

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE-UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUÇÃO E PESQUISA-PROP
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA

**A TRANSLINEAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE TIANGUÁ-CE: uma análise à luz da teoria da sílaba**

TERESINA-PI

2019

AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA

**A TRANSLINEAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE TIANGUÁ-CE: uma análise à luz da teoria da sílaba**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e letramento.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ailma do Nascimento.

TERESINA -PI

2019

S231t Santana, Amanda Moreira de Sousa.

A translineação em textos de alunos do 9º de uma escola pública municipal de Tianguá-CE: uma análise à luz da teoria da sílaba / Amanda Moreira de Sousa Santana. - 2019.
157f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.
“Área de Concentração: Linguagem e letramento.”
“Orientador(a): Prof.(a) Dra. Ailma do Nascimento Silva.”

1. Translineação. 2. Ensino Fundamental. 3. Teoria da Sílaba.
I. Título.

CDD: 469.8



PROFLETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA

**A TRANSLINEAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL DE TIANGUÁ-CE: uma análise à luz da teoria da sílaba.**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às nove horas, do dia 22 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
(Presidente)

Professora Dra. Ana Ruth Moresco Miranda – UFPEL
(1ª examinadora)

Professora Dra. Lucirene da Silva Carvalho – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

A Deus, por ter me acompanhado em todos os momentos, me tornando mais forte e resistente em frente aos obstáculos. “Minha luz é Jesus e Jesus me conduz...”

À minha filha Maria Elen, por ter sido a minha maior motivação para a conclusão desse sonho. Foi por ela e para ela que eu venci cada dificuldade.

Ao meu esposo, por ter sido o meu maior suporte, um dos meus maiores incentivadores, por entender minha ausência, por não me deixar desistir nos momentos de fraqueza e por cuidar tão bem da nossa filha durante essa jornada de estudos e viagens.

À minha mãe, pelo apoio incondicional e pelas orações para que se fortalecesse a minha confiança em Deus de que tudo daria certo.

Ao meu pai, por sempre apostar no meu sucesso profissional e me fazer enxergar que no final tudo daria certo.

Aos meus irmãos, Leonardo e Idiara, à minha cunhada Débora, ao meu Vozinho Chagas e à minha Vozinha Dalva, aos meus tios, tias e primas, que sempre estiveram disponíveis para me ajudar e me dar forças ao longo dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

À UESPI, pela iniciativa de implantar o mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva, pelo grau de competência, exigência e comprometimento durante todo o período de orientação, fatores imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

Aos meus dois amigos e suportes acadêmicos, Héberton Mendes e Felipe Sobrinho, que sempre estiveram disponíveis para me ajudar e me orientar nessa jornada de estudos.

Ao núcleo gestor da Escola de Ensino Médio Monsenhor Aguiar, pela disposição em organizar meus horários para que eu pudesse cursar o mestrado, pelo incentivo e torcida para que eu concluísse esta etapa.

A todos os meus colegas de trabalho, que acompanharam minhas lutas e sempre me ofereceram, com muito carinho, palavras de motivação, em especial às minhas amigas Patrícia Oliveira e Adriany Silva, que sempre me deram forças, ouvidos e bons conselhos.

Às Professoras Dra. Nize Paraguassu e Dra. Stela, pela eficiência como Coordenadoras do curso e pelo apoio dado aos mestrandos.

A todos os professores do curso, pela competência com a qual conduziram suas disciplinas.

Aos amigos do curso, pelo companheirismo nas horas de estudo, estresse e lazer, em especial aos meus queridos Tâmara Priscilla e Jorge Diego, com os quais dividi muitas angústias, medos, mas também alegrias, realizações, seminários e artigos.

