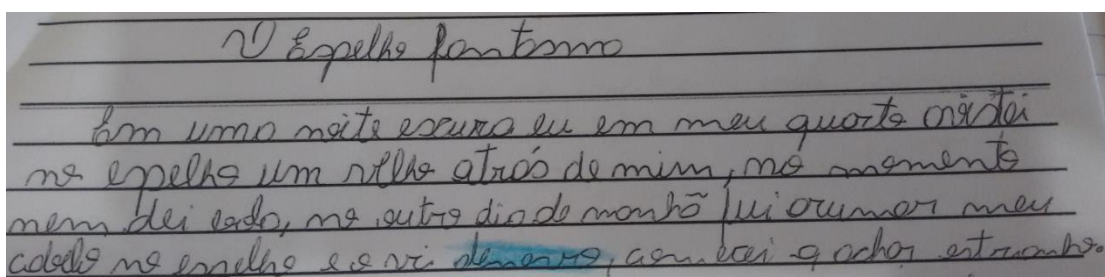
Ao fazer uma análise comparativa entre a produção inicial e final dos estudantes em estudo, concorda-se com as autoras, pois a prova de que os escreventes apresentam *dúvidas* reside, principalmente, no fato de que, na produção inicial, 13 estudantes segmentaram palavras indevidamente, e na produção final, nove o fizeram; contudo, apenas seis textos (estudantes B, C, D, E, F e G) tinham a mesma autoria que na primeira produção. Enquanto sete alunos que haviam cometido equívocos na segmentação de palavras na produção inicial, na produção final, deixaram de fazê-lo, outros quatro estudantes, que não haviam segmentado palavras indevidamente na primeira produção, fizeram-no na final. Para Capristano (2010), uma situação como essa evidencia que

[...] a heterogeneidade que caracteriza a escrita (e, de modo mais mostrado, a escrita inicial) constitui marca inequívoca da relação sujeito/linguagem, indício da circulação do escrevente por práticas orais/letradas e reatualização, em termos de funcionamento, do que acontece com práticas e usos da escrita em geral (CAPRISTANO, 2010, p. 179).

Ainda que os casos aqui estudados não correspondam a estudantes em estágio inicial de contato com as práticas de escrita, acredita-se que os equívocos apontados sejam pistas suficientes de que os escreventes estão formulando e testando hipóteses para a expressão escrita da palavra.

Para Capristano (2010), muitos desses fenômenos desaparecerão quando os escreventes se submeterem a práticas sociais orais ou escritas; porém, isso não nega a circulação que fazem, e sim a comprova, como é o caso apresentado pela Figura 18.

Figura 18 – Trecho de texto de aluno do 7º ano – 2018 (2)



Fonte: Texto final produzido em aula de LP pelo aluno N (2018)

Quadro 25 – Transcrição de texto da Figura 18

1	O Espelho fantasma
2	
3	Em uma noite escura eu em meu quarto avistei
4	no espelho um velho atrás de mim, no momento
5	nem dei bola, no outro dia de manhã fui arumar meu
6	cabelo no espelho e o vi <denovo>, comecei a achar estranho.

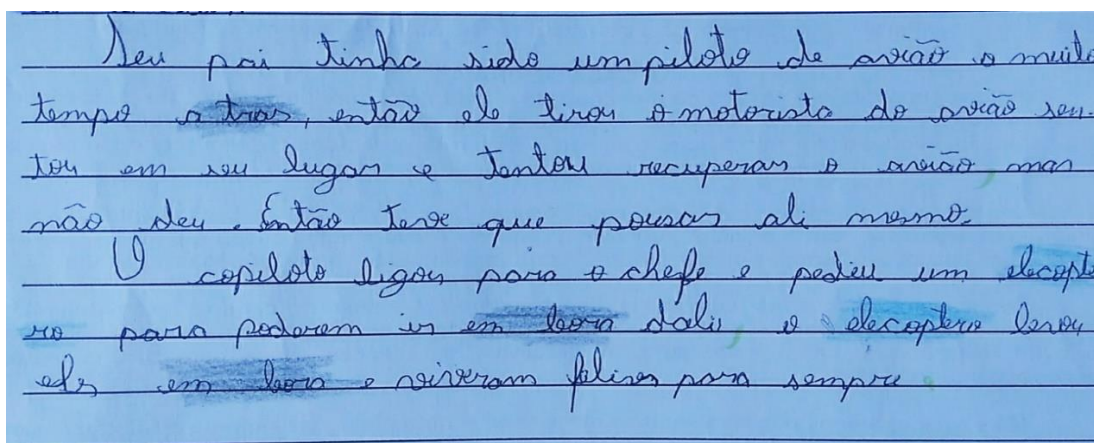
Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Observa-se que, no mesmo parágrafo do texto, o escrevente oscila nas formas registradas, considerando primeiramente o *de* como palavra, em *de mim* e *de manhã*, e, logo a seguir, representando-o como parte de palavra em <denovo>. O mesmo estudante, na produção textual inicial, não segmentou nenhum vocábulo indevidamente.

