



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ANA CLÉCIA MARIA DA SILVA NEMÉSIO
DOS SANTOS**

**DA LEITURA PARA A ESCRITA DE
NARRATIVAS:
A MINIMIZAÇÃO DA HIPERSEGMENTAÇÃO E
HIPOSEGMENTAÇÃO À LUZ DA FONOLOGIA E DA
PEDAGOGIA DE GÊNEROS**

**NAZARÉ DA MATA - PE
2019**

**ANA CLÉCIA MARIA DA SILVA NEMÉSIO DOS
SANTOS**

**DA LEITURA PARA A ESCRITA DE
NARRATIVAS:
A MINIMIZAÇÃO DA HIPERSEGMENTAÇÃO E
HIPOSEGMENTAÇÃO À LUZ DA FONOLOGIA E DA
PEDAGOGIA DE GÊNEROS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (*Campus* Mata Norte) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.
Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

**Orientadora: Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque
Barbosa.**

**NAZARÉ DA MATA - PE
2019**

S237

Santos, Ana Clécia Maria Silva Nemésio dos

Da leitura para a escrita de narrativas: a minimização da hipersegmentação e hipossegmentação à luz da fonologia e da pedagogia de gêneros / Ana Clécia Maria da Silva Nemésio dos Santos. – Nazaré da Mata: o autor, 2019.

164 p.: Il.

Orientador: Dr^a. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata
Norte. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS,
2019.

1. Leitura. 2. Produção textual. 3. Pedagogia de gênero. 4. Hipersegmentação . 5.
Hipossegmentação I. Título. II. Barbosa, Maria do Rosário da Silva Albuquerque
(orient.).

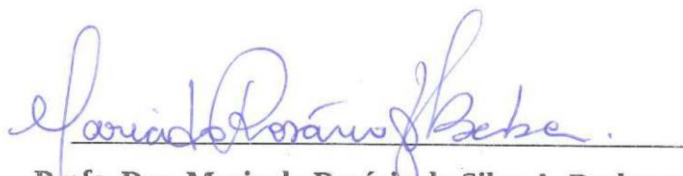
CDD 20th ed. – 418.4
Jacileide Silva - CRB4/2189

ANA CLÉCIA MARIA DA SILVA NEMÉSIO DOS SANTOS

**DA LEITURA PARA A ESCRITA DE NARRATIVAS: A MINIMIZAÇÃO DA
HIPERSEGMENTAÇÃO E HIPOSEGMENTAÇÃO À LUZ DA FONOLOGIA E DA
PEDAGOGIA DE GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras, em 12/06/2019

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva A. Barbosa
Orientador – UPE/Mata Norte



Profa. Dra. Rinalda Fernanda de Arruda
Avaliador Externo - SEDUC-UPE



Prof. Dr. André Pedro da Silva
Avaliador Interno- UFRPE – UPE/Mata Norte

Aos meus pais, Elizete e José Berto, esposo e filha, Everton e Eliza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, por ter me concedido a graça para vencer mais esta etapa da minha vida.

Aos meus pais, Elizete e José Berto, por terem me mostrado a importância da educação e pela motivação de ambos para alcançar meus objetivos.

Ao meu esposo, Everton Nemésio, pela sua paciência e compreensão e por ter me concedido apoio nos momentos oportunos.

À minha irmã, Elurdiane, pelo amor e companheirismo, desde sempre.

Ao meu irmão na Fé e grande amigo, Edvaldo José, por ter sempre me encorajado a galgar lugares altos.

À minha Orientadora, Professora. Dra. Maria do Rosário, pelas orientações, apoio, paciência e por tudo que fez por mim no decorrer deste Programa de Pós-graduação.

Aos meus colegas do mestrado e hoje amigos, Alcilene Maria, Antônio Marcos, Claudia Fernanda, Elisangela Paiva, Ivanilda Pereira, José Edson, Maria Emília, Maria Gomes, Maria Vaneide, Raimunda, Silvânia e Vilma Maria, que sempre me deram palavras de ânimo e força para prosseguir, mesmo diante de situações adversas.

À Anailde Ribeiro, pelo apoio imensurável.

Ao meu Professor. Dr. André Pedro por ter apresentado em suas aulas a problemática geradora dessa pesquisa, como também pelas suas contribuições no exame de qualificação.

À Professora. Dra. Maria Fabiana Bonfim, pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

A todos os professores das disciplinas obrigatórias e eletivas, que compartilharam seus conhecimentos e experiências, em especial, aos professores Dra. Cristina Botelho, Dr. Jacinto do Santos e. Dr. Josivaldo Custódio.

“ Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Há tempo de nascer, e tempo de morrer;
tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou;
Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar;
Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;”
(Eclesiastes 3.1-4)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os fenômenos de hipersegmentação e hiposegmentação encontrados em produções escritas de alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, produzidos durante o desenvolvimento de um projeto de leitura e escrita sob a ótica da Pedagogia de Gêneros. O projeto desenvolvido seguiu os princípios teóricos e metodológicos do Ciclo de Ensino e Aprendizagem por Rose e Martin (2012). Ressalta-se a importância de trabalhar-se a leitura e a escrita enquanto atividades indissociáveis, fato que levou à abordagem sobre a noção de leitura, assumindo-a como um processo interacional entre o autor, o texto e o leitor, de modo a subsidiar o trabalho realizado com fins à produção da narrativa conto. Para fundamentar este estudo, recorreu-se à teoria Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday (1994) e Halliday Matthiessen (2004) no que tange à língua em uso e aos contextos sociais; e à Pedagogia de Gêneros e seu aprimoramento nos projetos de ensino proposta pelos estudiosos da escola de Sidney (ROTHERY (1994; 1996); MARTIN E ROSE (2008); ROSE E MARTIN (2012)). Em relação à não-convencional, prioritariamente, adotaram-se as contribuições de Bisol (1999) e Bisol (2013), sobre a segmentação não-convencional, adotaram-se os postulados de: Cunha (2004), Tenani (2011, 2014). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, com delineamento metodológico interpretativista, conforme Terence e Filho (2006). O corpus é constituído por oitenta produções escritas, sendo quarenta produções iniciais e quarenta produções finais da narrativa conto. A narrativa conto foi abordada neste trabalho, considerando-se os elementos que a constituem, à luz da Pedagogia de gêneros. Os resultados alcançados demonstram que houve um avanço na qualidade da produção escrita de grande parte dos alunos-participantes do projeto de leitura, especificamente, em relação à minimização da segmentação não-convencional; e, mostram, sobretudo, que uma intervenção na sala de aula, utilizando-se do programa de letramento, é capaz de tanto formar um leitor e um escritor quanto possibilitar uma reflexão das escolhas grafo-fonológicas e dos processos de hiposegmentação e hipersegmentação.

Palavras-chave: Leitura e Produção Textual. Pedagogia de Gêneros. Hiposegmentação. Hipersegmentação.

ABSTRACT

This work aims to analyze the phenomena of hypersegmentation and hyposegmentation Found in written productions of students from the 7th year of Elementary School, produced during the development of a reading and writing project from the perspective of the pedagogy of genres. The project developed followed the theoretical and methodological principles of the Teaching and learning cycle by Rose and Martin (2012). It is emphasized the importance of working reading and writing as inseparable activities, fact that led to the approach on the notion of reading, Taking it as an interactional process between the author, the text and the reader, So as to subsidize the work carried out for the production of the tale narrative. To substantiate this study, we resorted to the theory of systemic-functional Linguistics (Halliday (1994) and Halliday Matthiessen (2004) regarding the language in use and social contexts; and the pedagogy of genres and its improvement in the teaching projects proposed by the scholars of the School of Sidney (ROTHERY (1994; 1996); MARTIN AND ROSE (2008); ROSE AND MARTIN (2012)). In relation to the non-conventional, priority was adopted the contributions of Bisol (1999) and Bisol (2013), about non-conventional segmentation, the postulates of: Cunha (2004), Tenani (2011, 2014) were adopted. This is a qualitative and quantitative research, with an interpretative methodological design, according to Terence and Filho (2006). The corpus consists of 80 written productions, being 40 initial productions and 40 final productions of the storytelling narrative. The tale narrative was approached in this work considering the elements that constitute it, in the light of the pedagogy of genres. The results showed that there was an advance in the quality of the written production of a large part of the students-participants of the reading project, Specifically, regarding the minimization of non-conventional segmentation; and, mainly, show that an intervention in the classroom, using the literacy program, is capable of both forming a reader and a writer and allowing a reflection of the graph-phonological choices and the processes of hypossegmentation and hypersegmentation.

Keywords: Reading and Textual Production. Pedagogy of Genres. Hyposegmentation. Hypersegmentation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Níveis do Ciclo Ler para Aprender.....	32
QUADRO 2	Família e gêneros.....	35
QUADRO 3	Fases dos gêneros da família das histórias.....	35
QUADRO 4	Exemplos de casos de hipossegmentação.....	42
QUADRO 5	Exemplos de casos de hipersegmentação.....	42
QUADRO 6	Elementos constitutivos da palavra fonológica.....	45
QUADRO 7	Frase fonológica.....	46
QUADRO 8	Identificação do núcleo.....	48
QUADRO 9	Projeção do núcleo.....	48
QUADRO 10	Formação do ataque.....	49
QUADRO 11	Formação da coda.....	50
QUADRO 12	Molde silábico.....	51
QUADRO 13	Processo de elisão.....	52
QUADRO 14	Processo de elisão envolvendo grupos clíticos.....	53
QUADRO 15	Processo de ditongação.....	53
QUADRO 16	Processo de degeminação.....	54
QUADRO 17	Troqueu silábico.....	56
QUADRO 18	Exemplo de troqueu silábico.....	56
QUADRO 19	Pé Iambo.....	57
QUADRO 20	Composição quantitativa do Corpus por participação dos alunos.....	62
QUADRO 21	Distribuição dos critérios para análise dos textos dos alunos.....	62
QUADRO 22	Etapas da narrativa.....	63
QUADRO 23	Proposta Interventiva	64
QUADRO 24	Distribuição dos níveis por Carga Horária.....	67
QUADRO 25	Instrução didática.....	68
QUADRO 26	Distribuição das atividades da Negociação do Campo.....	69

QUADRO 27	Atividade 3 – Verificação do conhecimento.....	71
QUADRO 28	Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à primeira questão.....	71
QUADRO 29	Respostas agrupadas dos participantes – Questões 2 – 8.....	73
QUADRO 30	Distribuição das atividades da Preparação para Leitura.....	76
QUADRO 31	Atividade 02 da Preparação para Leitura (desconstrução).....	77
QUADRO 32	Estrutura da narrativa.....	81
QUADRO 33	Fases dos gêneros da família das histórias.....	81
QUADRO 34	Atividade 3 da Preparação para Leitura (desconstrução).....	82
QUADRO 35	Atividade 4 da Preparação para Leitura (desconstrução).....	82
QUADRO 36	Atividade 5 – Estudo sobre os elementos simbólicos da obra.....	86
QUADRO 37	Distribuição das atividades da Construção Conjunta.....	87
QUADRO 38	Atividade 2 – Construção Conjunta.....	91
QUADRO 39	Distribuição das atividades da Escrita Autônoma.....	94
QUADRO 40	Atividade 2 – Escrita autônoma – P.1.....	94
QUADRO 41	Distribuição das atividades da Construção de Períodos.....	96
QUADRO 42	Atividade 2- Organização dos períodos.....	98
QUADRO 43	Distribuição das atividades da estratégia ortográfica.....	103
QUADRO 44	Atividade 2 – Segmentando as palavras.....	104
QUADRO 45	Atividade 3 – Que palavra está faltando?.....	105
QUADRO 46	Atividade 4 – Segmentando o dessegmentado.....	106
QUADRO 47	Atividade 6 – Bingo das classes gramaticais.....	110
QUADRO 48	Frases	111
QUADRO 49	Atividade da Leitura detalhada.....	112
QUADRO 50	Atividade da reescrita individual.....	114
QUADRO 51	As etapas da família história (escrita autônoma inicial).....	116
QUADRO 52	Etapas da família história (escrita autônoma final).....	117

QUADRO 53	Distribuição dos textos analisados nas estratégias.....	117
QUADRO 54	Escrita Autônoma inicial – P.1.....	118
QUADRO 55	Escrita Autônoma final – P.1.....	120
QUADRO 56	Escrita Autônoma inicial – P.2.....	121
QUADRO 57	Escrita Autônoma inicial – P.2.....	122
QUADRO 58	Escrita Autônoma inicial – P.3.....	124
QUADRO 59	Escrita autônoma final – P.3.....	125
QUADRO 60	Estruturas hipossegmentadas que envolvem as palavras gramaticais e, de, pra, mas.....	130
QUADRO 61	Estruturas hipossegmentadas que envolvem os artigos a, as e o.....	131
QUADRO 62	Junções de palavras fonológicas mais palavras gramaticais.....	132
QUADRO 63	Junções de duas palavras gramaticais.....	133
QUADRO 64	Estruturas de hipossegmentação que formam frases fonológicas.....	133
QUADRO 65	Estruturas hipersegmentadas envolvendo a palavra gramatical “a”...	135
QUADRO 66	Estrutura hipersegmentada que envolve a palavra "em"	136
QUADRO 67	Estruturas hipersegmentadas que envolvem a palavra "com"	136
QUADRO 68	Grafias de hipersegmentação que envolvem "e"	137
QUADRO 69	Grafias de hipersegmentação que resultam em estruturas incomuns..	137
QUADRO 70	Estruturas envolvendo duas palavras gramaticais.....	138
QUADRO 71	Palavra fonológica + fonológica.....	139
QUADRO 72	Estruturas hipossegmentadas envolvendo uma palavra gramatical mais uma palavra fonológica.....	141
QUADRO 73	Estruturas segmentadas envolvendo duas palavras gramaticais.....	142
QUADRO 74	Ocorrências de hipersegmentação envolvendo palavra gramatical e palavra fonológica.....	143
QUADRO 75	Estruturas hipersegmentadas envolvendo duas palavras fonológicas.	144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Ocorrências de segmentações não-convencionais por turma.....	61
GRÁFICO 2	Ocorrência de hipersegmentação e hipossegmentação.....	127
GRÁFICO 3	Distribuição de ocorrências de hipersegmentação e hipossegmentação específica de cada participante.....	128
GRÁFICO 4	Evolução das ocorrências de Hipersegmentação e Hipossegmentação	148

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Médias de idade dos alunos dos 7º anos da escola.....	61
TABELA 2	Síntese das respostas obtidas da atividade de interpretação da narrativa.....	78
TABELA 3	Dados quantitativos das segmentações não-convencionais na Escrita autônoma inicial.....	128
TABELA 4	Ocorrências de hipossegmentação encontradas na Escrita Autônoma (inicial).....	129
TABELA 5	Ocorrências de hipersegmentação encontradas na escrita Autônoma (inicial).....	134
TABELA 6	Dados quantitativos das segmentações não-convencionais na Escrita autônoma final.....	140
TABELA 7	Ocorrências de hipossegmentação identificadas na escrita autônoma (final).....	140
TABELA 8	Ocorrências de hipersegmentação identificadas na escrita autônoma (final).....	142

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	Projeto Ciclo de Ensino e Aprendizagem Linguagem Inicial e Poder Social.....	30
IMAGEM 2	Ciclo de Aprendizagem.....	31
IMAGEM 3	Ciclo da pedagogia Ler para Aprender.....	32
IMAGEM 4	Diagrama arbóreo dos constituintes prosódicos.....	44
IMAGEM 5	Princípios de Composição da Sílabas Básica (PCSB).....	46
IMAGEM 6	Molde silábico do português.....	47
IMAGEM 7	Ataque complexo.....	49
IMAGEM 8	Estrutura arbórea.....	55
IMAGEM 9	Atividade 2 – Verificação do conhecimento.....	70
IMAGEM 10	Resposta da questão 5. Participante – 20.....	79
IMAGEM 11	Resposta da questão 5. Participante – 24.....	79
IMAGEM 12	Slide com informações sobre o autor da narrativa	80
IMAGEM 13	Atividade - 4 Narrativa Fílmica “O rouxinol e a rosa”.....	84
IMAGEM 14	Atividade 5 - Estudo sobre os elementos simbólicos da obra.....	86
IMAGEM 15	Atividade 3 - Desconstrução da narrativa "A dama e o operário".....	93
IMAGEM 16	Atividade 2: Organização dos períodos.....	97
IMAGEM 17	Atividade 3 - Interpretação do trecho da narrativa. P.3.....	100
IMAGEM 18	Atividade 3 - Interpretação do trecho da narrativa. P.10.....	100
IMAGEM 19	Atividade 3 - Interpretação do trecho da narrativa. P.32.....	101
IMAGEM 20	Reconstrução de períodos. P.4.....	101
IMAGEM 21	Reconstrução de períodos. P.21.....	102
IMAGEM 22	Atividade 1 - História da segmentação das palavras.....	104
IMAGEM 23	Atividade 2 – Segmentando as palavras – P. 2.....	105
IMAGEM 24	Atividade 2 – Segmentando as palavras – P. 4.....	105

IMAGEM 25	Atividade 3- Que palavra está faltando? - P. 4.....	106
IMAGEM 26	Estudo sobre palavras gramaticais e palavras lexicais.....	108
IMAGEM 27	Cartelas do bingo.....	110
IMAGEM 28	Fichas do bingo.....	111
IMAGEM 29	Atividade 2- Fases e cores para categorização da narrativa.....	113
IMAGEM 30	Leitura detalhada realizada pelo participante 30.....	114

LISTA DE SIGLAS

CEA: Ciclo de Ensino/Aprendizagem

LSF: Linguística Sistêmico-Funcional

P.1,P.2,P.3...P.30: Participante 1,Participante 2,Participante 3...Participante 30

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEPE: Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco

PB: Português Brasileiro

LISTA DE SÍMBOLOS

σ : sílaba

Σ : pé

Ω : palavra fonológica

C: grupo clítico

Φ : frase fonológica

A: ataque

R: rima

Nu: núcleo

*: proeminência métrica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1	LINGUISTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: USO DA LÍNGUA E CONTEXTO SOCIAL.....	27
2.1.1	Concepções de língua para a LSF.....	28
2.1.2	Uso da linguagem: as metafunções.....	29
2.2	PEDAGOGIA DE GÊNEROS: O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	29
2.2.1	Gêneros como prática social.....	34
2.2.2	Gênero narrativa: etapas e fases.....	35
2.2.3	O gênero Conto.....	36
2.3	LEITURA E ESCRITA.....	38
2.4	CONTRIBUIÇÕES DA FONOLOGIA.....	40
2.5	PROCESSOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL DE PALAVRAS ESCRITAS.....	40
2.5.1	Hipossegmentação.....	41
2.5.2	Hipersegmentação.....	42
2.6	A HIERARQUIA PROSSÓDICA.....	43
2.7	A SÍLABA NO PORTUGUÊS DO BRASIL (PB).....	46
2.7.1	Identificação do núcleo.....	48
2.7.2	Formação do ataque.....	49
2.7.3	Formação da coda.....	50
2.7.4	O molde silábico do PB.....	51
2.7.5	A Ressilabação.....	52
2.7.5.1	Elisão.....	52
2.7.5.2	Ditongação (DT).....	53

2.7.5.3	Degeminação (DG).....	53
2.8	O ACENTO NA FONOLOGIA MÉTRICA (Σ).....	54
2.8.1	O modelo métrico de Hayes.....	55
3	METODOLOGIA.....	58
3.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	58
3.2	CONTEXTO SOCIAL.....	59
3.3	PARTICIPANTES: ALUNO DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	60
3.4	O CORPUS.....	62
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	62
3.6	PROPOSTA INTERVENTIVA: LEITURA DE CONTOS A FAVOR DA ESCRITA DE TEXTOS.....	64
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
4.1	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO “CICLO LEITURA DE CONTOS A FAVOR DA ESCRITA DE TEXTOS”	67
4.1.1	Proposta.....	68
4.1.2	Negociação do Campo.....	69
4.1.2.1	Exploração do conhecimento prévio.....	69
4.1.3	Primeiro nível.....	75
4.1.3.1	Preparação para a leitura (desconstrução).....	75
4.1.3.1.1	Estudo da caracterização do contexto de cultura: o propósito comunicativo.....	77
4.1.3.1.2	Estudo das variáveis campo, relação e modo....	80
4.1.3.1.3	Exploração do Conto “O Rouxinol e a Rosa” com a caracterização e identificação da estrutura da narrativa.....	81
4.1.3.1.4	Exibição do vídeo “O Rouxinol e a Rosa”	84
4.1.3.1.5	Estudo sobre os elementos simbólicos presente na narrativa.....	85
4.1.4	Construção Conjunta.....	87

4.1.4.1	Preparação para a produção da narrativa.....	87
4.1.4.2	Produção coletiva da narrativa.....	88
4.1.4.3	Leitura e desconstrução da narrativa “A dama e o operário”.	92
4.1.4.4	Escrita autônoma.....	93
4.1.4.4.1	Orientação para realização da escrita autônoma	94
4.1.4.4.2	Produção individual da narrativa.....	94
4.1.5	Segundo nível.....	95
4.1.5.1	Construção do Período.....	95
4.1.5.1.1	Análise e reflexão da produção escrita na Escrita Autônoma.....	96
4.1.5.1.2	Análise dos períodos específicos da narrativa “O Rouxinol e a Rosa”	98
4.1.5.1.3	Análise interpretativa dos textos retirados da narrativa O Rouxinol e a Rosa.....	99
4.1.5.1.4	Reconstrução de Períodos.....	101
4.1.5.2	Ortografia.....	102
4.1.5.2.1	Leitura de textos sobre a história da segmentação das palavras.....	104
4.1.5.2.2	Segmentando palavras segundo as convenções ortográficas.....	105
4.1.5.2.3	Texto com lacunas para ser completado.....	105
4.1.5.2.4	Reescritas de estruturas hipo e hipersegmentadas encontradas nas produções escritas dos participantes.....	106
4.1.5.2.5	Estudo sobre palavras gramaticais e palavras lexicais.....	107
4.1.5.2.6	Estudo das classes gramaticais: artigo, pronomes e preposição.....	109
4.1.6	Terceiro nível.....	111
4.1.6.1	Leitura detalhada.....	112
4.1.6.1.1	Leitura do Conto “O gigante Egoísta”	112

4.1.6.1.2	Estudo estrutural da obra “O Gigante Egoísta”	113
4.1.6.1.3	Reescrita Individual (escrita autônoma final) ...	114
4.2	ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL.....	115
4.2.1	Estrutura do Gênero.....	115
4.2.1.1	Participante 1: Escrita autônoma inicial e escrita autônoma final.....	118
4.2.1.2	Participante 2: Escrita autônoma inicial e Escrita autônoma final.....	120
4.2.1.3	Participante 3: Escrita autônoma inicial e Escrita autônoma final.....	123
4.3	AGENTE DE OCORRENCIAS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL: TEXTOS DOS PARTICIPANTES.....	126
4.3.1	Análise dos problemas de segmentação não-convencional na escrita autônoma inicial.....	128
4.3.1.1	Hipossegmentações encontradas na escrita autônoma (inicial).....	129
4.3.1.1.1	Palavra gramatical + palavra fonológica.....	130
4.3.1.1.2	Palavra fonológica + palavra gramatical.....	132
4.3.1.1.3	Palavra gramatical + palavra gramatical.....	132
4.3.1.1.4	Palavra fonológica + palavra fonológica.....	143
4.3.1.2	Hipersegmentações encontradas na escrita autônoma (inicial).....	134
4.3.1.2.1	Palavra gramatical + palavra fonológica.....	135
4.3.1.2.2	Palavra fonológica + palavra gramatical.....	137
4.3.1.2.3	Palavra gramatical + palavra gramatical.....	138
4.3.1.2.4	Palavra fonológica + palavra fonológica.....	138
4.3.2	Análise dos problemas de segmentação não-convencional na escrita autônoma final.....	139
4.3.2.1	Hipossegmentações encontradas na escrita autônoma (final)	140

4.3.2.1.1	Palavra gramatical + palavra fonológica.....	141
4.3.2.1.2	Palavra fonológica + palavra gramatical	141
4.3.2.1.3	Palavra gramatical + palavra gramatical	141
4.3.2.1.4	Palavra fonológica + palavra fonológica	142
4.3.2.2	Ocorrências de hipersegmentação encontradas na escrita autônoma(final).....	142
4.3.2.2.1	Palavra gramatical + palavra fonológica.....	143
4.3.2.2.2	Palavra fonológica + palavra gramatical.....	144
4.3.2.2.3	Palavra gramatical + palavra gramatical.....	144
4.3.2.2.4	Palavra fonológica + palavra fonológica.....	144
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
6	REFERENCIAS.....	150
	ANEXO I — CONTO O ROUXINOL E A ROSA -OSCAR WILDE.....	157
	ANEXO II — CONTO O GIGANTE EGOÍSTA -OSCAR WILDE.....	161

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se nos estudos do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, cujo objetivo é contribuir com a formação do professor de Língua Portuguesa, especialmente, do Ensino Fundamental. Centra-se na linha de pesquisa Teorias de Linguagem e Ensino e traz à tona o diálogo entre a Fonologia, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Pedagogia de Gêneros. Escolheram-se, para este estudo, os fenômenos da hipossegmentação e hipersegmentação, frequentemente estudados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os principais fatos que motivaram a realização desse trabalho foram as experiências da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) que constatou uma grande incidência de estruturas segmentadas não-convencionais nos textos de seus alunos, principalmente aqueles pertencentes ao 7º ano do Ensino Fundamental, atuantes como sujeitos deste trabalho, durante uma pesquisa-piloto realizada em 2017, nas aulas de leitura e produção de texto. Esse fato mostrou uma frequência de 43% desses fenômenos, enquanto as outras apresentaram uma porcentagem de 11% a 17% deles. Para realização da pesquisa-piloto, foi solicitada, após a leitura do conto *Chapeuzinho Vermelho*, uma produção escrita, com a seguinte instrução: “faça um comentário escrito sobre o conto *Chapeuzinho Vermelho* e seus personagens”. Assim, foram observadas, *a priori*, várias recorrências de hipersegmentação – alocação de espaços no interior da palavra – e hipossegmentação – ausência de espaço nas fronteiras entre palavras. Foram encontradas as diferentes ocorrências, como mostra o trecho a seguir:

A historia é muito boa e muito interessante mas fiquei um polco **com fuso** porque tem várias istorias da chapeuzinho vermelho que tem um final **de ferente** eu queria saber qua é o verdadeiro fianl dessa istoria mas cada final é bom do meso jeito elas **com segue** fugir mas é bom poeque em várias versões uma melhor do que outra a outra **naminha** opinião chapeuzinho vemelho condo ela encontrou o lobo não era **paela** fala **nenda** atenção pla ele nem olha mas como ela foi temosa acontecel isso tudo isso por causa dela se ela não falase com ele nada disso acontecia **plamim amoral** da istoria é nunca fala com estranho. (**aluno do 7º ano – Escola Urbana**).

Esse fato conduziu ao seguinte questionamento: que motivos levam alunos nesse nível de escolaridade a ainda trazerem em suas produções escritas tais “erros”? Estas incidências despertaram o interesse para um estudo mais aprofundado desses fenômenos, porque são processos que os estudantes operam com mais frequência nos anos iniciais do ensino fundamental. E, segundo os documentos oficiais que regem o ensino básico, a exemplo dos PCNs, nesse período de escolarização, espera-se que, nas produções de textos escritos, os estudantes demonstrem “domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais

frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases” (PCNs, 1998, p. 80). Já a BNCC estabelece como habilidade para os alunos nesse nível de ensino “escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.” (BRASIL, 2017, p. 157).

A relevância desse estudo reside na proposta de trabalhar com a leitura e a produção do gênero textual **conto** como subsídio para a escrita, pois atividades didático-pedagógicas que envolvam essas habilidades são sobremaneira importantes para melhoria na proficiência dos estudantes. Além disso, este trabalho se inspira numa metodologia do ensino australiano, que é bastante inovador e seus estudos, aqui no Brasil, ainda são muito recentes, mas não menos eficazes, se adotado e aplicado corretamente, como ficou evidenciado nos resultados obtidos com esta pesquisa.

Outro fato que justifica este estudo é a insatisfação dos professores das diferentes disciplinas com a escrita dos alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, havendo muitos que chegam a afirmar que os alunos não são alfabetizados, como também aqueles que os julgam incapazes de ler e escrever. Os problemas percebidos nas produções analisadas vão desde os processos fonológicos mais básicos à pragmática, deixando claro que os estudantes ainda têm inúmeras dúvidas quanto ao funcionamento da modalidade escrita da língua.

Nota-se que, apesar dos esforços de alguns professores em lançarem mão de alguns métodos de letramento, não conseguem chegar a conclusões objetivas sobre como minimizar as incongruências decorrentes da língua escrita pelo sistema alfabético.

Diante desta realidade, surge o interesse de investigar o porquê de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental continuarem segmentando tantas palavras de forma não-convencional. Daí, surgem as seguintes perguntas de pesquisa:

- De que forma um projeto de intervenção envolvendo a leitura e a escrita do gênero conto (narrativa) pode minimizar problemas de escrita recorrentes dos fenômenos da hipossegmentação e hipersegmentação?”
- Em que medida os fenômenos da hipossegmentação e hipersegmentação aparecem em contos produzidos na escola e como esses fenômenos são caracterizados?

Para responder a esses questionamentos, neste estudo, estabelece-se o seguinte objetivo geral: analisar os fenômenos de hipersegmentação e hiposegmentação encontrados em produções escritas de alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, produzidos, através de uma metodologia de

ensino denominada Ciclo de Ensino e Aprendizagem, inspirado na proposta por Rose e Martin (2012).

E, como objetivos específicos, estabelecem-se: (1) identificar e caracterizar recorrências de fenômenos de hipersegmentação e hiposegmentação encontradas em produções escritas de alunos do 7º ano, produzidas durante o Ciclo de ensino-aprendizagem (CEA); (2) analisar os reflexos da aplicação do Ciclo na produção escrita dos alunos participantes, quanto à minimização dos fenômenos de hipersegmentação e hiposegmentação.

Para que esses objetivos fossem alcançados, recorreu-se à teoria Linguística Sistêmico-Funcional Halliday (1994), no que tange aos contextos sociais e à Pedagogia de Gêneros e seu aprimoramento nos projetos de ensino proposta pelos estudiosos da escola de Sidney, tais como: Rothery (1994; 1996); Martin e Rose (2008); Rose e Martin (2012).

Quanto à problemática da segmentação não-convencional, adotaram-se as contribuições de Bisol (1999, [2005]) e Bisol (2013). A autora aborda com propriedade a sílaba no português brasileiro, bem como trata a respeito da hierarquia prosódica fundamentada em Nespor e Vogel (2007). Sobre o acento, este estudo ancorou-se nos postulados de Hayes (1995).

Para tratar das segmentações não-convencionais, houve, ainda, o recurso aos aportes teóricos de Cunha (2004), Tenani (2011, 2013) e Silva (2014). De acordo com Tenani (2011), as segmentações não-convencionais de palavras escritas não são, necessariamente, uma categoria de erros ortográficos resultantes de supostas interferências do oral no escrito. Dessa forma, procura-se explicar quais fatores contribuem para os fenômenos da hiporsegmentação e hipersegmentação e como eles ocorrem.

No que concerne à estruturação desta dissertação, ela está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste na introdução, contemplando a problemática, justificativa da temática, a pergunta de pesquisa e os objetivos geral e específicos.

O segundo capítulo traz os estudos teóricos da LSF propostos por Halliday (1994), bem como a pedagogia de gêneros e seu projeto de ensino, que foram desenvolvidos pelos estudiosos da escola de Sidney, como Rothery (1994; 1996), Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012). No tópico Leitura e Produção textual: leitura e escrita com atividades indissociáveis, busca-se respaldo nas concepções de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2017), Cagliari (2009), Koch e Elias (2014). Em seguida, expõem-se as ideias com Cunha (2004) e Tenani (2011, 2013) sobre segmentações não-convencionais. Esse capítulo, por fim, traz os postulados de Bisol (2013), para falar sobre a sílaba do português brasileiro; a de Hayes (1995) sobre o acento e a abordagem de Bisol (2004) com seus fundamentos em Nespor e Vogel (1986) para tratar da hierarquia prosódica.

O terceiro capítulo aborda a metodologia adotada, que é uma pesquisa de caráter tanto qualitativa quanto quantitativa, com delineamento interpretativista, cujos resultados são tabulados e apresentados pela análise das produções iniciais e produções finais dos participantes, bem como demonstrados através de gráficos. Para fundamentar os pressupostos da metodologia adotada, recorreu-se às contribuições de diversos autores, dentre os quais Terence e Filho (2006), Triviños (1987), Godoy (1995) e Knechtel (2014). Neste capítulo, e ainda apresentado o *corpus* e feita a descrição dos participantes e do ambiente de pesquisa.

Já o quarto capítulo traz a análise e a discussão dos resultados. É quando se descrevem os níveis do Ciclo e suas estratégias, a partir das atividades com o gênero textual adotado – conto infantil-juvenil –, as produções iniciais e as produções finais dos participantes, constituintes do *corpus*. Primeiramente, buscou-se identificar tanto nas produções iniciais quanto nas produções finais quais aspectos do gênero narrativo conto foram contemplados pelos participantes. Em segundo lugar, procurou-se pontuar os casos de ocorrência dos fenômenos da hipossegmentação e hipersegmentação, descrevendo-os e tabulando-os. É evidenciada, também, neste capítulo a melhora na proficiência escrita dos participantes, através da comparação estabelecida entre as suas produções iniciais e produções finais. Em seguida são feitas as considerações finais, as referências e, finaliza-se com os anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se o arcabouço teórico utilizado para fundamentar este estudo. Dessa forma, priorizam-se os estudos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1994); a concepção de gênero textual sob as perspectivas da Escola de Sidney com os estudos de Rothery, (1994,1996) e Rose e Martim (2012); as ideias Cunha (2004), Tenani (2011, 2013) para tratar sobre as segmentações não-convencionais; os postulados de Bisol (2013) para tratar da sílaba no português brasileiro; a visão de Hayes (1995) sobre o acento; as abordagens de Bisol (2004), com fundamentos em Nespor e Vogel (1986), sobre a hierarquia prosódica.

Adota-se, neste trabalho, a abordagem sistêmico-funcional, que concebe a linguagem a partir de uma perspectiva sociosemiótica, ou seja, “um sistema de significados que constitui a cultura humana” (Halliday, 1989, p. 3), como também por estar interessada na relação entre a linguagem e suas funções no contexto social.

Nos tópicos seguintes apresentar-se-ão alguns conceitos sobre: a LSF; a Pedagogia de Gênero; os casos de hipossegmentação e hipersegmentação; a sílaba no português brasileiro; o acento e a hierarquia prosódica.

2.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: USO DA LÍNGUA E CONTEXTO SOCIAL

De acordo com Gouveia (2009), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria marcada pela resistência em face de uma supremacia teórico-ideológica de outros modelos científicos nos estudos linguísticos. Ela consiste numa teoria que corresponde ao funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso.

Conforme Bawarshi e Reiff (2013, p.47), na LSF o “funcional” diz respeito ao trabalho que a linguagem realiza dentro de determinados contextos, enquanto o “sistêmico” refere-se à estrutura ou organização da linguagem, de modo que ela possa ser usada para exercer certas funcionalidades dentro daqueles contextos, ou seja, o seu modo de uso à estrutura ou organização da linguagem.

A LSF trata-se de uma teoria de descrição gramatical e teórico-descritiva coerente, que fornece descrições plausíveis sobre como e o porquê de a língua variar em função de um grupo de falantes em contextos de uso. Contudo, além de ser uma teoria de descrição gramatical, ela também fornece instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser entendida como um modelo de análise textual.

A Gramática Sistêmica- Funcional (GSF) compreende o texto como um fenômeno social que é condicionado por outros sistemas sociais. As escolhas linguísticas que indivíduo faz são

determinadas pelo contexto social em que esse está inserido, assim a gramática tem como função auxiliar na análise dos textos.

Para Halliday, a linguagem se organiza não apenas em torno do seu sistema linguístico, bem como em torno do seu sistema de dados do contexto social.

2.1.1 Concepções de Língua para a LSF

Halliday e Matthiessen (2004) concebem a língua organizando-a em dois eixos: o sintagmático, que diz respeito à estrutura e o paradigmático, que se refere ao nível das escolhas. O eixo sintagmático compreende as relações em que os signos se ajustam em sequências ou estruturas. Para esses autores a estrutura consiste na ordenação sintagmática na língua. Já o eixo paradigmático, consiste nas relações de oposição ou opções de signos nos sistemas da língua.

Assim, é a partir do eixo paradigmático que Halliday desenvolve a teoria da LSF, uma vez que, para o autor, a língua consiste no recurso que produz significado em contextos específicos, e não em sequências de elementos ordenados linearmente (cf. EGGINS, 1994). Desse modo, Halliday e Matthiessen (2004, p.23) postulam que “uma língua é um recurso para a produção de significado, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha”.

Halliday e Matthiessen (2004) recusam as descrições simplesmente estruturais, que ainda são dominantes em linguística e elegem o uso como marca fundamental de uma língua e, conseqüentemente, da descrição. Dessa forma, eles propõem estudar tanto o sistema da língua como também as suas funções simultaneamente, partindo do princípio de que a forma particular do sistema gramatical de uma língua está intimamente relacionada às necessidades sociais e pessoais que a língua é chamada a servir.

Partindo de tais concepções, a língua é concebida enquanto potencial de significação, organizando-se em torno de redes relativamente independentes de escolhas, que correspondem a certas funções básicas da linguagem. Halliday defende que, acima dos sistemas linguísticos e dos falantes, há uma realidade, um contexto que potencializa as possibilidades de uso da linguagem, bem como complementa outras capacidades humanas.

Sendo assim, a linguagem desempenha três funções fundamentais, além da função comunicativa, equacionada como primordial e básica por um aparelho teórico que concebe a troca e a negociação do significado como a razão da existência da linguagem. As três funções fundamentais desempenhadas pela linguagem são as seguintes: *ideacional*; *interpessoal*; *textual*.

2.1.2 Uso da linguagem: as metafunções

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 24), “usamos a linguagem para fazer significar a nossa experiência e realizarmos nossas interações com outras pessoas”. Essas funções da linguagem recebem os nomes *função ideacional*, *função interpessoal*, e de *função textual*.

Conforme Bawarshi e Reiff (2013), a metafunção ideacional corresponde à representação linguística da ação (quem está fazendo o quê, a quem, quando e onde). Essa metafunção corresponde ao *campo*. A metafunção interpessoal descreve as interações entre os participantes (tal como fazer perguntas, afirmar algo ou dar uma ordem) no nível linguístico. Segundos esses autores, essa metafunção corresponde à *relação*. Em relação à metafunção textual, ela descreve o fluxo da informação intra e entre textos, incluindo a forma como eles se organizam, ou seja, aquilo que fica explícito e o que está pressuposto como conhecimento prévio, de que modo se relacionam o conhecido e o novo e como a coerência e a coesão são alcançadas. De acordo com Bawarshie e Reiff (2013), essa metafunção corresponde ao *modo*.

Ainda segundo Bawarshie e Reiff (2013, p.49), ao fazer a relação entre esses tipos de situações e padrões semântico-léxico-gramaticais a obra de Halliday serviu de fundamento para as abordagens sistêmico-funcionais de gêneros, conhecida como “Escola de Sidney”. Conforme esses autores, essa escola tinha o propósito de ajudar os estudantes a “aprenderem a exercitar adequadamente as escolhas linguísticas relevantes para suas necessidades, funções ou sentidos a qualquer tempo” (CHRISTIE, 1987, p.24).

De acordo com Bawarshie e Reiff (2013), as abordagens de gêneros da LSF foram influenciadas principalmente pela obra de Martin (2008), que ajudou a definir os gêneros como “processos sociais graduais e guiados por objetivos, através dos quais os sujeitos sociais vivem suas vidas em dada cultura” (1997, p. 43). Bawarshie e Reiff afirmam que Martin se apoia na obra de Halliday para posicionar o gênero em relação com o registro. De forma que gênero e registro estão relacionados e realizados mutuamente de maneira produtiva. Conforme Martin (2008), enquanto o registro funciona no nível do contexto de situação, o gênero funciona no nível de contexto de cultura.

2.2 PEDAGOGIA DE GÊNEROS: O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

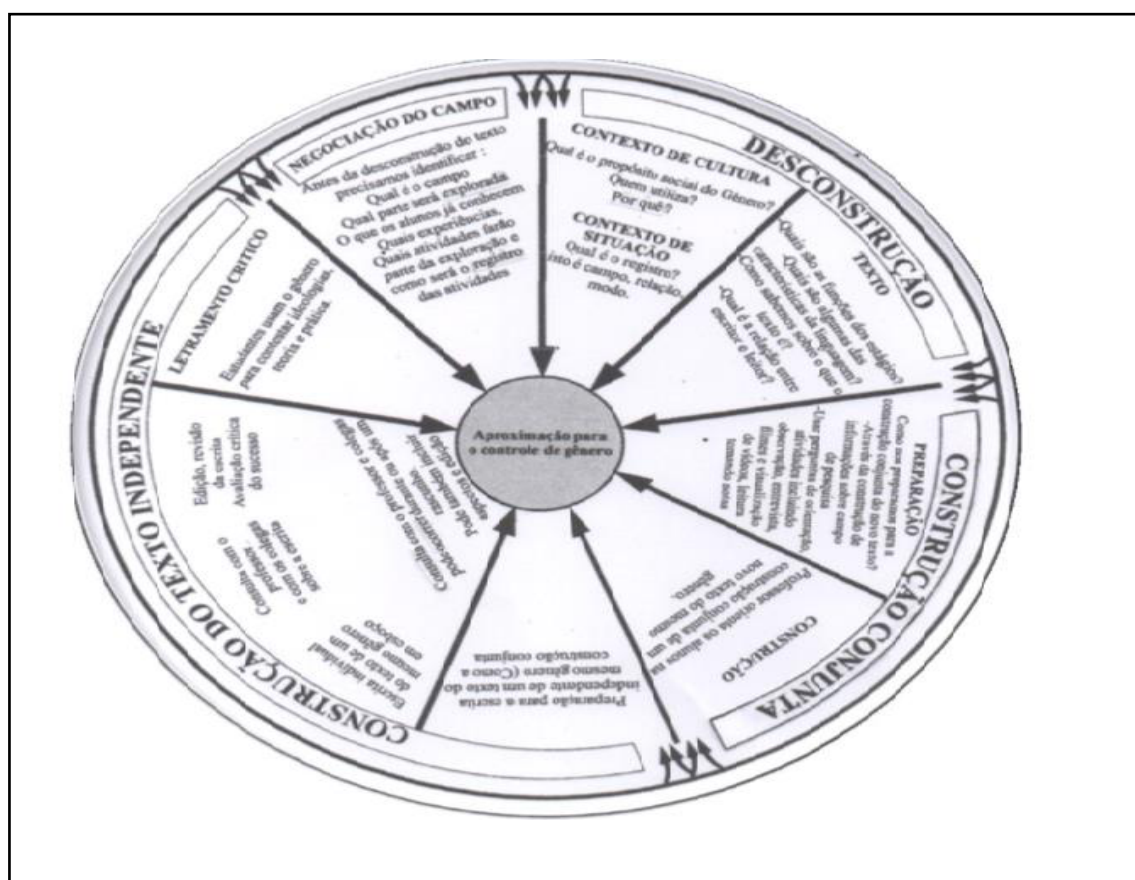
De acordo com Muniz (2015, p. 20), é no início dos anos 80 que pesquisadores, educadores e linguistas-funcionais da chamada Escola de Sidney desenvolveram programas de

letramentos curriculares baseados nos gêneros, tendo como objetivo fornecer aos professores da escola fundamental ferramentas para ensinar os estudantes a escreverem textos com sucesso. Desta forma, desenvolveram estratégias de ensino que ficaram conhecidas como “pedagogia dos gêneros” com foco nos textos escritos escolares, são eles: relatos, narrativas, procedimentos, relatórios, explicações e exposições.