Às professoras doutoras Ana Ruth Moresco Miranda e Lucirene da Silva Carvalho, por aceitarem o convite para participar da banca examinadora deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho desenvolve-se na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí-UESPI e tem por tema a translineação em textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma Escola Pública Municipal de Tianguá-CE: uma análise à luz da teoria da sílaba. A inquietação dessa pesquisadora surgiu a partir da observação feita em textos de alunos do 9º ano que, muitas vezes, vão do ensino fundamental até o ensino médio com as mesmas dificuldades ortográficas. Diante dessas reincidências, um ponto observado e objeto desse estudo é a translineação, que segundo Nóbrega (2013) é a partição da palavra ao final da linha com a inclusão do hífen que deve ser mantido na mesma linha. Teve-se como objetivo geral analisar o fenômeno da translineação nas produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental II. A fim de alcançar esse objetivo, apresentou-se como objetivos específicos: identificar as motivações para as translineações não convencionais; proceder a um estudo teórico sobre a Teoria da Sílaba e o fenômeno da translineação; cotejar as ocorrências de translineação em textos de alunos do ensino médio com as ocorrências nas produções textuais do 9º ano; elaborar uma proposta de intervenção para o ensino da separação silábica e da translineação. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, tendo como base teórica principal os estudos de Matzenauer (2005), Collischonn (2005), Bisol (2013), Câmara Jr. (2006) e Da Hora (2013, 2016, 2017) sobre a Teoria da Sílaba, somados às contribuições teóricas de Marcuschi (2007), Lopes (2006), Neves (2015), Morais (2010), Coutinho (1976), Roberto (2016), Lemle (2011), Bezerra (2005), Zorzi (1988), Moreira (2001), Notari (2017) e Nóbrega (2013). Analisaram-se os textos de uma turma de 19 alunos, submetidos, inicialmente, a três atividades de produção textual, por meio das quais observou-se que oito deles apresentaram pelo menos uma translineação não convencional, em desacordo com as normas de separação de sílabas e, ao serem submetidos a uma atividade de separação silábica, de palavras soltas, fora do texto, todos os participantes demonstraram desconhecimento sobre o modo de separar as sílabas corretamente. Com o objetivo de ratificar a necessidade de uma proposta de intervenção para o ensino da translineação, foi realizado um cotejamento com produções textuais do ensino médio, no qual se verificou que em uma turma de 38 alunos, nove alunos ou 23,7% da turma apresentaram dificuldades em realizar a translineação de modo convencional em alguns momentos do texto. Ao categorizar todas as ocorrências encontradas, constatou-se que a maior parte das ocorrências de translineação não convencionais ocorre em sílabas mediais do tipo CVC (consoante-vogal-consoante), em contexto de correspondência entre a sílaba fonológica e a ortográfica, havendo o rompimento da estrutura silábica, de modo que, muitas vezes ao separar as sílabas, o aluno deixa consoantes sozinhas em uma sílaba, o que revela que o discente não tem conhecimentos suficientes sobre a estrutura silábica do português brasileiro. Com isso, elaborou-se uma proposta de intervenção para o ensino da translineação a partir do gênero carta de reclamação, com base no modelo de sequência didática de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernald Schneuwly (2004), de modo que se buscou trabalhar o ensino e a aprendizagem da translineação, tendo como ponto de partida a produção de um gênero textual em prosa.

Palavras-chave: Translineação. Ensino Fundamental II. Teoria da sílaba.

ABSTRACT

This work is developed in the line of research of the Professional Master Program in Letters of the State University of Piauí (UESPI) and has its theme the end-of-line hyphenation in texts of students of the 9th grade of the Tianguá-CE Municipal Public School: at the light of syllable theory. The concern of this research emerged from a point of view on the teachings of the 9th graders, who often attend from the elementary school through high school with the spelling problems. One of the views was the recurrence of the teaching of end-of-line hyphenation, which is a word partition at the end of the line. The aim of this study was to analyze the hyphenation process of the textual productions of 9th grade students. In order to achieve this objective, specific objectives were presented: to identify the motivations for unconventional hyphen uses; to compare the occurrences of translineation in texts of high school students with occurrences in the textual productions of the 9th grade; to carry out a theoretical study on the Syllable Theory and the phenomena of the end-of line hyphenation; to elaborate a proposal of intervention for the teaching of the syllabic separation and the hyphenation. In order to reach the proposed objectives, qualitative-quantitative research was carried out, having as main base the studies of Matzenauer (2005) , Collischonn (2005) Bisol (2005, 2013), Camera Jr. (2006) and Da Hora (2013, 2016, 2017). (2001), Neves (2015), Morais (2010), Coutinho (1976), Roberto (2016), Lemle (2011), Bezerra), Moreira (2001)) Notari (2017) and Nobrega (2013). At first, a class of 19 students was analyzed, submitted to three textual production activities, of which eight presented at least one unconventional hyphenation, in disagreement with the rules of syllable separation, and when they were undergo a syllabic separation activity, loose words, words outside of the text, all the participants demonstrated lack of knowledge about how to separate the syllables correctly. Aiming to ratify an intervention proposal for the teaching of hyphenation, a process of comparison with textual productions of secondary series was carried out; it could be observed that in a class of 38 students, nine of them or 23.7% of the group presented hyphenation difficulties in some moments of the text. By categorizing all the occurrences, it has been found, most unconventional mistakes occurring in the CVC (consonant-vowel-consonant) type of syllables occurs in a context of correspondence between the phonological syllable and the orthographic syllable, breaking the syllabic structure, so that, often in a process of separating the syllables, the student leaves single consonants in a syllable, which reveals that the student does not have sufficient knowledge about the syllabic structure of Brazilian Portuguese. Thus, a proposal of intervention was made for the teaching of hyphenation from the genre letter of complaint, based on the didactic sequence model of Joaquim Dolz, Michele Noverraz and Bernald Schneuwly (2004), it was sought to work the teaching and learning of hyphenation, starting from the production of a textual genre in prose.