Outro exemplo instigante que pode ser averiguado na produção, e que reforça a teoria de circulação do escrevente pelas práticas letradas e sua constituição como sujeito em interação com a linguagem, é o caso exemplificado pela Figura 18, cuja

produção inicial trouxe dois vocábulos e três ocorrências de hipersegmentação e, na produção final, um caso de hipossegmentação, não voltando a separar indevidamente nenhuma palavra, conforme pode ser constatado nas Figuras 18 e 19.

Figura 19 – Trecho de texto de aluno do 6º ano – 2017 (6)



Fonte: Texto diagnóstico produzido em aula de LP pelo aluno B (2017)

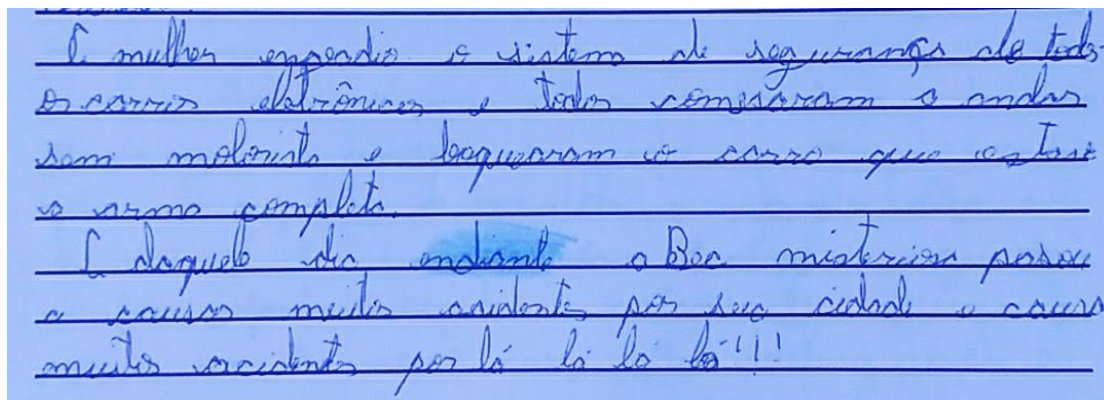
Quadro 26 – Transcrição de texto da Figura 19

1	Seu pai tinha sido um piloto de avião a muito
2	tempo <a tras>, então ele tirou o motorista do avião sen-
3	tou em seu lugar e tentou recuperar o avião, mas
4	não deu. Então teve que pousar ali mesmo.
5	O copiloto ligou para o chefe e pediu um elecopte
6	ro para poderem ir <em bora> dali, o elecoptero levou
7	eles <em bora> e viveram felizes para sempre.

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Conforme o exemplificado na Figura 19, o escrevente formula a hipótese de que os vocábulos *atrás* e *embora* poderiam ser divididos em duas palavras distintas: a preposição e/ou artigo *a* e o advérbio *tras* (*trás*) e a preposição *em* e a não palavra *bora*. Mesmo já tendo provavelmente entrado em contato com as palavras *atrás* e *embora*, por serem palavras de uso bastante comum em textos escritos, ele ainda estabelece hipóteses sobre a melhor forma de escrevê-las, possivelmente induzido pela existência, na língua, dos clíticos *a* e *em*.

Figura 20 – Trecho de texto de aluno do 7º ano – 2018 (3)



Fonte: Texto final produzido em aula de LP pelo aluno B (2018)

Quadro 27 – Transcrição de texto da Figura 20

1	A mulher invadiu o sistema de segurança de todos
2	os carros eletrônicos e todos começaram a andar
3	sem motorista e boquearam o carro que estão
4	a arma completa.
5	A daquele dia <endiante> a Bea misteriosa passou
6	a causar muitos acidentes por sua cidade e causar
7	muitos acidentes por lá lá lá !!!

