



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO (MPLE)

JOSEANE AZEVEDO OLIVEIRA LINS DOS SANTOS

**NAS ENTRELINHAS DA SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS:
JUNTAR OU SEPARAR?**

JOÃO PESSOA

2017

JOSEANE AZEVEDO OLIVEIRA LINS DOS SANTOS

**NAS ENTRELINHAS DA SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS:
JUNTAR OU SEPARAR?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Linguística e Ensino

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

JOÃO PESSOA

2017

S237n Santos, Joseane Azevedo Oliveira Lins dos.
Nas entrelinhas da segmentação de palavras: juntar ou
separar? / Joseane Azevedo Oliveira Lins dos Santos. - João
Pessoa, 2017.
77 f. : il. -

Orientadora: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/MPL

1. Escrita - Aquisição. 2. Leitura. 3. Hipossegmentação.
4. Hipersegmentação. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 003(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
JOSEANE AZEVEDO OLIVEIRA LINS DOS SANTOS

Aos sete dias do mês de abril de dois mil e dezessete (07/04/2017), às nove horas, realizou-se na Sala do VALPB/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “**Nas entrelinhas da Segmentação e Palavras: juntar ou separar?**”, apresentada pela mestranda **JOSEANE AZEVEDO OLIVEIRA LINS DOS SANTOS**, Graduada em Pedagogia pela UFPB, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, Área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (MPLE/UFPB), na qualidade de Orientadora, e pelos Examinadores, Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira (MPLE/UFPB) e Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena(UFPB). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente, Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra a Mestranda para apresentar uma síntese de seu Trabalho, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final, ao qual foi atribuído o conceito **APROVADA**. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pela Senhora Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 07 de abril de 2017.

Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Profa. Dra. *Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa*
(Presidente da Banca Examinadora)

Dermeval da Hora Oliveira
Prof. Dr. *Dermeval da Hora Oliveira*
(Examinador)

Rubens M. Lucena
Prof. Dr. *Rubens Marques de Lucena*
(Examinador)

Aos meus pais, meu esposo e filhas, por tudo que representam em minha vida...

dedico este estudo!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que esteve sempre ao meu lado e permitiu que meu sonho fosse realizado, que esteve presente ao longo de minha vida, e não somente nestes anos do mestrado, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

Ao meu pai pelos ensinamentos, à minha mãe que através de um simples olhar me deu força para prosseguir e me levantar nos momentos mais difíceis, ao meu esposo Marcelo Lins, minhas filhas Amanda Clara, Juliane e Ana Júlia, por terem me apoiado nessa longa jornada e compreendido os momentos de estresse e de ausência.

À professora Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, pela dedicação, paciência e profissionalismo durante nos momentos de orientação. Aos integrantes da banca, Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira e Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena, pelas contribuições através das intervenções realizadas na qualificação e sugestões valiosas para o enriquecimento do presente trabalho.

À coordenação do mestrado profissional em linguística e ensino, à secretária Vera Lima, aos colegas do MPLE e amigos Manoel Alves Tavares e Tatiana Dantas, pelos momentos de trocas de experiências.

"... A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa".

Emília Ferreira

RESUMO

Este estudo tem como propósito apresentar o resultado de uma pesquisa sobre segmentações não convencionais de palavras realizadas com crianças do 2º ano do ensino fundamental. Por ser um trabalho desenvolvido com crianças no processo de alfabetização e pensando em contribuir com um estudo mais significativo, resolvemos utilizar o gênero parlenda, pois além de trabalhar a linguagem através das brincadeiras populares infantis, facilita bastante o estudo da segmentação não convencional: hipersegmentação e hipossegmentação, já que as parlendas são textos atrativos e que possuem versos pequenos, fáceis de memorizar. Observamos que, no processo de alfabetização, os alunos apresentam muita dificuldade de segmentação de palavras, e, por isso, terminam juntando ou separando as palavras de forma distinta do proposto pelo padrão, justamente porque transpõem os conhecimentos da oralidade para escrita sem nenhuma ou pouca intervenção do professor. A separação entre as palavras de uma frase pode causar dúvidas nos alunos que estão começando a ter contato com a língua escrita, portanto, são dificuldades que uma vez não solucionadas na base, nos anos iniciais, poderão ser arrastadas para os anos escolares posteriores. Entendemos, com base em Kleiman (1996); Soares (2009); Ferreiro (1999; 2011); PCN (1997), que explorar a leitura e a prática da escrita por meio de atividades lúdicas, voltadas aos anos iniciais, auxilia a aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilita o adequado contato com a diversidade textual desde os primeiros passos no trabalho com a escrita. E, de fato, pudemos comprovar que do total de 10 crianças que participaram da nossa prática, 06 conseguiram compreender melhor a formalização da segmentação na escrita após a sequência de atividades aplicadas em sala.

Palavras-chave: leitura; aquisição da escrita; hipossegmentação; hipersegmentação.

ABSTRACT

This study has the purpose presenting the result of a research on unconventional segmentations of words performed with children of the second year of elementary school. Because it is a work developed with children in the process of literacy and thinking about the contribution to a more significant study, we decided to use parlandas, as well as working through children's popular games, it greatly facilitates the study of nonconventional segmentation: hyper segmentation and hypo segmentation because parlandas are attractive texts and have small verses, easy to memorize. We observed that, in the literacy process, students have a lot of difficulty in segmenting words, and therefore end up joining or separating words differently from the ones proposed by the standard, precisely because they transpose the knowledge of orality into writing without any or few teacher's intervention. The separation between the words of a sentence can cause doubts in students who are beginning to have contact with the written language, therefore, are difficulties that once unresolved in the base, in the initial years, can be dragged into the later school years. We understand, based on Kleiman (1996); Soares (2009); Ferreiro (1999; 2011); PCN (1997), that exploits the reading and writing through playful activities, directed to the initial years, helps the students' learning, since it allows the adequate contact with the textual diversity since the first steps in the work with writing. And, in fact, we could verify that of the total of 10 children who participated in our practice, 06 understood the formalization of the segmentation in writing after the sequence of activities applied.

Keywords: reading; acquisition of writing; hypo segmentation; hyper segmentation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Tendências predominantes Hipersegmentação e Hipossegmentação.....	37
QUADRO 2 - Exemplos de hiper e hipossegmentação.....	50
QUADRO 3 - Segmentações não convencionais realizadas por alunos do 2º ano do ensino fundamental.....	51
QUADRO 4 - Segmentações não convencionais realizadas por alunos do 5º ano do ensino fundamental (texto ditado)	53
QUADRO 5 - Segmentações não convencionais realizadas por alunos do 5º ano do ensino fundamental (produção espontânea)	56

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Texto lacunado com fichas	41
IMAGEM 2 - Texto lacunado coletivo	41
IMAGEM 3 - Texto lacunado individual	41
IMAGEM 4 - Atividade com rimas.....	42
IMAGEM 5 - Segmentação - pintura espaços entre palavras	42
IMAGEM 6 - Texto fatiado.....	42
IMAGEM 7 - Atividade segmentação individual	43
IMAGEM 8 - Segmentação coletiva	43
IMAGENS 9 e 10 - Atividades de reescrita	43
IMAGENS 11 e 12 - Leituras e intervenção	44
IMAGENS 13 e 14 - crianças do nível silábico alfabético com valor sonoro.....	46
IMAGEM 15 - escrita do nível silábico-alfabético	47
IMAGEM 16 - escrita alfabética	48
IMAGENS 17, 18 e 19 - textos dos alunos - 2º ano	49

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
2.1 LEITURA E ESCRITA: UM (DES) CAMINHO ENTRE A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM.....	16
2.2 TRABALHANDO A SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS NA PARLÊNCIA ...	26
2.3 SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL DE PALAVRAS: HIPERSEGMENTAÇÃO E HIPOSEGMENTAÇÃO	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
3.1 OBSERVAÇÃO	40
3.2 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	40
4 AS ARMADILHAS DA SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS: ANÁLISE DA HIPERSEGMENTAÇÃO E DA HIPOSEGMENTAÇÃO	45
4.1 RESULTADO DA OBSERVAÇÃO	45
4.2 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
6 REFERÊNCIAS	60
7 APÊNDICES	62
8 ANEXOS	65

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação vem tomando lugar de destaque na sociedade brasileira, tendo em vista que esta, além de ser instrumento de muitas discussões, também é um direito garantido por alguns marcos legais, a exemplo da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais, nas quais são estabelecidos os direitos e os deveres dos cidadãos. A partir da Constituição Federal, observamos um grande avanço ao que tange à educação nos níveis da educação básica, tendo em vista que esta passou a ser dever do Estado e da família, todo cidadão ficou amparado pela legislação, tendo a garantia desse direito, de forma igualitária, garantindo-lhe uma educação de qualidade e a permanência em sala de aula.

Diante disso, como educadores, precisamos proporcionar uma aprendizagem de qualidade e efetiva que gere desenvolvimento, através de atividades que levem os alunos a aprender de forma lúdica, utilizando as brincadeiras infantis. Pois, embora as brincadeiras façam parte do cotidiano infantil, elas nem sempre são estimuladas e praticadas no cotidiano escolar.

Desse modo, ao longo da nossa prática em sala de aula, observamos que as atividades pedagógicas desenvolvidas de forma lúdica apresentam uma contribuição positiva para o ensino–aprendizagem, pois favorecem a construção das habilidades de leitura e escrita do aluno, minimizando, assim, o problema do fracasso e, conseqüentemente, do déficit da aprendizagem nos anos iniciais, do ensino fundamental. Além disso, ainda que as atividades lúdicas sejam utilizadas como instrumento pedagógico durante as aulas, em grande maioria as aulas são apenas transmissão de conhecimento, com propostas de aulas puramente metalinguísticas, que não motivam os alunos a aprender e que não colaboram com sua aprendizagem. As aulas ainda estão arraigadas de vícios docentes, práticas estas, tradicionais, que fogem ao que se é estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas novas propostas pedagógicas dos gêneros textuais, porque, na visão tradicional, o jogo ainda é visto como uma atividade recreativa, dificultando, assim, sua contribuição na aquisição da leitura e escrita.

É preciso levar em consideração que o jogo, o brincar, não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, as atividades realizadas por meio das brincadeiras contribuem de forma positiva com a educação escolar. Estimula o

crescimento, o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o progresso da palavra.

A nossa pesquisa foi aplicada em uma escola pública do município de João Pessoa, em uma classe do 2º ano do Ensino Fundamental. Escolhemos a turma do 2º ano por fazer parte do ciclo de alfabetização, as crianças estarem no início da aquisição da escrita e apresentarem muita dificuldade no momento de segmentar as palavras. Realizamos a pesquisa com 10 crianças, sendo 5 do sexo feminino e 5 do masculino, de faixa etária entre 7 a 8 anos de idade e com níveis de aprendizagem diferenciados, sendo uns do nível silábico-alfabético e outros do alfabético.

Sabendo da necessidade de se estimular a leitura devido a esta se fazer presente em todo e qualquer contexto discursivo, pelo processo natural das práticas letradas também presentes no cotidiano das pessoas, procuramos realizar uma intervenção pedagógica que proporcionasse aos alunos nos anos iniciais do ensino um contato maior com a leitura e com a escrita. Com esse intuito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam a importância de se trabalhar com textos orais e escritos, além de desenvolver atividades envolvendo a leitura no ambiente escolar.

Para verificar se as práticas de leitura desenvolvidas na escola de fato contribuíam para a formação leitora numa perspectiva de letramento, procuramos explicitar o que esperávamos da aprendizagem dos nossos alunos e se a nossa proposta pedagógica atendia à demanda da comunidade escolar no que diz respeito à formação leitora.

Para isso, antes, verificamos se a partir da nossa prática pedagógica estaríamos colaborando para que os discentes interagissem com o mundo, pois observamos durante atividades desenvolvidas em sala de aula dificuldades apresentadas pelos alunos na competência leitora e, por conseguinte, na competência escritora, destacando que essa problemática perpassa todos os níveis educacionais, chegando, inclusive, aos níveis mais elevados da educação.

Buscando suprir essa fragilidade, a nossa pesquisa de intervenção procurou explorar a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do letramento em que as atividades estivessem respaldadas na diversidade textual de acordo com a faixa etária dos alunos e que propiciassem a reflexão sobre o uso da língua, ao despertar a consciência fonológica dos alunos.

Para isso, entendemos que cabe aos docentes, escolas e sociedade proporcionarem aos alunos nesse nível educacional, meios para que estes adquiram a leitura e a escrita,

de uma forma prazerosa e significativa, trabalhando com gêneros adequados à faixa etária, com versos pequenos e fáceis de memorizá-los como as parlendas, trava-línguas, adivinhas. Principalmente, porque esses gêneros populares são passados de geração a geração e podem ser trabalhados através das brincadeiras infantis que contribuirão de forma positiva com a oralidade, leitura e escrita.

Levando em consideração que as crianças são capazes de aprender, a escola precisa organizar suas aulas e suas atividades pensando em todos os alunos, garantindo que todos eles possam se desenvolver tanto na leitura, como na escrita. Esse compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes deve ser assumido como uma das principais responsabilidades não só do educador, mas de toda equipe de gestão da escola: direção, coordenação pedagógica ou supervisão de ensino.

Como questão problematizadora desta pesquisa, apontamos: Como as atividades que estimulam a consciência fonológica através dos gêneros textuais encontrados na realidade do aluno, podem contribuir com o estudo das segmentações de palavras?

Há dados recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹) no ano de 2015, que demonstram certo avanço no desempenho da leitura e escrita dos alunos, mas, na realidade, durante as atividades desenvolvidas na sala de aula ainda nos deparamos com dificuldades nas competências: leitora e escritora.

Por este motivo, procuramos investir nestes dois objetos: a leitura e a escrita, tão importantes da aprendizagem, e que são de suma importância para a formação dos cidadãos, já que são essenciais para o acesso às práticas letradas e inserção social.

