



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* MATA NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**GLEIKA RODRIGUES BARBOSA DE AGUIAR**

**UMA ANÁLISE SOBRE A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE  
ALUNOS DO 7º ANO**

Prof. Dr. André Pedro da Silva  
Orientador

NAZARÉ DA MATA - PE  
2021

GLEIKA RODRIGUES BARBOSA DE AGUIAR

**UMA ANÁLISE SOBRE A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE  
ALUNOS DO 7º ANO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. André Pedro da Silva

Nazaré da Mata - PE  
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

A282a Aguiar, Gleika Rodrigues Barbosa de  
Uma análise sobre a hipo e a hipersegmentação na escrita de alunos do  
7º ano / Gleika Rodrigues Barbosa de Aguiar . – Nazaré da Mata : [s.n], 2021.  
144 p. : il.

Orientador: André Pedro da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus  
Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2021.

1. Fonologia. 2. Hipossegmentação. 3. Hipersegmentação. 4. Desvios  
Fonológicos. I. Silva, André Pedro da (orient.). II. Título.

CDD 414

GLEIKA RODRIGUES BARBOSA DE AGUIAR

**UMA ANÁLISE SOBRE A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE  
ALUNOS DO 7º ANO**

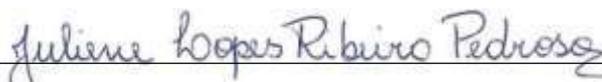
Dissertação apresentada ao  
Programa de Mestrado Profissional  
em Letras- PROFLETRAS da  
Universidade de Pernambuco,  
*Campus* Mata Norte, comorequisito  
para obtenção do título de Mestre  
em Letras, em 20/10/2021

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. André Pedro da  
Silva Orientador –  
UFBA



---

Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa  
Examinadora Externa – UFPB



---

Prof. Dr. José Sueli  
Magalhães Examinador  
Interno – UFU

Nazaré da Mata - PE

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, exemplos de força e determinação.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e ao meu irmão, pela força, pelo incentivo e pelo amparo.

À minha avó, Severina (*in memoriam*), pelo companheirismo e dedicação dispensados a mim durante todos esses anos.

Aos meus amigos, por me encorajar a enfrentar meus desafios e seguir em busca dos meus objetivos.

Ao meu orientador, pela dedicação, comprometimento e paciência durante todo o processo de orientação.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida acadêmica, em especial aos professores que lecionaram as disciplinas do PROFLETRAS, pelo empenho e pelas valiosas discussões apresentadas na sala de aula.

Aos professores membros das bancas de qualificação e de defesa, pela contribuição dada para evolução da minha pesquisa.

Aos meus colegas de curso, que foram meus companheiros de estudo e de viagem ao *campus*.

Meus agradecimentos se dirigem também à CAPES, instituição financiadora desta pesquisa e à UPE – Mata Norte, instituição promotora do curso.

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas. Pessoas  
transformam o mundo.”*  
(Paulo Freire)

## RESUMO

O uso da segmentação convencional exige do escrevente a habilidade de grafar as palavras no contínuo escrito, separando-as por meio de um espaço em branco ou de um hífen. Quando há falhas no desenvolvimento dessa habilidade, surgem estruturas como *derrepente*, grafada para “de repente” e *em bora*, grafada para “embora”. Problemas de escrita como esses são comuns nos primeiros anos de escolarização. Entretanto, o que se observa é que esses problemas se prologam para além dos anos iniciais e se estendem ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Em vista disso, este trabalho apresenta um estudo sobre a hipossegmentação e a hipersegmentação na escrita de alunos do 7º ano de uma escola da rede estadual de ensino, no município de Paulista – PE. A partir de dados retirados de um *corpus* constituído por 35 textos narrativos e 21 ditados de frases, objetivamos identificar os fenômenos de segmentação não convencionais mais recorrentes na escrita dos alunos, como também descrevê-los e analisá-los. Para tanto, o referencial teórico desta pesquisa foi pautado sobretudo nos estudos de Bisol (2014); Cagliari (2009); Capristano (2007); Collischonn (2014); Cunha (2004); Nespor e Vogel (1986); Nunes (2016) e Tenani (2011). Utilizamos como metodologia a abordagem qualiquantitativa, visto que esta pesquisa se propôs realizar a contagem das segmentações não convencionais encontradas no corpus e investigar as possíveis motivações de tais ocorrências. Usamos também os pressupostos da pesquisa-ação, pois os sujeitos da pesquisa participaram em cooperação. Os resultados da pesquisa revelaram que dos 11 sujeitos, 10 apresentaram casos de hipossegmentação e 9 apresentaram ocorrências de hipersegmentação. Referente ao total de ocorrências, verificamos também o predomínio de estruturas hipossegmentadas (66%) em relação aos casos de hipersegmentação (33%). Ao constatar o predomínio da hipossegmentação em relação aos outros fenômenos de segmentação não convencional, inferimos que os sujeitos tendem a unir duas ou mais palavras em suas produções escritas. Em virtude dessas constatações, propomos e aplicamos 6 oficinas com atividades de intervenção pedagógica, com o objetivo de minimizar as ocorrências de segmentação não convencional verificadas nos dados coletados. Como produto final desta pesquisa, apresentamos um manual de intervenção pedagógica composto por discussões teóricas sobre ensino de escrita e propostas de atividades interventivas, com o objetivo de disponibilizar aos professores de Língua Portuguesa sugestões de intervenção para minimizar os casos de segmentação não convencional na escrita dos alunos.

**Palavras-chave:** Fonologia; Hipossegmentação, Hipersegmentação, Desvios Fonológicos.

## ABSTRACT

The use of conventional segmentation requires from the writer the ability to spell the words in the written continuum, separating them by means of blank space or a hyphen. When there are failures in the development of this skill, structures such as *derrepente* appear, spelled “de repente” and, *em bora*, spelled “embora”. Writing problems like these are common in the early years of schooling. However, what is observed is that these problems extend beyond the initial years and extend throughout the final years of elementary school. In view of this, this work presents a study on the hyposegmentation and hypersegmentation in the writing of 7<sup>th</sup> grade students a state school located in Paulista – PE. Based on data taken from a corpus consisting of 5 narrative texts and 21 sentence dictations, we aimed to identify the most recurrent unconventional segmentation phenomena in students’ writing, as well as describe and analyze them. Therefore, the theoretical framework of this research was based mainly on studies by Bisol (2014); Cagliari (2009); Capristano (2007); Collischonn (2014); Cunha (2004); Nespor and Vogel (1986); Nunes (2016) and Tenani (2011). We used the quantitative and qualitative approach as a methodology, as this research aimed to count the unconventional segmentations found in the corpus and investigate the possible motivations for such occurrences. We also used the assumptions of action research, as the research subjects participated in cooperation. The research results revealed that of the 11 subjects, 10 had cases of hypersegmentation and 9 had occurrences of hypersegmentation. Regarding the total number of occurrences, we also verified the predominance of hyposegmented structures (66%) in relation to cases of hypersegmentation (33%). When verifying the predominance of hyposegmentation in relation to other unconventional segmentation phenomena, we infer that the subject to other unconventional segmentation phenomena, we inferior that the subject tend to join two or more words in their written productions. Due to these findings, we proposed and implemented 6 workshops with educational intervention activities, with the objective of minimizing the occurrences of unconventional segmentation verified in the collected data. As a final product of this research, we present a pedagogical intervention manual composed of theoretical on writing teaching and proposals for interventional activities, with the aim of providing Portuguese Language teachers with intervention suggestions to minimize cases of unconventional processing in students’ writing.

**Keywords:** Phonology; Hyposegmentation; Hipersegmentation; Phonological; Disorders.

## **LISTA DE ABREVIações**

**BNCC** – Base Nacional Curricular Comum

**CF** – Consciência Fonológica

**EF** – Ensino Fundamental

**EM** – Ensino Médio

**LP** – Língua Portuguesa

**PB** – Português Brasileiro

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**RP** – Relato Pessoal

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estrutura Estruturalista da Sílabas .....	46
<b>Figura 2</b> – Estrutura Autossegmental da Sílabas .....	47
<b>Figura 3</b> – Estrutura Métrica da Sílabas .....	47
<b>Figura 4</b> – Exemplo de hipossegmentação na escrita do aluno .....	54
<b>Figura 5</b> – Exemplo de hipersegmentação na escrita do aluno .....	55
<b>Figura 6</b> – Representação do ciclo básico de investigação-ação .....	58
<b>Figura 7</b> – Hipossegmentação do termo “de repente” A1D1 .....	71
<b>Figura 8</b> – Hipossegmentação do termo “de repente” A4D4 .....	71
<b>Figura 9</b> – Hipossegmentação do termo “de repente” A7D4 .....	71
<b>Figura 10</b> – Hipossegmentação do termo “de repente” A9D4 .....	71
<b>Figura 11</b> – Hipossegmentação do termo “de mais” A5D4 .....	72
<b>Figura 12</b> – Hipossegmentação do termo “de mais” A6D4 .....	73
<b>Figura 13</b> – Hipossegmentação do termo “de mais” A9D4 .....	73
<b>Figura 14</b> – Hipossegmentação do termo “em tão” A5D4 .....	74
<b>Figura 15</b> – Hipossegmentação do termo “em tão” A9D4 .....	74
<b>Figura 16</b> – Hipossegmentação do termo “em tão” A1D4 .....	75
<b>Figura 17</b> – Hipossegmentação do termo “em frente” A1D4 .....	75
<b>Figura 18</b> – Hipossegmentação do termo “em frente” A9D1 .....	75
<b>Figura 19</b> – Hipersegmentação da palavra “videogame” A8T2 .....	77
<b>Figura 20</b> – Hipersegmentação da palavra “videogame” A3D1 .....	77
<b>Figura 21</b> – Hipersegmentação da palavra “embora” A6T1 .....	78
<b>Figura 22</b> – Hipersegmentação da palavra “embaixo” A10T2 .....	78

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Hierarquia Prosódica .....	44
<b>Tabela 2</b> – Moldes Silábicos do Português Brasileiro .....	45
<b>Tabela 3</b> – Exemplo de Hipossegmentação .....	53
<b>Tabela 4</b> – Exemplos de Hipersegmentação .....	56
<b>Tabela 5</b> – Atividades propostas na coleta de dados .....	61
<b>Tabela 6</b> – Ditado 1 .....	63
<b>Tabela 7</b> – Ditado 2 .....	63
<b>Tabela 8</b> – Ditado 3 .....	64
<b>Tabela 9</b> – Ditado 4 .....	65
<b>Tabela 10</b> – Quantitativo de segmentações não convencionais nos dados coletados.....	68
<b>Tabela 11</b> – Ocorrências de segmentações não convencionais por aluno .....	69
<b>Tabela 12</b> – Oficinas de Intervenção Pedagógica.....	81

## SUMÁRIO

<b>1. INTODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2. SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA AQUISIÇÃO DA ESCRITA</b> .....	<b>19</b>
<b>3. AQUISIÇÃO DA ESCRITA</b> .....	<b>26</b>
3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO FALA/ESCRITA .....	28
3.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	32
<b>4. FONÉTICA E FONOLOGIA</b> .....	<b>37</b>
4.1 PROSÓDIA .....	40
4.1.1 Fonologia prosódica e os constituintes prosódicos .....	42
4.1.1.1 A hierarquia prosódica .....	44
4.1.1.2 Constituintes prosódicos .....	45
<b>5. PROCESSOS FONOLÓGICOS</b> .....	<b>50</b>
5.1 HIPOSEGMENTAÇÃO.....	53
5.2 HIPERSEGMENTAÇÃO .....	55
<b>6. METODOLOGIA</b> .....	<b>57</b>
6.1 LÓCUS DA PESQUISA .....	58
6.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	59
6.3 COLETA DE DADOS .....	60
6.3.1 Da aplicação das atividades .....	62
<b>7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>67</b>
7.1 HIPOSEGMENTAÇÃO.....	70
7.2 HIPERSEGMENTAÇÃO .....	76
<b>8. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA</b> .....	<b>80</b>
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>90</b>
<b>APÊNDECE A – Manual de Intervenção Pedagógica</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B – Propostas de Produções Textuais</b> .....	<b>135</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O uso da linguagem escrita, diferente da modalidade oral, requer um maior conhecimento da língua. Isso porque, ao se usar a escrita, é necessário que o indivíduo conheça e domine o sistema da escrita, incluindo a capacidade de segmentar das palavras.

Segundo Lemle (2009), para que um indivíduo aprenda a escrever é necessário ter a capacidade de identificar as unidades sucessivas de sons da fala usadas para enunciar as palavras e de diferenciá-las conscientemente umas das outras. Lemle ainda ressalta que,

a análise a ser feita pela pessoa é bem sutil: ela deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala [...]. 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, 2009, p. 9-10)

O não desenvolvimento dessa consciência durante o período de alfabetização pode acarretar problemas de escrita como a segmentação não convencional das palavras, apresentando a dificuldade de isolar as unidades vocabulares e de escrevê-las fazendo a demarcação da fronteira vocabular.

Nesse contexto, destacamos que o indivíduo apto a fazer uso da segmentação convencional possui a capacidade de grafar as palavras no contínuo escrito, separando-as por meio de um espaço em branco ou de um hífen, conforme a orientação das convenções ortográficas. Quando há falhas no desenvolvimento dessa habilidade, surgem as segmentações não convencionais, também conhecidas como segmentações indevidas, ocasionando o uso indevido da ausência e/ou presença do espaço em branco no interior das palavras.

O uso da segmentação não convencional na escrita dá origem a três processos fonológicos, a saber: *hipossegmentação*, quando há a junção de palavras como em 'derepente' (de repente) e 'agente' (a gente - nós); *hipersegmentação*, quando há separação de elementos que, de acordo com as convenções ortográficas, deveriam ser grafados juntos como em 'com migo' (comigo) e 'rapi damente' (rapidamente) e, por fim, *segmentação híbrida*, quando há os dois processos anteriores (hipo e hipersegmentação) em uma mesma estrutura, como em 'quem fim' (que enfim) e 'mea jude' (me ajude).

Esses fenômenos de segmentação não convencional já foram temas de vários estudos e continuam despertando o interesse de diversos pesquisadores, pois esses fenômenos ainda se fazem presentes nas escritas dos alunos da educação básica em geral.

Nesse contexto, sabemos que a dificuldade de segmentar palavras na escrita deveria ser superada no período da alfabetização, entretanto, esse problema não se restringe aos primeiros anos da educação básica. Há um número expressivo de alunos de etapas mais avançadas, como os anos finais do EF e, até mesmo do EM que continuam apresentando ocorrências de segmentação não convencional na escrita.

Logo, ao perceber essa problemática em turmas de EF - anos finais<sup>1</sup> -, despertamos o interesse em realizar esta pesquisa e investigar o porquê de alunos desta etapa da educação básica ainda segmentarem algumas palavras de forma não convencional, desrespeitando as convenções ortográficas do Português Brasileiro (doravante PB).

Acreditamos, como hipótese, que os problemas de segmentação na escrita, de alunos desta fase do EF ainda ocorram, pois os sujeitos ainda estão testando hipóteses em relação à organização das fronteiras vocabulares na escrita.

O interesse em desenvolver esta pesquisa também foi despertado pelos estudos desenvolvidos na disciplina Fonologia, Variação e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras, pois foi a partir das leituras e discussões vivenciadas nesta disciplina que começamos a compreender os aspectos fonológicos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita.

Nessa conjuntura, consideramos que é importante que o professor de língua materna possua aparato teórico e prático para intervir no processo de ensino e aprendizagem da escrita, por meio de metodologias que atenuem as ocorrências de processos fonológicos e que, conseqüentemente, contribuam para o aprendizado da escrita ortográfica.

Além disso, destacamos que a intervenção do professor é um elemento indispensável no processo de aquisição e aprimoramento da escrita visto que o ensino

---

<sup>1</sup> A Resolução nº 3, de agosto de 2005 (a qual define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração) recomenda o uso da nomenclatura “ensino fundamental – anos finais” para nos referir às turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em substituição à nomenclatura “Ensino Fundamental II”.

e a aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP), como prática pedagógica, são resultantes da articulação de três variáveis, segundo os PCNs (1998): o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Isso porque, de acordo com os PCNs:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

Posto isto, esse trabalho se propõe a descrever e analisar os fenômenos de *hipersegmentação* e *hipossegmentação* na escrita de alunos do 7º ano do EF da escola estadual Historiador Pereira da Costa, situada no município de Paulista - PE. E, a partir dos resultados obtidos, aplicar atividades de intervenção pedagógica com o intuito de atenuar as ocorrências desses fenômenos.

Para atingirmos esse objetivo, fizemos, inicialmente, um mapeamento dos processos de segmentação não convencional mais recorrentes na escrita dos alunos. Em seguida, realizamos a descrição e investigação dos fenômenos identificados, apoiando-nos no estudo dos aspectos fonológicos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita.

A partir dos resultados adquiridos, após a análise dos dados, elaboramos e aplicamos seis oficinas de intervenção pedagógica, visando atenuar as dificuldades de segmentação verificadas.

E, ao finalizar essas ações, apresentamos o manual de intervenção pedagógica<sup>2</sup>, produto desta pesquisa, com o objetivo de disponibilizar aos professores de educação básica, em especial àqueles que atuam no EF, uma apresentação sucinta de conhecimentos teóricos sobre fonologia e ensino de escrita e as seis oficinas de intervenção pedagógica com os seus respectivos percursos metodológicos.

Para tanto, adotamos o método de pesquisa-ação, pois esta pesquisa se propõe a intervir para solucionar os possíveis problemas encontrados. Adotamos também as abordagens quantitativa e qualitativa, uma vez que buscamos analisar os

---

<sup>2</sup> O manual de intervenção pedagógica pode ser consultado no Apêndice A.

dados coletados a partir da descrição, verificação e contagem de ocorrências de segmentação indevida na escrita dos alunos.

A fundamentação teórica da pesquisa consiste no estudo sobre a aquisição da escrita, apoiando-nos nos pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1999); sobre Alfabetização e Letramento, a partir de Soares (2014) e Kleiman (1995); sobre a Consciência Fonológica, tomando como ponto de partida Moojen et al. (2003), Morais (2019) e Nascimento (2009); sobre a Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa, a partir de Bortoni-Ricardo (2014) e Mollica (2010); sobre Fonética e Fonologia, pautando-nos nos estudos de Bisol (2014), Cagliari (2009), Callou e Leite (2009); Câmara Jr. (1977) e Hora e Matzenauer (2017); sobre a Prosódia, utilizando-nos das pesquisas de Bisol (2014), Collischonn (2014), Cunha (2004) e Tenani (2017); e, sobre processos fonológicos de segmentação não convencional, a partir de Capristano (2007), Cunha (2004), Stampe (1979) e Tenani (2011).

Em relação a estrutura, esta dissertação está organizada em nove capítulos. O primeiro capítulo consiste nesta *Introdução*, no qual expõe o que motivou o interesse por desenvolver essa pesquisa, bem como a apresentação do tema investigado, dos objetivos da pesquisa, das hipóteses e da apresentação dos demais capítulos.

No segundo capítulo, *Sociolinguística e Ensino de Língua Portuguesa*, apresentamos algumas considerações sobre o conceito de “erro” e sobre as perspectivas de língua.

No terceiro capítulo, *Aquisição da Escrita*, discutimos conceitos sobre o processo de aquisição da linguagem, especialmente, da modalidade escrita, sobre a consciência fonológica e sobre o ensino de língua materna e sua relação fala/escrita.

No quarto capítulo, *Fonética e Fonologia*, discorremos sobre a contribuição da fonética e da fonológica para os processos de ensino e aprendizagem da escrita, sobre a prosódia e seus constituintes.

No quinto capítulo, *Processos Fonológicos*, discutimos os conceitos sobre o tema desta pesquisa, a segmentação não convencional, em especial, sobre os processos de hipossegmentação e de hipersegmentação na escrita.

No sexto capítulo, *Metodologia*, apresentamos o *lócus*, os sujeitos e o contexto de produção da pesquisa, assim como os procedimentos utilizados na coleta dados, os métodos adotamos para a descrição e análise dos dados e, por fim, os fundamentos da proposta de intervenção pedagógica.

No sétimo capítulo, o da *Análise e Discussão dos Dados*, trataremos da descrição e análise dos dados da pesquisa desta pesquisa.

No oitavo capítulo, *Proposta de Intervenção Didática*, descrevemos e discutimos as seis oficinas que compõem a proposta de intervenção. Aqui também discutimos os aspectos relacionados a aplicação das oficinas e resultados adquiridos.

No nono capítulo e último capítulo, trazemos as *Considerações Finais*, momento em que retomamos a discussão dos resultados obtidos.

Em seguida, estão as Referências; o Apêndice A, com a exposição do produto desta pesquisa, especificamente o Manual de Intervenção Pedagógica; e, por fim, os Apêndice B, com a exposição das atividades aplicadas na etapa de coleta de dados.

## 2 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisas que abordam o ensino de língua, como as de Miranda (2005) e Tasca (2002), e o estudo da sociolinguística, como as de Bortoni-Ricardo (2014) e Mollica (2010), apresentam análises e discussões relevantes sobre o conceito de “erro” no ensino de língua. As pesquisadoras revelaram ainda que esses “erros” cometidos na fala e na escrita dos sujeitos são variações, previsíveis e sistemáticas, da língua.

De posse dessa informação, a Sociolinguística possui como objeto de estudo a Língua no seu contexto de uso, e, de acordo com Mollica (2010, p. 9),

A Sociolinguística é uma das subáreas da linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o caráter heterogêneo da língua é uma consequência das características socioeconômicas, regionais e culturais em que a comunidade de fala está inserida. Sob esse aspecto, Câmara Jr. (1954) já ressaltava que a carga cultural que cada língua carrega deve ser considerada, pois não é possível pensar em linguagem sem considerar que o seu uso está diretamente relacionado à cultura, sendo uma parte desta, e dela se destacando de modo específico.

Sendo a língua um elemento sociocultural, esta sofre influência de vários aspectos a tornando suscetível a mudanças linguísticas e tais mudanças são motivadas conforme a relação estabelecida entre os seus falantes e a sociedade. Segundo Bagno (2007, p. 168),

A língua é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade. Por isso as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação coletiva de seus falantes, uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar mais precisão ou expressividade ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos.

Assim, as mudanças linguísticas são motivadas pelas necessidades de seus falantes construir novas maneiras de se comunicar, para melhor atender a sua

intenção comunicativa. Essa peculiaridade é característica da língua e de acordo com Mollica,

Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. (2010, p. 9)

Como observado nas palavras da autora, todas as línguas são passíveis a mudanças. A heterogeneidade, segundo Corrêa (1997) é uma característica que está relacionada a todas as línguas e pode ser entendida como um modo particular de entender a relação entre o oral e o escrito, vistos com práticas sociais e intrínsecos à relação sujeito/linguagem.

A partir dessa discussão, compreende-se que para que a aprendizagem da Língua Portuguesa seja promovida de forma significativa e eficiente é necessário nutrir o respeito pelas variedades linguísticas provenientes da formação sociocultural do sujeito. Em contrapartida, ainda é aplicada, especialmente na Educação Básica, uma concepção ultrapassada de língua, considerando-a um fenômeno homogêneo e invariável. Essa concepção, fundamentada na gramática tradicional, enfatiza o uso da norma padrão como única forma de falar e de escrever corretamente.

De acordo com Soares (2017), a perspectiva sociolinguística da alfabetização ainda é pouco praticada no Brasil. Essa perspectiva compreende a alfabetização como um processo intrinsecamente relacionado com os usos sociais da língua. A autora destaca que, quando a criança começa os seus estudos escolares, ela já domina um determinado dialeto da língua oral e esse pode ser semelhante ou divergente da língua escrita convencional. A variedade culta da língua escrita, por sua vez, é baseada numa norma padrão que, na verdade, não costuma ser usada por nenhum falante na língua oral até mesmo em situações comunicativas mais formais. Isto posto, Soares ainda considera que:

Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita. (SOARES, 2017, p. 22)

Conforme observado, a variação não ocorre apenas em casos isolados, inclusive, ela pode ser constatada tanto na oralidade, como na escrita. Simões (2006,

p. 14), acrescenta que “da mesma forma que a fala varia, a escrita tem de variar, sob pena de mutilar a expressão dos matizes diferentes do pensamento, oriundos da distribuição do homem pelos tempos e lugares geográficos e sociais”.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a língua escrita não deve ser entendida como uma mera representação da língua oral, pois, apenas em poucos casos podemos observar total correspondência entre fonemas e grafemas, ratificando assim a constatação de que a língua escrita não é um registro fiel dos fonemas da língua oral. Ademais, existe uma particularidade “morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais” (SOARES, 2017, p. 18).

Em relação a conexão estabelecida entre fala e escrita, Marcuschi (2010) observa que não se pode investigar a oralidade e o letramento sem articulá-los a seus papéis na civilização contemporânea.

Nesse cenário, surge a Sociolinguística Educacional, que, por sua vez, está preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral. Essa ciência se desenvolveu, de acordo com Bortoni-Ricardo (2014), pautada por dois princípios: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática, como podemos observar em suas palavras:

Segundo o relativismo cultural, nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, [...]. Já a heterogeneidade inerente e ordenada, que está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assistemática. Pelo contrário, os recursos de variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente organizados em sua estrutura e contribuem para tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada [...] (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 157).

Nessa conjuntura, a pesquisa sociolinguística se relaciona a aspectos não apenas linguísticos, mas também socioculturais. Logo, observa-se que as alternâncias de uso da língua são influenciadas tanto pelos aspectos estruturais como também sociais (cf. MOLLICA, 2010). Assim sendo, o papel da Sociolinguística, como afirma Mollica (2010, p. 11), consiste em “investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a

emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático”.

A Sociolinguística oferece grandes contribuições teóricas para a construção de um ensino de língua materna mais reflexivo, desprendido do preconceito linguístico e, conseqüentemente, pautado no respeito à diversidade linguística do aluno. Posto isso, Bortoni-Ricardo e Rocha (2014, p. 40) ressaltam que

No repertório de professores e alunos em nossas escolas, a variação linguística que marca o português do Brasil é muito produtiva. Sua incidência está condicionada à socioecologia da escola e aos antecedentes socioeconômicos e linguísticos de estudantes e professores, podendo ocorrer tanto variáveis graduais como descontínuas.

Dessa maneira, é preciso que o professor de LP promova discussões sobre as variedades linguísticas em suas aulas, apresentando aos alunos várias maneiras de comunicação, propiciando o respeito as variedades linguísticas dos alunos e, ao mesmo tempo, levando-os a refletir sobre o multifuncionamento da língua e não somente impor regras para o seu uso.

Diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. [...] Visto que é necessário conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sem causar interrupções inoportunas. É imprescindível observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno visto que o trato inadequado ou até mesmo desrespeitoso das diferenças pode provocar insegurança, desinteresse ou revolta do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42)

Diante disso, faz-se necessário que as aulas de língua materna promovam a conscientização sobre as diversas variedades linguísticas da LP, para que os alunos sejam conduzidos a refletir sobre o uso da língua e que possam aprender de forma gradativa, bem como monitorar o seu estilo, adequando-se às variadas situações comunicativas. Por conseguinte, o uso dos conceitos teóricos da sociolinguística no trabalho com o ensino de língua materna promove e fortalece o respeito às características culturais e psicológicas do aluno.

A Sociolinguística Educacional tem contribuído para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem da língua por meio de pesquisas que buscam novas metodologias de ensino e auxiliam o professor a desenvolver em seus alunos as habilidades necessárias para a promoção de uma aprendizagem mais significativa. E,

na medida que a comunicação entre aluno e professor seja livre de preconceito, será mais fácil promover um ensino mais produtivo, do ponto de vista do domínio das habilidades linguísticas.

Corroborando com esse pensamento, Bagno (2007) discorre sobre o trabalho com as variedades linguísticas na escola e o abandono de mitos ainda cultivados nas práticas de ensino, ao afirmar que:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objeto educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livra-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a de que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BAGNO, 2007, p. 27)

E esse preconceito linguístico, ainda presente na escola, pode ser apresentado por meio de práticas pautadas na perspectiva tradicional e estanque da língua, indicando o uso das variedades linguísticas como “certo” ou “errado”.

Assim, para Bortoni-Ricardo (2004), a noção de “erro” não tem nenhuma relação com a linguística, pois o erro não existe. O que existe, na verdade, são formas diversas de usar os recursos presentes na própria língua. Corroborando com essa ideia, Cagliari acrescenta que:

Se linguisticamente não existe o certo e o errado, mas o diferente, socialmente as coisas não caminham desse modo. A sociedade se apega a fatos linguísticos, que por si são neutros, a fim de usá-los como argumento para seus preconceitos. [...] O preconceito é social, mas sua manifestação se dá através das atitudes das pessoas diante de fatos linguísticos. Por isso, ensinar português nas escolas é uma forma de promoção social [...] Portanto, a escola tem que fazer do ensino de português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos, o que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade da língua portuguesa (CAGLIARI, 2009, p. 41).

As representações sobre o “erro” nas aulas de LP não possuem relações com a linguística, mas sim com as características socioeconômicas e culturais de seu falante. É notório que o ensino de LP está sendo influenciado de forma gradativa pela Sociolinguística, mas ainda há muito o que avançar para desmistificar o mito da língua única e invariável.