Keywords: Hyphenation. Elementary School. Theory of the Syllable.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Mudanças Ortográficas no PB.....	25
Quadro 02: Bases do Novo Acordo Ortográfico	26
Quadro 03: Correspondência biunívoca grafema/fonema	29
Quadro 04: Um fonema representado por vários grafemas	30
Quadro 05: Um grafema representado por vários fonemas	30
Quadro 06: Habilidades de análise linguística/semiótica	33
Quadro 07: Habilidades de Língua Portuguesa 3º e 4º ano	34
Quadro 08: Regras de separação silábica	34
Quadro 09: Símbolos fonéticos consonantais relevantes para a transcrição do Português	46
Quadro 10: Classificação das vogais quanto ao arredondamento dos lábios	46
Quadro 11: Vogais pretônicas	47
Quadro 12: Vogais postônicas	47
Quadro 13: Vogais átonas finais	47
Quadro 14: Padrões silábicos do PB	49
Quadro 15: Restrições da Organização interna da sílaba	53
Quadro 16: Etapas e procedimentos de pesquisa	64
Quadro 17: Palavras utilizadas na atividade de separação silábica.....	65
Quadro 18: Sujeitos com ocorrências de translineações convencionais	71
Quadro 19: Sujeitos com ocorrências de translineação não convencional	71
Quadro 20: Sujeitos com ocorrências de translineação convencional e não convencional	72
Quadro 21: Categorização das ocorrências de translineação não convencional	77
Quadro 22: Palavras separadas de modo não convencional pelo Grupo A	84
Quadro 23: Palavras separadas de modo não convencional pelo Grupo B	85
Quadro 24: Ocorrências de translineação não convencional de Sujeitos do Ensino Médio	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação silábica em termos de sonoridade	50
Figura 2: Estrutura interna da sílaba na teoria auto- segmental	51
Figura 3: Estrutura interna da sílaba na teoria métrica	51
Figura 4: Molde silábico do Português Brasileiro	52
Figura 5: Problema de translineação	61
Figura 6: Translineação não convencional I	61
Figura 7: Translineação não convencional II	61
Figura 8: Localização geográfica de Tianguá – CE	67
Figura 9: S5 não escreve até o fim da linha	73
Figura 10: S7 não escreve até o fim da linha	73
Figura 11: S9 não escreve até o fim da linha	74
Figura 12: S13 ora escreve até o fim da linha ora não escreve	74
Figura 13: S6 não escreve até o fim da linha	74
Figura 14: S8 não escreve até o fim da linha	74
Figura 15: S10 não escreve até o fim da linha	75
Figura 16: S11 não escreve até o fim da linha	75
Figura 17: S2 separa ataque da rima	82
Figura 18: S1 separa ataque do núcleo	82
Figura 19: S4 separa o núcleo da coda	83
Figura 20: S4 Esquema de sequência didática	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual das ocorrências	75
Gráfico 2: Percentual das tipologias silábicas	80
Gráfico 3: Percentual de translineação de acordo com a posição da sílaba	81
Gráfico 4: Percentual de transgressões relativas à estrutura da sílaba	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A LÍNGUA ESCRITA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	17
2.1 A relação fala e escrita no ensino da Língua Materna	17
2.2 O Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa	23
2.2.1 Diferença entre o padrão fonológico e o padrão ortográfico	27
2.2.2 A relação separação silábica e padrão ortográfico	32
2.2.3 O ensino da ortografia no ensino fundamental	34
3 A TEORIA DA SÍLABA	44
3.1 Pressupostos teóricos	44
3.2 A estrutura silábica do Português Brasileiro	49
4 O FENÔMENO DA TRANSLINEAÇÃO	56
4.1 Translineação convencional e não convencional	56
5 METODOLOGIA	63
5.1 Caracterização da pesquisa	63
5.2 Campos e sujeitos da pesquisa	67
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	70
6.1 Apresentação dos dados coletados	70
6.1.1 Grupo 1- Os participantes apresentaram apenas translineações convencionais	70
6.1.2 Grupo 2- Os participantes apresentaram apenas translineações não convencionais	71
6.1.3 Grupo 3- Os participantes apresentaram translineações convencionais e não convencionais	72
6.1.4 Grupo 4- Os participantes não apresentaram ocorrências de translineação convencional e não convencional e/ou não escreveram até o fim da linha	73
6.2 Análise quantitativa dos dados	75
6.3 Análise das translineações não convencionais	76
6.4 Análise das atividades de separação silábica	83
6.4.1 Palavras separadas de modo não convencional pelo Grupo A	84
6.4.2 Palavras separadas de modo não convencional pelo Grupo B	85
6.5 Cotejamento com produções textuais do Ensino Médio	87
6.6 Uma proposta de ensino da translineação a partir do gênero carta de reclamação ..	88
7. CONCLUSÃO	98

REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	104
ANEXOS	121

1 INTRODUÇÃO

O processo de escrita se deu de forma independente entre os povos que começaram a usá-la como forma de registros comerciais ou de informação. Elaborados a partir de materiais simples, retirados da natureza ou confeccionados de forma artesanal, esses registros eram feitos para ter durabilidade e funcionar como a comprovação dos acordos sociais estabelecidos na época.

Pesquisadores da linguística, como Marcuschi (2007), fazem reflexões e levantamentos pertinentes em relação à escrita como instrumento de investigação científica. É sabido que a modalidade de comunicação oral se deu primeiro que a escrita, mas não diminui a importância dos estudos que envolvem essa modalidade. Pelo contrário, a modalidade escrita hoje tem um grande valor social e fideliza os acordos e contratos estabelecidos socialmente.

A escrita passou a ser então uma forma de identidade entre os povos e com isso veio a necessidade de se repassar essa forma de identificação e de consolidação cultural entre as comunidades, promovendo-se, portanto, o ensino das línguas. Segundo Marcuschi (2007), dentre todos os povos do mundo, existem em torno de 4 a 5 mil línguas faladas, das quais, menos de 10% possuem registro escrito. A Língua Portuguesa, contudo, tem uma longa tradição tanto oral quanto escrita.

Diante dessas reflexões, pode-se perceber que hoje no ensino de Língua Portuguesa, quando se trata da perspectiva da aquisição e do processamento da escrita, carrega consigo muitos problemas. Sabe-se também que muitos desses problemas têm se potencializado devido a fatores externos, como as interferências do meio digital e o desleixo com as convenções ortográficas tradicionais, o que compromete o processo de aquisição e aprimoramento da escrita.

A inquietação dessa pesquisadora surge a partir da observação que se faz hoje em relação às dificuldades ortográficas dos alunos que, muitas vezes, emergem no ensino fundamental e se estendem até o ensino médio, apresentando os mesmos erros de ortografia.

Essa noção de erro é discutida por muitos estudiosos, uma vez que não se pode, contudo, taxar como erro aquilo que não condiz com a norma culta ensinada na escola, ou seja, é necessário considerar as variações linguísticas e, ao mesmo tempo, mostrar ao aluno que em determinadas situações sociais é necessário fazer uso das normas gramaticais. Esse trabalho parte do pressuposto de que o aluno deve não só respeitar e conhecer as variações linguísticas, mas também aprender a norma padrão ensinada na escola, uma vez que ele precisará desses

conhecimentos para a construção de textos em diferentes situações que exigem o uso da língua escrita padrão.

Além disso, o ensino da língua portuguesa deve ser assentado na compreensão e produção oral e escrita para que o aluno perceba a diferença, por exemplo, entre o padrão ortográfico e o padrão fonológico no estudo da sílaba.