No entanto, é necessário um olhar diferenciado, como também a valorização de atividades que envolvam a oralidade, já que observamos que as escolas se preocupam mais em aplicar e desenvolver atividades relacionadas à escrita. E, principalmente, porque é na oralidade que a criança se baseia ao começar o seu trabalho com a escrita.

Observamos que cada vez mais no processo de alfabetização os alunos apresentam muita dificuldade de segmentação de palavras, ou eles procuram juntar ou separar as palavras de forma equivocada, justamente porque transpõem os conhecimentos da oralidade para escrita sem nenhuma ou pouca intervenção do professor. A separação entre as palavras de uma frase pode causar dúvidas nos alunos que estão começando a

¹IDEB- índice de desenvolvimento da educação brasileira que tem como função medir o avanço e o nível educacional do ensino básico. Esta medida é realizada pela Provinha Brasil (ensino fundamental I) e prova Brasil (ensino fundamental II).

ter contato com a língua escrita. São dificuldades que uma vez não solucionadas na base, nos anos iniciais, poderão ser arrastadas para os anos escolares posteriores.

Diante disso escolhemos como objeto de estudo a escrita de palavras segmentadas fora da convenção ortográfica vigente, ou seja, a hipossegmentação e a hipersegmentação.

Para facilitar o estudo, escolhemos o gênero textual: parlenda, pois além de contribuir com o estudo da linguagem através das brincadeiras populares infantis facilitou bastante o estudo da segmentação não convencional: hipersegmentação (por exemplo, ‘a cordar’ por ‘acordar’) e hipossegmentação (a exemplo de ‘omeninoe’ por ‘o menino é’), já que as parlendas são textos atrativos que possuem versos pequenos, fáceis de memorizar, de tradição oral, mas com correspondência escrita.

A nossa proposta de intervenção teve como objetivo geral:

- Desenvolver estratégias para trabalhar as segmentações não convencionais - hipossegmentação e hipersegmentação, em gênero textual que propicia a relação oral/escrita.

E como objetivos específicos:

- Inserir o gênero oral bastante comum na infância, parlenda, como estratégia de ensino da leitura e escrita;
- Identificar na parlenda a hipersegmentação e hipossegmentação das palavras;
- Fazer uma classificação dos tipos de segmentação, conforme a escrita dos informantes;
- Investigar que critérios fonológicos o aluno apresenta de forma implícita ao aplicar esses tipos de segmentação.
- Desenvolver um conjunto de atividades, que resolva os problemas de segmentação não convencional apresentados pelas crianças pesquisadas.

Entendemos, assim, que explorar a leitura e escrita nos anos iniciais auxilia a aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilita o adequado contato com a diversidade textual desde os primeiros textos.

Para tanto, estruturamos o trabalho em cinco capítulos, além dessa introdução, que ficaram distribuídos da seguinte maneira:

O capítulo II embasa teoricamente o tema abordado. Iniciamos discutindo sobre **Leitura e Escrita: Um (des) caminho entre a interação e a aprendizagem**, em que fizemos um panorama geral na literatura de alguns teóricos dentre eles, Soares (2009) e Ferreira (2011), sobre as dicotomias existentes entre leitura, escrita e letramento. E a importância e contribuição do letramento para o estudo das segmentações das palavras. Em **Trabalhando a Segmentação de Palavras na Parlenda**, discutimos um pouco sobre os gêneros textuais, apresentando a visão teórica de alguns autores, como Marcuschi (2008). Destacamos, ainda, a relevância de utilizar gêneros lúdicos e que favoreçam a relação oral/escrita no processo de aquisição de escrita, já que propicia mais propriedade com o texto e, conseqüentemente, com os aspectos linguísticos para reflexão, que neste caso são as segmentações não convencionais (hipersegmentação e hipossegmentação) das palavras. No tópico **Segmentação não Convencional de Palavras: hipersegmentação e hipossegmentação**, abordamos as dificuldades encontradas pelas crianças durante as atividades envolvendo as segmentações de palavras.

No capítulo III, apresentamos os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa, de cunho descritivo com uma proposta de intervenção pedagógica. Como instrumentos, utilizamos as observações, as seqüências de atividades e análises dos textos dos alunos. O público alvo é composto por 10 alunos do 2º ano do ciclo de alfabetização e 5 alunos do 5º ano de uma escola pública do município de João Pessoa-PB.

No capítulo IV, discutimos e analisamos os dados que foram obtidos no diagnóstico inicial, durante a seqüência de atividades, como também nas produções de textos realizadas pelos alunos.

E para finalizar, apresentamos as considerações finais que corroboram a relação entre a teoria estudada com as experiências vivenciadas durante a realização da pesquisa, para, em seguida, elencarmos as referências necessárias à fundamentação do tema.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo é dedicado à fundamentação teórica desta pesquisa. Na primeira parte, são apresentadas algumas considerações sobre a leitura e escrita, quais sejam: conceitos, contextualizações, bem como a importância do letramento para a aquisição da escrita. A segunda parte trata das contribuições dos gêneros textuais para um estudo mais contextualizado dos aspectos linguísticos, que no nosso caso é a segmentação de palavras. Por fim, a terceira e última parte aborda os estudos sobre a segmentação não convencional de palavras: a hipersegmentação e a hipossegmentação.

2.1 LEITURA E ESCRITA: UM (DES) CAMINHO ENTRE A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM

A leitura desde os primórdios da história foi influenciada pelas classes dominantes, pelo contexto social, cultural, religioso e político de cada época. Ainda hoje, o acesso à leitura é limitado a uma minoria (CAVALLO; CHARTIER, 1998).

Segundo Zilberman (1986), após o século XVIII, o processo da leitura apresenta algumas transformações, tanto no campo tecnológico como científico, diante de uma sociedade impulsionada pelas revoluções industriais e culturais desse século, onde:

A leitura passa a ser encarada como direito e não como privilégio da classe dominante. A escola foi um mecanismo indispensável nessa trajetória de formação e permanência de leitores. A partir daí o livro foi visto como “instrumento fundamental para a difusão do saber”. (ZILBERMAN, 1986, p.14)

Neste sentido, em relação ao código escrito, conforme Barbosa (2013, p.135),

Seis mil anos já haviam transcorrido desde o aparecimento da escrita. Como ficou submetida ao monopólio de uma pequena elite ilustrada, 90% da população mundial ainda não tinha conseguido acesso aos seus segredos. Essa situação só se torna crítica quando a sociedade vive um momento do desenvolvimento econômico-social e tecnológico em que o saber ler torna-se necessidade cada vez mais premente. O acesso à cultura, que se afirma com base no ideário liberal-democrático, é ao mesmo tempo promessa e exigência da nova ordem. A veiculação dessa cultura primordialmente através da escrita cria maiores obstáculos àqueles que não dominam suas técnicas.

Como afirma Barbosa, o código escrito é primordial, dentro de uma sociedade letrada, o não acesso e a falta do contato maior com o código escrito são considerados fatores colaboradores no processo da exclusão. Para Barbosa, aqueles que não possuem o domínio da escrita terão mais obstáculos ao acesso a bens, culturas, melhorias significativas na qualidade de vida. Inclusive, este acesso faz parte da obrigatoriedade da legislação nacional e internacional.

Já segundo Galvão e Batista (1998, p.23),

A partir do período imperial, algumas iniciativas foram sendo tomadas no sentido de ampliar a oferta de escolarização da população. A sociedade começou a se tornar mais complexa e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente. Mais postos de trabalho surgiram, outros costumes culturais foram adotados, a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país.

Nesse período, a oferta da escolarização só veio acrescentar à sociedade, pois a perspectiva e a qualidade de vida aumentaram de forma significativa, contribuindo, assim, com uma oportunidade de alfabetização para outras camadas.

Nos dias atuais, o cenário educacional não é muito diferente em relação à educação anterior, ainda existe uma preocupação com um ensino de qualidade, com o ensino que está sendo oferecido nas escolas, só que antes a preocupação era em tornar a escola mais democrática, e agora a preocupação é de tanto propiciar como manter um ensino de qualidade, ensino este em que o aluno participe da construção do seu conhecimento, aproveitando as experiências e os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia.

No século XVIII, com a difusão da ideia de alfabetização para as camadas mais amplas da população, é a escola pública que se estabelece como mediadora entre as crianças e a cultura veiculada pela escrita. A alfabetização torna-se o fundamento da escolaridade inicial e a leitura tornam-se aprendizagem escolar. (BARBOSA, 2013, p.135)

Conforme a citação, a escola era vista como mediadora entre aprendizagem e o aluno, em que a alfabetização e o estudo da leitura e escrita eram adquiridos unicamente na escola, não se valorizavam os conhecimentos adquiridos pela criança em seu meio.

Segundo Cagliari (2009, p. 151), “... a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola.” Ao contrário da escrita, que é uma atividade de expor o

pensamento, a leitura é uma atividade de apropriação de conhecimento, de interiorização, de reflexão.

A escola que não incentiva a leitura e não lê muito para os seus alunos não está contribuindo com a formação de um cidadão letrado, consciente, um ser crítico, capaz de construir seus próprios conceitos para as situações de vida, já que a leitura não é só um processo de decodificação de símbolos linguísticos, mas também, interpretar e compreender o que se lê, ou seja, ela é um processo interativo.

Para Kleiman(1996, p.10), a leitura é:

Uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto coloca em ação todo sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização.

Conforme Barbosa (2013), a leitura é uma relação que se estabelece entre o leitor e o texto escrito, relação na qual o leitor, através de algumas estratégias básicas, reconstrói um significado do texto no ato de ler.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), “ler não é decifrar; escrever não é copiar”. A leitura não é essencialmente um processo visual, pois num ato de leitura utilizamos tanto a informação visual (organização das letras na página impressa ou manuscrita) como também a informação não visual (depende da competência linguística do leitor).

Já segundo Ferreira (2011), psicólogos, linguistas e educadores comentam que para a criança aprender a ler e escrever não basta apenas saber falar, mas principalmente ela deverá aprender a analisar os sons que compõem estas palavras. No entanto, nos primeiros contatos com a escrita é comum a dificuldade para se determinar os limites de uma palavra, por associar a escrita aos atos da fala que não são segmentados em unidades linguísticas iguais, tais como as que estão posta na escrita.

Apesar de haver correlações entre fala e escrita, o ato de escrever é muito diferente do ato de falar. Segundo Aldrigue (2009, p.249), não devemos, entretanto, equilibrar escrita e fala em uma balança para ver quem é melhor ou pior. A linguagem humana não funciona assim, e pensar dessa maneira é o grande erro dos seguidores da supremacia da escrita sobre a fala. Enquanto muitas práticas sociais da nossa cultura são praticas de letramento, fortemente vinculados à escrita, outras tantas são práticas de oralidade, e, por isso, vinculadas mais diretamente à língua falada.

Diante de alguns conceitos sobre a leitura, observamos que a partir das últimas décadas do século passado, houve uma transformação na maneira de se compreender a leitura e a escrita. E, conseqüentemente, o conceito letramento começou a ser debatido no cenário educacional brasileiro.

Letramento vem do inglês literacy: letra-, do latim littera, e o sufixo-mento, que denota o resultado de uma ação. O letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p.18)

De acordo com Soares (2009, p.24),

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Um adulto pode ser analfabeto, marginalizado social e economicamente, mas vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa por ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas, esse analfabeto é de certa forma letrado.

O indivíduo pode ser letrado e nem por isso, obrigatoriamente ele é alfabetizado, ou seja, um aluno pode ser analfabeto, e ser ao mesmo tempo letrado. Neste sentido, um aluno do ensino fundamental, mesmo que não possua o domínio do código escrito, ele está imerso nas práticas letradas, e, por este motivo, as atividades voltadas à proposta dos gêneros textuais trazem a realidade do alunado para a sala de aula, contribuindo, assim, para uma aprendizagem significativa.

Ainda segundo Soares (2009, p.68),

Apesar das diferenças “fundamentais”, as definições de letramento frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal).

No entanto, embora tenhamos as teorias, poucas são as práticas de letramento utilizadas nas escolas. Os professores apresentam uma maior preocupação em transmitir conteúdos, memorizar as regras gramaticais e alfabetizar de forma mecânica, pois há uma cobrança por parte do sistema escolar, na qual ocasiona um falso direcionamento das funções da escola, quanto à aprendizagem dos alunos.

Como afirma Ferreiro (2011, p.21),

A escola (como instituição) se converteu em guardiã desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito um processo de aprendizagem, uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo.

A aquisição da leitura e escrita pela criança não se deve dar de forma mecânica, a exemplo de a criança memorizar listas de palavras, cabe à criança um papel atuante, em que faça parte do processo da aprendizagem. Diante disso, é preciso ter um cuidado no momento de realizar atividades das quais os alunos possam participar e contribuir com sua aprendizagem. Como enfatiza Ferreiro (2011, p.32-3),

Existe práticas diferentes de a criança ser introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que o “que existe para se conhecer já foi estabelecido, e como um conjunto de coisas fechadas”. E finalizando há práticas que levam a criança a ficar de “fora” do conhecimento como espectador passivo, de receptor mecânico.

Ainda conforme a autora, diante das práticas apresentadas é muito difícil tentar transformá-las em algo mais acessível, pois para isso, seria necessário redefinir o papel do professor e também a dinâmica das relações sociais tanto dentro, como fora da sala de aula.

As escolas continuam realizando atividades nas quais cabe ao aluno só reproduzir e decifrar código escrito descontextualizado, não aproveitando o conhecimento e o contato com novos materiais e com uma diversidade textual adquirido pelo aluno fora da escola. Desse modo, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1997, v.2, p.62),

Na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, os alunos com suas dificuldades ortográficas mais frequentes, jogos didáticos que proponham exercícios linguísticos.

Assim, como as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental estão no momento de descobertas, as atividades que envolvem o brincar com a língua, tais como o jogo da forca, palavras cruzadas, os bingos, dentre outros, são sugestões de recursos

materiais que são utilizados pelas crianças antes mesmo de haver o contato com escola, mas que podem enriquecer e acrescentar aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Nessa fase, vários jogos podem ser desenvolvidos com o objetivo de promover a apropriação e consolidação da alfabetização.