Conforme Muniz (2015, p. 21), nas décadas seguintes o trabalho com gêneros centra-se nos propósitos sociais de uso da linguagem, nas etapas e fases dos gêneros, e em sua gramática. Foi ao longo de três décadas que esses pesquisadores desenvolveram três programas de letramento, baseando-se nos gêneros escolares, são eles: primeira fase – *Writing Project* (Projeto de escrita) e *Language as Social Power* (Linguagem como Poder Social); segunda fase – *Write it Right* (Escreva Certo); terceira fase- projeto to *Read to Learn* (Ler para Aprender).

Essa pedagogia ficou conhecida como “ciclo de ensino-aprendizagem”, cuja representação é na forma de uma roda com seus componentes básicos, que incluem três estágios: modelagem, negociação conjunta do texto e construção independente do texto, conforme a Imagem 1, a seguir.

IMAGEM 1: Projeto Ciclo de Ensino e Aprendizagem Linguagem Inicial e Poder Social



Fonte : ROSE & MARTIN, 2012, p. 65.

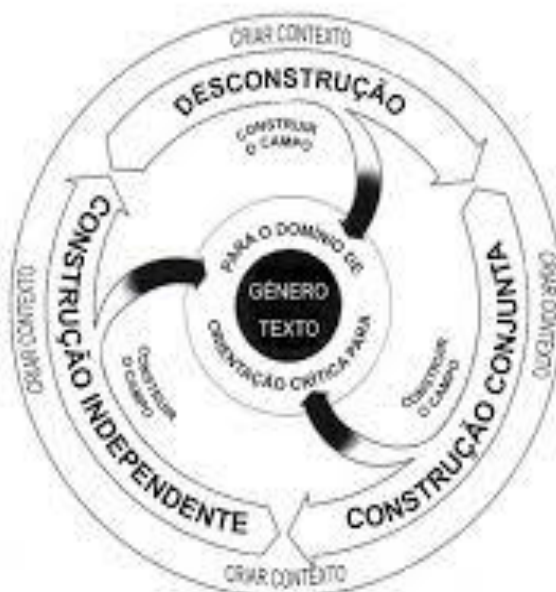
O objetivo dessas fases era submeter os aprendizes a atividades de leitura e escrita, utilizando-se de um mesmo gênero, para que esses o controlassem e se tornassem capazes de produzi-lo de forma independente.

Conforme Bawarshi e Reiff, (2013), no primeiro estágio, ou seja, na fase de modelagem, os estudantes são expostos a uma quantidade de textos representativos de dado gênero. No decorrer desse estágio, estudantes e professor vão identificando o contexto cultural e situacional onde os textos daquele gênero funcionam, os propósitos sociais aos quais eles servem, de que modo os elementos estruturais refletem suas funções e como os traços linguísticos realizam essas funções.

No segundo estágio, os estudantes e professor se envolvem numa negociação conjunta seguida da construção de um texto dentro do gênero. Assim, são feitas pesquisas, desenvolvem-se conhecimentos sobre o conteúdo, toma-se nota, observa-se, esquematiza-se para, no final, produzir-se, coletivamente, uma versão do gênero. No último estágio, os estudantes constroem de maneira independente uma versão do gênero, pesquisando, trocando ideias e revisando os textos para, após essa etapa, serem publicados.

Na segunda fase, Martin e Rose (2013) desenvolveram o projeto *Write it Right* (Escrever Certo) proposto por Rothery (1996). Nessa fase, eles descreveram os gêneros que os estudantes precisariam aprender a ler e a escrever no decorrer do ensino secundário e o compuseram com três estágios envolvidos pelo contexto: desconstrução, construção conjunta e construção independente, conforme se observa na imagem 2, que explicita o que se coloca nesta pesquisa.

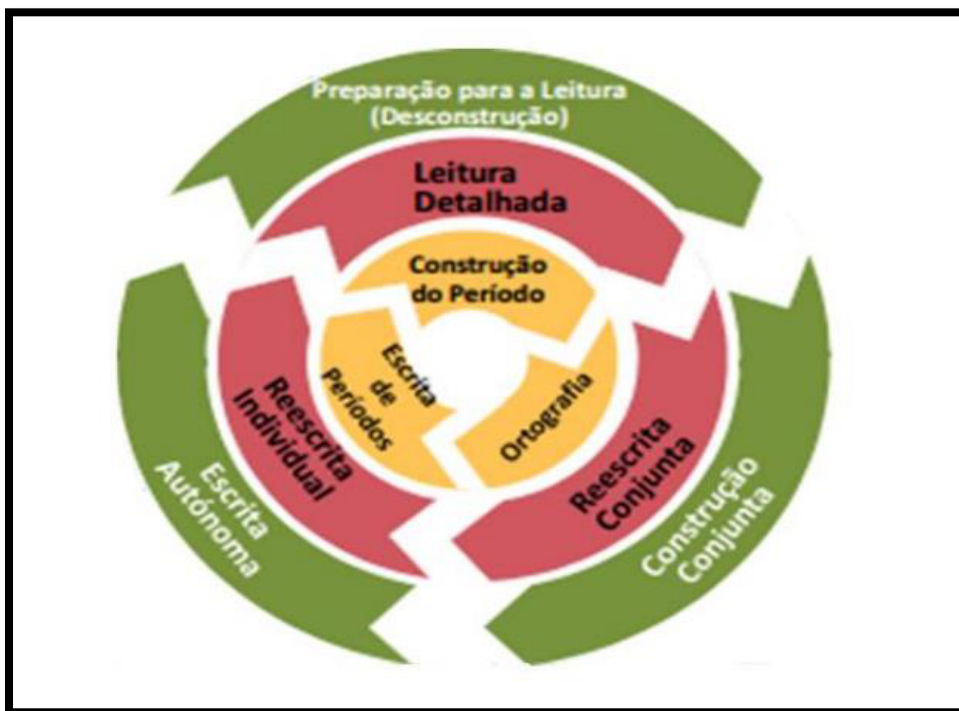
IMAGEM 2: Ciclo de Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Rothery, 1994 *apud* Gouveia, 2014, p. 215.

Partindo para a terceira fase, estão desenvolvendo o projeto *Read to Learn* (Ler para Aprender). Nesta fase, é proposta uma metodologia que integra a aprendizagem da leitura nos currículos da educação primária, secundária e ensino superior. A imagem 3 apresenta essa proposta.

IMAGEM 3: Ciclo da pedagogia *Ler para Aprender*



Fonte: Adaptado de Rose, 2011 *apud* Gouveia, 2014, p. 35.

Esse ciclo tem como objetivo fornecer suporte aos aprendizes no desenvolvimento e construção de um dado texto. Em suas fases, a atenção do aprendiz é direcionada ao contexto social e cultural do texto, à estrutura do texto, ao conteúdo do texto, e aos traços linguísticos característicos do texto. No quadro 1, apresenta-se o conjunto de estratégias e os objetivos que devem ser alcançados mediante o CEA.

QUADRO 1: Níveis do Ciclo *Ler para Aprender*

Nível 1	Preparação para leitura	Construção conjunta	Escrita autônoma
Nível 2	Leitura detalhada	Reescrita conjunta	Reescrita Individual
Nível 3	Construção de Períodos	Ortografia	Escrita de Períodos

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (ROSE e MARTIN 2012, p. 147)

Assim, como a tabela acima mostra, no primeiro nível, há três estratégias: *Preparação para a Leitura*, *Construção conjunta* e *Escrita autônoma*. A Preparação para a Leitura é o momento para a desconstrução do texto selecionado, iniciando com a interpretação, levando-se em consideração o conhecimento de mundo que os alunos possuem, também é feita a análise da estrutura textual, ou seja, estudo das etapas e fases que constituem o gênero. Na Construção Conjunta, os alunos serão guiados pelo professor para a produção textual. Partindo para a última estratégia desse nível, que é a Escrita Autônoma, esses alunos irão escrever individualmente seus textos, obedecendo à estrutura que o texto em estudo possui.

O segundo nível também possui três estratégias, como já foi apresentado na tabela acima: *Leitura detalhada*, *Reescrita Conjunta* e *Reescrita individual*. Esse nível tem como proposta habilitar os estudantes a lerem com total compreensão e identificarem com êxito a estrutura do texto. Ao fazerem o estudo do gênero, deverão usar o mesmo padrão linguístico dele. Conforme Paiva (2017), na Leitura Detalhada, o professor trabalha com outro texto, que faça parte do gênero do texto anterior, com o objetivo de os alunos observarem de modo individual suas etapas e fases.

Para Gouveia (2014), a *leitura detalhada* é uma estratégia pedagógica que garante aos alunos meios de compreensão leitora, muito mais que uma decodificação e interpretação de significados textuais, para esse pesquisador essa estratégia garante, também, o domínio linguístico “ao fazer depender de fraseados particulares, enquanto modos de dizer/escrever, modos de significar, isto é, ao fazer depender a compreensão de fragmentos textuais da decodificação das estruturas lexicogramaticais particulares que atuam nesse fragmento”(GOUVEIA, 2014, p. 243).

Para que os alunos venham a compreender o texto e entender sua estrutura, é relevante que o professor inicie discussões “sobre o contexto e propósito social, tipo de linguagem, local de veiculação e outros aspectos do texto que possam ser identificados” (PAIVA, p.13, 2017). A Reescrita Conjunta e a Reescrita Individual são as estratégias que levam à atividade de escrita. Assim, a Reescrita Conjunta direciona os alunos a reescreverem o que produziram no primeiro nível, agora adotando os conhecimentos linguísticos já adquiridos durante a estratégia da leitura detalhada. Finalizando o segundo nível com a estratégia Reescrita Individual, os alunos praticam a mesma tarefa da Reescrita Conjunta, no entanto produzem um novo texto de forma autônoma.

O último nível é constituído por: *Construção do Período*, *Ortografia* e *Escrita de Períodos*. É neste nível que o professor fará a integração entre gramática e produção textual. Na primeira estratégia, Construção do Período, trabalha-se com o texto lido do nível 1, entretanto, fazendo a seleção dos períodos específicos que servirão de objeto para a observação dos aspectos linguísticos, ortográficos e morfosintáticos. Segundo Paiva (2017), na estratégia Ortografia, o foco está nos aspectos gramaticais da escrita dos períodos. Desse modo, os alunos observam os erros

cometidos, para que, na Escrita dos Períodos, seja feita a reescrita dos textos. Conforme Paiva, “o nível 3 é o momento em que os alunos compreendem que a gramática provê o conhecimento linguístico necessário para a escrita” (PAIVA, 2017, p. 14).

2.2.1 Gêneros como prática social

Conforme Muniz (2018), a Escola de Sydney, ao desenvolver os programas de letramento, baseia-se no conceito de gênero como um processo social orientado por meio de um propósito e estruturado em etapas, uma vez que são necessárias muitas fases de significado para o trabalho com o gênero.

Para essa escola, a noção de gênero diz respeito a como os textos são organizados em suas etapas e fases para, só assim, alcançarem seus propósitos sociais. No entanto, de acordo com Muniz (2018)

o repertório de gêneros disponível aos membros de uma cultura constitui-se de tipos textuais utilizados em situações previsíveis e recorrentes. Os gêneros são criados, desenvolvidos e modificados nas práticas sociais, e seus propósitos relacionam-se às demandas de instituições, entidades, atividades, eventos, participantes e interações (MUNIZ, 2018, p.314).

Cada gênero tem o seu propósito social, seja ele de engajar e entreter, informar e avaliar e, mediante esses propósitos, expressam significados. Os gêneros que são utilizados no cotidiano, ou seja, nas práticas sociais e discursivas, em sua maioria são histórias, textos factuais, como também textos avaliativos.

Objetivando um melhor ensino da leitura e da escrita, estudiosos da LSF agruparam os gêneros mais recorrentes no contexto escolar em famílias. Assim, foi construída uma definição dos gêneros escolares pelos pesquisadores de letramento Escrever Certo que, de acordo com Rose e Martin (2012), estruturou os gêneros que os estudantes precisavam dominar na escola secundária. É desta forma que se chega às famílias de gênero, são elas: histórias, explicações, relatórios, procedimentos, argumentos e respostas. Essas famílias possuem um grupo de gêneros que são diferenciados pelos seus propósitos sociocomunicativos e pelos estágios que são formados.

O foco deste estudo é um gênero da família história que, conforme Muniz (2018), tem por objetivo geral engajar e entreter leitores, enquanto os textos factuais visam a informar os leitores. Já os avaliativos têm o propósito de avaliar textos em situações de interpretação e argumentação.

Segundo esta autora, existem cinco principais tipos de histórias, são elas: o *relato* que apenas conta uma série de eventos; a *narrativa* possuidora de personagens com o papel de

resolverem uma complicação; os *episódios* que compartilham sentimentos em relação a um evento complicado que não é resolvido; já o *exemplo*, julga o caráter e o comportamento das pessoas e, por último, a *notícia* que são histórias que iniciam com um evento interessante, a partir do qual são relatados vários ângulos. O quadro 2 exemplifica essa distribuição.

QUADRO 2: Família de Gêneros

FAMÍLIA	GÊNEROS	PROPÓSITOS	ETAPAS
ESTÓRIA	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Resolução
	Exemplo	Julgar caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento notável Reação
	Notícia	Relatar eventos atuais	Lead Ângulos

Fonte: Adaptado pela autora de (ROSE e MARTIN 2012, p.130)

De acordo com Rose e Martin (2012), os gêneros da família história têm como principal objetivo engajar e entreter leitores. Esses gêneros possuem uma organização linguística específica.

2.2.2 Gênero Narrativa: etapas e fases

Para alcançar seus objetivos, todo texto tem que percorrer vários passos. Esses passos para os gêneros são relativamente previsíveis. De acordo com Muniz (2018), os mais previsíveis são as etapas que, no gênero narrativa, são conhecidas por: *Orientação*, *Complicação* e *Resolução*. Estas etapas possuem uma ou mais fases, que não são previsíveis como as etapas. As fases, dependendo de cada gênero, são muito variadas. No quadro 3, são apresentadas e especificadas cada uma das fases.

QUADRO 3: Fases dos gêneros da família das histórias

Fases dos gêneros da família histórias		
Fases descritivas	Cenário	apresentando pessoas, atividades, lugares e tempos
	descrição	descrevendo pessoas, lugares, coisas
Fases que levam a ação para adiante	episódio	sequência de eventos esperada
	problema	evento inesperado que cria tensão
	Solução	evento inesperado que libera tensão

Fases avaliativas	Reação	sentimentos dos participantes sobre problemas, descrições
	comentário	comentário do narrador sobre pessoas, atividades
	reflexão	pensamentos dos participantes sobre os significados dos eventos.

FONTE: Adaptado pela autora de (MARTIN e ROSE 2013, p. 31)

Conforme Muniz (2018), as etapas organizam a estrutura global de cada texto, no entanto as fases têm o papel de organizar como ele se desenvolve em sua estrutura local. Para esta autora, é importante saber identificar essas fases em um texto, para, a partir disso, ensinar aos alunos como lê-lo de forma compreensível, bem como escrevê-lo utilizando padrões similares.

2.2.3 O gênero Conto

O gênero proposto para a leitura e produção no decorrer do Ciclo, pertence à família estória do gênero narrativa, caracterizado na literatura como Conto. De acordo com Terra (2014), este gênero caracteriza-se como uma narrativa mais resumida, apresentado um número pequeno de personagens e tempo reduzido. Também, não há nesse gênero análises meticolosas, digressões e descrições pormenorizadas.

Para Gotlib (1990, p.12), este gênero literário, não se refere apenas ao acontecido, pois não tem compromissos com o evento real, ou seja, nele a realidade e a ficção não tem limites, assim essa autora afirma: “A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente graus de proximidade ou afastamento do real.”

Segundo Abaurre (2007), os leitores de contos são aqueles que procuram nas narrativas ficcionais um espaço que os levem a reflexão da realidade, e assim, escapar dela, ou podem ler, também, apenas pelo prazer que esses textos proporcionam.

No entanto, a leitura de um texto literário na sala de aula, tem objetivos que vão além do entretenimento, assim “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2014, p. 20). Este autor considera ser importante a leitura de textos literários, pois julga ser a melhor forma de conhecer o uso da língua e afirma que, o letramento mediante ao texto literário vai muito além do uso social da modalidade da língua escrita, ele assegura seu efetivo domínio.

Os dois contos lidos durante o CEA, são pertencentes à Oscar Fingal O’Flahertie Wills Wilde, a saber: “*O Rouxinol e Rosa*” e “*O Gigante Egoísta*” que são considerados contos de fadas. Este autor, nasceu em Dublin na Irlanda, em 16 de outubro de 1854. Filho de uma escritora Jane Francesca e de um médico William Wilde, ambos protestantes, entretanto Oscar Wilde de converteu ao catolicismo. Iniciou seus estudos acadêmicos na Trinity College, considerada como uma faculdade tradicional em Dublin, ao ganhar uma bolsa de estudo vai estudar em Oxford.

Casa-se com Constance Lloyd, e com ela tem dois filhos. É durante os anos de 1887 e 1888 que Wilde publica vários poemas, novelas e contos. Apesar de ter escrito apenas um único romance “*O retrato de Dorian Gray*” publicado no ano de 1891, Wilde escreveu nove contos de fadas agrupados em dois volumes “*O Príncipe Feliz*”, de 1888, e “*Uma Casa de Romãs*”, de 1891. Seus contos foram escritos, especificamente, para o público infantil. Muitos motivos o levaram a uma produção literária para crianças, são eles: a produção de sua esposa que publicou fantasias infantis; o gosto por contos que falassem aos seus dois filhos; a sua admiração por obras infantis, entre elas as de Christian Andersen, sobretudo a influência de seus pais que eram escritores.

Sabe-se que os contos de fadas eram, primordialmente, orais e sua disseminação ganha força com o advento da tipografia. Assim, três vertentes promoveram essa transposição, foram elas: a vertente francesa representada por Charles Perrault (1628 - 1703); a inglesa com Hans Christian Andersen (1805 – 1875) e a alemã representada por Jacob (1785 -1863) e Wilhelm Grimm (1786 – 1859). Esses autores compartilhavam de um objetivo comum, que de acordo com Junior (2011, p.12) era “fundar maciçamente as novas bases para ideologias acerca do trabalho, da educação e do desenvolvimento social das nações”.

Diferentemente, de todos esses autores, Oscar Wilde preocupava-se mais com os efeitos estéticos de suas obras do que com o conservadorismo burguês. Ainda segundo Junior (2011, p. 17), a obra desse autor versa sobre “o comportamento da sociedade e da noção de humanidade dos seres, bem como a respeito da noção de sujeito em um período de transição entre os séculos XIX e XX.

Existem, também, outros fatores que tornam os contos de fada de Wilde, únicos, são eles: a linguagem rebuscada; o conteúdo, pois consiste em tons bíblicos, mas são cheios de descrições sensuais, como também e os finais são sempre infelizes ou não são resolvidos, ocorrendo sempre a morte de um dos personagens.

Tanto *O Rouxinol e Rosa* como *O gigante Egoísta*, propostas das leituras no CEA, houve morte no final da narrativa, e ambas as mortes foram um sacrifício, sobre isso Todorov (2011) diz:

o rouxinol se sacrifica por amor a um Estudante, para que esse possa oferecer uma rosa vermelha àquela a quem ama; assim, ele deixa seu sangue escoar na rosa cujo espinho transpassou seu coração. Mas o estudante, por sua vez, não se sacrifica por sua bem-amada: quando esta o rejeita, ele atira fora a rosa e se decide prosaicamente a se dedicar a sua vida profissional. O rouxinol é, nesse caso, o único a acreditar que “O amor vale mais do que a vida”, [...]. Em o Gigante Egoísta, o gigante, arrependido, morre ao descobrir o amor de uma criança, que não é senão Cristo, a própria encarnação do amor de uma criança, que não é senão Cristo, a própria encarnação do amor que conduz ao sacrifício. (TODOROV, 2011, p. 71-72).

Segundo Todorov (2011), Wilde explora a perspectiva sacrificial como sendo a fonte de expressão da beleza, ou seja, uma beleza que caminha junto com a morte. Esse fato causa estranhamento por parte do alunado, uma vez que muitos sempre foram expostos a leituras de contos de fadas contendo final feliz, e nesses, raramente, se faz presente a temática da morte.

Outro ponto a ser ressaltado na obra de Oscar Wilde, mais especificamente, o conto *O Rouxinol e a Rosa* é a presença marcante de elementos simbólicos.

2.3 LEITURA E ESCRITA

A proficiência leitora é uma necessidade social evidente na atualidade. Diante dessa realidade, não é suficiente apenas aprender a ler enquanto decodificação. É necessário que sejam desenvolvidas competências para usar a leitura. Daí, surge o termo “letramento”. De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2017) ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Um sujeito para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita.

Conforme os PCNs, o leitor competente é aquele que é capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito do texto, a ponto de identificar elementos implícitos. Também, estabelece relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos. Para esses referenciais, a leitura é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível a aquisição da proficiência.

Já de acordo os Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco (2012, p. 22),

As práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa devem estar voltadas, principalmente, para o próprio aprendizado da leitura, mas esse objetivo central não deve torná-las artificiais. As práticas escolares devem aproximar-se, o mais possível, das práticas sociais, de modo a tornar a leitura uma atividade significativa.

Para que isso aconteça, é necessário que os estudantes estejam em contato com bons textos, textos reais, completos e situados, como também, com as práticas de produção escrita e oral, buscando envolvê-los em situações reais de comunicação.

Portanto, pensando na importância de uma eficaz prática de leitura, recorre-se ao programa de letramento (*Reading to Learn*), baseado na Pedagogia de Gêneros, que integra a proposta do Ciclo de ensino Aprendizagem. Tal metodologia de ensino considera o contexto real de uso da língua, ao trabalhar com textos a partir dos seus propósitos sociais.

O principal objetivo da produção textual no contexto escolar é a formação de escritores competentes e que se tornem aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes. Assim, é dever da escola propor atividades diversas que desafiem a sua criatividade e seu desempenho e que permitam o desenvolvimento da competência escrita.

Sabe-se que o ensino de produção textual realizado, hoje, em muitas escolas é fortemente influenciado por conceitos e teorias existentes sobre esse tema. Muitos professores ampararam-se na concepção interacionista da linguagem, ou seja, concebem o aluno como sujeito de seu discurso. No entanto, eles não as traduzem em suas práticas fazendo com que a produção de texto seja realizada, desprovida de propósitos e sem interação. Assim, urge a necessidade de fomentação de um trabalho didático-pedagógico envolvendo a produção textual escrita na escola.

Conforme Cagliari (2009), a escrita seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. Assim, entende-se que leitura e escrita são atividades indissociáveis. Para este autor, a escola é, por excelência o lugar onde, muitas vezes escreve-se sem motivo. Infelizmente, algumas atividades propostas na escola representam um mecânico exercício de escrever. O autor defende, ainda, que antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, só assim, programar as atividades adequadamente.

Koch e Elias (2014), ao versarem sobre a concepção de escrita com o foco na interação, concebem-na como uma produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Para as autoras, o produtor de forma não linear, pensa sobre o que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, revê, reescreve e, em um movimento constante, guia-se pelo princípio interacional. Para elas, “nessa concepção interacional-dialógica da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 34).

Segundo Koch (2014), a atividade de produção de texto exige uma série de ações cognitivo-discursivas dos sujeitos no sentido de dotá-los de certos elementos, propriedades ou marcas que, em seu inter-relacionamento, são responsáveis pela produção de sentido.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA FONOLOGIA

Se um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é mostrar ao aluno como acontece o funcionamento da língua, então o trabalho didático-pedagógico não pode prescindir da abordagem fonético-fonologia. De acordo com Cagliari (2002, 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”. Para esse autor, o ensino da fonologia deveria ser programado em todo o decorrer do ensino básico.

Cagliari (2002) postula, ainda, existirem técnicas fonológicas que, quando tomadas como objeto de ensino no processo de alfabetização, facilitam sobremaneira a aquisição da língua escrita, tornando o trabalho muito mais motivador para o alfabetizando.

Para Madureira e Silva (2017), o professor de Língua Portuguesa precisa compreender os conceitos de Fonética e Fonologia para, só assim, despertar o interesse do aluno sobre os fenômenos da linguagem explicados por essas áreas. Esses pesquisadores versam sobre três contribuições didático-pedagógicas da fonética e fonologia em sala de aula, são elas:

I – possibilitar a compreensão da diferença entre som e letra; II – perceber que a propriedade distintiva do som perpassa pelo estudo dos processos de articulação da fala; III – compreender que a comunicação oral tem por base os processos físico-articulatórios relativos à produção desses sons. (MADUREIRA e SILVA, p. 87)

Compreende-se, então, ser importante ao professor apropriar-se de questões teóricas que fundamentam a Fonética e a Fonologia para, de posse desses conhecimentos, criar estratégias práticas de ensino que levem o aluno a refletir sobre os traços distintivos de cada fonema, evitando, por exemplo, a incorrência de erros de escrita como a hipersegmentação e a hipossegmentação.

Assim, nos subtópicos seguintes, apresentam-se estudos que são fundamentais, tanto para a compreensão das ocorrências de hipersegmentação e hipossegmentação encontradas nas produções escritas dos alunos, como também serviram para a criação das atividades que foram aplicadas no Ciclo.

2.5 PROCESSOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL DE PALAVRAS ESCRITAS

No processo de aquisição da língua escrita, saber onde começa e termina uma determinada palavra caracteriza-se como uma atividade complexa. Desta forma, são frequentes as segmentações ocorridas nas produções escritas de muitos alunos. Tais desvios evidenciam a fuga às normas ortográficas vigentes. Porém, por esta pesquisa, foi possível perceber a existência desse fenômeno também em produções escritas de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Primeiramente, não se pode pensar que o produtor de texto, nesta fase escolar, ao trazer nas produções escritas as ocorrências de segmentações não-convencionais está simplesmente cometendo um erro ortográfico resultante das supostas interferências do oral no escrito. Para Tenani (2011), corroborando as ideias de Chacon (2004, 2005) e Capristano (2007), essa complexidade dos dados de escrita se dá em razão de as ocorrências apresentarem tanto características da oralidade, quanto marcas de um processo de letramento ainda em construção, evidenciando, assim, a multifacetada relação do sujeito com as modalidades língua falada e língua escrita.

Conforme Tenani (2011), a segmentação não-convencional de palavras diz respeito à presença ou ausência “indevidas”, em relação às convenções ortográficas, do espaço em branco que define os limites da palavra escrita. De acordo com a autora, os trabalhos de Abaurre (1998), Silva (1991), Chacon (2004, 2005), Cunha (2004), Capristano (2007), Cunha e Miranda (2009) classificam as segmentações em dois tipos: (i) hipersegmentação – quando há ausência não-convencional de espaço em branco, como em “com tinuou” (continuou), “em bora” (embora); e (ii) hipossegmentação – quando há presença não-convencional do espaço em branco, como em “ciescondeu” (si escondeu), “derrepente” (de repente).

Os estudos de Abaurre (1998), Silva (1991), Chacon (2002), Cunha, (2004), Capristano (2007), Cunha e Miranda (2009) e Tenani (2011) argumentam a favor da relevância dos dados de segmentação não-convencional também na perspectiva fonológica.

Segundo Tenani (2011), dentre os argumentos apresentados por esses trabalhos relacionados ao domínio da fonologia, destacam-se aqueles que analisam os dados de segmentação na escrita infantil: a) podem ser vistos como indícios da organização prosódica da língua (pé métrico, palavra fonológica, grupo clítico); b) indiciam hipóteses do produtor de texto acerca dos limites de palavra; c) evidenciam hipóteses das relações entre enunciados falados e escritos.

2.5.1 Hipossegmentação

De acordo com Cunha (2004), o fenômeno de hipossegmentação caracteriza-se pela junção de palavras que deveriam ser grafadas separadamente na escrita, no entanto o aluno as escreve juntas. São exemplos desse fenômeno estruturas como as apresentadas no quadro 4.

QUADRO 4: Exemplos de casos de hipossegmentação

naminha	grafada para “na minha”
paela	grafada para “para ela”

(aluno do 7º ano -Dados da pesquisa- Escola Urbana).

Os exemplos acima mostram que o fenômeno de hipossegmentação se constitui de estruturas compostas por duas ou mais palavras, entretanto, conforme as convenções, ortográficas deveriam ser grafadas separadas.

Cunha (2004) *apud* Moreira (1991), postula que a hipossegmentação consiste na “ausência do espaço entre fronteiras vocabulares”. Para ela, isso ocorre porque um dos importantes critérios de segmentação usado pela criança é a exigência de uma quantidade mínima de caracteres para que uma palavra venha a ser dividida. A autora defende serem frequentes os casos em que ocorrem a junção de categorias gramaticais como os artigos, conjunções, preposições e os pronomes átonos às palavras mais próximas.

Já para Cagliari (2002), quando a criança inicia o seu processo de aquisição da língua escrita, tem a tendência de juntar todas as palavras e, ao realizar essa junção, ela estaria usando a fala como referência, já que esta não é segmentada.

2.5.2 Hipersegmentação

Já os fenômenos de hipersegmentação, de acordo com Cunha (2004), caracteriza-se pela inserção de um espaço em branco ou hífen no interior de uma palavra que deveria ser grafada junta. Os exemplos no quadro 5 mostram tais ocorrências.

QUADRO 5: Exemplos de casos de hipersegmentação

de ferente	grafada para “diferente”
com fuso	grafada para “confuso”

(aluno do 7º ano – Dados da pesquisa -Escola Urbana).

Para Moreira (1991), a hipersegmentação trata-se da “alocação no interior da palavra. Segundo a autora, esse fenômeno diz respeito a uma estratégia que a criança usa frequentemente,

em que segmenta sílabas de palavras que diz respeito a categorias lexicais e gramaticais. Exemplificando, têm-se: “sol tar” (soltar) – categoria lexical; “com duzido” (conduzido) – categoria gramatical.

Já para Cagliari (2002), a hipersegmentação dos vocábulos, no processo de aquisição da escrita infantil, pode ser uma decorrência da acentuação tônica das palavras, como em “a gora” (agora).

Tenani (2011), ao analisar as ocorrências de hipersegmentação, toma como critério de interpretação o fato de que o escrevente considerou a cadeia fônica como duas unidades prosódicas. Esta autora cita os trabalhos de Abaurre (1988, 1989, 1991 e 2011), Abaurre e Cagliari (1995), Abaurre e Silva (1993) para falar que os estudos desses pesquisadores têm mostrado que a presença não convencional de espaços em branco e fatos de natureza fonético-fonológica estão diretamente ligados. Desse modo, para esses autores a motivação das segmentações não-convencionais em determinadas grafias está relacionada à possibilidade de organização prosódica dos enunciados falados.

2.6 A HIERARQUIA PROSÓDICA

Conforme Cunha (2004), os dados prosódicos são bastante relevantes no processo de aquisição da linguagem, uma vez que são a ponte inicial entre o som e o significado e essa relação leva a criança à aquisição da linguagem. Para a autora, a cadeia da fala é um ato contínuo “e compreender uma língua pressupõe saber dividir mentalmente essa continuidade em componentes psicologicamente significativos. O estudo dessa cadeia da fala é feito pela fonologia prosódica e seus componentes significativos, os constituintes prosódicos”. (CUNHA, 2004, p. 39).

Baseando-se na afirmação de Cunha (2004) e de Tenani (2011), ao citar outros pesquisadores, chega-se à conclusão de que, para compreender as ocorrências de hipersegmentação e hipossegmentação, faz-se necessário entender sobre os constituintes prosódicos.

A partir da visão de Bisol (2004) sobre os constituintes prosódicos, será feita uma breve explanação sobre os cinco primeiros constituintes da hierarquia prosódica, que são propostas pelas pesquisadoras Nespor e Vogel (1986).

De acordo com Nespor e Vogel (1986 *apud* CUNHA 2004), os constituintes prosódicos são fragmentos mentais hierarquicamente distribuídos, aos quais são aplicadas regras fonológicas específicas. Esses constituintes oferecem diversos tipos de informação fonológica ou não-fonológica ao definir o seu âmbito.

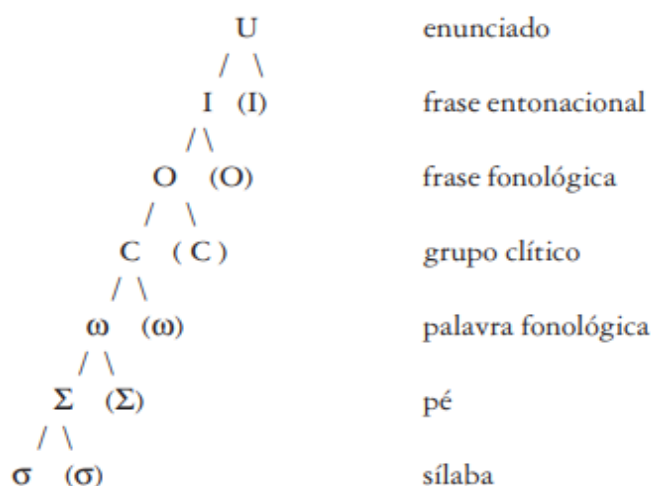
Segundo Bisol (1996), todo o constituinte prosódico presume um cabeça, ou seja, a organização desses constituintes dá-se de forma hierarquizada. Para esta autora, o constituinte prosódico “é uma unidade linguística complexa, cujos membros desenvolvem entre si uma relação binária de dominante/dominado, precisamente uma relação de forte/fraco ou vice-versa”. (BISOL,2005, p. 255).

Para Nespor e Vogel (1986 *apud* CUNHA, 2004) existem sete constituintes prosódicos que obedecem a uma hierarquia, a saber: sílaba (σ); pé (Σ); palavra fonológica (ω); grupo clítico (C); frase fonológica (ϕ); frase entonacional (I) e enunciado (U).

Bisol (2004, p. 60) apresenta um diagrama arbóreo para mostrar a posição hierarquizada desses setes constituintes prosódicos, conforme exemplificado na imagem 4.

IMAGEM 4: Diagrama arbóreo dos constituintes prosódicos

Escala prosódica



Fonte: BISOL, 2004, p.60

O diagrama arbóreo apresentado acima pode ser entendido da seguinte forma: primeiramente, deve-se considerar que todo constituinte está atrelado ou contido ao constituinte que vem acima dele. Desse modo, a sílaba é o constituinte que está na base da estrutura arbórea. Assim, as sílabas, ao se agruparem, formarão ou irão pertencer ao constituinte superior a elas que é o pé métrico. A junção de pés métricos forma a palavra fonológica que, ao se juntar a uma palavra gramatical, formarão um grupo clítico. No entanto, se a palavra fonológica se unir a outra fonológica, será formada uma frase fonológica.

É mediante a identificação de sílabas fortes e fracas contidas na segmentação das palavras que se verificam o tipo de acento de determinada língua e, conseqüentemente o tipo de pé desta língua. Este elemento estrutura-se mediante a uma sequência de uma sílaba relativamente forte e as demais relativamente fracas.

A palavra fonológica, terceiro constituinte prosódico, atua dominando o pé métrico e todos os pés de uma sequência. O que vem a caracterizar a palavra fonológica é o fato de ela possuir um acento primário, isto é, uma sílaba tônica. Assim, o elemento fundamental da palavra fonológica é o pé métrico, pois é ele que determina o acento.

O quadro 6 consiste num exemplo de Bisol (2004), ilustrando a forma como os elementos da palavra fonológica se apresentam:

QUADRO 6: Elementos constitutivos da palavra fonológica

Bor.bo.le.ta	pa.re.de	co.ro.nel	lam.pa. <da>	Sílaba
(* .) (* .)	(* .)	(* .) (*)	(* .)	Pé
(*)	(*)	(*)	(*)	Acento

Fonte: Adaptado de Bisol (2004, p. 61)

O quarto constituinte da escala prosódica é o grupo clítico. Na linguística, o clítico é considerado como uma palavra funcional, isto é, aquela que não possui um acento próprio e, por este motivo, não possui independência fonológica e nem sintática. Esse constituinte pertence às classes gramaticais dos artigos, preposições, conjunções e pronomes pessoais átonos.

De acordo com Bisol (2005, p. 248), “o grupo clítico é uma unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo”. Esta pesquisadora mostra esses clíticos nas palavras “fala-se” e “te espero”, de modo que, tanto o “se” como o “te” não possuem acento e, por este motivo, na língua falada, eles se juntam a uma palavra lexical, ou seja, nesse caso às palavras “fala” e “espero”.

Para Bisol (2000), o fato de as palavras gramaticais (clíticos) serem pronunciadas juntas com as palavras fonológicas, representam um grupo problemático para o aprendiz do código escrito, pois, em virtude de o estudante ainda não conhecer algumas palavras gramaticais, não reconhece a necessidade de se colocar um espaço entre a palavra gramatical e palavra fonológica e, assim, as escreve juntas.

A frase fonológica é o quinto constituinte da escala prosódica. É aquela que engloba as unidades mais baixas e domina o grupo clítico. Ela tanto pode ser representada por uma locução, como “a arvore”, ou ainda por uma palavra fonológica, como “árvore”. No quadro 7, são apresentadas frases fonológicas exemplificadas por Bisol (2005, p. 251).

QUADRO 7: Frase fonológica

A)	[O dia] Φ [sombrio] Φ [entristecia] Φ [o solitário viajante] Φ
B)	[O dia sombrio] Φ

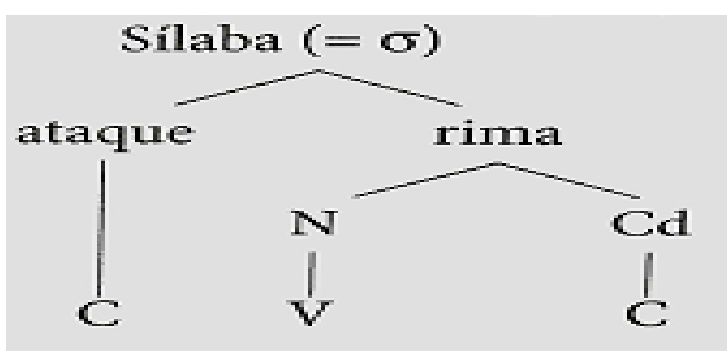
Fonte: Bisol (2005, p. 251).

2.7 A SÍLABA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)

Para avaliar os casos de segmentação não-convencional, julga-se importante entender, primeiramente, como se dá o processo de formação da sílaba no PB, pois, segundo Bisol (1999), a sílaba é o domínio mais propício a sofrer regras ou processos fonológicos, visto que, ela ocupa o nível mais baixo na hierarquia prosódica e por ser também a base dessa escala. Para tanto, busca-se entender o processo estabelecido pelo aluno na construção de seu conhecimento em relação à escrita. Considerando esses aspectos, apresentam-se a seguir os elementos que compõem a sílaba, como também o seu processo de constituição.

De acordo com Bisol (2013, p.22) “os princípios de composição da sílaba básica dizem respeito à relação de dominância que se estabelece entre os elementos que a compõe, isto é, entre rima e ataque e entre o núcleo e coda.”. Esses princípios, aos quais a autora se refere, podem ser expressados por meio de uma árvore no estilo proposto por Selkirk (1982), conforme imagem a seguir:

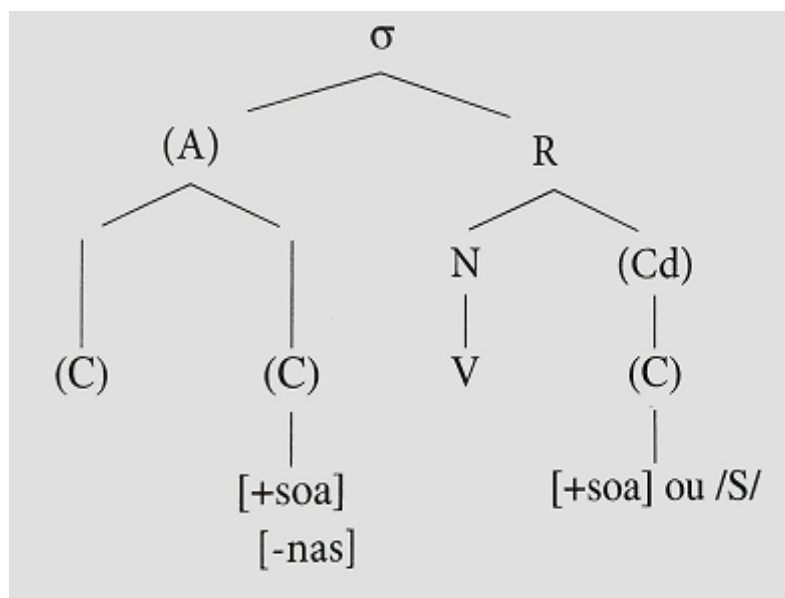
IMAGEM 5: Princípios de Composição da Sílaba Básica (PCSB)



Segundo Bisol (2013), o primeiro passo na construção de uma sílaba compreende a identificação do núcleo (N), que é o elemento mais importante. Ele tem a função de projetar a rima e a rima projeta a sílaba. Vale ressaltar que, no português, somente as vogais funcionam como núcleos. Segundo esta pesquisadora, todas as vogais, no primeiro momento, são picos silábicos, isto constituem núcleos da sílaba.