Cagliari (2009) acredita que os “erros” dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. A escola, contudo, não costuma reconhecer isso e acaba culpando o aluno e classificando-o como distraído, incapaz de aprender e de se concentrar no que faz. Mas, diferente do que pensa a escola, o aluno se empenha ao utilizar a concentração e reflexão durante esse processo. E, ao ser criticado de maneira injusta pelo seu esforço, vê a escola com desesperança, ou tenta aprender apesar da sua insatisfação com a abordagem adotada pela escola.

Partindo desse pressuposto, o professor deve nortear o seu trabalho a partir da concepção de que o sujeito no processo de aquisição da escrita ortográfica pode apresentar problemas na escrita, como processos fonológicos ou desvios ortográficos e que isso é apenas um estágio do aprendizado da língua. Nesse momento, faz-se necessário a intervenção do professor com vista ao desenvolvimento e ao aprendizado da escrita formal.

Portanto, aprender português, como se disse antes, não é só aprender como a língua (e suas variedades) funciona, mas também estudar ao máximo os **usos** linguísticos; e isso não significa só aprender a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar variedades linguísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade. (CAGLIARI, 2009, p. 72 – grifos do autor).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) apresenta uma proposta de análise das dificuldades dos alunos durante o processo de aquisição da escrita com base em quatro categorias de natureza sociolinguística e não mais nos padrões gramaticais:

1) erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; 3) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e 4) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas descontínuas.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que o aprendizado e o aprimoramento da escrita são processos complexos, sendo assim, é essencial que o sujeito tenha contato e interação com materiais reais de leitura e de escrita desde os primeiros anos da infância.

E, por isso, a realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística Educacional pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino de língua materna em cursos de formação de professores, pois

coloca-se em prática os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2009).

A Sociolinguística Educacional também contribui para a promoção do ensino de Língua Portuguesa tomando “como objeto de estudo a linguagem enquanto atividade do sujeito, enfrentando assim a indeterminação, a mudança, a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância do seu uso”. (LEMOS, 1982).

No próximo capítulo, apresentamos teorias que abordam a relação entre fala e escrita; a consciência fonológica e a aquisição da linguagem.

### 3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos teóricos relacionados à aquisição e à aprendizagem da linguagem, especialmente, no que diz respeito à aquisição da língua escrita.

Mesmo que este estudo possua como objetivo principal analisar os processos de hipossegmentação e de hipersegmentação na escrita, também abordaremos algumas considerações sobre a linguagem oral, pois “[...] durante o período de apropriação da escrita, especialmente na fase inicial, a criança tende a lançar mão do conhecimento internalizado que possui a respeito da estrutura da sua língua” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p.129). E é no decorrer desse período que a criança começa a desenvolver a consciência metalinguística (fonológica, lexical, sintática e semântica) e se torna capaz de diferenciar a escrita da oralidade.

No ano de 1962, começaram a surgir mudanças importantes a respeito da maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral na criança. Até este período, a maioria dos estudos sobre a linguagem infantil ocupava-se, majoritariamente, do léxico, ou seja, da quantidade e da variedade de palavras utilizadas pela criança. Além disso, o modelo tradicional da aquisição da linguagem defende a tendência da criança à imitação de sons ou pautas sonoras complexas (palavras) reproduzidas e reforçadas pelos adultos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Sobre o modelo tradicional da linguagem, Morais (2012) considera que a visão empirista considerava o aprendiz como uma espécie de “tábua rasa”, visto que adquiria os novos conhecimentos por meio de informações advindas do meio “exterior”, sendo processadas por meio de atividades de repetição e memorização. Ainda segundo Morais (2012, p. 27), a aprendizagem seria um

[...] simples processo de acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos que alguém está lhe transmitindo.

Hoje, o processo de aquisição da linguagem é compreendido de forma bem diferente do modelo tradicional, pois compreende-se que a criança não espera passivamente o reforço externo, mas sim procura, de forma ativa,

[...] compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria a sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original) (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Para Vygotsky (1998), a linguagem surge como um recurso utilizado pela criança para se comunicar com as pessoas do seu meio, e de forma gradativa, ela é internalizada, começando a atuar na organização do pensamento e na transformação de processos mentais.

Neste âmbito, após as publicações de Chomsky, foi desenvolvida a Psicolinguística, área de estudos que analisa o papel da linguagem na cognição e se interessa pelos processos mentais relacionados ao uso e à aprendizagem da fala, além de procurar explicações para a aquisição das estruturas linguísticas pelas crianças (SLOBIN, 1980 *apud* MIRANDA, 2010).

De acordo com a perspectiva de Chomsky, o sujeito adquire a linguagem de forma espontânea ao longo dos primeiros anos de vida. Logo, o indivíduo possui predisposição para aprender a falar, pois possui capacidades inatas e ao acioná-las leva-o a adquirir a linguagem.

Observamos, então, que já nascemos com capacidades inatas para produção da fala e o seu desenvolvimento acontece de forma natural, mas não podemos dizer o mesmo para a aquisição da língua escrita.

A aquisição da escrita é mais complexa e se inicia com a representação das situações contextuais primitivas por meio de desenhos, os *pictogramas* e não há relação direta com a língua oral.

É importante destacar que o processo de apropriação da escrita é gradual e durante esse processo são formadas algumas hipóteses sobre a língua, sendo muitas delas formuladas em desacordos com a norma ortográfica. Ferreiro e Teberosky (1999) entendem essas hipóteses como “erros construtivos”, pois são essenciais para o alcance das estruturas corretas, e “longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores”. Para elas (1999, p. 25),

Quando alguém se engana sempre da mesma maneira, quer dizer, quando estamos frente a um erro sistemático, chamamos a isso simplesmente de “erro”, o que nada mais é do que encobrir com uma palavra o vazio de nossa ignorância. Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim (uma criança filho único também o faz); não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo. São

regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 25)

Nesse contexto, podemos afirmar que a criança conhece a sua língua e sabe usá-la nas práticas discursivas orais desde os primeiros anos de vida, entretanto, segundo Mollica (2007, p. 51) “[...] é no processo de letramento formal e em geral institucionalizado que passa a incorporar o padrão culto, os estilos e gênero formais na fala e na escrita”. Assim, entendemos que a escola enquanto ambiente que promove o desenvolvimento do conhecimento, deve considerar as duas modalidades da língua (falada e escrita) comparando-as e destacando as suas diferenças.

A partir dessa concepção, apresentamos na próxima seção a relação entre fala e escrita e suas implicações para o ensino de LP assim como os conceitos e discussões referentes ao letramento.

### 3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO FALA/ESCRITA

Reconhecidas há apenas quatro décadas como práticas sociais, a fala e a escrita são duas importantes modalidades de uso da língua. Contudo, antes desse período, adotava-se a perspectiva de que a escrita possuía superioridade sobre a fala, colocando-as em posição de oposição. Segundo Marcuschi, fala e escrita possuem características próprias, mas isso não significa que sejam dois sistemas linguísticos ou uma dicotomia.

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas. [...] a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. (MARCUSCHI, 2010, p. 18)

De acordo com o autor (2010), a oralidade e a escrita permitem a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais e variações de diversos tipos. Os entraves e as conquistas de cada uma são dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro, ainda que elas não se limitem a som e grafia.

Durante o período de aprendizagem da escrita, especialmente nos primeiros anos de escolarização, a criança costuma recorrer aos seus conhecimentos já

internalizados sobre a estrutura da língua. Nesse contexto, é importante destacar que a aprendizagem da escrita acontece de forma gradual e no decorrer dela a criança formula estruturas em desacordo com a norma ortográfica, como a segmentação não convencional. E, sobre a aprendizagem da escrita, Callou e Serra consideram que os

[...] aspectos de pontuação e segmentação *não convencionais* na escrita têm origem na gramática da fala, modalidade que também merece destaque nas aulas de português; na verdade, os conhecimentos que o aluno já traz consigo no nível intuitivo, ao chegar à escola, são o ponto de partida fundamental para o aprimoramento das atividades orais e o desenvolvimento da escrita (CALLOU, SERRA, 2020, p. 202). (grifo no original)

A escrita atualmente envolve-se em quase todas as práticas sociais das sociedades em que ingressou. Mesmo os analfabetos, em sociedades de cultura escrita, estão ligados às práticas de letramento. Assim como relata Brian Street (1995 *apud* MARCUSCHI 2010), é preciso ser cuidadoso diante da tendência à escolarização do letramento.

O letramento não equivale ao aprendizado da escrita. Há outros tipos de letramentos, os letramentos sociais, que se originam e se desenvolvem fora da escola, não devendo por isso serem desprezados. (MARCUSCHI, 2010).

Especialistas como Mary Kato, com a publicação do seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986, e Leda Verdiani Tfouni, com o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, em 1988, são consideradas por Soares (2014) como as primeiras a destacar o termo letramento em suas obras. Cerca de dez anos depois da publicação da obra de Kato, em 1995, outra estudiosa, Ângela Kleiman, desenvolve o tema de forma mais abrangente no livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Neste último livro, objetivou-se aprofundar a análise sobre o letramento considerando a sua relação direta com o processo de aquisição da língua escrita.

Nesse contexto, considera-se que ao estudar o letramento é necessário antes desvinculá-lo do termo alfabetização. Isto porque, ao iniciar a discussão sobre a relação alfabetização-letramento, precisamos salientar que a prática de letrar e alfabetizar ou “alfabetizar letrando” de acordo com a perspectiva de Soares, são, ou deveriam ser, indissociáveis no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, pois, segundo ela,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (2014, p. 39-40).

Assim, é pertinente ressaltar que o termo letramento é uma versão para o Português da palavra inglesa *literacy*, que, segundo Soares (2014), é um termo que:

... vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, ato de ser. [...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (p. 17-18) (grifo no original)

Já o termo alfabetização pode ser entendido, segundo a mesma autora (2016, p. 17-18), como “um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Alfabetismo, portanto, corresponde a condição de alfabetizado, se refere àquele que está apto apenas a codificar e decodificar os sinais estabelecidos pela tecnologia da escrita alfabética.

Portanto, considera-se que os termos letramento e alfabetização fazem parte do processo de aquisição da linguagem, mas se distinguem semanticamente. Assim como os termos letrado e alfabetizado também não possuem o mesmo significado, pois aquele que é alfabetizado e não faz uso da linguagem em suas práticas sociais não é considerado letrado. Segundo Soares (2014, p. 36),

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, é viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso de leitura e de escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2014, p. 36)

A partir dessa reflexão, entendemos o letramento como uma prática social uma vez que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico e com as necessidades, valores e práticas sociais” (cf. SOARES, 2014).

Para Ângela Kleiman, uma das precursoras no assunto, letramento corresponde a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Assim, entende-se que o letramento está diretamente relacionado às atividades que compõem a vida, o dia a dia dos indivíduos, logo, há práticas de letramento em todos os momentos de interação social em que a escrita esteja presente.

Street, por sua vez, também destaca o caráter social do letramento e aborda o tema de forma mais ampla, expondo, por exemplo, a relevância de se transferir o letramento entre os grupos sociais, uma vez que

a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. (STREET, 2014, p. 30-31)

Nesse contexto, o autor faz uma analogia sobre o caráter social e cultural do letramento, provocando também uma reflexão sobre a importância da escola na ampliação do letramento nos alunos, para que eles possam desenvolver a leitura e a escrita em momentos diversos de interação social, levando-os a participar crítica e ativamente na sociedade.

Como pode ser visto, o letramento é compreendido como uma habilidade que quando desenvolvida promove uma transformação tanto cultural como também política e socioeconômica do indivíduo. E, em consonância com esse pensamento, a BNCC compreende que cabe ao componente de Língua Portuguesa

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p.67-68)

Corrêa (2001), por sua vez, atribui dois sentidos ao termo letramento: um com sentido restrito e outro com sentido mais amplo. O sentido restrito de letramento se refere a condição do indivíduo de exercer direta ou indiretamente práticas de leitura e escrita. O sentido amplo, por sua vez, explora o caráter escritural relacionado ao

registro de memória cultural de algumas práticas sociais orais, apresentando um estatuto de permanência no tempo similar ao que é atribuído à escrita.

Nesse âmbito, torna-se importante considerar, no contexto escolar, as práticas de letramento das quais participam os alunos fora da escola, com o objetivo de aproximar as atividades realizadas na instituição de ensino das realidades que os alunos vivenciam fora dela e que abrangem também a leitura e produção de diferentes gêneros escritos (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA *In* KLEIMAN; ASSIS, 2016). A escola, então, como uma das instituições responsáveis por inserir o indivíduo em práticas de letramento, deve apresentar condições de uso real da língua, tornando os alunos capazes de fazer do uso da língua um elemento de promoção e emancipação social.

Para isso, é necessário não só perceber, mas também compreender as dificuldades dos alunos em relação ao uso da língua, especialmente, em relação à aprendizagem da escrita, pois a escrita, diferente da fala, é aprendida por meio da educação formal, oferecida na escola.

De acordo com os estudos da psicogênese da língua escrita, durante o processo de aprendizagem da escrita, cada criança desenvolve sua maneira particular de aprender a escrever, testando e construindo seu conhecimento por meio da elaboração de hipóteses sobre o sistema de escrita. Dessa forma, a criança é reconhecida como um sujeito ativo que pensa sobre o objeto em estudo e esse processo é interativo e social.

Então, o ensino da escrita na escola não pode ser vivenciado apenas por meio da codificação e decodificação palavras, mas também por meio da reflexão sobre a estrutura da língua e do desenvolvimento da consciência fonológica, tema do nosso próximo subcapítulo.

### 3.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica (doravante, CF), pode ser compreendida como a capacidade metacognitiva de manipular conscientemente os sons da língua, já que

[...] envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir,

adicionar, suprimir, substituir e transpor) (MOOJEN, 2003, *apud* FREITAS, 2004, p.180).

Pertencente ao conjunto da consciência metalinguística, a consciência fonológica propõe, então, a observação da língua, analisando-a e tratando a própria linguagem como objeto de reflexão. Assim, a CF consiste em toda forma de conhecimento consciente, reflexivo e explícito, sobre as propriedades da linguagem (MORAIS, 1996, *apud* MORAIS, 2019).

De acordo com Capovilla e Capovilla (2003, p. 85), a CF relaciona-se tanto com à consciência de que a fala pode ser segmentada, quanto à habilidade de manipular esses segmentos, e se desenvolve de forma gradativa à medida que o aluno compreende o sistema sonoro da língua.

A CF possui dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas – frase em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas – e a consciência de que estas unidades podem se repetir em diferentes palavras (BYRNE & FIELDING-BARNLEY, 1989 *apud* NASCIMENTO, 2009):

Esses níveis de CF podem ser adquiridos pelo aluno por meio da realização de atividades específicas e organizadas de forma hierárquica. São elas:

- i. *Consciência sintática (noção de palavra)*: capacidade de segmentar a frase em palavras, assim como, de organizá-las numa frase e dar sentido. (NASCIMENTO, 2009 *apud* NUNES, 2016, p. 32);
- ii. *Noção de rima*: capacidade de perceber que há semelhanças entre os sons de uma palavra. Da vogal ao ditongo tônico até ao último fonema da palavra, podendo abranger a sílaba completa ou mais do que uma sílaba (FREITAS, 2004, *apud* NUNES, 2016, p. 32);
- iii. *Aliteração*: capacidade de reconhecer ou repetir a sílaba ou fonema na posição inicial das palavras (NASCIMENTO, 2009 *apud* NUNES, 2016, p. 32);
- iv. *Consciência silábica*: capacidade de segmentar palavras em sílabas por meio da identificação e da discriminação de sílabas, destacando que a identificação fica mais fácil quando as sílabas estão isoladas. Essa consciência influencia a capacidade de realizar as atividades de

segmentação, aliteração, síntese e manipulação (NASCIMENTO, 2009 *apud* NUNES, 2016, p. 32); e

- v. *Consciência fonêmica*: capacidade para manipular e isolar as unidades sonoras que constituem a palavra. Essa capacidade é exercida quando a criança demonstra capacidade de segmentar, omitir ou substituir fonemas em palavras, assim como de criar palavras com base no fonema inicial (NASCIMENTO, 2009 *apud* NUNES, 2016, p. 32).

Após a apresentação de atividades que envolvem o uso da CF, é importante destacar que mesmo com domínio do conjunto de consciências que formam a CF, o processo de fragmentação da fala e transposição para a escrita ainda se mostra complexo. Isso ocorre, pois as palavras, na fala, são produzidas de forma contínua, normalmente, não há pausas durante a produção de cada palavra/sílaba em um enunciado. Posto isso, os problemas de segmentação na escrita podem ocorrer quando o processo de transposição da fala para escrita não observar o uso correto da fragmentação das sílabas e palavras.

Como já discutido na seção anterior, aprender a escrever não é um processo natural como aprender a falar, por isso o processo de aprendizagem da língua escrita é mais complexo e exige um conhecimento muito maior da língua.

Nesse âmbito, podemos compreender que “certamente, na alfabetização, não é oportuno ensinar-se tudo sobre fonologia. O ensino precisa ser programado ao longo de todos os anos do ensino fundamental e médio” (CAGLIARI, 2009, p. 75). Sendo assim, é necessário ensinar fonologia ao longo de todo o ensino básico e não apenas durante os primeiros anos de escolarização, pois é primordial que o aluno se habitue a refletir sobre a estrutura da língua, por meio de atividades que desenvolvam as diversas habilidades metalinguísticas que formam a CF.

Em relação às habilidades que compõem a CF, Morais (2019) afirma que elas se distinguem quanto à unidade sonora, objeto de reflexão que pode ser um fonema, uma sílaba, uma rima de palavras; à posição que a unidade sonora ocupa no interior da palavra e à operação cognitiva que o sujeito realiza aquelas unidades sonoras.

Além disso, Morais (2019), apresenta uma lista de atividades de CF presentes no ensino e avaliação dos aprendizes nas últimas décadas, são elas:

- a. Identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);

- b. Produzir (em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonema, rima) de uma palavra ouvida;
- c. Identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- d. Segmentar palavras em unidade (sílabas e fonemas);
- e. Contar quantas unidades (sílabas e fonemas) uma palavra contém;
- f. Sintetizar unidade (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
- g. Adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
- h. Isolar a sílaba de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele que aparece no final).

Em relação às atividades detalhadas acima, Morais (2019), destaca que uma tarefa de CF pode ser mais complexa que outra em função do tamanho das palavras; do tipo de fonemas e do tipo de estrutura silábica utilizada nas atividades de consciência fonológica.

As atividades metalinguísticas, então, precisam ser desenvolvidas de forma sistemática com o objetivo de abordar tanto o nível de menor como de maior complexidade.

Em relação ao desenvolvimento da CF, é importante destacar também que na medida em que a CF é trabalhada também é construída uma consciência crítica sobre os aspectos da língua, colaborando no combate do preconceito linguístico e desmistificando a perspectiva do erro.

Nesse âmbito, há a compreensão de que quando o aluno “erra” ele está criando hipóteses sobre o sistema da escrita. Então, é neste momento em que são apresentadas as respostas/indícios ao professor sobre como a mediação deve ser realizada. Ou seja, é a partir dos “erros” dos alunos que o professor conseguirá identificar o problema e intervir por meio do acompanhamento do processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno.

Para Cagliari (2009), os “erros” de segmentação apresentados na escrita das crianças correspondem à momentos de reflexão e construção de hipóteses sobre a escrita. Isso acontece porque os alunos não estão habituados “à reflexão metalinguística que tal segmentação pressupõe” (cf. ABAURRE e CAGLIARI, 1985, p. 27).

A responsabilidade de trabalhar com a compreensão do sistema de escrita, geralmente, é centrada nos professores do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, que possuem formação em pedagogia. Entretanto, muitos desses professores possuem pouca ou nenhuma formação na área de fonologia, resultado de uma lacuna na formação docente (inicial e continuada), no que se refere ao ensino da fonologia.

Diante dessa situação, é necessário que tanto os professores do ensino infantil, como os professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, tenham acesso ao estudo do sistema fonológico. Entendemos que a partir do conhecimento e da compreensão sobre sistema fonológico da língua, seja possível lidar com os desvios na escrita dos alunos - em princípio identificar as diferenças entre desvios ortográficos e processos fonológicos - e propor ações para intervir no problema.

No próximo capítulo, discutiremos a relevância dos conhecimentos fonético-fonológico no processo de aquisição e aprendizagem da língua portuguesa, especialmente na modalidade escrita.

## 4 FONÉTICA E FONOLOGIA

A reflexão sobre fonética e fonologia é considerada imprescindível para a discussão do ensino e da aprendizagem de LP, pois nos permite compreender a estrutura e o funcionamento da língua por meio da análise de seus aspectos fonográficos e dos processos relacionados à produção da fala.

São várias as contribuições do estudo da fonética e da fonologia ao ensino e aprendizagem da LP no que se refere à aprendizagem da escrita. E, na medida em que o docente se apossa dos conhecimentos fonéticos e fonológicos, os processos de ensino e de aprendizagem da língua se tornam mais significativos e eficientes.

Entretanto, há lacunas durante a formação docente que comprometem o ensino e a aprendizagem de língua materna desde as séries iniciais até os últimos anos do Ensino Básico. Em geral, os cursos de pedagogia não possuem disciplinas voltadas ao estudo da Fonologia, com isso formam-se professores das séries iniciais com pouco domínio teórico para compreender o funcionamento da língua e os aspectos relacionados à aquisição da linguagem. Nesse âmbito, Cagliari alerta para o fato de que,

O que se ensina de fonética nas escolas, nos livros didáticos, nas gramáticas é em geral desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua. Mas o problema vai mais longe. Se o objetivo da escola é ensinar como uma língua funciona, ela deve ensinar ao aluno fonética e fonologia [...] A escola e as gramáticas ainda não chegaram a perceber a distinção entre fonética e fonologia. Por que não se ensina fonologia nas escolas? Certamente, na alfabetização, não é oportuno ensinar-se tudo sobre fonologia. O ensino precisa ser programado ao longo de todos os anos do ensino fundamental e médio. (CAGLIARI, 2009, p. 75)

Assim como observado nas palavras do autor, os livros didáticos e as gramáticas são, em geral, voltadas para a análise superficial da estrutura da língua. Além disso, o ensino da fonologia é, em geral, reduzido ao período de alfabetização enquanto ele deveria ocorrer durante todo o Ensino Básico, possibilitando assim a realização de um ensino gradual e contínuo da fonologia na escola.

Essas ocorrências têm contribuído para a ausência de uma prática de ensino voltado para reflexão sobre a estrutura da língua, prejudicando a compreensão da motivação para as dificuldades de escrita do aluno e de como intervir de modo a auxiliá-lo na mediação de tais dificuldades.

Sendo assim, apresentamos nos próximos parágrafos conceitos e pressupostos teóricos da fonética e da fonologia e suas contribuições para o ensino de língua materna, especialmente, para o processo de aquisição da escrita ortográfica, visto que o objeto de estudo desta pesquisa consiste na análise e descrição das dificuldades de segmentação da escrita de alunos do EF.

Segundo Cagliari (2009, p. 75), “a fonética, em linhas gerais, preocupa-se com a descrição dos sons da fala, e a fonologia com o valor funcional que os sons têm na língua”. Logo, a fonética e a fonologia possuem uma relação de interdependência, pois ambas estudam o nível dos sons da língua. Entretanto, as duas disciplinas possuem perspectivas diferentes de estudo. A fonética estuda quaisquer sons de uma determinada língua, preocupando-se com as propriedades físicas e articatórias; já a fonologia, por sua vez, ocupa-se do estudo dos sons que têm função comunicativa numa determinada língua. Em outras palavras, a fonologia estuda a forma sistemática como cada língua organiza os sons e a fonética estuda a realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua (MATZENAUER, 2014).

Desde a origem da Fonologia, no início do século XX, ela é considerada uma das áreas da Linguística mais produtivas. A partir do avanço da fonologia, permitiu-se a construção de um novo olhar sobre a língua e, em 1970, Câmara Jr. descreve, pela primeira vez, o sistema fonológico do Português Brasileiro, impulsionando as pesquisas nos anos seguintes (cf. HORA e MATZENAUER, 2017).

Enquanto ciência, a Fonologia é responsável pelo estudo de “quantos e quais são os fonemas de determinada língua, como eles se organizam nas diferentes sílabas e quais variações podem sofrer em decorrência de diversos fatores, sejam eles linguísticos ou não” (ROBERTO, 2016, p.16).

Assim, pode-se afirmar que ao estudar os segmentos (as consoantes e as vogais), a fonologia interessa-se pelo valor que tais unidades linguísticas assumem em relação a outras no interior de um mesmo sistema, ou seja, interessa-se pelo que é funcional na língua: o fonema (cf. MIRANDA, 2020).

A respeito do conceito de fonema, Hora e Matzenauer (2017) relatam que a definição de fonema se estabelece entre o final do século XIX e o início do século XX,

a partir dos trabalhos de Baudoin de Courtenay, Saussure, Jakobson, Bloomfield e Sapir, dentre outros. Assim, há um considerável salto qualitativo na compreensão da abstração psíquica do som, estabelecendo a concepção de que o fonema é o elemento fônico de natureza essencialmente distintiva, ou seja, que opõe formas da língua entre si. [...] os fonólogos do Círculo

Linguístico de Praga aplicaram parte da teoria saussuriana no desenvolvimento do conceito de fonema. Na visão desses teóricos, os sons da fala pertenceriam ao domínio da *parole*, enquanto que o fonema estaria ligado à *langue*. A partir desse raciocínio, começa-se a se desenhar uma forte diferenciação entre o estudo *fonético* e o *fonológico*, já que aquele estaria no âmbito da fala e este, da língua. (p. 19)

Para Courtenay, o fonema era o som ideal, aquele que o falante almejava alcançar no exercício da fala. Ainda segundo o autor, o fonema é “o equivalente psíquico do som da fala”, (COUTERNAY, 1895, *apud* CÂMARA JR, 2008, p. 24). Mais adiante, com Trubetzkoy (*apud* CALLOU e LEITE, 2009, p. 36), “o fonema passou a ter uma conceituação funcional abstrata, a unidade mínima distintiva do sistema de som, e é como uma unidade funcional que deve ser definido. O fonema é então a menor unidade fonológica da língua”.

Após a definição e fonema exposta por Trubetzkoy, Roman Jakobson recebeu destaque ao reformular o conceito de fonema, pois ele introduziu a definição do fonema como um feixe de traços distintivos, fundamentado na concepção de que o fonema era divisível em unidades menores (CALLOU e LEITE, 2009, p. 36). Com o novo conceito, o fonema começa a ser compreendido com um conjunto de traços que têm a função de diferenciar significações entre as palavras, sem apresentar, por si mesmo, significado.

A partir deste conceito, a fonologia passou a considerar todos os sons que têm um valor funcional na língua. E esse grupo de sons consolidou-se como o objeto de estudo da fonêmica.

Nesse viés, Câmara Jr. (1977, p. 119) afirma que “é de cada som da fala que se depreende o fonema”, logo, a compreensão dos sons da fala torna-se primordial para o estudo da fonologia.

*A fonologia, ao dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação “mente e língua” de modo que a comunicação se processe. (MATZENAUER, 2014, p. 11 In: BISOL, 2014).*

Além disso, a fonologia estabelece relação com o estudo gramatical do conhecimento linguístico, logo, conecta-se com a fonética, com a sintaxe e com a morfologia.

Nessa conjuntura, ratifica-se a importância da fonologia para o ensino de LP, especialmente no período de aquisição e aprimoramento da escrita uma vez que o

ensino e a aprendizagem da escrita devem acontecer em um ambiente que promova a reflexão sobre o funcionamento da língua. É pertinente também que o ensino da fonologia não se restrinja ao período da alfabetização, mas que seja realizado de forma sistemática ao longo do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno.

Nesse âmbito, o conhecimento de teorias fonológicas torna-se fundamental na formação do profissional de Letras, pois os conceitos da fonética e da fonologia instrumentam o ensino e a aprendizagem de língua a partir do trabalho com a observação do funcionamento linguístico e análise da sistematização dos fatos da língua em seus contextos de produção. Sendo assim, “o conhecimento de teorias fonológicas pode auxiliar o professor de português na orientação de seus alunos em tarefas orais e escritas” (CALLOU e SERRA, 2020).

A partir da Fonologia Prosódica de Nespor e Vogel, por exemplo, foi possível analisar a segmentação do fluxo da fala em unidades menores. E, com base nessa reflexão, o professor poderá mediar a aprendizagem da escrita com atividades apropriadas para as necessidades dos alunos, pois

Em tarefas de aquisição e aperfeiçoamento da escrita, o professor poderá ter uma percepção mais ampla, por exemplo, de aspectos de pontuação e segmentação *não convencional* na escrita e orientar melhor o desempenho de seus alunos, se perceber que muitos fenômenos “desviantes” podem ser explicados pela observação do funcionamento da gramática (prosódica) do aluno/falante. Com isso, o professor terá a clareza de que um erro de ortografia ou de pontuação não é um erro *na língua!* (CALLOU e SERRA, 2020 – grifos da autora).

Considerando a relevância dos conhecimentos da Fonologia Prosódica para o ensino da LP e, em especial, para a compreensão de fatores que interferem na de segmentação da escrita, apresentamos a seguir conceitos teóricos sobre a Prosódia, a Fonologia Prosódica e seus constituintes prosódicos.

#### 4.1 PROSÓDIA

Nesta subseção, trataremos da origem do termo “prosódia” assim como os conceitos teóricos relacionados à Fonologia Prosódia, aos constituintes prosódicos e à hierarquia prosódica e, por fim, destacamos quatro dos sete constituintes prosódicos propostos por Nespor e Vogel - sílaba, pé métrico, palavra prosódica e grupo clítico.