Como parte de incentivos e investimentos na educação, em 2011, o Ministério da Educação (MEC) distribuiu para as escolas brasileiras um conjunto de jogos destinados à alfabetização que exploram o funcionamento do sistema da escrita alfabética. E atualmente, está sendo oferecida a formação para os professores dos anos iniciais, por meio do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), em que são desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização. Durante os encontros de formação, foram apresentados aos professores sugestões de como utilizar os jogos enviados pelo MEC e como manuseá-los durante as atividades desenvolvidas em sala de aula, com objetivo de propiciar a alfabetização.

Com o Pacto, o governo federal almeja contribuir cada vez mais com o trabalho do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, através de capacitações, apresentando propostas, sugestões atrativas de atividades. Para tanto, o educador precisa estar aberto às mudanças, ser criativo, realizar um trabalho utilizando materiais concretos, a partir de práticas reais, favorecendo a um ensino e aprendizagem de qualidade.

Assim, atividades de leitura e escrita realizadas através de um material mais lúdico, além de contribuírem para que as aulas se tornem mais atrativas, não levam ao esquecimento, como ocorre com a aprendizagem de forma mecânica, em que o aluno tem a função de apenas decodificar o que foi transmitido, não agindo, assim, sobre a mensagem ou conteúdo. Nesta concepção de linguagem, o texto é apenas decodificado e exige muita atenção por parte do leitor no texto, porque tudo está “dito nele”, não sendo permitido a este, nenhuma interferência ou interpretação.

Para Libâneo (2013, p.43),

O domínio da leitura e escrita, tarefa que percorre todas as séries escolares, é a base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognitivas, ganhem maior compreensão da realidade social.

Por isso, uma boa preparação do aluno durante a alfabetização contribui com a formação de um indivíduo como um todo, fazendo com que ele apresente uma capacidade de se destacar socialmente, aprendendo a lidar com situações problemas encontradas em seu cotidiano, contribui com uma boa assimilação dos conhecimentos, favorecendo, assim, ao desenvolvimento das competências e habilidades.

E para tanto, conforme Freire (1989) assevera, é preciso se ter um olhar mais aprofundado sobre o real significado da leitura, pois ler não significa só identificar as palavras, e sim compreender, interpretar, dar sentido ao texto em estudo, como destaca o autor: a "leitura do mundo" precede a leitura da palavra, ou seja, para que haja a compreensão de um texto é necessário que este seja analisado e se faça uma leitura crítica, relacionando texto e contexto.

Desse modo, é necessário que a escola não se limite a trabalhar a leitura e a escrita utilizando só os textos prontos encontrados nos livros didáticos. O educador precisa levar para suas aulas gêneros textuais que facilitem o momento da interação e participação dos alunos, gêneros que são encontrados em seu meio social. Dessa maneira, o professor colaborará com uma prática de leitura e escrita significativa, pois terão a capacidade de envolver os alunos a partir de atividades reais.

Há uma preocupação por parte das instituições, das Secretarias de Educação, e uma orientação por parte dos documentos oficiais do MEC, a estimular a leitura e a escrita, pois cabe ao espaço escolar incentivar e/ou transmitir este conhecimento. Como enfatizam os PCN (1997, v.2, p.61),

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos — produtos dos mais variados projetos de estudo — podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc.

Mesmo com a contribuição de um ambiente pedagógico favorável a um bom desenvolvimento da leitura e escrita, é necessário aproveitar também os conhecimentos já adquiridos pelas crianças.

Segundo Ferreiro (2011, p.39), “a criança vê mais letras fora do que dentro da escola: a criança pode produzir textos fora da escola enquanto na escola só é autorizado a copiar, mas nunca a produzir de forma pessoal”. Por isso, as informações recebidas na escola são importantes, mas terão significado quando relacionadas à realidade e à necessidade dos alunos, visto que eles terão oportunidade de interagir com algo de que já apresentam certo domínio.

As aulas, os materiais, os livros didáticos, a metodologia utilizada pelo professor não terão significado nem contribuirão com o mundo social e cultural das crianças quando não forem realizadas de acordo com as práticas de vida dos alunos. A aprendizagem só será realizada com sucesso e os objetivos, só serão alcançados quando forem direcionados à realidade do alunado e, sobretudo, apresentarem certo significado para os alunos.

Além disso, avaliar ou medir os níveis de letramento de cada pessoa torna-se uma tarefa, além de difícil, bastante complexa, pois a leitura e escrita são praticadas em contextos sociais diferenciados. Diante disso, devemos levar em consideração que em uma sala de aula nem todos os alunos apresentam o mesmo nível de letramento, por isso a necessidade de se realizar um trabalho contextualizado.

Durante as aulas de linguagem, é importante e viável realizar um trabalho voltado ao estudo de textos, explorando as habilidades da leitura e escrita que favoreçam o avanço dos alunos diante das práticas sociais e não unicamente ao estudo da gramática. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1997, v.2, p.42),

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado.

É importante reforçar que nem todos os alunos são envolvidos em um ambiente alfabetizador, algumas crianças convivem em ambientes familiares sem nenhum contato e estímulos pela leitura, fazendo, assim, com que os alunos apresentem formas diferentes na aprendizagem da leitura e escrita. Diante disso, é necessário que a escola propicie momentos nos quais as necessidades e dificuldades dos alunos sejam supridas. Pois, como afirmam os PCN (1997, v.2, p, 29),

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Para que todos os alunos tenham mesma oportunidade e utilizem leitura e a escrita de forma positiva, portanto, é necessário que seja organizado no ambiente escolar um ambiente alfabetizador, em que os alunos tenham um contato maior com leituras diversas e com atividades que envolvam o letramento e a alfabetização ao mesmo tempo e não de forma fragmentada.

Dessa maneira para Soares (2004, p.11),

é preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento. Portanto, concluímos que alfabetização e letramento devem caminhar juntos de forma equilibrada.

Logo, não devemos realizar um trabalho envolvendo alfabetização e letramento de forma separada já que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre por esses dois processos: pela aquisição da escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais.

Como enfatiza Ferreiro (2011), durante o processo de alfabetização a criança passa por quatro níveis estruturais da língua escrita: na pré-silábica: a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; silábica: interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas. Isto é,

No primeiro período se conseguem as duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: A diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas. A hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em via de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por

sua vez, reanalisável em elementos menores. (FERREIRO, 2011, p.22-29)

Implica dizer, então, que mesmo a criança tendo contato com a escrita em seu dia a dia, precisa passar pelo processo de construção da escrita que são divididas em etapas até dominar o código linguístico. Segundo Ferreiro (2011, p.20), “quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”.

Diante das atividades envolvendo as segmentações de palavras, as práticas de letramento às quais as crianças estão expostas cotidianamente podem contribuir com a ocorrência de segmentações não convencionais (hipersegmentação e hipossegmentação), uma vez que ao entrar na escola a criança está construindo suas hipóteses a respeito da escrita. No entanto, quando é levada a testar essas hipóteses se vê na dúvida sobre o lugar em que esses espaços em branco devem ser inseridos e para a resolução dessa tarefa complexa é necessária a compreensão do que é palavra, compreensão esta que geralmente é adquirida quando a criança entra na escola.

Segundo Teberosky (1994), a existência de algum tipo de segmentação na escrita é uma das propriedades que não demora muito a ser compreendida pela criança pequena quando esta convive em um ambiente letrado. No entanto, as crianças inicialmente não fazem qualquer correspondência entre as letras que escrevem e a fala. Nesta fase a criança se utiliza frequentemente de propriedades quantitativas para decidir sobre as diferentes grafias das palavras que pretende escrever.

Dessa forma, os professores precisam investir em atividades, nas quais as crianças façam suas tentativas tanto na leitura como na escrita: escrevendo listas de brinquedos, alimentos, objetos, na escrita de um bilhete, cartinha, mesmo de forma não convencional. Atividades realizadas em sala de aula que contribuam com um momento de interação e construção de seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, Marcuschi (2007, 2008) aponta as contribuições dos gêneros textuais para a efetivação e enriquecimento da prática da leitura e escrita na sala de aula. Assim, na próxima seção trataremos algumas reflexões de como estes gêneros poderão contribuir com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais.

2.2 TRABALHANDO A SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS NA PARLENDAS

Na presente seção apresentaremos as contribuições do gênero textual parlandas para os alunos que se encontram no início da aquisição da escrita, como também proporcionar momentos que estimulem a consciência fonológica, favorecendo assim ao estudo das segmentações de palavras. Antes, porém, cabe-nos discutir um pouco sobre os gêneros de uma forma geral.

Segundo Marcuschi (2008, p.147),

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão. A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão, mas firmado com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

Atualmente a noção de gênero já não é mais vinculada apenas à literatura, mas é facilmente usada para referir uma categoria distinta de discurso de qualquer área, contamos com uma variedade de gêneros textuais em nosso meio. Gêneros que podem contribuir bastante no ensino e na aprendizagem.

Para que gêneros textuais possam contribuir com a aprendizagem, o professor precisa ter domínio sobre os textos que irão ser utilizados em sala de aula e, durante o planejamento, traçar os objetivos que se pretende alcançar com as atividades realizadas. E, principalmente, selecionar o gênero adequado para o desenvolvimento de atividades linguísticas que propiciem o desenvolvimento proficiente das capacidades/habilidades que se pretende atingir.

As atividades de leitura e escrita realizadas por meio dos gêneros textuais só têm a contribuir com a aprendizagem, pois ao trabalhar com a diversidade de gêneros encontrados em nosso meio estamos trabalhando com uma língua viva, tendo em vista que utilizamos instrumentos que estão ao alcance de toda comunidade.

Para aprender a escrever é necessário desenvolver competências que permitam a reflexão sobre a estrutura das palavras encontradas no texto, como também sua posição na frase. Diante disso a utilização de um gênero textual contribuirá de forma positiva com esses momentos de reflexão da escrita. A estas habilidades chamamos de consciência fonológica, morfológica e sintática, as quais desempenham um importante papel no momento de deixar os espaços em branco entre as palavras, pois contribuem

para que a criança consiga transferir o limite que dá às palavras oralmente para a sua forma escrita. Favorecendo no momento de se deixar os espaços em branco entre as palavras para que não ocorram as segmentações não convencionais: a hipersegmentação e a hipossegmentação.

Ao se trabalhar com as segmentações não convencionais com as crianças que se encontram no processo de alfabetização, é fundamental a utilização de gêneros fáceis de memorizar e presentes no cotidiano da criança e que envolvam os aspectos oral e escrito, para que a criança possa perceber que a formalização das palavras na escrita é diferente do que se produz na oralidade.

Para Barbosa (2013, p.161),

Antes de obrigar a criança a observar, analisar ou escrever sílabas, palavras ou frases, é indispensável que a escola lhe proporcione oportunidades de utilizar a escrita em contextos significativos; que estabeleça uma estreita familiarização com todos os suportes materiais da escrita: livros, jornais, prospectos, cartazes etc.; que permita à criança observar, explorar, questionar, experimentar os vários usos da escrita no mundo em que vive; que promova, ao mesmo tempo, a leitura constante de histórias infantis, álbuns ilustrados revistas em quadrinhos, jornais etc.

Quando falamos em processo de aquisição de leitura e escrita estamos levando em consideração a utilização da língua em diversas situações de comunicação encontradas na sociedade e não em simplesmente decodificar símbolos repassados. Pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o indivíduo precisa ter domínio dos conhecimentos linguísticos: saber ler, compreender, interpretar a leitura realizada e produzir textos, para em seguida ser incluído de forma positiva na sociedade letrada.

Dessa forma, como encontramos os gêneros textuais em todos os lugares, na rua, supermercado, restaurantes, entre outros, convivemos com uma diversidade de textos acessíveis a todos, isso contribui de forma positiva para que todos, independentemente de classe social, tenham a mesma oportunidade de desenvolver as habilidades que envolvem a linguagem.

Os gêneros textuais não se restringem somente ao que é escrito, há os gêneros orais e também existe a possibilidade do gênero textual misto, que envolve tanto a oralidade como a escrita. São materializados em textos, encontrados em nosso cotidiano, como telefonema, bilhete, propaganda etc.

E diante da dinamicidade que envolve os gêneros, podem passar pelo que chamamos de fenômeno da intertextualidade, intergêneros, ou seja, ele pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação.

Os gêneros textuais só vêm acrescentar ao ensino e à aprendizagem, pois, além de ser de fácil acesso, quando se trabalha de acordo com a realidade do aluno, a aprendizagem se torna mais significativa, por isso a escola precisa explorar a diversidade textual, auxiliando os alunos a perceberem a sua importância e contribuições, as variadas funções sociais, a adequação ao suporte em que circulam e como tudo isso se revela em sua organização textual discursiva.

Nos trabalhos realizados em sala de aula, os gêneros textuais precisam ser escolhidos de acordo com as necessidades de cada momento, observando as maneiras específicas de ser dos textos, o tipo de linguagem empregada. Ou seja, o que se pode explorar em relação aos conteúdos temáticos como, por exemplo: sua construção composicional, o tipo de linguagem e as formas gramaticais.

Para que o aluno aprenda de forma significativa, é necessário que passem a existir ações para melhoria da qualidade do ensino, de modo que o que se ensina na escola passe a fazer sentido para o aluno, tenha relevância para sua vida, tanto dentro como fora do ambiente escolar. E, entendemos que, ao trabalhar na sala de aula gêneros que apresentam significado e interesse para os alunos, o resultado diante da aprendizagem será mais positiva.

Para Barbosa (2013, p.143-4),

A escola não tem levado em conta a existência desta escrita diversificada e a evolução das diversas modalidades de leitura. Ao contrário, a escola continua se preocupando exclusivamente com um modelo imutável de leitura, voltada somente à escrita dos livros, à escrita literária. É como se continuássemos vivendo com a escrita encerrada nos mosteiros e não presente na rua, nas lojas, em nossa casa.