É um consenso também entre pesquisadores da área que o ensino da língua portuguesa deva basear-se em gêneros textuais, considerando que o texto é o lugar de interação e que os sentidos do texto são construídos nessa interação entre o autor e o leitor, permitindo ao aluno desenvolver a reflexão e a criticidade, através da interpretação e da compreensão textual. Diante disso, muitos professores centram-se no ensino do texto sem conexão com os aspectos gramaticais, ou seja, deixam de ensinar a ortografia, por exemplo. No entanto, é necessário que o aluno conheça, pratique e aprenda as regras de ortografia, ou seja, é preciso um ensino sistematizado dessas regras, de modo que não sejam abordadas apenas de modo superficial, através do estudo do texto.

O ensino da ortografia deve fazer parte das aulas de língua portuguesa, uma vez que o domínio das questões linguísticas é imprescindível na formação de um texto coerente e coeso. Além disso, o ensino e a aprendizagem da língua materna não podem desconsiderar a relação fala e escrita, visto que muitas vezes os alunos em processo de aprendizagem escrevem como falam, portanto, é imprescindível considerar os conhecimentos que o aluno tem da língua, o modo como ele fala, para só assim analisar e ensinar a escrita.

Um dos pontos a ser observado diante dessas dificuldades e que será objeto desse estudo é a translineação, que se configura como uma dificuldade ortográfica observável nos textos de alunos do ensino fundamental e até mesmo em textos de alunos do ensino médio. Esse problema requer um estudo investigativo que determine as causas para tal ocorrência e apresente uma proposta de intervenção, pois, desde os anos iniciais, os alunos estudam separação silábica e ainda assim avançam na vida escolar sem o total domínio desse conteúdo.

Diante desse problema, elencam-se os seguintes questionamentos: por que o aluno não faz a separação correta da palavra no processo de translineação, que consiste em passar a palavra para a linha seguinte ou abaixo quando não há mais espaço para escrevê-la toda na mesma linha? O aluno só separa erroneamente quando está produzindo um texto ou ele também faz a separação silábica errada fora do texto, em situações isoladas, como em um exercício de separação de sílabas?

Por essas razões, elegeu-se como tema desse estudo o processo de translineação, mais

especificamente o estudo da translineação em produções textuais de alunos do 9º ano em uma escola da rede pública municipal de Tianguá-CE, que será analisado à luz da teoria da sílaba. Essa pesquisa se justifica pela reincidência de ocorrências de translineações não convencionais em textos de alunos do 9º ano, o que revela a necessidade de um estudo sobre essa temática e a elaboração de uma proposta de intervenção, uma vez que chama a atenção o fato de que a separação silábica é um conteúdo pré-requisito para a translineação e faz parte da matriz curricular dos anos anteriores, de modo que se espera que o aluno já tenha aprendido, porém, a partir da observação das produções textuais do 9º ano, percebe-se que muitos alunos ainda têm dificuldades de realizar a translineação de acordo com as normas gramaticais.

Outra justificativa para esse trabalho é a inexistência de estudo sobre o fenômeno da translineação em um *corpus* constituído de produções de alunos do ensino fundamental II. As pesquisas encontradas que tratam do fenômeno da translineação na língua portuguesa se restringem aos estudos de Kaufman (1988), Moreira (2000) e de Notari (2017) e estão relacionadas a textos do ensino fundamental I. Por isso, o caráter inovador desse estudo. Vale ressaltar também que a maioria dos materiais didáticos utilizados no ensino fundamental II não abordam esse conteúdo, o que reforça ainda mais a necessidade de pesquisas sobre o fenômeno da translineação.

A partir da compreensão de que a translineação nas produções do ensino fundamental II é um problema a ser investigado, este trabalho parte das seguintes hipóteses: o aluno que realiza a translineação de modo não convencional não tem conhecimentos suficientes sobre a separação silábica no sentido gráfico; a separação silábica não convencional pode ser resultado das relações que os alunos estabelecem entre a oralidade e a escrita e da ausência de um ensino sistemático do processo de translineação no ensino fundamental II; o ensino da separação silábica e do fenômeno da translineação são importantes para que o aluno produza um texto coerente e coeso.

Desse modo, o objetivo geral desse trabalho é analisar o fenômeno da translineação nas produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental II. A fim de alcançar esses objetivos, definiu-se como objetivos específicos: identificar as motivações para as translineações convencionais e não convencionais; cotejar as ocorrências de translineação em textos de alunos do ensino médio com as ocorrências em produções textuais do 9º ano; proceder a um estudo teórico sobre a teoria da sílaba e o fenômeno da translineação; elaborar uma proposta de intervenção para o ensino da separação silábica e da translineação.