O termo “prosódia” (προσωδία) possui origem grega, em que προσ significa “em direção a” ou “junto com” e ωδία significa “canto”. Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Platão em seu livro *República*, ao escrever “*phthongous te kai prosódias*” (“segmentos vs prosódias”). Inferimos, então, que Platão, ao utilizar essa expressão, usa o termo “prosódia” em contraste com o conteúdo dos enunciados, observando-a um componente sonoro em “sintonia com o canto”. Desse modo, desde a sua origem, o termo “prosódia” é utilizado para se referir ao “modo de falar”, seja ele intencional ou não (BARBOSA, 2019).

Observamos, então, que na sua origem o termo “prosódia” foi utilizado para caracterizar os traços da fala que não eram reproduzidos na escrita. Com o tempo, o significado de prosódia acumulou sentidos específicos de áreas como

fonética, fonologia e ciências da fala como acento, entonação, ênfase e ritmo, bem como sentidos associados ao discurso, a atitudes e emoções, todos eles imbricados com fatores sociais e biológicos como gênero, identidade, classe social, entre outros (BARBOSA, 2019, p. 20).

No que se refere aos estudos linguísticos, a prosódia auxilia na análise “fonética e fonológica das relações entre unidades silábicas, que são a base de constituição de relações entre unidades superiores, no intuito de moldar um modo de falar para determinado fim” (BARBOSA, 2019, p. 20). Essa contribuição da prosódica na linguística é dividida em dois grupos, o grupo direcionado ao estudo da fonética e outro dirigido ao estudo da fonologia, sendo o último o de maior relevância para este trabalho.

Nesse contexto, os estudos da prosódia são extremamente relevantes pois, segundo Scarpa (1999, p. 17 *apud* Cunha, 2004, p. 38),

A prosódia tem dupla – ou melhor, múltipla – face e, como tal, exerce um papel importante na aquisição da linguagem: é a via privilegiada de engajamento do infante no diálogo e, ao mesmo tempo, é o veículo primeiro da organização das formas linguísticas, sobretudo através da construção dos sistemas de ritmo e entonação (na delimitação e estruturação de constituintes gramaticais). [...] A prosódia estabelece, assim, 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.

Nesse âmbito, podemos destacar a relevância dos dados prosódicos para a aquisição da linguagem, pois “eles são a ponte inicial entre o som e o significado, cuja

relação leva a criança à aquisição de uma gramática” (CUNHA, 2004, p.39). Segundo Scarpa (1999, p.35 *apud* Cunha, 2004, p. 39), “o início de uma ‘gramática prosódica’ é o primeiro vislumbre que a criança tem de uma forma minimamente estruturada”.

Compreendida a importância da prosódia para os estudos sobre aquisição da linguagem, apresentamos a seguir alguns conceitos teóricos sobre a Fonologia Prosódica e seus constituintes prosódicos.

#### 4.1.1 Fonologia prosódica e os constituintes prosódicos

A partir da contribuição da prosódia nos estudos fonético-fonológicos, surgiu um novo modelo teórico, a Fonologia Prosódica. Sua definição, segundo Tenani (2017, p. 109), consiste em um grupo de modelos teóricos que possuem como objeto comum o estudo de fenômenos fonético-fonológicos que destacam a interface entre Fonologia e demais componentes da gramática, especialmente com a sintaxe. Em outros termos, a Fonologia Prosódica classifica-se como uma teoria formal sobre estruturas prosódicas, as quais são determinadas por meio da identificação de informações de ordem sintática ou morfológica significativas para caracterizar domínios de aplicação das regras fonológicas. Assim, podemos afirmar que a Fonologia Prosódica estuda

a “sintaxe dos sons”, na medida em que interessa explicar e descrever como se configuram porções do enunciado de uma forma e nunca de outra, o que pode ser definido como a gramática de uma dada língua. Por exemplo, a língua portuguesa sempre apresenta enunciados neutros com acento frasal, isto é, a sílaba mais proeminente de uma dada sentença é a sílaba tônica da última palavra do enunciado. (TENANI, 2017, p. 111).

Ademais, esse campo da Fonologia possui como princípio o fato de os constituintes prosódicos não apresentarem necessariamente isomorfia com os constituintes sintáticos, ou seja, os constituintes prosódicos não são sempre iguais aos constituintes da gramática. Tenani (2017, p. 109) exemplifica esse raciocínio comparando (1) e (2):

“(1) Vi uma mesa-redonda  $\implies$  [mesaredonda]<sub>N</sub>”

“(2) Vi uma mesa redonda  $\implies$  [ [mesa]<sub>N</sub> [redonda]<sub>N</sub> ]<sub>SN</sub>”

Observamos, a partir da análise de Tenani (2017), que um tipo de palavra morfológica, corresponde a duas palavras prosódicas no segmento (1), já no segmento (2) são apresentadas duas palavras morfológicas e duas palavras prosódicas, que forma um sintagma nominal. Logo, somente no segmento (2) foi apresentado isomorfismo entre os constituintes morfossintáticos e prosódicos.

A cadeia da fala é uma realização contínua, e para que uma língua seja compreendida é necessário saber dividir essa continuidade em componentes psicologicamente significativos (CUNHA, 2004). Esses componentes significativos são chamados de *constituintes prosódicos*.

De acordo com Nespor e Vogel (1986 *apud* Cunha, 2004, p. 39), os constituintes prosódicos “são fragmentos mentais, hierarquicamente distribuídos, nos quais se aplicam regras fonológicas específicas”. Cada um desses constituintes oferece diferentes tipos de informação fonológica ou não-fonológica na definição de seu âmbito e não apresentam necessariamente isomorfia como os constituintes sintáticos, morfológicos ou semânticos. Quanto à sua formação, de acordo com Bisol (2014, p. 259), constituinte “é uma unidade linguística complexa, formada de dois ou mais membros que estabelecem entre si uma relação do tipo dominante/dominado.”

Em relação aos modelos teóricos da Fonologia Prosódica, destacamos os estudos de Selkirk e de Nespor e Vogel. Segundo Tenani (2017, p. 110) a Fonologia Prosódica possui dois modelos de análise: o modelo *end-based*, criado por Selkirk, que “tem como traço principal eleger fronteira sintática como informação a partir da qual constituintes prosódicos são construídos”. E o modelo proposto por Nespor e Vogel, *relation-based*, que “assume que relações sintáticas são informações relevantes a partir das quais se configuram os constituintes prosódicos”. Para esta pesquisa, adotamos esse último modelo teórico.

No modelo teórico *relation-based* os domínios prosódicos, apresentados em ordem crescente, são: sílaba, pé métrico, palavra prosódica, grupo clítico, sintagma fonológico, sintagma entonacional e enunciado. O modelo teórico de Nespor e Vogel possui sete domínios na hierarquia prosódica, característica essa que o distingue do modelo de Selkirk. O modelo de Selkirk não possui dois desses domínios na hierarquia prosódica: o domínio do grupo clítico e o domínio do enunciado fonológico.

Com base na explanação desenvolvida sobre a Fonologia Prosódica e os constituintes prosódicos, acreditamos que, para compreender melhor as ocorrências

de segmentação não convencional na escrita (a hipossegmentação e a hipersegmentação) as quais objetivamos analisar, torna-se basilar, ao menos, a compreensão de quatro constituintes prosódicos: a sílaba, o pé métrico, a palavra fonológica e o grupo clítico.

Visto isso, apresentamos a seguir uma breve explanação sobre hierarquia prosódica e sobre os constituintes prosódicos citados no parágrafo anterior, segundo a perspectiva teórica de Nespor e Vogel.

#### 4.1.1.1 A hierarquia prosódica

Segundo Bisol (2014, p. 260), os constituintes prosódicos, de acordo com o modelo teórico de Nespor e Vogel são organizados hierarquicamente na forma apresentada na tabela 1:

**Tabela 1 - Hierarquia Prosódica**

Enunciado	U (do inglês <i>utterance</i> )
Frase entonacional	I (do inglês <i>intonational frase</i> )
Frase fonológica	$\Phi$
Grupo clítico	C
Palavra fonológica	$\Omega$
Pé	$\Sigma$
Sílaba	$\Sigma$

**Fonte:** Bisol (2014, p. 260)

Para Nespor e Vogel (1986 *apud* Bisol, 2014, p. 260-261), a hierarquia prosódica, apresentada acima, é regulada por quatro princípios:

- i) cada unidade da hierarquia prosódica é composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa;
- ii) cada unidade está exaustivamente contida na unidade imediatamente superior de que faz parte;
- iii) os constituintes são estruturas n-árias;
- iv) a relação de proeminência relativa, que se estabelece entre nós irmãos, é tal que a um só nó se atribui o valor forte (s) e a todos os demais o valor fraco (w).

Vistos os princípios acima, o constituinte prosódico é formado da seguinte forma, de acordo com Nespor e Vogel (1986, p. 7 *apud* Bisol, 2014, p. 261): “incorpore em  $X^P$  todos os  $X^{P-1}$  incluídos em uma cadeia delimitada pelo domínio de  $X^P$ .” Destacamos que nessa regra “ $X^P$  é um constituinte (pé, palavra fonológica, grupo clítico, etc.) e  $X^{P-1}$  é o constituinte imediatamente inferior na hierarquia prosódica”.

Para que possamos entender melhor o fenômeno em estudo, detalhamos a seguir os quatro primeiros constituintes da escala prosódica: a sílaba, o pé métrico, a palavra fonológica e o grupo clítico, respectivamente.

#### 4.1. 1. 2. Constituintes prosódicos

A sílaba, segundo Roberto (2016, p. 71), “representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes, sendo considerada o menor elemento da hierarquia prosódica”.

Nos estudos de fonética e fonologia, “a sílaba pode ser considerada uma unidade mental de evidências inegáveis” (ALVES, 2017, p. 125). Isso porque a sílaba é a menor categoria prosódica<sup>3</sup> e, de acordo com Bisol (1999), se constitui como domínio mais propício a sofrer alterações por regras ou por processos fonológicos.

Dessa forma, torna-se essencial o estudo da sílaba e de como acontece a formação da sílaba no PB para, então, analisar os processos elaborados pelo aluno durante a aprimoramento da escrita.

Segundo Bisol (2014, p. 261), é fato que a sílaba é uma unidade fonológica, isto é, uma unidade prosódica “[e], como todo constituinte, a sílaba tem uma cabeça que, em português, é sempre uma vogal, o elemento de maior sonoridade, e tem seus dominados, as consoantes ou glides que a cercam”. Observemos abaixo os padrões silábicos do PB, a partir de Silva (2010), com base em Collischonn (2005) e com algumas alterações, a partir do trabalho de Lima (2008):

**Tabela 2 - Padrões Silábicos do Português Brasileiro**

V	<b>a</b> – as	Núcleo
VV	<b>eu</b> - ro – pa	Núcleo e Coda

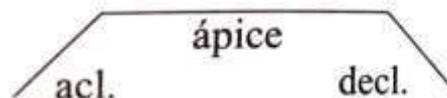
<sup>3</sup> Há teorias que consideram a mora a menor unidade prosódica.

VC	<b>ar</b> – pa	Núcleo e Coda
VCC	<b>ins</b> - pi - rar	Núcleo, Coda e /S/
CV	<b>ca</b> – <b>bo</b>	Ataque e Núcleo
CVC	<b>par</b> – te	Ataque, Núcleo e Coda
CVCC	<b>mons</b> – tro	Ataque, Núcleo e Coda e /S/
CCV	<b>bra</b> – vo	Ataque Complexo e Núcleo
CCVC	in – <b>glês</b>	Ataque Complexo, Núcleo e Coda
CCVCC	<b>trans</b> - tor – no	Ataque Complexo, Núcleo, Coda e /S/
CVV	<b>lei</b> – to	Ataque, Núcleo e Coda
CCVV	de – <b>grau</b>	Ataque Complexo, Núcleo e Coda
CVVC	<b>claus</b> - tro - fo – bia	Ataque Complexo, Núcleo, Coda e /S/

Fonte: Silva (2010, p. 24)

A sílaba, para Câmara Jr. (1969 *apud* COLLISCHONN, 2014), é formada por três elementos: um aclave, um ápice e um declive. Vejamos a figura 1 para melhor compreensão:

**Figura 1** - Estrutura Estruturalista da Sílaba



Fonte: Collischonn (2014, p. 116)

Como observado em Collischonn (2014), o ápice da sílaba é constituído por uma vogal e o aclave por uma ou até duas consoantes. O declive por uma consoante como /S/, /r/, /l/ ou pelas semivogais /j, w/. Com isso, podemos exemplificar o molde silábico da seguinte forma: o aclave da sílaba pode ser preenchido por uma consoante, como em tato; ou por duas consoantes, como em trato. Usando esses mesmos exemplos, podemos observar que o ápice da sílaba está localizado logo após o aclave em “tato” e “trato”. Já o declive da sílaba é posicionado logo após o ápice e corresponde à parte da sílaba que apresenta menor intensidade, como em “corda”.

A silabificação, de acordo com Bisol (*in* ABAURRE, 2003, p. 15), “é um processo de mapeamento que tem como ponto inicial a identificação dos núcleos, em seguida o mapeamento iterativo do ataque e só por fim o da coda”. Nessa perspectiva,

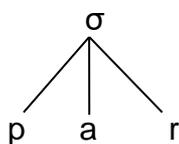
o elemento mais sonoro ocupará a posição de núcleo (ápice) e os elementos menos sonoros ocuparão as margens da sílaba, na posição de ataque (acive) ou de coda (declive).

Com estudo recentemente incorporado à fonologia gerativa, a sílaba foi sendo aceita de forma progressiva como unidade fonológica aumentando o interesse de pesquisadores sobre o papel por ela desempenhado na fonologia das línguas (cf. COLLISCHONN, 2014).

Em relação ao estudo da estrutura interna da sílaba, as pesquisas desenvolvidas na área da fonologia indicam duas teorias: a teoria autossegmental e a teoria métrica da sílaba.

A primeira, desenvolvida por Kahn foi inspirada na notação autossegmental e prevê “camadas independentes, uma das quais representa as sílabas (indicada pela letra grega  $\sigma$  às quais estão ligadas diretamente os segmentos” (COLLISCHONN, 2014, p. 99). Observemos a estrutura da sílaba proposta por Kahn:

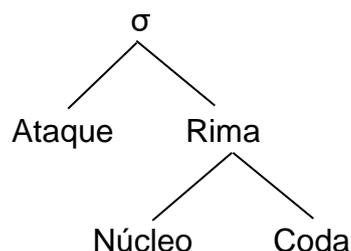
**Figura 2 - Estrutura Autossegmental da Sílaba**



Fonte: Collischonn (2014, p. 99)

Diferente da teoria expressa acima, a teoria métrica da sílaba defende que “uma sílaba consiste em um ataque (A) e uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto **Nu**, pode ser vazia” (COLLISCHONN, 2014, p.100). A estrutura da sílaba proposta por Selkirk pode ser observada abaixo:

**Figura 3 - Estrutura Métrica da Sílaba**



Fonte: Adaptado de Collischonn (2014, p. 100)

As teorias apresentam abordagens distintas ao analisar os elementos no interior da sílaba. A teoria de Kahn considera que a relação entre os três elementos da sílaba é igual, enquanto a teoria de Selkirk considera que a vogal do núcleo e a consoante da coda possuem uma relação mais próxima do que a vogal e a consoante do ataque.

De acordo com Roberto (2016), não há um acordo entre os estudiosos em relação ao modelo silábico do PB, mas há uma característica em comum entre as teorias fonológicas: há a concordância que todos os padrões silábicos possuem uma vogal.

O segundo constituinte, o pé métrico, é um dos constituintes prosódicos que mais apresenta regras fonológicas. Para Bisol (2014, p. 262), pé métrico consiste na “combinação de duas ou mais sílabas, em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça e a outras, o recessivo”. Além disso, os pés métricos são considerados pela autora “domínios de muitas regras da fonologia do português, especialmente das regras de acento, das quais constituem a unidade básica”.

O terceiro constituinte, a palavra fonológica (ou palavra prosódica) pertence ao grupo dos constituintes mais baixo da hierarquia prosódica. Desse modo, podemos dizer que ela “pertence ao nível em que se faz a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática” (BISOL, 2014, 263). Para Bisol, a palavra fonológica, seria

como um constituinte n-ário, tem um só elemento proeminente, do que se conclui que a palavra fonológica ou prosódica não pode ter mais do que um acento primário. Porém, dentro do domínio da palavra fonológica, pode ocorrer reagrupamento de sílabas e pés, sem compromisso de isomorfia com os constituintes morfológicos. (BISOL, 2014, p. 263)

De acordo com Câmara Jr. (2010), ao tratarmos acerca do sistema fonológico do Português Brasileiro deve-se, inicialmente, fazer uma distinção entre vocábulo fonológico e vocábulo morfológico. Câmara Jr. reflete sobre a problemática existente no campo da língua oral em relação ao que compreendemos por “vocábulo”. Dessa forma, se:

[...] de um lado, há o vocábulo “fonológico”, que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal. De outro lado, há o vocábulo “formal ou mórfico” quando um segmento fônico se individualiza em função de um

significado específico que lhe é atribuído na língua. Há certa correspondência entre as duas entidades, mas elas não coincidem sempre e rigorosamente (CÂMARA JR, 2010, p.43).

A partir dessas observações, compreendemos que a palavra fonológica está diretamente associada à língua falada e corresponde ao ritmo, enquanto a morfológica está ligada à escrita e se relaciona ao significado. Os espaços em branco existentes entre os vocábulos no texto escrito não correspondem às pausas realizadas na sequência da fala, uma vez que “o vocábulo fonológico depende da força de emissão das suas sílabas”, caracterizando assim, o acento (CÂMARA JR., 2010, p. 44).

Por fim, passemos ao quarto e último constituinte que iremos abordar nesse capítulo, o *grupo clítico*. Este constituinte também tem grande importância nessa pesquisa, haja vista ocorrer, neste domínio, alguns processos de *Hipersegmentação* e *Hipossegmentação*, seja na oralidade, seja na escrita escolar.

O grupo clítico, unidade localizada após palavra fonológica - segundo a hierarquia prosódica -, é definido por Bisol (2014, p. 264) como “a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo”.

“Vale observar que Câmara Jr. dedicou algumas linhas de seu trabalho ao clítico, argumentando em favor de considerá-lo uma só palavra fonológica. Trouxe como evidência ocorrências do tipo *sefala, olivro*, encontradas em copistas medievais e na escrita de pessoas mal alfabetizadas.” (BISOL, 2014, p. 264)

Apresentamos a seguir definições, exemplos e discussões sobre os processos fonológicos de segmentações não convencionais na escrita, a saber: a hipossegmentação e a hipersegmentação.

## 5 PROCESSOS FONOLÓGICOS

Acreditamos que um ensino de LP voltado para desenvolvimento humano e para o respeito à diversidade cultural e linguística deve reconhecer as diferentes possibilidades que os sujeitos utilizam na fala.

Essas variações expressas na fala da comunidade e, em especial, dos discentes, em alguns casos, podem ser notadas também na produção escrita. Com isso, podemos verificar a presença de processos fonológicos na escrita não só de alunos que estão nos primeiros anos de escolarização, mas também em produções escritas de alunos dos Anos Finais do EF e até mesmo do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Destacamos, então, a relevância do entendimento teórico sobre as ocorrências de processos fonológicos, para que, em posse desse domínio teórico, o professor de língua materna saiba distingui-los e esteja apto a mediar o processo de aprendizagem da escrita ortográfica mais eficiente, por meio da identificação e tratamento dos processos fonológicos na escrita de seus alunos.

O significado de processos fonológicos começa a ser discutido a partir dos estudos da Fonologia Natural de Stampe (1979), e, por meio desses estudos, várias outras pesquisas foram desenvolvidas na área de aquisição da linguagem. Assim, para Stampe (1979, p. 1),

Processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe ou sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém desprovida de propriedade difícil.<sup>4</sup> (STAMPE, 1979, p. 1)

Os processos fonológicos, então, funcionam como facilitadores na produção de sons ou sequências de sons pelas crianças. Eles acontecem quando um som considerado difícil de ser produzido é substituído por outro som que seja idêntico, porém mais fácil (no que se refere aos aspectos articulatórios, motores ou de planejamento) de ser produzido.

---

<sup>4</sup> Trecho original: “A phonological process is a mental operation that applies in speech to substitute, for a class of sounds or sound sequences presenting a specific common difficulty to the speech capacity of the individual, an alternative class identical but lacking the difficulty property”.

Stampe (1979) considera, ainda, que a mudança sistemática de um som por outro acontece por várias razões, mas, neste contexto, destaca-se principalmente as características físicas da fala. Logo, entendemos que “apesar de a substituição fonológica ser uma operação mental, ela é claramente motivada pelo caráter físico da fala – suas propriedades neurofisiológicas, morfológicas, mecânicas, temporais e acústicas”<sup>5</sup>. (STAMPE, 1979, p. 6)

Ademais, Stampe (1979) defende a naturalidade dos processos fonológicos, ou seja, os processos fonológicos são realizações naturais e inatas dos seres humanos.

Ainda segundo com Stampe (1979), há uma predisposição na linguística para ver os processos da gramática como descrições da *competência* do falante e, não, dos processos reais que ocorrem na produção ou percepção da fala (performance). E, de acordo com Yavas, Hernandorena & Lamprecht, os processos fonológicos

são naturais porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano; resultam em adaptações dos padrões da fala às restrições naturais da capacidade humana, tanto em termos de produção como de percepção. São inatos porque são limitações com as quais a criança nasce e que ela tem que superar na medida em que não façam parte do sistema de sua língua materna. Por serem inatos ao ser humano, os processos fonológicos são universais, isto é, encontrados em todas as crianças (YAVAS, HERNANDORENA & LAMPRECHT, 1991, p. 91).

Como isso, podemos afirmar que os processos fonológicos, ao contrário das regras ortográficas, são inatos, logo, precisam ser compreendidos como experimentações pertencentes ao processo de aprendizagem da escrita.

A partir desse entendimento, o professor de língua materna torna-se apto a intervir de forma significativa no processo de aquisição e de aprimoramento da língua. Destacamos, então, a necessidade de se estudar a natureza dos processos fonológicos e suas implicações na escrita dos alunos, uma vez que

Os processos fonológicos constituem um instrumento válido e confiável de análise; dão conta da descrição da fonologia em desenvolvimento e da fonologia com desvios; permitem uma comparação clara e simples entre a fonologia com desvios, por um lado, e a aquisição normal e o alvo da fala adulta, por outro; facilitam o estabelecimento de metas racionais de tratamento. (YAVAS, HERNANDORENA & LAMPRECHT, 1991, p. 92)

---

<sup>5</sup> Trecho original: “Although phonological substitution is a mental operation, it is clearly motivated by the physical character of speech – its neuro-physiological, morphological, mechanical, temporal, and acoustic properties”.

Em outras palavras, os processos fonológicos são “alterações sonoras sofridas nas formas básicas dos morfemas quando se combinam para formar palavras ou no início ou final de palavras justapostas” (SHANE, 1975 *apud* SEARA, 2011, p. 109).

O processo de segmentação não convencional na escrita pode ser observado em construções como: ‘em bora’ (embora), ‘rapi damente’ (rapidamente), ‘derepente’ (de repente) e ‘medeu’ (me deu). Essas ocorrências estão associadas, prioritariamente, segundo Capristano (2007, p. 11), “à relação indevida, mas necessária, que a criança estabelecerá entre a fala e a escrita”. Nesse âmbito, as crianças imaginam que a escrita seja, inicialmente, uma representação da fala e, dessa forma, em sua escrita e, especialmente, nos momentos em que propõem segmentações não convencionais, estariam tentando representar aspectos de sua fala como grupos tonais/ou saliências tônicas.

A segmentação não convencional das palavras – a hipossegmentação, a hipersegmentação e a segmentação híbrida – consiste, de acordo com Tenani (2016 *apud* CALLOU e SERRA, 2020, p. 199), “no uso de palavras escritas cujas fronteiras gráficas não seguem as convenções ortográficas do português”. Para Capristano (2007), a segmentação

constitui um recurso ligado ao aspecto gráfico-visual do enunciado escrito que possibilita, de diferentes maneiras, a divisão do fluxo textual em porções menores – recursos como os espaços em branco entre palavras, espaços em branco referentes à parágrafos, unidades de escrita delimitadas por sinais de pontuação, entre outros. (p. 2)

Além disso, destacamos que a segmentação das palavras na escrita não se configura como uma simples exigência formal; mas também é um recurso funcional que facilita, na leitura, o acesso ao significado.

Desse modo, a segmentação de palavras possui o mesmo valor da pontuação, visto que ambas são pistas que orientam o leitor a percorrer a escrita. Entretanto, é importante saber os critérios que orientam o uso do espaço em branco. Por exemplo, quando é utilizado o espaço ao separar o artigo do substantivo em ‘a casa’ podemos justificar essa realização por um critério morfológico. Em contrapartida, fonologicamente não teríamos motivação para grafar as duas palavras separadas, pois há apenas uma palavra fonológica /a'kaze/. Está estabelecido, então, um conflito, tanto que os estudantes, baseados em um critério sonoro, tendem a grafar ‘acasa’, sem o uso do espaço em branco entre o artigo e o substantivo (cf. CARVALHO, 2020).

É importante salientar que as questões relativas aos processos de segmentação não convencional na escrita (hipo/hipersegmentação)

não são recentes e já estão registradas em textos dos séculos XVIII e XIX, o que demonstra que o fato está mais ligado à gramática do falante e não necessariamente a seu grau de letramento e inserção social, não sendo restrito ao português do Brasil. (CALLOU e SERRA, 2020, p. 200-201).

Nesse contexto, apresentamos nas próximas duas subseções as modalidades de segmentação não convencional, objeto deste estudo, bem como os aspectos teóricos que nos viabilizam a compreensão dos processos de hipossegmentação e de hipersegmentação na escrita.

Para tanto, a seguir os estudos de Cunha (2004), Tenani (2011) e Silva (2014) sobre a segmentação não convencional; primeiramente os aspectos relacionados aos processos de hipossegmentação, e, em seguida, apresentamos os aspectos relacionados aos de hipersegmentação.

## 5.1 HIPOSSEGMENTAÇÃO

A grafia ‘derepente’ – ao invés de ‘de repente’ – é um exemplo de *hipossegmentação*. Essa modalidade de segmentação não convencional é definida por Moreira (1991), como a “ausência do espaço entre fronteiras vocabulares”.

Podemos exemplificar essas ocorrências na tabela 3, verificadas nos textos dos alunos de escola pública analisadas nesta pesquisa.

**Tabela 3** – Exemplos de Hipossegmentação

Direpente	grafada para	De repente
Ajente	grafada para	A gente

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A hipossegmentação, como pode ser observado nos exemplos acima, consiste em estruturas formadas por duas ou mais palavras que, conforme as convenções ortográficas, deveriam ser grafadas separadas.

Tanto nos estudos de Cunha (2004), como nos de Tenani (2011), essa modalidade de segmentação não convencional na escrita manifestou-se mais frequente do que a hipersegmentação.

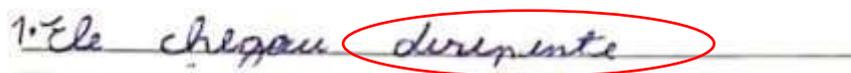
As hipossegmentações são consideradas comuns durante o processo inicial de aprendizagem da escrita, pois, segundo Cagliari (2002), ao iniciar o processo de aquisição da escrita, a criança tende a unir todas as palavras. Nesse caso, a criança estaria usando a fala como primeira referência, uma vez que a fala não apresenta segmentação. Ainda de acordo com Cagliari (2002, p. 142-143), os “grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons ditos em determinadas alturas” são os critérios usados pelas crianças na escolha da segmentação.

Corroborando essa perspectiva, Koch (1997) considera que a segmentação gráfica realizada de maneira não convencional pela criança é um problema da escrita infantil relacionado a interferências que o modelo de texto falado, já internalizado pela criança, produziria a sua escrita e para ela:

Segmentações como *sabiacomooaranjar* (sabia como arranjar) ou *convoce* (com você) seriam resultado do que as crianças apreenderiam como *vocabulário fonológico* (conceito recolhido de Matoso Câmara). (Koch, 1997, p. 37)

Apesar da hipossegmentação ser considerada um problema da escrita infantil, ela ainda pode ocorrer na escrita de alunos de etapas mais avançadas. Ocorrências como “direpente”, ao invés de “de repente” ainda ocorrem na escrita de alunos do 7º ano, como podemos conferir na imagem 4:

**Figura 4** – Exemplo de hipossegmentação no texto de aluno

A photograph of a student's handwritten text on a lined paper. The text reads "1. Ele chegou direpente". The word "direpente" is circled in red, indicating a misspelling of "de repente".

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

De acordo com Tenani (2011), “as grafias não convencionais têm sua principal motivação na dificuldade de o escrevente atribuir *status* de palavra escrita a itens gramaticais que se constituem em clíticos prosódicos”. Segundo a autora, o clítico não se constitui na palavra fonológica lexical, porém ao formar com ela o constituinte grupo clítico ele é promovido ao nível de palavra.

Feitas as observações sobre o processo fonológico de hipossegmentação, passamos na subseção seguinte à apresentação de conceitos e exemplos de estruturas hipersegmentadas.