É importante compreender que o livro didático é mais um instrumento que pode contribuir com o ensino e aprendizagem, e não o único. Quando se trabalha com textos de acordo com o nível e faixa etária das crianças a aprendizagem além de se tornar mais significativa, o aluno passa aprender através do prazer. Diante disso, faz-se necessário que o educador procure mesclar suas aulas e ao planejar uma aula utilizando os livros didáticos, procure refletir juntamente com a equipe pedagógica e demais professores se realmente o que vai ser transmitido para os alunos confere com a

realidade da turma, com a vida real dos alunos, estando todos abertos a novos textos vindos de outras fontes.

Precisamos ter consciência de que as crianças trazem para escola experiências e conhecimentos ricos que são adquiridos em seu meio, cabendo, apenas, aos educadores aproveitar os conhecimentos e conceitos já adquiridos pelos dos alunos para enriquecerem suas aulas, principalmente os conhecimentos sobre a linguagem oral.

A escola precisa, portanto, aproveitar a riqueza encontrada na diversidade textual, e inseri-la nas atividades desenvolvidas em sala de aula, auxiliando os alunos a perceberem as variadas funções sociais que os gêneros cumprem e os diferentes temas que poderão ser abordados no processo de ensino e aprendizagem.

Os PCN recomendam que o professor trabalhe em sala de aula a diversidade textual, que vai desde os textos orais aos textos escritos e que também se leve em conta a diversidade linguística, a língua formal/culta e a língua informal/coloquial. Enfatizam que:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, à necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, 1997, p.25)

Torna-se necessário, portanto, trazer para sala de aula múltiplas práticas de linguagem, materializadas nos gêneros textuais, por meio de situações de ensino-aprendizagem desafiadoras, como corrobora Marcushi (2007) ao discutir sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula envolvendo habilidades de linguagem. Para ele (2007, p.25), diante da sociedade atual,

Tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade.

A fala seria uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral. Caracteriza-se pelo uso da língua

na sua forma de sons e através de recursos expressivos, como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A escrita seria um modo de produção textual discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e a caracterizaria por sua constituição gráfica.

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, mas não escreve cartas e nem lê jornais.

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

O que precisamos como educadores ou pesquisadores é encontrar meios, estratégias que contribuam para a aquisição da linguagem, respeitando a diversidade das informações recebidas pelas crianças antes de chegarem à escola. Devemos lembrar que há crianças que vêm de um ambiente em que a leitura e a escrita já se fazem presentes com frequência, inclusive, essas crianças são estimuladas pela simples observação dos que estão ao seu redor que possuem intimidade com a leitura e a escrita. No entanto, existem outras, que vêm de ambientes em que não há essa intimidade ou estímulo, muitas vezes por falta de acesso, e estas dificuldades vão privá-las das experiências prévias com o mundo letrado.

E para não contribuir com essa desigualdade social/letrada, é relevante que a escola desenvolva projetos, ações para que todas as crianças tenham a mesma oportunidade do contato com experiências prévias da leitura, suprimindo, assim, a carência de algumas. Sem apoio do sistema, da comunidade escolar e da família, os objetivos a serem alcançados pela escola de contribuir com os avanços dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita não serão cumpridos.

Além de um trabalho voltado para a leitura e escrita, é fundamental que exista também uma parceria com os textos da tradição oral, já que esses quase não são utilizados na sala de aula, quando, na verdade, a oralidade e a escrita deveriam ser trabalhadas juntas, através do estudo de textos existentes em nossa comunidade, transmitidos de geração em geração e, principalmente, expressados através das

brincadeiras infantis. Por isso, compreendemos que o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais só tem a ganhar se trabalhado com a utilização do gênero parlenda, que é um gênero textual lúdico pedagógico, formado por pequenos versos, fáceis de memorizar, que geralmente possuem rimas, por fazer parte da cultura e por ser popular entre as crianças.

Segundo Heylen (1987, p. 13), a parlenda é “Um conjunto de arrumações rítmicas em forma de versos que rima ou não. Ela se distingue dos demais versos pelas atividades que acompanha, seja jogo, brincadeiras ou movimento corporal.”

Quando realizada em parceria com brincadeiras, o ensino da Língua Portuguesa torna-se mais prazeroso e isso contribui com o ensino e aprendizagem durante o processo de alfabetização. Outro ponto positivo é que ao ser trabalhado em sala de aula, o professor estará colocando a criança em contato com o saber popular, pelo fato de esse gênero fazer parte da linguagem folclórica transmitida de gerações a gerações.

Está nas mãos da escola preservar esse patrimônio, criar espaços para incentivar e resgatar o que se tinha de bom no passado. As crianças de hoje vivem uma infância cada vez menos lúdica e, conseqüentemente, estão amadurecendo precocemente, já que tem se limitado ao uso das tecnologias, que contribuem com a aprendizagem, mas que também as torna mais sedentárias e, muitas vezes, adultas antes do tempo.

Através do estudo com as parlendas, as crianças têm a possibilidade de conviver com textos e brincadeiras que foram utilizadas pelos pais, avós, tios, resgatando sua história. Como a cultura popular identifica um povo, é por meio dela que se retoma o passado e reafirmam-se as raízes. Sem ela, perdemos não apenas a identidade, mas nossos valores. É uma pena que na era da informática, do facebook, dos jogos eletrônicos e das redes sociais, elementos de nossa cultura estejam se perdendo por falta do estímulo à sua vivência.

Segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação da Ciência e Cultura), o folclore de um povo é sua identidade social, é toda a produção cultural que emana do povo, sejam manifestações coletivas ou individuais, e tem vital importância na construção e no fortalecimento do patriotismo. O conhecimento folclórico está em constante transformação, por conta do contato com outras culturas e pela contribuição de cada geração.

Por isso, é de grande importância que os alunos, no processo de alfabetização, tenham a oportunidade de participar de práticas de leitura com textos que memorizem com facilidade, por terem uma linguagem simples, atraente e que seja de fácil contextualização, promovendo, assim, o desenvolvimento da oralidade e avanços na leitura e na escrita.

Ratificando o que já foi dito, Beserra e Rodrigues (2010) defendem que a parlenda é um texto da tradição oral que é utilizado principalmente na educação infantil, como ferramenta tanto de interação como de divertimento. Por isso, é importante que durante o estudo com esse gênero, após a sua memorização, cabe o professor procurar organizar atividades em que o aluno procure ajustar aquilo que fala ao que está escrito, buscando relações entre as letras e os sons. Além disso, outras atividades podem ser realizadas, a exemplo de: localizar palavras, organizar versos na ordem correta, completar lacunas usando banco de palavras, atividades que contribuam com a adequada segmentação de palavras.

Uma vez sendo utilizado um gênero presente no cotidiano da criança e de fácil acesso à memorização, as dificuldades apresentadas pelas crianças diante das segmentações de palavras seriam reduzidas, pois a utilização desse gênero textual contribuiria no momento das intervenções realizadas pelos docentes, auxiliando, dessa forma, na análise pelo próprio aluno de ocorrências de hipersegmentação e hipossegmentação e a adequada solução.

Apesar de o texto permitir a observação de vários aspectos, entendemos ser importante destacar um deles para ser trabalhado. No caso desta intervenção, o nosso foco será na segmentação não convencional das palavras, que julgamos fundamental à fase de aquisição, sendo, por isso, o tópico que iremos apresentar como mais detalhes na próxima seção.

2.3 SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL DE PALAVRAS: HIPERSEGMENTAÇÃO E HIPOSEGMENTAÇÃO

No tópico anterior apresentamos a parlenda como texto que facilita a aprendizagem das crianças no processo de alfabetização. Já que se trata de texto pequeno e fácil de trabalhar com as crianças, principalmente quando o trabalho é voltado para as atividades envolvendo a segmentação de palavras.

As atividades de segmentação de palavras fazem parte dos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização da Língua Portuguesa, (o texto na íntegra consta no anexo A.) por isso há necessidade de se criar meios que favoreçam o ensino e a aprendizagem, utilizando textos pequenos, fáceis de memorização, que trabalhem a oralidade e a escrita, do agrado dessa faixa etária e que proporcione uma aprendizagem mais participativa.

Nos textos infantis, é comum ocorrer separações não convencionais de palavras, como a hipersegmentação (separar as palavras além do convencional) e a hipossegmentação (juntar palavras, não respeitando os limites formais). São dificuldades apresentadas nos anos escolares iniciais, mas que, uma vez não trabalhadas, poderão se arrastar aos anos escolares posteriores.

Ferreiro (2007, p.4) traz a segmentação abordada numa perspectiva que trata as relações entre linguagem oral e linguagem escrita. Traz a reflexão sobre a necessidade de se perceber que a fala é instintivamente segmentada, enquanto que a escrita é composta de um conjunto encadeado de partes-letras que aprendemos quando a usamos na prática. A definição de palavra também aparece como tema importante, uma vez que a autora aborda a dificuldade que temos em defini-la, sendo a palavra “uma unidade que se impõe à mente”.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.117),

Somente no século XI que as palavras foram sendo separadas corretamente. Na escrita etíope antiga (século IV), as escritas eram separadas por dois pontos sobrepostos. Em sânscrito, as palavras não se escreviam separadas, mas no final de cada uma, podia estar indicado pela presença de um sinal especial para consoante sem vogal quando não há vogal final. Na escrita grega antiga, tampouco se separaram as palavras entre si. As separações por intervalos em branco encontram-se com maior frequência em documentos curtos da vida cotidiana. O uso das separações se generalizou a partir do século VII, mas ainda nos séculos IX e X costumavam acontecer as separações somente nas palavras mais longas.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), as hipossegmentações são mais frequentes do que as hipersegmentações, possivelmente em decorrência de que, no início do processo de aquisição da escrita, é mais comum a criança entender a palavra como uma frase fonológica, como também não perceber os artigos, conjunções e pronomes como palavras e, por isso, juntar de forma equivocada durante a escrita de uma oração. Ainda segundo as autoras,

Os espaços em branco entre as palavras não correspondem, pois, a pausas reais, na locução, mas separam entre si elementos de um caráter sumamente abstrato, resistentes a uma definição linguística precisa, que a própria escrita definirá à sua maneira: as palavras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.116)

Durante as atividades a serem aplicadas com a criança é preciso que o professor leve em consideração que a criança não é uma “tábula rasa”, que ao entrar para a escola já apresenta certo domínio da linguagem oral, como também já construiu hipóteses sobre a segmentação da escrita, graças às constantes práticas de letramento encontradas em seu meio, no seu cotidiano como por exemplos: as propagandas, rótulos de embalagens, outdoors, banners etc. Mas, é na escola, que a criança tem a oportunidade de testar essas hipóteses construídas anteriormente, é nesse momento que aparecem as dúvidas sobre o local adequado para se colocar os espaços na construção de um texto, já que é uma atividade totalmente abstrata e a criança nessa fase apresenta uma boa participação e domínio com atividades mais concretas.

Para que a segmentação seja realizada de forma positiva, a criança precisa ter um conhecimento mais aprofundado da língua, para que as palavras não sejam segmentadas de formas não convencionais.

Segundo Câmara Jr (2001), Bloomfield propõe duas unidades formais em uma língua, são elas:

Formas livres	Pode funcionar isoladamente. Conseguimos entender quando esta palavra é dita sozinha. Exemplo: lei, luz.
Formas presas	Só funcionam ligadas a outras. Não conseguem constituir sozinho um enunciado. Exemplo: prefixo (pro) não possui sentido sozinho, necessita de outras palavras para transmitir uma ideia. Exemplo: pro- de procrever e prometer.

Fonte: Câmara Jr.(2001)

Uma palavra pode ser constituída, então,

- De uma forma livre mínima indivisível: leal, luz.
- De duas formas livres mínimas: beija-flor, vaivém;
- De uma forma livre e uma ou mais presas: leal-dade; in-feliz-mente.
- Apenas de formas presas: im+pre+vis+ível

Câmara Jr.(2001, p.69) acrescenta ainda as formas dependentes, que funcionam ligadas às livres, mas não funcionam como comunicação suficiente quando sozinhas. Distinguem-se das presas por permitirem a intercalação de novas formas entre elas e das livres por poderem variar de posição. Exemplo: Diga-me\ não me diga\ que não me diga. (intercalação) Casa de detenção (presença de preposição). As formas dependentes podem ser: artigos, preposições, algumas conjunções, pronomes oblíquo átono que não podem constituir um enunciado.

Observamos que ao trabalhar com as segmentações é fundamental que as crianças tenham antes um conhecimento maior sobre o que é a palavra. E, ao estudar as formas das palavras, percebemos a possibilidades das segmentações não convencionais principalmente nas formas livres, pois a criança pode separar de forma equivocada as palavras de acordo apenas com o significado, ocorrendo a hipersegmentação.

Para Ferreiro (2007, p.32), não há forma de progredir no trabalho com a escrita sem trabalhar paralelamente a oralidade. Ela afirma que as crianças apresentam certa dificuldade no domínio da oralidade e da escrita e que esses dois processos têm modos de segmentação diferentes. Esta dificuldade “é um problema que esconde profundas reflexões sobre as relações entre oralidade e escrita”.

Outro obstáculo encontrado envolvendo a segmentação de palavras é durante as atividades envolvendo a leitura, pois mesmo utilizando textos pequenos, fáceis de memorizar e agradáveis para as crianças, o professor precisa ter cuidado durante a leitura, fazendo o levantamento do conhecimento prévio, apresentando os momentos das pausas, destacando os sons fortes. Pois, como afirma Cagliari (2009, p.124-5),

Quando a criança começa a escrever textos espontâneos, verifica-se que costuma juntar todas as palavras. Esta juntura reflete os critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante. Exemplo: “eucazeicoéla” (“eu casei com ela”).

Os grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons ditos em determinadas alturas é um dos critérios que a criança utiliza para dividir a sua escrita.

Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta; por exemplo: A gora (agora)

De início, a criança precisa do apoio da oralidade para realizar as separações entre as palavras, somente ao longo do processo, a criança é capaz de afastar a escrita

das atividades orais, tomando consciência, de acordo com Cagliari (2009), de que a escrita não é um espelho da fala.