A imagem 6 mostra a configuração do padrão silábico para o português brasileiro.

IMAGEM 6: Molde silábico do português



Fonte: (BISOL, 2013, p. 23)

Segundo Bisol (2013), a estrutura arbórea apresentada na imagem 6 pode ser compreendida da seguinte forma:

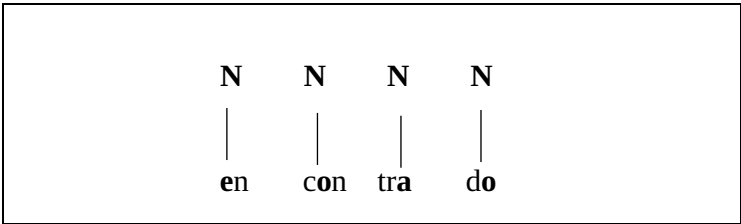
- i. A sílaba do PB tem estrutura binária e é representada pelos elementos (constituintes) ataque e rima, sendo a rima constituinte obrigatório na composição da sílaba.
- ii. A rima, por sua vez, também tem a sua estrutura binária e seus constituintes são o núcleo e a coda, de modo que o núcleo será sempre uma vogal e a coda uma soante (r, l, n) ou pelo /S/.
- iii. Já o ataque é constituído de dois segmentos. O primeiro pode ser preenchido pelas consoantes /p/,b/,t/,d/,k/,g/,f/,v/ e o segundo segmento é ocupado por soante não nasal.

Após a descrição da sílaba básica, passa-se agora à silabificação que, para Bisol (2013) consiste na escamação dos segmentos de uma cadeia de sons, conforme o padrão canônico. Esse fenômeno contempla o seguinte procedimento: identificação do núcleo; projeção do núcleo; formação do ataque e, por último, a formação da coda.

2.7.1 Identificação do núcleo

Conforme já fora exposto na seção anterior, o primeiro passo para esquematizar os constituintes de uma sílaba é a identificação do núcleo silábico, esta identificação inicia-se da direita para a esquerda da palavra. As vogais são os elementos mais sonoros, isto é, considerados o pico (núcleo) silábico. Por esse motivo, elas são as primeiras a serem identificadas, pois, nesse caso, constituem os núcleos de cada sílaba, conforme o quadro 8.

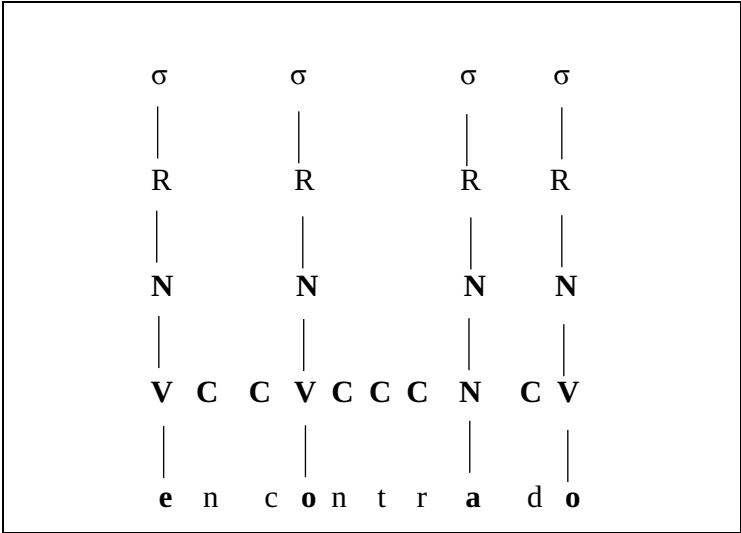
QUADRO 8: Identificação do núcleo



Fonte: Produzido pela autora

Segundo Bisol (2013), após a identificação do núcleo, tem-se a projeção da rima e, em seguida, a projeção da sílaba, como se pode observar no quadro 9.

QUADRO 9: Projeção do núcleo

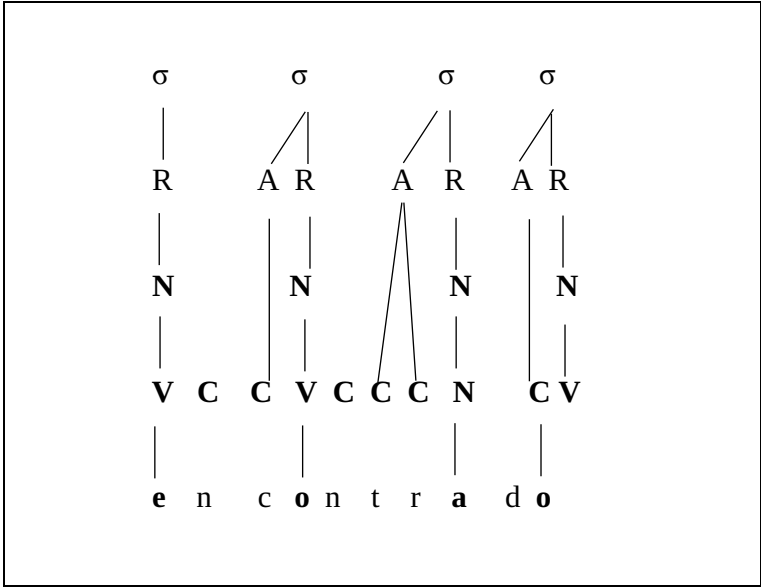


Fonte: Produzido pela autora

2.7.2 Formação do ataque

Dando sequência ao processo de silabificação, apresenta-se no quadro 10 o terceiro passo sugerido por Bisol (2013), que é a formação do ataque. Conforme essa autora, a sílaba é ramificada para esquerda, mapeando a consoante mais próxima para, assim, formar o padrão universal CV:

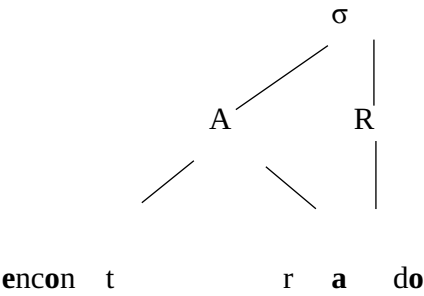
QUADRO 10: Formação do ataque



Fonte: Produzido pela autora

Na estrutura apresentada no quadro 10, tem-se um ataque complexo, isto é, um ataque formado por duas consoantes. Esse é o número máximo de segmentos permitidos no PB, como acontece com a sílaba “tra”, que é constituída pelas consoantes /t/ e /r/. Na imagem 7, é mostrado o ataque complexo.

IMAGEM 7: Ataque complexo



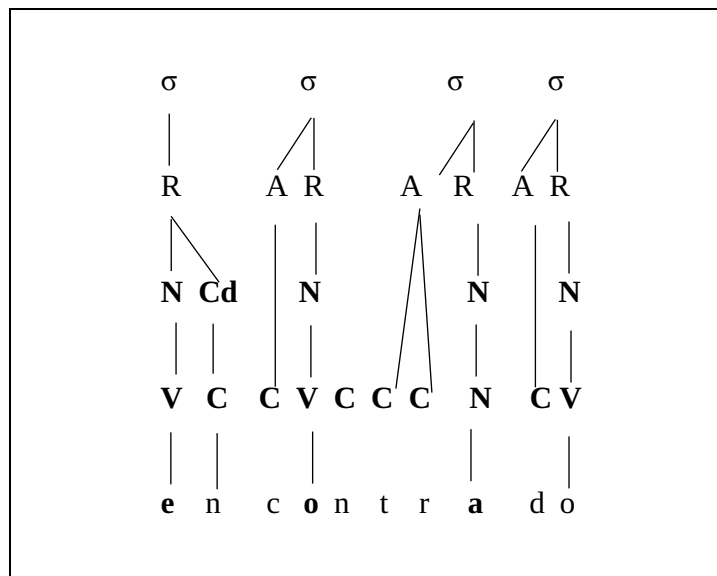
Fonte: Produzido pela autora

2.7.3 Formação da coda

Para Madureira e Silva (2017), o professor de Língua Portuguesa precisa compreender os conceitos de Fonética e Fonologia para, só assim, despertar o interesse do aluno sobre os fenômenos da linguagem explicados por essas áreas. Esses pesquisadores versam sobre três contribuições didático-pedagógicas da fonética e fonologia em sala de aula, são elas:

O quarto e último processo de silabificação é a formação da coda. Conforme Bisol (2013, p. 26) “a coda só se forma por anexação à rima das consoantes adjacentes, ainda não silabificadas”. Dessa forma, na palavra “*encontrado*” tem-se a adjunção da coda à direita da primeira rima, conforme mostra o quadro 11.

QUADRO 11: Formação da coda



Fonte: Produzido pela autora

A coda é considerada um segmento fraco, tornando-se opcional e, assim como o ataque, ela pode ter, no máximo, dois elementos.

Conclui-se, então, que “todo constituinte pressupõe um cabeça e um ou mais dominados” (BISOL, 2013, p. 243). Dessa forma, em relação ao constituinte sílaba, verifica-se que o cabeça desse segmento sempre será uma vogal, já que no PB, bem como na grande maioria de outras línguas, as sílabas possuem uma vogal e, em sua maioria, esse segmento ocupa a posição de núcleo.

2.7.4 O molde silábico do PB

Collischonn (2002), em seu estudo sobre a sílaba na Língua Portuguesa, apresenta um molde contendo o número máximo e o mínimo de segmentos permitidos para uma sílaba do PB.

No entanto, Roberto (2016) defende que não existe um consenso entre os estudiosos em relação ao molde silábico. Isso ocorre devido a diferentes concepções teóricas nos estudos da fonologia do PB. Vale salientar que cada língua possui um molde silábico diferente.

QUADRO 12: Molde silábico

V	é
VC	ar
VCC	ins.tante
CV	cá
CVC	lar
CVCC	mons.tro
CCV	tri
CCVC	três
CCVCC	trans.porte
VV	au.la
CVV	lei
CCVV	grau
CCVVC	claus.tro

Fonte: Adaptado de (COLLISCHONN, 2002, p. 117)

Como se verifica no quadro 12, a estrutura mínima de construção do molde silábico do PB é V e a máxima CCVCC.

O estudo da estrutura da sílaba é muito importante para a análise das segmentações não-convencionais, visto que muitos processos fonológicos podem ser advindos dos processos de ressilabação, classificados por Bisol (2002) em três tipos distintos: a Elisão (EL); a Ditongação (DT); a Degeminação (DG). A seguir, apresenta-se uma breve explanação sobre esses processos.

2.7.5 A Ressilabação

A ressilabação é caracterizada como um processo que decorre do fenômeno chamado *sândi*, que ocorre no interior das palavras ou na fronteira entre elas. De acordo com Collischonn (2007), o fenômeno *sândi* refere-se às modificações que são resultantes da justaposição de palavras (*sândi* externo).

O processo de ressilabação ocorre devido ao contato de dois núcleos silábicos. Esse contato leva ao desaparecimento de um deles, aquele prosodicamente mais fraco e tem a tendência de ser a átona final, que é, frequentemente, mais fraca que a pretônica inicial, quando o processo de ressilabação acontece em fronteiras de palavras.

2.7.5.1 Elisão

Conforme Collischonn (2007), a elisão é o processo de apagamento da primeira vogal da sequência. Esse fenômeno afeta, principalmente, a vogal baixa átona /a/ em final de palavras, mas também pode ocorrer com outras vogais. Cabe ressaltar que a elisão apenas ocorre se as duas vogais envolvidas forem átonas. O quadro 13 traz os exemplos desse processo:

QUADRO 13: Processo de elisão

a)	Frase fonológica	Processo de
	Elisão	
	[[menina] ω [orgulhosa] ω] Φ	> [meninorgulhosa]
	[[menina]ω[humilde]ω] Φ	> [meninumilde]
	[[menina] ω[elegante]ω] Φ	> [meninelegante]

Fonte: Adaptado de (BISOL, 2005, p.249)

Nos exemplos apresentados no quadro 13, o processo de elisão aconteceu entre duas palavras fonológicas, isto é, entre palavras portadoras de acento primário. Desse modo, verifica-se que a vogal “a” se apaga dando lugar às vogais “o”, “u” e “e” das palavras consequentes.

O processo de elisão também pode ocorrer entre um elemento clítico e uma palavra fonológica. Segundo Bisol (2005), é no nível prosódico, mais especificamente no grupo clítico, que os processos de *sândi* externo podem ocorrer. De acordo com essa autora, quando isso ocorre entre dois elementos de um grupo clítico, a reestruturação silábica os converge para uma só palavra fonológica.

QUADRO 14: Processo de elisão envolvendo grupos clíticos

Grupo clítico		Processo de elisão (EL)
[pela idade]	>	[pelidade]
[uma hotelaria]	>	[umotelaria]

Fonte: Adaptada de (BISOL, 2005, p. 249)

Como é apresentado no quadro 14, os clíticos “*pela*” e “*uma*” perderam suas identidades para formarem com as palavras adjacentes uma unidade apenas.

2.7.5.2 Ditongação (DT)

A ditongação é um processo de sândi que forma ditongo com a vogal final de um vocábulo e a inicial de outro. Segundo Collischon (2007, p. 213) “a ditongação envolve a formação tanto de ditongos crescentes quanto de ditongos decrescentes (...) a ditongação somente é bloqueada se as duas vogais da sequência portarem acento primário”.

É um fenômeno que tanto pode ocorrer na fronteira dos vocábulos como também em seu interior, ponto onde não se perde a vogal. Assim, a vogal mais sonora passa à posição de núcleo e, já a outra vogal, passa à posição de semivogal. No quadro 15 observa-se esse processo:

QUADRO 15: Processo de ditongação

Frase fonológica		Processo de ditongação
camisa usada	>	cami[zaw]sada
menina humilde	>	meni[naw]milde
verde amarelo	>	ver[dja]marelo

Fonte: Adaptada de Bisol (2013,p.58)

2.7.5.3 Degeminação (DG)

Outro processo de sândi externo é a degeminação, ela ocorre quando as duas vogais que se encontram são semelhantes. Conforme Bisol (2013), a degeminação é um processo de fusão que ocorre em qualquer sequência de vogais idênticas e, assim, atinge as vogais altas e baixas. O quadro 16 apresenta esse processo:

QUADRO 16: Processo de degeminação

Frase fonológica	Processo de degeminação
Como uvas maduras	> com[u]vas maduras
Muita área verde	> muit[a]rea vérde

Fonte: Adaptada de Bisol (2013, p. 63)

2.8 O ACENTO NA FONOLOGIA MÉTRICA: pé (Σ)

A fonologia métrica tem como um dos objetivos identificar as propriedades rítmicas das línguas e, mediante essa identificação, compreender como elas funcionam, no que diz respeito à cadência das palavras.

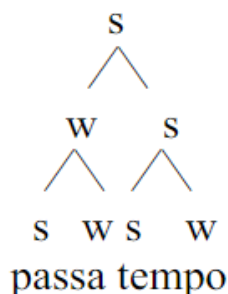
É pela identificação do acento das palavras, isto é, pela localização da sílaba mais forte (tônica), que é possível reconhecer as especificidades rítmicas das línguas. Assim como o ritmo, o acento também constitui um elemento prosódico abstrato.

Em decorrência dos avanços dos estudos da fonologia métrica, o acento, antes considerado como uma propriedade apenas das vogais, passa a ser associado à sílaba como um todo. Assim, a teoria métrica “considera o acento como uma propriedade da estrutura rítmica de um enunciado, determinada por contrastes de proeminência entre os constituintes” (LIBERMAN & PRINCE 1977 *apud* COLLISCHONN, 2007, p.196).

O acento, segundo a fonologia métrica proposta por Hayes (1995), consiste em uma proeminência nasce da relação existente entre os elementos prosódicos, a saber: σ (sílabas), pé (Σ) e palavra fonológica (ω). Este segmento é abstrato, assim, surgiu a necessidade de buscar-se uma representação que fosse também abstrata que permitisse fazer a identificação do ritmo das línguas. (LIBERMAN 1975 e LIBERMAN e PRINCE 1977 *apud* Magalhes, 2007), considerada como a grande invenção, por formalizar a estrutura relacional forte-fraco, pela qual torna-se possível visualizar as relações de proeminência resultantes dos padrões acentuais e identificados por nós, sendo “s” (strong)-forte e “w” (weak)-fraco, conforme a imagem 8.

Primeiramente, essa representação foi feita mediante a uma estrutura arbórea, proposta por (LIBERMAN 1975 e LIBERMAN e PRINCE 1977 *apud* MAGALHES, 2007), considerada como a grande invenção, por formalizar a estrutura relacional forte-fraco, pela qual torna-se possível visualizar as relações de proeminência resultantes dos padrões acentuais e identificados por nós, sendo “s” (strong)- forte e “w” (weak)-fraco, conforme a imagem 8.

IMAGEM 8: Estrutura arbórea



Fonte: Liberman 1975 E Liberman E Prince 1977
apud Magalhes 2007, p.94.

Na imagem apresentada em 8, verifica-se que o acento primário da palavra “*passa-tempo*” recai na sílaba “*tem*”, isso ocorre, por ser esta sílaba a única com todos os nós rotulados pela proeminência “s”.

2.8.1 O modelo métrico de Hayes

Segundo Magalhães (2004), as pesquisas em fonologia métrica atingiram níveis mais elevados de formalização, mediante aos estudos de Hayes (1995). Esse fato decorre porque sua proposta envolve um número resumido de conjunto de pés, ou seja, constitui-se de apenas três pés, a saber: o pé Troqueu silábico; o pé Iambo e o pé Troqueu mórico.

Explana-se, a seguir, o pé Troqueu silábico e o pé Iambo, uma vez que foram utilizados para a identificação do ritmo existente nas ocorrências de hipersegmentação e hipossegmentação, aqui analisadas. De acordo com Collischonn (2007), esses pés, além de explicar a alternância de elementos fortes e fracos, também, determinam a localização do acento primário.

De acordo com Magalhães (2004), Hayes (1995), apresenta princípios inovadores em relação a análise do acento. Conforme este autor a proposta de Hayes abrangem os seguintes princípios:

- I. diz respeito a distribuição rítmica, a qual equivale à alternância do ritmo com acentos espaçados em distancias iguais;

- II. O acento não sofre processo de assimilação, isto é, consiste na imunidade do acento;
- III. admite-se apenas pés binários e ilimitados, sendo os binários apenas duas sílabas e ilimitados os que possuem um número ilimitados de sílabas.

Para formular essa nova proposta Magalhaes diz que Hayes utilizou o recurso da extrametricidade. Esse procedimento refere-se a exclusão de um determinado segmento possibilitando o estabelecimento da estrutura métrica de certa sequência.

O Troqueu silábico proposto por Hayes é de constituição binária, ou seja, consiste em um pé formado por duas sílabas com proeminência mais à esquerda. Por ser binário, nas palavras que possuem um número par de sílabas todas elas podem ser agrupadas em pés, no entanto as que possuem um número ímpar de sílabas, uma delas não será escandida. No quadro 17, apresenta-se a estrutura do Troqueu silábico.

QUADRO 17: Troqueu silábico

(*	.)
σ	σ
cas	ca

Fonte: Adaptada pela autora

No quadro 17 o símbolo “σ” indica a sílaba que ele representa. Já (*) indica a sílaba mais proeminente. Em 18, apresenta-se duas palavras escandidas:

QUADRO 18: Exemplo de troqueu silábico

(* .) (* .)	(* .)
σ σ σ σ	σ σ σ
bi. ci. cle. ta	ca. mi. sa

Fonte: Produzido pela autora

Ao admitir o parâmetro de peso intrínseca da rima ramificada proposta por Hayes (1981), Bisol (2013), parti da hipótese de que o acento em português tem a seguinte regra:

(1) Regra do acento Primário Domínio: a palavra morfológica

- i. Atribua um asterisco (*) à sílaba pesada final, isto é, sílaba de rima ramificada.
- ii. Nos demais casos, forme um constituinte binário (não-iterativamente) com prominência à esquerda, de tipo (*) junto à borda direita da palavra.(BISOL, 2013 p. 307).

Desse modo, entende-se que as regras que foram utilizadas para atribuir-se os acentos nas palavras apresentadas no quadro 18, foi a segunda regra e esta caracteriza o pé troqueu.

No quadro 19, são apresentadas palavras que utilizou-se como regra a primeira. Que consiste no segundo pé proposto Hayes, ou seja, o pé Iambo, nesse a sílaba mais proeminente fica à direita e a sua sílaba a esquerda, obrigatoriamente, deve ser uma sílaba leve.

QUADRO 19: Pé Iambo

(. *)	
σ	σ
len. çol	

Fonte: Produzido pela autora

Segundo (Bisol, 2013), são nas modalidades métricas apresentadas, ou seja, o pé troqueu e o pé iambo que encaixa-se a grande maioria das palavras do português. Também, Magalhães (2004), parte do modelo de Hayes, para caracterizar o ritmo do português brasileiro como sendo um ritmo trocaico, isto é, a alternância de sílabas ora forte ora fraca.

Enfim, vale ressaltar que os fundamentos teóricos aqui explanados foram relevantes nesse estudo, uma vez que foram utilizados como base de análise das estruturas segmentadas de forma não-convencional.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa, tais como: a abordagem metodológica, o contexto social, o *corpus* e os procedimentos de análise dos dados. Em seguida, explicitamos a proposta de intervenção pedagógica que orienta todo o trabalho.

Esta pesquisa segue as orientações da abordagem linguística sistêmico-funcional e adota os princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia de Gêneros, especificamente o Ciclo de Ensino Aprendizagem, proposta pelos pesquisadores Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), como discutido no capítulo de Fundamentação Teórica.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

No presente trabalho, além de serem utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa, acrescentou-se, também, o caráter interpretativista e a pesquisa-ensino, pois conforme Bortoni-Ricardo (2013), o paradigma interpretativista surge como alternativa ao Positivismo, uma vez que não há como observar o mundo independente das práticas sociais.

Dessa forma, em relação às pesquisas realizadas em sala de aula, torna-se indispensável considerar as práticas sociais na reflexão e na análise dos dados. Para Bortoni-Ricardo (2013), a sala de aula consiste em locais privilegiados para a condução de pesquisa que se constrói tendo como base o interpretativismo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e quantitativa de caráter interpretativista, já que visa tanto a quantificar quanto se propõe a refletir sobre os resultados obtidos. Segue os postulados teóricos de Terence e Filho (2006), quando enfatiza que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador destaca o processo e seu significado, procurando aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, tais quais: as ações dos indivíduos; grupos ou organizações em seu ambiente; contexto social. E os estudos de Triviños (1987), quando esclarecem que a pesquisa qualitativa busca o significado dos dados, e tem como base a percepção do fenômeno em seu contexto. Nesse tipo de descrição, procura-se captar não apenas a parte externa do fenômeno, mas também sua essência, procurando-se explicar sua origem e suas relações e mudanças, na tentativa de intuir consequências. Conforme esse autor, a abordagem qualitativa tem como característica a busca por uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão do estudo.

Prioriza-se um estudo empírico, guiado pelos estudos de Godoy (1995), ao mostrar que uma abordagem qualitativa pode trazer fatos sociais inseridos no contexto ao qual pertencem

participantes da pesquisa e o pesquisador reúne diferentes dados que irão ajudar na descrição do fato.

3.2 CONTEXTO SOCIAL

Esta pesquisa se realiza numa escola pública estadual¹, localizada no município de Camaragibe/PE, Região Metropolitana do Recife. Este município é relativamente novo, possui apenas 30 anos. Por sua continuidade com a capital Recife, atribui-se a ele um perfil de “cidade dormitório”. Sua ocupação, em grande parte, deu-se de forma desordenada e irregular, com um terço da população residindo em áreas de risco como alagados, morros e encostas. Sua população está distribuída em duas áreas principais: a área de Aldeia, caracterizada pela presença marcante de chácaras, granjas e condomínios fechados de grande porte, habitados por munícipes de renda mais alta, e a área do centro e dos bairros em seu entorno, local em que reside a população de baixa renda e onde está localizada a escola em que fora aplicada a pesquisa. Assim, a escola atende alunos que moram nos bairros mais periféricos da cidade.

Conforme dados do IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco) a escola tem seu índice em 4,19. Tal resultado não a coloca na lista de escolas consideradas prioritárias, pois apenas recebem essa classificação aquelas que têm o índice abaixo de 3,5. Apesar desse índice, a instituição participa do Programa Novo Mais Educação do Ministério da Educação, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Dessa forma, os alunos que apresentam baixo rendimento na aprendizagem são atendidos no contra turno escolar neste programa, que funciona como um reforço escolar para eles.

No decorrer do ano letivo, são realizados vários projetos que visam à melhoria da aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas, mais especificamente em Língua Portuguesa e Matemática. Também, é elaborado pelos alunos concluintes do 9º ano o chamado TCF (Trabalho de Conclusão do Fundamental), implantado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, com o objetivo de despertar-lhes o interesse pela pesquisa, planejamento e investigação.

A escola é receptora de 90% de alunos oriundos de escolas municipais de Camaragibe. Este município tem o seu IDEB (índice de Desenvolvimento da educação Básica) em 4,5, bem abaixo daquela estipulada como meta mínima pelo MEC, que seria de 6,0. Mas, em se tratando dos resultados alcançados, especificamente, em Língua Portuguesa, em uma escala de 150 até 500, o município apresenta-se no nível 3, que corresponde a 192,05 em proficiência nesta disciplina. Esse

¹ Escola Estadual Timbi, localizada no Município de Camaragibe/PE.

índice demonstra que o nível dos alunos que chegam até as escolas estaduais não é o desejável. Tal realidade proporciona a chegada de um grande número de alunos oriundos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental com déficits consideráveis nas habilidades de leitura e escrita, ou seja, com problemas decorrentes de um processo de alfabetização inconsistente.

De acordo com a Matriz de Referência do IDEB, estabelecida pelo INEP/MEC, em relação à proficiência de língua portuguesa: no Nível 0 encontram-se as instituições e estudantes que atingiram desempenho menor que 125; no Nível 2 estão as instituições e estudantes com desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175; no Nível 3 encontram-se as instituições e estudantes com desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200; no Nível 4 estão as instituições e estudantes com desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225. Vale citar a qualificação que esses órgãos oficiais atribuem a cada nível. Assim sendo, o Nível 0 é considerado abaixo do elementar ou insuficiente; o Nível 1 é considerado elementar 2 e ainda insuficiente; o Nível 3 é considerado básico; o Nível 4 é considerável desejável e suficiente².

3.3 PARTICIPANTES: ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os participantes que compõem esta pesquisa são quarenta alunos no 7º ano do Ensino Fundamental, matriculados na rede estadual de Pernambuco em 2018, com idades entre 12 e 15 anos. Todos residentes de bairros periféricos da Camaragibe e 90% deles são oriundos de escolas municipais de Camaragibe.

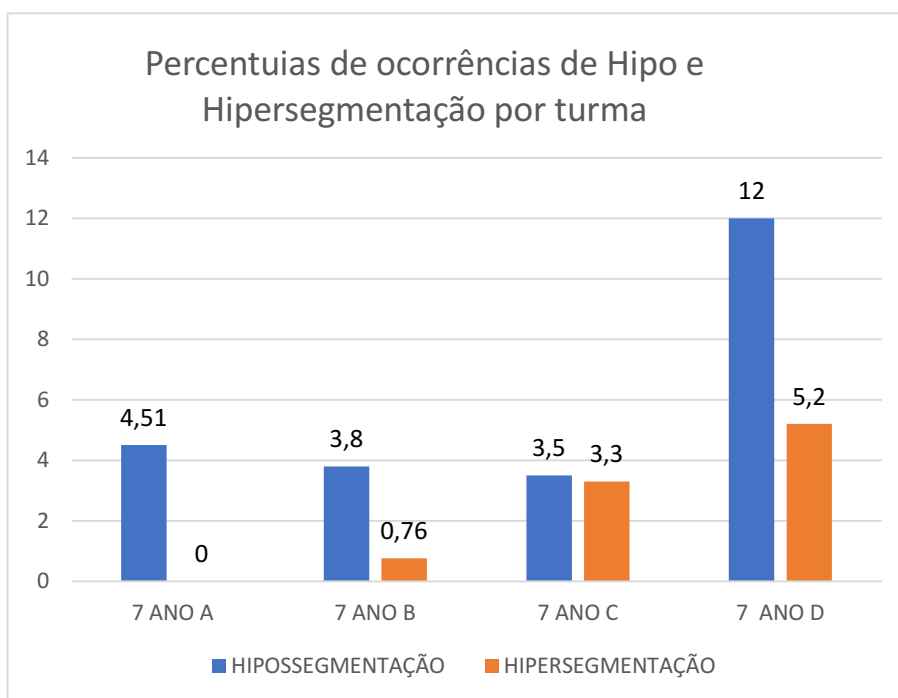
A escolha por essa turma aconteceu por duas razões: primeiro por tratar-se da turma em que a pesquisadora leciona e segundo por ser uma das turmas em que os alunos apresentaram uma maior recorrência de escrita segmentada de forma não-convencional, pois constatou-se que metade do total da turma traziam na sua escrita problemas relacionados à grafo-fonologia, problema constado na pesquisa piloto³.

Os dados constantes do gráfico 1 justificam essa escolha, uma vez que, ao realizar a pesquisa piloto com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental em 2017, verificou-se um número significativo de ocorrências de estruturas hipossegmentação e hipersegmentação nas produções escritas dos alunos dessa turma, como mostra o Gráfico 1 a seguir.

² Disponível em: <<http://provaibrazil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>>. Acesso em: 11 maio 2019.

³ A pesquisa piloto foi realizada em 2017 quando os participantes da pesquisa cursavam 6º ano do Ensino Fundamental e teve como objetivo identificar quais das turmas apresentavam um maior índice de casos de segmentação não-convencional.

GRAFICO 1: Ocorrências de segmentações não-convencionais por turma – Pesquisa Piloto



Produzido pela autora – PESQUISA PILOTO

A Tabela 1 apresenta as turmas do 6º ano do turno da manhã, como também a média de idade existente em cada uma delas, destacando o quantitativo por turma e por idade.

TABELA 1: Médias de idade dos alunos dos 7º anos da escola – Pesquisa Piloto

Contexto	Participantes da Pesquisa				
	Turmas	Alunos	Idade		
			11-12	12-13	14-15
Escola	7º ano A	41	41	-	-
	7º ano B	38	36	2	-
	7º ano C	40	32	8	-
	7º ano D	40	-	24	18
Total		158	109	34	18

Fonte: Produzido pela autora – PESQUISA PILOTO

Todos esses alunos tornaram-se participantes desta pesquisa, devido à distorção idade e série em que se encontram e sua relação com os problemas de escrita, ocasionados por aspectos gráficos e fonológicos.

3.4 O CORPUS

O *Corpus* é formado por textos de alunos produzidos em sala de aula durante a aplicação de uma proposta didática inspirada no Ciclo de Ensino e Aprendizagem Ler para Aprender, desenvolvido na Austrália.

Serão selecionados oitenta textos, considerando quarenta de produção inicial e quarenta de produção final de cada aluno participante da pesquisa. Desses, apenas vinte textos, totalizando 25%, foram analisados, mais detalhadamente, devido à participação dos alunos em todas as atividades do CEA proposto e devido ao número de ocorrências dos fenômenos estudados, conforme indica o quadro 20 a seguir.

QUADRO 20: Composição quantitativa do *Corpus* por participação dos alunos

TEXTO	PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS		
	100%	25%	75%
Produção inicial escrita	40	10	30
Produção final escrita	40	10	30

Fonte: Produzido pela autora

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para realização da análise dos textos – Produção inicial e Final dos alunos – adotaram-se os critérios seguintes apontados no quadro 21.

QUADRO 21: Distribuição dos critérios para análise dos textos dos alunos

Produção dos alunos		
Produções iniciais	40	Estrutura do gênero Elementos da hiposegmentação e da hipersegmentação
Produções finais	40	Estrutura do gênero Identificação dos elementos da hiposegmentação e da hipersegmentação

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Entretanto, desse quantitativo foram identificados e selecionados 30 textos que apresentaram maior frequência de escritas segmentadas de forma não-convencional no decorrer da aplicação do ciclo.

Antes das análises das segmentações não-convencionais, realizou-se a descrição das etapas da narrativa, pois é proposta secundária levar os participantes a conhecerem a estrutura do gênero narrativo **conto**. O quadro 21 apresenta as etapas desse gênero.

QUADRO 22: Etapas da narrativa

Estrutura básica de uma narrativa (etapas da narrativa)	1. Orientação (O quê? Quem? Onde? Por quê? Quem narra?) 2. Complicação (problema; como) 3. Resolução (desfecho da narrativa) 4. Coda (indicação verbal do fim da narrativa; reflexão final) 5. Avaliação (reflexão no decorrer da narrativa)
--	--

Fonte: Produzido pela autora

Após a identificação das etapas da narrativa, foram constatadas as estruturas segmentadas de forma indevida. Em seguida, procedeu-se o agrupamento dessas estruturas nas duas modalidades em estudo, ou seja, a hipossegmentação e a hipersegmentação.

Dando prosseguimento à análise, procederam-se a identificação do tipo de palavra-gramatical ou fonológica, a identificação dos principais processos fonológicos e a identificação das características métricas nessas estruturas.

Feita essa categorização, realizou-se um novo agrupamento das estruturas extraídas do *corpus*, que foi o agrupamento da variável tipo *de palavra*⁴, mediante as quatro combinações propostas por Cunha (2004), descritas a seguir:

- a) palavra gramatical + palavra fonológica;
- b) palavra fonológica + palavra gramatical;
- c) palavra gramatical + palavra gramatical;
- d) palavra fonológica + palavra fonológica.

⁴ Conforme Cunha (2004), a palavra gramatical diz respeito aquela que possui apenas um significado gramatical, já a palavra fonológica consiste em uma classe mais aberta, e está marcada, segundo Nespor e Vogel, 1986 apud CUNHA (2010) pela presença de um acento primário.

3.6 PROPOSTA INTERVENTIVA: LEITURA DE CONTOS A FAVOR DA ESCRITA DE TEXTOS

Esta pesquisa utiliza-se da metodologia proposta pelo Programa de letramento australiano *Reading to Learn*, (Ler para Aprender) em sua fase mais recente, que se baseia em um Ciclo de Ensino e Aprendizagem por meio de gêneros textuais. Para tanto, escolheu-se o gênero conto para subsidiar a escrita de textos em na sala de aula. Trata-se de um programa de letramento que integra atividades de leitura e escrita ao ensino dos conteúdos curriculares em todos os níveis de escolaridade em que se pode atuar. Um aspecto central para o desenvolvimento desse programa é o reconhecimento de que ler é importante para a aprendizagem escolar e social.

Esta proposta metodológica compreende a realização de atividades envolvendo leitura, escrita e reescrita de textos. Deste modo, serão detalhadas, a partir de agora, as atividades a serem realizadas durante um Ciclo de Ensino e Aprendizagem que denominamos de “A leitura de contos a favor da escrita de textos”.

O quadro 23 apresenta, detalhadamente, os níveis, as estratégias e as atividades realizadas no decorrer de todo o ciclo.

QUADRO 23: PROPOSTA INTERVENTIVA

Leitura de contos a favor da escrita de textos

Etapas	Categoria de estudo	Atividades	Carga Horária
Apresentação da Proposta	Instrução Didática	Conversação	1h
Negociação do Campo	Exploração do conhecimento prévio	Leitura de texto verbal e não verbal	4h
Nível 1			
Preparação para leitura.	Caracterização do contexto de cultura	Leitura coletiva (“O rouxinol e a Rosa” de Oscar Wilde)	2h
	Exploração da história “O rouxinol e a Rosa” com a caracterização e identificação da estrutura da narrativa.	Análise interpretativa da obra por meio de um questionário (5 questões); Categorização dos estágios da narrativa em tabelas;	2h
	Exibição do vídeo “O Rouxinol e a Rosa”	Diálogo sobre o filme.	2h
	Estudo sobre os elementos simbólicos presente na narrativa.	Análise e reflexão sobre os elementos significativos da obra “O Rouxinol e a Rosa”, tais como: pássaro, o rouxinol e a rosa vermelha.	2h
Construção Conjunta	Preparação para a produção da narrativa	Escolha do título da narrativa;	1h
	Produção coletiva da narrativa	Construção Conjunta, com	4h

		alteração do campo, relação e modo do conto “O rouxinol e a Rosa”;	
	Estudo da narrativa “A dama e o operário”	Desconstrução da narrativa “A dama e o operário”;	1h
Escrita autônoma	Orientação para realização da escrita autônoma.	1.Instrução de atividade;	1h
	Produção da escrita Autônoma.	2.Produção individual da narrativa (PRODUÇÃO INICIAL);	2h
Construção de Períodos	Análise e reflexão da produção escrita na Escrita Autônoma.	Apresentação em Slides da Escrita Autônoma;	1h
	Estudos dos períodos específicos da narrativa “O Rouxinol e a Rosa”;	Análise dos períodos específicos da narrativa “O Rouxinol e a Rosa”;	2h
		Interpretação dos períodos retirados da narrativa “O Rouxinol e Rosa”;	1h
	Reconstrução de Períodos.	Rescrita desses períodos conforme as regras estabelecidas pela convenção ortográfica.	1h
Ortografia	História da segmentação	Leitura de textos sobre a história da segmentação das palavras;	2h
		Segmentando as palavras;	1h
	Texto com lacunas para ser completado	Que palavra está faltando?;	1h
	Reescritas de estruturas hipo e hipersegmentadas encontradas nas produções escritas dos participantes;	Segmentando o de-segmentado	2h
	Atividade de reflexão sobre as diferenças de sentido entre palavras gramaticais que atuam como palavra em determinadas sequências sonoras e como sílabas em outras palavras.	Estudo sobre palavras gramaticais e palavras lexicais	3h
	Estudo das classes gramaticais – artigo, pronome e preposição.	Bingo das classes gramaticais.	3h
NÍVEL III			
Leitura Detalhada	Conto O Gigante egoísta para realização da leitura.	Leitura individual do conto “O gigante Egoísta”	1h
	Estudo estrutural da obra “O Gigante Egoísta	Identificação das fases (cenário, reação, episódio, problema, reflexão e solução).	2h

Reescrita Individual	Escrita individual, usando os padrões linguísticos apreendidos	Produção de texto individual; (produção final)	2h
	Revisão da produção dos alunos	Revisão da produção	2h

Fonte: Produzido pela autora

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se a análise e a discussão sobre os resultados obtidos no decorrer da aplicação do Ciclo. Esta etapa está dividida em três momentos:

- i. descrição e análise das atividades aplicadas no decorrer do Ciclo;
- ii. reflexão da estrutura dos contos produzidos pelos alunos do 7º ano no decurso do Ciclo – produção escrita inicial e final
- iii. análise das estruturas hipossegmentadas e hipersegmentadas encontradas nas produções dos alunos, bem como a comparação dessas estruturas encontradas na produção inicial e final.

4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO “CICLO LEITURA DE CONTOS A FAVOR DA ESCRITA DE TEXTOS”

Como foi descrito na Metodologia, o ciclo experienciado no 7º ano do Ensino Fundamental é composto por três níveis: o nível I, o nível II e o nível III, conforme o quadro 24.

QUADRO 24: Distribuição dos níveis por Carga Horária

Ciclo de Ensino e Aprendizagem		
Leitura de contos a favor da escrita de textos		
	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	CH
Proposta	Instrução Didática	1h
Negociação do Campo	Conhecimento Prévio sobre ao assunto	3h
	CARGA-HORÁRIA	4h
NÍVEIS	ETAPAS	CH
I	Preparação para a leitura (Desconstrução)	8h
	Construção Conjunta	6h
	Escrita Autônoma (Produção escrita inicial)	3h
	CARGA-HORÁRIA	17h
NÍVEIS	ETAPAS	CH
II	Construção de Períodos	5h
	Ortografia	9h
	CARGA-HORÁRIA	14h
Níveis	Etapas	CH
III	Leitura Detalhada	3h
	Reescrita	8h
	CARGA-HORÁRIA	11h
CARGA HORÁRIA TOTAL		46h

Fonte: Produzido pela autora

4.1.1 Proposta

Para realização do Ciclo junto aos alunos do 7º ano, foi apresentada uma instrução didática, conforme o quadro 25.

QUADRO 25: Instrução Didática

Instrução Didática	
Proposta	Pessoal, a partir deste momento, será aplicada uma proposta didática mediante a leitura de textos escritos, textos imagéticos e audiovisuais, bem como a leitura e produção do gênero conto.
Objetivo	Minimizar os processos de hipossegmentação e hipersegmentação ocorridos com bastante frequência nas produções escritas dos alunos do 7º ano, por meio da produção da narrativa conto.

Fonte: Produzido pela autora

A instrução teve como objetivo orientar os estudantes a respeito das etapas compostas pelo Ciclo. Para isso, foi informado pela pesquisadora, que seriam realizadas nas aulas de Língua Portuguesa atividades de leitura de diferentes gêneros, tanto visuais como escritos, com ênfase na leitura e produção escrita do gênero conto. A adoção deste gênero visou ao estudo da linguagem nele empregada, pela realização de atividades de leitura, que acabaram por minimizar problemas relacionados à grafia das palavras quando da primeira produção proposta pelo Ciclo.

De acordo com Muniz (2015), o principal objetivo do programa *Reading to Learn* é desenvolver as habilidades de leitura e escrita mediante a realização de atividades desenhadas com base em um conjunto de estratégias, cujo foco são os gêneros propostos no currículo da escola.