## 5.2 HIPERSEGMENTAÇÃO

Nas situações em que os alunos promovem a separação de elementos que, de acordo com as convenções ortográficas, deveriam ser grafadas juntas, ocorre o processo fonológico denominado *hipersegmentação*. Esse processo fonológico, de acordo com Moreira (1991), consiste na aplicação de espaço no interior da palavra, e, segundo Koch (1997),

[...] ocorrências como *em bora* (embora), *na quela* (naquela) ou *em com tado* (encantado) seriam resultado de tentativas das crianças de efetuar uma segmentação gráfica adequada 'picando' demais a palavra. (p. 37)

Estruturas como essas apresentadas por Koch (1997) são comuns nos primeiros anos de aprendizagem da língua escrita e é nesse momento também que essas dúvidas a respeito da segmentação das palavras devem ser superadas pelos alunos. Entretanto, ainda é possível verificar casos de hipersegmentação na escrita de alunos do 7º ano, como podemos conferir abaixo.

**Figura 5** – Exemplo de hipersegmentação na escrita de aluno

Parque. Eu e meus irmãos vamos  
ir em um parque que fica pela Vidarri, e  
depois eu e meus irmãos e minha mãe comi:  
nossa de ir a shopping a maioria do  
tempo eu fiquei no celular mas foi muito legal  
e estava assim e a que me achei ruim foi  
ir em bora mas eu tinha uma coisa  
a falar SUPER!!!

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Podemos exemplificar a hipersegmentação dos seguintes dados coletados por Cunha, apresentados na tabela 4:

**Tabela 4** – Exemplos de Hipersegmentação

pofa vor	grafada para	(por favor)
a gora	grafada para	(agora)
da qui	grafada para	(daqui)
co migo	grafada para	(comigo)

Fonte: Cunha (2004)

Sobre o processo de hipersegmentação, de acordo com Cunha (2004, p. 117-118), “a criança reconhece a sílaba inicial de uma palavra e, conseqüentemente, a isola, gerando a formação de duas palavras, uma gramatical e outra fonológica”. Desta feita, os estudos de Cunha (2004, p. 112) observaram que

[...] na nova configuração feita pelo aprendiz a palavra fonológica preserva o pé métrico e que na maioria dos casos tem-se a formação de um pé troqueu silábico – tipo de pé constituído por duas sílabas, nas quais a sílaba proeminente é a da esquerda.

Dentre os resultados obtidos em Cunha (2004, p. 115-117) sobre as modalidades de segmentação não convencionais na escrita – hipossegmentação e hipersegmentação –, destacamos os seguintes:

1. “duas tendências são predominantes: juntura entre uma palavra gramatical e uma fonológica” e “juntura entre duas palavras fonológicas”.
2. “observou-se a preservação do constituinte sílaba”, o que muitas vezes provocou a ocorrência, “quando o contexto era favorável”, processos fonológicos de ressilabação.
3. em geral as sequências que possuíam “palavra fonológica preservaram-se o pé métrico da língua”.

No próximo capítulo, apresentamos a descrição das etapas da pesquisa, assim como o objetivo, o método abordado, o contexto da pesquisa e o público-alvo. Nos capítulos subsequentes, apresentamos as análises e discussões dos dados coletados, à luz das teorias abordadas na fundamentação teórica e a proposta de intervenção pedagógica.

## 6 METODOLOGIA

Adotamos as abordagens qualitativa e quantitativa, pois buscamos explicar e compreender os dados coletados a partir da análise descritiva e da contagem de ocorrências dos processos fonológicos de segmentação não convencional na escrita dos alunos.

Assumimos também o método da pesquisa-ação, pois além de analisar as ocorrências de processos fonológicos de *hipersegmentação* e *hipossegmentação* verificados na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, esta pesquisa também se propõe a intervir para tentar minimizar os possíveis problemas encontrados.

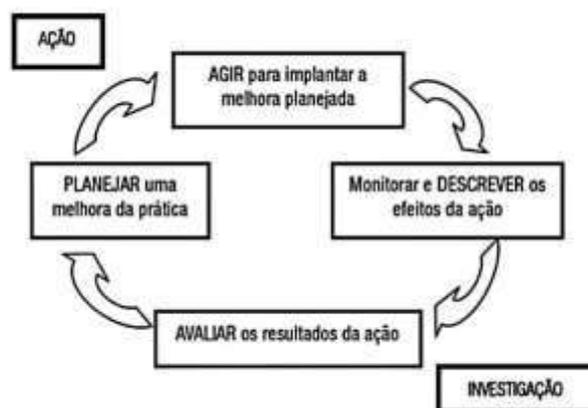
Escolhemos a pesquisa-ação, pois acreditamos que essa modalidade possibilita à reflexão do ensino e à interação entre os sujeitos da pesquisa. Além disso, esta é a abordagem sugerida pelo PROFLETRAS ao solicitar a execução de atividades interventivas durante a pesquisa. Nesse contexto, podemos compreender que:

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Deshler e Ewart (1995 *apud* TRIPP, 2005, p. 445) consideram que há seis principais tipos de pesquisa-ação desenvolvidos em diferentes campos de aplicação. Ainda de acordo com os autores, a pesquisa-ação educacional é considerada principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de maneira que eles possam usar suas pesquisas para melhorar seu ensino e, em consequência, o aprendizado de seus alunos.

Assim, a pesquisa-ação é desenvolvida de acordo com um ciclo de ações constituído por planejamento, ação, descrição e avaliação. Segundo Tripp (2005, p. 446), “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Podemos conferir a representação das fases do ciclo básico da investigação-ação através do diagrama abaixo:

**Figura 6** – Representação em quatro fases do ciclo básico de investigação-ação



Fonte: TRIPP (2005, p. 446)

Sendo assim, esse estudo possui como principal elemento o processo de aprimoramento da escrita de alunos no 7º ano C, da Escola Historiador Pereira da Costa, objetivando analisar esse processo, descrevê-lo e intervir, quando necessário.

Para isso, desenvolvemos o estudo seguindo determinadas etapas, tais como: pesquisa bibliográfica; coleta de dados; análise dos dados; elaboração e aplicação da proposta de intervenção didática.

A seguir serão apresentadas características físicas e estruturais do local de realização da pesquisa e a motivação para escolha da instituição de ensino.

## 6.1 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual situada no bairro de Jardim Maranguape, subúrbio do município de Paulista - PE. Localizada na região metropolitana norte de Recife - PE, a escola Historiador Pereira da Costa é de pequeno porte e funciona em regime regular com as modalidades de Ensino Fundamental - Anos Finais e EJA (Educação de Jovens e Adultos). No ano de 2020, foram atendidos 367 alunos e ofertadas 11 turmas de EF e 6 turmas voltadas para a correção de fluxo.

As turmas de EF possuem uma média de trinta a quarenta alunos matriculados. O corpo docente é composto por 21 professores em regência de classe, dentre esses, 4 são professores de Língua Portuguesa, os quais possuem formação em Letras-Português. Atualmente a equipe gestora é formada por 4 servidoras: diretora, diretora adjunta, secretária e coordenadora pedagógica.

No que se refere à estrutura física, a instituição de ensino possui 10 salas de aula amplas, com janelas e com, no mínimo, um ventilador instalado em cada sala. A escola possui também uma pequena biblioteca em funcionamento, sendo utilizada e administrada pelos próprios professores, pois a escola está com o cargo de bibliotecário vago desde o ano de 2018. A quadra esportiva, a cozinha e os banheiros dos alunos passaram por reforma durante o ano de 2019 e estão aptos para serem utilizados.

## 6.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O público-alvo da pesquisa é constituído por alunos de uma turma de 7º ano do EF, com faixa etária de 12 a 17 anos. A escolha da turma do 7º ano C se deu devido à constatação, durante a prática docente, de que alguns alunos ainda apresentavam problemas com o domínio da escrita ortográfica.

A turma do 7º ano C possui 34 alunos, com funcionamento no turno vespertino. Os alunos, em geral, residem no próprio bairro em que a escola está situada, configurado como região urbana e periférica. Nesse contexto, muitos deles, a fim de contribuir para a renda da família, desenvolvem trabalhos informais no contraturno da escola.

Inicialmente, planejamos realizar a primeira coleta de dados com os 34 alunos da turma, mas, devido a situação de pandemia e aulas presenciais suspensas, a frequência dos alunos reduziu consideravelmente, prejudicando diretamente a participação da turma nas atividades desenvolvidas no ensino remoto.

Para dar continuidade a pesquisa, a etapa de coleta de dados foi adaptada para o ensino remoto e, com o apoio da gestão da escola, apresentamos a pesquisa para os alunos e seus responsáveis por meio dos aplicativos *Google Meet* e *Whatsapp*. Por meio dessa iniciativa, destacamos a relevância da pesquisa para comunidade escolar e asseguramos a preservação do sigilo das identidades dos alunos-voluntários. Após

esse momento, um quantitativo de 19 alunos demonstrou interesse em participar do estudo e foram autorizados mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dos 19 alunos que demonstram interesse em participar do projeto, 5 desistiram ou não conseguiram participar de nenhuma das etapas e 3 alunos participaram das etapas, mas enviaram textos ilegíveis, o que impossibilitou suas análises. Logo, coletamos e analisamos produções escritas de 11 sujeitos.

Para manter em sigilo a identidade dos sujeitos da pesquisa, cada aluno foi identificado com a letra A (aluno voluntário da pesquisa) e um número de 1 a 11. Dessa forma, os dados coletados recebem a identificação A1, A2, A3 e assim sucessivamente até o A11.

A seguir, apresentamos as características e propostas de atividades desenvolvidas na etapa da coleta de dados.

### 6.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados é uma etapa importante da pesquisa, porque é a partir dela que adquirimos o *corpus* necessário para a análise e direcionamento do estudo. Na nossa pesquisa, devido a situação de pandemia, a coleta de dados foi realizada de forma totalmente remota, por meio de aulas síncronas e assíncronas e com o auxílio dos aplicativos *Google Meet* e *WhatsApp*.

Sobre atividades síncronas e assíncronas, podemos entender que atividades síncronas são promovidas nos momentos em que professores e alunos se conectam, simultaneamente, por aplicativos de mensagens (*WhatsApp*) e pela sala de aula virtual (*Google Meet*), por exemplo.

As atividades assíncronas, por sua vez, ocorrem em momentos em que não há interação direta entre alunos e professores. As atividades planejadas pelos professores e encaminhadas pelos aplicativos *Google Sala de Aula* ou *WhatsApp* para que sejam realizadas de forma autônoma pelos alunos são exemplos de atividades assíncronas.

No primeiro momento de aula síncrona, apresentamos o projeto para os alunos do 7º ano C e seus responsáveis com a exposição de slides no *Google Meet* e envio de mensagens de texto no *WhatsApp*.

Após esse primeiro momento, seguimos nosso planejamento de coleta com a realização de atividades síncronas e assíncronas que exigissem dos alunos uma reflexão sobre a escrita das palavras, com o objetivo de verificar possíveis ocorrências de segmentação não convencional na escrita dos alunos.

Para isso, realizamos uma oficina de escrita com os alunos que sinalizaram interesse em participar da pesquisa, organizada em 18 horas/aula de atividades síncronas e assíncronas. As atividades da coleta de dados foram estruturadas em 6 etapas, como pode ser observado a seguir.

Para realizar a oficina de escrita com os alunos e compor o *corpus* da pesquisa, as 18 horas/aula de atividades síncronas e assíncronas foram organizadas em:

10 horas/aula de atividades síncronas:

- apresentação do projeto;
- produção de 4 ditados de frases;
- leitura de 4 textos motivadores e análises das características do texto narrativo, especialmente do gênero relato.

8 horas/aula de atividades assíncronas:

- quatro momentos de produção escrita.

No quadro abaixo, podemos observar a carga horária de cada atividade desenvolvida para a coleta do *corpus* da pesquisa. No capítulo 7, Análise e Discussão dos Dados, os ditados são identificados como D1, para Ditado1; T1, para Texto 1 e assim sucessivamente.

**Tabela 5 – Atividades propostas na coleta de dados**

<b>ATIVIDADES SÍNCRONAS</b>	
Apresentação do projeto	2 horas/aula
Ditado 1	1 hora/aula
Ditado 2	1 hora/aula
Ditado 3	1 hora/aula

Ditado 4	1 hora/aula
Leitura 1	1 hora/aula
Leitura 2	1 hora/aula
Leitura 3	1 hora/aula
Leitura 4	1 hora/aula
<b>ATIVIDADES ASSÍNCRONAS</b>	
Produção de texto 1	2 horas/aula
Produção de texto 2	2 horas/aula
Produção de texto 3	2 horas/aula
Produção de texto 4	2 horas/aula

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020)

Após apresentar o estudo sobre o gênero textual relato pessoal<sup>6</sup>, no qual foi trabalhada a estrutura formal desse gênero, solicitamos aos alunos a produção de quatro relatos pessoais sob temas variados, como podemos observar no apêndice B.

As produções de texto se desenvolveram de acordo com a leitura prévia de textos motivadores e discussão sobre as características do gênero relato realizadas durante quatro momentos de aulas síncronas. Após cada aula síncrona, as propostas de escrita foram encaminhadas, em arquivo PDF, para os alunos via mensagem no aplicativo *WhatsApp*. Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa foram orientados a produzir seus textos em seus próprios cadernos, tirar fotos legíveis e enviá-las por mensagem de *WhatsApp* para a professora-pesquisadora.

A seguir, no item 6.3.1, explanaremos cada uma das propostas de atividades síncronas e assíncronas, respeitando a ordem de realização.

### **6.3.1 Da aplicação das atividades**

Para melhor entendimento das atividades síncronas e assíncronas propostas na sala de aula, apresentaremos a seguir as especificidades (sequência, carga horária, temática, gêneros textuais utilizados e ferramentas tecnológicas) na aplicação de cada atividade.

---

<sup>6</sup> Escolhemos esse gênero, pois os alunos já tinham estudado o gênero anteriormente, momento em que foi observada uma boa aceitação e interação dos alunos com o gênero escolhido. Acreditamos que essa boa aceitação se deu devido os aspectos composicionais característicos do gênero, como a escrita em primeira pessoa provocando uma proximidade entre autor e texto. Outro ponto observado para escolha do gênero se refere a presença do gênero nos livros didáticos aprovados pelo MEC para a série dos sujeitos da pesquisa (7º ano).

## PRIMEIRA ETAPA

### **Apresentação do projeto**

(2h/a síncronas via *Google Meet* e *WhatsApp*)

## SEGUNDA ETAPA

1º Momento

**Ditado 1** - (1h/a síncrona via *Google Meet*)

**Tabela 6 – Ditado 1**

Ditado 1
1. Ele chegou de repente.
2. Conselho: siga sempre em frente!
3. Clara falou rapidamente.
4. Devagar se vai ao longe.
5. Lucas não almoçou, pois estava com pressa.
6. A decoração de Natal está ficando linda!
7. Ela deve se comover com aquele filme.
8. Nós somos concorrentes.
9. Sempre jogo videogame quando acabo minha tarefa.
10. Devemos abrigar os desamparados.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020)

2º Momento

Leitura do Relato Pessoal (1h/a síncrona via *Google Meet*).

3º Momento

**Produção 1** (2h/a assíncronas via *WhatsApp*).

Gênero: Relato Pessoal

Tema: O uso do celular e das redes sociais no período de isolamento social.

## TERCEIRA ETAPA

1º Momento

**Ditado 2** - (1h/a síncrona via *Google Meet*)

**Tabela 7 – Ditado 2**

Ditado 2
1. De repente, esqueci o compromisso.
2. Enquanto há vida, há esperança.

3. O avião decolou com uma hora de atraso.
4. O agente de trânsito está de folga hoje.
5. Ele falou demais sobre o assunto.
6. Essa sobremesa tem açúcar demais para o meu paladar.
7. A gente vai à praia aos domingos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2020)

2º Momento

Leitura e discussão do texto - (1h/a síncrona via *Google Meet*).

3º Momento

**Produção 2** - (2h/a assíncronas via *WhatsApp*).

Gênero: Relato Pessoal

Tema: Conte-me um fato que tenha marcado a sua vida.

QUARTA ETAPA

1º Momento

**Ditado 3** - (1h/a síncrona via *Google Meet*)

**Tabela 8 – Ditado 3**

Ditado 3
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Falava-se muito sobre o racismo.</li><li>2. Eles estavam muito felizes porque venceram o jogo.</li><li>3. Se vier, venha com cem por cento de certeza.</li><li>4. Não compre no mercado negro!</li><li>5. Conte-me sobre sua lista negra.</li><li>6. Você se torna aquilo que acredita ser.</li></ol>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

2º Momento

Leitura e discussão do texto - (1h/a síncrona via *Google Meet*).

3º Momento

**Produção 3** - (2h/a assíncronas via *WhatsApp*).

Gênero: Relato de Viagem

Tema: Relato sobre aventuras e lembranças de viagens.

## QUINTA ETAPA

### 1º Momento

**Ditado 4** - (1h/a síncrona via *Google Meet*)

**Tabela 9** – Ditado 4

Ditado 4
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Enfrente os desafios e siga em frente.</li><li>2. Então pegamos o ônibus e em tão pouco tempo voltamos para casa.</li><li>3. De repente o cantor começou a improvisar os versos do repente.</li><li>4. Dormi demais e ao acordar percebi que tinha gente de mais ao meu redor.</li><li>5. Ana convidou o chefe e os demais para sua festa de aniversário</li></ol>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020)

### 2º Momento

Leitura e discussão do texto - (1h/a síncrona via *Google Meet*).

## ETAPA FINAL - (APÓS INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA)

**Produção 4** - (2h/a assíncronas via *WhatsApp*).

Gênero: Relato Pessoal

Tema: Relato sobre situações vivenciadas no ambiente escolar.

Após a aplicação das atividades (4 ditados e 4 produções textuais), identificamos que 3 dois dos 14 alunos enviaram produções ilegíveis, ocasionando o descarte de oito produções escritas. Dentre os 11 alunos que entregaram atividades legíveis, apenas 6 deles participaram integralmente das atividades propostas.

Com isso, recolhemos um *corpus* composto por 21 ditados e 35 produções de texto. Destacamos que inicialmente planejávamos trabalhar com a participação de 19 alunos da turma do 7º ano C (quantitativo que demonstrou interesse por meio do TCLE), o que possibilitaria compor o *corpus* com cerca de 152 produções (ditados e textos). Entretanto, formamos o nosso *corpus* com 56 produções (ditados e textos) produzidas por 11 alunos voluntários. Observamos aqui que, por motivo do descarte

de produções ilegíveis e da dificuldade de acesso à internet apresentada por parte dos alunos da turma, recolhemos apenas 36,8% do *corpus* previsto.

Após o procedimento de coleta de dados, realizamos a análise das ocorrências de segmentações não convencionais encontrados nos 21 ditados e 35 textos narrativos produzidos pelos alunos. Para isso, utilizamos como base teórica os estudos da fonologia, da fonética e da aprendizagem da língua escrita.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões acerca dos dados coletados em ditados de frases e textos narrativos produzidos por alunos da turma do 7º ano C, da escola estadual Historiador Pereira da Costa, em Paulista - PE. A análise busca identificar e compreender a presença de estruturas com segmentações não convencionais, em especial os processos de *hipossegmentação* e de *hipersegmentação*.

Inicialmente, realizamos a contagem das ocorrências de segmentações não convencionais na escrita, separando-as em três grupos: *hipossegmentação* e *hipersegmentação* e *segmentação híbrida*.

Em seguida, os dados são analisados de forma qualitativa por meio da análise de características prosódicas e fonológicas presentes nas ocorrências de segmentações não convencionais. Nesta etapa objetivamos compreender as hipóteses para a construção de tais ocorrências, para, assim, podermos refletir sobre como proceder na proposta de intervenção pedagógica.

Para a discussão e análise dos dados, nos pautamos nos estudos sobre os constituintes prosódicos de Nespor e Vogel (1986) e nos estudos sobre a segmentação não convencional de Cunha (2004), Tenani (2011), Silva (2014) e Brandão (2015). Ademais, nos orientamos também pela concepção de erro adotada por Ferreira e Teberosky (1999), entendendo a prática de escrita como um momento de ação e reflexão sobre a estrutura da língua.

A respeito da apresentação dos dados, optamos pela exposição dos dados em tabelas, exibindo as ocorrências de segmentações não convencionais encontradas no *corpus* da pesquisa e a indicação de recorrência (1, 2, 3, etc.) de cada palavra e/ou expressão segmentada de forma indevida. Para melhor apresentá-los, optamos também pela transcrição de trechos das atividades realizadas que apresentaram segmentações não convencionais. Destacamos que toda a transcrição apresentada nesse texto foi realizada conforme a grafia original dos alunos participantes deste estudo.

A seguir, apresentamos uma análise geral dos dados coletados e em seguidas analisamos e discutimos as possíveis motivações para as ocorrências de hipossegmentação e hipersegmentação, respectivamente.

Com a análise quantitativa do *corpus* composto por 21 ditados e 35 textos narrativos, verificamos que os processos fonológicos de hipossegmentação e de hipersegmentação foram verificados em maior quantidade nos ditados – apenas 3 deles não apresentaram ocorrências de segmentação não convencional. Já em relação às produções textuais, dos 35 textos analisados, 10 deles apresentaram segmentações não convencionais.

Isso pode ter ocorrido uma vez que utilizamos, nos ditados, palavras e expressões que podem facilitar o surgimento dos processos de segmentação não convencional como: *por cento, de repente, embora* etc. Além disso, os ditados foram produzidos em aulas síncronas (por videoconferência), enquanto as produções textuais foram realizadas em aulas assíncronas, neste último caso, possibilitando aos alunos voluntários mais liberdade e mais tempo para refletir sobre a escrita.

Na tabela 5, a seguir, podemos visualizar a quantidade de ocorrências verificadas nos dados da pesquisa:

**Tabela 10** - Quantitativo de segmentações não convencionais nos dados coletados

Dados coletados	Ocorrências em ditados	Ocorrências em textos narrativos	Total de ocorrências
Hipossegmentação	29	4	33
Hipersegmentação	11	6	17
Segmentação Híbrida	0	0	0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>50</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Ao analisar os dados coletados, verificamos que de um total de 50 ocorrências de segmentação não convencional encontradas, 33 são de hipossegmentação. Sendo assim, os fenômenos de hipossegmentação correspondem a um percentual de 66% dos casos de segmentação não convencional encontrados nos dados.

Essa predominância da hipossegmentação em relação aos outros fenômenos de segmentação não convencional também foi verificada nas pesquisas de Tenani (2011), Nunes (2016) e Brandão (2015).

Tenani (2011) acredita que não é por acaso que chegamos a essa constatação, pois há uma tendência geral ao predomínio de hipossegmentação em relação aos outros dois processos de segmentação não convencional. Ainda segundo ela,

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

Dessa forma, verificamos que os alunos do 7º ano C, assim como os demais sujeitos participantes das pesquisas de Tenani (2011), Nunes (2016) e Brandão (2015), apresentaram a mesma tendência a unir duas ou mais palavras em suas produções escritas.

Podemos conferir essa constatação de forma detalhada na tabela 11, com a apresentação dos processos de hipossegmentação e hipersegmentação encontrados na escrita de cada um dos 11 alunos do 7º ano C, seguida do número de vezes (1, 2, 3) em que cada palavra e/ou expressão foi segmentada de forma indevida.

**Tabela 11** - Ocorrências de segmentações não convencionais por aluno

ALUNOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
A1	“direpente” para “de repente” (2) “entam” para “em tão” (1) “demais” para “de mais” (3) “pocento” para “por cento” (1) “enfrente” para “em frente” (1)	de mais para “demais” (1) por que para “porque” (1)
A2	“demais” para “de mais” (1) “porcento” para “por cento” (1) “ajente” para “a gente” (1)	de mais para “demais” (1)
A3	“porcento” para “por cento” (1)	de mais para “demais” (2) video game para “videogame” (1)
A4	“derepente” para “de repente” (1) “demais” para “de mais” (1)	-----
A5	“derepente” para “de repente” (1) “então” para “em tão” (1) “demais” para “de mais” (1)	-----
A6	“demais” para “de mais” (1)	em bora para “embora” (1)
A7	“derepente” para “de repente” (1) “porcento” para “por cento” (1)	por quê para “porque” (2)
A8	-----	de mais para “demais” (1) video game para “videogame” (3)
A9	“enfrente” para “em frente” (1)	por que para “porque” (1)

	“então” para “em tão” (1) “derrepente” para “de repente” (1) “demais” para “de mais” (2) “derepente” para “de repente” (2) “agente” para “a gente” (1)	a gente para “agente” (1)
A10	“derrepente” para “de repente” (1)	em baixo para “embaixo” (1)
A11	“porcento” para “por cento” (1) “derrepente” para “de repente” (1)	por que para “porque” (1)

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020).

Sobre a consciência da unidade palavra, observamos, como exposto na tabela 11, que 10 dos 11 sujeitos da pesquisa apresentam dificuldades no processo de identificação das fronteiras de palavras, produzindo estruturas como em “derrepente”, “porcento” e “agente”, por exemplo.

Visto que as estruturas hipossegmentadas apresentaram maior percentual de ocorrência em relação à hipersegmentação, apresentamos a seguir a análise e discussão de cada ocorrência de hipossegmentação verificada no *corpus*.

## 7.1 HIPOSEGMENTAÇÃO

A hipossegmentação, como já caracterizada no item 5.1, consiste na junção não convencional de duas ou mais palavras em um só segmento.

Dentre as estruturas segmentadas de forma não convencional, destacamos a hipossegmentação da locução adverbial “de repente” como a mais presente nos dados coletados e analisados, pois 7, dos 11 alunos, realizaram a junção das palavras que compõem a locução.

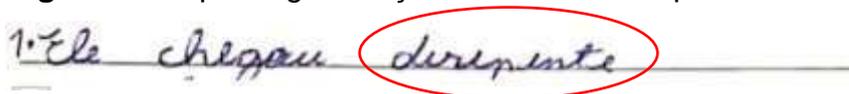
Acreditamos que a frequência da hipossegmentação da locução “de repente” se dê a partir do momento em que o aluno não reconhece o “de” como palavra. Isso porque, de acordo com Bisol (2005), a preposição “de” não possui independência fonológica; dessa forma, faz com que o aluno seja levado a uni-la a uma palavra fonológica. Assim,

... acredita-se que essa junção seja fruto da relação que se estabelece entre um elemento clítico, no caso a preposição “de”, e seu hospedeiro, a palavra “repente”. O termo hospedeiro refere-se ao elemento portador de acento, ou seja, à palavra fonológica, à qual a palavra gramatical é anexada. Portanto, o elemento “de” junta-se a ‘repente’ que possui independência fonológica e forma com ele o constituinte prosódico denominado grupo clítico. (BRANDÃO, 2015, p. 57)

Ademais, segundo Cunha (2004, p. 106), o aprendiz em fase inicial do processo de aprendizagem da escrita possui “dificuldade em considerar segmentos de uma ou duas letras como palavra, por isso, na maioria das vezes, junta esses segmentos à palavra seguinte”.

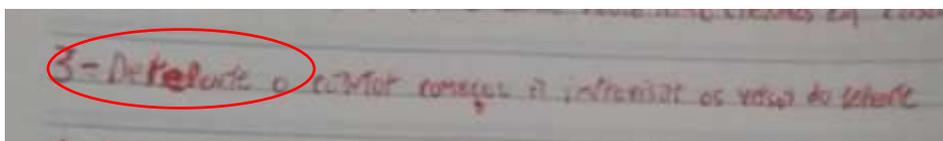
Entretanto, diante dos casos de hipossegmentações verificados nos dados da pesquisa, constatamos que a dificuldade em considerar segmentos de um ou duas letras como palavra não se restringe apenas aos alunos em fase inicial de aprendizagem da língua escrita, uma vez que os sujeitos desta pesquisa não estão mais nesta fase e ainda apresentam dúvidas em relação à grafia desses segmentos, como podemos conferir nas imagens a seguir:

**Figura 7** – Hipossegmentação do termo “de repente” A1D1



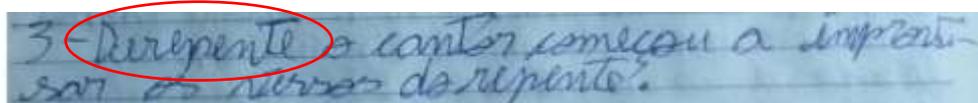
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

**Figura 8** – Hipossegmentação do termo “de repente” A4D4



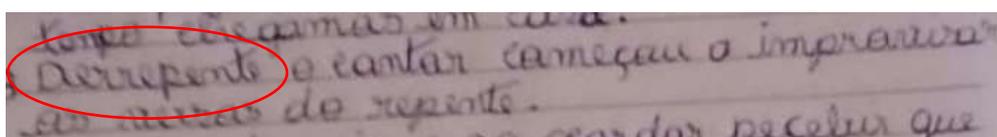
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

**Figura 9** – Hipossegmentação do termo “de repente” A7D4



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

**Figura 10** – Hipossegmentação do termo “de repente” A9D4



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Nas estruturas hipossegmentadas da locução adverbial “de repente”, presentes nas figuras 7 a 10, podemos constatar a produção de três diferentes formas de junção: “derepente”, “derrepente” e “direpente”.

Na primeira forma de grafia (derepente), verificamos a junção entre a preposição “de” e a palavra “repente”. Essa escrita pode ter sido motivada, segundo os estudos de Bisol (2005), pela falta de acento fonológico da preposição “de” que, induz várias vezes o indivíduo a não a considerar como palavra e, diante disso, a integra ao termo seguinte.