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Chacon (2013, p. 370) se dedica a compreender quais são os “conflitos que envolvem relações entre convenções ortográficas e constituintes prosódicos”, revelando a importância de compreender que, mesmo parecendo sem nexos ou conflituosa, a hipótese formulada pela criança está pautada em elementos que se relacionam na fala e na escrita. Por isso mesmo, o presente estudo corrobora essa afirmação, por acreditar que não exista o “desaprender”, e sim, que o estudante está formulando suas hipóteses baseado em características prosódicas dos vocábulos e recuperando suas experiências com o oral/falado e letrado/escrito.

Todos os exemplos de segmentação indevida encontrados nos textos analisados nesta dissertação coincidem com os estudos publicados por Chacon (2013), Tenani e Paranhos (2011), Tenani e Fiel (2016a, 2016b) e Silva (2011): os escreventes desta pesquisa e os dos trabalhos desses autores preservam a sílaba ortográfica (não isolamento indevido entre consoantes e vogais), o que indica, neste

trabalho e nas demais pesquisas, que os escreventes circulam por contextos letrados e, gradativamente, absorvem as regras institucionalizadas de uso da escrita.

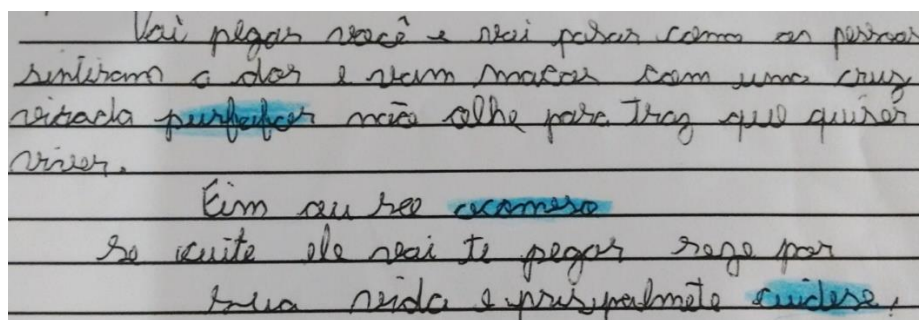
Ao fazer uma reflexão comparativa acerca dos vocábulos hipersegmentados na produção inicial e final, encontra-se um dado fundamental para comprovar a hipótese da circulação dos escreventes pela heterogeneidade da escrita, e que os equívocos cometidos perpassam por essa “flutuação do escrevente”: os vocábulos indevidamente segmentados na produção inicial, conforme já mencionado, foram: <da li, a tras, em bora e a gora>; na produção final: <a via, de mais, na quela>. Verifica-se que, ainda que notadamente amparados nas questões fonológicas, não são os mesmos vocábulos e nem pertencem aos mesmos escreventes.

Essas informações acerca do comportamento linguístico dos escreventes podem ser respaldadas pelo que afirma Corrêa (1997), ao teorizar que,

Ao assumirmos o falado e o escrito como práticas sociais vinculadas ao letramento e à oralidade, estamos defendendo uma posição que toma como matéria, em diferentes graus, a existência histórico-social do letramento. É, pois, nessa perspectiva, que defendemos o encontro entre as "práticas sociais" do oral/letrado e os "fatos lingüísticos" do falado/escrito. (CORRÊA, p 1997. 18-19).

O trecho que segue (Figura 21) exemplifica o exposto por Corrêa (1997), ao entender que o estudante demonstra sua construção individual dentro do mundo letrado e afirma-se como sujeito ao escrever. No caso desse exemplo, o aluno expressa que, dependendo de suas escolhas, a personagem pode estar começando a vida ou decidir pelo seu fim. Assim, apesar das dificuldades ortográficas, a produção exemplificada a seguir revela uma relação aprofundada com o espaço e a sequência dos acontecimentos dentro de uma narrativa.

Figura 21 – Trecho de texto do aluno do 7º ano (2018)



Fonte: Texto final produzido em aula de LP pelo aluno C (2018)

Quadro 28 – Transcrição de texto da Figura 21

1	Vai pegar você e vai passar como as pessoas
2	sintiram a dor e vam macar com uma cruz
3	virada <purfafor> não olhe para traz que quiser
4	viver.
5	Fim ou so <ocomeso>
6	se cuite ele vai te pegar reze por
7	sua vida e prisipalmete <cuidese>.