As atividades de leitura e produção de diferentes gêneros são importantes no ensino de Língua Portuguesa por possibilitar aos estudantes o acesso a textos que circulam em diferentes esferas comunicativas. Conforme Marcuschi (2008, p. 154), “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

É importante lembrar, também, que atividades com gêneros textuais levam a um ensino reflexivo da língua, pois considera o contexto real de seu uso, já que trabalha com os propósitos comunicativos que esses gêneros possuem.

4.1.2 Negociação do Campo

A *Negociação do Campo* serviu para verificar o conhecimento prévio que os alunos tinham sobre a temática presente no conto estudado. Também foram apresentadas as estratégias e as atividades desenvolvidas durante a aplicação do Ciclo.

No quadro 26 apresentam-se as atividades da Negociação do Campo.

Quadro 26: Distribuição das atividades da *Negociação do Campo*

Atividades	Categoria de estudo	Instrumento	Carga horária
Atividade 01 - Instrução sobre as atividades que serão realizadas.	- Apresentação para a os alunos da aplicação do Ciclo, como também as atividades que serão realizadas.	Instrução	1 aula de 50 min.
Atividade 02 - Diálogo sobre a temática extraída da imagem (verificação do conhecimento prévio).			
Atividade 03 - Questionário temático sobre a imagem.	- Socialização da temática.	Ficha contendo 8 questões.	1 aula de 50 min.

Fonte: Produzido pela autora

4.1.2.1 Exploração do conhecimento prévio

Nesta segunda etapa da *Negociação do Campo*, ocorreu a verificação do conhecimento prévio dos estudantes a respeito da temática trabalhada, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2017, p. 54,) “para atingir a compreensão de um texto, o leitor depende de seu conhecimento de mundo, do conhecimento que tem acerca de um tema específico [...]”.

Deste modo, o conhecimento prévio precisa ser levado em consideração nos momentos que precedem a leitura, pois se o aluno não fizer a ligação de seu conhecimento ao novo objeto de aprendizagem, não é possível realizar uma leitura compreensiva, visto que, “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN 1989, p. 13).

Assim, para verificar o conhecimento que os estudantes tinham a respeito do tema presente na narrativa, foram realizadas duas atividades. Primeiramente, foi apresentada a imagem 9, utilizando-se como suporte ao recurso visual *PowerPoint*.

Ao expor a imagem, alguns estudantes, rapidamente, fizeram alguns comentários, como: “ela só quer o dinheiro dele”; “essa mulher é interesseira”; não existe amor nessa relação”. Assim, para iniciar a discussão, a professora pesquisadora fez a seguinte pergunta: “qual é a mensagem ou crítica que essa imagem quer transmitir?”.

IMAGEM 9: Atividade 2 -Verificação do conhecimento prévio



Fonte: Disponível em:
<http://leticiabaixada.blogspot.com/2011/06/>

Ao expor essa imagem 9, um dos estudantes, rapidamente, fez o seguinte comentário: “Eita! Essa mulher só quer o dinheiro desse homem”. Após escutar a colocação do aluno, iniciou-se, verdadeiramente, a discussão. A professora pesquisadora fez a seguinte pergunta: “qual é a mensagem ou crítica que essa imagem quer transmitir? Assim, as respostas vieram logo em seguida. Que em sua maioria divergiam, principalmente, entre os meninos e as meninas. Elas levantaram questionamentos, como: “mas, hoje, muitos homens são interesseiros, não são apenas as mulheres” ou”, “eu não me casaria com um homem só por conta do dinheiro dele”, “estar com alguém sem amor, apenas por interesse não é bom”. Também, uma das estudantes criticou a própria configuração da imagem: “essa imagem deveria ser mudada”. Acho que a mulher deveria ser representada com cédulas de dinheiro”. Elas também discordavam entre si: “também não quero ficar com uma pessoa que não tenha dinheiro, porque não vai poder me dar nada, nem vai poder me levar nos lugares que eu quero”, finalizou.

Já os meninos, levantaram questionamentos como: “essa mulher é interesseira”, não existe amor nessa relação”, “a maioria das mulheres são assim hoje, professora”, “as mulheres querem os homens que tenham muito dinheiro para bancar elas de tudo”, “as meninas não querem meninos pobres”.

Ao apresentar a imagem 9, que é um texto multimodal, os alunos rapidamente abstraíram sua mensagem, demonstrando terem habilidade na construção de sentido desse tipo de texto. Assim, torna-se cada vez mais necessário desenvolver nos alunos competências voltadas para o domínio de práticas ligadas as múltiplas linguagens, uma vez que eles estão inseridos em um contexto em que as imagens estão cada vez mais presentes.

Segundo Rojo (2012), um trabalho pedagógico envolvendo os multiletramentos é essencial na escola, já que leva em consideração “a multiplicidade cultural da população e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

A terceira proposta de atividade da Verificação do Conhecimento Prévio foi a aplicação de um questionário sobre a imagem 9 apresentada. Para isso, foi entregue aos alunos a atividade 3, conforme o quadro 27.

QUADRO 27: Atividade 3 - Verificação do conhecimento Prévio

ATIVIDADE 03	
Questionário Temático	
1.	Ao observar esta imagem, qual é a mensagem que ela quer transmitir?
2.	As diferenças sociais ainda são impeditivas para as pessoas vivenciarem o amor?
3.	Você se considera ambicioso?
4.	Em nossa sociedade, o que é mais valorizado o amor ou o dinheiro?
5.	Sem citar nomes, discorra sobre um fato em que você observou que o dinheiro prevaleceu em detrimento do amor ao próximo.
6.	Você considera-se preconceituoso?
7.	Já sofreu algum tipo de preconceito?

Fonte: Produzido pela autora

Essas questões foram respondidas por escrito e teve como objetivo situar os alunos no campo retratado no texto que será lido em seguida, pois segundo Muniz (2015, p. 24), “o significado interpretativo exige que o leitor recorra às suas próprias experiências, a seus valores e ao seu conhecimento prévio para interpretar o texto”. No quadro 28, encontram-se as respostas fornecidas pelos participantes à 1ª questão relacionada ao texto da imagem 9.

QUADRO 28: Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa à primeira questão

Questão	Mensagem da imagem	Percentual	Respostas dos participantes
1. Ao observar esta imagem, qual é a mensagem que ela quer	Uma relação por interesse	43, 7%	Ela transmite uma mensagem que hoje em dia a maioria dos relacionamentos são comprados e não são verdadeiros não existe amor (Participante 27)

transmitir?	Um relacionamento tendo como base o dinheiro	28,1%	Que só estar com ele por dinheiro” (Participante 22)
	Um relacionamento tendo como base o amor	18, 7%	“A imagem tramintir aquela pesosa na image ela do de ser , rica i o outro não mais pode ser diferente mais todo , em dica que a e a amor” (Participante 17)

Fonte: Produzido pela autora

As respostas dos alunos referentes a essa primeira questão, revelam que a grande maioria fez a mesma interpretação da imagem. Demostram, também, que eles não tiveram dificuldades em fazer a leitura do texto imagético. E isso levou-os a fazerem questionamentos coerentes sobre a mensagem que a imagem quer transmitir.

A palavra *interesse* foi a mais recorrente. Esta, foi encontrada em quase todas as respostas e sempre se referiam ao personagem feminino da imagem. Porém, outros consideraram que o homem também é interesseiro.

É importante ressaltar nessa atividade o poder que o texto imagético tem, pois através de apenas uma imagem os estudantes fizeram vários questionamentos trazendo à tona seus conhecimentos de mundo sobre a crítica levantada pela imagem. Desse modo, observa-se um hibridismo por meio de diferentes modalidades de linguagem, ou seja, a imagem e o texto verbal dos estudantes, e por fim, ambos convergiram para uma única mensagem. Conforme Dionísio (2011, p. 131), “a sociedade torna-se cada vez mais visual. As imagens não são simples maneiras de expressão para veicular informações, e sim são como textos, ou seja, tecidos que revelam as nossas relações com a sociedade”.

Existe um laço muito forte que liga a escrita e a imagem, na atualidade elas se tornam cada vez mais indissociáveis. Sabe-se que a linguagem virtual e os recursos publicitários valem-se, constantemente, desse fator para conseguir seus objetivos.

Infelizmente, os recursos visuais ainda são pouco utilizados no ensino de Língua Portuguesa. É preciso ter a consciência de que o trabalho com a imagem serve de inspiração capaz despertar a curiosidade do aluno para o texto escrito, e quando não há o texto escrito na imagem, como a imagem (1) apresentada para os estudantes, leva-o a refletir sobre a imagem e, a partir dessa reflexão, criar o seu próprio texto escrito.

O quadro 10 apresenta as respostas fornecidas pelos participantes referentes à segunda questão até a oitava questão. Mediante as respostas, observa-se que o nível de muitos participantes está muito abaixo do que se espera da escrita de estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Pode-se afirmar que esses alunos passaram por uma má orientação no aprendizado da escrita, o que se faz notar pelos problemas bastante notórios em suas produções textuais.

Tudo isso é um reflexo do fracasso no que diz respeito ao ensino da escrita. São problemas que evidenciam uma má alfabetização. Possivelmente, esses estudantes não foram submetidos a atividades que os levassem a uma reflexão da língua, e sim foram expostos a uma alfabetização que na maioria das vezes se resume em cópias sem significação para o estudante. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. [...] É na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler nas diversas situações de interação. (BRASIL, 2012, p. 33)

Os alunos trazem em sua escrita diferentes processos fonológicos e isso evidência que nos primeiros anos de escolaridade o ensino da ortografia não foi sistemático e eficiente, se o fosse, teria contribuído para o letramento do aprendiz. De acordo com Micaela Roberto,

não é possível sanar as dificuldades de leitura se não resolvermos, antes de tudo, os problemas básicos relacionados a ela. E nesse alicerce estão as correspondências grafêmico-fonológicas e fonológico-grafêmicas, ou seja, as regras envolvidas na passagem do grafema ao fonema (leitura) e na passagem do fonema ao grafema (escrita). (2016, p. 156).

As ocorrências encontradas na escrita desses participantes, mostram que muitos, apesar de estarem no 7º ano do Ensino Fundamental, ainda não estão fazendo as correspondências fonológico-grafêmicas. Outros ainda não têm a consciência da formação de determinadas palavras, o que leva à segmentação não convencional de muitas palavras.

No quadro 29, encontram-se agrupadas as respostas referentes às questões da 2ª à 8ª dos participantes.

QUADRO 29: Respostas agrupadas dos participantes – Questões 2-8.

Pergunta	Respostas obtidas	Percentual	Resposta do participante (exemplos)	Transcrição
2.As diferenças sociais ainda são impeditivas para as pessoas vivenciarem o amor?	Sim	71,8%	Sim. Por que muitas pessoas desprezam as mais humildes. (P.6)	Sim. Porque muitas pessoas desprezam as mais humildes.
	Não	28,2%	“Pessoas pobre pode <u>serum</u> outro sim eis podem te <u>umrelacionamento</u> (P.1) “isso não impede que uma pessoa rica case ou	Pessoas pobres podem ter um relacionamento. Isso não impede que

			serelacione com uma pessoa pobre”(P. 4)	uma pessoa rica case ou se relacione com uma pessoa pobre.
3.Você se considera ambicioso?	Sim	21,8%	“Acho que todo ser humano é ambicioso, não muito, alguns só querem um canto para chamar de seu, família e um emprego que goste, outros querem ser reconhecidos, famosos é de pessoa para pessoa” (P. 26)	Acho que todo ser humano é ambicioso, não muito. Alguns só querem um canto para chamar de seu. Ter uma família e um emprego que goste. Outros ser reconhecidos, famosos. É de pessoa para pessoa.
	Não	78,1	“Pois aceito as pessoas como elas são e não por dinheiro ou bens” (P. 22)	“Pois aceito as pessoas como elas são e não por dinheiro ou bens”
4.Em nossa sociedade, o que é mais valorizado, o amor ou o dinheiro?	Dinheiro	72,2	“sobre <u>asmulheres</u> ou o dinheiro” (P.1) “eu acho que e o dinheiro” (P. 2)	Sobre as mulheres o dinheiro. Eu acho que é o dinheiro.
	Amor	28,1	“O dinheiro chega muito perto mais nada importante do que o amor” (participante 4)	O dinheiro
5.Sem citar nomes, discorra sobre um fato em que você observou que o dinheiro prevaleceu em detrimento do amor ao próximo.	Sim	75%	“Uma mulher que queria namora com o homen por calzo da moto que ele tinha” (P. 5)	Uma mulher que queria namorar com o homem por causa da moto que ele tinha.
	Não	25%	“Não porque eu <u>nuncavir puraquir</u> ” (participante 3).	Não. Porque eu nunca vi por aqui.
6.Você considera-se preconceituoso?	Não	100%	-----	-----
	Sim	----	-----	-----
7. Já sofreu algum tipo de preconceito?	Sim	80%	Sempre sempre.	-----
	Não	20%	-----	-----

Fonte: Produzido pela autora

Nas repostas fornecidas, observam-se as vozes dos participantes, uma vez que eles trazem à tona o contexto de vida em suas respostas. Desse modo, no questionamento levantado na segunda questão: “As diferenças sociais ainda são impeditivas para as pessoas vivenciarem o amor?”, 71,8% dos participantes consideraram que as diferenças sociais impedem um relacionamento amoroso. Esse percentual demonstra o que realmente eles observam no contexto em que vivem, visto que, muitos informaram que pessoas de classes sociais elevadas não se relacionavam com pessoas de classes menos favorecidas. Já quando questionados se eram ambiciosos, 78,1% negaram. Esse fato faz transparecer que muitos se acham constrangidos em se autodeclarem ambiciosos.

Quanto a resposta fornecida à quarta questão, 72,2% dos participantes afirmaram que o dinheiro é mais importante que o amor. Esse valor é ratificado na questão 5, uma vez que 75% afirmaram ter tido conhecimento de pessoas que só se relacionaram por interesse.

Em relação à sexta questão: “Você considera-se preconceituoso?”, 100% das respostas foram negativas, no entanto quando questionados sobre se já sofreram algum tipo de preconceito, na questão seguinte, 80% dos participantes afirmaram que sim. Muitos afirmaram, oralmente, que sempre sofrem preconceito por serem pobres e negros.

Pode-se afirmar que essa atividade alcançou o seu objetivo, visto que, foi possível fazer com os participantes, inicialmente, se aprofundassem na temática da narrativa lida posteriormente.

4.1.3 Primeiro nível

O primeiro nível compreende três estratégias: *preparação para a leitura_(desconstrução)*, *construção conjunta* e a *escrita autônoma*. De acordo com Silva (2015, p.24) esse nível está ligado diretamente à aprendizagem do currículo, a como planejar o programa de ensino, como também a seleção dos textos e a avaliação da aprendizagem.

O tópico seguinte apresenta com detalhes a aplicação da estratégia Preparação para a leitura.

4.1.3.1 Preparação para a leitura (desconstrução)

A preparação para a leitura tem como função fazer com que os alunos compreendam os textos à medida em que são lidos. É nessa etapa que é selecionado o texto trabalhado em todo o nível e que servirá também como modelo para a produção escrita. Neste trabalho, o texto-base utilizado no primeiro nível foi o conto da literatura infanto-juvenil “*O Rouxinol e a Rosa*” de Oscar Wilde.

Esta estratégia consiste na realização de discussões acerca do texto lido, como também a interpretação a partir do conhecimento de mundo do estudante e análise da estrutura textual, ou seja, a análise das etapas e fases que constituem o gênero em estudo, que nesse trabalho trata-se do gênero narrativo conto.

De acordo com Martin e Rose (2013, p.148), “esse momento começa no nível interpretativo de compreensão, com o conhecimento prévio ou o campo que os aprendizes precisam saber para acessar o texto”. Nessa perspectiva, foram criadas e aplicadas várias atividades de interpretação, análise da organização estrutural e linguística da narrativa de maneira sistematizada, por meio das atividades distribuídas, conforme o quadro 30.

QUADRO 30: Distribuição das atividades da *Preparação para Leitura*

Atividades	Categorias de estudo	Instrumento	Carga Horária
Atividade 01	- Estudo da caracterização do contexto de cultura: o propósito comunicativo	Narrativa	2 aulas de 50 min.
Leitura coletiva da obra “O Rouxinol e a Rosa” de Oscar Wilde.			
Atividade 02	Estudo das variáveis campo, Relação e modo	Questionário sobre abra.	2 aulas de 50 min.
Análise interpretativa da obra por meio de um questionário (5 questões).			
Atividade 03	Exploração do Conto “O Rouxinol e a Rosa” com a caracterização e identificação da estrutura da narrativa	Tabela com as Etapas da narrativa	2 aulas de 50 min.
- Categorização das etapas da narrativa em tabelas.			
Atividade 04	- Exibição do vídeo “O Rouxinol e a Rosa”	Narrativa fílmica.	1 aulas de 50 min.
Diálogo sobre o filme.			
Atividade 05	Estudo sobre os elementos simbólicos presente na narrativa.	Questões sobre os elementos simbólicos da narrativa.	1 aulas de 50 min.
Análise e reflexão sobre os elementos significativos da obra “O Rouxinol e a Rosa”, tais como: pássaro, o rouxinol e a rosa vermelha.			

Fonte: Produzido pela autora

4.1.3.1.1 Estudo da caracterização do contexto de cultura: o propósito comunicativo

Esse momento consistiu exatamente no primeiro contato dos alunos com o texto narrativo, ou seja, a primeira leitura do conto. Dessa forma, foi entregue para cada aluno as cópias da narrativa, conforme o anexo A “O Rouxinol e a Rosa” sendo solicitada a leitura individual. À medida que iam concluindo a leitura, eles prontamente faziam algumas colocações a respeito da obra. Desse modo, surgiram comentários como: “não gostei, porque o rouxinol morreu”; “não gostei, porque a moça foi muito interesseira”; “o rouxinol se sacrificou pra nada”.

Houve também estranhamento por parte dos alunos, devido à morte do rouxinol no desfecho do conto, pois muitos só haviam lido, até o momento, contos com o famoso final “e viveram felizes para sempre”. Assim, um dos participantes fez o seguinte comentário: “O rouxinol não deveria morrer e o jovem deveria ter ficado com a moça”.

Muitas palavras da narrativa lhes causaram estranhamento, devido a isso foi solicitado que os alunos sublinhassem no texto aquelas palavras que não conheciam, uma vez que, no momento da leitura, muitos a interromperam para perguntar sobre o significado das palavras como: gorjeei-o, assoalho, relva, alameda, débil, dentre outras.

Após a leitura individual, foi feita a leitura conjunta, tendo a pesquisadora, iniciado a leitura dos primeiros parágrafos, sendo os parágrafos seguintes lidos pelos alunos, mediante a escolha da ministrante. Vale salientar que na leitura compartilhada muitos aspectos e fatos da narrativa foram melhor observados pelos alunos.

Após essas leituras - individual e compartilhada - distribuiu-se a atividade interpretativa do conto. Esta teve como objetivo iniciar a desconstrução da narrativa. O quadro 31 apresenta as questões de interpretação do conto “O Rouxinol e Rosa”.

QUADRO 31: Atividade 02 da Preparação para Leitura (desconstrução)

- | |
|--|
| 1. Através da leitura da narrativa o Rouxinol e a Rosa, é possível perceber o tempo e o espaço em que se passa a história narrada? Se sim., informe o tempo e o espaço da narrativa. |
| 2. Quem são os principais personagens? |
| 3. Qual é o tema da narrativa? |
| 4. Qual é o conflito gerado em torno de toda a história? |
| 5. Reflita sobre a atitude da moça ao desprezar a rosa por valorizar mais as joias. |
| 6) De quem são as seguintes falas:
a) “Ela disse que dançaria comigo se eu lhe trouxesse rosas vermelhas”. - |

b) “Por que ele está chorando”?
c) “Está chorando por uma rosa vermelha”.
d) “Dê-me uma rosa vermelha que eu cantarei minha mais doce canção”.
7) Como o Rouxinol descreve o Estudante

Fonte: Produzido pela autora

Na tabela 2, apresenta-se uma síntese das repostas dos alunos referentes a atividade de interpretação da narrativa. Nela, verifica-se que nas questões de localização de informações explícitas, como: identificação de tempo, espaço, personagens e discursos dos personagens, uma média de 65% dos estudantes conseguiram identificar essas informações. Já sobre as questões 3 e 4, que eram para identificação do tema e conflito, respectivamente, apenas 30% desses alunos souberam responder corretamente. Tudo isso é o reflexo do nível de compreensão leitora desses alunos no que se refere à localização de informações dentro do texto. Assim, é observado que grande parte dos alunos só são capazes de localizar informações explícitas no texto, sendo essa capacidade considerada como a mais elementar.

TABELA 2: Síntese das respostas obtidas da atividade de interpretação da narrativa.

Questão	Porcentagem dos resultados	
1. Através da leitura da narrativa O Rouxinol e a Rosa é possível perceber o tempo e o espaço em que se passa a história narrada? Se sim., informe o tempo e o espaço da narrativa	Identificaram	65%
	Não identificaram	35%
2. Quem são os principais personagens?	Identificaram	70%
	Não identificaram	40%
3. Qual é o tema da narrativa?	Identificaram	30%
	Não identificaram	60%
4. Qual é o conflito gerado em torno de toda a história?	Identificaram	38%
	Não identificaram	62%
5. Reflita sobre a atitude da moça ao desprezar a rosa por valorizar mais as joias	90% das repostas obtidas consideraram o comportamento da jovem como negativo. Assim usaram adjetivos, como: injusta, ingrata, horrível, ambiciosa, egoísta, imbecil e interesseira.	
6. De quem são as seguintes falas:	Identificaram	61%
	Não identificaram	39%

7.Como você descreve o Estudante	Ao descrever o estudante, 87% dos alunos consideraram-no como um jovem apaixonado.
----------------------------------	--

Fonte: Produzida pela autora

Nas avaliações que os alunos fizeram sobre o comportamento da moça na questão 5, conforme as imagens 6 e 7, observa-se que eles se envolveram bastante no enredo da narrativa, pois nas respostas obtidas dessa questão, cerca de 90% dos estudantes fizeram críticas negativas sobre o posicionamento da jovem, conforme imagem 10 e 11.

IMAGEM 10: Resposta da questão 5. Participante – 20

5. Reflita sobre a atitude da moça ao desprezar a rosa por valorizar mais as joias. <i>horrível, pois havia dito que dançaria como estudante se ele levasse uma rosa</i>	Transcrição
	Horrível, pois havia dito que dançaria com o estudante se ele levasse uma rosa.

Fonte: Produzida pela autora

IMAGEM 11: Resposta da questão 5. Participante – 24

5. Reflita sobre a atitude da moça ao desprezar a rosa por valorizar mais as joias. <i>ela foi interesseira por que ele só era um estudante</i>	Transcrição
	Ela foi interesseira, porque ele só era um estudante.

Fonte: Produzida pela autora

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (2012, p. 93) “a leitura do texto literário deve permitir que os adolescentes construam um posicionamento mais autônomo e crítico diante dos inúmeros discursos que a eles se apresentam. Deve oferecer, ainda, entretenimento e beleza. Deve promover diálogos na sala de aula”. Assim, verifica-se que os participantes se envolveram com o texto, como também dialogaram criticamente sobre ele.

Pode-se, também, afirmar que o leitor e o texto se envolveram mutuamente. Para Cosson (2014, p.27), “Ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Deste modo, para este autor, a leitura faz a ligação de um mundo com o outro e o sentido do texto apenas se completa quando esse trânsito se efetiva.

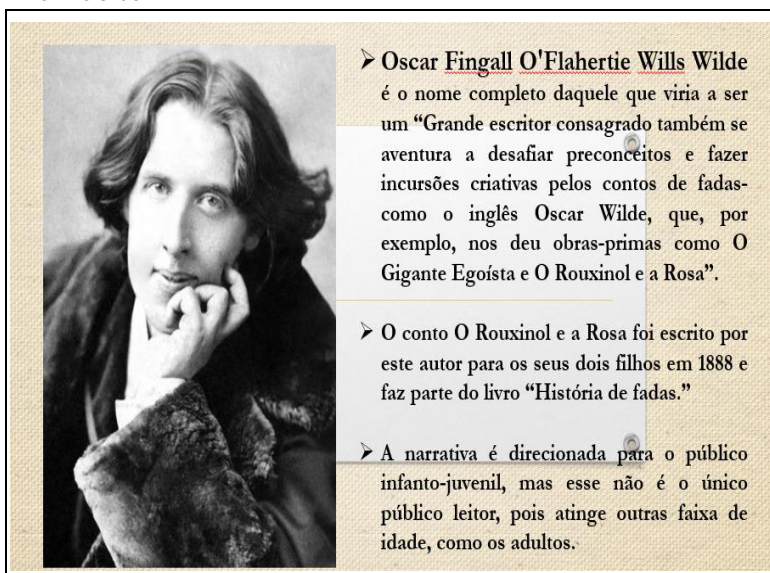
4.1.3.1.2 Estudo das variáveis campo, relação e modo

Dando continuidade à desconstrução do gênero, foram apresentadas por meio de *slides*, conforme a imagem 12, algumas informações sobre o autor, contexto de produção e o público leitor da narrativa. Nas atividades que se seguem estão subjacentes as variáveis contextuais como campo, relações e modo.

Conforme Muniz (2018, p. 319), “a variável campo refere-se ao que está acontecendo”. Destarte, foi exposto aos participantes o que estava acontecendo no momento em que o texto foi produzido. Também foi informado que o conteúdo do texto está diretamente relacionado à época de sua produção.

Ao apresentar a imagem 12, realizou-se um estudo expositivo sobre a vida do autor. Observou-se que os discentes ficaram interessados em conhecer ainda mais sobre ele (com qual idade morreu e qual foi o ano, quantas obras escreveu). Desse modo, todas essas informações foram passadas para eles, inclusive uma lista de obras (contos e romances) de Oscar Wilde lhes foram disponibilizadas.

IMAGEM 12: Slide com informações sobre o autor da Narrativa



Fonte: Disponível em: <https://www.ebiografia.com/oscar_wilde/>. Acesso em: 23/ 03/2018>.

Partindo para a variável modo que, segundo Muniz (2018, p. 319),

se refere à organização dos significados da experiência e da interação em um texto coerente por meio da textura do fluxo de informação e a modalidade de comunicação: fala, escrita, telefone, mensagens pelo celular, e-mails, salas de bate-papo, páginas da internet, cartas, rádio, CD, televisão, filme, vídeo, DVD, etc.

Ainda de acordo com essa autora, a noção de gênero leva em conta como o texto é organizado em suas etapas e fases para só assim alcançar seus propósitos sociais. Dessa forma, nesse momento foi explicado para os alunos que o propósito de contar uma narrativa é entreter o ouvinte pela apresentação e solução de uma complicação, o que se dá pela realização das etapas de *orientação*, *complicação* e *resolução*. Seguindo a estrutura de Labov (1972), acrescenta-se ainda as etapas *coda* e *avaliação*.

4.1.3.1.3 Exploração do Conto “O Rouxinol e a Rosa” com a caracterização e identificação da estrutura da narrativa.

Para iniciar o estudo da estrutura da narrativa, primeiramente foram apresentadas em *slides* suas etapas, conforme o quadro 30. Em seguida, foram mostradas as fases do quadro 32.

QUADRO 32: Estrutura da narrativa

Estrutura básica de uma narrativa:	1. Orientação (O quê? Quem? Onde? Por quê? Quem narra?) 2. Complicação (problema; como) 3. Resolução (desfecho da narrativa) 4. Coda (indicação verbal do fim da narrativa; reflexão final) 5. Avaliação (reflexão no decorrer da narrativa)
------------------------------------	--

Fonte: Produzido pela autora

QUADRO 33- Fases dos gêneros da família das estórias

Fases dos gêneros da família das estórias		
Fases descritivas	Cenário	apresentando pessoas, atividades, lugares, tempo
	Descrição	descrevendo pessoas, lugares, coisas
Fases que levam à ação para adiante	Episódio	sequência de eventos esperada
	Problema	evento inesperado que cria tensão
	Solução	evento inesperado que libera tensão
Fases avaliativas	Reação	sentimentos dos participantes sobre problemas, descrições
	Comentário	comentários do narrador sobre pessoas, atividades
	Reflexão	pensamentos dos participantes sobre os significados dos eventos

Fonte: Adaptado de (MARTIN e ROSE 2008)

Em seguida, também foi apresentado em *slides* o contexto de cultura e situação que fazem parte da estrutura textual, conforme o quadro 34.

QUADRO 34: Atividade 3 da Preparação para Leitura (desconstrução)

Contexto e tema (s):	Refere-se à época e lugar que foi produzido o gênero; assuntos abordados no texto.
Propósito textual:	Solucionar uma complicação em uma história
Propósito sociocomunicativo do gênero:	Entreter; engajar.
Organização linguística:	Linguagem formal com predomínio de verbos no pretérito.

Fonte: Produzido pela autora

Após a apresentação em *slides* sobre o contexto de cultura e situação, foram entregues para cada participante cópias da desconstrução do conto “O Rouxinol e a Rosa” de Oscar Wilde, conforme mostra o quadro 35.

QUADRO 35: Atividade 4 da Preparação para Leitura (desconstrução)

Desconstrução da narrativa O Rouxinol e a Rosa	
1.Contexto de produção e circulação; 2.Assuntos abordados; 3.Propósito sociocomunicativo.	1. O conto foi escrito por Oscar Wilde para os seus dois filhos em 1888 e faz parte do livro "Histórias de fadas". 2.Os temas são: o sacrifício em prol do Amor <i>versus</i> a ingenuidade e a futilidade da juventude. 3. A narrativa é direcionada para o público infanto-juvenil, mas esse não é o único público-leitor, pois o conto atinge outros públicos com os seus ensinamentos sobre o amor.
Estrutura da narrativa	
Orientação: 1. Quando? 2. Onde? 3. Quem? 4. O quê? 5. Quem narra?	1. Quando: A época não é definida. Mas percebe-se que a história se passa durante o dia estendendo-se para a noite. 2 .Onde: No início no jardim do estudante e finaliza em seu quarto. 3.Quem: O Rouxinol e a Rosa como personagens principais e o jovem e a moça como personagens secundários. 4.O quê: O amor de um jovem por uma moça leva ao sacrifício de um rouxinol em prol desse amor. 5. Narrador observador.

Complicação: desenvolvimento/ Como?	A moça falou que dançaria com o jovem se lhe levasse rosas vermelhas; no jardim do jovem não tinha a rosa vermelha; o Rouxinol se compadece do jovem e procura a rosa entre as roseiras; o rouxinol não encontra a rosa vermelha, pois a única roseira vermelha que havia no jardim o inverno regelou suas veias; a roseira propõe o sacrifício ao rouxinol; O Rouxinol faz o sacrifício.
Resolução: desfecho da narrativa	O Rouxinol canta a noite toda para a roseira nascer; no nascimento da rosa, o Rouxinol morre; ao amanhecer, o jovem encontra a rosa vermelha em seu jardim e a leva para a moça; ela não aceita, pois prefere as joias do sobrinho do camareiro; o estudante fica zangado e atira a roseira na sarjeta., onde a roda de um carro a esmagou; o estudante volta-se a estudar filosofia e metafísica.
Coda: reflexão final, ensinamento, conclusão.	O estudante conclui com a seguinte reflexão: "Que coisa imbecil, o Amor! (...) Nem vale a utilidade da lógica, porque não prova nada, está sempre prometendo o que não cumpre e fazendo acreditar em mentiras".
Avaliação: reflexão no decorrer da narrativa	No decorrer da narrativa o Rouxinol faz a seguinte reflexão: "(...) a vida é preciosa. É tão bom voar, através da mata (...), mas o amor é melhor que a vida. E que vale o coração de um pássaro comparado ao coração de um homem?
Organização linguística	
A narrativa assemelha-se a um texto dramático, pois há um predomínio das falas dos personagens em todo o decorrer do conto e essas falas todas marcadas por sinais de pontuação; emprego da língua culta; linguagem carregada de simbolismo; predomínio de adjetivos; presença de verbos no presente, pretérito e futuro.	

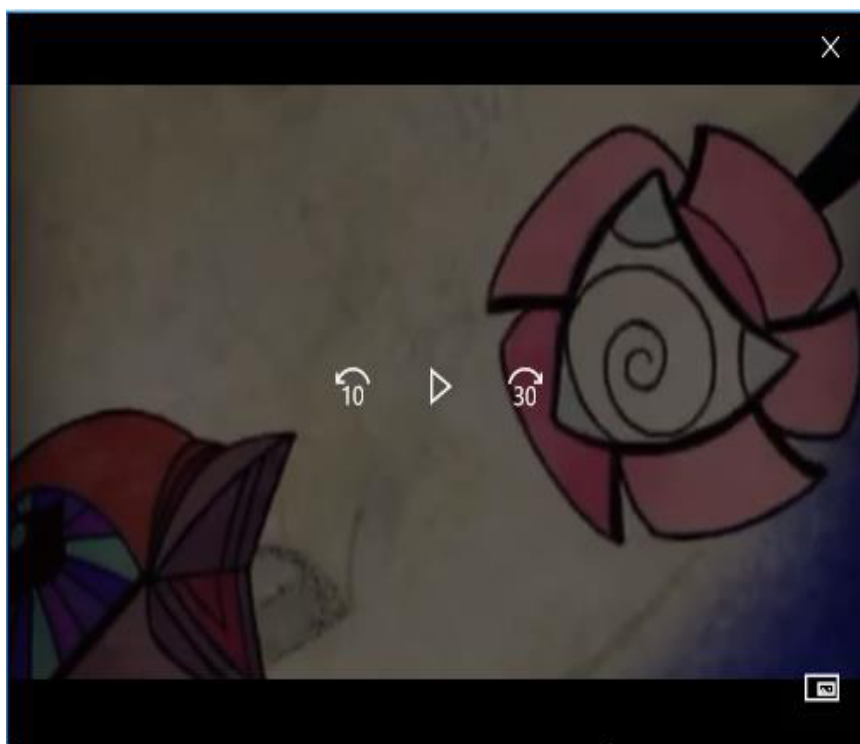
Nesta atividade realizou-se uma leitura coletiva com os alunos. a medida que esta estava sendo realizada, ia-se explicando em detalhes o contexto de cultura (qual o propósito social do gênero) e o contexto de situação (qual é o tema e quem será o leitor). Por meio de uma leitura guiada pela pesquisadora, os alunos foram capazes de reconhecer as etapas e fases comuns do gênero estória narrativa.

Esse momento foi importante, pois os elementos linguísticos, que compõe o gênero em estudo, foram apontados e discutidos, já que iriam servir de base ao processo de escrita em atividades posteriores.

4.1.3.1.4 Exibição do vídeo “O Rouxinol e a Rosa”

Esta atividade consistiu na exibição de uma narrativa fílmica “O Rouxinol e a Rosa” disponível no YouTube, conforme a imagem 13. Após a exibição do filme, realizou-se um diálogo sobre o que foi visto. Muitos fizeram comparações sobre o acréscimo de alguns elementos presente na narrativa fílmica. Os estudantes observaram que no filme havia a presença materializada do narrador que era representado por um ancião que contava a estória para sua neta.

IMAGEM 13: Atividade - 4 Narrativa Fílmica “O rouxinol e rosa”



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OuxuJR-z2GU>>.
Acesso em: 03/02/2018

4.1.3.1.5 Estudo sobre os elementos simbólicos presentes na narrativa

Após a exibição do filme, foi feita a seguinte pergunta aos alunos: “Por que o autor escolheu elementos como o pássaro, a rosa vermelha e um rouxinol para fazer parte da sua narrativa? Será que existe um porquê? Rapidamente, um dos alunos respondeu: “Professora, tem alguma coisa simbólica nessa escolha. Acho que ele escolheu o pássaro porque ele é ingênuo”.

A pesquisadora continuou perguntando: “E o que dizer da rosa vermelha?”. Um dos alunos respondeu: a flor vermelha simboliza a cor do amor, do coração e da paixão.

Após essa discussão, foi apresentado em *slides*, conforme a imagem 14, um estudo sobre a simbologia presente nos personagens pássaro, rouxinol e a rosa. Ao apresentar as informações sobre o que cada elemento simbolizava, um dos participantes fez a seguinte colocação: “Agora eu estou entendendo a escolha que o autor do texto fez”. Outro ainda indagou: “Todos esses personagens têm um significado”.

Em seguida, após todos esses questionamentos, foi explicado aos estudantes que o rouxinol e a rosa estão ligados à simbologia do amor que é o tema principal do conto. Também, fora informado que segundo o Dicionário de Símbolos (disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/>), o rouxinol possui um canto melancólico, cujo significado é a expressão do sentimento de tristeza. Esse pássaro é também uma referência à ligação entre o amor e a morte. Já a rosa simboliza a flor dos apaixonados. Ela carrega consigo um significado que está diretamente ligado ao amor.

Essa atividade serviu para os estudantes compreenderem a linguagem presente no conto “O Rouxinol e a Rosa”, pois essa narrativa é carregada de uma linguagem subjetiva e simbólica.

IMAGEM 14: Atividade 5 - Estudo sobre os elementos simbólicos da obra

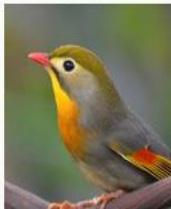
Estudo sobre os elementos simbólicos da obra

O pássaro

Simboliza a inteligência, a sabedoria, a leveza, o divino, a alma, a liberdade, a amizade. Por possuírem asas e o poder de voar, em muitas culturas são considerados mensageiros entre o céu e a terra. O pássaro opõe-se à serpente, como o símbolo do mundo celeste ao mundo terrestre e, por isso, na maioria das vezes, está associado aos anjos mensageiros que também possuem asas e podem chegar aos céus. Por isso, na cultura islâmica os pássaros representam o símbolo dos anjos, enquanto que para os celtas simbolizam os mensageiros dos deuses; em outras palavras, são eles os auxiliares dos deuses, considerados, portanto, símbolos da liberdade divina.

O rouxinol

SIGNIFICADO DO ROUXINOL O rouxinol é um símbolo do amor e dos sentimentos, porém apresenta um íntimo laço entre o amor e a morte. Pássaro cantor conhecido pela pureza de suas notas e pela variedade de sua melodia. Dizem que aquele que ouvir seu canto jamais o esquecerá. É particularmente apreciado no



As rosas vermelhas são flores de grande simbologia. A rosa, por si só, é uma das flores mais populares no mundo, além de ser muito antiga. As rosas vermelhas carregam consigo um significado muito forte, normalmente ligado ao amor. Elas também simbolizam o respeito e a devoção que um indivíduo tem pela pessoa amada, é um sinal de muito amor e carinho. **CURIOSIDADE** Para os romanos as rosas eram uma criação da Flora (deusa da primavera e das flores), quando uma das ninfas da deusa morreu, Flora a transformou em flor e pediu ajuda para os outros deuses. Apolo deu a vida, Bacus o néctar, Pomona o fruto, as abelhas se atraíram pela flor e quando Cupido atirou suas flechas para espantá-las, se transformaram em espinhos e, assim, segundo o mito diz ter sido criada a rosa.



Fonte: Dicionário de Símbolos. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/passaros/>. Acesso em: 04/02/2018

Essa tarefa teve continuidade com a entrega de algumas perguntas, conforme o quadro 36, relacionadas ao estudo realizado sobre os elementos simbólicos da narrativa.

QUADRO 36: Atividade 5 - Estudo sobre os elementos simbólicos da obra

ATIVIDADE 5
Depois do estudo sobre os elementos simbólicos do conto O Rouxinol e Rosa, você acha que o autor do conto fez uma escolha aleatória ou simbólica? Explique.
Agora faça uma reflexão sobre a escolha dos elementos, como: pássaro, rouxinol e a rosa vermelha feita pelo autor.

- | |
|-------------------------------|
| 1. Por que um pássaro? |
| 2. Por que o rouxinol? |
| 3. Por que uma rosa vermelha? |

Para a realização desta atividade, foi proposto aos alunos que ela fosse realizada em casa. Na aula seguinte, realizou-se uma correção oral em conjunto.

4.1.4 Construção Conjunta

A construção conjunta é a segunda estratégia do primeiro nível. Segundo Muniz (2015, p.25), “essa estratégia tem por objetivo guiar os alunos a fim de que escrevam textos com sucesso”. O quadro 37 apresenta as etapas para a realização desta fase.

QUADRO 37: Distribuição das atividades da Construção Conjunta

Atividades	Especificidade	Instrumento	Carga horária
Atividade 01	Preparação para a produção da narrativa	Sugestões dos alunos para produção da narrativa	1 aula de 50 min.
Escolha do título da narrativa.			
Atividade 02	Produção coletiva da narrativa	Narrativa, produção textual.	4 aulas de 50 min.
Construção Conjunta, com alteração do campo, relação e modo do conto “O rouxinol e a Rosa”.			
Atividade 03	Leitura e desconstrução da narrativa “A dama e o operário”	Narrativa	1 aula de 50 min
Leitura e desconstrução da narrativa “A dama e o operário”.			

Fonte: Produzido pela autora

4.1.4.1 Preparação para a produção da narrativa

Para a realização da construção conjunta, os alunos foram posicionados em semicírculo. Em seguida iniciou-se a primeira atividade dessa estratégia, para tanto foi dado o comando pela professora pesquisadora: “Agora, vocês, em conjunto, serão autores de um texto. Para isso, terão que primeiro escolher o título”.

Dado esse comando, muitos alunos se posicionaram sobre o título. Assim, foram escritos, no quadro, os títulos sugeridos por eles. Os títulos foram: “Amor ladrão”; “Amor e amizade”; “A borboleta e a lagarta”; “A abelha e flor”; “A louca apaixonada”; “A dama e vagabundo”; “A rainha interesseira”; “O duende atrapalhado”; “A rosa sangrenta”. Vale salientar que os títulos já demonstravam características do texto base, como: o a temática do amor, em: “Amor ladrão”; “Amor e amizade”; “A louca apaixonada” e a presença de animais no título como na narrativa base, em: “A borboleta e a lagarta”; “A abelha e flor”; “A rosa sangrenta”. Assim, em um processo de votação aberta o título vencedor foi “A dama e o vagabundo”.