Além disso, na segunda forma de grafia (derrepente), observamos também o uso do dígrafo “rr” na união das duas palavras que compõem a locução adverbial, o que pode significar que o aluno A9 conhece a regra de escrita a qual orienta que, para que se tenha um som de /R/ entre vogais, sendo obrigatório o uso do dígrafo “rr”.

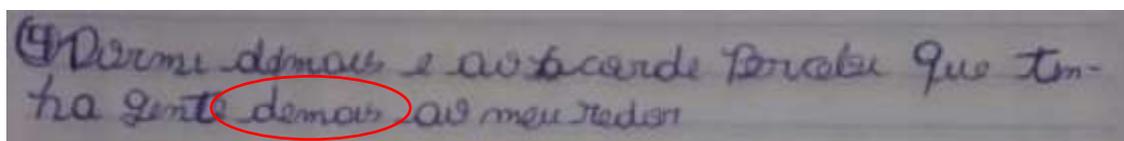
Já na ocorrência “direpente”, imagem 7, além da hipossegmentação, podemos observar que a vogal /e/ da preposição “de” foi grafada como /i/, ocorrendo, então, o processo fonológico de alçamento da vogal. Acreditamos que esse processo fonológico de alçamento fora motivado pelo fato de que na oralidade as vogais /e/ e /o/, quando localizadas no fim de palavras, na maioria das vezes, são pronunciadas como [i] e [u], respectivamente. Sendo assim, acreditamos que o alçamento da vogal “e” na estrutura “direpente” ocorreu por ter relação com a maneira como esse som é produzido pelo sujeito, neste caso, pelo aluno A1.

Além das ocorrências de hipossegmentação da locução adverbial “de repente”, observamos também a junção da locução adjetiva “de mais”, sinônimo de “a mais”.

Presente na escrita de 6 dos 11 sujeitos, totalizando 9 ocorrências, a junção da locução adjetiva configura-se como o segundo caso de hipossegmentação mais recorrente na escrita dos sujeitos desta pesquisa.

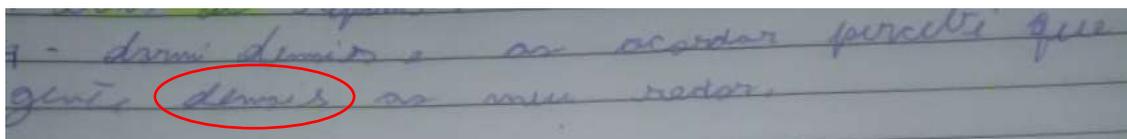
Por meio das imagens a seguir, exemplificamos essas ocorrências na escrita de três sujeitos da pesquisa:

**Figura 11** – Hipossegmentação do termo “de mais” A5D4



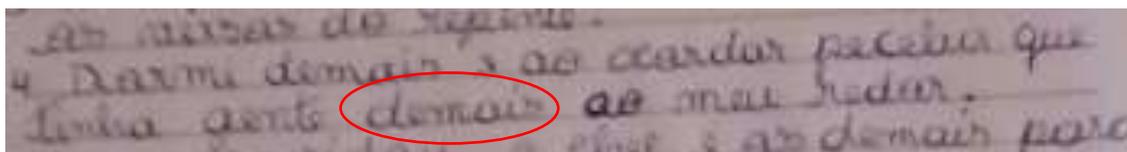
**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

**Figura 12** – Hipossegmentação do termo “de mais” A6D4



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

**Figura 13** – Hipossegmentação do termo “de mais” A9D4



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Assim como ocorreu na junção da estrutura “de repente”, a hipossegmentação da locução adjetiva “de mais” pode ter sido motivada pela dificuldade em reconhecer segmentos compostos por duas letras como palavra. Sendo assim, a preposição “de” é ligada à palavra seguinte.

Outro fator que pode ter motivado as ocorrências de hipossegmentação da locução adjetiva “de mais” (sinônimo de “a mais”) é a dificuldade em distingui-la do advérbio “demais” (sinônimo de “muito”), pois esses termos são homófonos, possuem o mesmo som, mas significados e grafias diferentes.

De acordo com Brandão (2015), os casos de segmentação não convencional em palavras homônimas<sup>7</sup> (como senão/se não, atoa/à toa, porque/por que, demais/de mais, nenhum/nem um, agente/a gente) não são casos de hipossegmentação ou hipersegmentação, pois compreende que essas estruturas podem ser grafadas em desacordo com as normas ortográficas devido a dúvidas quanto à grafia adequada.

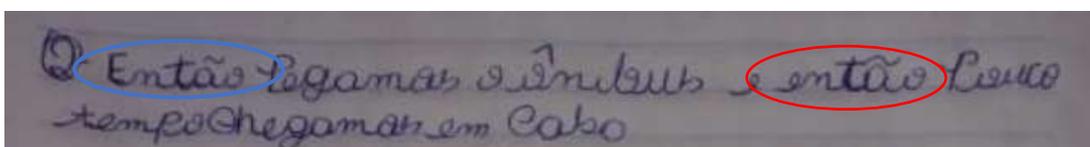
Concordamos com Brandão sobre o aspecto do sujeito apresentar dúvidas na escrita de palavras homônimas. Entretanto, acreditamos que as ausências do espaço em branco em “então” para “em tão” e em “agente” para “a gente”, por exemplo, também podem ser motivadas pela dificuldade de o sujeito compreender segmentos de uma ou duas letras como palavras, por isso, esses segmentos são unidos à palavra seguinte, como observado em Cunha (2004).

<sup>7</sup> As palavras homônimas podem ser classificadas como homógrafas ou homófonas. As palavras homógrafas possuem a mesma grafia, mas significados diferentes. Já as palavras homófonas possuem a mesma pronúncia, mas diferentes grafias e significados.

Sendo assim, analisaremos, a seguir, o uso dos termos homófonos “então” para “em tão”; “enfrente” para “em frente” e “agente” para “a gente”, considerando as ocorrências de hipossegmentação já que os sujeitos transformaram duas unidades prosódicas em uma só.

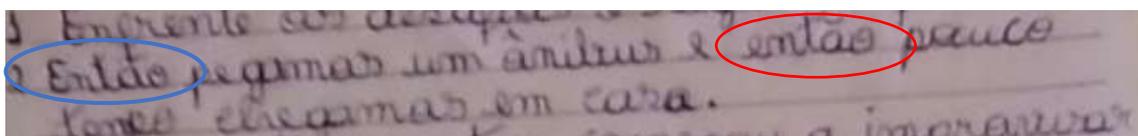
O uso da estrutura “então” (advérbio - sinônimo de “naquele momento” e “nesse caso”) para “em tão” (preposição + advérbio – denota sentido de intensidade) está presente na escrita de dois sujeitos da pesquisa, A5 e A9, como podemos visualizar nas figuras a seguir:

**Figura 14** – Hipossegmentação do termo “em tão” A5D4



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

**Figura 15** – Hipossegmentação do termo “em tão” A9D4



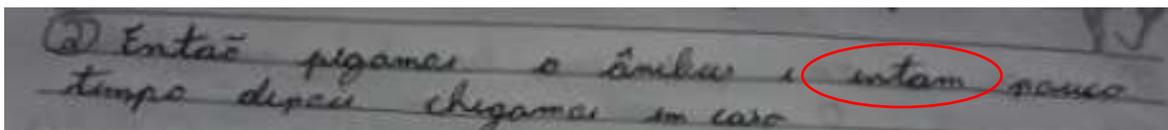
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A partir das imagens acima, observamos que o uso de palavras homófonas pode gerar dúvidas em relação à grafia, dando origem a ocorrências de hipersegmentação ou hipossegmentação. Isso pode ser comprovado ao analisar as realizações do par homófono “então” - “em tão”, expostas nas imagens 14 e 15.

Na primeira ocorrência do termo “então” – utilizado no início do período – os sujeitos utilizaram a grafia convencional do termo e, conseqüentemente, conseguiram emitir o sentido desejado na escrita. Já na segunda ocorrência, o termo “então” configura-se como uma hipossegmentação de “em tão”. Essa ocorrência de hipossegmentação pode ser motivada pelo fato de não existir diferença na cadeia fônica que poderia diferenciar os termos “então” e “em tão”. Entretanto, em relação à constituição das palavras, “então” é uma palavra fonológica, enquanto “em tão” são palavra gramatical e palavra fonológica, respectivamente.

Em relação à estrutura “entam”, presente na escrita do sujeito A1 (figura 16), além da hipossegmentação, observamos a troca do ‘ão’ pelo ‘am’, evidenciando que o sujeito ainda apresenta dificuldade em reconhecer a diferença entre os morfemas categóricos<sup>8</sup> nasais, aqueles que marcam as desinências verbais nasais como futuro e como pretérito, respectivamente.

**Figura 16** – Hipossegmentação do termo “em tão” A1D4



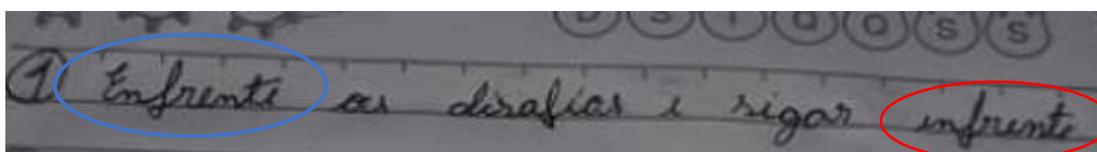
**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Nas imagens a seguir são apresentadas mais duas ocorrências de hipossegmentação de palavras homófonas, verificadas na escrita de A1 e A9.

Podemos verificar que no par de palavras homófonas “enfrente” e “em frente” (imagem 17), o sujeito A1 grafou a primeira ocorrência em conformidade com o sentido desejado (sinônimo de “encarar”).

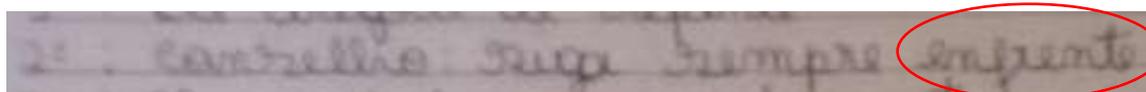
Entretanto, ao grafar “enfrente” (sinônimo de encarar) ao invés de “em frente” (locução adverbial, significa “adiante”), no fim do período, os sujeitos A1 (imagem 15) e A9 (imagem16) produzem uma hipossegmentação com a junção de um clítico “em” com uma palavra fonológica “frente”. Visualizamos nas imagens abaixo o uso do termo “enfrente” produzidos pelos sujeitos A1 e A9:

**Figura 17** – Hipossegmentação do termo “em frente” A1D4



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

**Figura 18** – Hipossegmentação do termo “em frente” A9D1



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

<sup>8</sup> Entendemos “categoria” como restrição, equivalendo ao modo, número, pessoa e ao tempo verbal, como é o exemplo em questão (cf. MONTEIRO, 2002, p. 16).

Assim como as demais hipossegmentações analisadas até o momento, as construções “porcento” e “pocento” também apresentam junção de preposição ao termo subsequente, neste caso “por” + “cento”.

Verificada na escrita de 5 dos 11 sujeitos que compõem esta pesquisa, a hipossegmentação do termo “por cento” foi observada em duas formas diferentes de grafia: “porcento” e “pocento”. Na primeira forma ocorre a junção da preposição “por” ao substantivo “cento”.

Na segunda forma, além da hipossegmentação também há o apagamento da consoante final ‘r’. Acreditamos que esse apagamento tenha sido motivado pela forma como o sujeito, A1, costuma produzir o som da preposição “por”, apagando o “r” na posição de coda silábica.

Para finalizar as análises das hipossegmentações presentes no nosso *corpus*, examinamos duas ocorrências de grafias não convencionais da expressão “a gente” (sinônimo do pronome “nós”). Em uma delas, o sujeito A2 uniu o artigo definido “a” ao termo “gente” para indicar a forma pronominal da primeira pessoa do plural “a gente”. Já na ocorrência grafada como “ajente”, observamos que além da hipossegmentação o sujeito A2 apresentou dificuldade no uso adequado das letras “g” e “j”, ajustando a letra ao fonema que produz tal som.

Realizadas as análises das estruturas hipossegmentadas, discutimos, a seguir, à descrição e a análise das estruturas hipersegmentadas.

## 7.2 HIPERSEGMENTAÇÃO

A hipersegmentação, como também já caracterizada no item 5.2, consiste na alocação indevida de um espaço em branco no interior de uma palavra. Segundo Cunha (2004, p. 106), apesar do sujeito nos primeiros anos de escolarização ter “dificuldade em considerar segmentos de uma ou duas letras como palavra, por isso, na maioria das vezes, junta esses segmentos à palavra seguinte”, ele também pode produzir hipersegmentações, ou seja, “essas mesmas estruturas que geram uma juntura indevida, ao serem reconhecidas na formação de uma palavra podem ocasionar uma segmentação inadequada”.

Por meio da descrição e análise das estruturas hipersegmentadas, constatamos, assim como observado em Cunha (2004), que os sujeitos desta

pesquisa alocaram espaço em branco de forma indevida em algumas estruturas que já tinham sido hipossegmentadas. Além disso, também verificamos, conforme apresentado na tabela 11, que o processo de hipersegmentação apresentou menor número de ocorrências em relação aos casos de hipossegmentação, já examinados nesta pesquisa.

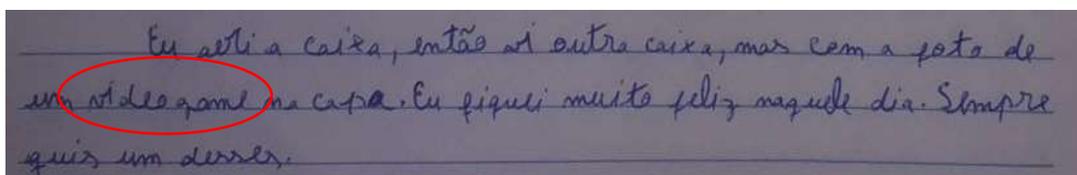
Identificamos no *corpus* apenas seis casos de estruturas hipersegmentadas: “de mais” para “demais”, “por que” para “porque”, “video game” para “videogame”, “a gente” para “agente”, “em baixo” para “embaixo” e “em bora” para “embora”.

Em duas das estruturas hipersegmentadas (“de mais” para “demais” e “a gente” para “agente”), o sujeito fez o inverso do que foi verificado nos casos de hipossegmentação identificados e já analisados anteriormente.

Verificamos também a presença da hipersegmentação em palavras homônimas. Os sujeitos utilizaram uma sílaba da palavra como uma palavra gramatical no uso dos homófonos: “de mais” (sinônimo de “a mais”) para o advérbio “demais” (sinônimo de “muito”); “a gente” (locução pronominal, sinônimo de nós) para “agente” (substantivo que significa aquele que pratica a ação) e “por que” (pronome interrogativo) para “porque” (conjunção explicativa).

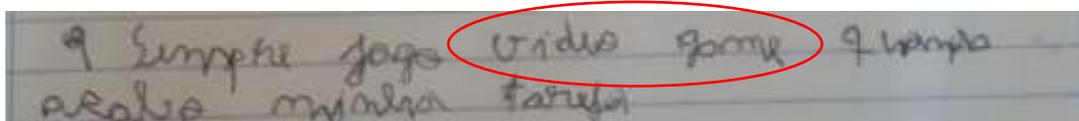
Nas estruturas hipersegmentadas “video game” para “videogame”, presentes nas produções dos sujeitos A3 e A8, verificamos a construção de duas palavras fonológicas. Essas ocorrências podem ter sido motivadas pelo reconhecimento de duas palavras que possuem significado na língua “vídeo” e “game”. Podemos observar essas ocorrências nas figuras 19 e 20, a seguir:

**Figura 19** – Hipersegmentação da palavra “videogame” A8T2



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

**Figura 20**– Hipersegmentação da palavra “videogame” A3D1

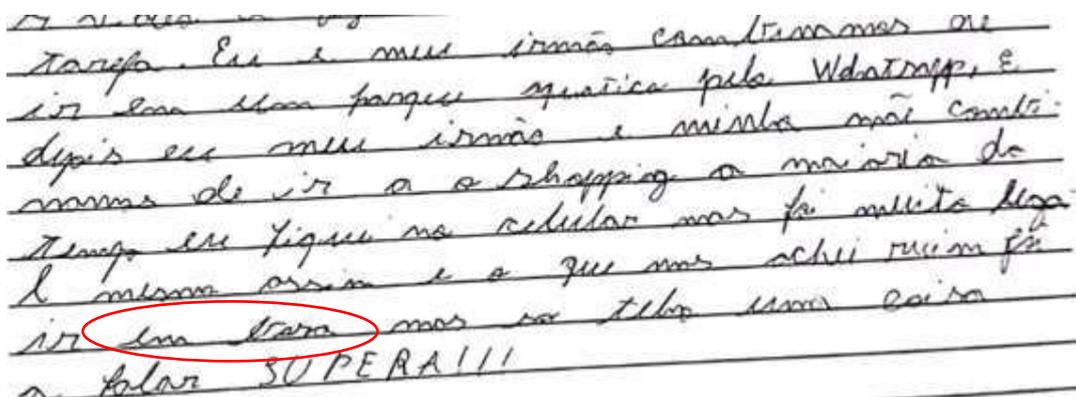


Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Nas ocorrências de hipersegmentação apresentadas nas duas figuras acima, observamos também que a palavra polissílaba “videogame” ao ser segmentada deu origem a duas palavras, uma trissílaba e outra dissílaba, respectivamente. Esse aspecto também constatado na pesquisa de Brandão (2015), nos leva a acreditar que as palavras polissílabas podem ser mais propícias ao processo fonológico de hipersegmentação.

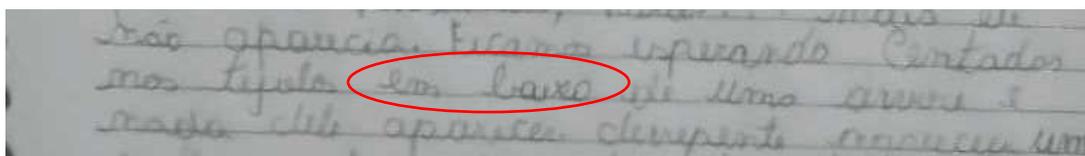
Em relação a análise às ocorrências “em bora” e “em baixo”, produzidas pelos sujeitos A6 e A10, respectivamente, observamos que em ambos os casos a sílaba pretônica *em-* foi isolada da estrutura seguinte, “bora” e “baixo”. Ocorrências de estruturas hipersegmentadas, como essas apresentadas nas figuras 21 e 22, podem ser motivadas pelo fato de os sujeitos reconhecerem a sílaba “em” como pertencente ao grupo de elementos escritos da língua. Justificamos essa compreensão ao considerar que a “presença dos limites não convencionais ocorrerem, sobretudo, em palavras cujas sílabas pretônicas se identificam com elementos escritos da língua” (SILVA, 2014, p. 124)

**Figura 21**– Hipersegmentação da palavra “embora” A6T1



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

**Figura 22** – Hipersegmentação da palavra “embaixo” A10T2



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Após a análise das ocorrências de segmentação não convencional verificadas no *corpus*, compreendemos que os alunos que produziram a hipo e hipersegmentação ainda apresentam dificuldade no domínio da consciência fonológica. Isso porque a consciência fonológica, como explica Moojen et al. (2003, p.11), “envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão, mas também [...] de contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor.”

A partir desta constatação, criamos e aplicamos atividades de intervenção (Apêndice A) com objetivo de reforçar os níveis de consciência fonológica e de minimizar as ocorrências de segmentação indevida na escrita dos alunos. Descrevemos, a seguir, a metodologia, os objetivos e os resultados obtidos durante e após a aplicação das atividades de intervenção.

## 8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção com atividades para alunos do 7º ano do EF que, apesar de não mais estarem na fase de alfabetização, ainda apresentam dificuldades relacionadas à segmentação das palavras na escrita.

Conforme a análise realizada no capítulo anterior, acreditamos que isso ainda ocorra nesta etapa da educação básica devido à falta de consciência fonológica, especialmente em nível silábico, necessário para o uso adequado da segmentação na modalidade escrita da língua. E, a partir dessa análise, compreendemos a necessidade de trabalharmos em busca do aprimoramento da escrita dos sujeitos com o apoio da fonologia.

Para tanto, elaboramos e aplicamos atividades interventivas em formato de oficinas pedagógicas, com o objetivo de minimizar ocorrências de segmentação indevida na escrita da turma em que a coleta de dados fora realizada. Vale lembrar que as oficinas de intervenção têm por objetivo promover o desenvolvimento da consciência fonológica nos alunos com o auxílio de atividades alinhadas à BNCC e ao currículo do Estado de Pernambuco.

Consideramos que essa proposta, apesar de ter sido elaborada com foco nos sujeitos desta pesquisa, também pode ser aplicada em outras turmas do EF, desde que apresentem problemas relacionados à segmentação na escrita.

Inicialmente, planejávamos aplicar as atividades de intervenção de forma presencial, entretanto, todo o trabalho de intervenção ocorreu de forma remota, pois as oficinas foram elaboradas e vivenciadas no decorrer do ano de 2020, período em que as aulas presenciais estavam suspensas. Suspensão essa que ocorreu mediante Decreto nº 48.810 de 16 de março de 2020, que regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para o enfrentamento da pandemia do Coronavírus.

Em vista disso, as oficinas ocorreram em momentos síncronos e assíncronos. A saber, aulas síncronas consistem em encontros remotos com a presença do professor e dos alunos e o auxílio de aplicativos como o *Google Meet* e o *WhatsApp*. Já as aulas assíncronas se detêm aos momentos de estudo e realização de atividades pelos alunos, sem interação professor-aluno.

Em relação à estrutura, a proposta de intervenção pedagógica está organizada em seis oficinas, sendo que cada delas realizada em 2 horas/aula, totalizando, assim, uma carga horária total de 12 horas/aula. Destacamos também que as oficinas podem ser aplicadas de forma contínua ou intercalada com os outros conteúdos e atividades, adaptando-as de acordo com o currículo de cada turma e com o planejamento elaborado por cada professor.

Para melhor visualizar as atividades desenvolvidas em cada oficina, apresentamos, a seguir, uma tabela com informações sobre os temas, objetivos e ações realizadas em cada oficina de intervenção pedagógica. Logo após, faremos breves comentários sobre as atividades desenvolvidas em cada oficina, e, por fim, trataremos sobre a participação dos alunos durante os momentos de intervenção e resultado adquirido.

**Tabela 12 – Oficinas de intervenção pedagógica**

<b>TEMAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>Oficina 1 - A palavra e o texto</b>	Perceber, por intermédio da consciência sintática, a relação entre as palavras e organizá-las numa sequência coerente e coesa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibição de imagens;</li> <li>- Discussão oral sobre a imagens e o tema a ser abordado no texto;</li> <li>- Organização de palavras e construção de sentenças;</li> <li>- Leitura de texto narrativo (gênero relato);</li> <li>- Preenchimento de lacunas deixadas no texto a partir das palavras indicadas no quadro;</li> <li>- Leitura partilhada do texto, após o preenchimento das lacunas.</li> </ul>	2h/a
<b>Oficina 2 - Brincando com palavras</b>	Analisar as relações entre os elementos sonoros e gráficos, desenvolvendo as consciências sintática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de poemas;</li> <li>- Segmentação de frases;</li> <li>- Reflexão sobre o uso da rima em poemas;</li> </ul>	2h/a

	e silábica a partir da reflexão sobre a estrutura das palavras, manipulando-as e transformando-as por meio da segmentação.		
<b>Oficina 3 - #Hashtags: a linguagem da internet</b>	Segmentar frases (hashtags), refletindo sobre o uso dos espaços em branco como delimitador das palavras na escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de campanhas publicitárias;</li> <li>- Discussão sobre o uso das #hashtags, linguagem típica da internet;</li> <li>- Segmentação de frases.</li> </ul>	2h/a
<b>Oficina 4 - Desafio da segmentação</b>	Segmentar o texto em palavras, refletindo sobre as possibilidades de organização dessas palavras para formação de sentido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de poemas;</li> <li>- Discussão oral sobre os textos lidos;</li> <li>- Segmentação de textos;</li> <li>- Refletir sobre o uso da rima em poemas.</li> </ul>	2h/a
<b>Oficina 5 - Você já ouviu um repente?</b>	Compreender as diferenças (semântica e sintática) existentes entre as palavras “repente” e “repentista” e a expressão “de repente”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dos gêneros letra de canção e notícia;</li> <li>- Discussão oral sobre os textos lidos;</li> <li>- Estudo da definição dos termos “de repente”, “repente” e “repentista”.</li> </ul>	2h/a
<b>Oficina 6 - Palavras Cruzadas</b>	Segmentar as palavras estabelecendo a relação entre fonema/letra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo de palavras homófonas;</li> <li>- Preenchimento de palavras cruzadas.</li> </ul>	2h/a

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Com o objetivo de complementar as informações presentes na tabela 7, traremos a seguir alguns comentários sobre cada oficina de intervenção pedagógica aplicada na turma do 7º ano:

**Oficina 1** – na oficina *A palavra e o texto*, objetivamos desenvolver a consciência fonológica, em especial a consciência sintática, por meio de atividades que promovem a organização das palavras numa frase/em um texto com o propósito de atribuir sentido aos segmentos.

**Oficina 2** – já a oficina *Brincando com palavras*, apresenta atividades que visam promover a reflexão sobre as semelhanças e diferenças das palavras, explorando a consciência fonológica mediante a noção de palavra, a noção de rima, a consciência fonêmica e a aliteração.

**Oficina 3** – na oficina *#Hashtags: a linguagem da internet*, propomos atividades que objetivam desenvolver a reflexão sobre a estrutura das palavras e desenvolver a habilidade de segmentar frases em palavras, por meio do uso das *hashtags*. As *hashtags*, linguagem típica da internet, se caracterizam por apresentar uma escrita sem atribuição de espaços em branco entre as palavras que as constituem. Sendo assim, apresentamos algumas *hashtags* e orientamos reescrevê-las, de acordo com a escrita convencional. Com esta atividade promovemos a habilidade de segmentar frases em palavras, utilizando os espaços em branco para separar as palavras na escrita. Para finalizar esta etapa, propomos que cada aluno crie uma *hashtag* relacionada ao tema abordado nesta oficina e divulgue-a em suas redes sociais.

**Oficina 4** – a oficina, *Desafio da segmentação*, por sua vez, visa desenvolver a reflexão sobre a estrutura das palavras e a capacidade de segmentar textos em frases e frases em palavras, avançando o nível de dificuldade em relação à oficina anterior. Com as atividades propostas nesta oficina, esperamos promover a consciência sintática (noção de palavra), por intermédio da segmentação dos textos e da organização das palavras numa sequência coerente.

**Oficina 5** – já na oficina *Você já ouviu um repente?*, apresentamos atividades que objetivam trabalhar as diferenças de sentido existente entre os termos “repente”, “repentista” e “de repente”. Para isso, propomos inicialmente a leitura de quatro textos e discussão dos conteúdos abordados em cada um. Em seguida, questionamos os alunos sobre os significados dos termos “repente”, “repentista” e “de repente”, destacados nos textos. Por fim, discutimos os significados desses termos e apresentamos o gênero textual repente, para que os alunos possam compreender e diferenciar quando a palavra “repente” é usada como um substantivo e quando ela é usada acompanhada da preposição “de”, formando a locução adverbial “de repente”.

**Oficina 6** – a última oficina, *Palavras Cruzadas*, visa desenvolver a habilidade de manipular fonemas e letras, por meio da segmentação de palavras. Durante a análise dos dados coletados, constatamos que os alunos apresentaram dúvidas a respeito do uso de palavras homônimas (palavras que possuem sentido diferente, porém com a mesma pronúncia ou grafia). Com isso, propomos também o estudo de palavra homônimas, com o objetivo de auxiliar os alunos a diferenciar termos como “a gente”, locução pronominal, e “agente”, substantivo.

Como pode ser visto na descrição das oficinas, as atividades de intervenção desenvolvidas visam o desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente das consciências silábica e sintática.

Esses níveis de consciência, como já mencionado, começam a ser desenvolvidos nos primeiros anos de escolarização, todavia, por meio desta pesquisa, verificamos que os alunos do 7º ano ainda apresentam dúvidas sobre a segmentação de algumas palavras. Sendo assim, constatamos que os alunos da referida turma ainda não apresentavam o domínio da consciência fonológica esperado para esta fase da EF.

Acreditamos que as estruturas hipo ou hipersegmentadas verificadas no *corpus* foram originadas de problemas que antecedem o 7º Ano do EF, pois o desenvolvimento da consciência fonológica inicia durante os primeiros anos de escolarização.

Visto isso, ao propor e aplicar as atividades interventivas, além dos aspectos fonológicos e formais da língua, desejamos construir elementos que fortaleçam o desenvolvimento do letramento do aluno e que, conseqüentemente, minimize os casos de segmentação indevida na escrita dos alunos.

Como já mencionado acima, as oficinas de intervenção não foram vivenciadas no ensino presencial, mas sim em momentos síncronos e assíncronos com o auxílio de aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp) e de videoconferência (Google Meet). Sendo assim, em ambos os momentos o acesso à internet configurava-se como pré-requisito para frequentar as aulas.

Nesse contexto, observamos que essa condição influenciou diretamente a frequência e a participação dos alunos nos momentos de intervenção pedagógica. Destacamos que, dos 11 alunos participantes do primeiro momento de coleta de

dados (diagnóstica), apenas 6 concluíram todas as etapas propostas nas oficinas de intervenção (A1, A3, A6, A7, A8 e A9).