Fonte: Trecho transcrito pela pesquisadora

Ao segmentar indevidamente os três vocábulos acima, *purfafor*, *ocomeso* e *cuidese*, mesmo tratando-se de casos de junção indevida dos vocábulos, a motivação dos equívocos não são as mesmas.

Observe-se o caso representado em (A):

(A) <purfafor> para *por favor*; <ocomeso> para *o começo* – ambas são junção de palavra gramatical + palavra fonológica.

Para Brandão (2015, p. 18), “a junção de palavras que ocorre entre uma palavra gramatical – um clítico – e uma palavra fonológica” apresenta, como fator motivador para esse tipo de junção, “a falta de acento, ou seja, de independência fonológica da palavra gramatical”.

Agora, considere-se (B):

(B) <cuidese> para *cuide-se* – junção de palavra fonológica + palavra gramatical.

Silva (2011), ao abordar as motivações para o que (B) apresenta, permite refletir sobre os casos de ausência do hífen (*salvalo*, *ajudalo* e *cuidese*). Ainda que não correspondendo à adequada forma ortográfica das palavras, representa

[...] uma forte informação letrada, uma vez que a colocação pronominal enclítica é característica de enunciados escritos, sendo pouco empregados na fala. Isso demonstra a atenção dos escreventes não só aos aspectos orais, mas, sobretudo, à escrita a sua volta (SILVA, 2011, p. 8).

Corrêa (1997) diz que essa escrita do aluno seria como uma resposta à sua construção histórico-social.

A respeito dessas referências, resta ainda destacar que a representação da gênese da escrita por parte do escrevente consiste,

basicamente na atribuição de um lugar para o oral/falado no letrado/escrito. Mais precisamente, essa representação se dá num processo de textualização em que o escrevente atribui, à relação entre o falado/escrito, o trânsito próprio das *práticas sociais* que ele intuitivamente reconhece entre o oral e o letrado. Esse processo pode, portanto, ser visto como um processo de mixagem de características gráfico-fônico-pragmáticas, cujas marcas evidenciam a constituição do texto como uma réplica (CORRÊA, 1997, p. 187).

De um modo geral, os resultados encontrados nas produções aqui analisadas demonstram que os escreventes tendem a juntar palavras monossílabas átonas. Reforça-se a teoria de Bisol (2000), Cunha (2004), Silva (2011) e Tenani e Fiel (2016a; 2016b) de que há a prosodização de clíticos no PB, que, por não possuírem acento próprio, acabam por apoiarem-se no vocábulo seguinte, ao passo que há a tendência de segmentar as sílabas compreendidas como palavras gramaticais (preposições, artigos ou conjunções) por confundirem-se as relações entre esses monossílabos e as palavras prosódicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a análise dos resultados, verifica-se a pertinência da pesquisa relatada nesta dissertação, uma vez que as inadequações mais recorrentes nos textos produzidos são de ordem fonético-fonológica, originadas na construção de hipóteses equivocadas sobre a segmentação das palavras no momento de expressá-las oralmente ou lê-las e executá-las na produção escrita, exigindo do professor de LP uma postura de pesquisador da própria prática docente, na busca pela compreensão e consequente intervenção sobre o fenômeno pontuado.

Observou-se a redução de ambas as ocorrências, ficando, contudo, acima do esperado para o nível de escolaridade do público pesquisado e a considerar que se realizou um trabalho especificamente voltado a esse tipo de problema ortográfico. Assim, propõe-se que o referido trabalho não seja abandonado, mas repensado, complementado e aplicado em um período maior para oportunizar as reflexões, imergir as flutuações e, posteriormente, alcançar as minimizações almejadas.

Considera-se que as informações obtidas na análise das produções dos sujeitos da pesquisa são relevantes e avalizam os estudos anteriores sobre a segmentação não convencional, identificando que os equívocos apresentados ficam no âmbito dos elementos mais baixos da escala prosódica. Acredita-se que um trabalho voltado ao desenvolvimento da consciência metalinguística possa favorecer a resolução das dificuldades ortográficas apresentadas nesta dissertação, pois as análises aqui realizadas indicaram que, além da consciência fonológica, também a lexical e a sintática podem ser determinantes para o alcance de uma escrita proficiente e capaz de representar socialmente o sujeito escritor.