4.1.4.2 Produção coletiva da narrativa

Depois da escolha do título, a ministrante solicitou a escolha da orientação (primeira etapa do gênero estória). Dessa forma, foi definido quais seriam o cenário e enredo a serem adotados para a narrativa, bem como a caracterização dos personagens. Também, foram recapituladas pela professora as etapas da narrativa (orientação, complicação, resolução, avaliação e coda) e, em seguida, trataram-se dos itens que compõem a orientação, que são: quando? onde? quem? o quê? e quem narra?

Realizado tudo isso, a professora fez a escolha do aluno que iria iniciar a produção escrita. Esse aluno posicionou-se de frente à turma, disponibilizando-se para ele o computador, em que fora projetado o *Word* no *Datashow*.

Estando tudo organizado para a produção da narrativa, um grupo de alunas se posicionou sobre a orientação. Como o título escolhido foi “A dama e o vagabundo” elas sugeriram que o conto narrasse um romance entre esses dois personagens. Desse modo, definiram o tempo: “em uma época antiga”, conforme sugestão de uma das participantes. Logo em seguida, escolheram um jardim como local para iniciar a narrativa.

Dando continuidade, quiseram, também, nomear os personagens, chamando-os de Katherine, para a dama e Stefan para o vagabundo. Para iniciar de fato a escrita do texto, foi perguntado aos alunos o que a personagem (dama) estaria fazendo no jardim. Uma das participantes sugeriu que ela estivesse jogando golfe. Todos concordaram. “Mas o encontro dos dois será como”? Perguntou um dos participantes. Nesse momento foi feita uma intervenção pela professora, chamando a atenção para que todos participassem da construção do texto.

Assim, um dos participantes se posicionou, sugerindo que o personagem Stefan (vagabundo) estivesse passando próximo ao jardim da jovem. Outro, a fim de determinar a relação existente entre os personagens e o conflito gerador de toda a narrativa, disse o seguinte: “Acho que

Katherine deveria ser noiva de um dono de uma fábrica e Stefan pode ser um dos operários da fábrica”. Ao expor sua opinião, todos os participantes concordaram com ela. Entretanto, imediatamente, um dos alunos indagou: “Professora, então é necessário que o título seja mudado, porque se o personagem trabalha, não tem lógica do título ser “A dama e o vagabundo” e sim “A dama e o operário.” Dessa forma, unanimemente, todos concordaram em mudar o título da narrativa.

Nessa atividade, por ser uma produção coletiva, é imprescindível que haja a participação de todos os alunos, uma vez que a sua atenção e posicionamento, bem como a sua observação do desenrolar dos fatos que estão sendo narrados são importantes, pois esse trabalho oferece suporte para a realização da etapa posterior, que será a *escrita autônoma*.

Esse momento é de particular importância, pois consiste na realização do monitoramento pela professora pesquisadora. Por isso, é necessário que a ministrante guie os alunos na construção do texto, lembrando-os do propósito da narrativa, como também do enredo, cenário e das relações entre as personagens bem como da coerência das ideias no decorrer de toda a estória. Sobre isso, Butt *et. al.* (2003) afirmam o seguinte:

Ao longo do Ciclo de Ensino e de Aprendizagem, o professor monitora o progresso dos alunos. Se necessário, o professor retorna para as atividades mais estruturadas e sustentadas até que os alunos estejam preparados para empreender o trabalho independente novamente. Quando estudantes estão trabalhando independente, é possível avaliar qual aprendizagem de língua eles alcançaram através da participação no ciclo. 95 (op. cit., p. 267).

Destarte, o monitoramento ocorreu de forma contínua, não apenas na construção conjunta, mas durante toda a aplicação do ciclo.

Concluída a orientação, deu-se início a outra etapa da narrativa que foi a complicação. Conforme Muniz (2015, p.30) “as narrativas são estórias que apresentam uma complicação que deve ser solucionada”. Então, foi informado aos participantes que seria o momento de criarem a complicação, ou seja, um problema que levasse ao desenvolvimento da história, objetivando a solução.

Neste momento, uma das participantes se posicionou: “o fato dela ser rica e ele pobre é o primeiro problema, depois o pai dela deverá impedir o relacionamento dos dois. O que vocês acham”? A grande maioria concordou. No entanto, outro participante se colocou: “também podemos criar outro problema, ela é noiva do dono da fábrica.” Desse modo, todas essas informações foram acatadas pelos participantes e pela pesquisadora.

Após a conclusão da complicação, foram anotadas as sugestões dos participantes em relação à próxima etapa da narrativa que seria a resolução. Assim, solicitou-se a contribuição de

outra aluna para a produção da resolução da narrativa, como também a organização estrutural de todo o texto. O resultado da construção conjunta encontra-se no quadro 19.

Durante a realização desta atividade, foi observado que muitos alunos ainda não tinham tido contato com o programa de editoração de texto *Word*. Assim, os participantes ficaram curiosos em conhecer as ferramentas de editoração do programa. Eles passaram a observar que quando as palavras eram escritas com erros de grafia, eram sinalizadas.

Dessa forma, foram elencados alguns aspectos formais da escrita digitada, como usar o espaçamento, o uso das letras maiúsculas, pontuação acentos, dentre outros comandos constantes do *Word*. O quadro 38 apresenta a construção conjunta realizada na sala de aula.

QUADRO 38: Atividade 2 -Construção Conjunta

A Dama e Operário

Em seu lindo e tranquilo jardim, Katherine estava sozinha jogando golfe. Em uma de suas tacadas a bola chega muito longe. De muito distante, um jovem operário fica a observar todos os seus passos. Ao ver onde a bola havia caído, ele corre para pegá-la, para só assim, aproxima-se da linda jovem. Chegando próximo a bela moça, ele fica ainda mais encantado. Nesse momento, os olhares se cruzam e ambos percebem o nascer de um lindo sentimento. Ele muito emocionado, diz a jovem:

- Me chamo Stefan. E o seu?

- Sou Katherine, respondeu a moça.

Stefan muito nervoso entrega a bola a Katherine e fala:

- Espero vê-la novamente, pois estou encantado com tamanha beleza.

O pobre operário não imaginava que o pai de Katherine havia prometido a moça ao um dos donos da fábrica de perfumes que ele trabalhava, o Sr. Klaus. E por ser muito ambicioso o pai da linda jovem não queria nem imaginar o contato dela com uma pessoa pobre.

Apesar de sentir naquele momento que havia encontrado o seu verdadeiro amor, sentiu-se extremamente triste, e exclamou: “jamais poderei viver um grande e eterno amor. Sou comprometida com outra pessoa e estou sendo obrigada a casar com alguém que não amo”. Consciente da sua situação amorosa, o que lhe restava era chorar. .

No início da tarde, ela foi ao encontro do noivo na fábrica. E por ironia do destino encontrou Stefan, pois ele trabalhava na fábrica. Naquele momento Katherine ficou bastante constrangida, pois sentia que aquele amor havia ficado ainda mais forte. Os olhares se cruzaram, no entanto não se falaram.

Ao encontrar-se com seu noivo, ele percebeu algo estranho, e perguntou:

- Tudo bem, Katherine?

- Acho que não estou muito bem, por isso não irei ficar por muito tempo. Despediu-se dele e saiu rapidamente.

De volta para casa, dois malfeitores começam a persegui-la. Sem perceber, Katherine caminhava lentamente pelo caminho. Depois de muito caminhar ela percebe que está sendo seguida e tenta voltar para fábrica. É nesse momento que eles a atacam e começam a roubar seus pertences. Muito assustada ela começa a gritar pedindo socorro.

Katherine também não percebeu que Stefan estava seguindo-a. Ao vê-la rendida pelos ladrões, ele sentiu-se no direito de salvá-la. Quando ele se aproximou reconheceu um dos saqueadores e pediu para que soltassem a jovem. Mas eles não deram ouvido. E vendo que Katherine continuava sendo atacada, ele teve uma reação inesperada, avançou sobre os ladrões, salvando-a deles.

Após todo o ocorrido a moça estava muito nervosa e não conseguia caminhar sozinha até a sua casa. Foi então que Stefan pediu para que a levasse até a sua casa.

Antes de chegar a sua residência, seu pai avistava no estreito caminho a sua chegada. Mesmo de tão longe, ele já percebera que Stefan era um simples operário, e logo não ficou satisfeito. Ao aproximar-se de seu pai, Katherine explica todo o ocorrido. Então, no momento que iria apresentar o jovem Stefan, o velho fala:

- Prefiro não saber quem é a pessoa. Não tenho interesse em conhecer pessoas da classe operária.

- Mas, pai ele me salvou, disse Katherine.

-Não fez mais que a obrigação dele, você é uma linda jovem e rica. Quem não iria salvar uma tão bela menina em um momento de apuros.

Naquele momento, Stefan baixa a cabeça e sente uma enorme tristeza em seu coração, pois sentia que estava completamente apaixonado por Katherine, entretanto não podia ao menos estar ao seu lado. Nesse instante a bela moça entra em casa muito triste e cabisbaixa.

- Pode ir, rapaz. E esqueça que um dia você fez esse caminho, disse o pai da jovem para Stefan.

Ele foi embora, mas muito perturbado com tudo que havia escutado. Estava revoltado e querendo vingar-se daquele que foi tão rude com ele. Pensou, pensou e teve uma ideia, e consigo mesmo falou:

- A única forma de tê-la comigo e me vingar do seu pai é roubando aquela linda jovem para mim. E continuou: -Sim, claro. Hoje à noite irei roubá-la de sua casa.

Enquanto todos dormiam, Katherine continuava acordada. A imagem de seu amado estava muito presente em sua memória. As palavras de seu pai direcionadas a Stefan, a deixou extremamente triste. Foi para janela do seu quarto e avistou de longe alguém aproximando-se. Sentiu medo e voltou para dentro do quarto. Mas esqueceu a janela aberta. Apagou as luzes e deitou-se.

Do lado de fora, Stefan observa que a janela estava aberta, aproveitando-se disso ele consegue entrar facilmente. Ao entrar diz:

- Não fiques com medo, sou eu Stefan. Estou aqui para levar-te comigo.

- Como assim? Mas o que direi a minha família?

- Escreves rapidamente uma carta. Dizeis que partiste para viver com um grande amor.

- Mas isso é uma loucura. Sei que estou sentindo algo muito forte por você, entretanto não o conheço.

-Terás toda uma vida para conhecer-me, disse Stefan, já muito inquieto, pois temia que alguém aparecesse e assim o seu plano iria água abaixo.

- Realmente tens um grande amor por mim, eu também por ti. Não tenho nenhum motivo para ficar.

Ligeiramente, a linda jovem fez uma breve carta despedindo-se dos seus pais. Depois de concluída a carta, ambos saíram pela porta dianteira da casa. Partiram para estação da cidade e pegaram o primeiro trem que estava indo para muito longe daquelas terras. E assim, foram viver o que jamais poderiam viver estando naquela cidade.

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa.

4.1.4.3 Leitura e desconstrução da narrativa “A dama e o operário”

Finalizou-se esta etapa, realizando-se a 3ª atividade que consistiu na leitura da narrativa já concluída, como também na avaliação dos alunos sobre todo o desenvolvimento da história e, por fim, a desconstrução desta narrativa. Ao término da leitura, eles aplaudiram a produção, aparentando estarem satisfeitos com o resultado da Construção Conjunta.

Em seguida, foi projetado no quadro uma tabela para realização da desconstrução da narrativa “A dama e o operário”, conforme a imagem 15.

IMAGEM 15: Atividade 3 - Desconstrução da narrativa "A dama e o operário".

Desconstrução da narrativa A dama e o operário	
1) Qual o contexto de produção e circulação do conto?	5) Com quem e o quê?
2) Assunto abordado (tema).	6) Qual é a complicação gerada na narrativa?
3) Qual é o público leitor e o propósito da narrativa?	7) Qual a resolução
4) Quando e onde aconteceu o fato narrado?	8) Há alguma reflexão dos personagens no conto?

Fonte: Produzida pela autora

Para a desconstrução da narrativa “A dama e o operário”, atividade 3, propôs-se aos participantes que ela fosse respondida oralmente. Desse modo, com a projeção das perguntas em *Datashow*, elas foram lidas e respondidas pelos alunos.

4.1.4.4 Escrita autônoma

A atividade subsequente à construção conjunta do conto foi a *escrita autônoma* momento em que os alunos escreveram o conto individualmente, seguindo a estrutura da primeira narrativa lida que foi o conto “O Rouxinol e a Rosa”. O quadro 39 apresenta, detalhadamente, as atividades dessa estratégia.

QUADRO 39: Distribuição das atividades da Escrita Autônoma

Atividades	Especificidade	Instrumento	Carga horária
Atividade 01	Orientação para realização da escrita autônoma.	Instrução	1 aulas de 50 min.
Instrução de atividade;			
Atividade 02	Produção individual da narrativa (PRODUÇÃO INICIAL).	Narrativa, produção textual.	2 aulas de 50 min.
Produção da escrita Autônoma.			

Fonte: Produzido pela autora

4.1.4.4.1 Orientação para realização da escrita autônoma

Para iniciar a realização da produção autônoma, foi informado pela professora que os estudantes iriam produzir um conto individualmente, e que ficariam livres para a escolha do tema. Muitos, por não terem uma prática de produção de texto escrito, inicialmente, se recusaram a fazê-lo, mas, depois, concordaram em produzi-lo, ou seja, pode-se deduzir que os alunos encontravam-se bastante desmotivados para realizar a atividade de produção textual.

Antes de eles iniciarem a produção, foi-lhes lembrado que o texto a ser produzido seria um conto. Segundo Abaurre (2007), o conto é uma narrativa considerada curta que apresenta personagens, enredo, espaço e tempo. Desse modo, foi informado que eles deveriam construir uma história com o foco no desenvolvimento e na resolução de um conflito básico. Chamou-se a atenção dos participantes para atentarem à grafia, coerência e coesão no momento da produção.

4.1.4.4.2 Produção individual da narrativa

O quadro 37 apresenta a escrita autônoma do participante 1, sendo esse texto, assim como os demais escritos *ipsis litteris*.

QUADRO 40: Atividade 2 - Escrita autônoma – P. 1

Título da narrativa: araposa e asuvas	
Orientação	eraun aves uma araposa fa mím ta que quarava pelo mum do efutava muito faminto e não tinha mada para come e com vidou para no canto das uvas e emto ela com segiu e ela come e ficou feliz ma araposa quan do foi la nas uva i emtão a raposa quando saia mas e la foi foi pra e a raposa sua com sua mochila cheia de uvas e emto eli fo.
Complicação	e uma segonha licom vido para come eela foi maela tava com tam tafome que ceria com muita fome que que ria come mas a segonha e ela botou a raposa para fora e ela siforo e anoiteceu e tudo pasou e araposa a cordo e ela se em com trou com um galo o e que que ria come ma a galinha fugiu

	e araposa viu mai deixo ela foi a te la e emcontaro quando e ele foi ate e ela foi e as raposa naum com segio derubalas as uvas para chupa e a raposa pulava para pega as uvas e
Resolução	ela procurou uma vara para pegar uvas e ela catucou as uvas ate que ela derruba as uvas e a raposa derrubou mas ela prede u e la foi frace mas e la prede se uvas e com vido as cegonhas para em tra na casa da segonha e com vidou para ela com segeu que ela come e fica feliz ma arapoza quando foi la nas uvas i emtão a raposa quando saio mas e la foi pra raposa foi com sua mochila cheia de uvas. FIN

Na seção 4.2, foi realizada a análise da estrutura da narrativa, como também a descrição e análise das estruturas hipossegmentadas e hipersegmentadas encontradas nessas produções.

4.1.5 Segundo nível

De acordo com Paiva (2017), uma das importantes características do CEA é a sua flexibilidade, pois cabe ao professor analisar conforme a sua proposta didática que nível irá trabalhar em qual aula e a forma que as estratégias serão disseminadas em seu trabalho didático. Deste modo, as estratégias do nível III serão realizadas antes das estratégias do nível II, uma vez que o nível III foca as questões linguísticas, gramaticais e ortográficas. Destarte, esse nível é composto pelas seguintes estratégias: *construção de períodos*, *ortografia* e a *escrita de períodos*.

Segundo Rose (2015), as tarefas realizadas nesse nível são voltadas principalmente às crianças em fase inicial de alfabetização, apesar de os participantes desta pesquisa serem do 7º ano do Ensino Fundamental, eles precisam realizar atividades mais específicas para a alfabetização com auxílio mais efetivo do professor.

Foi exatamente nesse nível que se realizaram as atividades que tinham um objetivo mais específico para atender e minimizar as ocorrências de hipersegmentação e hipossegmentação. Assim, foram realizadas tarefas que provocaram uma constante interação com o texto, uma vez que foram realizadas tarefas de leitura e escrita, tendo por objetivo a distinção das unidades gráficas entre as palavras. Nessa fase, também foi introduzido o conteúdo gramatical.

4.1.5.1 Construção do Período

O quadro 41 apresenta as atividades que foram realizadas na primeira estratégia do segundo nível que é a *Construção do Período*.

QUADRO 41: Distribuição das atividades da Construção de Períodos

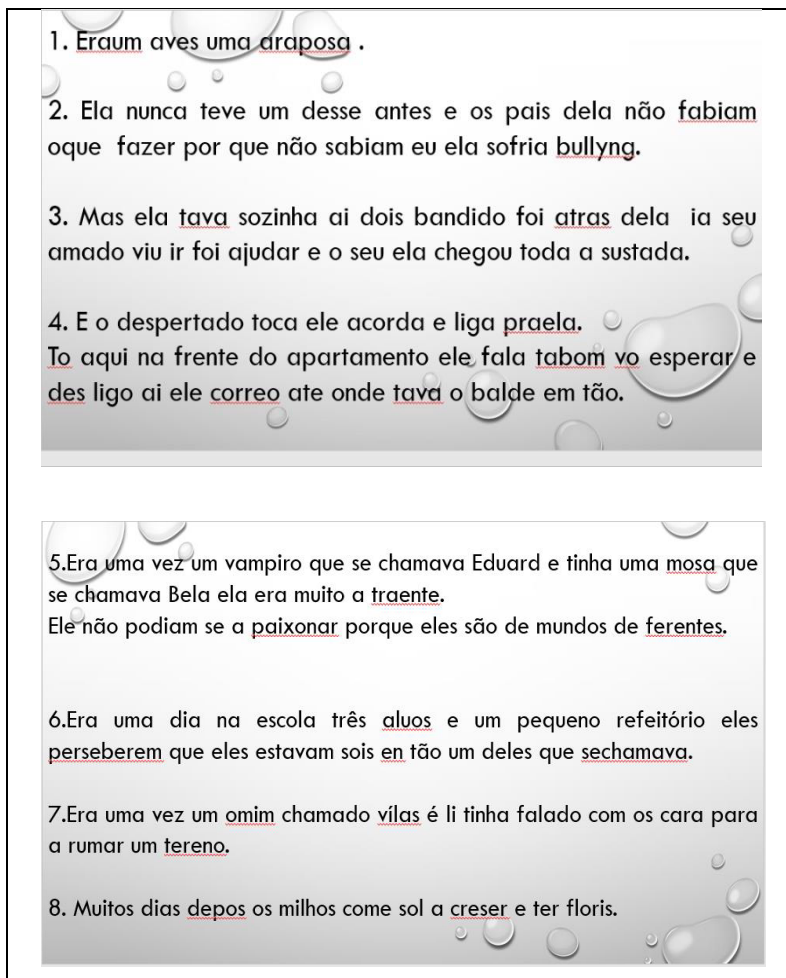
Atividades	Especificidade	Instrumento	Carga horária
Atividade 01	Análise e reflexão da produção escrita na Escrita Autônoma.	Excertos da escrita autônoma.	1 aulas de 50 min.
Apresentação em <i>Slides</i> da Escrita Autônoma.			
Atividade 02	Análise dos períodos específicos da narrativa “O Rouxinol e a Rosa”;	Excertos da narrativa O Rouxinol e a Rosa.	2 aulas de 50 min.
Organização dos períodos.			
Atividade 3	Análise interpretativa dos textos retirados da narrativa O Rouxinol e a Rosa.	Períodos da narrativa	1 aula de 50 min.
Interpretação períodos retirados da narrativa “O Rouxinol e Rosa”.			
Atividade 4	Reconstrução de Períodos.	Períodos para reconstrução	1 aula de 50 min.
- Rescrita desses períodos conforme as regras estabelecidas pela convecção ortográfica.			

Fonte: Produzido pela autora

4.1.5.1.1 Análise e reflexão da produção escrita na Escrita Autônoma

Para a realização da primeira atividade da estratégia *Construção de Períodos*, utilizou-se o *datashow* para projetar em *slides* vários excertos retirados das produções dos discentes realizadas na estratégia *Escrita Autônoma* do primeiro nível, como mostra a imagem 16. Esta atividade teve como objetivo levar os estudantes a refletirem sobre suas respectivas escritas. Vale salientar que os excertos dos participantes não foram identificados para preservá-los.

IMAGEM 16: Atividade 1: Organização dos períodos



1. Eraum aves uma araposa .

2. Ela nunca teve um desse antes e os pais dela não fabiam oque fazer por que não sabiam eu ela sofria bullyng.

3. Mas ela tava sozinha ai dois bandido foi atras dela ia seu amado viu ir foi ajudar e o seu ela chegou toda a sustada.

4. E o despertado toca ele acorda e liga praela.
To aqui na frente do apartamento ele fala tabom vo esperar e des ligo ai ele correio ate onde tava o balde em tão.

5. Era uma vez um vampiro que se chamava Eduard e tinha uma mosa que se chamava Bela ela era muito a traente.
Ele não podiam se a paixonar porque eles são de mundos de ferentes.

6. Era uma dia na escola três aluos e um pequeno refeitório eles perseberem que eles estavam sois en tão um deles que sechamava.

7. Era uma vez um omim chamado vilas é li tinha falado com os cara para a rumar um tereno.

8. Muitos dias depos os milhos come sol a creser e ter floris.

Fonte: Produzida pela autora

Ao projetar os *slides* no quadro branco, conforme a imagem 16, foi solicitado que os alunos fizessem uma análise reflexiva sobre os trechos retirados de suas produções. Nesse momento, um dos participantes falou: “são muitos erros, professora. Quem será que está escrevendo desse jeito?”

Na análise do primeiro excerto “Eraum aves uma araposa” os alunos tiveram dificuldades em entender o que estava escrito devido às várias estruturas segmentas. Mas, com o auxílio da professora, eles compreenderam a mensagem. Já no segundo trecho, “ela nunca teve um desse antes e os pais dela não fabiam oque fazer por que não sabiam eu ela sofria bullyng”, a mensagem não foi compreendida devido à falta da coerência das ideias. Os alunos acharam bastante confuso. Uma das participantes questionou: “o que essa pessoa está querendo dizer, professora?”

Apesar de encontrarem muitos outros erros, eles não identificaram como “erro” a estrutura segmentada “oque”. Isso também aconteceu nos outros excetos quando apresentaram as seguintes segmentações: *a traente*, *a paixonar*, *a sustada*. No momento em que foi questionada a escrita da

palavra “a sustada”, um dos participantes se colocou dizendo: acho que a palavra assustada se escreve “*a sus tada*”. Observa-se que o aluno não conseguiu identificar que a estrutura está hipersegmentada.

Ao analisar a palavra “*praela*”, encontrada no enxerto “e a despertada toca ele acorda e liga praela”, um dos participantes se colocou dizendo: “sempre achei que a palavra pra ela se escrevia desse jeito que está aí, professora. E ela se escreve separada é?”.

Essa atividade levou os alunos a refletirem sobre a grafia de determinadas palavras e serviu para gerar dúvidas entre os alunos. Sobre o isso, Morais (2010, p.72) afirma que “o professor precisa assumir a tarefa de ‘semear a dúvida’ entre seus alunos, que um primeiro passo para alguém tomar consciência das formas ortográficas é duvidar da exatidão do que escreve”. Para este autor, a dúvida é o primeiro passo para a tomada de consciência das formas corretas. Desse modo, na estratégia *escrita de período* os participantes realizaram a reescritas desses trechos.

4.1.5.1.2 Análise dos períodos específicos da narrativa “O Rouxinol e a Rosa”.

A segunda atividade realizada na estratégia *Construção de Período* consistiu na manipulação de sentenças da primeira narrativa lida “O Rouxinol e Rosa” para colocá-las em ordem. Dessa forma, foi entregue aos alunos excertos das frases para sequenciá-los, construindo os períodos.

Nessa atividade, foi proposto aos estudantes que eles analisassem como são estruturados os períodos, bem como a questão da pontuação e o uso de letras maiúsculas no início dos períodos. Isso se deu devido à constatação, na *Escrita Autônoma*, de que muitos participantes não fizeram uso desses recursos linguísticos. O quadro 42 mostra os excertos que foram entregues aos participantes.

QUADRO 42 - Atividade 2 - Organização dos períodos

Minhas rosas são amarelas como a cabeleira dourada das sereias; que repousam em tronos de âmbar; e mais amarelas que o trigo que cobre os campos; antes da chegada de quem o vai ceifar; procura a minha irmã, a que vive sob a janela do Estudante. Talvez te possa ajudar;
Minhas rosas são brancas; tão brancas quanto a espuma do mar; mais brancas que a neve das montanhas; procura minha irmã, a que enlaça; o velho relógio-de-sol; talvez te ceda o que desejas.
Minhas rosas são brancas; tão brancas quanto a espuma do mar; mais brancas que a n

montanhas; procura minha irmã, a que enlaça; o velho relógio-de-sol; talvez te ceda o que
Minhas rosas são vermelhas, tão vermelhas quanto os pés das pombas; mais vermelhas grandes leques; de coral que oscilam nos abismos profundos do oceano; contudo, o regelou-me até as veias, a geada queimou-me os botões; e a tempestade quebrou-me os gal darei rosas este ano.

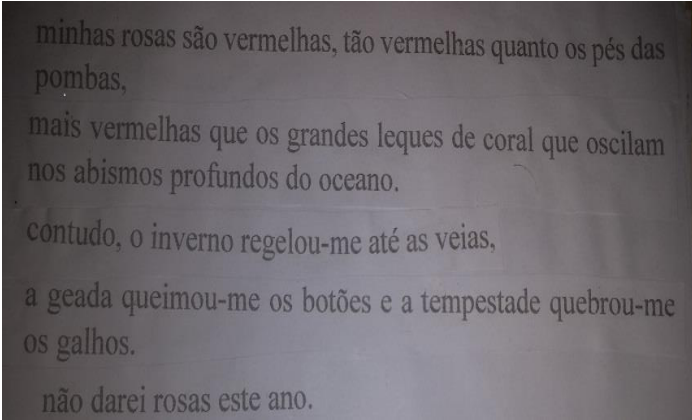
Fonte: Produzido pela autora

No momento da realização dessa tarefa, verificou-se que alguns alunos sentiram dificuldades em colocar os períodos em ordem. Mas, com o auxílio da ministrante, todos conseguiram concretizar essa tarefa. Depois de colocarem os períodos em ordem, os alunos colaram os trechos em um papel ofício, conforme as imagens 17, 18 e 19.

4.1.5.1.3 Análise interpretativa dos textos retirados da narrativa “O Rouxinol e a Rosa”

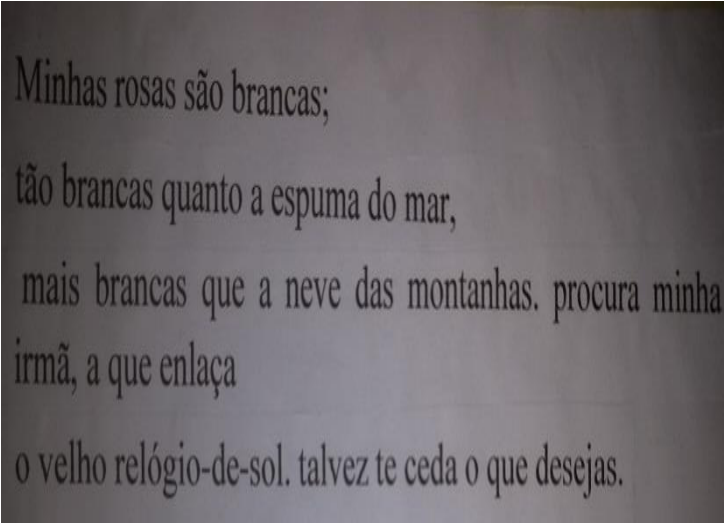
Após a organização dos períodos, foi proposta aos alunos a terceira atividade dessa estratégia, compreendendo a interpretação dos trechos da narrativa. As imagens 17, 18 e 19 apresentam a organização dos períodos, como também, essas interpretações. Essa tarefa serviu para verificar como o estudante compreende o texto literário.

IMAGEM 17: Atividade 3 - Interpretação do trecho da narrativa. P.3

	Interpretação P.3
	Eu entender que tem uma rosa vermelha e tem um abismo pro fundos do oceano e a rosa queimou-me os botões e a tempestade quebrou-o os galhos da rosa e a rosa não vai dar rosas este ano porque o inverno regelou as veias da rosa

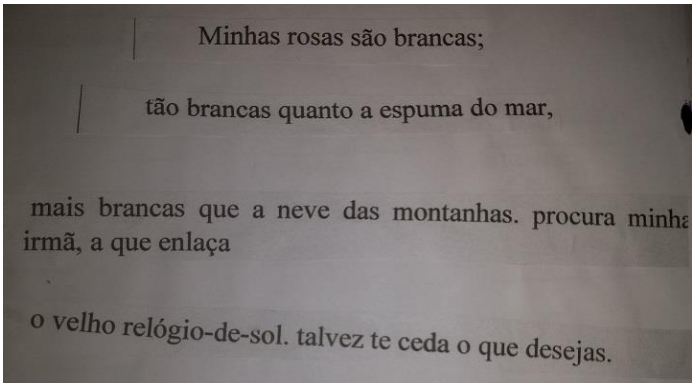
Fonte: Produzido pela autora

IMAGEM 18: Atividade 3 - Interpretação do trecho da narrativa. P.10

	Interpretação do participante 10
	Que as rosas são muito brancas mais brancas que a neve ele disse que não tinha nenhuma rosa igual a essa tão branca. Que o velho relógio de sol e tão branco quanto a espuma do mar

Fonte: Produzido pela autora

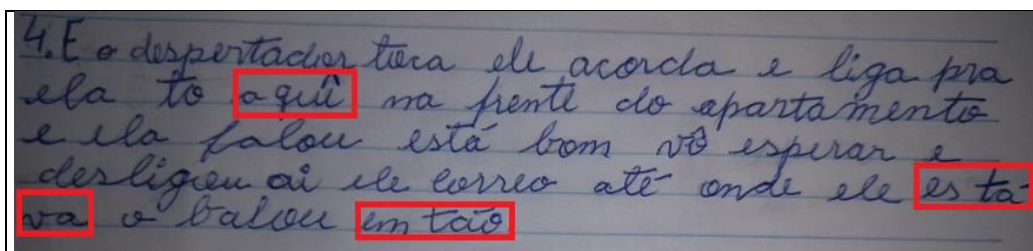
IMAGEM 19: Atividade 3 - Interpretação do trecho da narrativa. P.32

	Interpretação do participante 32 Eu entendi que a roseira tinha rosas brancas e não era a cor que ele queria e mandou ir na irmã dela ver se ela tinha as rosas que Ele queria.
---	---

Fonte: Produzido pela autora

4.1.5.1.4 Reconstrução de Períodos

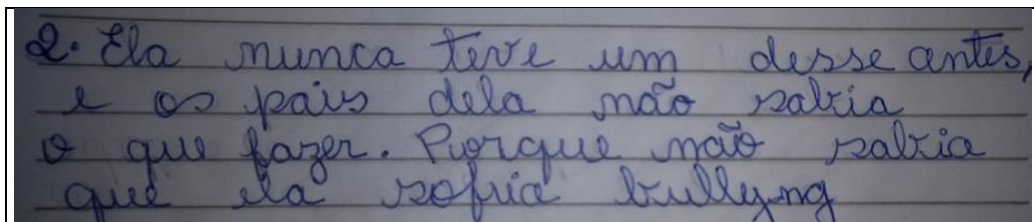
Para a realização dessa tarefa, utilizaram-se, novamente, os períodos construídos na *Escrita Autônoma*. Assim, foi utilizado o *Datashow* para projetar no quadro branco os períodos escritos pelos participantes, conforme a imagem 16. No primeiro momento, informou-se aos alunos que eles iriam, individualmente, fazer a rescrita dos períodos e que deveriam atentar às questões semânticas e ortográficas nos períodos. As imagens abaixo apresentam a primeira reescrita desses períodos.

IMAGEM 20: Reconstrução de períodos. P.4

Fonte: Produzido pela autora

Como é verificado na imagem 20, a reescrita do participante 4 resultou em várias estruturas hipersegmentadas.

IMAGEM 21: Reconstrução de períodos. P.21



Fonte: Produzido pela autora

A reescrita dos períodos do participante 21 apresenta problemas sintáticos, relacionados à concordância verbal. Segundo Cagliari (2009, p. 126), “os problemas de natureza sintática denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia”. O participante 21 traz em sua escrita algumas construções cujo estilo só ocorre no uso oral da linguagem.

Dando continuidade a essa tarefa, após a reescrita dos períodos, foi feita a correção pela professora, pois segundo Muniz (2015), o papel do professor é oferecer mais detalhes, razões, explicações, especificações para que o aluno reflita sobre o seu conhecimento e experiência sobre o que está sendo estudado.

Assim, utilizou-se o *datashow* para os alunos opinarem como deveriam ser escritos os períodos, mas sempre com a intervenção da ministrante para que fossem feitas as devidas correções.

4.1.5.2 Ortografia

A ortografia é a segunda estratégia do segundo nível trabalhado nesta pesquisa. Essa Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa.

Essa estratégia tem por objetivo prover o máximo de suporte aos discentes para que eles desenvolvam suas habilidades nessa habilidade. Ela está diretamente relacionada aos textos lidos e aos textos escritos pelos escreventes no primeiro nível.

De acordo com Gouveia (2014), este nível

“centra-se na explicação de conhecimento linguístico relativo à organização dos períodos e à expressão de vocabulário entre outras possibilidades associadas à manipulação de palavras, à correspondência grafia-som ou a formação de palavras, dependendo do nível de ensino a que está a ser aplicada a pedagogia”. (GOUVEIA, 2014, p. 221)

Assim, no transcurso dessa estratégia, foram realizadas atividades, que tinham por objetivo levar o aluno a observar e reconhecer as estruturas das palavras e a descobrir onde ele deveria inserir o espaço em branco para delimitar as palavras que compõem as frases.

Também foi solicitado aos alunos que observassem o emprego da linguagem utilizada pelo autor da narrativa-base “O Rouxinol e Rosa”, uma vez que essa prática contribui para a internalização de determinadas características desse texto. De acordo com Moraes (2010, p. 69),

hoje já estamos atentos ao fato de que, para apropriar-se da “linguagem que se escreve”, o aluno precisa conviver com bons modelos de textos. Isto é, já compreendemos que a exposição a boas histórias, lendas, poesias (e outros gêneros escritos) é uma condição essencial para o aprendiz refletir sobre as características desses textos escritos e poder internalizá-las, de modo a utilizá-las quando produz seus próprios textos(...).

Dessa forma, é proposta do Ciclo que os alunos tenham contato com textos escritos para que eles se apropriem da linguagem presente no gênero estudado e assim produzam os seus textos conforme a norma ortográfica vigente.

O quadro 43 apresenta a distribuição das atividades realizadas nessa estratégia.

QUADRO 43: Distribuição das atividades da estratégia ortografia

Atividades	Especificidade	Instrumento	Carga horária
Atividade 01	Leitura de textos sobre a história da segmentação das palavras.	Texto histórico	2 aulas de 50 min.
- História da segmentação			
- Segmentando as palavras.	Segmentando palavras, segundo as convenções ortográficas.	Excerto da narrativa.	
Atividade 02	Texto com lacunas para ser completado	Excerto da narrativa	1 aula de 50 min
Que palavra está faltando?			
Atividade 3	Reescritas de estruturas hipo e hipersegmentadas encontradas nas produções escritas dos participantes.	Ficha de palavras Hipo e hipersegmentadas	1 aula de 50 min.
Segmentando o de-segmentado			
Atividade 4	- Atividade de reflexão sobre as diferenças de sentido entre palavras gramaticais que atuam como palavra em determinadas sequências sonoras e como sílabas em outras palavras.	Ficha contendo palavras gramaticais e palavras lexicais.	2 aulas de 50 min.
Estudo sobre palavras gramaticais e palavras lexicais			
Atividade 6	Estudo das classes gramaticais- artigo, pronome e preposição	Bingo	3 aulas de 50 min.
Bingo das classes gramaticais			

Fonte: Produzido pela autora

4.1.5.2.1 Leitura de textos sobre a história da segmentação das palavras

Para iniciar essa atividade, primeiramente, foi entregue aos participantes um excerto não segmentado, propositalmente, retirado do conto “O rouxinol e Rosa”, conforme o quadro 44.

QUADRO 44: Atividade 2 – Segmentando as palavras

OsmúsicosdagaleriaprosseguiuoEstudantetocarãonosseusinstrumentosdecordae,aosomdeharpaseviolin os,minhaamadadançará.Dançarátãoleve,tãóágil,queseuspésmaltocarãooassoalhoescortesãos,comsuasr oupasdecoresvivas,reunirseãoemtornodela.Mascomigonãobailará,porquênãotenhoumarosavermelhapar adarlhe...eatirandoseàrelva,ocultounas mãosorostoechorou.

Fonte: Produzido pela autora

Em seguida, foi perguntado aos alunos o que eles acharam do pequeno texto. Inicialmente, eles responderam que o texto estava errado, porque as palavras estavam agrupadas. Assim, foi informado para os participantes que até o século III a.C. os textos eram escritos dessa forma.

Em seguida foi lido um pequeno texto que tratava sobre a segmentação das palavras. Esse texto foi retirado da proposta didática de Brandão (2015 p.113), conforme a imagem 22.

IMAGEM 22: Atividade 1 - História da segmentação das palavras.

Acredita que até o século III a.C. os textos eram escritos assim? Naquela época, ao escrever, não se separava uma palavra da outra e nem se usava sinais de pontuação. A segmentação dos textos só começou a ser feita, por meio de sinais gráficos, a partir da metade do século III a.C. e o uso desses recursos só se tornou mais frequente a partir do século XIII d.C. A maioria dos sinais que conhecemos e que usamos atualmente só apareceu entre os séculos XIV e XVII.

(...)

(Adaptado de FIGUEIREDO et al., 2014, p. 269.)

Fonte: Brandão (2015, p. 113)

Após a leitura desse texto, foi realizada uma conversa com os alunos sobre as várias estruturas segmentadas encontradas na escrita deles. Desse modo, a professora explicou que muitos estudiosos afirmam que isso acontece devido à falta de leitura do escrevente e, para que essas ocorrências venham a diminuir, é necessário que eles tenham um contato constante com o texto escrito, como também, realize atividades que visem à diminuição desses fenômenos.

4.1.5.2.2 Segmentando palavras segundo as convenções ortográficas.

Nessa atividade, foi proposto aos participantes que realizassem a segmentação do texto, quadro 41, conforme a segmentação convencional da língua. As imagens 23 e 24 apresentam a atividade realizada pelos participantes 2 e 4, respectivamente.

IMAGEM 23: Atividade 2 – Segmentando as palavras – P. 2

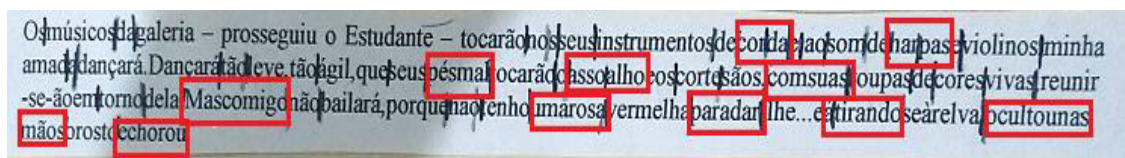
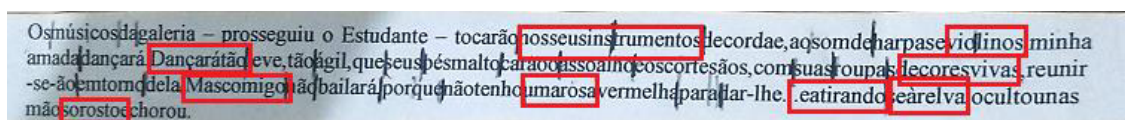


IMAGEM 24: Atividade 2 – Segmentando as palavras – P. 4



Como se pode verificar nas imagens 23 e 24, muitas palavras ora foram hipersegmentadas, ora foram hipossegmentadas por esses participantes. Assim, essas segmentações indevidas resultaram em estruturas, como: *cor da* grafada para *corda*; *har pas* grafadas para *harpas*; *asso alho* grafada para *assoalho*; *corte são*s grafada para *cortesãos*; *pés mal* grafada para *pés mal*; *mas comigo* grafada para *mas comigo*, dentre outras como mostram as imagens 19 e 20.

Após a segmentação, a pesquisadora realizou uma discussão sobre a atividade, como também a correção em grupo para, só assim, finalizá-la.

4.1.5.2.3 Texto com lacunas para ser completado

Nessa atividade, foi proposto que os alunos completassem o texto com as palavras que estavam faltando, conforme o quadro 45.

QUADRO 45 - Atividade 3- Que palavra está faltando?

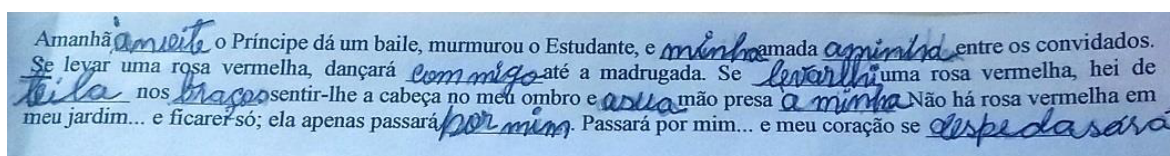
Amanhã _____ o Príncipe dá um baile, murmurou o Estudante, e _____
amada _____ entre os convidados. Se levar uma rosa vermelha, dançará
_____ até a madrugada. Se _____ uma rosa vermelha, hei de
_____ nos _____, sentir-lhe a cabeça no meu ombro e _____ mão presa
_____. Não há rosa vermelha em meu jardim... e ficarei só; ela apenas passará

_____... Passará por mim... e meu coração se _____.

Fonte: Produzido pelo autora

Para suprimir as palavras, levou-se em consideração a sua estrutura, bem como, os termos antecedentes a ela, como : à noite, a minha, se encontrará, dançará, comigo, levar-lhe, tê-la, a sua, por mim, despedaçar.