Na prática, ao longo do ano escolar, se dá muito mais ênfase à escrita do que com relação à leitura. Isso se deve ao fato de a escola saber avaliar facilmente os acertos e erros de escrita e não saber muito bem o que o aluno faz quando lê, principalmente quando lê em silêncio. (CAGLIARI, 2009, p.147)

Antes de dominar a língua escrita é preciso levar em consideração que a criança já domina a língua falada e, ao confrontar a língua escrita com a língua falada, é absolutamente natural que a criança, no início do processo de aquisição da escrita, passe a escrever sem segmentações e que somente aos poucos, ao longo desse processo, comece a segmentar.

Cunha e Miranda (2007, p.5-8) apresentam uma breve caracterização de cada um dos constituintes que estão em jogo quando a criança tem à sua frente a tarefa de segmentar sequências linguísticas em sua grafia:

- a) A sílaba (σ), segundo Nespor e Vogel (1986), é o menor dos constituintes da hierarquia prosódica a que se aplicam regras fonológicas. Os constituintes da sílaba são o ataque (A) e a rima (R), que pode subdividir-se em núcleo (N) e coda (C).
- b) O pé métrico (Σ) é uma sequência de duas ou mais sílabas ou moras que estabeleçam uma relação de dominância, ou seja, que estejam sob o mesmo nó... Ele é estruturado de forma a ter uma sequência, com uma sílaba relativamente forte e as demais relativamente fracas.
- c) A palavra fonológica (ω) representa a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática. O que caracteriza fundamentalmente a palavra fonológica é que ela deve ter apenas um acento primário.
- d) Os clíticos ou grupos clíticos (C), para Nespor e Vogel (1986), são constituintes de natureza híbrida, ou seja, embora não se sustentem como palavra em um enunciado se parecem com uma.
- e) A frase fonológica (ϕ) é o constituinte imediatamente superior ao grupo clítico, ou seja, ela agrupa um ou mais clíticos. Exemplo: a. [Plantou] ϕ [um lindo ipê] ϕ [roxo] ϕ ; b. [Plantou] ϕ [um lindo ipê roxo] ϕ (por reestruturação).
- f) A frase entonacional (I) pode ser formada por um conjunto de frases fonológicas ou por uma frase fonológica apenas, desde que esta possua uma linha entonacional.
- g) O enunciado (U) é o constituinte mais alto e maior da hierarquia prosódica.

Entendemos, portanto, que segmentar as palavras não é algo fácil depende de muitos fatores, é necessário se ter um conhecimento aprofundado sobre a língua,

identificar os componentes fonológicos, morfológicos, é um conhecimento adquirido aos poucos através de reflexões, erros e acertos.

Diante de um estudo realizado por Cunha (2009), observamos também que a hipersegmentação e a hipossegmentação apresentam duas tendências predominantes durante o processo da escrita:

- Separação de uma palavra em duas, uma “palavra gramatical²” e uma “palavra fonológica³” (PG+PF). Quando a criança reconhece a sílaba inicial como sendo uma palavra gramatical e, conseqüentemente, a isola. Exemplos: **a onde (aonde); em bora (embora)**

Segundo Cagliari (2009), a hipersegmentação ocorre nesse caso devido à acentuação tônica das palavras.

- Separação de uma palavra em duas palavras fonológicas que podem ou não ter significado lexical (PF+PF). Exemplos: **mara vilha (maravilha); verda deiro (verdadeiro)**

Na hipossegmentação, as tendências que se destacaram foram:

- Juntura entre uma “palavra gramatical” e uma “palavra fonológica” (PG+PF). Esse é o tipo de hipersegmentação que mais ocorre, pois a criança na fase inicial da escrita não reconhece as palavras com uma ou duas letras. Exemplos: **cesquese (se esquece); siencontrou (se encontrou)**
- Juntura entre duas “palavras fonológicas” (PF+PF). Surgimento de frases fonológicas ou frases entonacionais. Exemplos: **miaroupa (minha roupa); saiuorendo (saiu correndo)**

Em resumo, podemos retomar essas tendências no Quadro 1.

Quadro 1 – TENDÊNCIAS PREDOMINANTES HIPERSEGMENTAÇÃO E HIPOSEGMENTAÇÃO

PALAVRA GRAMATICAL/ PALAVRA FONOLÓGICA	HIPERSEGMENTAÇÕES	HIPOSEGMENTAÇÕES
PG+PF	<i>a onde (aonde)</i> <i>em bora (embora)</i>	<i>cesquese (se esquece)</i> <i>siencontrou (se encontrou)</i>
PF+PF	<i>Mara vilha (maravilha)</i> <i>Verda deiro (verdadeiro)</i>	<i>miaroupa (minha roupa)</i> <i>saiuorendo (saiu correndo)</i>

Fonte: Cunha (2004)

² Segundo Cunha (2004), “palavra gramatical” é aquela que não possui significado lexical, como os clíticos, por exemplo.

³ “Palavra fonológica”, de acordo com Cunha (2004), inclui todas as palavras que possuem um acento primário e que, mesmo não tendo significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal.

Para que não ocorra a segmentação não convencional, professor precisa fazer as intervenções necessárias no momento da escrita da criança, ser o mediador durante uma produção ou reescrita textual, fazendo com que a criança reflita, opine e teste suas hipóteses.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.126) afirmam que,

No início do processo de aquisição da escrita, conjuntos de uma ou duas letras são difíceis de serem reconhecidos como palavras pelo aprendiz, por isso, na maioria das vezes, o aluno junta essas letras à palavra seguinte fazendo uma hipossegmentação. As classes gramaticais como a conjunção “e”, os artigos, os pronomes e as preposições (monossílabos átonos) são as mais afetadas por esse fenômeno.

No começo da aquisição da língua escrita é mais comum a criança entender a palavra como um enunciado do que como uma unidade gramatical ou semântica, por isso a maior tendência à hipossegmentação. A segmentação só começa a acontecer quando a criança é inserida na escola, com o desenvolvimento do processo da escrita.

A criança, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), enquanto adquire a escrita, busca compreender de forma ativa a natureza da linguagem que a cerca. Isso faz com que formule hipóteses, busque regularidades e crie sua própria gramática. Diante disso é necessária que a criança aprenda através dos erros, levantando e testando suas hipóteses e não seguindo o que lhe é transmitido, ”modelos prontos”. Através dos erros e de suas construções a aprendizagem tornará mais significativa.

Embora existam todas essas considerações, percebemos que a escola ainda se limita ao trabalho voltado totalmente para a escrita, deixando muitas vezes a oralidade e atividades relacionadas à leitura de lado, quando, na verdade, é fundamental que a criança seja estimulada a opinar, participar e, através da prática e exploração da leitura, saber o momento exato das pausas a serem utilizadas entre as palavras, favorecendo, assim, a segmentação convencional durante as atividades de escrita.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa proposta foi colocada em prática através de um estudo de campo de caráter qualitativo de cunho descritivo com uma proposta de intervenção pedagógica, já que observaremos e analisaremos o nosso corpus, a partir de dados levantados na escola-alvo. Como instrumentos de pesquisa para coleta de dados, utilizaremos tanto a observação de uma turma do 2º ano inicial de uma Escola Pública Municipal, que fica localizada no município de João Pessoa – PB, assim como a sequência de atividades, aplicadas a 10 alunos dessa turma.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 44).

Escolhemos a turma do 2º ano devido a uma necessidade de se trabalhar o letramento envolvendo a leitura e a escrita desde cedo, não deixando assim que as dificuldades encontradas na base como as dificuldades de segmentação de palavras sejam arrastadas para os anos escolares posteriores.

Além da observação, para tentar sanar os problemas encontrados em relação à segmentação convencional, propusemos uma sequência de atividades utilizando, de maneira lúdica, o texto parlenda, que foram aplicadas em cinco dias, divididas em cinco momentos:

PRIMEIRO MOMENTO: fizemos durante a roda de conversa o levantamento do conhecimento prévio sobre o gênero: parlendas;

SEGUNDO MOMENTO: escolhemos os textos para as leituras;

TERCEIRO MOMENTO: executamos o trabalho com os materiais escolhidos – leituras de textos, através de atividades e brincadeiras, utilizando as parlendas;

QUARTO MOMENTO: orientamos a produção dos alunos;

QUINTO MOMENTO: realizamos o diagnóstico e a análise dos resultados produzidos por eles no que se refere às suas competências com a leitura e a escrita.

E, para melhor detalhar nossa intervenção, descreveremos, nas próximas seções, as etapas de nossa pesquisa, reforçando que fizemos uso da **observação, da sequência de atividades e da análise dos textos.**

3.1 OBSERVAÇÃO

Procedemos a observação durante as atividades envolvendo a leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. E, baseados nas teorias expostas por Richardson (1999), analisamos não apenas o comportamento aluno/professor frente a propostas de atividades lúdicas de leitura e escrita, mas investigamos como se processa este movimento em sala de aula, tentando compreender como se efetiva na prática as atividades e as interações em sala de aula.

Segundo Gil (2008, p.100), a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

Segundo Trivinos (1987, p.118), muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual.

Para a análise de dados, utilizamos as atividades envolvendo a leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças em sala de aula e o acompanhamento das fichas de leitura e escrita. Durante a investigação, utilizamos a técnica de análise de conteúdos de Bardin (2006, p.89), que propõe que a organização da análise de conteúdo “pode ser composta por três pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados”.

Dessa forma, nesta etapa, o nosso objetivo é, após a análise das observações realizadas durante as atividades dirigidas, obter um diagnóstico inicial da turma.

3.2 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Durante algumas atividades desenvolvidas em sala de aula foi possível analisar que todo o processo de aprendizagem está relacionado à história de vida de cada aluno e que o ser humano aprende mais facilmente quando o novo pode ser articulado com sua experiência prévia, com o conhecimento anterior, com fatos reais que apresentam uma ligação com suas vivências culturais.

Na semana do folclore, organizamos e aplicamos na sala uma sequência de aulas envolvendo o gênero textual parlenda: Hoje é domingo.

Iniciamos a primeira etapa com a acolhida: leitura de algumas parlendas(anexo B), em que fizemos o levantamento do conhecimento prévio, questionando se as crianças conheciam algumas parlendas.

Foi solicitado que cada criança entrevistasse os familiares e trouxessem para a sala de aula uma parlenda conhecida por eles.

Na segunda etapa, fizemos a socialização com a turma sobre as parlendas conhecidas pelos familiares das crianças da sala. Em seguida, fizemos a escolha da parlenda mais conhecida pelos familiares para serem realizadas as atividades. A parlenda mais votada foi: Hoje é domingo.

Como a sala de aula é bem diversificada, heterogênea, as atividades foram realizadas de forma diferenciada, de acordo com os níveis da escrita das crianças. Mas elas tiveram o objetivo como elemento comum.

A terceira etapa foi iniciada com a acolhida: parlenda cantada: hoje é domingo, em seguida fixamos o texto no quadro e realizamos a leitura coletiva.

Convidamos, em seguida, algumas crianças para completarem o texto em estudo lacunado, com as palavras que faltavam, atividade que foi realizada coletivamente e, em seguida, de forma individual (apêndice A), como mostram as imagens a seguir:

ATIVIDADE 1- TEXTO LACUNADO



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

Na sequência, entregamos fichas com as palavras do texto às crianças, para que, em seguida, uma criança pudesse fixar a primeira palavra no quadro e a outra, fixar a palavra que rimasse, formando, assim, o jogo de pareamento, como ilustram a sequência de Imagem 4.

ATIVIDADE 2-RIMAS



Imagem 4

Na quarta etapa, as atividades foram realizadas de acordo com os níveis de aprendizagem das crianças, trabalhamos de forma diferenciada, realizamos o estudo das palavras, utilizando o alfabeto móvel, o estudo das frases (apêndice B) e do texto completo.

As crianças com o nível silábico estudaram as sílabas e as palavras, através de pintura dos espaços entre as letras e as sílabas. Já no nível silábico-alfabeto e alfabético, o foco foi a segmentação das frases e dos textos, ao se solicitar a identificação, através da pintura, dos espaços entre palavras, conforme ilustram as Imagens 5, 6, 7 e 8.

ATIVIDADE 3 – SEGMENTAÇÃO

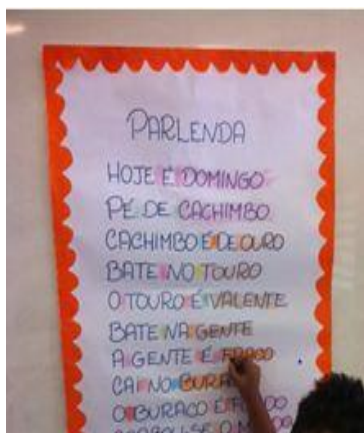


Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8

Em seguida, foi solicitado que as crianças fizessem a reescrita da parlenda: Hoje é domingo, respeitando os espaçamentos entre as palavras, conforme Imagens 9 e 10 . E pedimos também que fizessem a contagem das palavras separadas para registrarmos as contagens realizadas (anexo C).

ATIVIDADE 4 – REESCRITA



Imagem 9



Imagem 10

Convidamos algumas crianças para escreverem no quadro os versos da parlenda. E, por fim, propusemos uma leitura coletiva, levantamos alguns

questionamentos sobre as escritas e realizamos algumas intervenções sem compararmos nem expor as crianças. Essas atividades estão ilustradas nas Imagens 11, 12, 13 e 14.

ATIVIDADES 5 E 6 – LEITURA E INTERVENÇÃO



Imagem 11



Imagem 12

Montamos um painel com uma tabela, dividindo em: palavras hipersegmentadas e hipossegmentadas, no qual registramos, com ajuda das crianças, as palavras com problemas de segmentação. De posse dessas palavras, levamos as crianças a inferirem sobre os problemas encontrados e fizemos as intervenções necessárias.