Defende-se que o trabalho voltado à ortografia não aconteça apenas no período de alfabetização ou início do período escolar, mas, sim, durante todo o EF I e II, já que a experiência prática demonstra que esse processo ainda é deficitário nesse nível de ensino, inclusive em estudantes do 9º ano (vide TENANI; FIEL, 2016b).

Os resultados do presente estudo comprovam o que já foi também identificado por Tenani e Fiel (2016b, p. 123): “alunos do EF II continuam com dificuldade em segmentar palavras gramaticais constituídas de uma sílaba como preposições, artigos, conjunções, pronomes”. Como auxiliá-los na superação dessa dificuldade?

Para Busse (2017), uma das possibilidades de minimização dessas dificuldades seria tomar os “erros” ou “falhas” como indícios de que o sujeito está construindo o conhecimento sobre a escrita, dependendo do auxílio do professor para superar seus conflitos e melhor sistematizar o conhecimento. Nesse viés, Busse (2017, s.p) defende que “o trabalho mais sistemático com a língua oral e escrita e as práticas de leitura subsidiarão os alunos na elaboração de hipóteses mais consistentes sobre a escrita ortográfica, principalmente no que se refere à segmentação vocabular”.

Se, por um lado, são poucos os estudos que buscam compreender, quantificar e analisar os dados de segmentação não convencional em estudantes da última etapa do EF II, aqueles que apontem os caminhos e métodos para resolver tal dificuldade ainda aguardam ser construídos.

Suscita-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os casos de junção e separação vocabular no EF II, pois esta pesquisa se compatibiliza com Tenani e Fiel (2016a) ao afirmarem que, na prática, não se constata o que é esperado do escrevente para esse nível de ensino. Inclusive, há casos de junção indevida que, em lugar de serem minimizadas naturalmente, conforme se avança de período escolar, podem agravar-se, de acordo com o que foi constatado pelos autores supracitados, ao concluírem que ocorrem hiposegmentações em todos os anos do EF II, com um aumento no 9º ano de junção de clíticos como <oque>.

Recomenda-se, portanto, que as pesquisas sobre segmentação indevida não se considerem exauridas ou esgotadas, pois os poucos estudos publicados sobre esse fenômeno e a representatividade numérica dos casos de hipo e hipersegmentação nas produções de estudantes do EF II devem ressoar na comunidade acadêmica como um apelo a novas pesquisas ou a outras hipóteses, bem como favorecer o esforço de vislumbrar métodos que proponham um trabalho mais efetivo e exitoso para o ensino da ortografia nesse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary A. (Org.). **A concepção de escrita pela criança**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1988, p. 135-142.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, Campinas, v. 11, p. 203-217, 1991.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; SILVA, Ademar da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, p. 89-102, abr. 1993.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. **Cadernos Cedes: Antropologia e Educação – Interfaces do Ensino e da Pesquisa**, São Paulo, v. 14, p. 25-29, 1985.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 2. ed. Pelotas: EDIPUCRS, 1999.

BISOL, Leda. O clítico e seu *status* prosódico. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 5-30, jan./jun. 2000.

BISOL, Leda. Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica. **D.E.L.T.A.** Porto Alegre, v. 20, Especial, p. 59-70, 2004.

BISOL, Leda. O clítico e seu hospedeiro. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 40, nº 3, p. 163-184, 2005.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; GONDIM, Márcia Regina Alves; MAGALHÃES-BENÍCIO, Miliane Nogueira. O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. In: HEINIG, Otília Lizete de O. M.; FRANZA, Cátia de Azevedo. **Diálogos entre Linguística e Educação**. Blumenau: Edifurb, 2010, v. 01, p. 187-205.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO,

Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. (Coleção Estratégias de Ensino). p. 45-62.

BOSZKO, Camila; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia. **Bio-grafia**, v. 9, n. 17, dez. 2016, p. 55-62. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/5812/4796>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRANDÃO, Maria Hellen. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do Ensino Fundamental II**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Pró-Letramento – alfabetização e linguagem**. Brasília, 2008.