Em relação ao desempenho apresentado ao longo das oficinas de intervenção, percebemos ainda que os alunos conseguiram realizar todas as atividades propostas nas oficinas. Entretanto, alguns deles relataram dificuldade em realizar a atividade de palavras cruzadas, pertencente à última oficina.

Acreditamos que essa dificuldade pode ser minimizada com a utilização de uma atividade de palavras cruzadas que comporte uma quantidade menor de palavras. O professor poderá, então, adaptar as atividades das oficinas interventivas diminuindo ou aumentando o nível de dificuldade de cada atividade. Lembramos também que as adaptações das atividades podem ocorrer de acordo com as necessidades do público-alvo, considerando as orientações curriculares para cada fase da EF.

Após a aplicação das atividades de intervenção pedagógica, conforme informado na metodologia desta pesquisa, solicitamos uma produção de um texto narrativo (Apêndice B), com o objetivo de verificar a presença/ausência de ocorrências de segmentação não convencional na escrita dos alunos.

Apenas 6, dos alunos participantes, entregaram as suas produções de texto. Não foram encontrados nenhum caso de segmentação não convencional (hipossegmentação, hipersegmentação ou segmentação híbrida) nos 6 textos narrativos analisados.

Logo, podemos compreender que as atividades aplicadas ajudaram os sujeitos, que participaram integralmente das atividades, a fazer o uso convencional da segmentação na escrita. Contudo, consideramos que o número de textos analisados após a aplicação das atividades interventivas foi pouco significativo quantitativamente para avaliar os resultados obtidos de forma efetiva. Sendo assim, demonstramos interesse em aplicar novamente a sequência de atividades interventivas propostas no ensino presencial e com um maior número de voluntários, com o objetivo de comparar os resultados em um novo estudo.

Por fim, destacamos que as oficinas interventivas apresentadas neste capítulo compõem um manual de intervenção pedagógica, produto desta pesquisa, apresentado no Apêndice A.

No manual de intervenção pedagógica, além das oficinas de intervenção, apresentamos também aos professores de LP conceitos teóricos referentes ao ensino

e a aprendizagem da escrita. Após a apresentação sucinta dos conceitos teóricos relacionados aos problemas de segmentação não convencional na escrita, disponibilizamos as seis oficinas de intervenção com as suas respectivas orientações metodológicas.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesta pesquisa os resultados obtidos em um estudo sobre a hipossegmentação e a hipersegmentação na escrita de alunos do 7º ano de uma escola da rede estadual de ensino, no município de Paulista – PE.

Ao identificar construções como “derepente” e “em bora” na escrita de alunos desta fase do EF, despertamos o interesse em investigar o porquê de alunos do 7º ano ainda segmentarem algumas palavras de forma não convencional, desrespeitando as convenções ortográficas do Português Brasileiro.

Com isso, traçamos como objetivo descrever e analisar os fenômenos de segmentação não convencional presentes na escrita de alunos e, a partir dos resultados obtidos, propor atividades de intervenção pedagógica com o intuito atenuar a ocorrência desses fenômenos.

Para tanto, solicitamos aos alunos a produção de ditados de frases e de textos narrativos (gênero relato). Como resultado, formamos um *corpus* composto por 21 ditados e 35 textos narrativos, e ao analisá-lo, constatamos que os processos fonológicos de hipo e hipersegmentação foram verificados em maior quantidade nos ditados – apenas 3 deles não apresentaram ocorrências de segmentação não convencional. Já em relação às produções textuais, dos 35 textos analisados, 10 deles apresentaram segmentações não convencionais.

Essa constatação pode ser justificada uma vez que utilizamos, nos ditados, palavras e expressões que podem facilitar o surgimento dos processos de segmentação não convencionais como: *por cento*, *de repente*, *embora*, etc. Além disso, inferimos que a ausência ou baixa frequência de casos de segmentação não convencional nos textos narrativos pode ter relação com a metodologia utilizada na aplicação das atividades: os ditados foram produzidos em aulas síncronas (com o uso do aplicativo Google Meet) e mais monitoradas, já os textos foram produzidos em aulas assíncronas, e, com isso, possibilitamos aos alunos voluntários maior liberdade e tempo para que pudessem refletir sobre a escrita.

No que se refere aos processos de segmentação não convencional na escrita dos alunos, verificamos que o processo de hipossegmentação apresentou maior recorrência, sendo 66% dos casos, em relação ao processo de hipersegmentação.

A predominância dos casos de hipossegmentação em relação aos demais processos de segmentação não convencional (hipersegmentação e segmentação híbrida) também foi verificada em pesquisas anteriores, como em: Cunha (2004), Tenani (2011) e Brandão (2015). Sendo assim, é provável que a pesquisa sobre a segmentação não convencional na escrita dos alunos continue despertando o interesse de outros pesquisadores, já que os problemas encontrados são recorrentes em várias etapas da educação básica.

Em relação aos registros de hipossegmentação encontrados no *corpus* desta pesquisa, verificamos uma regularidade na união de clíticos (como exemplo temos as preposições como “em” e “de”) às palavras fonológicas. Entre as estruturas segmentadas de forma não convencional verificadas, destacamos a hipossegmentação da locução adverbial “de repente” como a mais presente nos dados analisados, 7 dos 11 alunos realizaram a junção das palavras que compõem a locução.

Acreditamos que a recorrência da hipossegmentação do termo “de repente” pode ser justificada ao considerar que o aprendiz em fase inicial do processo de aprendizagem da escrita possui, como bem explica Cunha (2004, p. 106), “dificuldade em considerar segmentos de uma ou duas letras como palavra, por isso, na maioria das vezes, junta esses segmentos à palavra seguinte”.

Todavia, diante da análise do *corpus*, inferimos que a dificuldade em, considerar segmentos de um ou duas letras como palavra não se restringe apenas aos alunos em fase inicial de aprendizagem da língua escrita, uma vez que os sujeitos desta pesquisa não estão mais nesta fase e ainda apresentam dúvidas em relação à grafia desses segmentos.

No que diz respeito aos casos de hipersegmentação, verificamos que os sujeitos apresentaram mais dificuldade com a grafia de termos homófonos como agente/a gente, demais/de mais e então/em tão. Entendemos que essas ocorrências podem ter sido motivadas pelo fato de não existir diferença na cadeia fônica que poderia diferenciá-las. Além dessa constatação, observamos que os sujeitos apresentaram uma regularidade em relação às hipersegmentações: o isolamento da sílaba pretônica da estrutura seguinte, como na ocorrência “em bora” grafada para “embora”. Fundamentamos essa afirmação ao considerar que “a presença dos limites

não convencionais ocorre, sobretudo, em palavras cujas sílabas pretônicas se identificam com elementos escritos da língua” (SILVA, 2014, p.124).

Finalizada a análise dos dados, constatamos que os alunos, voluntários desta pesquisa, ainda demonstram ter problemas de segmentação na escrita, pois os sujeitos ainda estão testando hipóteses em relação à organização das fronteiras vocabulares na escrita.

Com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento do letramento dos alunos e, conseqüentemente, minimizar os casos de segmentação indevida na escrita dos, elaboramos e aplicamos seis oficinas interventivas.

Como já mencionado no capítulo anterior, as oficinas de intervenção não foram vivenciadas no ensino presencial. Sendo assim, a dificuldade de acesso à internet representou um entrave para participação dos sujeitos nas atividades e para desenvolvimento efetivo das oficinas.

Após a aplicação das atividades interventivas, verificamos que 6 dos sujeitos não apresentaram estruturas com o uso convencional da segmentação na escrita. Entretanto, consideramos que os 6 textos narrativos analisados após a aplicação das atividades interventivas foram pouco significativos quantitativamente para avaliar os resultados obtidos de forma abrangente. Posto isto, almejamos aplicar as oficinas de intervenção proposta nesta pesquisa no ensino presencial e com um maior número de voluntários, com o objetivo de comparar os resultados em um novo estudo.

Por fim, esperamos que esta pesquisa auxilie os professores de Língua Portuguesa na aquisição de novos conhecimentos sobre o funcionamento da língua, especialmente, no que se refere aos aspectos fonológicos que interferem na aquisição e no aprimoramento da escrita.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. (1985) **Textos Espontâneos na Primeira Série**: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. Cadernos Cedes, v. 14, pp. 25-29, São Paulo: Cortez.

ABAURRE, M. B.M. **A fonologia na gramática do português falado**. Porto Alegre. Letras Hoje, 2003.

ALVES, U. K. **Teoria da Sílab**a. *In*: HORA, D.; MATZENAUER, C. L. Fonologia, Fonologias: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

ANDREATO, E. **O abraço do meu pai**. Almanaque da Cultura Popular, n. 109. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, p. 4.

ANTUNES, A. **O quê?** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tQcj7R2Roo0>> Acesso em: 15 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Se param, se separam, se se separam**. 2005. Disponível em <<https://www.catalogodasartes.com.br/obra/UcB/>> Acesso: em 15 de agosto de 2020.

BAGNO, M. **Nada na Língua é Por Acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

BARBOSA, P. A. **Prosódia**. São Paulo: Parábola, 2019.

BANDEIRA, M. **A Onda**. Estrela da Tarde, 1963. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=75DGS1U4DD4>> Acesso em: 15 de agosto de 2020.

BARNABÉ, A. **Como eu me tornei santista**. Folha de São Paulo, 17 jul. 2011. Ilustríssima, p. 7. apud BORGATTO, A. T. Projeto Teláris: Português 7º ano, 2015, p. 81-82.

BISOL, L. O Clítico e o seu Hospedeiro. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.40, nº 3, p.163-184, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2014.

\_\_\_\_\_. A Sílaba e seus Constituintes. *In*: ABAURRE, M. B. M. **A fonologia na gramática do português falado**. Porto Alegre. Letras Hoje, 2003.

\_\_\_\_\_. A Sílaba e seus Constituintes. *In*: NEVES, M. H. M. (org). **Gramática do Português Falado**. Vol. 7, Novos Estudos. Campinas, Educação Física. Campinas. UNIMAP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica.** D. E. L. T. A., n. 20, Ed. Especial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Editora Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manual de Sociolinguística.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Nós Chegemos na Escola, e Agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo, Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_.; ROCHA, M. R. O Ensino de Português e a Variação Linguística na Sala de Aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

BRASIL. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. UNDIME/Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2012.

BORGATTO, A. T. **Projeto Teláris:** língua portuguesa 7º ano, 2ª ed. Ática. São Paulo, 2015, p.81-82.

CASTANHA; GOMES, D. **No Rap ou No Repente.** Disponível em <<https://www.letras.mus.br/caju-e-castanha/1222110/>> Acesso em: 05 de outubro de 2020.

CAPARELLI, Sérgio. 111 poemas para crianças. **Tecelagem.** Porto Alegre: L&PM, 2008, p.118.

CARVALHO, G. T. Segmentação de Palavras. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. **Glossário Ceale** Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/segmentacao-de-palavras>> Acesso em abril de 2020.

CAGLIARI, L. C. **Questões de Morfologia e Fonologia.** Campinas: Coleção Espiral, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Editora Scipione, 2009.

CÂMARA JR, J. M. **Princípios de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 1954.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de Linguística e Gramática**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

\_\_\_\_\_. **Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Descritiva**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CALLOU, D.; SERRA, C. **Fonética e Fonologia: teoria e prática no ensino do português**. In: SALOMÃO, S., N. Temas da Língua Portuguesa: do Pluricentrismo à Didática. Ano IV. nº5. Nova Cultura, 2020.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. **Interações**. São Paulo, v.8, nº16, p.141-143, Jul-Dez, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v8n16/v8n16a08.pdf>>

CAPRISTANO, C. C. **Segmentação na Escrita Infantil**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

COLLISCHONN, G. A Sílaba em Português. In: Bisol (org.). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. Porto Alegre. Editora EDIPUCS, 2014.

CORRÊA, M. L. G. **O Mundo Heterogêneo de Constituição da Escrita**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. Letramento e Heterogeneidade da Escrita no Ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.135-166.

CUNHA, A. P. N. **A Hipo e Hipersegmentação nos Dados de Aquisição da Escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. 132f. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2004.

\_\_\_\_\_; MIRANDA, A. R. M. A Hipo e a Hipersegmentação nos Dados de Aquisição de Escrita: a influência da prosódia. **Alfa**, São Paulo, v. 53, p.127-148, 2009.

DOEDERLEIN, J. **Girassol**. *apud* ORMUNDO, W. Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem. Português 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 120

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FREITAS, Gabriela de Castro Menezes. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 132, p. 155-170, 2003.

FREITAS, G. C. M. Sobre Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

GABRIEL, P. **Celular: cela ou lar?** *apud* ORMUNDO, W. Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem. Português 7º ano. 1ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 12.

HORA, D.; MATZENAUER, C. L. **Fonologia, Fonologias**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

JUNIOR MARIANO. **De Repente**. Disponível em < <https://www.lettras.mus.br/junior-mariano/de-repente/> > Acesso em: 05 de outubro de 2020.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. **O texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Interferências da Oralidade na Aquisição da escrita**". Trabalhos em Linguística Aplicada. v. 30, p. 31-38, jul./dez. Campinas, 1997.

LEMINSKI, P. **O que quer dizer**. (adaptado) In: GÓES, F; MARINS, A. (Orgs.). **Melhores poemas de Paulo Leminski**. São Paulo: Global, 2013.

LEMLE, M. **Guia teórico do Alfabetizador**. 17º ed. São Paulo: Ática, 2009.

LEMONS, C. T. G. **Sobre a Aquisição de Linguagem e Seu Dilema (pecado original)**. Boletim da ABRALIN, v. 3, 1982.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala Para Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MATZENAUER, C. L. B. **Introdução à Teoria Fonológica**. p.11-81 In: BISOL, L. **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2014.

MALAVÉ, M. **O papel das redes sociais durante a pandemia**. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. 18 de maio de 2020. <<http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/675-papel-redes-sociais>> Acesso em 12 de agosto de 2020.

MIRANDA, A. R. M. Um Estudo sobre o Erro Ortográfico. In: HEINING, O. L.; FRONZA, C. A. (Org.). **Diálogos entre Linguística e Educação**. 1ª Ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v.1, p. 141-162.

MIRANDA, A. R. **Fonologia**. Glossário Ceale Termos de Alfabetização, Leitura e escrita para educadores. <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonologia>> Acesso em 27 de janeiro de 2020.

MIRANDA, A. R.; SILVA, M. R.; MEDINA, S. R. O Sistema Ortográfico do Português Brasileiro e sua Aquisição. Revista **Linguagens & Cidadania**. v. 7, nº 2, jul./dez., 2005. <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28546>>

MOLLICA, M. C. **Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação**. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia Portuguesa**. 4ª edição revisada e ampliada. Campinas: Pontes, 2002.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R. R.; SANTOS, R. M.; FREITAS, G. M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; CORREA, A.; GUARDA, E. **CONFIAS – Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e Ciclo de Alfabetização**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, E. **Deslumbramentos Tocantinos**. *apud* ORMUNDO, W. Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem. Português 7º ano. 1ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 44.

MOREIRA, N. **O nome próprio na aquisição da escrita: construção da nasal pré-consonantal**. São Paulo, 1991. Tese de doutorado. PUC – SP, 1991.

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

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, Uso e Possibilidades. **Caderno de pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, nº3, p.1-5. 2º SEM, 1996. Disponível em: <[http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf)>

NUNES, L. L. **As Segmentações Não Convencionais nas Escritas dos Alunos do 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental I e II.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

OBEID, C. **Literatura de cordel.** Vida Rima com Cordel. São Paulo: Salesiana, 2008

OLIVEIRA, P. A. **Gente é bicho e bicho é gente.** Diário da Tarde. Belo Horizonte, 16 out. 1999.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação e Esportes/UNDIME-PE. Recife, 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 48810 de 16 de março de 2020.** Altera o Decreto nº48.809, de 14 de março de 2020, que regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial de Pernambuco, Recife – PE, ano 97, nº49, p.3, 17 de março de 2020.

RIGATI-SCHERER, A. **Consciência Fonológica e Explicitação do Princípio Alfabético:** importância para o ensino da língua escrita. (Tese de doutorado em Letras). Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, Fonética e Ensino: guia introdutório.** São Paulo: Editora Parábola, 2016.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para Conhecer Fonética e Fonologia do Português Brasileiro.** São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro:** 2º período. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina – LLV/CCE, 2011.

SHANE, S. **Fonologia Gerativa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

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

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 11ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SILVA, C. G. P.; SOUSA, A. P. Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. **Revista Educação e Emancipação.** São Luís, v.10. III, p. 260-285, 2017.

SILVA, A. P. da. **Vogais Postônicas Não-Finais:** do sistema ao uso. 2010. Tese (Doutoramento em Linguística). PROLING, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SIMÕES, D. **Consideração Sobre a Fala e a Escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Editora Parábola, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização: uma questão dos métodos.** São Paulo: Editora Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

STAMPE, D. **A Dissertation on Natural Phonology.** Tese de doutorado, Universidade de Chicago, EUA, Garland Publishing, 1979.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Editora Parábola, 2014.

TASCA, M. **Interferência da Língua Falada na Escrita das Séries Iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais.** Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2002.

TENANI, L. A segmentação não convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n.2, 31 de dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Fonologia Prosódica**, 2017. In: HORA, D.; MATZENAUER, C. L. **Fonologia, Fonologias: uma introdução.** São Paulo: Editora Contexto, 2017. p. 109-123.

TRAVAGLIA, L. C. **Na Trilha da Gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento.** 1ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Editora Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, nº 3, p.443-466, set/dez. 2005.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. P. **Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor.** In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Editora Mercado das Letras, 2016.

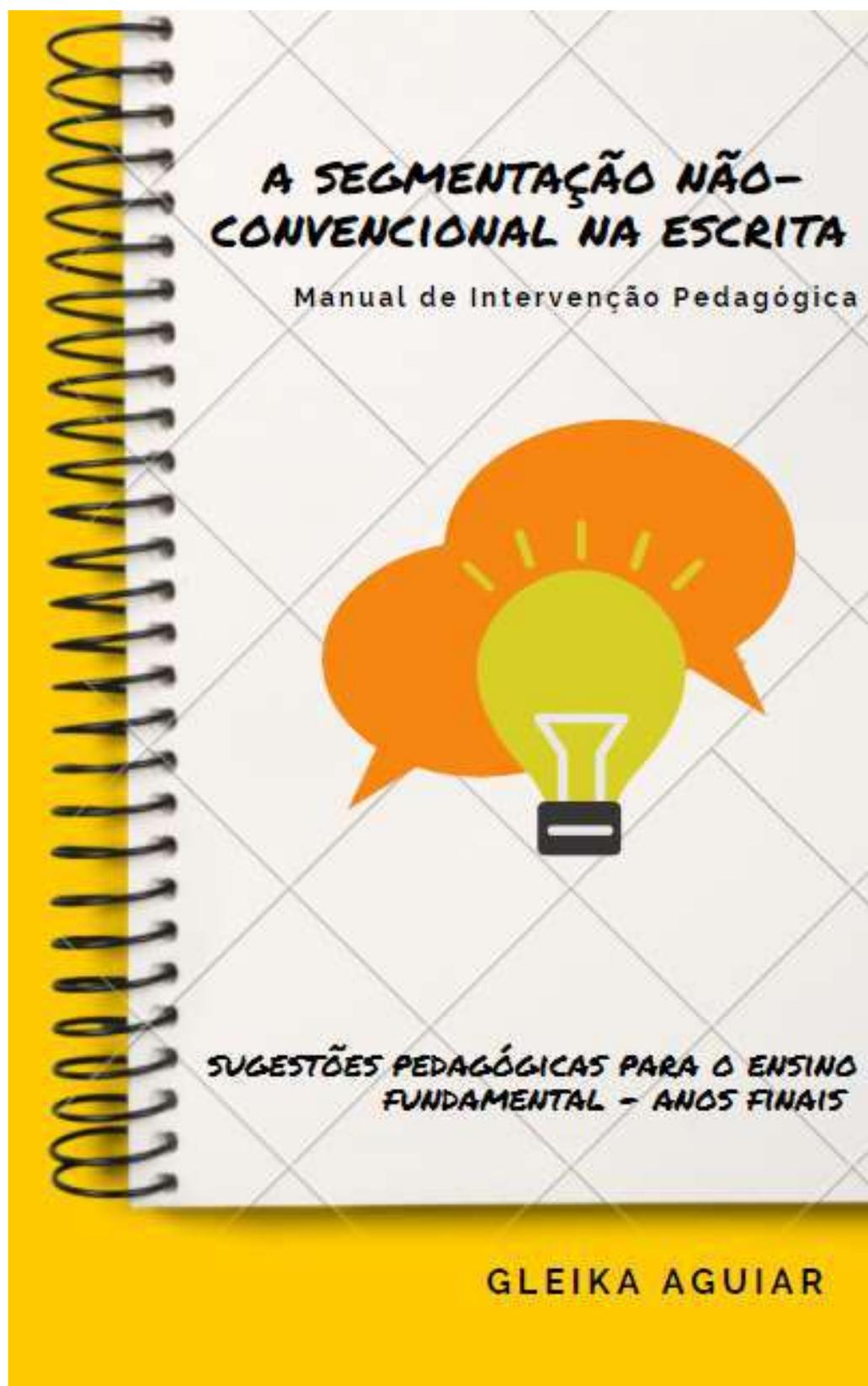
VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCUS, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo. Martins Pontes, 1998.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. **Conversas com Linguistas.** Rio de Janeiro: Editora Parábola, 2005.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, Carmen L. Matzenauer; LAMPRECHT, R. R.  
**Avaliação fonológica da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICE A – MANUAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



## CONVERSANDO COM O PROFESSOR

Este produto didático é resultado da pesquisa “Uma análise da hipo e hipersegmentação na escrita de alunos do 7º ano”, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco.

Com o foco direcionado para alunos do ensino fundamental – anos finais, especialmente, para alunos do 7º Ano elaboramos uma proposta de intervenção, organizada na metodologia de oficinas pedagógicas, com o objetivo de promover a reflexão sobre a língua, possibilitando minimizar os erros de segmentação não convencional na escrita dos alunos.

Destacamos que apesar de ter sido elaborada para aplicação em uma turma do 7º Ano, consideramos que essa proposta também pode ser aplicada em outras turmas do Ensino Fundamental, desde que também apresentem problemas relacionados à segmentação na escrita.

Além das sugestões didáticas apresentadas neste produto, também disponibilizamos uma introdução aos conceitos teóricos utilizados na elaboração das atividades e indicamos sugestões de leitura para que o professor, caso deseje, se aprofunde nos estudos teóricos sobre os processos de aquisição e de aprimoramento da escrita.

Com isto, esperamos que este manual de intervenção pedagógica possa contribuir para o trabalho em sala de aula e possibilitar o compartilhamento de experiências vivenciadas, aliando teoria e prática durante o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

## SUMÁRIO

VAMOS FALAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA? .....	101
O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....	101
FONOLOGIA E ENSINO DA ESCRITA .....	102
OFICINAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO .....	105
OFICINA 1: A PALAVRA E O TEXTO .....	107
OFICINA 2: BRINCANDO AS COM PALAVRAS .....	112
OFICINA 3: HASHTAGS: A LINGUAGEM DA INTERNET .....	117
OFICINA 4: DESAFIO DA SEGMENTAÇÃO .....	120
OFICINA 5: VOCÊ JÁ OUVIU UM REPENTE? .....	124
OFICINA 6: PALAVRAS CRUZADAS .....	130
REFERÊNCIAS.....	133

## VAMOS FALAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Discutir sobre concepções de língua nos direciona aos princípios e valores nos quais o professor acredita e, dessa maneira, considera-os relevantes durante o seu planejamento didático. Nesse contexto, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por determinada concepção de língua e cabe ao professor refletir constantemente sobre sua prática, considerando as teorias vinculadas ao objeto de ensino, não só àquelas aprendidas durante a formação docente inicial (graduação), mas também àquelas mais recentes.

Mostraremos no próximo tópico, de forma sucinta, algumas concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita que norteiam nossa prática pedagógica, as quais consideramos essenciais para a elaboração das oficinas de intervenção pedagógica presentes neste manual. Além disso, com o intuito de facilitar e incentivar a formação continuada, indicamos algumas sugestões de leitura ao fim de cada tópico.

## O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

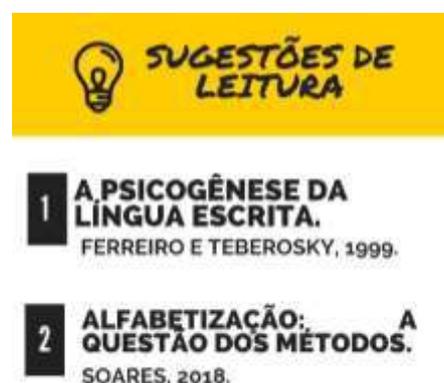
A linguagem, segundo Vygotsky (1998), surge como um recurso utilizado pela criança para se comunicar com as pessoas do seu meio, e de forma gradativa, ela é internalizada, começando a atuar na organização do pensamento e na transformação de processos mentais.

Durante o período de apropriação da escrita, especialmente nos primeiros anos de escolarização, a criança costuma recorrer ao conhecimento sobre a estrutura da língua já internalizado por ela. É também nesse momento que a criança começa a desenvolver a consciência metalinguística (fonológica, lexical, sintática e semântica) e se torna capaz de diferenciar a escrita da oralidade.

Esse processo de apropriação da escrita acontece de forma gradual e, no decorrer dele, a criança comete alguns erros, compreendidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky como hipóteses sobre a língua, sendo muitas delas formuladas em desacordo com a norma ortográfica. Essas hipóteses, segundo Ferreiro e Teberosky

(1999), são “erros construtivos”, pois são essenciais para o alcance das estruturas corretas.

De acordo com o estudo de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a psicogênese da língua escrita, cada criança desenvolve sua maneira particular de aprender a escrever, testando e construindo seu conhecimento por meio da elaboração de hipóteses sobre o sistema de escrita. Assim, a criança é reconhecida como um sujeito ativo que pensa sobre o objeto em estudo e esse processo é interativo e social. Isto posto, o ensino da escrita na escola não pode ser observado apenas como um processo de codificar e decodificar palavras, tornando-se apenas um objeto escolar, mas sim como objeto cultural.



## FONOLOGIA E ENSINO DA ESCRITA

Durante o processo de aquisição e aprimoramento da escrita a criança começa a perceber que um enunciado pode possuir várias palavras e entre elas devem ser inseridas lacunas, mas essa percepção não é desenvolvida naturalmente. Dessa forma, a participação do professor se torna primordial, pois é por meio dessa intervenção que a criança começa a compreender que a escrita não é uma transcrição da fala e entender o que é fonema e o que é sílaba.

Sabemos que a apropriação da língua escrita exige da criança um nível mais alto de elaboração cognitiva, visto que ela necessita de uma reflexão consciente sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência fonológica é essencial para o desenvolvimento da escrita, estabelecendo uma relação mútua entre si.

Normalmente desenvolvida pelo aluno no período da alfabetização, a consciência fonológica consiste na capacidade metalinguística de manipular conscientemente as unidades sonoras maiores, tais como sílabas, rimas e ataques. E essa consciência fonológica não pode ser vista de forma unitária, pois há várias outras capacidades metalinguísticas envolvidas no seu desenvolvimento, divididas em diferentes níveis de complexidade linguística.

Esses diferentes níveis de consciência fonológica podem ser adquiridos pelo aluno mediante a realização de atividades específicas e organizadas de forma hierárquica, agrupando outras capacidades metalinguísticas como apresentado em NASCIMENTO (2009, *apud* NUNES, 2016):

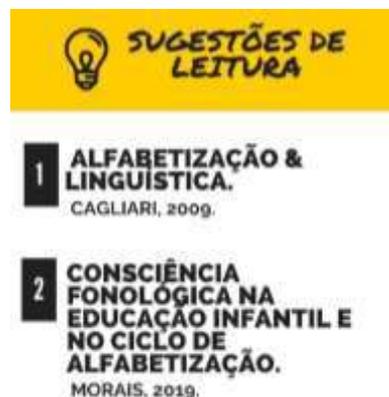
- a) Consciência sintática (noção de palavra): capacidade de segmentar a frase em palavras, assim como, de organizá-las numa frase e dar sentido.
- b) Noção de rima: capacidade de perceber que há semelhanças entre os sons de uma palavra. Da vogal ao ditongo tônico até ao último fonema da palavra, podendo abranger a sílaba completa ou mais do que uma sílaba.
- c) Aliteração: capacidade de reconhecer ou repetir a sílaba ou fonema na posição inicial das palavras.
- d) Consciência silábica: capacidade de segmentar palavras em sílabas por meio da identificação e da discriminação de sílabas, destacando que a identificação fica mais fácil quando as sílabas estão isoladas. Essa consciência influencia a capacidade de realizar as atividades de segmentação, aliteração, síntese e manipulação.
- e) Consciência fonêmica: capacidade para manipular e isolar as unidades sonoras que constituem a palavra. Essa capacidade é exercida quando a criança demonstra capacidade de segmentar, omitir ou substituir fonemas em palavras, assim como de criar palavras com base no fonema inicial.