IMAGEM 25: Atividade 3- Que palavra está faltando? - P. 4



A imagem 25 mostra que nessa atividade, o escrevente também hipossegmentou determinadas palavras como também hipersegmentou. Assim, como na atividade 2 foi realizada a correção em grupo dessa tarefa.

4.1.5.2.4 Reescritas de estruturas hipo e hipersegmentadas encontradas nas produções escritas dos participantes.

Para a realização dessa tarefa, foram extraídas várias palavras escritas de forma não-convencional, retiradas das produções escritas dos alunos. Essa atividade teve como objetivo levar os discentes a reconhecer a inadequação gráfica nelas existente, reescrevendo-as conforme às convenções ortográficas. Desse modo, os alunos receberam uma tabela, conforme o quadro 46, contendo essas estruturas para eles fazerem a devida correção.

QUADRO 46: Atividade 4 - Segmentando o de-segmentado

Erros de separação e junção indevida	Escrita adequada	Erros de separação e junção indevida	Escrita adequada
Alevanta		Histo ria	
A legre		Em tão	
Oque		Em contrar	
Sesacrificado		Pelomenos	
Puriso		Apaixo nado	
Neiuma		Com migo	

Ledise		Praela	
Amas		Nem uma	
Em tam		Comcerteza	
Osel		Derepente	
Asuaa		A sustada	
Anoite		A sus tada	
em bora		di ferente	
de baixo		vio lino	
Aminha		Porfavor	

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

No momento da realização dessa atividade, alguns participantes sentiram dificuldades em efetuá-la, recorrendo, sempre, à ajuda da pesquisadora. Ao tentar corrigir a palavra “nenhuma” muitos ainda escreveram hipersegmentando da seguinte forma: nem uma, neim uma. Essa dúvida também aconteceu na reescrita da palavra “por isso”, em que eles continuaram hipossegmentando, pois muitos fizeram a correção da seguinte maneira: poriso, porisso.

A participação da professora na realização desta tarefa foi importante, uma vez que, ao circular pela sala, no momento da sua realização, foi possível identificar os participantes que estavam com dificuldade e, assim, poder intervir sobre o seu trabalho.

4.1.5.2.5 Estudo sobre palavras gramaticais e palavras lexicais

A atividade que se segue foi retirada da proposta didática de Brandão (2015, p. 184), segundo a qual essa atividade tem por objetivo,

a compreensão de diferenças de sentido entre as palavras gramaticais atuando como palavra em determinadas sequências sonoras e como sílabas em determinadas palavras. Essa atividade, em que se estabelece uma relação de identidade de pronúncia e grafia, ou de ambas, entre palavras, exige dos alunos, para o reconhecimento do sentido expresso na frase, o uso de estratégias lexicais, ou seja, de atribuição de sentido às palavras nos enunciados, bem como o reconhecimento das palavras gramaticais atuando como conectores de sentido (BRANDÃO, 2015, p.102).

De acordo com Brandão (2015), o foco desta atividade é o reconhecimento do significado de diversas estruturas sonoras ou graficamente iguais ou semelhantes.

Para realizar essa tarefa, primeiramente, explicou-se aos participantes que determinados vocábulos ou expressões são sonoramente semelhantes e graficamente diferentes. Dessa forma, entregou-se para cada aluno uma cópia, conforme a imagem 26, com as expressões contendo

palavras que, em determinados momentos, eram palavras gramaticais, em outros, eram sílabas de palavras.

IMAGEM 26: Atividade 5 – Estudo sobre palavras gramaticais e palavras lexicais

1.
 - a. Enfrente a situação e siga em frente!
 - b. Devagar se vai ao longe, mas pare de vagar pelas ruas da cidade.
 - c. Sempre vejo TV a cabo quando acabo minha tarefa.
 - d. Meu concorrente não trabalha mais com corrente.
 - e. Então chegamos em casa e em tão pouco tempo já estávamos dormindo.
 - f. A compaixão é um sentimento valioso, mas não é o mesmo que viver com paixão cega.
 - g. A compressa foi feita com pressa pela enfermeira.
 - h. Devemos sempre abrigar os desamparados e não sair a brigar com eles.
 - i. Aquilo é algo esquisito, por que só podemos comprá-lo a quilo?
 - j. O homem deve se comover com o sofrimento alheio e não apenas com mover os destroços que lhe restaram.
 - k. Convencer alguém a fazer algo não tem nada a ver com vencer um jogo.
 - l. Decolar não tem nada a ver com parar de colar.
 - m. A designer fez uma decoração com objetos em forma de coração.
 - n. Demorar não tem nada a ver com vontade de morar em um certo lugar.
 - o. Detestar não tem nada a ver com necessidade de testar um determinado aparelho.
- 2) Agora, com bastante atenção, observe a forma como essas sequências que você sublinhou são escritas.
 - a) Retire as sequências que são escritas junto.
 - b) Agora, retire as que são escritas separado.
- 3) Veja também se existe diferença nas letras usadas para escrevê-las. Que diferenças você encontrou?
- 4) Que outra diferença na estrutura gráfica você percebe entre elas?
- 5) Compare as palavras e as expressões que você sublinhou em cada frase e depois conte quantas sílabas há em cada uma das palavras e quantas palavras há nas expressões.
- 6) Em qual delas há um espaço em branco separando-as?
- 7) O espaço em branco caracteriza uma pausa entre os elementos que constituem as expressões? Em quais delas?
- 8) Releia cada uma das frases e tente explicar o que você entendeu por elas.
- 9) As palavras e as expressões que você sublinhou em cada uma das frases têm o mesmo significado? Justifique sua resposta usando pelo menos dois exemplos de frases
- 1) Identifique, nas frases lidas, sequências que possuem a mesma pronúncia e escrita diferente. Depois, sublinhe-as.

Fonte: Brandão (2015, p. 115)

4.1.5.2.6 Estudo das classes gramaticais: artigo, pronome e preposição

A sexta e última atividade da estratégia *ortografia* diz respeito a um jogo chamado “Bingo das Classes gramaticais”. Para realizá-lo, primeiramente, foi realizado um estudo sistemático e reflexivo das classes gramaticais: artigo, pronome e preposição.

O estudo das classes gramaticais baseando-se no gênero em estudo é uma das propostas do Ciclo. Entretanto, a escolha do estudo das classes gramaticais como artigo, pronome e preposição, justifica-se pela falta de domínio dos discentes em relação a essas classes, pois o trabalho com a gramática deve levar em consideração, o que o aluno ainda não domina em relação aos recursos linguísticos e, assim, levá-los à aquisição de novas habilidades linguísticas.

Outra razão para estudar tais classes reside na falta de domínio dessas categorias gramaticais pelos escreventes, levando-os a segmentarem de forma não-convencional em determinados vocábulos. Sobre isso, Tenani (2011) afirma que

os erros de segmentação não-convencional que ainda ocorrem nas produções escritas de alunos que já concluíram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental são motivados por uma dificuldade na forma de grafar categorias gramaticais que, em termos fonético-fonológicos, são expressas por monossílabos não-acentuados. Nota-se que essas são categorias gramaticais que não são, frequentemente, sistematizadas nas séries iniciais na escola (TENANI, 2011, p. 236)

Destaca-se, assim, que apesar de os participantes desta pesquisa serem pertencentes a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, muitos desconhecem as categorias gramaticais aqui já mencionadas.

A estrutura dessa atividade foi baseada no jogo “Bingo – Classes Gramaticais” de Almeida (2013, p. 55). No entanto, para atender a um dos propósitos do CEA, que é o estudo das classes gramaticais encontradas no gênero em estudo, utilizou-se, no jogo, excertos da narrativa “O Rouxinol e a Rosa”, ou seja, na medida em que o jogo estava sendo desenvolvido, eram feitas as intervenções pela professora sobre a funcionalidade dessas categorias gramaticais presente na narrativa.

O quadro 47 apresenta os objetivos, regras e materiais utilizados em sua realização.

QUADRO 47: Atividade 6 - Bingo das classes gramaticais.

Bingo das classes gramaticais	
Objetivos	Reforçar o conceito das categorias gramaticais como: artigo; pronome e preposição.
	Confirmar algumas regras de flexão das classes gramaticais em evidência
	Conhecer a flexão das palavras.
	Estudar a funcionalidade de determinadas palavras em diferentes posições.
	Reconhecer as categorias gramaticais pronome e verbo em estruturas diversas.
Materiais	• Para todas as palavras empregadas, uma ficha correspondente à sua flexão. • Cartelas para cada aluno, programadas conforme o que foi estudado. • Frases escritas em cartolinas, em tamanho visível à distância.
Como jogar	1º Entrega-se uma cartela para cada aluno.
	2º Sorteiam-se as fichas para serem marcadas.
	3º Colocam-se as frases em exposição, de modo que todos tenham acesso.

Fonte: Adaptado de Almeida (2013)

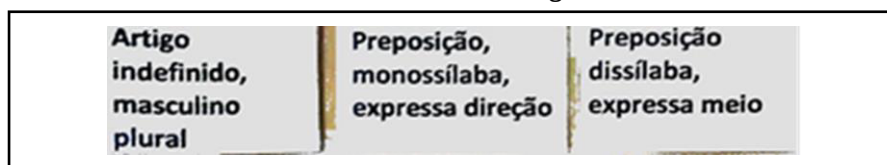
Para iniciar o jogo, primeiramente, foi entregue para cada participante diferentes cartelas, conforme mostra a imagem 27. Além dessas cartelas apresentadas na imagem, foram produzidas outras. Em seguida, deu-se partida ao jogo sorteando as fichas, conforme a imagem 28.

IMAGEM 27: Cartelas do Bingo

te	ante	o	da	o	nós
a	desde	Uma	para	sob	de
ela	sem	minhas	na	tu	lhe
Aquele	sua	nenhum	Um	os	qual
para	o	Um	ao	as	Ante
sobre	uma	mim	eu	Da	Sua

Fonte: Produzido pela autora

IMAGEM 28: Fichas do bingo



Fonte: Produzido pela autora

Após o sorteio das fichas, os participantes faziam a busca da classe gramatical sorteada em frases retiradas da narrativa “O Rouxinol e a Rosa”, expostas no quadro, conforme o quadro 48. Logo em seguida, realizava-se um estudo dessa palavra, informando-se a sua funcionalidade no texto. Sobre isso, Gouveia (2014, p. 240) defende que “é do trabalho com os textos e da desconstrução desses que se chega à funcionalidade das unidades gramaticais que constituem classes, mostrando aos alunos o que fazem as palavras nos textos e como essa funcionalidade explica/determina a sua categorização em classes gramaticais”. Desse modo, no momento da realização do jogo, foi possível, também, tirar diferentes dúvidas dos alunos em relação às categorias gramaticais.

QUADRO 48: Frases

Cortou, como **uma** sombra, **a** alameda, **e como uma** sombra, atravessou **o** jardim.
 Por que está chorando? – perguntou **um** pequeno lagarto **ao** passar **por ele**,
 correndo, **de** rabinho levantado.
 Se levar **uma** rosa vermelha, dançará **comigo até a** madrugada.
 Gorjeei-**o** noite **após** noite, **sem** conhecê-lo

Fonte: Produzido pela autora

A proposta do jogo teve uma boa aceitabilidade por partes dos participantes, pois todos ficaram motivados para jogar. Os que não tinham tanto domínio do conteúdo recorriam aos que haviam compreendido melhor o assunto. Dessa forma, todos participaram e houve um aproveitamento satisfatório da temática abordada.

4.1.6 Terceiro nível

O terceiro nível é composto pelas estratégias *leitura detalhada* e a *reescrita individual*. Sua proposta é desenvolver a capacidade máxima de compreensão do texto narrativo para, só assim, os alunos utilizarem a mesma linguagem das narrativas lidas em suas produções.

4.1.6.1 Leitura detalhada

Considerando que a primeira estratégia a ser realizada nesse nível é a *Leitura Detalhada*, realizou-se a leitura de outro conto de Oscar Wilde que foi “O gigante egoísta”. O quadro 49 apresenta as atividades trabalhadas nesta estratégia.

QUADRO 49: Atividades da Leitura detalhada

Atividades	Especificidade	Instrumento	Carga horária
Atividade 01	Leitura do conto “O Gigante Egoísta”.	Narrativa	1 aula de 50 mim.
Leitura do conto “O gigante Egoísta”			
Atividade 02	Estudo estrutural da obra “O Gigante Egoísta”.	Narrativa	2 aulas de 50 minutos
Identificação das fases (cenário, reação, episódio, problema, reflexão e solução).			

Fonte: Produzido pela autora

4.1.6.1.1 Leitura do conto “O Gigante egoísta”

A primeira atividade desta estratégia foi a leitura do conto “O Gigante Egoísta”. Assim, entregou-se uma cópia do conto para cada aluno, conforme o anexo B. Entretanto, antes de iniciar a leitura a professora pesquisadora fez uma breve descrição da narrativa. Sobre isto, Martin e Rose (2013) ressaltam a importância de se descrever a narrativa antes de iniciar a sua leitura, para, a partir de então, envolver os alunos na atividade.

Ao propor a leitura desse conto, observou-se uma melhor aceitação por parte dos alunos, uma vez que, quando fora proposta a leitura do conto “O rouxinol e Rosa”, conforme sugestão do primeiro ciclo do CEA, muitos se negaram a fazê-la.

Dessa forma, foi realizada a leitura do conto individualmente. À medida que os participantes terminavam a leitura, iam fazendo algumas colocações. Um dos participantes indagou: “o conto é muito interessante, mas eu não gostei, porque o Gigante morre no final”. Outro aluno fez uma comparação de um dos personagens que tinha as mãos furadas com Jesus, dizendo: “o menino se sacrificou pelo gigante igual Jesus fez com a humanidade”. Observa-se, nesta fala, que o participante identifica a intertextualidade existente entre a narrativa lida e a narrativa bíblica.

4.1.6.1.2 Estudo estrutural da obra “O Gigante Egoísta”

Após a leitura, realizou-se um estudo sobre as fases da narrativa, contemplando as seguintes etapas: Orientação, Complicação, Resolução e Coda. Tal estudo já fora realizado na estratégia *Desconstrução da narrativa*. Segundo Muniz (2018, p. 317), enquanto as etapas são previsíveis para cada gênero, as fases das etapas podem ser variadas. Sobre esse aspecto, a autora acrescenta, ainda, que

[...] alguns tipos de fases ainda dependem do gênero do texto, como seu campo – do que trata o texto. Etapas organizam a estrutura global de cada texto, mas fases organizam como o texto se desenvolve em sua estrutura local. Por essa razão, é importante ser capaz de identificar as fases em um texto, para ensinarmos aos nossos estudantes como ler o texto com compreensão, e escrever novos textos que utilizam padrões similares. (MUNIZ, 2018,p.317)

Assim, estando os estudantes com a narrativa em mãos, propôs-se que fizessem a categorização das fases da narrativa, conforme a imagem 24. Para isso, foi entregue para cada aluno os lápis coloridos para a realização da atividade.

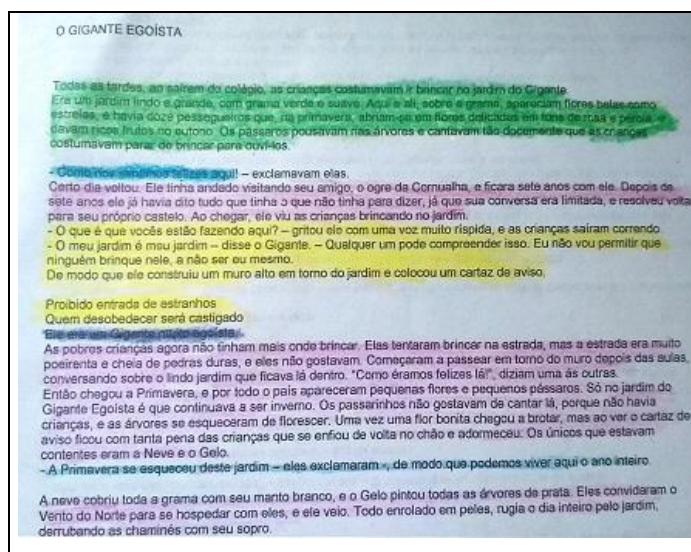
IMAGEM 29: Atividade 2- Fases e cores para categorização da narrativa

Fases	Cores
Cenário	Verde claro
Reação	Azul claro
Problema	Amarelo
Reflexão	Roxo
Episódio	Rosa
Solução	Laranja

Fonte: Produzida pela autora

A imagem 29 fora projetada em *Datashow* e ficou exposta no quadro durante a aplicação de toda a atividade. A imagem 30 apresenta a leitura detalhada do participante 30.

IMAGEM 30: Leitura detalhada realizada pelo participante 30



No momento da realização desta tarefa, foi necessária uma intervenção mais efetiva da professora, uma vez que os participantes sentiram dificuldades em efetuar-la. Porém, com o seu auxílio da docente, todos a realizaram a contento.

4.1.6.1.3 Reescrita Individual (escrita autônoma final)

A *reescrita individual* foi a última estratégia aplicada neste ciclo, entretanto será chamada pela pesquisadora de *escrita autônoma final*, uma vez que não fora realizado uma reescrita e sim a produção de uma nova narrativa, visto que, seria necessário para verificar se houve avanços da primeira escrita autônoma para a última. O quadro 50 apresenta as atividades aplicadas nessa estratégia.

QUADRO 50: Atividades da reescrita individual

Atividades	Especificidade	Instrumento	Carga horária
Atividade 01	Reescrita Individual (escrita autônoma final)	Narrativa	2 aulas de 50 min.
Escrita individual, usando os padrões linguísticos aprendidos.	(PRODUÇÃO FINAL)		
Atividade 02	Revisão da produção dos alunos feita pelo professor.	Narrativa	2 aulas de 50 min.
Revisão da produção			

Fonte: Produzido pela autora

Cumprida essa fase, após a produção individual de uma nova narrativa pelos alunos, foi-lhes informado que eles ficariam livres quanto à escolha da temática. Mas que poderiam utilizar a temática presente no conto “O Gigante Egoísta”, se fosse essa a sua opção. O que se percebeu foi que muitos preferiram utilizar a temática da narrativa lida.

Assim, surgiram títulos como: O menino egoísta; “O vizinho Ignorante” (sic); “O vizinho increnquero”(sic); O egoísta da minha rua”(sic); “O jardim das crianças”; “A história do vizinho egoísta”; “O vizinho arrogante”(sic). Além da temática (egoísmo) preservada, os discentes também mantiveram a mesma relação existente entre o gigante e as crianças no conto, substituindo, assim, o gigante sempre por um vizinho que proíbe as crianças de brincarem, seja na rua, campo ou jardim.

Ao solicitar a produção da última narrativa, observou-se que os participantes estavam com um olhar muito mais avaliativo e reflexivo em relação à produção, uma vez que não mais escreveram de forma irreflexiva e sim movidos por um automonitoramento visando à qualidade da produção.

Esse automonitoramento foi percebido quando um dos participantes perguntou: “professora, a palavra **delegado** é junta ou separada”. Outro também fez a seguinte pergunta: “e a palavra **quando** e **então** é junta né, professora?”. Também, aconteceu de um dos participantes corrigir o outro. Assim, quando um dos participantes perguntou: “e a palavra começou é com dois SS, não é? Ao que, prontamente outro respondeu:” não é com Ç”. Muitas outras dúvidas surgiram e, à medida que elas iam acontecendo, a professora pesquisadora fazia a intervenção.

4.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL

4.2.1 Estrutura do Gênero

Esta seção consiste na apresentação das análises dos textos produzidos pelos participantes durante o CEA: Escrita Autônoma Inicial, Escrita Autônoma Final. A escrita autônoma inicial diz respeito à primeira narrativa escrita pelos alunos. Já a produção autônoma final, consiste em uma nova produção feita por eles.

Discute-se nessa parte a organização estrutural do gênero (etapas) aspectos linguísticos do gênero conto, a temática abordada pelos participantes e, principalmente, os problemas das segmentações não-convencionais.

Na escrita autônoma inicial, bem como na escrita autônoma final muitas produções obedeceram à estrutura da narrativa – orientação, complicação, resolução e coda – com exceção da etapa avaliação, conforme mostra o quadro 48.

Para a realização da análise mais aprofundada dos textos produzidos no decorrer do Ciclo, foram selecionadas as produções de 3 participantes. No entanto, no quadro 51 são apresentadas as etapas das narrativas de 10 participantes.

QUADRO 51: As etapas da família estória (Escrita autônoma inicial)

Etapas dos gêneros da família estória (Escrita Autônoma inicial)					
Etapas	Orientação	Complicação	Avaliação	Resolução	Coda
Participantes					
P1	X	X	....	X	....
P2	X	X	....	X	X
P3	X	....	....	....	....
P4	X	....	....	....	....
P5	X	....	....	....	....
P6	X	X	....	X	....
P7	X	X	....	X	....
P8	X	X	....	X	X
P9	X	X	....	X	X
P10	X	X	....	X	....

Fonte: Produzido pela autora

Como mostra o quadro 48, a grande maioria dos participantes fizeram uso das etapas: orientação, complicação e resolução, que são tidas como indispensáveis para Rose e Martin (2012). Apenas seis participantes apresentaram a coda na estrutura de suas narrativas. Quanto à etapa avaliação, esta não foi encontrada em nenhuma das produções.

No que diz respeito à proposta do gênero (estória narrativa), na escrita autônoma inicial, um total de quatro participantes não produziram este gênero, escrevendo, em vez disso, estória do tipo exemplo, relato e episódio. Entretanto, na produção autônoma final esses participantes atenderem à proposta.

Quanto à linguagem empregada pelos participantes, observou-se que eles empregaram os tempos verbais apropriados, utilizando, sempre, os verbos no tempo pretérito perfeito no decorrer de toda narrativa.

Ao empregarem o discurso direto, muitos não fizeram o uso adequado da pontuação para introduzir a fala dos personagens. Também, foram encontradas várias marcas da oralidade nesses produções, como: “tábom”(sic), “aí”(sic), “difrenti” (sic) etc

Em relação à temática (campo), trabalhada nas produções, houve uma distinção entre os participantes meninos e meninas. Enquanto eles procuraram escrever sobre temas que envolviam animais e futebol, elas escreveram sobre assuntos ligados a relacionamentos amorosos.

Na última produção, conforme o quadro 52, os participantes continuaram escrevendo a narrativa fazendo uso das mesmas etapas. No entanto, houve um avanço no uso das etapas não utilizadas pelos participantes P.3, P.5 na primeira produção, pois produziram o gênero proposto, obedecendo às etapas principais do texto em estudo.

QUADRO 52: Etapas da família estória (Produção autônoma final)

Etapas dos gêneros da família estória (Produção autônoma final)					
Etapas	Orientação	Complicação	Avaliação	Resolução	Coda
Participantes					
P1	X	X		X	X
P2	X	X		X	X
P3	X	X		X	X
P4	X	X		X	X
P5	X	X		X	X
P6	X	X		X	X
P7	X	X		X	
P8	X	X		X	X
P9	X	X		X	X
P10	X	X		X	X

Fonte: Produzido pela autora

Como mostra o quadro 52, na produção autônoma final, os participantes se aproximaram mais da proposta do gênero estória narrativa, pois todos a produziram. Pode-se afirmar que este fato é decorrente do estudo realizado sobre esse gênero em todo o decorrer do ciclo, uma vez que é importante, primeiramente, a apropriação do gênero por parte dos alunos, a partir de um estudo sistemático, como é o Ciclo para, só assim, ele ser produzido com proficiência.

O momento seguinte, trata da explanação de 6 textos produzidos por 3 participantes durante o Ciclo, o quadro 53 exemplifica essa informação.

Vale salientar que a escolha da análise dos textos desses participantes, deu-se pelo nível mais elevado de segmentações não-convencionais já encontrado em suas produções.

QUADRO 53: Distribuição dos textos analisados nas estratégias

Participante	Escrita autônoma inicial	Escrita autônoma final	Total
P1	1	1	2
P2	1	1	2
P3	1	1	2

Fonte: Produzido pela autora

4.2.1.1 Participante 1: Escrita autônoma inicial e escrita autônoma final

O primeiro texto do P.1 foi produzido na estratégia Escrita Autônoma do primeiro nível, intitulada de “araposa e asuvas”(sic) e atendeu à estrutura básica da narrativa (orientação, complicação e resolução). Após as instruções do primeiro e terceiro níveis, o participante escreveu outra narrativa, baseando-se no conto lido no terceiro nível. Assim, sua narrativa teve como título “O vizinho arogante”(sic). Esta segunda produção foi estruturada, também, com as três etapas básicas da narrativa (orientação, complicação e resolução). O quadro 54 apresenta a primeira produção do participante 1.

QUADRO 54: Escrita Autônoma inicial – P.1

Título da narrativa: araposa e asuvas	
Orientação	eraun aves uma araposa fa mím ta que quarava pelo mum do efutava muito faminto e não tinha mada para come e com vidou para no canto das uvas e emto ela com segiu e ela come e ficou feliz ma araposa quan do foi la nas uva i emtão a raposa quando saia mas e la foi foi pra e a raposa sua com sua mochila cheia de uvas e emto eli fo.
Complicação	e uma segonha licom vido para come eela foi maela tava com tam tafome que ceria com muita fome que que ria come mas a segonha e ela botou a raposa para fora e ela siforo e anoiteceu e tudo pasou e araposa a cordo e ela se em com trou com um galo o e que que ria come ma a galinha fugiu e araposa viu mai deixo ela foi a te la e emcontaro quando e ele foi ate e ela foi e as raposa naum com segio derubalas as uvas para chupa e a raposa pulava para pega as uvas e
Resolução	ela procurou uma vara para pegar uvas e ela catucou as uvas ate que ela derruba as uvas e a raposa derrubou mas ela prede u e la foi frace mas e la prede se uvas e com vido as cegonhas para em tra na casa da segonha e com vidou para ela com segeu que ela come e fica feliz ma arapoza quan do foi la nas uvas i emtão a raposa quando saio mas e la foi pra raposa foi com sua mochila cheia de uvas. FIN

Como se observa, a primeira produção do P.1 é uma reprodução de uma fábula bastante conhecida “A raposa e as uvas” atribuída a Êsopo. É provável que, em algum momento da sua vida escolar, esse participante tenha tido contato com essa fábula, mediante a sua escuta ou leitura.

Pode-se afirmar que sua primeira escrita é uma narrativa diferente da que foi proposta – narrativa conto – mas, o texto produzido atende ao mesmo propósito sociocomunicativo que é entreter. Apesar de alguns problemas relacionados à grafia, coesão e coerência, foi possível observar que o escrevente respondeu às perguntas da etapa orientação: quem? quando? onde? E o quê? Apresentando os personagens, que são a raposa e a cegonha. O participante segue com a

complicação, que gira em torno da dificuldade da personagem raposa em alcançar as uvas e conclui, na etapa resolução, a solução do problema com o alcance pela raposa das uvas.

Em relação aos recursos linguísticos utilizados, este participante faz o uso do termo “eraun aves” (sic) que é uma expressão muito utilizada no início de narrativas. Também houve uma predominância dos verbos no pretérito. Quanto ao uso da pontuação, essa só é utilizada no final do texto. Já os problemas de coerência e coesão chega a comprometer, um pouco, a compreensão do texto, a exemplo: “e uma segonha **licom vido** para come eela foi **maela** tava com **tam tafome** que ceria com muita fome que que ria come mas a segonha e ela botou a raposa para fora e ela siforo”.(sic). Nesse trecho não é possível compreender a mensagem, devido à existência de vários termos desconexos e a inexistência de conectivos que estabeleçam encadeamento entre as ideias.

Em relação aos problemas fono-ortográficos, o texto em análise apresenta várias ocorrências. No entanto, percebe-se um predomínio de segmentações não-convencionais, que dificultam ainda mais a leitura e a compreensão do texto. Estas segmentações revelam que o participante está em constante conflito quanto às relações entre as pausas na fala e as pausas na escrita.

Este participante, apesar de estar no 7º ano do Ensino Fundamental, sua escrita assemelha-se a de alunos que se encontram no processo de aquisição da língua escrita, pois de acordo com Pereira (2011, p. 273) é exatamente nesta fase que o aprendiz está construindo suas hipóteses relacionadas à segmentação da escrita.

Desse modo, observa-se que este participante está com dúvidas sobre onde colocar os espaços para determinar as fronteiras vocabulares e, por isso, compôs estruturas como: “maela”, “araposa”. Ele também apresenta-se inseguro no momento de inserir os espaços no interior da palavra, como em: “com vidou”, “a cordo”.

Na segunda produção (escrita autônoma final), o estudante escolheu seguir a ideia da segunda narrativa lida, que foi o conto “O gigante egoísta”, de Oscar Wilde, substituindo o papel do personagem gigante por um vizinho, o espaço jardim por uma rua, ou seja, aproximou a narrativa lida com a sua realidade. O quadro 55 apresenta sua produção.

QUADRO 55: Escrita Autônoma final - P1

Título da narrativa: O vizinho arrogante	
Orientação	Certo dia dois gêmeos que moravam difrente de uma casa de um velho que era muito chato e não queria que jogasse bola na frente da sua casa por causa da janela de vidro
Complicação	acaba dando errado o que não queria, mas toca nesse assunto mas os menino com tinuaram jogando bola e acabou um dos meninos quebrando a janela do vizinho aí ele fala aretado quem quebrou a janela aí o vizinho foi na casa da mãe do menino que quebrou a janela para ela pagar
Resolução	A mãe do menino paga e num ca mais ninguém jogou bola na frente da casa do vizinho.

Bem como na primeira produção, o P.1 também estrutura sua narrativa com as etapas básicas deste tipo de texto – orientação, complicação e resolução. Assim, toda a história acontece em torno da resolução da complicação, que é o fato de o vizinho não deixar os personagens gêmeos jogarem em frente à sua casa, devido a janela de vidro. Desse modo, ao quebrarem a janela, é gerado um novo problema. Por fim, a resolução de toda a narrativa acontece através do pagamento da janela que fora quebrada e a proibição definitiva de jogar-se bola em frente à casa do vizinho.

Nessa segunda produção, ainda se observa alguns problemas relacionados à coerência e coesão, como nesse trecho: “acaba dando errado o que não queria, mas toca nesse assunto mas os menino”, pois não dá para compreender de fato essa informação. No entanto, a compreensão do texto aconteceu de forma mais efetiva, já que o texto está melhor estruturado e organizado.

Também, houve um avanço significativo em relação às ocorrências de segmentações convencionais, notando-se uma diminuição de 21 para 5 desses casos. Um exemplo claro desse avanço está na palavra **queria**, grafada pelo participante em sua primeira produção como “que ria”, já na segunda, ele escreve-a segundo a forma convencional “queria”.

Apesar das ocorrências de segmentações não-convencionais ainda encontradas nessa segunda produção, pode-se dizer que o estudante está refletindo sobre o sistema alfabético convencional. No entanto, há a necessidade de continuidade de um trabalho efetivo baseado na prática de leitura e atividades que o levem, ainda mais, à reflexão da língua escrita.

4.2.1.2 Participante 2: Escrita autônoma inicial e Escrita autônoma final

O P.2 produziu, na estratégia Escrita Autônoma inicial, uma narrativa, tendo como título “A plantação di milharal” (sic). Sua primeira produção pode ser considerada como uma narrativa, uma vez que compreende as principais etapas deste gênero textual, que são: a orientação; a complicação; a resolução; a coda.

Seguindo para a sua segunda produção na escrita autônoma final, já no terceiro nível do Ciclo, o participante produziu uma narrativa que fora intitulada de “A história do vizinho egoísta”. Constata-se que o texto por ele escrito contempla os elementos integrantes da narrativa, já que possui as três principais etapas deste gênero (orientação, complicação e resolução). O quadro 56 apresenta a primeira produção do participante P.2.

QUADRO 56: Escrita Autônoma inicial – P2

Título da narrativa: A plantação di milharal	
Orientação	era uma vez um omim chamado Vilas éli tinha falado com os caba para a rumar um terreno pra eli i nese tereno tinhar um problema tinhaum bandu de corvo i e sis corvos gos tava muito demilhos
Complicação	ai é si cara com pror muitos e muitos sementis é começou a plamtar é plamtar muitos dias depois os milhos come sol a crescer a ter floris mui to dias depos come sol ater milhos é os corvos com mesol air comer os milhos é o donos a o xente xegol todo dia tem milhos faltando a vou achar um jeito de is pantar as pesoas éli colocar uma gurada é mesmo sim tinhar sumido os milhos
Resolução	in tão éli foi colocado é colocado muito depois tudo estava pronto para tam ger os corvos vol to lar no milharal air elís come sol a colher os milhos e sai para vem der air quando xegol denoite eli fez uma fes tar com muita pamanha e muito mangusar e muitos bolos demilho
Coda	é assim corvor nucar voltou lar no milharal.

A despeito de inúmeros problemas relacionados à coerência, coesão e ortografia, o P.2 produziu uma narrativa, visto que sua produção segue a estrutura básica para este tipo de texto. Dessa forma, o participante apresenta, na orientação, os seguintes componentes: os personagens, que são Vilas e os corvos; o espaço, que é um terreno; bem como o conflito, que é o gerador de todos os demais fatos da história. Esse conflito ocorre quando os corvos comem a plantação de milharal de Vilas.

Na complicação, ele especifica, ainda, o problema, pois apesar de o dono da plantação ter tentado solucioná-lo, não logrou êxito. Contudo, na resolução desse problema, houve uma tentativa de pôr fim a esse inconveniente. Infelizmente, devido à falta de alguns conectivos, bem como à grafia de certas palavras não é possível compreender qual fora a solução final para este problema. Isso pode ser verificado neste trecho: “**in tão** éli foi colocado é colocado muito depois tudo estava pronto para **tam ger** os corvos”(sic.).

No tocante aos recursos linguísticos, o produtor usa a expressão “Era uma vez”, termo muito utilizado em início de narrativas infanto-juvenis. Em relação ao tempo verbal, fica evidenciada a opção estilística pelo uso predominante do pretérito, que é o tempo típico das

narrativas de fatos já ocorridos. Há, também, neste texto, várias marcas da modalidade oral da língua, que são: “omim”, “os caba”, “o xente”, “is pantar”.

Este texto também demonstra que o participante não conhece as regras do uso da pontuação, visto que as falas dos personagens são introduzidas sem a sinalização devida, e só faz o uso deste recurso no final da narrativa.

Com relação aos problemas fonológicos e ortográficos, o texto deste participante apresenta vários desvios gramaticais, que estão diretamente relacionados ao som (fonema), e a escrita (grafia), já que ele escreve determinadas palavras da mesma forma que as fala, como fica evidenciado nas palavras “di” para de, “i” para e, “omim” para homem, “in tão” para então. À vista disso, observa-se que o produtor do texto demonstra pouca habilidade para estabelecer a correspondência fonológico-grafêmica que, de acordo com Roberto (2016), trata-se da relação entre os sons da fala e sua representação na escrita.

Os problemas apresentados por este participante assemelham-se aos encontrados na escrita de produtores na fase inicial de aquisição da língua escrita, uma vez que em seu texto são apresentadas dúvidas em relação à estruturação dessas palavras. De acordo com Cagliari (2009), na fase de aquisição da língua escrita, os produtores de texto encontram uma dificuldade, que se refere ao estabelecimento de relações entre as pausas na fala e as pausas na escrita: “As pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas ou sinais de pausas (vírgulas, pontos) da escrita. A segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausas ou segmentações na fala” (CAGLIARI, 2000, p. 127).

A Escrita Autônoma final deste participante intitulou-se “A história do vizinho egoísta”, quadro 37. Esta narrativa foi constituída das três principais etapas desse gênero, a saber: orientação, complicação e resolução. O participante optou por utilizar a mesma temática (egoísmo) da segunda narrativa lida “O gigante egoísta”. No entanto, ele traz a história para a sua realidade, substituindo o gigante por um vizinho e o jardim por uma rua, conforme mostra o quadro 57.

QUADRO 57: Escrita Autônoma final – P.2

Título da narrativa: A história do vizinho egoísta	
Orientação	Era uma vez o vizinho egoísta quando os minino foi jogar bola na rua cem querer a bola bateu no lixo e a tampa bateu no telhado da casa do vizinho.
Complicação	ai o vizinho dissi que ia levar para a polisia ai levol para la o delegado disí que iria dar uma xamci aí ele volta para casa então os meninos foram jogar bola di novo então bateu no baudi de lixo de novo aí o vizinho disí que que ia lá var di novo para a polisia i rasgo a bola deli o delegado disí di novo voces ai o dele gado sol tou de novo
Resolução	ai o delegado ligol o prefeito ifes uma quadra para os menino ai de pos de 15 dias a quadra tava pronta no dia seguinte os mimino comesol a jogar bola com os seus a migos e fim.

A narrativa acontece em torno da solução de um conflito, pois o objetivo de toda a estória é a resolução do problema gerado na complicação. Deste modo, observa-se que este participante cria um problema relacionado ao telhado quebrado que, coerentemente, é solucionado, primeiro pelo delegado e, em seguida, pelo prefeito, ao autorizar uma quadra para eles jogarem bola.

Observa-se, assim, que o participante tem uma ideia que chega a ser coerente, por apresentar uma história cuja sequência de fatos está hierarquicamente respeitada numa lógica espacial e temporal. Desse modo, os problemas relacionados à ortografia, dentre outros, que são visíveis, não comprometem a compreensão da mensagem transmitida pelo texto.

Esta produção apresentou uma mudança quantitativa importante no que diz respeito aos problemas da segmentação não-convencional. Isso fica claro se se analisar o número de ocorrências deste fenômeno na primeira produção em comparação ao número de vezes que o participante o cometeu na segunda, que foram, respectivamente, 28,3% e 8,7%. Apesar da ocorrência de várias estruturas segmentas ainda encontradas, observa-se que o participante reflete sobre a escrita de determinadas palavras. Mediante a constatação desta reflexão, pode-se dizer que ele já escreve praticando um automonitoramento, quando lança mão de elementos próprios do sistema alfabético convencional de forma mais complexa.

Pode-se, então, afirmar que o participante está aprimorando a sua proficiência na escrita, pois há momentos em que ele apresenta segmentações como em “**dele gado**” (escrevendo de forma separada), como também, escreve, conforme o modelo convencional “**delegado**”. As dúvidas e reflexões também ocorreram em palavras como **disi/dissi** para disse, di novo/de novo para “de novo”.

A produção final deste participante demonstra, também, que muitos problemas em relação à escrita devem ser solucionados. Em vista disso, para que este aluno continue nesse processo de aperfeiçoamento da competência escrita, faz-se necessária a ênfase na prática de atividades que o levem à constância de produção escrita para ele desenvolver, cada vez mais, a sua reflexão em torno do ato de escrever, evitando, assim, os casos de segmentação não convencional.

4.2.1.3 Participante 3: Escrita autônoma inicial e Escrita autônoma final.

O P.3, também produziu uma narrativa em sua Escrita autônoma inicial, dado que atendeu às etapas desse tipo de texto: orientação, complicação, resolução e coda. Conforme mostra o quadro 58, ele produziu sua narrativa ancorada em outra já existente, que é a narrativa fílmica “Crepúsculo” de Stephenie Meyer muito vista pelo público adolescente.

Deste modo, atribuiu ao seu texto o título de “Bela eo Vampiro” (sic). O quadro 58 apresenta a primeira produção do participante.

QUADRO 58: Escrita Autônoma inicial - P3

Título da narrativa: Bela eo Vampiro	
Orientação	Era uma vez um vampiro que se chamava Eduard e tinha uma Mosa que se chamava Bela ela era muito a traente! Para ele Os dois estudavam na mesma escola ele a amava muito mais ela Não sabia que ele a amava
Complicação	mais Eles não podião se a paichonar Por que eles são de mundos de ferentes mas isso não impedia que eles se a paixonase . Serto dia Ela saia da escola quando uma van vinha em sua direção em auta Velocidade quando ela pença que vai morrer. Eduard fica na frente do carro e para só com um toque da sua mão ele consegue parar o carro bela ficou empresionada com ele mais ele vai em bora no dia se guinte ela a agradece a ele. Ela o observa e nota que ele e meio diferente ele core mais que todumundo tem os olhos vermelhado e ele brilha. No sol então ela fala pra ele ela comfesa ele diz que a ama mais ele fala que não pode ficar com Ela porque são diferentes
Resolução	mais naquele momento ela não queria saber Ela já o amava então eles começaram um namoro eli transformou ela em um vampiro
Coda	e viverão felizes para sempre.

No que se refere aos aspectos linguísticos, este participante utilizou-se das expressões clássicas das narrativas ao iniciar o seu texto com o termo “Era uma vez” e finalizou com “e viverão felizes para sempre”. Quanto ao tempo verbal empregado, houve um predomínio do pretérito. Já em relação à pontuação, o participante demonstra não conhecer as regras desse recurso linguístico, visto que este é pouco utilizado em todo o decorrer da narrativa.

Em relação aos problemas fonológicos e ortográficos, o participante apresenta em seu texto várias estruturas segmentadas de forma não-convencional, como em : “eo” para e o ; “a traente” para atraente; “a paichonar” para apaixonar; “de ferente” para diferente; “em bora” para embora; “se guinte” para seguinte; “a agradece” para agradece. Também, verificam-se problemas relacionados às representações do fonema /s/, como em: “mosa” para moça; “serto” para certo; “empresionada” para impressionada. Observa-se, ainda, que o participante apresenta dúvida em relação ao fonema /ʃ/, visto que ora escreve “a paichonar”, ora escreve “a paixonase”. Vale salientar que é justamente através desta dúvida que este participante está se apropriando das convenções ortográficas.