Como o resultado das atividades desenvolvidas na semana do folclore foi bem proveitoso e positivo, resolvemos realizar nossa pesquisa sobre a segmentação não convencional e em seguida fazer as intervenções utilizando as parlendadas, não nos limitando a um estudo desse gênero só no mês de agosto, na semana folclórica, mas aprofundamos e demos continuidade ao estudo da leitura e escrita, voltado à segmentação das palavras.

É importante salientar que durante as observações, foram analisados o envolvimento e a participação das crianças durante as atividades iniciais, desenvolvidas em sala de aula, sobre o gênero textual parlenda. Como os alunos sabiam que iríamos finalizar as atividades de maneira lúdica, proporcionando algumas brincadeiras com as parlendadas em estudo, percebemos que as crianças demonstraram mais interesse pelo proposto, indo ao quadro quando solicitado, fazendo as leituras, participando dos jogos relacionados ao gênero. Envolveram-se tanto nas atividades realizadas em sala de aula, como também nas atividades levadas para casa, reforçando a ideia de que o lúdico auxilia no aprendizado e facilita a aprendizagem, principalmente, nessa fase de ensino.

4 AS ARMADILHAS DA SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS: ANÁLISE DA HIPERSEGMENTAÇÃO E DA HIPOSEGMENTAÇÃO

Neste trabalho, realizamos uma análise e descrição de dados representativos da escrita de crianças do ciclo da alfabetização que se encontram no processo de aquisição da língua escrita.

Como mencionado na metodologia, as atividades foram desenvolvidas com 10 crianças do 2º ano do ciclo de alfabetização, mas é importante salientarmos que utilizamos na nossa análise, além da observação diagnóstica e das atividades aplicadas a esses alunos, algumas produções textuais de alunos do 5º ano da mesma instituição para identificarmos se os alunos apresentaram algum avanço em relação às segmentações de palavras nos anos posteriores e que tipo de palavras ainda apresentam problemas de segmentação.

Primeiramente, discorreremos sobre a observação diagnóstica, da qual analisamos os níveis de escrita em que nossas crianças se encontravam, assim como o grau de conhecimento que possuíam em relação ao gênero trabalhado.

Em seguida, trataremos da sequência trabalhada e os resultados obtidos tanto em relação à segmentação não convencional e os avanços obtidos como em relação à eficácia de se utilizar um gênero lúdico como base de acesso para realização de atividades linguísticas com alunos das séries iniciais. Estabelecemos, por fim, uma análise comparativa entre os problemas de segmentação encontrados com alunos do 2º ano e com alunos do 5º ano, buscando reforçar quais são os problemas de segmentação que merecem ser trabalhados com mais ênfase para não avançar aos anos posteriores.

4.1 RESULTADO DA OBSERVAÇÃO

Diante das observações realizadas no 2º ano, durante as atividades de diagnóstico inicial, percebemos que a turma analisada é bastante eclética em relação ao nível da escrita. A sala é composta por 21 crianças, sendo que 4 crianças estão no nível pré-silábico, ou seja, que ainda se encontram nas garatujas e rabiscos, 5 crianças no nível silábico, 5 no silábico- alfabético e 7 crianças se encontram no alfabético. Apesar de ser realizado bimestralmente o acompanhamento sobre os avanços lectoescrita das crianças, resolvemos também aplicar um diagnóstico inicial, através da escrita de listas

de brinquedos e brincadeiras preferidas, realizadas antes do desenvolvimento das atividades lingüísticas, para sabermos em que níveis da leitura e escrita os alunos do 2º ano se encontravam.

As atividades realizadas sobre a segmentação de palavras, utilizando o gênero textual parlenda, contribuiu bastante, pois foi possível envolver todas as crianças nas atividades, independente do nível da escrita. Por meio de um texto conhecido pelas crianças, todos os alunos do nível pré-silábico ao alfabético tiveram a mesma oportunidade de participar e interagir de forma positiva durante as atividades.

Selecionamos atividades diferenciadas de acordo com os níveis da escrita de cada criança, atividades que envolveram tanto a oralidade como a escrita. Mas, para a realização das análises, só coletamos os textos e escritas das crianças que se encontravam no nível silábico-alfabético e alfabético, como mostram as Imagens 13 e 14.

CRIANÇAS DO NÍVEL SILÁBICO COM VALOR SONORO

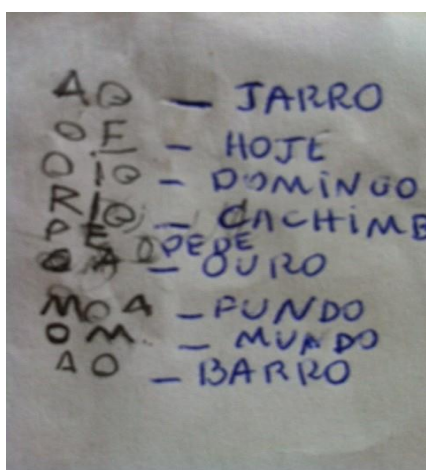


Imagem 13

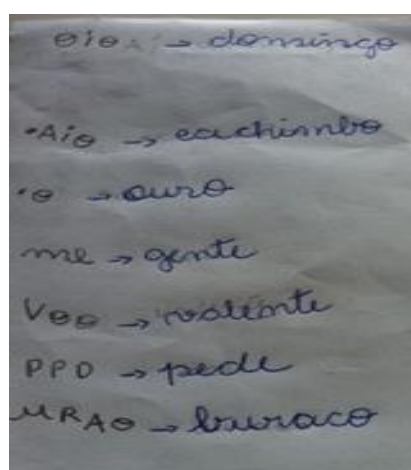


Imagem 14

As parlendas foram escolhidas pelas próprias crianças, contribuindo bastante com o ensino e aprendizagem, pois o fato de ser um gênero oral facilitou e deu oportunidade para que todas as crianças participassem da atividade lingüística independente do nível da escrita que se encontravam.

As crianças que não dominavam a escrita participavam das atividades envolvendo a oralidade, explorando rimas, separação das sílabas e palavras através das palmas, sons das palavras, facilitando, assim, o envolvimento, a participação e a inclusão de todas as crianças, independente do grau de dificuldade.

Os dados para a realização das análises foram colhidos das atividades realizadas em sala de aula com 10 crianças. Dos alunos selecionados, 3 crianças se encontravam no nível silábico-alfabético: A1- A3 - A10.

Observamos que as crianças A1, A3 e A10 se encontravam na transição do silábico para o alfabético. Possuíam uma escrita quase alfabética, em que escreviam alfabeticamente algumas sílabas e para outras permaneciam no silábico. As crianças que se encontram nesse nível, geralmente “engolem” muitas letras, como observamos na escrita abaixo:

ESCRITA DO NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO



Imagem 15

Observando a escrita da criança acima, percebemos que ela já superou a hipótese silábica e se encontra em transição entre a silábica e alfabética. É possível perceber que a criança já se encontra no nível bastante avançado, pois compreende que a escrita representa o som da fala, só apresentando alguns problemas, no momento que passa a omitir algumas letrinhas durante a escrita das palavras.

Observamos que as crianças desse nível apresentaram muita dificuldade em separar palavras durante a escrita de frases e textos, ocorrendo geralmente a segmentação não convencional.

Durante as atividades, foi preciso sempre procurar apresentar às crianças a relação existente entre fonema x grafema, mostrando que a sílaba pode possuir duas, três ou mais letras e a forma adequada de se separar as palavras quando escreve um texto.

Para as crianças que se encontravam nesse nível, foi fundamental utilizar durante as aulas alguns jogos, atividades utilizando as cruzadinhas, trabalhar com o

texto fatiado, fazer a contagem das palavras de uma frase ou texto, utilizar o texto lacunado, como também, montar as palavras utilizando o alfabeto móvel.

Diante das produções, percebemos que foi de grande importância as crianças terem o professor como mediador e em alguns momentos fazendo o papel do escriba, isso facilitou bastante o entendimento sobre a separação das palavras durante as produções e reescritas realizadas em sala de aula.

Dando continuidade, observamos que na sala de aula sete crianças já se encontravam no nível alfabético, as crianças: A2- A4-A5-A6- A7-A8 -A9.

Nessa fase, observamos que as crianças já dominavam a relação existente entre letra, sílaba e som. Durante as escritas escreviam da mesma forma que falavam, em alguns momentos ocultavam letras, quando misturam a hipótese alfabética e silábica, e boa parte dos alunos apresentavam dificuldades relacionadas à ortografia, como ilustra a Imagem 16.

ESCRITA ALFABÉTICA

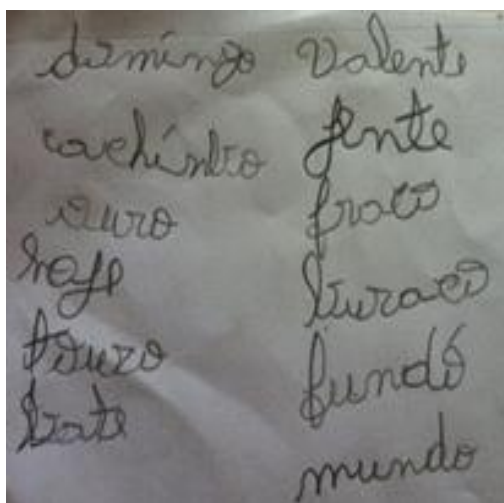


Imagem 16

Podemos perceber, assim, que além da segmentação, outros problemas estão presentes nessa fase de escrita inicial, mas reforçamos que neste trabalho o nosso foco serão as segmentações não convencionais.

4.2 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Todas as atividades foram selecionadas e organizadas pensando em cada aluno, já que trabalhamos com uma turma bastante heterogênea, as atividades foram elaboradas levando em consideração as diferenças, necessidades e objetivos que se pretendia alcançar.

A escolha do gênero parlendas não poderia ter sido melhor, pois por meio dele foi possível colocar em prática a sequência de atividades de forma prazerosa, participativa, alcançando consequentemente todos os objetivos desejados.

A utilização do gênero textual foi fundamental para a realização e aplicação das atividades linguísticas com as crianças do ciclo de alfabetização, pois favoreceu a reflexão e contribuiu com o entendimento das crianças sobre o processo da segmentação da escrita e sua correlação com a oralidade.

Diante das escritas das crianças do 2º ano realizadas na lousa e registradas nos cadernos, percebemos tanto casos de hipersegmentação como de hipossegmentação. Embora haja os dois tipos de segmentação não convencional, confirmamos que há um número maior de ocorrência da hipossegmentação em relação à hipersegmentação, fato observado e defendido por alguns teóricos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; CAGLIARI, 2009; CUNHA, 2004), como podemos corroborar nas imagens 17, 18 e 19 e no quadro a seguir. É importante lembrar que o maior número de hipossegmentação provavelmente está relacionado ao fato de os alunos ainda estarem muito atrelados ao fluxo de produção contínuo da oralidade, transferindo-o, muitas vezes, para escrita.

TEXTO DOS ALUNOS DO 2º ANO – REESCRITA DA PARLENDAS

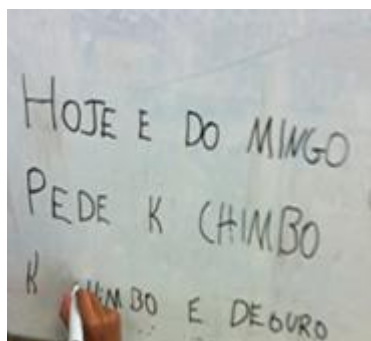


Imagem 17



Imagem 18

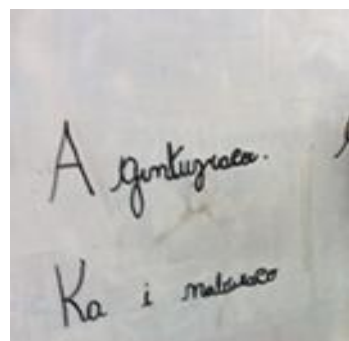


Imagem 19

Quadro 2 – EXEMPLOS DE HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO

PALAVRA GRAMATICAL/ PALAVRA FONOLÓGICA	HIPERSEGMENTAÇÕES	HIPOSEGMENTAÇÕES
PG+PF	Do mingó(domingo)	deouro (de ouro) nagente(na gente) agente(a gente) nojarro(no jarro) noburaco(no buraco)
PF+PF	K chimbo(cachimbo) Ka i (cai) Ca chimbo(cachimbo)	gentefracó(gente fraca)

Fonte: Textos dos alunos 2º ano

Como podemos observar no Quadro 2, os casos de Hipersegmentações se resumem às palavras “do mingó” (domingo); “K chimbo”, “Ca chimbo” (cachimbo) e “Ka i” (cai).

A palavra “do mingó” (domingo) é reestruturada como uma palavra gramatical e uma fonológica (PG+PF). Nesse caso, acreditamos que as crianças reconhecem a sílaba inicial como sendo uma palavra gramatical, tanto que utilizam o “do” e, conseqüentemente, a isola, ocorrendo a segmentação não convencional. Já nas palavras “Ca chimbo” e “k chimbo” (cachimbo) e “ka i” (cai), encontramos duas palavras fonológicas (PF+PF), a primeira com significado lexical (cá = aqui) e a segunda sem nenhum significado lexical (chimbo e i).

Geralmente a criança nessa fase separa as palavras na escrita de forma indevida por ter certa aproximação com a segmentação feita no oral. Como também em outros momentos separem pela semelhança encontrada ao modelo convencional com que já entrou em contato, palavras já conhecidas por ela, como: in-feliz-mente, ocorrendo a hipersegmentação.

Nas palavras hipossegmentadas, houve juntura entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica (PG+PF), a exemplo das palavras “deouro” (de ouro), “nagente” (na gente), “agente” (a gente), “nojarro” (no jarro), “noburaco” (no buraco), “acabouce” (acabou-se). Esse foi o tipo de hipossegmentação que mais aconteceu, já que geralmente as crianças não reconhecem as palavras com uma ou duas letras, principalmente sem sentido lexical, como sendo realmente uma palavra e, por isso, tendem a juntá-las. Outra questão é que a regra ortográfica de juntura ou separação das palavras nem sempre é uniforme, como por exemplo, em palavras como “em cima” e “embaixo”, que causam dúvida até em adultos.