Para Rigati-Scherer (2008, p.32), dentre as capacidades metalinguísticas listadas acima, a consciência em “nível fonêmico requer maior maturidade linguística do falante, pois necessita que este lide com as menores unidades de sua língua, que por vezes passam despercebidas por ele”. Uma das razões para a consciência fonêmica demorar para ser desenvolvida na criança, consiste no fato de que “para

aprender a ler em um sistema alfabético a criança necessita compreender como a fala, que é um sistema contínuo, é composta por mínimos segmentos (fonemas) e é representada por meio de símbolos gráficos na escrita” (RIGATI-SCHERER, 2008, p. 32).

Compreendemos, então, que aprender a escrever não é um processo natural como aprender a falar, mas que a aquisição e o aprimoramento da escrita exigem um conhecimento muito maior da língua. Nesse sentido, acreditamos que seja necessário estimular a reflexão sobre a estrutura da língua nos primeiros anos de escolarização, mas ratificamos também a ideia exposta por Cagliari (2009, p. 75) ao afirmar que “Certamente, na alfabetização, não é oportuno ensinar-se tudo sobre fonologia. O ensino precisa ser programado ao longo de todos os anos do ensino fundamental e médio.”

Portanto, o ensino da fonologia deve ser sistemático durante as aulas de língua, uma vez que é primordial que o aluno conheça a estrutura da língua e tenha contato com atividades que desenvolvam as diversas habilidades metalinguísticas que formam a consciência fonológica.



Apresentamos a seguir as seis sugestões de atividades, organizadas em formato de oficinas pedagógicas, com o intuito de promover a reflexão sobre a estrutura da língua e minimizar ocorrências de segmentação não convencional na escrita dos alunos.

## OFICINAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO

Esta proposta de intervenção pedagógica visa promover a reflexão sobre a língua, possibilitando minimizar ocorrências de segmentação não convencional na escrita dos alunos, como: “derepente” (hipossegmentação) e “com migo” (hipersegmentação).

Para isso, buscamos promover o desenvolvimento da consciência fonológica nos alunos fazendo uso de atividades contextualizadas com os conteúdos abordados nos anos finais do ensino fundamental (em especial, no 7º ano), considerando as orientações da Base Nacional Curricular Comum – BNCC e do Currículo de Pernambuco.

A estrutura da proposta de intervenção pedagógica está organizada em seis oficinas, sendo que cada uma delas possui 2 horas aulas, totalizando, assim, uma carga horária total de 12 horas aulas. Destacamos que as oficinas podem ser aplicadas de forma contínua ou intercalada com os outros conteúdos e atividades, adaptando-as de acordo com o currículo de cada turma e com o planejamento elaborado por cada professor.

As oficinas foram elaboradas no decorrer do ano de 2020, período em que as aulas presenciais foram suspensas mediante Decreto nº 48810 de 16 de março de 2020, que regulamenta, no estado de Pernambuco, medidas temporárias para o enfrentamento da pandemia do Coronavírus. Nesse cenário, todos nós professores fomos direcionados a buscar novas formas de compartilhar o conhecimento com nossos alunos com a ajuda das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e do ensino híbrido.

Entendemos o ensino híbrido como “um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, como algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, [...]” (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p. 7). A partir dessa compreensão e do caráter essencial do ensino híbrido àquele cenário da educação básica, desenvolvemos propostas de atividades que podem ser realizadas tanto na modalidade de ensino presencial, como também na modalidade de ensino híbrido. Além disso, esse manual também disponibiliza orientações metodológicas que orientam a aplicação das oficinas em ambas as modalidades.

Em vista disso, as oficinas estão organizadas em momentos síncronos e assíncronos. Aulas síncronas consistem em encontros remotos com a presença do professor e dos alunos com o auxílio de aplicativos como o *Google Meet* e o *WhatsApp*. Já as aulas assíncronas se detêm aos momentos de estudo e realização de atividades pelos alunos, sem interação professor-aluno.

## OFICINA 1: A PALAVRA E O TEXTO

**Duração:** 2h/a (1h40min) síncronas

**Tema:** A palavra e o Texto

**Público-alvo:** 7º Ano

**Objetivo:** Perceber, por intermédio da consciência sintática, a relação entre as palavras e organizá-las numa sequência coerente e coesa.

**Materiais e recursos (ensino presencial):** projetor, computador, slides, caderno e caneta.

**Materiais e recursos (ensino híbrido):** plataforma de videoconferência (*Google Meet, Zoom* ou *Microsoft Teams*), *chat* da plataforma de videoconferência, *webcam, slides*, celular, computador, caderno e caneta.

Nesta oficina, objetivamos desenvolver a consciência fonológica, em especial a consciência sintática, por meio de atividades que promovem a organização das palavras numa frase/em um texto com o propósito de atribuir sentido aos segmentos.

### **Etapas da proposta:**

1. Com o intuito de mobilizar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema a ser abordado na etapa seguinte e de estimular a leitura significativa do texto, propomos a apresentação das imagens 1 e 2 com as seguintes indagações:
  - a) Você conhece algum desses jogadores que estão na imagem 1?
  - b) Qual time de futebol eles estão representando?
  - c) Você costuma assistir aos jogos de futebol nos estádios ou na televisão?
  - d) Você torce para algum time de futebol? Se sim, para qual?

**Imagem 1** - Dorval, Mengálvio, Coutinho, Pelé e Pepe em jogo do Santos, em 1962.



**Fonte:** Foto disponível em <[http://www.espn.com.br/noticia/568004\\_ha-50-anos-quinteto-dorval-mengalvio-coutinho-pele-e-pepe-fazia-ultimo-jogo-junto](http://www.espn.com.br/noticia/568004_ha-50-anos-quinteto-dorval-mengalvio-coutinho-pele-e-pepe-fazia-ultimo-jogo-junto)> Acesso em: 10 de agosto de 2020.

## Imagem 2 – Meninos no campo de futebol



**Fonte:** Foto disponível em <[https://medium.com/@Monique\\_Silva/contrastes-sonhos-e-esperan%C3%A7a-o-futebol-na-vida-de-crian%C3%A7as-em-curitiba-5524edc1fb4a](https://medium.com/@Monique_Silva/contrastes-sonhos-e-esperan%C3%A7a-o-futebol-na-vida-de-crian%C3%A7as-em-curitiba-5524edc1fb4a)> Acesso em: 10 de agosto de 2020.

2. Após a contextualização das imagens, sugerimos a apresentação do título do texto “Como me tornei santista” e solicitamos que os alunos criem hipóteses referentes ao texto que será lido na etapa 4.
3. Nesta etapa os alunos são orientados a ler as palavras do quadro abaixo e organizá-las formando uma sentença coesa. A sentença utilizada para realizar esta atividade pertence ao texto, sendo assim, conseguimos estimular os alunos a perceber a relação entre as palavras e organizá-las numa sequência, atribuindo-lhes sentido.

gostava – futebol – de – era – meu – era – Palmeiras  
– pai – mas – mesmo – o – ele – que

**Expectativa de respostas:** “Meu pai era Palmeiras, mas ele gostava mesmo era de futebol”.

4. Na quarta etapa desta proposta, solicitamos a realização da leitura do texto “Como eu me tornei santista”, acompanhada do preenchimento das lacunas inseridas no texto, a partir com as palavras indicadas no quadrado.

centenário – campeonato – tempo – uniforme – me esqueci – profissionalmente  
– naquele – porque – jogador – por que – aquela – desprendimento – tivemos -  
encaixar

## COMO EU ME TORNEI SANTISTA

Londrina, 1956-57 Arrigo Barnabé

Eu tinha, talvez, uns cinco anos. Meu irmão mais velho, Marcos, já tinha um time: era corintiano na esteira do (1) \_\_\_\_\_ do quarto (2) \_\_\_\_\_, quando o Corinthians foi campeão.

Meu pai era Palmeiras, mas o que ele gostava mesmo era de futebol. Havia jogado quase (3) \_\_\_\_\_ e era craque. O pobre coitado só teve filho perna de pau. Mas, curiosamente, incentivava a criançada a torcer por outro time. Devia ser (4) \_\_\_\_\_, gostando tanto do esporte, queria torcer (na carona dos filhos) para outros clubes...

E chegou um momento em que (5) \_\_\_\_\_ uma conversa de homem para homem. Já estava mais do que na hora de eu escolher um time. A casa já tinha um corintiano, e eu adorava o distintivo do Corinthians, em que se destacavam a âncora, o timão (na verdade, uma boia) e a cor vermelha. Achava lindo!

Então meu pai me apresentou um brinquedo que consistia em um pequeno disco de plástico transparente. Havia ali dentro uma bolinha prateada solta. No disco, dois jogadores desenhados em posição de chute e, na ponta da chuteira de cada um, uma depressão para a bola se (6) \_\_\_\_\_. O objetivo era encaixar a bola na chuteira.

Um dos jogadores era negro, usava um uniforme vermelho e verde. Adorei. O outro era um (7) \_\_\_\_\_ branco, mas de uma cor branca enjoada, com (8) \_\_\_\_\_ todo branco, muito sem graça.

É claro que eu ia torcer para o time do jogador negro de uniforme vermelho e verde. Mas uma fração de segundos antes de decidir, perguntei a meu pai qual era o nome dos times.

— Este aqui é Portuguesa, e o outro, Santos.

Gostei muito do nome também, Portuguesa. Achei legal. Existem nomes que atraem a simpatia das crianças, não sei por quê.

Mas o nome Santos era poderoso. Eu já conhecia a ideia de santo. Meu pai e meu avô materno já me haviam explicado. "Um santo é uma pessoa que só faz o bem, que é tão boa que vive junto a Jesus e Deus lá no céu..." Eu havia ficado muito

impressionado que houvesse pessoas assim, achava alguma coisa além do bonito, além da mera beleza: era maior, um santo, era uma coisa extra.

Daí, perguntei ao meu pai:

— Mas por (9) \_\_\_\_\_ o time se chama Santos? É por que tem muito santo lá?

Meu pai, achando graça, disse:

— É, sim, só tem santo no time...

Então, fiz uma renúncia, um sacrifício. Sacrifiquei meu gosto, que era a Portuguesa, para torcer por um time que eu achava sem graça, sem colorido, com um distintivo feio, mas que, no fim das contas, era um time de santos". E Deus, lá em cima vendo meu sacrifício e (10) \_\_\_\_\_, me abençoou, fazendo com que o time que escolhi se tornasse o maior de todos os tempos.

Eu sei que foi antes do Pelé virar o "Pelé". Lembro-me de nomes desse período, nomes, esses sim, de que eu gostava, como Urubatão e Pagão. Lembro-me de Vasconcelos, Tite, Del Vecchio, Pepe, Manga.

Algum (11) \_\_\_\_\_ depois, ouvi pela primeira vez "Assum Preto", com Luiz Gonzaga. Meu pai havia comprado o disco e o trouxe para casa, à tarde, voltando do trabalho. (12) \_\_\_\_\_ dia, o Santos havia perdido para o Taubaté por 3 a 2.

Quando colocaram o disco na rádio-vitrola e começou o "Assum Preto", (13) \_\_\_\_\_ coisa de furar os olhos do pássaro, com a voz pungente do Gonzaga, comecei a chorar. Então meu pai perguntou se eu estava chorando por causa da música ou pelo fracasso do Santos diante do Taubaté.

Envergonhado pelo choro provocado por uma canção, menti. Disse que estava chorando pela derrota do Santos. E dessa mentira nunca mais (14) \_\_\_\_\_.

**Fonte:** BARNABÉ, A. Folha de São Paulo, 17 jul. 2011. Ilustríssima, p. 7. apud BORGATTO, A. T. Projeto Teláris: Português 7º ano, 2015, p. 81-82.

### **Expectativa de respostas:**

- |                       |                     |                 |
|-----------------------|---------------------|-----------------|
| (1) Campeonato        | (6) Encaixar        | (11) Tempo      |
| (2) Centenário        | (7) Jogador         | (12) Naquele    |
| (3) Profissionalmente | (8) Uniforme        | (13) Aquela     |
| (4) Porque            | (9) Por que         | (14) me esqueci |
| (5) Tivemos           | (10) Desprendimento |                 |

5. Na quinta e última etapa desta proposta, sugerimos que o professor solicite à turma a leitura compartilhada do texto entre os alunos, confirmando as respostas inseridas em cada lacuna.



**DICA:**

Após a aplicação desta atividade, sugerimos ao professor o trabalho com os tipos de porquês.

O conteúdo poderá ser iniciado por meio da reflexão sobre o significado e os sinônimos dos porquês presentes na etapa 4 desta oficina.

Além disso, esta oficina também pode ser usada para introduzir (ou revisar) as características e os elementos do texto narrativo e dos gêneros relato e biografia, conteúdos que estão presentes no currículo do Estado de Pernambuco para o 7º ano.

## OFICINA 2: BRINCANDO COM AS PALAVRAS

**Duração:** 2h/a (1h40min) síncronas.

**Tema:** Brincando com as palavras – a sílaba e a noção de rima.

**Público-alvo:** 7º ano.

**Objetivo:** Analisar as relações entre os elementos sonoros e gráficos, desenvolvendo as consciências sintática e silábica a partir da reflexão sobre a estrutura das palavras, manipulando-as e transformando-as por meio da segmentação.

**Materiais e recursos (ensino presencial):** projetor, computador, *slides*, caderno e caneta.

**Materiais e recursos (ensino remoto):** plataforma de videoconferência (*Google Meet*, *Zoom* ou *Microsoft Teams*), *chat* da plataforma de videoconferência, *webcam*, *slides*, celular, computador, caderno e caneta.

As atividades propostas a seguir visam promover a reflexão sobre as semelhanças e diferenças das palavras, explorando a consciência fonológica fazendo uso da noção de palavra, da noção de rima, da consciência fonêmica e da aliteração.

### **Etapas da proposta:**

1. Para iniciar esta oficina, apresentamos aos alunos a música “O quê?” interpretada pela banda Titãs e o poema concreto “O que”, de Arnaldo Antunes, por meio do vídeo disponível no seguinte link:  
<https://www.youtube.com/watch?v=tQcj7R2Roo0>.

Neste momento, os alunos são questionados sobre:

- a) a relação existente entre o poema concreto e a letra da canção;
- b) como foi possível construir os diferentes versos da canção com o uso de apenas oito palavras “Não é o que não pode ser que”, também presentes no poema concreto.

### **Expectativa de respostas:**

- a) A letra de canção e o poema concreto possuem o mesmo autor, Arnaldo Antunes. A banda Titãs, a qual Arnaldo fazia parte, lançou a

música em 1986 e anos após, em 1991, lança uma nova versão do seu texto, o seu poema concreto “O que”.

- b) Na letra da canção, o autor organizou o seu texto em versos e utilizou os sinais de pontuação para emitir efeitos de sentido ao texto, já no poema concreto, o autor preocupou-se em causar um impacto visual no leitor, característica da poesia concreta.

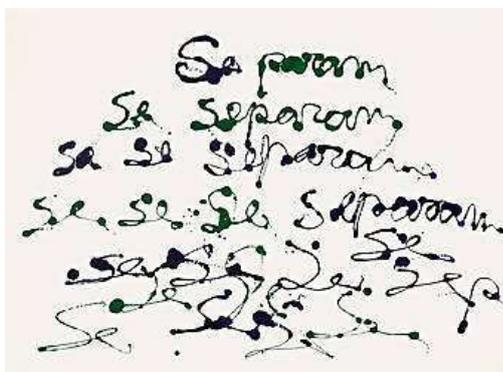
2. Para esta etapa, sugerimos a leitura dos poemas concretos em voz alta com o objetivo de provocar a reflexão sobre os sons e os significados das palavras nos textos. É interessante que, durante a leitura dos poemas, os alunos sejam questionados sobre as semelhanças entre os sons das palavras e a repetição de sílabas ou fonemas em cada texto.

**Imagem 3 – O que**



**Fonte:** Imagem disponível em <<https://filmow.com/arnaldo-antunes-nao-e-o-que-nao-pode-ser-t96843/>> Acesso em 12 de agosto de 2020.

**Imagem 4 – Se param, se separam, se se separam**



**Fonte:** Imagem disponível em: <<https://www.catalogodasartes.com.br/obra/UcB/>> Acesso em 12 de agosto de 2020.

### Imagem 5 – Crescer



**Fonte:** Imagem disponível em <  
<https://monicarodriguesdacosta.blogfolha.uol.com.br/2012/03/26/palavras-sobre-as-poeticas-de-arnaldo-antunes/>> Acesso em 19 de agosto de 2020.

### Imagem 6 - Abrilho Ferrolho



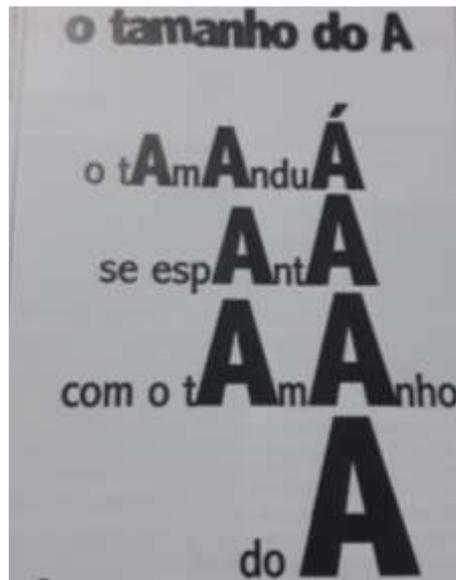
**Fonte:** Imagem disponível em  
<<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2018/08/arnaldo-antunes-esta-no-recife-para-lancar-a-exposicao-palavras-em-mov.html>> Acesso em: 12 de agosto de 2020.

### Imagem 7 – Ver Navios

vem navio  
vai navio  
vir navio  
ver navio  
ver não ver  
vir não vir  
vir não ver  
ver não vir  
ver navios

**Fonte:** Imagem disponível em <  
<https://viagemparaofimdomundosemfim.wordpress.com/2015/11/26/ver-navios/>> Acesso em: 12 de agosto de 2020.

### Imagem 8 – O tamanho do A



**Fonte:** CAPARELLI, Sérgio. 111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2008, p.118.

3. Na terceira etapa desta proposta, o professor poderá introduzir a definição e características da poesia concreta, destacando as relações entre os elementos sonoros e gráficos em cada poema.
4. Em seguida, sugerimos a apresentação do vídeo com a declamação do poema “A Onda” de Manuel Bandeira (<https://www.youtube.com/watch?v=75DGS1U4DD4>), seguida de breves questionamentos sobre conteúdo e estrutura a obra.
5. Para concluir esta proposta, sugerimos a leitura de dois poemas: “A Onda” de Manuel Bandeira e “Tecelagem” de Sérgio Capparelli. Nesse momento, espera-se que o aluno compreenda a relação existente entre o ritmo das palavras e as ações apresentadas em cada texto (o ritmo das ondas, no primeiro texto e o percurso do fio durante a tecelagem, no segundo poema). Além disso, o professor também pode expor a definição das figuras sonoras aliteração e assonância e solicitar que os alunos as identifiquem em cada texto.

## Texto 1 – A Onda

### A Onda

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

**Fonte:** BANDEIRA. M. **A Onda**, Estrela da Tarde, 1963.

## Texto 2 – Tecelagem

### Tecelagem

Fiandeira, por que fias?  
Fio fios contra o frio  
Fiandeira, pra quem fias?  
Fio fios pros meus filhos.  
Fiandeira, com que fias?  
Com fieiras de três fios?

**Fonte:** CAPPARELLI, Sérgio. **Tecelagem**. 111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 110.



#### DICA:

Após a aplicação desta oficina, sugerimos ao professor a introdução ou revisão do gênero poema.

Para o trabalho com o poema concreto, sugerimos a seguinte referência: BORGATTO, A. M. T. **Projeto Têlares: Português 7º ano**. 2ed. São Paulo. Ática, 2015, p. 33-34.

### OFICINA 3: #HASHTAGS: A LINGUAGEM DA INTERNET

**Duração:** 2h/a (1h40min) síncronas

**Tema:** Hashtags: a linguagem da internet

**Público-alvo:** 7º ano

**Objetivo:** Segmentar frases (hashtags) em palavras, refletindo sobre o uso dos espaços em branco como delimitador das palavras na escrita.

**Materiais e recursos (ensino presencial):** projetor, computador, *slides*, caderno e caneta.

**Materiais e recursos (ensino híbrido):** aplicativo de mensagens de texto (*WhatsApp*), *webcam*, *slides*, celular, computador, caderno e caneta.

As atividades propostas a seguir visam desenvolver a reflexão sobre a estrutura das palavras e desenvolver a habilidade de segmentar frases em palavras, por meio do uso das *hashtags*. As *hashtags*, linguagem típica da internet, se caracterizam por apresentar uma escrita sem atribuição de espaços em branco entre as palavras que as constituem. Assim, apresentamos algumas *hashtags* e orientamos reescrevê-las, de acordo com a escrita convencional.

Com esta atividade promovemos a habilidade de segmentar frases em palavras, utilizando os espaços em branco para separar as palavras na escrita.

Para finalizar esta etapa, propomos que cada aluno crie uma *hashtag* relacionada ao tema abordado nesta oficina e divulgue-a em suas redes sociais.

#### **Etapas:**

1. São apresentados dois textos para leitura com a presença de uma linguagem típica da internet (as *hashtags*). Com essa atividade os alunos são direcionados à reflexão sobre a estrutura das palavras na composição das *hashtags* #sechegaragentelimpa e #vamosabraçaromar.

### Imagem 9 – Campanha Publicitária



**Fonte:** Cartaz disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/cienciamambiente/noticia/2019/10/18/sechegaragentelimpa-campanha-de-ipojuca-onde-fica-porto-de-galinhas-chama-voluntarios-para-limpeza-das-praias-390861.php> Acesso em 15 de agosto de 2020.

### Imagem 10 – Campanha Publicitária



**Fonte:** Disponível em <<https://www.folhape.com.br/colunistas/blogdafolha/voluntarios-que-limparam-as-praias-de-ipojuca-ganham-homenagem-neste-domingo/13031/>> Acesso em 15 de agosto de 2020.

2. Após a leitura dos textos, abrimos espaço para os alunos comentarem sobre o tipo de linguagem utilizado nas campanhas publicitárias, seus objetivos e público-alvo. Além disso, o professor também pode inserir nesse momento os conceitos e características sobre linguagem de internet, a origem e o objetivo das hashtags.

3. Na terceira etapa desta atividade, os alunos são desafiados a separar as palavras das *hashtags* a seguir, formando construções coerentes e mais formais.

Nos dois textos acima é possível ver o uso da famosa *hashtag* (#), tão comum na escrita virtual. As construções #sechegaragentelimpa e #vamosabraçaromar foram escritas sem o acréscimo de espaços em branco entre as palavras que as constituem. Vamos ler mais algumas *hashtags*!? Leia as *hashtags* (#) abaixo e reescreva-as colocando os espaços em branco entre as palavras, quando necessário.

- a) #ficaadica \_\_\_\_\_
- b) #ofimde semanachegou \_\_\_\_\_
- c) #derepentetrinta \_\_\_\_\_
- d) #maiusmpôrdosol \_\_\_\_\_
- e) #porummundomelhor \_\_\_\_\_
- f) #pelasruasqueandei \_\_\_\_\_
- g) #agentenãopara \_\_\_\_\_
- h) #sechegaragentelimpa \_\_\_\_\_
- i) #vamosabraçaromar \_\_\_\_\_

4. Para finalizar esta oficina, o professor pode solicitar aos alunos a criação de *#hashtags* promovendo a temática da preservação ambiental.



**DICA:**

Nas aulas presenciais, os alunos podem produzir as *hashtags* em cadernos ou em cartazes. Nas aulas remotas, podem ser construídas *Word Clouds* (Nuvens de palavras) com *hashtags* produzidas pelos alunos com o auxílio do site *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/>).

## OFICINA 4: DESAFIO DA SEGMENTAÇÃO

**Duração:** 2h/a (1h40min) síncronas

**Tema:** Segmentando as palavras do texto

**Público-alvo:** 7º ano

**Objetivo:** Segmentar o texto em palavras, refletindo sobre as possibilidades de organização dessas palavras para formação de sentido.

**Materiais e recursos (ensino presencial):** projetor, computador, *slides*, caderno e caneta.

**Materiais e recursos (ensino remoto):** plataforma de videoconferência (*Google Meet, Zoom* ou *Microsoft Teams*), *chat* da plataforma de videoconferência, *webcam*, *slides*, celular, computador, caderno e caneta.

As atividades propostas a seguir visam desenvolver a reflexão sobre a estrutura das palavras e a capacidade de segmentar textos em frases e frases em palavras, avançando o nível de dificuldade em relação à oficina anterior.

Com esta atividade, promovemos a consciência sintática (noção de palavra), por meio da segmentação dos textos e da organização das palavras numa sequência coerente.

### Etapas

1. Propomos, no primeiro momento, o desafio “Partiu, segmentar!”. Para isso, solicitamos a leitura de quatro textos adaptados: “O que quer dizer” de Paulo Leminski, “Girassol” de João Doederlein, um trecho do poema “Deslumbramentos Tocantinos” de Eneida de Morai e o texto “Celular: cela ou lar?” de Pedro Gabriel.

Para realizar esse desafio, os alunos podem receber a seguinte orientação:

Agora é a hora do desafio! Os textos abaixo não estão segmentados. Todas as palavras estão juntas e sem pontuação. Desafiamos você a fazer a leitura dos textos, segmentando-os corretamente.

## TEXTO 1 – Oquequerdizer

### Oquequerdizer

Paulo Leminski (adaptado)

Para Haroldo de Campos,  
Translator maximus

Oquequerdizerdiz.  
Nãoficafazendo  
oqueumdiaeusemprefiz.  
Nãoficasóquerendoquerendo  
coisaqueeununcaquis.  
Oquequerdizerdiz.  
Sósedizendonumoutro  
oqueumdiasedisse,  
umdiavaiserfeliz.

**Fonte:** LEMINSKI, P. **O que quer dizer.** (adaptado) In: GÓES, F; MARINS, A. (Orgs.). *Melhores poemas de Paulo Leminski.* São Paulo: Global, 2013.

## TEXTO 2 – Girassol

### Girassol

(João Doederlein – adaptado)

Girassoleraaflorpreferidadela,quenãogostavaderosas.  
Éoamarelomaisbonitodoseujardim.Épaidesementefamosa.  
ÉotompreferidodeamarelodoVanGogh.Éafilhadosolcomanatureza.  
Éflorquesabesorrir,équemsabeacharosolemdiasnubladosdemais.  
Ésaberquediasbonsnãosomemnemseperdem,sóseescondemvezououtra.  
eu,líri(c)o,ela,girassol.

**Fonte:** DOEDERLEIN, J. **Girassol.** (adaptado) *Apud* ORMUNDO, W. *Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem.* Português 7º ano. 1ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 120.

## TEXTO 3 – Deslumbramentos tocantinos

### Deslumbramentos tocantinos

(fragmentos)

IV

Umacanoapequeninabonitinha  
pintadinhadeverde...  
Oseunomeeraumsorriso”Vimbeijarte”

E e u p e r g u n t e i a o c a b l o c o  
Q u e r e m a v a , s o r r i n d o  
- P o r q u e p u s e s t e e s s e n o m e ?  
E e l e o r g u l h o s o f e l i z  
- P o r q u e g o s t o d e b e i j o e a c h o b o n i t o

**Fonte:** MORAIS, E. **Deslumbramentos tocantinos.** (adaptado) *apud* ORMUNDO, W. Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem. Português 7º ano. 1ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 44.

#### TEXTO 4 – Celular

Celular: celaoular?

**Fonte:** PEDRO GABRIEL **Celular.** (adaptado) *apud* ORMUNDO, W. Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem. Português 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 12.

2. Após a leitura dos textos, solicitamos aos alunos a reescrita dos textos separando uma palavra da outra e acrescentando a pontuação, quando necessário.

Os alunos podem receber a seguinte orientação:

Reescreva os textos da questão anterior separando uma palavra da outra e acrescentando a pontuação, quando necessário.

3. A terceira etapa desta atividade se dedica à reflexão sobre a temática e estrutura de cada texto. Então, o professor pode lançar alguns questionamentos como:

##### Texto 1

- a) A quem Leminski dedicou esse poema?
- b) Cite as palavras que rimam no texto.

##### Texto 2

- a) Por que este texto e outros que circulam nas redes sociais possuem uma característica em comum: a curta extensão?

##### Texto 3

- a) O que a escolha do nome da canoa sugere sobre a relação entre o caboclo e o pequeno barco?

##### Texto 4

- a) O que o poema critica? Como essa crítica é construída no texto?

## Expectativa de respostas:

### Texto 1

- a) Para Harold de Campos.
- b) Diz, fiz, quis, feliz; fazendo, querendo, dizendo.

### Texto 2

- a) Resposta pessoal: Os textos que circulam nas redes sociais costumam ser curtos, pois promovem um tipo de leitura mais rápida e de fácil compreensão.

### Texto 3

- a) Sugere uma relação de afeto, amizade.

### Texto 4

- a) O texto critica o uso excessivo do celular. Para isso, desconstrói a palavra “celular”, sugerindo que seria composta de duas outras palavras “cela” e “lar”.



#### DICA:

Após a aplicação desta oficina, sugerimos ao professor a discussão sobre a presença de textos poéticos nas redes sociais.

Para desenvolver esse tema, sugerimos a seguinte referência: ORMUNDO, W. **Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem**. Português 7º ano. 1ed. São Paulo. Moderna, 2018. p. 120-121.