Na segunda produção (Escrita autônoma final), este participante utilizou a narrativa lida no terceiro nível como base para estruturar o seu texto, intitulado-a de “O gigante e as 5 crianças”. Assim, seu segundo texto fora organizado em quatro etapas do texto narrativo: orientação, complicação, resolução e coda e teve como temática o conto lido no terceiro nível, conforme mostra o quadro 59.

QUADRO 59: Escrita Autônoma final – P.3

Título da narrativa: O gigante e as 5 crianças	
Orientação	Era uma vez em um campo Morava um gigante que em Sua casa tinha um lindo Parque e um lindo lago e tinha cinco crianças adoravam visitar os seus aposentos. E as crianças adora brincar quando o gigantesaia pra trabalhar.
Complicação	Certo dia o gigante voltou um pouquinho mais cedo. E enquanto isso ascrianças estavam brincando o gigante era muito piranguero e não gostava de dividir nada com ninguém. O gigante chegou na sua casa e viu as crianças brincando. Ele ficou muito bravo e muito furioso. Então ele chegou quebrando tudo e gritando. As crianças ficaram muito assustados e saíram correndo ele vio que seu par que ficou todo destruido e ele ficou muito triste e ele chorou muito
Resolução	no dia seguinte o gigante saio para trabalhar quando ele chegou do trabalho ele vio tudo consertado e que as crianças estavam lá ele ficou tão feliz e contente que começou a brincar com as criança
Coda	E o gigante deixou as crianças brincarem a vontade. Fim

Em sua segunda produção, o participante faz uso da temática da narrativa lida no terceiro nível, *O Gigante egoísta* de Oscar Wilde. Deste modo, seu texto gira em torno da solução de um problema, que se trata do egoísmo do Gigante em não deixar as crianças brincarem em seu parque. Na etapa resolução, este problema é solucionado, pois o gigante permite que as crianças brinquem em seu parque. Assim, compreende-se que este participante atendeu à proposta solicitada, que fora a construção de um texto narrativo.

No tocante à linguagem empregada, há termos que são marcas do texto narrativo como em: “Era uma vez”, “Certo dia”. No que concerne à pontuação, há um emprego mais efetivo deste recurso em relação ao seu primeiro texto.

Já em relação aos problemas fonológico-grafêmicos, observa-se uma mudança quantitativa bastante significativa da primeira produção para a segunda, visto que houve uma diminuição de 16% para 1,9% de ocorrências segmentadas não-convencionais. Apesar de ainda ser encontrada uma estrutura hipersegmentada como em “*par que*” nesta última produção, pode-se afirmar que a escrita deste participante está flutuando entre a segmentação convencional e não-convencional, uma vez que ora ele escreve conforme a convenção da língua “*parque*”, ora escreve conforme seu modelo de escrita “*par que*”. Essa ocorrência pode ser interpretada como um indício de reflexão por parte deste aluno.

4.3 ANÁLISE DE OCORRENCIAS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL NOS TEXTOS DOS PARTICIPANTES

Nesta parte, apresentam-se os resultados quantitativos, bem como a descrição e a análise dos dados referentes às ocorrências de estruturas segmentada de forma não-convencional, encontradas na escrita autônoma inicial e escrita autônoma final dos participantes.

As análises e descrições das segmentações indevidas, foram realizadas apenas com as identificadas na escrita autônoma inicial e escrita autônoma final, de modo, que buscou-se mostrar as descrições de regularidades linguísticas concernentes ao tipo de palavra que compõe as estruturas segmentadas de forma não-convencional. Descrever-se-ão, também, nesta seção, as características prosódicas e fonológicas presentes nessas estruturas.

Para a realização das análises, recorreu-se aos estudos de Bisol (1999), para tratar sobre a sílaba do português brasileiro; aos de Hayes (1995) sobre o acento e às concepções de Bisol (1999, 2005), que são fundamentadas em Nespor e Vogel (1986), sobre a hierarquia prosódica e aos de Cunha (2004), Tenani (2011) e Silva (2014) sobre as segmentações não-convencionais.

Para as análises dos dados, foi levado em conta o uso ou não de espaço em branco entre as fronteiras das palavras, bem como recursos linguísticos que, conforme Cunha (2004), abrangem duas variáveis: o **tipo de palavra** – fonológica ou gramatical – que é identificado na composição das segmentações não-convencionais produzidas pelos participantes nessa primeira produção, assim como o **tipo de constituinte prosódico** mobilizado nessas estruturas segmentadas de forma não convencional: sílaba (que será representada pelo símbolo grego σ), pé (representado por Σ), palavra fonológica (sendo representada pelo símbolo ω), grupo clítico (representado por C) e a frase fonológica (representada por Φ).

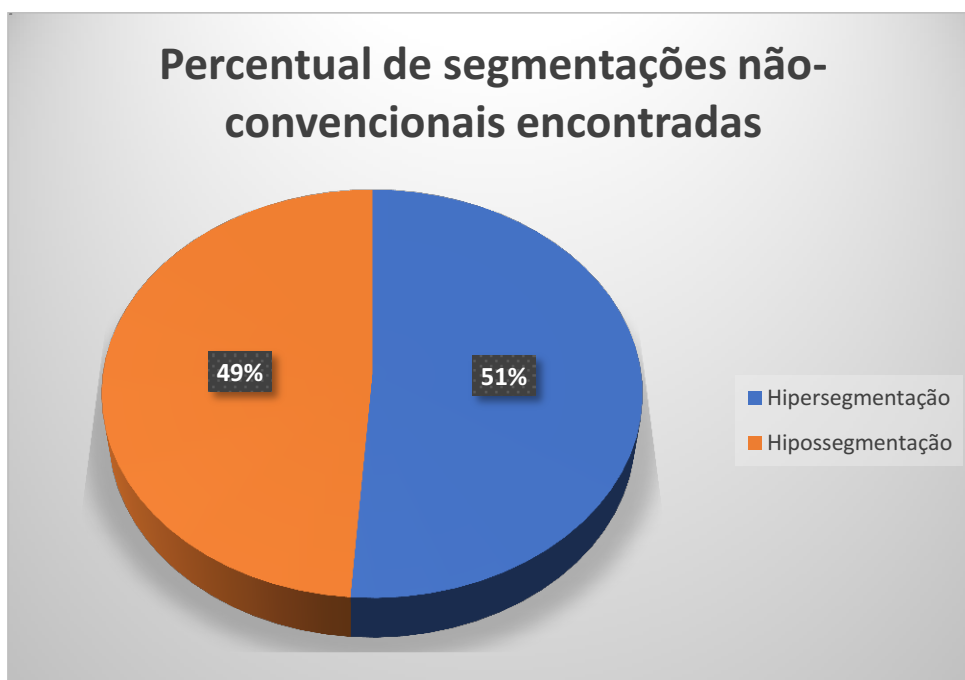
No que se refere à identificação do variável *tipo de palavra*, fora adotada a proposta de Cunha (2014), que é composta por quatro combinações: a) palavra gramatical + palavra fonológica; b) palavra fonológica + palavra gramatical; c) palavra gramatical + palavra gramatical; d) palavra fonológica + palavra fonológica.

Em relação à variável *tipo de constituinte prosódico*, focaliza-se a identificação das estruturas métricas presentes nas duas modalidades de segmentação pesquisada. Assim, identificam-se os tipos de pés métricos que são mais característicos nas segmentações não-convencionais. Depois dessa identificação, avalia-se em que tipo de palavras essas estruturas novas, assim formadas, resultaram, se em oxítone, paroxítone ou proparoxítonas.

O gráfico 2 apresenta o percentual de estruturas hipersegmentadas e hipossegmentadas detectadas nas produções iniciais e finais, como também nas atividades aplicadas no decorrer do

CEA. Deste modo, foram identificadas, somando as produções iniciais e finais com as atividades, um total de 170 ocorrências de estruturas segmentadas de forma não convencional. O gráfico 2 exemplifica esses dados.

GRÁFICO 2: Ocorrência de hipersegmentação e hipossegmentação

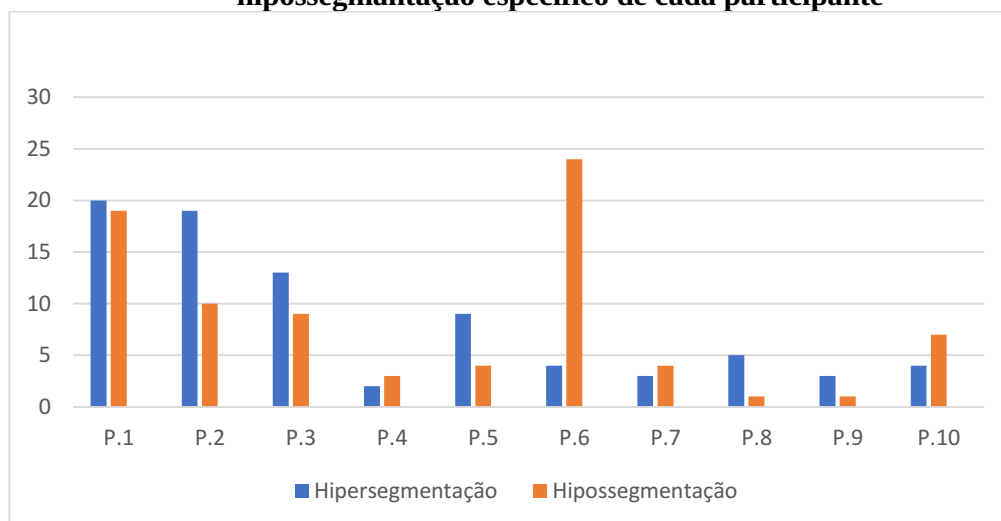


Fonte: Produzido pela autora

As ocorrências de hipersegmentação foram no total de 87 casos, já as ocorrências de hipossegmentação chegaram a um total de 83 registros. Desta forma, verifica-se uma relação bastante equilibrada entre o número de ocorrências de hipersegmentação (51%) e o de hipossegmentação (49%). Baseando-se em pesquisas realizadas por Tenani (2011) esses dados podem ser interpretados como indícios do processo de letramento/ escolarização, visto que os participantes deste estudo já se encontram 7º do Ensino Fundamental.

No gráfico 3, apresentam-se as ocorrências das segmentações não-convencionais encontradas na Escrita autônoma inicial, Escrita autônoma final e nas atividades realizadas no decorrer do ciclo de dez (10) participantes. Vale salientar que a escolha desses participantes se deu pelo maior nível de ocorrências encontradas em seus textos.

GRÁFICO 3: Distribuição de ocorrências de hipersgmentação e hipossegmentação específico de cada participante



Fonte: Produzido pela autora

4.3.1 Análise dos problemas de segmentação não-convencional na escrita autônoma inicial.

Apresentar-se-ão neste momento, os dados quantitativos, análises e descrições das ocorrências de hipersgmentação e de hipossegmentação encontradas nas produções dos participantes realizadas na estratégia Escrita Autônoma (inicial). Em seguida, será realizada essa mesma análise nas ocorrências encontradas na Escrita Autônoma final.

Na tabela 3, são mostrados os dados quantitativos das ocorrências das estruturas segmentadas de forma não-convencional: hipersgmentação que diz respeito a palavras que deveriam ter sido grafadas numa mesma sequência, entretanto os participantes as segmentaram e a hipossegmentação que são sequências de palavras que, conforme a convenção ortográfica, deveriam ser escritas separadas e os participantes grafaram-nas juntas.

TABELA 3: Dados quantitativos das segmentações não-convencionais na Escrita autônoma inicial

Segmentações não- convencionais	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	Total
Hipersgmentação	15	13	7	2	5	2	....	1	1	1	47
Hipossegmentação	6	5	3	1	2	9	1	....	2	1	30
Total de ocorrências	21	18	8	3	7	11	1	1	2	3	75

Fonte: Produzido pela autora

Como mostra a tabela 3, houve um predomínio das ocorrências das estruturas hipersgmentadas (63,5%) em relação às hipossegmentadas (40,5%). Esses dados vão de encontro a outras pesquisas já realizadas, a exemplo daquela desenvolvida por Brandão (2015) em que as

estruturas hipossegmentadas foram mais recorrentes. Essa diferença pode ser explicada devido a um quantitativo mais elevado de estruturas hipersegmentadas detectadas em produções específicas dos participantes 1 e 2, como mostra a tabela 3 acima exposta.

4.3.1.1 Hipossegmentações encontradas na escrita autônoma (inicial)

Nesta parte, far-se-á a apresentação, descrição e análise dos fenômenos de hipossegmentação, como referido antes, são estruturas compostas por duas ou mais palavras grafadas sem a alocação de um espaço em branco ou do hífen para separá-las, segundo a convenção ortográfica da língua.

Assim, a tabela 4, apresenta a quantidade de hipossegmentação distribuída nas quatro modalidades que envolvem a variável *tipo de palavras*. Dessa forma, são demonstrados os números absolutos e a respectiva percentagem no que se refere ao total de ocorrências nas produções dos participantes na Escrita Autônoma (inicial).

TABELA 4: Ocorrências de hipossegmentação encontradas na Escrita Autônoma (inicial)

Tipo de palavra	Quantidade	Percentual
Palavra gramatical + palavra fonológica	22	73,3%
Palavra fonológica + palavra gramatical	3	10%
Palavra gramatical + palavra gramatical	2	6,7%
Palavra fonológica + palavra fonológica	3	10%
Total geral	30	100%

Fonte: Produzido pela autora

Conforme mostra os dados na tabela 4, o maior número de hipossegmentação ocorreu na modalidade palavra gramatical + palavra fonológica, ou seja, 22 (73,3%) casos das estruturas hipossegmentadas. Os dados demonstram que mesmo que a estrutura hipossegmentadas tenha uma palavra fonológica, esta agrega-se a uma palavra gramatical.

Esses resultados evidenciam que as palavras gramaticais ou clíticos são palavras problemáticas para o aprendiz do código escrito, conforme salienta Bisol (2000). Para Cunha (2004, p. 106), “o produtor na fase inicial de aquisição da língua escrita encontra dificuldade em considerar segmentos de uma ou duas letras como palavra, por isso, na maioria das vezes, junta esses segmentos à palavra seguinte”.

Em seguida, apresentam-se as análises das estruturas hipossegmentadas encontradas nas produções dos participantes, segundo as quatro categorias *tipo de palavras*.

4.3.1.1.1 Palavra gramatical + palavra fonológica

As estruturas hipossegmentadas que envolvem essas duas categorias são apresentadas no quadro 60. Em seguida a apresentação, são realizadas as descrições e análise referentes às segmentações não-convencionais. No quadro 57, apresentam-se as ocorrências de estruturas segmentadas que envolvem os elementos clíticos, que são as preposições e conjunções e seu hospedeiro, ou seja, a palavra gramatical mais a palavra fonológica, respectivamente.

QUADRO 60: Estruturas hipossegmentadas que envolvem as palavras gramaticais *e*, *de*, *pra* *mas*

para come <i>eela</i> foi <i>maela</i> tava P.1 <i>denoite</i> eli fez uma P.2 e muitos bolos <i>demilho</i> . P.2 ele acorda e liga <i>praela</i> ela desconfiado P.5 ele a segui ela entra dentro <i>decasa</i> P.6 Não posso to <i>decastigo</i> P.9
--

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Como mostra o quadro 60, as preposições *de*, *pra* (para) e as conjunções *mas* e *e*, estão sempre se unindo a uma palavra fonológica, pois segundo Bisol (2005), isso decorre da falta de acento fonológico dessas palavras, uma vez que por não possuir independência fonológica, o produtor não a reconhece como palavra, e por este motivo faz a juntura com a palavra fonológica, como ocorreu nas palavras: *eela* grafada para “e ela”; *denoite* grafada para “de noite”; *demilho* grafada para “de milho”; *decasa* grafada para “de casa” e *decastigo* grafada para “de castigo”; *maela* grafada para “mas ela”. Nessa estrutura, é possível verificar um processo fonológico denominado *apócope* que é um tipo de elisão, pois, na juntura da conjunção *mas* e o pronome *ela*, ocorreu o apagamento do fonema [j] no final do vocábulo.

No que se refere à análise métrica, essas estruturas resultam em palavras trissílabas, paroxítonas de pé troqueu, conforme 1a, 1b e 1c.

1a) <i>eela</i>	1 b) <i>maela</i>	1 c) <i>praela</i>
-----------------	-------------------	--------------------

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

As palavras que são formadas pela preposição “de”, são trissílabas e paroxítonas, de pé troqueu, conforme 2a, 2c, 2b.

2a) (* .) de. <u>noi</u> .te	2c) (* .) de. <u>mi</u> .lho	2b) (* .) de. <u>ca</u> .sa
---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Já estrutura *decastigo* resultou em uma palavra polissílaba e paroxítona de pé troqueu, conforme 3a.

3a) (* .) (* .)
de.cas.ti. go

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Quadro 61: Estruturas hipossegmentadas que envolvem os artigos a, as e o

omeu e roberto ele olhou para - P.6
araposa e *asuv*as - P.1
amossa muito abalada - P.6
ele perguntol *oseu* nome P..6

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Como mostra o quadro 61, os artigos *a*, *as* e *o* juntam-se às palavras fonológicas que, nesse caso, são os pronomes e substantivos. Isso decorre da falta de acento dessas palavras gramaticais, como também do não reconhecimento dessas letras como sendo uma palavra, o que faz os produtores a promoverem essas junções. Segundo Cunha (2004), os produtores em fase inicial da aprendizagem da escrita têm essa dificuldade, entretanto pode-se observá-la nas produções desses participantes que já se encontram nos Anos finais do Ensino Fundamental, conforme mostra o quadro 41.

Em relação às estruturas *omeu* e *oseu* temos estruturas iâmbicas. Conforme proposto por Hayes, o iambo é aquele em que a sílaba mais proeminente se posiciona à direita e a sílaba mais leve fica à sua esquerda. Assim, formam duas palavras dissílabas e oxítonas, conforme 4a e 4b.

4a) (. *)
o.meu

4b) (. *)
o.seu

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Já nas estruturas *araposa*, *asuv*as e *amossa*, temos uma palavra polissílaba e paroxítona em *araposa* e duas trissílabas e paroxítonas *asuv*as e *amossa*, todas de pé troqueu, conforme mostra 5a, 5b e 5c.

5a) (* .)
a. ra.po.sa

5b) (* .)
a.su.vas

5c) (* .)
a.mos.sa

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

4.3.1.1.2 Palavra fonológica + palavra gramatical

As estruturas que são oriundas da junção de uma palavra fonológica e uma palavra gramatical estão expostas no quadro 59, descritas e analisadas logo em seguida. Vale destacar que houve poucas ocorrências de estruturas deste tipo, ou seja, apenas 10% das estruturas hipossegmentadas. Como se verifica no quadro 62, essas segmentações indevidas só foram encontradas na escrita autônoma inicial de um único participante, (P.1).

QUADRO 62: Junções de palavras fonológicas mais palavras gramaticais

<i>derubalas</i> as uvas (derrubá-las)- P. 1 um problema <i>tinhaum</i> bandu- (tinha um) - P.1 <i>eraun</i> aves uma araposa fa mím ta -P. 1

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

A ocorrência *derubalas* apresentada no excerto do quadro 62, é uma estrutura hipossegmentada caracterizada pela ausência do hífen entre o verbo (palavra fonológica) e um grupo clítico (palavra gramatical) que é representado por um pronome átono. Assim, essa junção resultou em uma polissílabo e paroxítona de pé troqueu. Apresenta-se a seguir a estrutura *derrubalas* escandidas em pés métricos, conforme 6a.

6a) (* .) (* .) de. ru. <u>ba</u> . las
--

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Já as estruturas *tinhaum* e *eraun* são palavras formadas pelas junções de dois verbos tinha e era, respectivamente, e dois artigos *um* e *un* grafado para *um*. Essas hipossegmentações resultaram em duas palavras trissílabas e oxítonas de pé iambo, representada em 7a e 7b.

(. *) 7a) ti.nha. <u>um</u>	(. *) 7b) e.ra. <u>un</u>
--------------------------------	------------------------------

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

4.3.1.1.3 Palavra gramatical + palavra gramatical

As estruturas hipossegmentadas que resultam da alocação de duas palavras gramaticais, ocorreram apenas duas vezes, sendo as estruturas ‘*eo*’, grafada para “e o” e ‘*ea*’ grafada para “e a”.

O quadro 63 apresenta as estruturas hipossegmentadas resultantes da junção de dois clíticos, isto é, palavras gramaticais, que são a conjunção “e” e os artigos “a” e “o”. Estruturas desse tipo só foram encontradas na produção de apenas dois participantes.

QUADRO 63: Junções de duas palavras gramaticais

Bela <i>eo</i> Vampiro – P.4 O lobo <i>ea</i> moosa – P.5
--

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Ocorrências como esta também foram encontradas nos estudos realizados por Cunha (2004) e Brandão (2015). Entretanto, nestas duas pesquisas essas estruturas só foram identificadas no início de frases, mas na presente pesquisa, observam-se essas segmentações no meio de frase e ambas realizadas no título das narrativas.

4.3.1.1.4 Palavra fonológica + palavra fonológica

As ocorrências dessa subcategoria foram encontradas nas produções dos participantes em apenas três vezes, sendo uma do P.5 e duas do P.6. No quadro 61, são apresentadas essas ocorrências.

QUADRO 64: Estruturas hipossegmentadas que formam frases fonológicas

<i>tábom</i> eu vol - P.5 é letísia <i>elindo</i> - P.6 <i>jaestava</i> ficando di noite – P.6
--

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

As estruturas hipossegmentadas apresentadas no quadro 61, referem-se às sequências de duas palavras fonológicas que, por não haver um contorno prosódico, formam frases fonológicas. De acordo com Tenani (2011) a construção da constituinte frase fonológica dá-se pela ausência de contorno entonacional entre os elementos que o formam, conforme mostram 8a, 8b e 8c.

8a) [tábom] Φ [eu vol] Φ

8b) [é] Φ [letísia] Φ [elindo] Φ

8c) [jaestava] Φ [ficando] Φ [di noite] Φ

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Na análise dos enunciados acima, busca-se identificar as possíveis frases fonológicas, ou seja, frases essas que podem ser motivadoras das segmentações não-convencionais nesses enunciados. Desse modo, as junções indevidas apresentadas no quadro 44 podem ser decorrentes da não percepção de um contorno entonacional, isto é, uma pausa entre as palavras.

Nessas sequências segmentadas de forma não-convencional, surgiram estruturas dissílabas e paroxítona como em “tábom”; trissílabas e paroxítonas em “elindo” e polissílabas e paroxítona como em “jaestava”. Quanto ao pé métrico, verifica-se que todas as estruturas são pé troqueu.

Em relação à estrutura *tábom* verifica-se um processo de aférese que é um tipo de elisão, resultante do apagamento do fonema [ej] no início do vocábulo.

4.3.1.2 Hipersegmentações encontradas na escrita autônoma (inicial)

Uma estrutura é considerada hipersegmentada quando é inserido um espaço em branco ou um hífen em seu interior e que deveria ser escrita junta.

Assim como as estruturas hipossegmentadas, as hipersegmentadas foram analisadas a partir da categorização *tipo de palavra* proposta por Cunha (2004), ou seja, gramatical e fonológica. Dessa forma, as combinações são as mesmas das estruturas hipossegmentadas: a) palavra gramatical + palavra fonológica; b) palavra fonológica + palavra gramatical; c) palavra gramatical + palavra gramatical e d) palavra fonológica + palavra fonológica.

Na tabela 5, são apresentadas as quantidades de ocorrências de palavras hipersegmentadas oriundas dessas subcategorias.

TABELA 5: Ocorrências de hipersegmentação encontradas na escrita Autônoma (inicial)

Tipo de palavra	Quantidade	Percentual
Palavra gramatical + palavra fonológica	33	70,1%
Palavra fonológica + palavra gramatical	5	10,1
Palavra gramatical + palavra gramatical	3	6%
Palavra fonológica + palavra fonológica	8	17 %
Total geral	47	100%

Fonte: Produzido pela autora

Assim como nas pesquisas realizadas por Cunha (2004) e Brandão (2015), o maior número de estruturas hipersegmentadas encontradas nessa pesquisa também foram classificadas dentro da categoria palavra gramatical + palavra fonológica. Desse modo, observa-se que 39 ocorrências de estruturas hipersegmentadas dizem respeito ao envolvimento da uma palavra gramatical mais uma palavra gramatical.

A seguir, apresentam-se os dados de hipersegmentação encontrados na Escrita Autônoma (inicial). Assim, far-se-á a análise do variável *tipo de palavra*, que são as combinações proposta por Cunha (2014), a) palavra gramatical + palavra fonológica; b) palavra fonológica + palavra gramatical; c) palavra gramatical + palavra gramatical; d) palavra fonológica + palavra fonológica.

4.3.1.2.1 Palavra gramatical + palavra fonológica

Nesta seção, mostram-se as estruturas hipersegmentadas, através das quais os participantes, ao fragmentarem as palavras, fizeram um isolamento à esquerda de uma palavra gramatical, que correspondem a um artigo, uma preposição ou uma conjunção, já à sua direita, uma palavra fonológica, que pode ter ou não significado na língua portuguesa. Ao realizar esse movimento, o produtor reconhece uma sílaba da palavra fonológica como se fosse uma palavra gramatical.

QUADRO 65: Estruturas hipersegmentadas envolvendo a palavras gramatical “a”

éli tinha falado com os caba para <i>a rumar</i> - P.2
Bela ela era muito <i>a traente</i> ! -P.4
Eles não podião se <i>a paichonar</i> – P.4
ela <i>a gradece</i> a ele -P.4
Os melhores <i>a migos</i> - P.5
não <i>a credito</i> nisso vei-P.5

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

O quadro 65 apresenta as segmentações que isolam, à esquerda, a sílaba “a”. Essa sílaba pode corresponder a palavras gramaticais artigo ou preposição, que são bastante utilizadas na modalidade da língua oral ou na modalidade da língua escrita. Já à esquerda dessa palavra, apresentam-se estruturas fonológicas que não são comuns quando comparadas às demais encontradas nas produções dos participantes.

Das estruturas hipersegmentadas mostradas no quadro 65, apenas uma das que são isoladas à direita, possui significado na língua portuguesa, que é “credito”, esta é uma trissílaba e paroxítona. Já as outras palavras fonológicas, que não possuem significado na língua portuguesa,

duas são dissílabas, sendo uma oxítone rumar e outra paroxítone migos; três trissílabas, sendo duas paroxítonas: traente e gradece e uma oxítone: paichonar. Vale salientar que o deslocamento de “a” não interfere na estrutura rítmica das palavras que são alocadas à direita.

Conforme Tenani (2011), essas estruturas sugerem que o produtor movimenta tanto *informações prosódicas* – que chegam a transformar uma palavra fonológica em um grupo clítico, como também informações letradas – que o permitem separar uma palavra gramatical do restante da palavra.

QUADRO 66: Estrutura hipersegmentada que envolve a palavra “em”

ele vai *em bora*-P.1
e ela se *em com trou* com um galo - P.1

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

O quadro 66 apresenta duas estruturas que envolvem a palavra gramatical “em”. Conforme as pesquisadoras Cunha (2004) e Tenani (2011), segmentações desse tipo podem ter sido motivadas pelo reconhecimento da palavra gramatical “em” escrita à esquerda. Nesta mesma linha de pensamento, Capristano (2007) ao se referir aos casos de hipersegmentação, aponta a presença de padrões da escrita, afirmando que “os pontos de corte, nesses dados, parecem ser momentos em que a criança reconheceu unidades que na escrita aparecem com frequência separadas: **em** bora, **na** quela ou **em com** tado”. (CAPRISTANO, 2007, p. 9).

A segmentação não-convencional da palavra embora resultou, à direita, em uma palavra dissílaba e paroxítone de pé troqueou, conforme 9a. Já a estrutura *em com trou* resulta na formação de dois clíticos ‘*em*’ e ‘*com*’ mais uma palavra fonológica sem significação na língua portuguesa, conforme mostra 9a.

9a) cl (* .)
em. bora

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

QUADRO 67: Estruturas hipersegmentadas que envolvem a palavra “com”

e *com vidou* para no canto das- P.1
é os corvos com *mesol air*- P.2

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Os excertos do quadro 67 apresentam estruturas hipersegmentadas que envolvem a palavra gramatical “com”. Para Cunha (2004), uma das motivações para essa segmentação é o reconhecimento de uma palavra gramatical. Ainda de acordo com esta pesquisadora, a criança faz o isolamento da sílaba “co” e em seguida acrescenta a coda nasal ‘m’ para formar a preposição ‘com’.

Como é mostrado no quadro 64, as palavras à direita do clítico, ou seja, vido e meso são duas palavras fonológicas sem significação, sendo dissílabas e oxítonas de pé iambo.

QUADRO 68: Grafias de hipersegmentação que envolvem “e”

mas e la foi (...)- P.1 (ela) mas e la prede (...)-P.1 (ela) bandu de corvo i e sis (...)- P-2 (esses) ai é si cara (...) - P.2 (esse)

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Assim, como mostrado no quadro 68, apenas um participante (P.1) apresentou em sua primeira produção a estrutura hipersegmentada ‘e la’ grafada para ‘ela’. Desse modo, observa-se um isolamento da primeira sílaba, que pode ter sido identificada por este participante como sendo uma palavra gramatical. O mesmo processo ocorre na grafia da estrutura ‘e sis’ grafada para ‘esses’ do P.2.

4.3.1.2.2 Palavra fonológica + palavra gramatical

Das estruturas hipersegmentadas encontradas na produção inicial dos participantes, 5 são compostas por uma palavra fonológica e outra gramatical. O quadro 69 apresenta essas ocorrências.

QUADRO 69: Grafias de hipersegmentação que resultam em estruturas incomuns

a araposa <i>quan do</i> -P.1 que quarava pelo <i>mum do</i> efutava- P.1 e a raposa derrubou mas ela <i>prede u</i> -P.1 a <i>peso ua</i> atei que galha e pede.- P. 3 rico i sua ideia <i>de u</i> muiceto -P.3

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Ocorrências semelhantes às estruturas apresentadas no quadro 67 foram analisadas por Cunha (2004) que, ao analisar ocorrências como: *gitan do* grafada para gritando e *correm do*

grafada para correndo, defende ser provável que essas segmentações tenham sido motivadas pela presença da nasal e a tonicidade da palavra, visto que elas foram fragmentadas “logo após uma sílaba tônica com coda” nasal” (CUNHA, 2004, p. 108). Esta explicação justifica a hipersegmentação ocorrida na palavra ‘mum do’, e ‘quan do’, uma vez que elas foram fragmentadas após uma sílaba tônica com coda nasal.

Já as estruturas ‘prende u’, ‘de u’, isoladas à direita, não são correspondentes a palavras gramaticais, entretanto a estrutura ‘u’ pode ser considerada como uma variante da palavra gramatical ‘o’, o que motivou a análise nesse tipo de ocorrência.

4.3.1.2.3 Palavra gramatical + palavra gramatical

No que diz respeito às ocorrências de hipersegmentação envolvendo duas palavras gramaticais, só foram encontradas duas estruturas com esse tipo de palavra. O quadro 70 apresenta essas ocorrências.

QUADRO 70: Estruturas envolvendo duas palavras gramaticais

ficol muito rico i sua ideia <i>de u</i> muiceto-P.3 Em 1880 nua linda prasa <i>um a</i> linda mosa- P. 6
--

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

As duas estruturas hipersegmentadas apresentadas acima são compostas por elementos muito conhecidos na língua portuguesa, ou seja, a preposição de, no primeiro excerto e os artigos um e a no segundo, consideradas palavras gramaticais. Desse modo, pode-se afirmar que essa hipersegmentação é decorrente do conhecimento desses participantes em relação a essas palavras gramaticais.

4.3.1.2.4 Palavra fonológica + palavra fonológica

Analisa-se agora as estruturas hipersegmentadas que geraram tanto à esquerda como à direita sequências correspondentes a palavras fonológicas.

QUADRO 71: Palavra fonológica + palavra fonológica

eli fez uma *fes tar* com muita pamanha -P.2
 air elís *come sol* a colher os milhos-P.2
 e uma segonha *licom vido* -P.2
 estava pronto para *tam ger*-P.2
 milhos e sai para *vem der* -P.2
 Va esperar e *des ligo* ai ele boto escorado- P-5
 Ois dois jantaro e foro *dor mir*-P.5

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

O quadro 71 apresenta a criação de três modalidades diferentes de estruturas hipersegmentadas envolvendo as palavras fonológicas. A primeira diz respeito à modalidade que segmenta indevidamente a palavra fonológica e dá origem a duas palavras lexicais, são elas: ‘come sol’ grafada para *começou*; ‘vem der’ grafada para *vender*. Todas essas sequências de palavras possuem significado na língua portuguesa.

A segunda modalidade refere-se à palavra fonológica que se desmembrou em duas, sendo uma lexical e outra sem significado na língua. Assim, temos: ‘dor mir’ grafada para *dormir*; ‘des ligo’ grafada para *desligou* e ‘licom vido’ grafada para *lhe convidou*.

Já a terceira modalidade é a transformação de uma palavra fonológica em duas palavras sem significação na língua. Como é o caso das palavras: ‘fes tar’ grafada para *festa*.

O quadro 71 mostra que a maioria dos casos da categoria *tipo de palavra* – palavra fonológica + palavra fonológica, foram produzidos pelo participante 2. Assim, das 8 ocorrências dessa categoria, 5 foram extraídas da produção deste participante.

4.3.2 Análise dos problemas de segmentação não-convencional na escrita autônoma final

Apresentam-se, agora, conforme a tabela 6, os dados quantitativos referentes às segmentações não-convencionais identificadas na escrita autônoma inicial e final. A princípio, nota-se uma diminuição significativa das ocorrências de hiposegmentação e hipersegmentação quando comparadas à primeira escrita autônoma. Numericamente, verifica-se uma redução de 47 para 11 dos casos de hipersegmentação e 30 para 9 nos casos de hipossegmentação.

A despeito da diminuição dessas estruturas hipersegmentadas, do primeiro ciclo para o último, nota-se que os participantes ainda continuam segmentado indevidamente determinadas palavras. Entretanto, as segmentações que ocorreram na produção final foram, em sua maioria, ocorrências de novas estruturas.

TABELA 6: Dados quantitativos das segmentações não-convencionais na Escrita autônoma inicial e final

Escrita Autônoma Inicial	Hipossegmentação	6	5	3	1	2	9	1	....	2	1	30
	Hipersegmentação	15	13	7	2	5	2	...	1	1	1	47
Escrita Autônoma Final	Hipossegmentação	3	1	....	1	1	1	1	....	1	....	9
	Hipersegmentação	2	3	1	....	1	....	1	1	1	1	11
Participantes		P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	Total

Fonte: Produzido pela autora

A tabela 6 mostra que, assim como na primeira escrita, os valores de estruturas hipossegmentadas e hipersegmentadas foram muito próximos. Entretanto, ocorreu, novamente, o predomínio de estruturas hipersegmentadas. Também, é mostrado que nenhum dos participantes eliminou totalmente essas segmentações indevidas. No entanto, entende-se como significativa a redução dessas ocorrências.

4.3.2.1 Hipossegmentações encontradas na escrita autônoma (final)

Passa-se neste momento à realização da descrição e análise das estruturas hipossegmentadas identificadas na escrita autônoma final.

Na tabela 7, são apresentadas as quatro modalidades que envolvem a variável tipo de palavras. Assim, são mostrados os números absolutos e a respectiva porcentagem das ocorrências detectadas nas produções dos participantes na Escrita autônoma (final).

TABELA 7: Ocorrências de hipossegmentação identificadas na escrita autônoma (final)

Tipo de palavra	Quantidade	Percentual
Palavra gramatical + palavra fonológica	7	88%
Palavra fonológica + palavra gramatical	....	....
Palavra gramatical + palavra gramatical	1	12%
Palavra fonológica + palavra fonológica	1	12%
Total geral	9	100%

Fonte: Produzido pela autora

4.3.2.1.1 Palavra gramatical + palavra fonológica

As junções que envolvem esses dois tipos de palavras, foram, novamente, as mais recorrentes, ou seja, detectou-se 7 ocorrências desse tipo de palavra na escrita autônoma final. No entanto, em uma quantidade menor em relação às identificadas na escrita autônoma (inicial).

Nessas ocorrências, observa-se que a hipossegmentação acontece sempre entre um clítico (artigo e preposição). Deste modo, verifica-se que o elemento clítico se hospeda à palavra portadora de acento que é a palavra fonológica. O quadro 72 apresenta os excertos contendo as estruturas hipossegmentadas retiradas das produções dos participantes.

QUADRO 72: Estruturas hipossegmentadas envolvendo uma palavra gramatical mais uma palavra fonológica

o delegado ligol o prefeito *ifes* uma quadra-P.2
ninguém jogou bola *nafrente* da casa do vizinho-P.1
nafrente da sua casa *pocausa* da janela de vidro-P.1
em tão *umdeles* *sechamava*-P.10

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Em relação à análise métrica, têm-se: na estrutura ‘ifes’ uma palavra dissílaba e oxítone de pé iambo; três trissílabas e paroxítonas de pé troqueu, conforme mostra 10a, 10b e 10c. Há, também, uma palavra polissílaba e paroxítona em ‘sechamava’ de pé troqueu. Já na estrutura ‘pocausa’, grafada para *por causa*, tem-se um processo de elisão, uma vez que a segmentação indevida resultou no apagamento de um fonema.

10a)	(* .)	10b)	(* .)	10c)	(* .)
na. <u>fren</u> . te		po. <u>cau</u> . sa		um. <u>de</u> .les	

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

4.3.2.1.2 Palavra fonológica + palavra gramatical

Na produção escrita autônoma final, não foi identificada esse tipo de palavra.

4.3.2.1.3 Palavra gramatical + palavra gramatical

Na escrita autônoma final, só foram identificadas duas estruturas envolvendo duas palavras gramaticais. Esse fato também ocorreu na escrita autônoma inicial. Uma das estruturas hipossegmentadas na escrita autônoma (final), é reincidente, uma vez que essa ocorrência fora detectada na escrita autônoma inicial.

O quadro 73 apresenta as ocorrências identificadas. Essas são resultantes da junção de dois clíticos, ou seja, duas palavras gramaticais, que são a conjunção “e” e o artigo “o”, analisadas na seção anterior.

QUADRO 73: Estruturas segmentadas envolvendo duas palavras gramaticais

os homens estavam no jardim das crianças *eo* jardim estava com pegadas- P.3
eles começaram a jogar *eo* dono do campo jogou com eles. - P.6

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

4.3.2.1.4 Palavra fonológica + palavra fonológica

Na produção final, só foi identificado apenas uma ocorrência de estrutura envolvendo duas palavras fonológicas, conforme 11a.

11a) eles foram correndo parala -p.6 (para lá)

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Essa estrutura é a sequência de duas palavras fonológicas que, por não ter contorno prosódico, forma uma frase fonológica, conforme é verificado em 11b.

11b) [parala] Φ .

4.3.2.2 Ocorrências de hipersegmentação encontradas na escrita autônoma (final)

Apresentam-se, agora, as análises e descrições do *variável tipo de palavra* e *variável tipo de constituinte prosódico* das estruturas hipersegmentadas identificadas na escrita autônoma (final).

Assim como ocorreu na escrita autônoma inicial, o maior número de ocorrências das estruturas hipersegmentadas ocorreu na modalidade palavra gramatical mais palavra fonológica. Desse modo, verifica-se que 75% são palavras que envolvem uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, conforme mostra a tabela 8.

TABELA 8: Ocorrências de hipersegmentação identificadas na escrita autônoma (final)

Tipo de palavra	Quantidade	Percentual
Palavra gramatical + palavra fonológica	12	75%
Palavra fonológica + palavra gramatical	1	6%
Palavra gramatical + palavra gramatical	....	....
Palavra fonológica + palavra fonológica	3	19%
Total geral	16	100%

Fonte: Produzido pela autora

Em estudos realizados por Tenani (2011), os dados de hipersegmentação apresentaram uma característica prosódica predominante, assim, foi representado por esta pesquisadora da seguinte forma: $\omega > \text{cl} + \omega$. Nessa representação, Tenani indica que uma palavra fonológica quando fragmentada gera uma estrutura formada por uma palavra gramatical e uma fonológica.

4.3.2.2.1 Palavra gramatical + palavra fonológica

No quadro 74, têm-se os excertos retirados dos textos dos participantes na escrita autônoma final, contendo estruturas hipersegmentadas que envolve uma palavra gramatical mais uma palavra fonológica.

QUADRO 74: Ocorrências de hipersegmentação envolvendo palavra gramatical e palavra fonológica

junto mas os menino *com tinuaram* jogando bola e acabou -P.1
 com os seu *a migos* e fim-P.2
 ai *de pos* de 15 dias a quadra tava-p.2
 comesarão a brincar depois *da quele* dia.- P.5
em tão os três correram – P.10

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Nas estruturas hipersegmentadas apresentadas no quadro 74, observa-se que os produtores, ao fragmentarem as palavras, isolam, à esquerda, uma palavra gramatical que, nos dados mostrados, são artigos e preposições. Essas hipersegmentações são motivadas pelo reconhecimento, por parte desses escreventes, dessas preposições e artigos que, para eles devem vir separados das outras palavras.

O quadro 74 mostra a estrutura hipersegmentada ‘em tão’, que por ser fragmentada resultam na preposição “em” e na palavra fonológica (lexical) “tão”. Já as estruturas ‘da quele’ e ‘com tinuaram’ resultaram nas preposições ‘da’ e ‘com’, respectivamente, entretanto a estrutura à direita desses clíticos não possui significado na língua. A segmentação ‘a migos’ resultou à direita, em uma palavra dissílaba e paroxítona sem significação na língua.

Em 12a, 12b, 12c, e 12d, são apresentadas as estruturas escandidas e a análise métrica. Assim, temos a formação de três pés troqueu e apenas um pé iambo.

12a) cl + (*)	12b) cl (* .)	12c) cl + (* .)
em + <u>tão</u>	da + <u>que</u> . le	a + <u>mi</u> . gos
12d) cl + (* .)		
com + ti. nu. <u>a</u> . ram		

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

4.3.2.2.2 Palavra fonológica + palavra gramatical

Nesta última produção, só fora encontrada apenas uma ocorrência desta combinação de palavra, conforme 13a). A hipersegmentação desta estrutura resultou em uma palavra lexical à esquerda ‘par’ e uma palavra gramatical à direita ‘que’. Certamente, o conteúdo dessas palavras é de conhecimento do participante e isso pode ter desencadeado essa hipersegmentação.