BUSSE, Sanimar. Ensino e diversidade linguística: análise das segmentações não convencionais em produções escritas de alunos do Ensino Fundamental. In: III Seminário Internacional e IV Congresso Nacional em Estudo da Linguagem (SNEL), 2017, Cascavel, PR. **Anais** (on-line). Disponível em: <<http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/13/simp13art07.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

CAETANO, Marcelo Moraes. Muitas gramáticas, muitas normas: por que ensinar língua padrão? **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 292-306, jul./dez. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

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

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p.171-193, abr. 2010.

CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonema>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

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

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

CHACON, Lourenço. Flutuação na segmentação de palavras: relações entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 15, n. 2, p.369-383, jan./jun. 2013.

COPPETE, Maria Conceição. Diários de bordo e ensaios pedagógicos: possibilidades para pensar a formação de professores na modalidade de educação a distância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 2., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper/viewFile/140/85>> Acesso em: 20 jan. 2019.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. 422 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Unicamp, Campinas, 1997.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 269-286, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p269-28>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 625-648, jul./dez. 2010.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p.481-513, 10 dez. 2013.

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

CUNHA, Ana Paula Nobre da. As segmentações não-convencionais da escrita e sua relação com os constituintes prosódicos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p.303-322, jan. 2010.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 127-148, 2009.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, v. 16, 2000, p. 181-191. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERREIRA, Alexandra Adriana; BUSSE, Sanimar. Variação Ortográfica e Processos Fonológicos em Produções Textuais de Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: uma proposta metodológica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM ESTUDO DA

LINGUAGEM, 3.; CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDO DA LINGUAGEM, 4., 2017, Cascavel. **Anais** (on-line). Disponível em: <<http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/13/simp13art10.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

FERREIRO, Emília et al. Os limites entres as palavras. In: FERREIRO, Emília et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-66.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katalysis**, Florianópolis, v. 10, ed. esp., p. 37-45, abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010b. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARQUARDT, Valéria Caimi. **Entre a fala e a escrita: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no Ensino Fundamental**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Floris Publications, 1986.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANHOS, Fabiana Cristina. **Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal**. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.

PAULA, Isis Fernanda Vicente de. **Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações**. São José do Rio Preto, 2007. 154f. Dissertação (mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligências com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31-43. (Coleção Estratégias de Ensino).

RIOLFI, Cláudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, Fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 16, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98;=>>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTANA, Alba Cristhiane; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Análise de um projeto pedagógico em uma perspectiva semiótica e dialógica. **Revista Lusófona de Educação**, p. 103-118, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000200009>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SCARPA, Ester; FERNANDES-SVARTMAN, Flaviane. Entoação e léxico inicial. **Veredas**, Juiz de Fora, n. esp., p. 38-52, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Entoa%C3%A7%C3%A3o-e-l%C3%A9xico-inicial.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p.569-584, dez. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.

SEARA, Isabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SELLA, Poliana. **Erros de grafia em produções de alunos do ensino médio: análise e reflexões**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

SILVA, Lilian Maria. A palavra fonológica, o grupo clítico e a segmentação não-convencional de palavras. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ – CELLIP, 20., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011. p. 01-12. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/EstudosLingLiterarios/laboratoriodefonetica/a-palavra-fonologica-o-grupo-clitico-e-a-segmentacao-nao-convencional-de-palavras.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, Lilian Maria da; TENANI, Luciani Ester. **Hipersegmentações de palavra no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. (Coleção PROPG Digital – UNESP). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126224>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

TENANI, Luciani. Notas sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 16. n. 1, p. 231-245, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2488/2440>>. Acesso em 03 fev. 19.

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

TENANI, Luciani Ester. Fonologia e escrita: possíveis relações e desafios teórico-metodológicos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 59, n. 3, p.581-597, dez. 2017.

TENANI, Luciani; FIEL, Roberta Pereira. Hipersegmentação de palavras em textos do EF II: características prosódicas gerais. **Linguagem**, v. 26, n. 2, s.p., 2016a.

Disponível em:
<<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/250/170>>.
Acesso em: 03 jan. 2018.

TENANI, Luciani; FIEL, Roberta. O papel de estruturas prosódicas e morfossintáticas em hipossegmentações do Ensino Fundamental II. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 3, n. 13, p.107-129, 2016b.

TENANI, Luciani; PARANHOS, Fabiana Cristina. Análise prosódica de segmentações não-convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 13, p. 477-504, 2011.

ZORZI, Jaime Luiz. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M. I. (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 144-162.