Geralmente, a criança, ao transpor as estruturas de sua narrativa oral para a escrita, hipossegmenta as palavras, fugindo da ortografia convencional. Para a criança, não parece provável que as palavras possam ser escritas só com uma letra, ou ainda, com uma sílaba, então soluciona esta questão fazendo juntura de uma palavra, constituída por uma vogal (a +gente), com a palavra seguinte, iniciada por uma consoante. Ou ainda, a criança pode ter tido contato com a palavra “agente” em outra situação, ficando, portanto, em dúvida de que forma escrita se trata, se a gente ou agente.

A disposição gráfica da escrita em palavras já observadas e conhecidas pelas crianças é um aspecto muito relevante na construção das hipóteses que elas elaboram sobre a colocação dos espaços em branco entre as sequências de letras.

Observamos que no Quadro 2, a juntura entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica (PG+PF) foi a que mais se destacou, sendo considerada a situação que mais ocorre durante a escrita das crianças.

Quadro 3 – SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS REALIZADAS POR ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

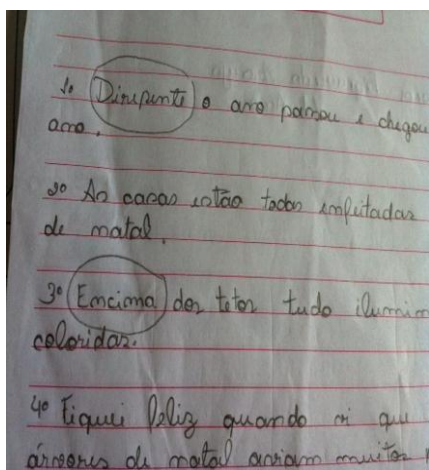
Alunos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
A1	do mingo(domingo) k chimbo(cachimbo)	deouro(de ouro)
A2	–	Nojarro
A3	Ka i (cai)	gentefraco(gente fraco) noburaco(no buraco)
A4	ca chimbo(cachimbo)	–
A5	–	acabouce(acabou-se)
A6	–	–
A7	–	agente (a gente)
A8	–	agente(a gente)
A9	–	–
A10	–	nagente(na gente)

Observando o Quadro 3, percebemos que apenas dois alunos (A6 e A9) não apresentaram ocorrências de hipo e/ou hipersegmentação e que apenas três alunos não hipossegmentaram (A4, A6 e A9). Outro fato interessante de se observar é que as características estruturais da Hiper e Hipossegmentação são bem próximas, resumindo-se a PG+PF e a PF+PF nas Hipersegmentações e PG+PF, nas Hipossegmentações, confirmando o estudo de Cunha (2009).

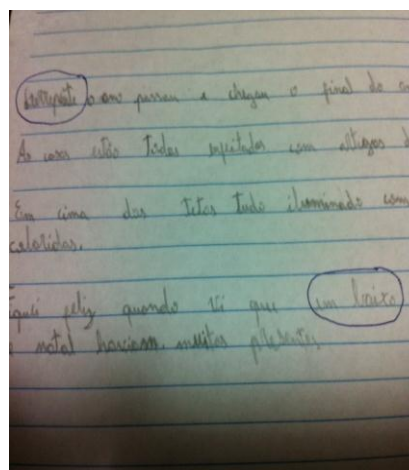
Diante das atividades que foram desenvolvidas com os alunos do 2º ano do ciclo de alfabetização, foi possível observar um avanço significativo na aprendizagem, pois das 10 crianças que participaram da pesquisa, 6 alunos já segmentam as palavras nos textos sem precisar das intervenções da professora (Anexo C) e as outras já se encontram em processo de construção, segmentando parcialmente o texto.

Como mencionamos, para confrontar os dados colhidos durante as atividades das crianças do ciclo de alfabetização, resolvemos aplicar umas produções com cinco crianças do 5º ano do ensino fundamental para avaliar se os alunos ainda apresentam dificuldade de segmentações durante as produções e reescrita textual e qual é o tipo de segmentação não convencional que ainda perpassa a fase de aquisição de escrita e que, por isso, merece mais atenção do docente.

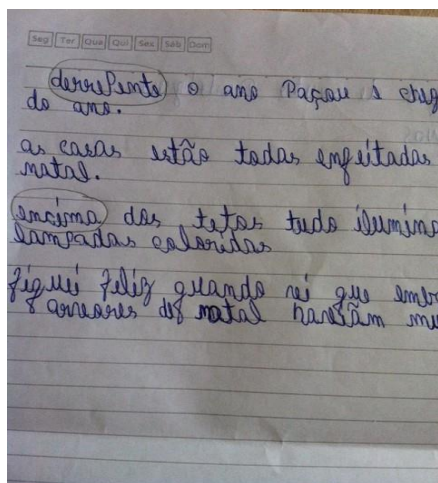
PRODUÇÕES ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - DITADO



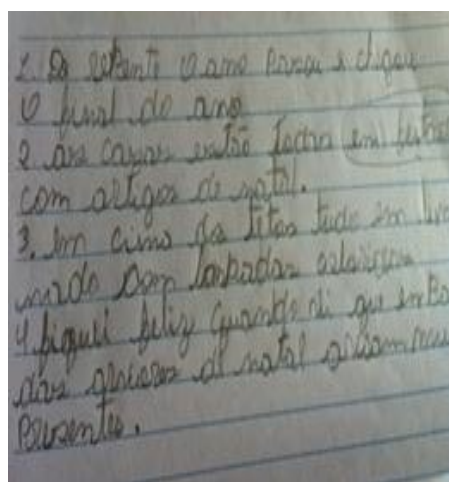
Aluno 11



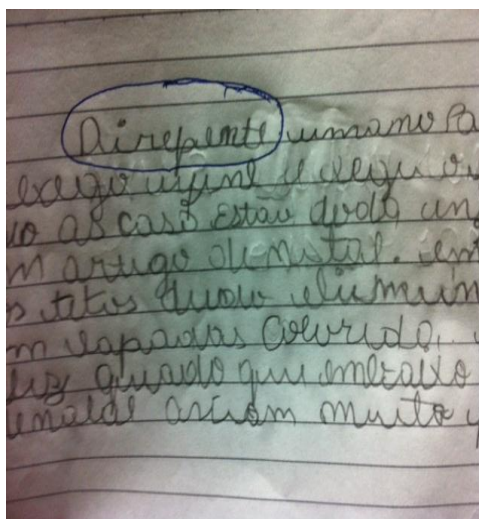
Aluno 12



Aluno 13



Aluno 14



Aluno 15

Diante das produções apresentadas pelas crianças do 5º ano, percebemos que todos os alunos ainda apresentam dificuldade de segmentação de palavras, embora majoritariamente em casos de hipossegmentação, tanto nos textos ditados, que acreditávamos ser menos propícios à segmentação não convencional, diante do contexto de monitoramento, como também nas produções livres.

Quadro 4 – SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS REALIZADAS POR ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (TEXTO DITADO)

Alunos 5º ano	Hipersegmentação	Hipossegmentação
A11	–	direpente(de repente) encima(em cima)

A12	em baixo(embaixo)	derepente(de repente)
A13	–	derrepente(de repente) encima(em cima)
A14	em feitas (enfeitadas)	–
A15		direpente(de repente)

Reforçamos que um trabalho mais atuante e participativo do educador nos anos iniciais incorrerá, aos poucos, na solução dessas dificuldades, favorecendo, assim, a uma escrita mais adequada nos anos posteriores, utilizando a segmentação convencional.

Destacamos, ainda, que as produções realizadas pelos alunos do 5º ano foram direcionadas/ditadas pela professora, mas que em nenhum momento foram realizadas intervenções, mesmo nos momentos das dúvidas.

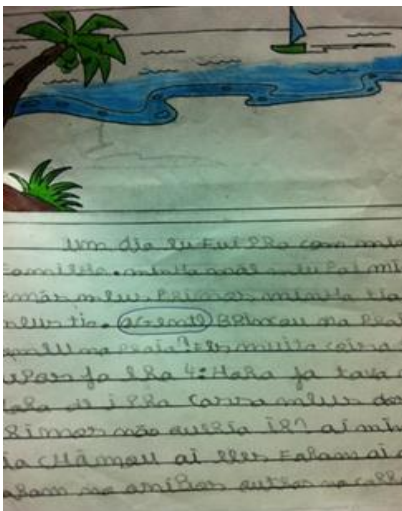
De acordo com as produções dos alunos, podemos perceber que A12 e A14 seguiram o mesmo processo de segmentação das palavras, formaram PG+PF: “em baixo” (embaixo), “em feitas” (enfeites).

Observamos que apenas as palavras “derepente/derrepente/direpente” (de repente) e “encima” (em cima) apareceram como casos de hipossegmentação. Observamos a juntura entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica (PG+PF), sequência que, pelo que foi encontrado na pesquisa com os alunos do 2º Ano, parece ser a juntura preferida pelas crianças.

Além dos dados do ditado, coletamos também dados de escrita espontânea de alunos do 5º Ano. O nosso objetivo aqui é observar se um texto menos monitorado propiciaria mais casos de segmentação não convencional.

Nas escritas espontâneas, observamos que alguns alunos apresentaram muita dificuldade de escrever e produzir seus textos, dificultando, assim, o momento de se adquirir os dados para serem analisados. Os alunos se limitaram à escrita de poucas linhas e, embora apresentassem facilidade de argumentar e fazer alguns comentários através da oralidade, ao transpor para escrita, mostraram dificuldade e, em alguns casos, “aversão” à prática de produção escrita.

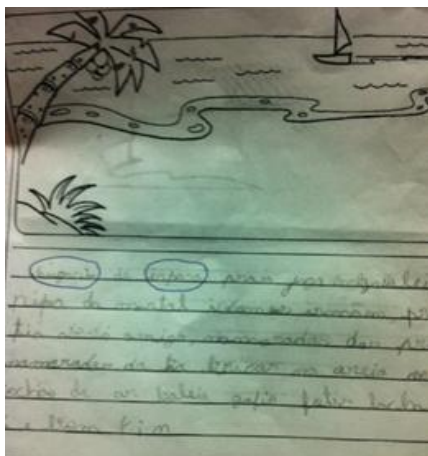
PRODUÇÕES ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ESCRITA
ESPONTÂNEA



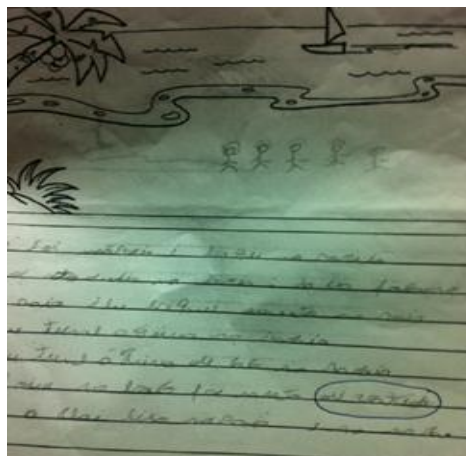
Aluno 11



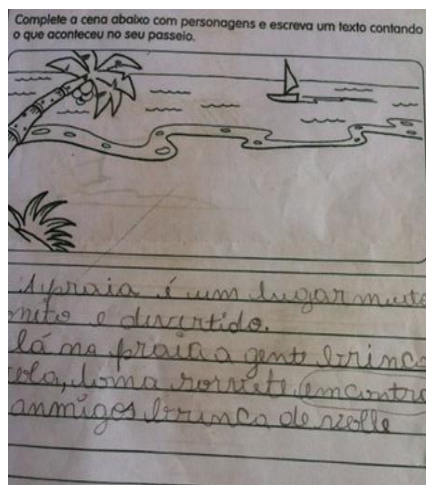
Aluno 12



Aluno 13



Aluno 14



Aluno 15

O Quadro 5, a seguir, retoma e resume os casos encontrados de segmentação não convencional encontrados nas escritas espontâneas.

**Quadro 5 - SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS REALIZADAS POR
ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
(ESCRITA ESPONTÂNEA)**

Alunos 5º ano	Hipersegmentação	Hiposegmentação
A11	–	agente(a gente)
A12	a mucamo (almoçamos)	tumeibain(tomei banho)
A13	–	eugosto(eu gosto) irpra (ir para)
A14	di vatido(divertido)	–
A15	em contro(encontro)	–

Analisando as escritas dos alunos do 5º ano, os casos sintetizados no Quadro 5 mostram que há dois grupos de segmentações não convencionais: aquele cuja segmentação causa dúvidas mesmo aos adultos, pois envolvem aspectos gramaticais que propiciam-nas, a exemplo de **a gente/agente**, e aquele que são reflexos de um processo de escrita inicial mal resolvido, a exemplo de **a mucamo/almoçamos** e **tumeibain/tomei banho**. É interessante reforçar que, na escrita mais monitorada (o ditado), o primeiro grupo foi mais presente, já no caso da escrita espontânea, o segundo grupo se mostrou predominante. Esse aspecto já nos leva a confirmar, de certa forma, a necessidade de intervenção na questão da segmentação convencional das palavras e a refletir sobre o papel do professor nesse processo. Acreditamos que nos dois casos há necessidade de intervenção. No primeiro, porque a prática permitirá ao aluno refletir sobre os aspectos gramaticais da língua e, no segundo, porque permitirá resolver problemas de interferência da oralidade na aquisição e no desenvolvimento da escrita.

Apenas A11 apresentou a junção característica do grupo 1. Esse caso, além do que Cunha (2004) observa, de se incluir em uma das principais tendências, que é a juntura entre uma “palavra gramatical” e uma “palavra fonológica” (PG+PF); como já destacamos, pode ser escrito de duas maneiras (a gente e agente), embora cada forma

guarde significado diferente, fato que exige uma reflexão morfossintática mais específica da segmentação convencional de cada uma.

Diante das produções dos alunos, podemos perceber que os alunos A12 e A13 apresentaram uma segmentação não convencional bem elementar, hipossegmentaram as palavras *tumeibain* (tomei banho), *eugosto* (eu gosto), *irpra*(ir para), uma dificuldade geralmente encontrada nas produções das crianças que se encontram no início da aquisição da escrita e não em produções de alunos do 5º ano.