13a) ele vio que seu <i>par que</i> ficou - P.4

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

4.3.2.2.3 Palavra gramatical + palavra gramatical

Na Escrita Autônoma final não houve ocorrência da combinação de duas palavras gramaticais.

4.3.2.2.4 Palavra fonológica + palavra fonológica

Em relação à combinação de duas palavras fonológicas, foram identificadas três ocorrências nessa segunda produção, fato ocorrido, também, na primeira. Essa hipersegmentação resultou em palavras lexicais, isto é, palavras com significado na língua portuguesa, apesar de o segmento ‘tou’ não ser uma palavra dicionarizada, ela é uma variante do verbo ‘estou’ que é muito utilizada por estes participantes, principalmente na modalidade oral da língua em situações de informalidade, conforme o quadro 75.

QUADRO 75: Estruturas hipersegmentadas envolvendo duas palavras fonológicas

ai o <i>dele gado sol tou</i> de novo – P. 2
--

No certo dia em um castelo <i>a via</i> um príncipe que si chamava Alef. - P.7
--

Fonte: Produzido pelos participantes da pesquisa

Observa-se, assim, a formação de duas palavras dissílabas e quatro palavras monossílabas. No segmento ‘dele’ temos a formação de um pé troqueu, mesmo tipo de pé da palavra ‘gado’.

Dos processos fonológicos que favorecem a segmentação não-convencional, apenas a elisão fora identificada nesse *corpus*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido mediante a aplicação de uma proposta didática interventiva: *Leitura de contos a favor da escrita de textos* numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Centrou-se na leitura e escrita do conto e na fomentação de atividades que levaram a uma reflexão da escrita das palavras, tendo por objetivo minimizar ocorrências de estruturas segmentadas de forma não convencional. A aplicação das estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem possibilitou a verificação de tais fenômenos e seus principais agentes motivacionais como a organização prosódica da língua.

A utilização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, como proposta interventiva, foi fundamental para a realização deste trabalho, uma vez que ele consistiu em um programa de letramento regido por um sistema coerente e objetivo, visando, principalmente, à leitura e à escrita de textos, por considerar-se serem esses os principais focos do ensino de Língua Portuguesa.

No decorrer da aplicação, foi possível perceber que os estudantes apresentavam inúmeras dificuldades e, a despeito de estarem no 7º ano do Ensino Fundamental, não compreendiam questões básicas da língua, como a capacidade de estabelecerem a relação existente entre os fonemas e a sua representação grafêmica, configurando uma problemática motivadora para esta pesquisa.

A intervenção, no caso, foi realizada através deste trabalho possibilitou aos alunos participantes promoverem uma reflexão sobre sua prática de escrita de textos, a partir da leitura, criando suas próprias hipóteses na minimização dos desvios resultantes em hipossegmentação e hipersegmentação.

Pôde-se observar que a análise dos dados desta pesquisa demonstrou a necessidade de o professor ter um olhar mais reflexivo sobre os recorrentes problemas relacionados à grafia das palavras, constatados nas produções textuais de seus alunos, o que pode motivá-lo a apropriar-se dos postulados de pesquisadores que fomentaram trabalhos explorando tal temática. Isso o leva a uma melhor compreensão das causas de fenômenos possíveis de ocorrerem na escrita como os da hipossegmentação e hipersegmentação.

Restou claro, também, que a tarefa de segmentar a cadeia da fala para representá-la graficamente é, ainda, muito complexa para vários alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que se pode perceber com aqueles envolvidos nesta pesquisa.

Assim, considera-se pertinente a realização de atividades que os levem à reflexão da escrita de determinadas palavras, assim como à compreensão de variadas palavras, em seus diferentes contextos, para só assim utilizá-las conscientemente.

Ao concluir as análises dos casos das segmentações não-convencionais, verificou-se que há um predomínio do envolvimento de elementos clíticos, tanto nos casos de hipossegmentação como também nos de hipersegmentação.

Foi possível perceber que a grande dificuldade dos participantes encontra-se no uso das palavras gramaticais. Em relação à estrutura métrica contidas nas palavras fonológicas, identificou-se um número significativo de elementos dissílabos e trissílabos de estrutura trocaica. Esse fato mostra a preferência dos falantes do Português Brasileiro pelo ritmo trocaico, como também demonstra que os participantes ao tentarem representar as palavras, fizeram a busca pelo que é mais regular em seu uso da língua.

Em relação ao total de dados coletados, observou-se que há uma relação muito equilibrada entre as ocorrências de hipersegmentação (51%) e hipossegmentação (49%). Esses dados podem revelar um processo de letramento escolarizado dos participantes. Houve, também, em várias produções, o que Tenani (2010) chama de flutuação, pois ora o estudante escrevia fugindo às normas ortográficas, ora o fazia conforme a convenção da língua. Esse fato revela que o produtor está refletindo sobre a modalidade escrita da língua. Por estes motivos, não se pode dizer que tais ocorrências são, simplesmente, decorrentes apenas da falta de conhecimento desses estudantes sobre as normas ortográficas, mas também que estão refletindo e, a partir disso, apropriando-se das convenções que regem a língua escrita. No entanto, para que isso ocorra, necessita-se da realização de atividades que os levem a essa reflexão, como as que aqui foram realizadas.

No que diz respeito às ocorrências das estruturas hipossegmentadas, identificadas na escrita autônoma inicial e final, houve um predomínio da variável *tipo de palavra* – palavra gramatical + palavra fonológica, nas duas produções. Entretanto, com valores bastante reduzidos entre as duas produções. Assim, na primeira, foram identificadas 22 estruturas resultantes da junção de palavras gramaticais mais a palavra fonológica e, na segunda, 7 dessas ocorrências.

Assim como os casos de hipossegmentação, verificou-se, também, a predominância do *tipo de palavra* – palavra gramatical + palavra fonológica nas estruturas hipersegmentadas, isto é, a separação de uma palavra em duas, que resultou em uma palavra gramatical e outra fonológica, como em “*a rumar*” e “*a traente*” e a separação de uma palavra em duas fonológicas como em “*come sol*” e “*dor mir*”. Os dados que envolvem uma palavra gramatical mais uma palavra fonológica demonstram o reconhecimento do estudante de palavras gramaticais na sílaba inicial

como sendo uma palavra e, ao isolar, forma duas palavras. Assim, as palavras formadas em sua maioria são dissílabas e trissílabas de pé troqueu.

No que se refere à influência da prosódia, observou-se que os constituintes mais relevantes são a sílaba e a sílaba portadora de acento, formando, assim, o pé métrico.

Pode-se afirmar que os textos produzidos durante esta pesquisa confirmam a ideia de Ferreiro e Teberosky (1999), segundo a qual a criança é ativa no processo de aquisição da modalidade escrita da língua e faz do texto um laboratório de hipóteses sobre a aquisição da escrita.

Segundo Cunha (2004), a decisão da criança ao segmentar um texto é resultante de vários processos, envolvendo, geralmente, mais de uma motivação. Desse modo, esse trabalho revelou-se importante por mostrar que o professor de Língua Portuguesa precisa fazer com que a sala e aula seja um lugar privilegiado para o aprimoramento da prática de leitura e produção textual, direcionando o aluno mediante a autonomia, construção de hipóteses e manutenção do automonitoramento quando destas habilidades.

As atividades realizadas durante o ciclo proposto priorizaram a leitura de textos escritos e mostrou que o contato com diferentes gêneros favorece a diminuição de segmentações não-convencionais. Assim, antes de iniciar, efetivamente, a aplicação do ciclo, foi realizada na *Negociação do Campo* a busca pelo conhecimento de mundo do aluno sobre a temática que iria ser trabalhada na narrativa. Sobre isso Rojo (2009) diz:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimento linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (ROJO, 2009, p. 77)

O momento da *Negociação do Campo* compreendeu uma etapa de suma importância no ciclo, já que nela levantaram-se vários questionamentos orais e escritos, a fim de inserirem-se os participantes no contexto da obra e verificarem-se seus conhecimentos e concepções sobre o tema tratado na primeira narrativa.

No primeiro nível, as atividades foram centradas nos aspectos linguísticos relativos ao gênero, bem como a dependência contextual do texto e sua organização estrutural. Assim, realizou-se a leitura do gênero seguida da sua desconstrução enfatizando o contexto de cultura e a linguagem empregada no gênero. Também, nesse nível os participantes produziram um texto em conjunto – *Construção conjunta* e um texto individual – *Escrita autônoma*. Nesse último foi possível identificar as ocorrências de estruturas segmentadas de forma não-convencional, que foram utilizados para análise e descrição nessa pesquisa.

O segundo nível compreendeu-se das estratégias *construção de período, ortografia e escrita de períodos*. Desse modo, o foco das atividades realizadas nessas estratégias foram a

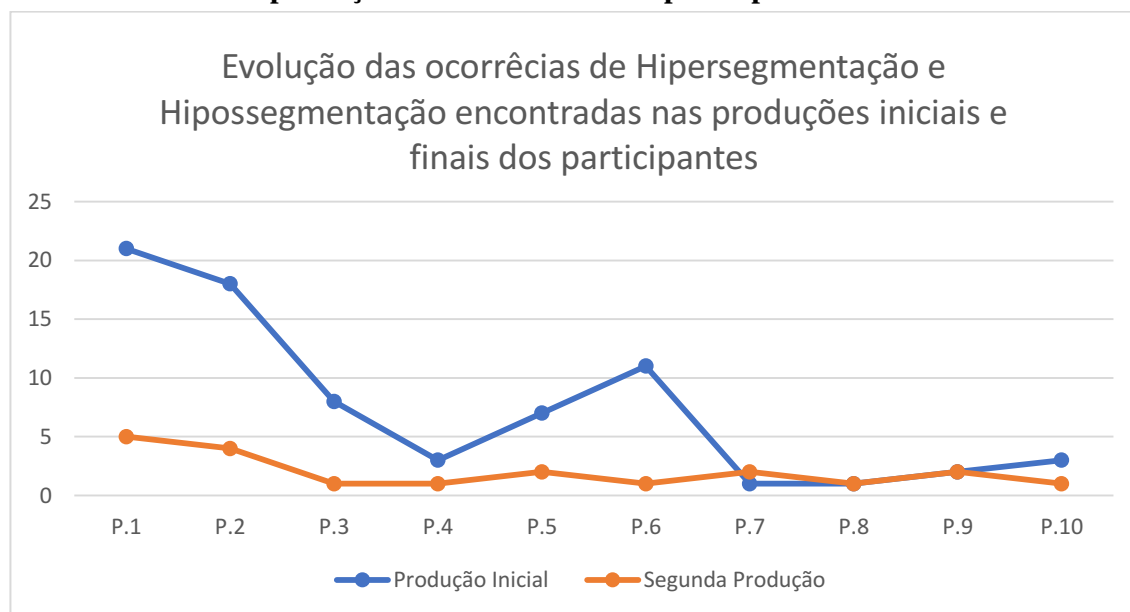
construção de períodos, como também a manipulação de palavras e de grupo de palavras em que os alunos observaram a correspondência grafia-som, ou seja, a formação das palavras, principalmente, os aspectos relacionados as estruturas hipossegmentadas e hipersegmentadas encontradas nas produções desses alunos. Nesse nível foi necessário a participação mais efetiva da pesquisadora, uma vez que buscou-se verificar como estavam sendo realizadas as atividades de cada um dos participantes.

No terceiro e último nível, realizou-se a *leitura detalhada* (primeira estratégia desse nível) de outra narrativa, o conto “*O Gigante Egoísta*” de Oscar Wilde.

Desse modo, essa estratégia teve por objetivo fazer com que os participantes fizessem uma leitura mais detalhada, observando-se, assim, as etapas e fases que compõem a narrativa, ou seja, a estrutura organizacional que compreende esse gênero. Logo em seguida, na estratégia *Escrita autônoma final*, os participantes produziram outra narrativa. Esta produção, além de levar os participantes a uma escrita mais proficiente do gênero, serviu para verificar se houve ou não a redução das segmentações não-convencionais em seus textos.

Assim, como apresentado no gráfico 4, pode-se verificar que houve a minimização das ocorrências de hipersegmentação e hipossegmentação nessa última produção. O gráfico também mostra uma redução mais significativa desses casos nas produções escritas dos participantes 1,2,5 e 6.

GRAFICO 4: Evolução das ocorrências de Hipersegmentação e Hipossegmentação encontradas nas produções iniciais e finais dos participantes.



Fonte: Produzido pela autora

Os dados do gráfico 4 comprovam que promover uma intervenção na sala de aula, utilizando-se do programa de letramento, baseando-se na leitura e produção de texto – *Reading to Learn* (Rose e Martin 2012; Rose 2013) –, constituiu-se numa ferramenta eficaz na busca pela formação de estudantes mais proficientes nessas competências, bem como configurou-se numa forma de inovar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, já que é uma proposta ainda não muito conhecida pelos professores dessa disciplina. Assim, considera-se ser importante a difusão deste programa nas redes de ensino.

Este estudo contribuiu sobremaneira para a formação docente da pesquisadora, uma vez que os conhecimentos teóricos e metodológicos lhes proporcionaram uma mudança de posicionamento face às dificuldades encontradas na sala de aula, possibilitando, assim, uma atuação docente mais significativa.

Por fim, vale ressaltar que a contribuição dessa pesquisa aos estudos linguísticos, tem sua validade, pois ela mostrou-se importante tanto para os estudos realizados no campo da pedagogia de gêneros, quanto naqueles relacionados aos aspectos fonológicos da língua portuguesa.

6 REFERÊNCIAS

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

_____. **Dados da Escrita Inicial Indícios da Construção da Hierarquia de Constituintes Silábicos**, 1998.

_____. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Jogos nas aulas de português**: Linguagem, Gramática e Leitura. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAWARSHI, Anis S., REIFF, Mary Jo, **Gênero**: história, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do Professor como Agente Letrador**. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2017.

BRANDÃO, Maria Hellen. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do ensino fundamental II**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16767/1/AbordagemFonologicaSegmentacao.pdf>>. Acesso em: 30/04/2017.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2012.

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

BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

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

- _____. (Org). Introdução aos estudos da fonologia do português brasileiro. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 286 p. In: SILVA, Fernando M. **Processos Fonológicos Segmentais na Língua Portuguesa**, Littera Online, nº 04. Departamento de Letras, UFM, 2011.
- _____. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (Org.) **Gramática do Português Falado**. v. 7: Novos Estudos. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.
- _____. O clítico e seu status prosódico. **Revista de estudos de linguagem**. Belo Horizonte. v. 9. UFMG, 2000.
- _____. Mattoso Câmara Jr. **A Palavra Prosódica**. D.E.L.T.A., 20; Especial, 2004.
- _____. **O clítico e seu status prosódico**. Revista de Estudos da Linguagem, v. 9, n.1, jan./jun. 2000. p. 4-30. BISOL, L. O clítico e seu hospedeiro. Letras de Hoje, v. 40, n.3, set.2005.
- _____. **O acento**: Duas alternativas de análise. v. 28, n.54, Porto Alegre, 2013.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999. . Alfabetização & Linguística. São Paulo: Editora Scipione, 2002.
- _____. Processos fonológicos. In: _____. **Análise fonológica. Introdução à teoria e a prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas: Mercado de Letras, 2002
- _____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAPRISTANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CHACON, Lourenço. **Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não convencionais**. Letras de Hoje. v. 34 n. 1. Porto Alegre. 2004.
- _____. **Hipersegmentações na escrita infantil**: entrelaçamentos de práticas de oralidade e letramento. Estudos linguísticos. v. 34. Campinas, 2005.
- CHRISTIE, Frances (Ed.). **Pedagogy and the shaping of consciousness**: linguistic and social processes. Londres: Cassell, 1999. (Open Linguistics Series).
- _____. Grammar meets Genre – **Reflections on the ‘Sydney School’**. Arts, Sydney University Arts Association, n. 22, 2000.
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português . In: **Bisol, Leda (org). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre:EDIPUCRS,2002.

_____. O Acento em Português. In: **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. **Proeminência acentual e estrutura silábica**: seus efeitos em fenômenos do português brasileiro. Gabriel Antunes de Araújo, organizador; Bernadete Abaurre. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CUNHA, A.P.N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da língua escrita**: um estudo sobre a influencia da prosódia. 132f- Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

_____. MIRANDA, Ana Ruth Moresco . **A hipo e a hipersegegmentação nos dados de aquisição de escrita**: A influência da prosódia.127Alfa, São Paulo, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONISIO, A. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, Acir Mário,2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: RAE, v. 35, maio/jun. 1995.

GOTLIB, Nádia Battela. **Teoria do Conto**. Coletiva Sabotagem, 1990. Disponível em: <C:/Users/annac/Downloads/Nadia%20Battela%20Gototlib%20%20Teoria%20do%20Conto. Acesso em: 12 maio 2019.

GOUVEIA, C. **Texto e gramática**: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. Matraga, v. 16, n. 24, Rio de Janeiro, jan./jun. 2009.

GOUVEIA, Carlos A M. **A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita**. In W. R. Silva, J. S. dos Santos & M. A. Melo (Eds.), Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico. São Paulo: Pontes,2014.

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____. MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.

_____. M.A.K.(1994): **An introduction to funcional grammar**. 2ª ed. Londres: Arnold. In: FUZER, CRISTIANE; CABRAL, SARA R.S. INTRODUÇÃO À GRAMÁTICA SISTÊMICO FUNCIONAL EM LÍNGUA PORTUGUESA. CAMPINAS, SP: MERCADO DAS LETRAS, 2014.

HAYES, B. INALTERABILITY IN CV PHONOLOGY. **LANGUAGE**, N. 63, v.2. ROCHESTER, NY: LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA, 1995.

JUNIOR, Marcos Fernandes. **O triunfo da beleza**: retratos do comportamento em contos de fadas de Oscar Wilde. Uberlândia-MG, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/11826/1/d.pdf>>. Acesso em: 27/02/2019

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

LEE, S.-H.(1997). **O acento primário do português do Brasil**. Rel 6 (2):44-69.

MADUREIRA, André Luiz Gaspari. SILVA, FABRÍCIO Oliveira da. **Fonética e Fonologia na docência**: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem. Educação em Foco, ano 20, n. 31 - mai/ago. 2017 - p. 73-94. Disponível em: <<C:/Users/helba.silva/Downloads/1262-7479-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14/05/2018.

MAGAHAES, José Sueli de. **O plano multidimensional do acento na Teoria da Otimidade**. 217f. Tese- Curso de doutorado em letras, Faculdade de Letras Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Latim Vulgar: Representação do acento no plano multidimensional**. Letras de hoje. Porto Alegre, v42, n.3, 2007.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 720.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010

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

MARTIN, James R.; ROSE, David. **Genre relations:** mapping culture. Londres: Equinox, 2008.

MARTIN, James R.; ROSE, David. **Interviews with M.A.K. Halliday:** language turned back on himself. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

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

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. In: RODRIGUES SILVA, Wagner; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de. **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Disponível em: < https://www.academia.edu/27958420/LEITURA_E_PR

ODU%C3%87%C3%83O_DE_G%C3%8ANEROS_TEXTUAIS_NA_ESCOLA.pdf >. Acesso em: 02/02/2018

_____. **Gêneros na teoria sistêmico-funcional Genres in systemic-functional theory.** D.E.L.T.A., 34.1, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-305.pdf>>. Acesso em: 20 jan 2018.

NESPOR, Marina & VOGEL, Irene. **Prosodic Phonology:** with a new foreword. Berlin /New York: Mounton de Gruyter, 2007.

PAIVA, Arlene Dantas. **Ciclo De Aprendizagem Baseado Na Pedagogia De Gêneros:** Uma Nova Perspectiva de Ensino e Letramento. Brasília, 2017. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18720/1/2017_ArleneDantasPaiva_tcc.pdf. Acesso em: 20/01/2018

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. **A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita.** Veredas on line – Atemática - 1/2011, p. 273-288 – PPG. Linguística/UFJF- Juiz de Fora-ISSN 1982-2243. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-201.pdf>>. Acesso em: 03/01/2018.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.** Recife: SEDUC-PE, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino** : guia introdutório/ Mikaela Roberton – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSE, D; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. Londres: Equinox, 2012.

Rothery, J; Stenglin, M. **Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources For Literacy and Learning)**. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

ROTHERY, J. **Making changes: developing an educational linguistics**, 1996 In: BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Universidade Federal de São Carlos (SP), 2003.

SILVA, Lilian da Silva. **Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2014. 171f. Dissertação – Curso de Mestrado em Estudos linguísticos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2014.

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

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

_____. **A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras**. Cadernos de Educação, v. 9, Pelotas, 2010.

_____. **Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos**. Linguagem e ensino, Pelotas, v. 16, n.2, jul/dez, 2013.

_____. **A segmentação não convencional de palavras em textos do Ciclo II do Ensino Fundamental**. Revista ABRALIN.v.10, n.2, jul/dez, 2011

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes, FILHO, Edmundo Escrivão. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, ENEGEP, 2006. Acesso em: 04/02/2018 Disponível em: <http://abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf>.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo, Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A beleza salvará o mundo**. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

WILDE, Oscar. **Histórias de fadas: Clássicos da literatura**. Editora Nova Fronteira, 1991.

ANEXO I — CONTO O ROUXINOL E A ROSA

O Rouxinol e a Rosa

Oscar Wilde

— Ela disse que dançaria comigo se eu lhe levasse rosas vermelhas — exclamou o Estudante — mas não vejo nenhuma rosa vermelha no jardim. Por entre as folhas, do seu ninho, no carvalho, o Rouxinol o ouviu e, vendo-o ficou admirado... Não há nenhuma rosa vermelha no jardim! — repetiu o Estudante, com os lindos olhos cheios de lágrimas. — Ah! Como depende a felicidade de pequeninas coisas! Já li tudo quanto os sábios escreveram. A filosofia não tem segredos para mim e, contudo, a falta de uma rosa vermelha é a desgraça da minha vida. E eis, afinal, um verdadeiro apaixonado! — disse o Rouxinol. Gorjeei-o noite após noite, sem conhecê-lo no entanto; noite após noite falei dele às estrelas, e agora o vejo... O cabelo é negro como a flor do jacinto e os lábios vermelhos como a rosa que deseja; mas o amor pôs-lhe na face a palidez do marfim e o sofrimento marcou-lhe a fronte. — Amanhã à noite o Príncipe dá um baile, murmurou o Estudante, e a minha amada se encontrará entre os convidados. Se levar uma rosa vermelha, dançará comigo até a madrugada. Se levar-lhe uma rosa vermelha, hei de tê-la nos braços, sentir-lhe a cabeça no meu ombro e a sua mão presa a minha. Não há rosa vermelha em meu jardim... e ficarei só; ela apenas passará por mim... Passará por mim... e meu coração se despedaçará. — Eis, na verdade, um apaixonado... — pensou o Rouxinol. — Do que eu canto, ele sofre. Aflige-o o que me alegra. Grande maravilha, na verdade, o Amor! Mais precioso que esmeraldas e mais caro que opalas finas. Pérolas e granada não podem comprá-lo, nem se oferece nos mercados. Mercadores não o vendem, nem o conferem em balanças a peso de ouro. — Os músicos da galeria — prosseguiu o Estudante — tocarão nos seus instrumentos de corda e, ao som de harpas e violinos, minha amada dançará. Dançará tão leve, tão ágil, que seus pés mal tocarão o assoalho e os cortesãos, com suas roupas de cores vivas, reunir-se-ão em torno dela. Mas comigo não bailará, porque não tenho uma rosa vermelha para dar-lhe... — e atirando-se à relva, ocultou nas mãos o rosto e chorou. — Por que está chorando? — perguntou um pequeno lagarto ao passar por ele, correndo, de rabinho levantado. — É mesmo! Por que será? — Indagou uma borboleta que perseguia um raio de sol. — Por quê? — sussurrou uma linda margarida à sua vizinha. — Chora por causa de uma rosa vermelha, - informou o Rouxinol. — Por causa de uma rosa vermelha? — exclamaram — Que coisa ridícula! E o lagarto, que era um tanto irônico, riu à vontade. Mas o Rouxinol compreendeu a angústia do Estudante e, silencioso, no carvalho, pôs-se a meditar sobre o mistério do Amor. Subitamente, abriu as asas pardas e voou. Cortou, como uma sombra, a alameda, e como uma sombra, atravessou o jardim. Ao centro do

relvado, erguia-se uma roseira. Ele a viu. Voou para ela e posou num galho. _ Dá-me uma rosa vermelha – pediu – e eu cantarei para ti a minha mais bela canção! _ Minhas rosas são brancas; tão brancas quanto a espuma do mar, mais brancas que a neve das montanhas. Procura minha irmã, a que enlaça o velho relógio-de-sol. Talvez te ceda o que desejas. Então o Rouxinol voou para a roseira, que enlaçava o velho relógio-de-sol. _ Dá-me uma rosa vermelha – pediu – e eu te cantarei minha canção mais linda. A roseira sacudiu-se levemente. _ Minhas rosas são amarelas como a cabeleira dourada das sereias que repousam em tronos de âmbar, e mais amarelas que o trigo que cobre os campos antes da chegada de quem o vai ceifar. Procura a minha irmã, a que vive sob a janela do Estudante. Talvez te possa ajudar. O Rouxinol então, dirigiu o vôo para a roseira que crescia sob a janela do Estudante. _ Dá-me uma rosa vermelha – pediu - e eu te cantarei minha canção mais linda. A roseira sacudiu-se levemente. _ Minhas rosas são vermelhas, tão vermelhas quanto os pés das pombas, mais vermelhas que os grandes leques de coral que oscilam nos abismos profundos do oceano. Contudo, o inverno regelou-me até as veias, a geada queimou-me os botões e a tempestade quebrou-me os galhos. Não darei rosas este ano. _ Eu só quero uma rosa vermelha, repetiu o Rouxinol, - uma só rosa vermelha. Não haverá meio de obtê-la? _ Há, respondeu a Roseira, mas é meio tão terrível que não ousa revelar-te. _ Dize. Não tenho medo. _ Se queres uma rosa vermelha, explicou a roseira, hás de fazê-la de música, ao luar, tingi-la com o sangue de teu coração. Tens de cantar para mim com o peito junto a um espinho. Cantarás toda a noite para mim e o espinho deve ferir teu coração e teu sangue de vida deve infiltrar-se em minhas veias e tornar-se meu. _ A morte é um preço exagerado para uma rosa vermelha – exclamou o Rouxinol – e a Vida é preciosa... É tão bom voar, através da mata verde e contemplar o sol em seu esplendor dourado e a lua em seu carro de pérola...O aroma do espinheiro é suave, e suaves são as campânulas ocultas no vale, e as urzes tremulantes na colina. Mas o Amor é melhor que a Vida. E que vale o coração de um pássaro comparado ao coração de um homem? Abriu as asas pardas para o vôo e ergueu-se no ar. Passou pelo jardim como uma sombra e, como uma sombra, atravessou a alameda. O Estudante estava deitado na relva, no mesmo ponto em que o deixara, com os lindos olhos inundados de lágrimas. _ Rejubila-te – gritou-lhe o Rouxinol – Rejubila-te; terás a tua rosa vermelha. Vou fazê-la de música, ao luar. O sangue de meu coração a tingirá. Em consequência só te peço que sejas sempre verdadeiro amante, porque o Amor é mais sábio do que a Filosofia, embora sábia; mais poderoso que o poder, embora poderosa. Tens as asas da cor da chama e da cor da chama tem o corpo. Há doçura de mel em teus braços e seu hálito lembra o incenso. O Estudante ergueu a cabeça e escutou. Nada pode entender, porém, do que dizia o Rouxinol, pois sabia apenas o que está escrito nos livros. Mas o Carvalho entendeu e ficou melancólico, porque amava muito o pássaro que construíra ninho em seus ramos. _ Canta-me um derradeiro canto – segredou-lhe – sentir-me-ei tão

só depois da tua partida. Então o Rouxinol cantou para o Carvalho, e sua voz fazia lembrar a água a borbulhar de uma jarra de prata. Quando o canto finalizou, o Estudante levantou-se, tirando do bolso um caderninho de notas e um lápis. _ Tem classe, não se pode negar – disse consigo – atravessando a alameda. Mas terá sentimento? Não creio. É igual a maioria dos artistas. Só estilo, sinceridade nenhuma. Incapaz de sacrificar-se por outrem. Só pensa e cantar e bem sabemos quanto a Arte é egoísta. No entanto, é forçoso confessar, possui maravilhosas notas na voz. Que pena não terem significação alguma, nem realizarem nada realmente bom! Foi para o quarto, deitou-se e, pensando na amada, adormeceu. Quando a lua refulgia no céu, o Rouxinol voou para a Roseira e apoiou o peito contra o espinho. Cantou a noite inteira e o espinho mais e mais enterrou-se-lhe no peito, e o sangue de sua vida lentamente se escoou... Primeiro descreveu o nascimento do amor no coração de um menino e uma menina; e, no mais alto galho da Roseira, uma flor desabrochou, extraordinária, pétala por pétala, acompanhando um canto e outro canto. Era pálida, a princípio, qual a névoa que esconde o rio, pálida qual os pés da manhã e as asas da alvorada. Como sombra de rosa num espelho de prata, como sombra de rosa em água de lagoa era a rosa que apareceu no mais alto galho da Roseira. Mas a Roseira pediu ao Rouxinol que se unisse mais ao espinho. – Mais ainda, Rouxinol, - exigiu a Roseira, - senão o dia raia antes que eu acabe a rosa. O Rouxinol então apertou ainda mais o espinho junto ao peito, e cada vez mais profundo lhe saía o canto porque ele cantava o nascer da paixão na alma do homem e da mulher. E tênue nuance rosa nacara as pétalas, igual ao rubor que invade a face do noivo quando beija a noiva nos lábios. Mas o espinho não lhe alcançava ainda o coração e o coração da flor continuava branco – pois somente o coração de um Rouxinol pode avermelhar o coração de rosa. _ Mais ainda, Rouxinol, - clamou a Roseira – raiar o dia antes que eu finalize a rosa. E o Rouxinol, desesperado, calcou-se mais forte no espinho, e o espinho lhe feriu o coração, e uma punhalada de dor o traspassou. Amarga, amarga lhe foi a angústia e cada vez mais fremente foi o canto, porque ele cantava o amor que a morte aperfeiçoa, o amor que não morre nem no túmulo. E a rosa maravilhosa tornou-se purpurina como a rosa do céu oriental. Suas pétalas ficaram rubras e, vermelho como um rubi, seu coração. Mas a voz do Rouxinol se foi enfraquecendo, as pequeninas asas começaram a estremecer e uma névoa cobriu-lhe o olhar, o canto tornou-se débil e ele sentiu qualquer coisa apertar-lhe a garganta. Então, arrancou do peito o derradeiro grito musical. Ouviu-o a lua branca, esqueceu-se da Aurora e permaneceu no céu. A rosa vermelha o ouviu, e trêmula de emoção, abriu-se à aragem fria da manhã. Transportou-o o Eco, à sua caverna purpurina, nos montes, despertando os pastores de seus sonhos. E ele levou-os através dos caniços dos rios e eles transmitiram sua mensagem ao mar. _ Olha! Olha! Exclamou a Roseira. – A rosa está pronta, agora. Ao meio dia o Estudante abriu a janela e olhou. _ Que sorte! – disse – Uma rosa vermelha! Nunca vi rosa igual em toda a minha vida. É tão linda que tem

certamente um nome complicado em latim. E curvou-se para colhê-la. Depois, pondo o chapéu, correu à casa do professor. _ Disseste que dançarias comigo se eu te trouxesse uma rosa vermelha, - lembrou-se o Estudante. - Aqui tens a rosa mais vermelha de todo o mundo. Hás de usá-la, hoje a noite, sobre ao coração, e quando dançarmos juntos ela te dirá quanto te amo. Mas a moça franziu a testa. _ Talvez não combine bem com o meu vestido, disse. Ademais, o sobrinho do Camareiro mandou-me jóias verdadeiras, e jóias, todos sabem, custam muito mais do que flores... _ És muito ingrata! - exclamou o Estudante, zangado. E atirou a rosa a sarjeta, onde a roda de um carro a esmagou. _ Sou ingrata? E o senhor não passa de um grosseirão. E, afinal de contas, quem és? Um simples estudante... não acredito que tenhas fivelas de prata, nos sapatos, como as tem o sobrinho do camareiro... - e a moça levantou-se e entrou em casa. _ Que coisa imbecil, o Amor! - Resmungou o estudante, afastando-se. - Nem vale a utilidade da Lógica, porque não prova nada, está sempre prometendo o que não cumpre e fazendo acreditar em mentiras. Nada tem de prático e como neste século o que vale é a prática, volto à Filosofia e vou estudar metafísica. Retornou ao quarto, tirou da estante um livro empoeirado e pôs-se a ler...

ANEXO II — CONTO O GIGANTE EGOÍSTA

O GIGANTE EGOÍSTA

Oscar Wilde

Todas as tardes, ao saírem do colégio, as crianças costumavam a ir brincar no jardim do Gigante. Era um jardim lindo e grande, com grama verde e suave. Aqui e ali, sobre a grama, apareciam flores belas como estrelas, e havia doze pessegueiros que, na primavera, abriam-se em flores delicadas em tons de rosa e pérola, e davam ricos frutos no outono. Os pássaros pousavam nas árvores e cantavam tão docemente que as crianças costumavam parar de brincar para ouvi-los. - Como nos sentimos felizes aqui! - exclamavam elas.

Certo dia ele voltou. Ele tinha andado visitando seu amigo, o ogre da Cornualha, e ficara sete anos com ele. Depois de sete anos ele já havia dito tudo que tinha o que não tinha para dizer, já que sua conversa era limitada, e resolveu voltar para seu próprio castelo. Ao chegar, ele viu as crianças brincando no jardim.

- saíram O meu jar- O que é que vocês estão fazendo aqui? - gritou ele com uma voz muito ríspida, e as crianças correndo.

- dim é meu jardim - disse o Gigante. - Qualquer um pode compreender isso. Eu não vou permitir que ninguém brinque nele, a não ser eu mesmo.

De modo que ele construiu um muro alto em torno do jardim e colocou um cartaz de aviso.

OS INVASORES SERÃO PROCESSADOS!

Ele era um Gigante muito egoísta.

As pobres crianças agora não tinham mais onde brincar. Elas tentaram brincar na estrada, mas a estrada era muito poeirenta e cheia de pedras duras, e eles não gostavam. Começaram a passear em torno do muro depois das aulas, conversando sobre o lindo jardim que ficava lá dentro. "Como éramos felizes lá!", diziam umas às outras.

Então chegou a Primavera, e por todo o país apareceram pequenas flores e pequenos pássaros. Só no jardim do Gigante Egoísta é que continuava a ser inverno. Os passarinhos não gostavam de cantar lá, porque não havia crianças, e as árvores se esqueceram de florescer. Uma vez uma flor bonita chegou a brotar, mas ao ver o cartaz de aviso ficou com tanta pena das crianças que se enfiou de volta no chão e adormeceu. Os únicos que estavam contentes eram a Neve e o Gelo.

- A Primavera se esqueceu deste jardim - eles exclamaram -, de modo que podemos viver aqui o ano inteiro.

A neve cobriu toda a grama com seu manto branco, e o Gelo pintou todas as árvores de prata. Eles o Vento do Norte para se hospedar com eles, e ele veio. Todo enrolado em peles, rugia o dia inteiro pelo jardim, derrubando as chaminés com seu sopro.

- Este lugar é ótimo - disse ele. - Nós precisamos convidar o Granizo para vir fazer uma visita. E o convidaram Granizo apareceu. Todos os dias, durante três horas, ele matracava no telhado do castelo até quebrar quase todas as telhas, e depois corria, dando voltas pelo jardim o mais depressa que podia. Sempre vestido de cinza, soprava gelo para todo lado.

- Não entendo porque a Primavera está demorando tanto a chegar! - disse o Gigante Egoísta, sentado junto à janela e olhando para seu jardim frio e branco. - Espero que o tempo mude logo. Mas a Primavera não apareceu, nem o Verão. O Outono trouxe frutos dourados para todos os jardins, mas nenhum para o do Gigante.- Ele é muito egoísta - disse o Outono. De modo que ali ficou sendo sempre inverno, e o Vento Norte e o Granizo, a Neve e o Gelo dançavam em meio às árvores. Certa manhã, o Gigante estava deitado, acordado, na cama, quando ouviu uma música linda Soava com tal doçura em seus ouvidos que ele até pensou que deviam ser os músicos do Rei que passavam. Na realidade era apenas um pequeno pintarroxo cantando do lado de fora de sua janela, mas já fazia tanto tempo que ele não ouvia um só passarinho em seu jardim que aquela parecia ser a música mais bonita do mundo. E então o Granizo parou de dançar sobre a cabeça dele, e o Vento do Norte parou de rugir, e um perfume delicioso chegou até ele, através da janela aberta.- Acho que finalmente a Primavera chegou - disse o Gigante. - E, pulando da cama, olhou para fora.

O que ele viu?

A visão mais bonita que se possa imaginar. Por um buraco no muro as crianças haviam conseguido entrar, e estavam todas sentadas nos ramos das árvores. Em todas as árvores que ele conseguia ver havia uma criança. E as árvores estavam tão contentes de terem as crianças de volta que se cobriram de flores, balançando delicadamente os galhos, por cima da cabeça da meninada. Os passarinhos voavam de um lado para outro, chilreando de prazer, e as flores espiavam e riavam. Era uma cena linda, e só em um canto é que continuava a ser inverno. Era o canto mais distante do jardim, e nele estava de pé um menininho. Ele era tão pequeno que não conseguia alcançar os ramos da árvore, e ficou andando em volta dela, chorando, muito sentido. A pobre árvore continuava coberta de neve e de gelo, e o Vento do Norte soprava e rugia acima dela.

- Sobe logo, menino! - dizia a Árvore, curvando os ramos o mais que podia. Mas o menino era pequeno demais.

E o coração do Gigante se derreteu quando ele olhou lá para fora.

- Como eu tenho sido egoísta! - disse ele. - Agora já sei porque a Primavera não aparecia por aqui. Eu vou colocar aquele menininho em cima daquela árvore, depois vou derrubar o muro, e meu jardim será um lugar onde as crianças poderão brincar para sempre e sempre. Ele estava realmente arrependido do que tinha feito. E assim, desceu a escada, abriu a porta da frente com toa a delicadeza, e saiu para o jardim. Mas quando as crianças o viram ficaram tão assustadas que fugiram, e o inverno voltou ao jardim. Só o menininho pequeno é que não fugiu, porque seus olhos estavam marejados de lágrimas e não viu o Gigante chegar. E o Gigante aproximou-se de mansinho por trás dele, pegou delicadamente em sua mão e o colocou em cima da árvore. A árvore imediatamente floresceu, e os passarinhos vieram cantar nela; e o menininho esticou os braços, passou-os em torno do pescoço do Gigante e o beijou. Quando viram eu o Gigante não era mais mau, as outras crianças voltaram correndo, e com elas veio a Primavera.

- Agora o jardim é de vocês, crianças - disse o Gigante. E pegando um imenso machado, derrubou o muro. Quando toda a gente começava a ir para o mercado, ao meio-dia, lá estava o Gigante brincando com as crianças no jardim mais bonito que todos já haviam visto. Elas brincavam o dia inteiro, mas quando chegava a noite despediam-se do Gigante.

- Mas onde está seu companheirinho? - perguntou ele. - O menino que eu botei em cima da árvore. O Gigante gostava dele mais do que de todos os outros, porque ele lhe havia dado um beijo.

- Nós não sabemos - responderam as crianças. - Ele foi embora.

- Vocês têm de dizer a ele para não deixar de vir aqui amanhã - disse o Gigante. Mas as crianças disseram que não sabiam onde ele morava, e que jamais o haviam visto antes. O Gigante ficou muito triste.

Todas as tardes, quando acabavam as aulas, as crianças iam brincar com o Gigante. Mas o menininho de quem o Gigante gostava nunca mais apareceu. O Gigante era muito bondoso com todas as crianças, mas sentia saudades de seu primeiro amiguinho, e muitas vezes falava nele.

- Como eu gostaria de vê-lo! - costumava dizer.

Os anos se passaram, e o Gigante ficou mais velho e fraco. Ele já não conseguia brincar direito, e então ficava sentado em uma poltrona enorme, olhando as crianças que brincavam e admirando seu jardim.

- Tenho tantas flores lindas - dizia ele -, mas as crianças são as flores mais bonitas de todas. Certa manhã de inverno, ele olhou pela janela enquanto se vestia. Agora já não odiava o inverno, pois sabia que este era apenas a Primavera enquanto dormia, e que as flores estavam descansando.

De repente ele esfregou os olhos, espantado, e olhou, e olhou, e olhou. Era por certo uma visão maravilhosa. No cantinho mais distante do jardim havia uma árvore toda coberta de flores brancas.

Seus ramos eram dourados, carregados de frutos de prata, e debaixo deles estavam o menininho que ela amava.

O Gigante correu pelas escadas, com a maior alegria, e saiu para o jardim. Cruzou depressa o gramado e chegou perto do menino. E quando chegou bem perto, seu rosto ficou rubro de raiva, e ele disse:

- Quem ousou te ferir?

Nas palmas das mãos da criança estavam as marcas de dois pregos, como haviam marcas de dois pregos em seus pezinhos.

- Quem ousou te ferir? - gritou o Gigante. - Dize-me, para que eu possa tomar de minha grande espada para matá-lo.

- Não - respondeu o menino -, pois essas são as feridas do Amor.

Quem és? - perguntou o Gigante, e quando o temor apossou-se dele, ajoelhou-se diante da criança.

A criança sorriu para o Gigante e lhe disse:

- Você me deixou, certa vez, brincar em seu jardim, e hoje você irá comigo para o meu jardim que é o Paraíso.

Naquela tarde, quando as crianças chegaram correndo, encontraram o Gigante morto, deitado debaixo da árvore, todo coberto por flores brancas.