## OFICINA 5: VOCÊ JÁ OUVIU UM REPENTE?

**Duração:** 2h/a (1h40min) síncronas

**Tema:** Você já ouviu um repente?

**Público-alvo:** 7º ano

**Objetivo:** Compreender as diferenças (semântica e sintática) existentes entre as palavras “repente” e “repentista” e a expressão “de repente”.

**Materiais e recursos (ensino presencial):** projetor, computador, *slides*, caderno e caneta.

**Materiais e recursos (ensino remoto):** aplicativo de mensagens de texto (*WhatsApp*), *webcam*, *slides*, celular, computador, caderno e caneta.

As atividades propostas a seguir visam trabalhar as diferenças de sentido existente entre os termos “repente”, “repentista” e “de repente”.

Para isso, propomos inicialmente a leitura de quatro textos e discussão dos conteúdos abordados em cada texto. Em seguida, questionamos os alunos sobre os significados dos termos “repente”, “repentista” e “de repente”, destacados nos textos. Por fim, apresentamos os significados desses termos e apresentamos o gênero textual repente, para que os alunos possam compreender e diferenciar quando a palavra “repente” é usada como um substantivo e quando ela é usada acompanhada da preposição “de”, formando a locução adverbial “de repente”.

### **Etapas:**

1. Esta etapa da oficina propõe a leitura e discussão de quatro textos (apresentados a seguir), com foco na reflexão sobre a grafia, a classe gramatical e o significado dos termos “de repente”, “repente” e “repentista”.

### **TEXTO 1 - No Rap Ou No *Repente* (Caju & Castanha)**

É no rap ou no **repente**  
É na batida do pandeiro  
Sou poeta brasileiro  
E a minha vida é cantar

E na poesia que eu faço  
Eu nasci para improvisar(2X)

Venha do jeito que queira  
Seja do jeito que for  
Eu também tenho meu valor  
Os meus versos são ligeiros  
E na levada do pandeiro  
Eu nasci para improvisar

[...]

Tapioca contra caju  
Mangaba caju e cajá

[...]

Sou **repente**, sou toada  
Minha rima tem história  
Cantador comigo chora  
Quando eu começo a cantar

E na pancada do pandeiro  
Eu nasci para improvisar (2X)  
Fala cantador  
Canta cantador  
Entre pra essa rima, tua história tem valor

Quando você canta  
Encanta a multidão  
Na escola da vida vai cantando esse refrão

Eu sou o Castanha  
Você pode acreditar  
No rap ou no **repente** eu também sei improvisar

Eu sou o Caju  
[...]  
Tanto sou bom no rap como sou bom no **repente**

É no rap ou no **repente**  
É na batida do pandeiro  
Sou poeta brasileiro  
E a minha vida é cantar

E na poesia que eu faço  
Eu nasci para improvisar (2X)

Venha do jeito que queira  
Seja do jeito que for

Eu também tenho meu valor  
Os meus versos são ligeiros

E na levada do pandeiro  
Eu nasci para improvisar (2X)

Sou **repente**, sou toada  
Minha rima tem história  
Cantador comigo chora  
Quando eu começo a cantar

[...]

**Fonte:** Castanha; Djalma Gomes. **No rap ou no repente.** Disponível em <  
<https://www.lettras.mus.br/caju-e-castanha/1222110/>> Acesso em: 05 de outubro de 2020.

## TEXTO 2 – Literatura de cordel

O cordel é diferente  
**Do repente** improvisado  
O cordel é sempre escrito  
Em folheto e declamado  
O **repente** é improviso  
Sem ter nada decorado.

Mas o nome do “cordel”  
Provém lá de Portugal  
Os cordéis ali ficavam  
Pendurados num varal  
No Brasil é diferente

“Folheto” é o nome usual.  
O cordel foi no passado  
O jornal do sertanejo  
Sem TV nem internet  
Num pequeno vilarejo  
Esperavam o poeta  
Com a rima e com gracejo.

Hoje é muito diferente  
De alguns anos atrás  
Porque hoje está presente  
Nas maiores capitais  
Todo o mundo já conhece  
Suas rimas naturais.

Quem escreve o cordel  
É chamado cordelista  
E quem canta improvisado

É chamado **repentista**  
Seja escrito ou de improviso  
Rimas são a sua pista.

**Fonte:** OBEID, C. **Literatura de cordel.** Vida Rima com Cordel. São Paulo: Salesiana, 2008.

### TEXTO 3 – Rap e **repente** ditam o ritmo do carnaval na UFMG

Quarta-feira, 6 de fevereiro de 2013,  
às 13h01

Sambas-enredo, marchinhas e música da Bahia. Os estilos que tradicionalmente compõem a trilha sonora do carnaval já são bem conhecidos. Já no Festival de Verão da UFMG os participantes são convidados a apreciar sons e ritmos incomuns para esta época do ano.

Na noite do domingo, dia 10, o Centro Cultural UFMG recebe o Rap de **repentes**, um duelo de MCs e de violeiros repentistas. Vinda de Recife, Pernambuco, a dupla Edmilson Ferreira e Antônio Lisboa aporta em Belo Horizonte para apresentar ao público do Festival a tradição da cantoria e **do repente** nordestino.



Os **repentistas** Edmilson Ferreira e Antônio Lisboa trazem a Belo Horizonte a tradição e o improviso da cantoria do Nordeste

**Fonte:** Imagem disponível em  
<<https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/04%20%20Edmilson%20Ferreira%20e%20Ant%F4nio%20Lisboa%20%281%29.jpg>> Acesso em  
05 de outubro de 2020.

“Na cantoria de viola, não existe repertório. O cantador repete um tema pré-estabelecido, um mote, mas canta tudo de improviso. Se o público pede para cantarmos sobre amor, por exemplo, é claro que falamos de abraços, de carinho, sentimento. Mas, a cada vez que abordamos o tema, fazemos uma cantoria nova. Criamos no momento”, explica Antônio Lisboa.

Lisboa conta que existem mais de cem modalidades de cantoria, como sextilhas, mourões, oitavas, décimas. São formas básicas de estruturas poéticas que se subdividem em muitas outras, sem contar as variantes dentro da mesma métrica. “Cantamos sextilhas, mourões, martelo alagoano, martelo agalopado, martelo miudinho etc. E cantadores cantam o que o público mais pede: a saudade, o amor, a seca, os temas sociais”, detalha.

Juntos há 18 anos, Edmilson Ferreira e Antônio Lisboa já realizaram três turnês pela Europa. Os cantadores contabilizam 245 primeiros lugares nos tradicionais festivais de **repentistas** que acontecem país afora.

[...]

Monge explica que os MCs farão uma brincadeira entre o freestyle, o improviso dos MCs no hip hop, e o improviso feito pelos **repentistas**. Antônio Lisboa destaca que, na apresentação da dupla, o público de Belo Horizonte também poderá conferir uma espécie de duelo. “Em Recife, chamamos de desafio. É algo que dura entre cinco e seis minutos, também uma modalidade **de repente**”, diz.

[...]

#### TEXTO 4 – De Repente (part. Júnior Mariano) Eliã Oliveira

**De repente** tudo volta ao lugar  
**De repente** a casa volta a ser um lar  
**De repente** a gente senta pra ouvir  
Só agora a gente para de exigir  
**De repente** a gente volta a amar  
**De repente** dá saudade de abraçar  
**De repente** protegemos os avós  
Mas na verdade sempre estiveram sós  
**De repente** o nosso barco se encheu  
[...]  
**De repente** a gente lembra que  
**De repente**, o bem vence o mal [...]  
**De repente** tudo volta ao lugar

**Fonte:** Júnior Mariano. **De Repente**. Disponível em < <https://www.lettras.mus.br/junior-mariano/de-repente/> > Acesso em 05 de outubro de 2020.

2. Nesta etapa, o professor pode mediar a discussão sobre os textos lidos na etapa anterior e propor a análise dos termos em destaque (em negrito) em cada texto, a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Qual dos textos acima você achou mais interessante? Por quê?
- b) É possível observar a presença dos termos “repente”, “repentista” e “de repente” nos textos acima. Em qual dos textos um desses termos não é usado para descrever um verso ou canto improvisado?
- c) Qual a diferença de significado entre as expressões “**Do repente**” no segundo verso do texto 2 e “**De repente**” no texto 3?

3. Ao finalizar essa primeira análise sobre os textos, é interessante que o professor apresente os significados dicionarizados dos termos “de repente” e

“repente”, verificando-se de que os alunos compreenderam o significado expresso por cada termo.

### **Significado de “repente” (Dicionário Online de Português)**

1. Improviso; música, verso ou poema composto a partir do improviso, sem preparação ou reflexão, feito impensadamente.
2. Comportamento ou ação sem reflexão; o que se faz sem pensar.

Fonte: <https://www.dicio.com.br/repente/>

### **Significado da expressão “de repente” (Dicionário Online de Português)**

Classe gramatical: locução adverbial de modo

De modo repentino, inesperado ou imprevisto.

Emprego em frases: Ela apareceu de repente;

De repente a minha música ficou conhecida mundialmente.

Fonte: <https://www.dicio.com.br/de-repente/>

4. Para finalizar desta etapa, o professor poderá retomar aos textos com o objetivo de identificar e comparar o significado dos termos: “repente”, de repente” e “repentista” nos seguintes trechos:

Ao analisar a expressão “de repente” nos textos acima, observa-se os seguintes usos:

#### **Texto 3:**

“De repente a gente lembra que  
De repente, o bem vence o mal”

#### **Texto 4:**

“Em Recife, chamamos de desafio. É algo que dura entre cinco e seis minutos, também uma modalidade de repente”, diz.

1. A expressão “de repente” possui o mesmo significado em ambos os textos? Justifique a sua resposta.
2. Em qual dos trechos detalhados na questão anterior a expressão “de repente” pode ser usada sem o “de”?

## OFICINA 6: PALAVRAS CRUZADAS

**Duração:** 1h/a (60min) síncrona + 1h/a (60min) assíncrona

**Tema:** Palavras Cruzadas

**Público-alvo:** 7º ano

**Objetivo:** Segmentar as palavras estabelecendo a relação entre fonema/letra.

**Materiais e recursos (ensino presencial):** ficha de atividade impressa, quadro, caderno e caneta.

**Materiais e recursos (ensino remoto):** aplicativo de mensagens de texto (*WhatsApp*), *webcam*, *slides*, celular, computador, caderno e caneta.

As atividades propostas a seguir visam desenvolver a habilidade de manipular fonemas e letras que constituem as palavras, por meio da segmentação de palavras.

Durante a análise dos dados coletados, constatamos que os alunos apresentaram dúvidas a respeito do uso de palavras homônimas (palavras que possuem sentido diferente, porém com a mesma pronúncia ou grafia).

Com isso, propomos também o estudo de palavra homônimas, com o objetivo de auxiliar os alunos a diferenciar termos como “a gente”, locução pronominal, e “agente”, substantivo.

### **Etapas:**

1. A primeira etapa desta oficina se ocupa de fazer uma revisão de ortografia, comparando grafias e destacando os significados das seguintes palavras e expressões:
  - a) Embaixo / em baixo / abaixo
  - b) Acima / a cima
  - c) Mais / mas
  - d) Em frente/ enfrente
  - e) Em tão/ então
  - f) De repente / repente
  - g) A gente / agente

h) De mais/ demais

2. Concluída a revisão, propomos a leitura e reflexão das sete dicas expostas abaixo e o preenchimento das palavras cruzadas.

#### PALAVRAS NA HORIZONTAL

2. Advérbio ou preposição que significa "na *parte mais alta, superior, elevada*", que está sobre algo, antônimo de "embaixo".
5. Combinação de preposição em + a com pronome demonstrativo aquele. Emprego em uma frase: "*O pássaro pousou naquela árvore*".
6. Pronome, significa "em minha companhia, junto a mim".
8. A palavra é formada por meio da redução das palavras "*em boa hora*" seguida da junção por aglutinação, possui o sentido de ir- se a algum lugar.

#### PALAVRAS NA VERTICAL

1. Advérbio que significa aquilo que é inferior, que está abaixo. É um antônimo da locução adverbial "*em cima*".
3. Algo que está comprovado, confirmado, seguro. o que é certo, provável. Emprego em uma frase: "*Esta é, com certeza, a melhor feijoada que já comi!*".
4. Advérbio que significa posteriormente, em seguida. Além, mais tarde, após.
7. É uma locução adverbial, significa "*de súbito*", "*ímpeto*", "*repentinamente*"

#### Expectativa de respostas:

1- Embaixo;

2- Em cima;

3- Com certeza;

4- Depois;

5- Naquela;

6- Comigo;

7- De repente;

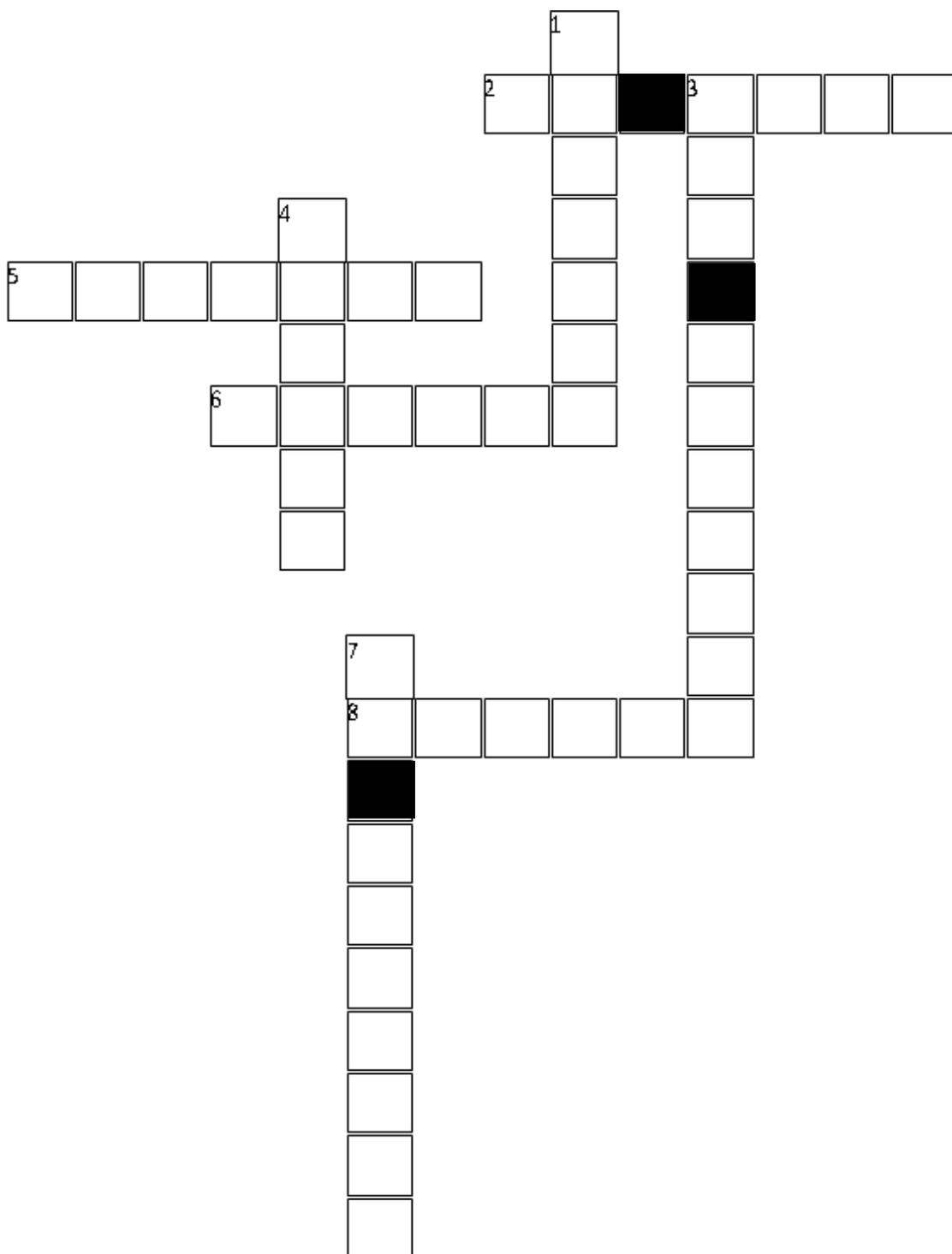
8- Embora.



#### DICA:

Essa oficina pode ser realizada tanto para analisar o conhecimento prévio de ortografia dos alunos como para avaliar o desenvolvimento dos alunos após a aplicação da sequência de oficinas propostas neste manual.

**IMAGEM 10 – Palavras Cruzadas**



**Fonte:** Elaboração da pesquisadora (2020)

## REFERÊNCIAS

ANDREATO, E. **O abraço do meu pai**. Almanaque da Cultura Popular, n. 109. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, p. 4.

ANTUNES, A. **O quê?** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tQcj7R2Roo0>> Acessado em 15 de agosto de 2020.

ANTUNES, A. **Se param, se separam, se se separam**. 2005. Disponível em <<https://www.catalogodasartes.com.br/obra/UcB/>> Acessado em 15 de agosto de 2020.

BANDEIRA, M. **A Onda**. Estrela da Tarde, 1963. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=75DGS1U4DD4>> Acessado em 15 de agosto de 2020.

BARNABÉ, A. **Como eu me tornei santista**. Folha de São Paulo, 17 jul. 2011. Ilustríssima, p. 7. apud BORGATTO, A. T. Projeto Teláris: Português 7º ano, 2015, p. 81-82.

BORGATTO, A. T. **Projeto Teláris: língua portuguesa 7º ano, 2ª ed.** Ática. São Paulo, 2015, p.81-82.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

DE REPENTE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/de-repente/>> Acesso em: 05 de outubro de 2020.

GOMES, D. CASTANHA. **No Rap ou No Repente**. São Paulo. Trama, 2005. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/caju-e-castanha/1222110/>> Acesso em: 05 de outubro de 2020.

CAPARELLI, S. 111 poemas para crianças. **Tecelagem**. Porto Alegre: L&PM, 2008, p.118.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. São Francisco. Clayton Christensen Institute, 2013. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península.

DOEDERLEIN, J. **Girassol**. *apud* ORMUNDO, W. Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem. Português 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 120

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FREITAS, G. de C. M. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 132, p. 155-170, 2003.

GABRIEL, P. **Celular: cela ou lar?** *apud* ORMUNDO, W. Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem. Português 7º ano. 1ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 12.

MARIANO, J. **De Repente**. Disponível em < <https://www.lettras.mus.br/junior-mariano/de-repente/> > Acesso em 05 de outubro de 2020.

KLINK, M. B. Textos de viagem. In: Português. **Projeto Teláris 7º ano**. Editora Ática, 2015.

LEMINSKI, P. **O que quer dizer**. (adaptado) In: GÓES, F; MARINS, A. (Orgs.). Melhores poemas de Paulo Leminski. São Paulo: Global, 2013.

MORAIS, E. **Deslumbramentos Tocantinos**. *apud* ORMUNDO, W. Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem. Português 7º ano. 1ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 44).

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

NUNES, L. L. **As Segmentações Não Convencionais nas Escritas dos Alunos do 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental I e II**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

OBEID, C. **Literatura de cordel**. Vida Rima com Cordel. São Paulo: Salesiana, 2008

OLIVEIRA, P. A. **Gente é bicho e bicho é gente**. Diário da Tarde. Belo Horizonte, 16 out. 1999.

PEDRO GABRIEL. **Celular**. (adaptado) *In*: ORMUNDO, W. Se Liga na Língua: leitura, produção e linguagem. Português 7º ano. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 12.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes/UNDIME-PE. Recife, 2018.

REPENTE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/repente/> > Acesso em: 05 de outubro de 2020.

RIGATI-SCHERER, A. **Consciência Fonológica e Explicitação do Princípio Alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. (Tese de doutorado em Letras). Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Pontes, 1998.

## APÊNDICE B – PROPOSTAS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS APLICADAS COM OS ALUNOS (ATIVIDADES DIGNÓSTICAS)

Após concluir o estudo sobre o gênero textual relato pessoal, no qual foi trabalhada a estrutura formal desse gênero, foi solicitada aos alunos a produção de quatro relatos pessoais sob temas variados, conforme as oficinas de produção a seguir:

### 1ª OFICINA DE ESCRITA

#### O papel das redes sociais durante a pandemia



#### ***As redes sociais tornaram-se uma ferramenta digital essencial durante a quarentena***

Neste período de quarentena, a internet e as redes sociais vêm trazendo muitos benefícios para uma grande parte da população. Enquanto as possibilidades do trabalho home office, aulas on-line, de adotar novas estratégias de comércio, manter relacionamentos afetivos e até desfrutar do lazer e da cultura já vinham ocorrendo nos últimos anos por meio das telas de smartphones e computadores, foi o isolamento social, devido ao surgimento do novo Coronavírus (Covid-19), que potencializou seu uso para conseguir manter certas rotinas durante a pandemia.

Hoje, através da hashtag #FiqueEmCasa, as pessoas podem desfrutar de treinamento físico, aulas de ioga, entrevistas com celebridades, shows, promoções de entregas em domicílio, cursos on-line, campanhas de solidariedade e até memes, o que faz das redes sociais ferramentas vitais nestes tempos, uma vez que, para o ser humano é vital se comunicar e manter o contato com o mundo.

No entanto, embora as redes sociais tenham se tornado aliadas fiéis para muitos durante o confinamento, inclusive até para se “desconectar” do que está acontecendo, também é verdade que, para outros, a grande rede pode ser uma fonte de ansiedade (pela grande carga de informações dessa crise sanitária e até pela saturação de tantas atividades oferecidas), de frustração (por não possuir o que outros aparentemente têm), podendo até ser um sério problema de dependência. Por tudo isso, a pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e da Mulher (PGSCM) do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz) Suely Deslandes fala na entrevista abaixo, sobre o papel das redes sociais durante a pandemia:

**Diante da quarentena pelo novo coronavírus, quais as vantagens e a utilidade da internet na adaptação à pandemia?**

Como indicam várias cartilhas e orientações de instituições de saúde, a internet nesse momento de isolamento social possibilita manter as interações com amigos, familiares e vizinhos. Mesmo aqueles que não estão podendo fazer o isolamento social, com a suspensão das aulas e de muitas frentes de trabalho, também estão mais tempo em casa e acessando mais a internet. O acesso à internet possibilita que muitos continuem a ter aulas, a manter atividades de trabalho, a participar de atividades culturais e artísticas e acessar suas redes de apoio. É através das redes digitais que se tem acesso a informações sobre a pandemia e as formas de proteção. A internet tem o papel fundamental de manter uma certa rotina e parâmetros de "normalidade" nesse momento de suspensão das atividades presenciais. Como cito em artigo de minha autoria com o professor Tiago Coutinho (“O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da Covid-19 e os riscos para violências autoinflingidas”), publicado recentemente na Ciência e Saúde Coletiva, vemos que pela primeira vez o contato com o mundo “real” só é possível via conexão digital. [...]

**Fonte:** MALAVÉ, M. **O papel das redes sociais durante a pandemia.** Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. 18 de maio de 2020. <<http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/675-papel-redes-sociais>> Acesso em 12 de agosto de 2020.



## 2ª OFICINA DE ESCRITA

Leia os textos a seguir:

### TEXTO 1



#### *Gente é bicho e bicho é gente*

Querido Diário, não tenho mais dúvida de que este mundo está virado ao avesso! Fui ontem à cidade com minha mãe e você não faz ideia do que eu vi. Uma coisa horrível, horripilante, escabrosa, assustadora, triste, estranha, diferente, desumana... E eu fiquei chateada. Eu vi um homem, um ser humano, igual a nós, remexendo na lata de lixo. E sabe o que ele estava procurando? Ele buscava, no lixo, restos de alimento. Ele procurava comida!

Querido Diário, como pode isso? Alguém revirando uma lata cheia de coisas imundas e retirar dela algo para comer?

Pois foi assim mesmo, do jeitinho que estou contando. Ele colocou num saco de plástico enorme um montão de comida que um restaurante havia jogado fora. Aarghh!!! Devia estar horrível! Mas o homem parecia bastante satisfeito por ter encontrado aqueles restos. Na mesma hora, querido diário, olhei assustadíssima para a mamãe. Ela compreendeu o meu assombro. Virei para ela e perguntei: “Mãe, aquele homem vai comer aquilo?” Mamãe fez um “sim” com a cabeça e, em seguida, continuou: “Viu, entende por que eu fico brava quando você reclama da comida?”.

É verdade! Muitas vezes, eu me recuso a comer chuchu, quiabo, abobrinha e moranga. E larguei no prato, duas vezes, um montão de repolho, que eu odeio! Puxa vida! Eu me senti muito envergonhada!

Vendo aquela cena, ainda me lembrei do Pó, nosso cachorro. Nem ele come uma comida igual àquela que o homem buscou do lixo. Engraçado, querido diário, o nosso cão vive bem melhor do que aquele homem. Tem alguma coisa errada nessa história, você não acha?

Como pode um ser humano comer comida do lixo e o meu cachorro comer comida limpinha? Como pode, querido diário, bicho tratado como gente e gente vivendo como bicho? Naquela noite eu rezei, pedindo que Deus conserte logo este mundo. Ele nunca falha. E jamais deixa de atender os meus pedidos. Só assim, eu consegui adormecer um pouquinho mais feliz.

**Fonte:** OLIVEIRA, P. A. **Gente é bicho e bicho é gente.** Diário da Tarde. Belo Horizonte, 16 out. 1999.

## TEXTO 2



### O abraço do meu pai

Eu tinha 10 anos quando fiz minha primeira viagem no caminhão de meu pai, um GMC de 1950. Fomos de Cruzeiro do Oeste – mais tarde conhecida como a cidade-esconderijo de José Dirceu durante o regime militar – até Maria Helena, um

vilarejo que na época só se alcançava cortando a floresta por uma picada estreita e cheia de “areião”, que era como meu pai chamava os trechos da estrada em que o caminhão costumava atolar.

Eu tinha 10 anos quando fiz minha primeira viagem no caminhão de meu pai, um GMC de 1950. Fomos de Cruzeiro do Oeste – mais tarde conhecida como a cidade-esconderijo de José Dirceu durante o regime militar – até Maria Helena, um vilarejo que na época só se alcançava cortando a floresta por uma picada estreita e cheia de “areião”, que era como meu pai chamava os trechos da estrada em que o caminhão costumava atolar.

Os sucessivos encalhamentos do GMC nos areiões atrasaram a viagem, e a noite chegou com seus sons de assustar crianças. Meu pai, homem franzino, porém muito corajoso, recolhia no mato galhos e pedras para tentar arrancar o caminhão da areia. Eu ajudava como podia, atolado de medo. Até que, de repente, meu maior temor se cristalizou na minha frente: uma onça, parada diante dos faróis acesos. Ofuscada pela luz, talvez hipnotizada, demorou alguns segundos para sumir pela floresta. Trêmulo, corri para a cabine e fiquei em silêncio até meu pai se juntar a mim. Avergonhado pelo medo que senti, não disse nada a ele. Passei o resto da viagem calado, rememorando a imagem da onça.

Foi só quando chegamos ao destino final que descobri que não estava sozinho naquela lembrança. Ao estacionar o caminhão, meu pai virou-se para mim e perguntou:

– Filho, você viu a onça?

Respondi que sim. Ele sorriu e me abraçou, com a cumplicidade de quem compartilha um temor. É a única lembrança que tenho de meu pai me abraçando. E acho que nunca mais me senti tão protegido assim.

**Fonte:** ANDREATO, E. **O abraço do meu pai.** Almanaque da Cultura Popular, n. 109. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, p. 4.



### 3ª Oficina de escrita

Eu estava apreensiva, sem notícias do Amyr desde do dia 27. Não ter ouvido sua voz na virada de ano foi motivo de muita preocupação. Procurava um quase impossível acesso à internet em Paraty quando, depois de uma semana de silêncio, o telefone tocou. Era o Amyr (UFA!). Fui ficando cada vez mais impressionada conforme ele ia descrevendo a situação que enfrentava no mar na passagem de ano:

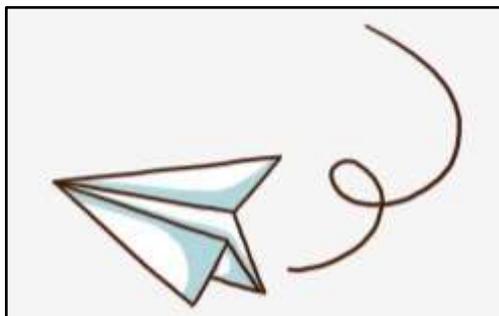
“Foi impressionante. Os ventos chegavam a 120 quilômetros horários e as ondas de vinte metros vinha de todos os lados, me obrigando a ficar de plantão no convés por cinquenta horas. Ventava tanto que o mar estava branco [...]”

“[...] Estou exausto, com dores por todo o corpo. Mal consigo me mexer. O vento estava forte demais e as ondas deu muito trabalho. O leme de vento segura o barco quase em qualquer situação, mas dessa vez ficou de folga. Não deu para usar nem o leme de vento nem o piloto automático. Foi impressionante [...]”.

[...]

No momento, o Amyr acaba de reparar os danos decorrentes da tempestade que o “abraçou” no sul da Austrália. Aproveita a calma e o tempo bom para amarrar as velas e para “secar suas meias”.

**Fonte:** KLINK, Marina B. Textos de viagem. *In:* Português. **Projeto Teláris 7º ano.** Editora Ática, 2015.



Após a leitura do texto, lembre-se de uma memória de viagem e conte-nos esse momento por meio de um relato pessoal, escrito na primeira pessoa do singular. Após terminá-lo, dê um título bem interessante a sua produção.