Para tanto, esclarece-se que a principal base teórica que fundamentará esse estudo é a

da teoria da sílaba, cujos estudos darão subsídios para se compreender melhor como se pode representar a sílaba, quais os mecanismos formais de análise do processo de silabação nas línguas e quais são os aspectos universais que exercem influência na silabação. Esses conhecimentos são fundamentais para o propósito desse trabalho, uma vez que é necessário que o professor conheça essas noções para compreender as motivações das translineações não convencionais e elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para o processo de separação silábica.

Como se trata de um estudo que, além da análise, tem o propósito de promover uma solução para o objeto investigado, a metodologia desse trabalho organizou-se em seis etapas: na primeira, ocorreu a aplicação de três atividades de produção de textos em prosa: um texto narrativo em 1º pessoa, uma carta de reclamação e um texto dissertativo-argumentativo; na segunda etapa foram analisados os textos produzidos pelos alunos de modo a levantar a quantidade de ocorrências de translineações convencionais e não convencionais; a terceira etapa consistiu na realização de uma atividade de separação silábica, contendo as palavras que foram translineadas de modo não convencional por todos os alunos na produção textual; a quarta etapa corresponde à análise das ocorrências de separações não convencionais; na quinta, foi realizado um cotejamento entre as produções textuais do 9º ano e as produções textuais de uma turma do 3º ano do ensino médio e na sexta foi elaborada uma proposta de intervenção para o ensino da translineação.

Para que o propósito estabelecido por esse estudo seja cumprido, estruturou-se esse trabalho em cinco capítulos, conforme descrição a seguir. O primeiro capítulo trata da língua escrita e o ensino da língua portuguesa. Neste capítulo há um levantamento dos primeiros registros de escrita desenvolvidos entre os povos, trata ainda de ortografia e ensino de ortografia, da distinção entre os padrões fonológico e ortográfico e da relação entre separação de sílabas e o padrão ortográfico. Para esse estudo, utilizou-se como fundamentação, as contribuições de Marcuschi (2007), Lopes (2006), Neves (2015), Morais (2010), Coutinho (1976), Roberto (2016), Lemle (2011), Bezerra (2005) e Zorzi(1988).

O segundo capítulo é reservado às premissas e aprofundamento da teoria que norteará a pesquisa, que é a teoria da sílaba. Nele, encontram-se dois subtópicos: um que trata dos pressupostos teóricos da teoria da sílaba e outro sobre a estrutura silábica do Português brasileiro. Para esse capítulo, serviram como base teórica os estudos de Hora (2013, 2016, 2017), Collischonn (2005), Matzenauer (2005) e Câmara Jr. (2006).

O terceiro capítulo versa sobre o fenômeno da translineação e suas classificações, com

base nos estudos de Kaufman (1988), Moreira (2000), Notari (2017), Nóbrega (2013) e Roberto (2016).

O quarto capítulo é destinado à apresentação da metodologia, que envolve a definição das etapas e a caracterização da pesquisa e dos sujeitos envolvidos. Inicialmente, apresentaram-se os procedimentos metodológicos adequados para o desenvolvimento do trabalho, o qual se articulou em seis etapas. Destacou-se também que essa é uma pesquisa quali-quantitativa, uma vez que quantifica e analisa as ocorrências de translineação detectadas nos textos alunos com base em categorias definidas a partir da Teoria da sílaba, buscando compreender quais sílabas os alunos encontram mais dificuldades para translinearem de modo convencional.

O quinto capítulo versa sobre a descrição e análise dos dados coletados, de modo que as ocorrências de translineação verificadas nos textos dos participantes, assim como as atividades de separação silábica são quantificadas e analisadas à luz da teoria da sílaba.

Trabalhos como esse são fundamentais para a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, que muitas vezes se deparam com dificuldades como essa em sala de aula e não dispõem de subsídios para conduzir uma intervenção eficaz, desse modo, essa pesquisa busca contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, principalmente no tocante ao ensino da translineação, que deve ser percebida como um conhecimento linguístico necessário para ser aplicado na produção de texto e que requer o domínio do funcionamento da estrutura silábica do português brasileiro.

2 A LÍNGUA ESCRITA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O conhecimento da língua escrita é indispensável para a interação social. Sob essa ótica, o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental prioriza o domínio da língua escrita em atividades de leitura, produção e reflexão sobre a língua, de modo a proporcionar a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes no meio social.