Podemos perceber, ainda, que A12, A14 e A15 seguiram o mesmo processo de segmentação das palavras, formaram PG+PF: “*a mucamo*” (almoçamos), “*di vatido*” (divertido) e “*em contro*” (encontro).

Esses casos também são mais comuns em crianças que estão em processo inicial de aquisição da escrita, por isso, reforçamos mais uma vez que os alunos ainda chegam no 5º ano do ensino fundamental com algumas dificuldades relacionadas à segmentação de palavras, que já deveriam ter sido resolvidas ao final do ciclo da alfabetização (3º Ano do Ensino Fundamental I).

Por fim, confirmamos as pesquisas de Cunha (2009), pois percebemos que, ao analisar as escritas dos alunos do 5º Ano, também detectamos que a segmentação não convencional mais encontrada foi hipossegmentação, envolvendo a “palavra gramatical” e “palavra fonológica” (PG+PF), estrutura mais recorrente nesses casos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais, gostaríamos de enfatizar a importância do trabalho com a leitura e escrita utilizando os gêneros textuais, e atividades mais relacionadas à realidade do aluno.

Diante das atividades realizadas sobre a segmentação de palavras, notamos que as segmentações não convencionais (hipossegmentação e a hipersegmentação), retiradas dos textos produzidos pelos alunos, mostraram que a aquisição da linguagem oral serve como importante parâmetro tanto para a análise, como para compreensão da aquisição da escrita, sem desconsiderar que a leitura, a escrita e a oralidade são processos distintos, mas que precisam caminhar sempre juntos.

Antes, o estudo da gramática era o destaque no processo de ensino e aprendizagem de língua, os conteúdos eram vistos de forma fragmentada, apresentando palavras e frases fora do seu contexto de uso. Os alunos eram direcionados a seguir regras que nem sempre estavam voltadas para as suas necessidades.

Atualmente, reconhecemos que uma das funções da escola é facilitar a aprendizagem, procurando ferramentas e subsídios que possam contribuir para um melhor ensino e aprendizagem da linguagem. Não podemos mais continuar com um tipo de aprendizagem que não trará significado nenhum para a sociedade.

Acreditamos que as atividades envolvendo o gênero textual parlenda contribuíram de forma positiva com a aprendizagem dos alunos, diante do estudo da segmentação de palavras, já que eles passaram a aprender através de um gênero presente em seu dia-a-dia, no meio familiar, de forma lúdica e prazerosa.

Analisando as atividades desenvolvidas em sala de aula e os dados que foram colhidos, percebemos alguns casos de segmentação não convencional tanto da hipersegmentação como da hipossegmentação. Destacamos um número maior da hipossegmentação, já que as crianças muitas vezes juntam as palavras de forma equivocada, essa junção pode ter sido motivada por interferência da possível entonação dos atos de fala, já que dificilmente se percebe as pausas durante a conversação. Foram observados “erros” tanto na escrita das crianças do 2º Ano do ciclo de alfabetização como também nas produções do 5º Ano. Esse fato nos leva a refletir que as segmentações não convencionais devem ser trabalhadas no ciclo de alfabetização, para que esse problema não seja levado às séries posteriores, como foi observado ainda no 5º Ano.

Reforçamos que, após algumas intervenções realizadas pela professora, os alunos não permaneceram segmentando de forma não convencional e apresentaram um avanço significativo, dado observado efetivamente em 06 dos 10 alunos observados, muito embora os demais alunos também tenham avançado menos expressivamente. Percebemos, assim, que, nas atividades linguísticas realizadas em sala de aula, são fundamentais as intervenções dos professores, principalmente em atividades de produção escrita, mesmo que seja em uma escrita livre, espontânea. O professor precisa, portanto, fazer o aluno rever e refletir sobre sua escrita, ser o mediador, apoiar e procurar sempre que possível dar o retorno, o feedback, sobre as produções realizadas.

As ideias apresentadas nesse trabalho podem proporcionar uma nova concepção sobre o trabalho envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade em sala de aula, a partir dos gêneros textuais existentes em nossa sociedade. Através de um trabalho com os gêneros, os alunos passarão a visualizar a funcionalidade da língua e, assim, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa poderá ser mais contextualizado, dinâmico e produtivo.

Diante disso, respondendo à questão da pesquisa, vimos que as atividades que exploravam a consciência fonológica utilizando os gêneros textuais encontrados na realidade do aluno, contribuíram de forma positiva com o estudo das segmentações de palavras, pois foi possível fazer o aluno participar, refletir, questionar e, através dos erros, construir seus próprios conhecimentos, reduzindo, assim, os casos da hipossegmentação e hipersegmentação.

Podemos reforçar, também, a necessidade de realizar um trabalho envolvendo os três eixos: leitura, escrita e oralidade, pois o uso meramente escolar da escrita, através de atividades mecânicas e repetitivas, ao invés de desenvolver o interesse pela leitura e pela escrita, pode comprometer a formação do leitor/escritor.

Por fim, podemos afirmar que a leitura e a escrita têm um papel muito importante na vida do aluno, portanto, a formação de bons leitores e escritores precisa ser um compromisso não de uma minoria, mas sim de todas as instituições sejam públicas ou privadas.

6 REFERÊNCIAS

ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; Evangelina Maria de Brito. **Linguagens: usos e reflexão**. João Pessoa: UFPB, 2009.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEZERRA, C; RODRIGUES, J. **Gêneros orais na sala de alfabetização: Parlendas. Educação e Docência**, São José do rio Preto, V.1, n. 1, p. 63 – 73 jan/jun de 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (coleção pensamento e ação na sala de aula).

CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 34.ed. Petrópolis: vozes, 2001.

CAVALLO, G. Chartier R. **História da leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

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

_____; MIRANDA, Ana Ruth. **A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. v.1, p.1-19, 2007.

_____. **As segmentações não-convencionais da escrita: a influência do troqueu silábico**. Anais do VI Congresso Internacional da AbralínJoão Pessoa: Ideia, v.1, p.315-322, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **As unidades de lo oral y las unidades de lo escrito**. Archivos de Ciencias de la Educación (4a . época) – 2007 – Ano 1 N 1 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11959>.

_____. **Com todas as letras**. Retradução e cotejo de textos: Sandra Trabuco Venezuela. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução de Horácio González e outros. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. **A Leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, Dimensão, nov./dez. de 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HEYLEN, Jacqueline. **Parlenda, riqueza folclórica: base para educação e iniciação à música.** São Paulo: Hucitec/Pró-memória, 1987.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização-** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura na escola.** In: _____. (org). **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado aberto, 1986.

APÊNDICE A

ESCOLA -----

ALUNO(A)-----

ANO=-----PROFESSORA=-----

TEXTO LACUNADO:

COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS FALTANTES:

PARLENDAS: HOJE É DOMINGO

HOJE É _____

PÉ DE _____

CACHIMBO É DE _____

BATE NO _____

O JARRO É DE _____

BATE NO _____

O TOURO É _____

BATE NA _____

A GENTE É _____

CAI NO _____

O BURACO É _____

ACABOU-SE O _____

APÊNDICE B

TEXTO FATIADO:

RECORTE E COLE NO CADERNO AS PALAVRAS NA ORDEM CORRETA:

OURO	CACHIMBO	DE	É
-------------	-----------------	-----------	----------

TOURO	NO	BATE
--------------	-----------	-------------

NO	CAI	BURACO
-----------	------------	---------------

CACHIMBO	PÉ	DE
-----------------	-----------	-----------

DOMINGO	É	HOJE
----------------	----------	-------------

BURACO	É	FUNDO	O
---------------	----------	--------------	----------

MUNDO	ACABOU-SE	O
--------------	------------------	----------

VALENTE	O	TOURO	É
----------------	----------	--------------	----------

GENTE	NA	BATE
--------------	-----------	-------------

FRACO	A	É	GENTE
--------------	----------	----------	--------------

APÊNDICE C

ESCREVA A PARLENDAS SEPARANDO CORRETAMENTE AS PALAVRAS:

HOJEÉDOMINGO

PÉDECACHIMBO

CACHIMBOÉDEBARRO

BATENOJARRO

OJARROÉDEOURO

BATENOTOURO

OTOUROÉVALENTE

BATENAGENTE

AGENTEÉFRACO

CAINOBURACO

OBURACOÉFUNDO

ACABOU-SEOMUNDO

TEXTO	Nº DE PALAVRAS

8 ANEXOS

ANEXO A – DIREITOS DE APRENDIZAGEM-LINGUAGEM

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Produção de textos escritos

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Oralidade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/Q/U; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ãO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

ANEXO B – LEITURAS UTILIZADAS

Pacto Nacional pela
Alfabetização
na Idade Certa

PARLENDAS

<p><i>Para Estêr, com carinho.</i></p> <p>Copyright do texto © 2005 by Helena Pinho Copyright das ilustrações © 2005 by Spixox.</p> <p><i>Gratuito em virtude do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 2009, que entrou em vigor no Brasil em 2009.</i></p> <p>Diário Instrucionário de Catalogação de Publicação 01/01 © Obra Registrada no Livro 01, Brasil</p> <p>Primo: <i>Estêr</i> O jogo de parlenda / Helena Pinho, ilustrações Spixox. — São Paulo: Companhia das Letras, 1997. "Edição especial" com 978-85-7420-422-0</p> <p>1. Literatura infantil (Brasil) I. Spixox, Ilustrador. II. Pinho, Helena.</p> <p>309.9209 CDD23 ISBN para catálogo sistemático: 1. Literatura infantil: Brasil / 309.9209 2. Literatura infantil: 624.1</p> <p>2010</p> <p>Todos os direitos desta edição reservados à editora SPIXOX LTDA. Rua Bandeira Paulista, 702, 4J - 22 04532-002 — São Paulo — SP — Brasil Telefone: (11) 3707-3500 Fax: (11) 3707-3501 www.companhiadasletras.com.br</p> <p>Impressão: Paul Editora Gráfica Papel: Alta Alveia, Sucesso Papel e Celulose</p>	<p>Índice das parlendas</p> <p>"Eu fui por um caminho...", 4 </p> <p>"Batatinha quando nasce...", 5</p> <p>"Um, dois, feijão com arroz...", 5</p> <p>"Rei...", 6</p> <p>"Sola, sapato...", 6</p> <p>"Hoje é domingo...", 7 </p> <p>"Amanhã é que é domingo...", 8</p> <p>"Eu estou fazendo papa!", 9</p> <p>"Um dia, o doce perguntou ao doce...", 10</p> <p>"No morro chato...", 10</p> <p>"Se a liga me ligasse...", 11 </p> <p>"É porque a aranha arranha a jarra...", 11</p> <p>"Porque um ninho de carrapatos...", 12</p> <p>"Lá em cima do piano...", 13</p> <p>"Sol e chuva...", 13</p> <p>"Um sapo dentro do saco...", 13 </p> <p>"Entrou por uma porta...", 14</p> <p>Receita de parlenda, 15</p> <p>Sobre a autora e o ilustrador, 16 </p> 
---	--



Pacto Nacional pela
**Alfabetização
na Idade Certa**

PARLENDAS



Pacto Nacional pela
**Alfabetização
na Idade Certa**

PARLENDAS



UNI DUNITÊ
SALAMÊ MINGÜÊ
O SORVETE COLORÊ
O ESCOLHIDO FOI VOCÊ, 1, 2, 3.

BATATINHA QUANDO NASCE,
SE ESPARRAMA PELO CHÃO,
MAMÃEZINHA
QUANDO
DORME,
PÕE A
MÃO NO
CORAÇÃO.

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a) ,

Esta pesquisa: Nas entrelinhas da segmentação de palavras: juntar ou separar? está sendo desenvolvida por Joseane Azevedo Oliveira Lins dos Santos do Curso Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.

O objetivo geral do estudo é: investigar de que forma ocorrem as segmentações não convencionais - hiposegmentação e hipersegmentação em gêneros textuais que propiciem a relação oral/escrita.

Solicitamos a sua colaboração para que seu filho(a) possa participar das entrevistas, a autorização para utilização dos textos produzidos e utilização de imagens. Além disso, solicitamos autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas, sociais e da educação ou em publicações científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do aluno será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para saúde e integridade do aluno participante.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a aluno não é obrigado(a) a participar e ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não autorizar a participação do aluno para o estudo, ou a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para que meu filho(a) participe da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Contato com o Pesquisador Responsável: josyaolins@gmail.com:

Endereço do Trabalho: Escola Municipal Augusto dos Anjos-rua Ovídio SN-Cristo-João Pessoa PB.

ANEXO D - PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS DO 2º ANO

Evaluation 8
 um dos beijos com arroz
 dois quatro beijos no prato
 seis seis talvez ingles
 sete oito com biscoitos
 nove dez com Peter

rei capitão
 Soudado ladrão
 mesa dentro
 de menção

O Doce respondeu Pro Doce
 que era o Doce mais Doce
 O Doce respondeu
 por doce
 que o Doce
 mais Doce
 era o Doce de latata Doce

um dois feijão com arroz
 três quatro feijão no prato
 cinco seis fala inglês
 sete oito come biscoito
 nove dez come pastéis

festa do pijama

DE: Dayane silveira PARA: Samella

Convidado a todos Para minha festa do pijama
 que acontecerá na minha residência que fica
 localizada na rua dos milagres número 251 Cristo
 no dia 25/06/2017 às 18:00 hr

Esperamos você para

virte para

nessa festa de chocolate

Mãe

voce que me deu
a vida, merece
muito mais
que o mundo.

MEUS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO PASSADO

Eu Jogava - Bola e JoGava - Peão
& Sautava Pi Pa



O QUE MAIS GOSTO DE FAZER QUANDO ESTOU NA ESCOLA.

eu gosto de dançar gosto de ler gostar de ouvir

de estar em direção muito lembrando amigos

eu também gosto de ficar conversando com minha

amigas