Neste capítulo, será delineada a relação entre fala e escrita no ensino da língua materna, assim como será traçada uma visão geral do funcionamento do sistema ortográfico da língua portuguesa, para depois serem desenvolvidas reflexões sobre o padrão ortográfico, padrão fonológico, a relação separação silábica e padrão ortográfico e, por fim, será discutido o ensino da ortografia no Ensino Fundamental.

2.1 A Relação Fala e Escrita no Ensino da Língua Materna

Durante muito tempo os estudos científicos sobre os fenômenos linguísticos concentraram-se na modalidade oral da língua, o que se deve, sobretudo, ao caráter universal dessa modalidade, à frequência de uso tanto individual quanto coletivo, de modo que a modalidade oral preenche um número muito maior de funções se comparada à modalidade escrita da língua. A respeito dessa sobreposição temporal da fala em relação à escrita, Marcuschi (2007, p.17) pontua que “se é bem verdade que todos os povos, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita, isto não torna a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita.”

A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5000 anos. Muito embora nos últimos quarenta anos os estudos linguísticos tenham priorizado a língua falada, a escrita tem despertado o interesse de estudiosos e se tornado centro de estudos e discussões. Lopes (2006, p.24) ressalta o reconhecimento da escrita, afirmando que:

embora a escrita seja uma invenção relativamente recente na história da humanidade, foi inventada em decorrência da necessidade humana de ampliar suas possibilidades de comunicar-se com seus pares e, nas sociedades em que é adotada, permeia quase todos os domínios nos quais as pessoas transitam cotidianamente e, por força de fatores de ordem histórica e sociocultural, tem conquistado enorme prestígio chegando, mesmo, a ter prioridade se comparada à língua em sua modalidade oral.

Observa-se, desse modo, que a escrita emergiu pela necessidade de comunicação e está associada à variedade padrão, que constitui um conjunto de regras que determinam como falar corretamente. É notório, portanto, que a modalidade escrita era vista como modelo de correção

gramatical. Além disso, a escrita é vista como condição fundamental para uma sociedade desenvolvida e a escola é a instituição responsável pelo ensino da variedade culta da língua, permitindo aos cidadãos atuarem nas mais diversas funções sociais que exigem o uso da modalidade escrita.

Lopes (2006, p.36) tenta definir o que é escrita, defendendo que “a escrita é uma integração entre as marcas convencionais visíveis e os seus significados para o pensamento simbólico humano, tendo em vista que a construção desses significados resulta de processos históricos e culturais”. Desse modo, a escrita é entendida como uma interação entre os recursos materiais e a atividade comunicativa que produz significados nas mais diversas situações sociais.

Lopes (2006) levanta uma discussão sobre a escrita como fator determinante para a organização do pensamento e, conseqüentemente, do conhecimento. Nessa linha, a escrita tem um papel importante no desenvolvimento intelectual do homem, destacando a superioridade dos povos que dela se apropriam. Dito isto, percebe-se que a escrita é vista como condição para que o homem como ser social participe ativamente das práticas sociais, posicionando-se de forma crítica e reflexiva, uma vez que a aquisição desta tecnologia promove transformações nas estruturas mentais. Por outro lado, aqueles que não dominam a escrita não estão preparados para atuar em situações desafiadoras que exigem o exercício intelectual. Sobre a importância da apropriação dessa tecnologia, Marcuschi (2007, p. 16) ressalta que:

ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são iminentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Entende-se mais uma vez que o domínio da escrita é um instrumento de prestígio e poder, que possibilita ao homem interagir no meio social, de modo que não dominar a escrita implica a marginalização dos indivíduos. Por outro lado, a escrita não pode ser vista como uma materialização ou representação da fala. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com especificidades próprias, mas não suficientes para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia (MARCUSCHI, 2007, p. 17).

A aquisição da fala se efetiva de modo natural em situações informais do dia a dia é, portanto, um meio de inserção cultural e de socialização, enquanto a aquisição da escrita acontece, na maioria das vezes, no contexto formal da escola. Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Contudo, exige-se não confundir seus papéis e

seus contextos de usos, e nem tampouco discriminar seus usuários (MARCUSCHI, 2007, p.22).

O ensino da língua portuguesa nas décadas de 60 e 70, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), passou por uma reorganização curricular, uma vez que muitas das práticas didáticas vigentes naquela época centravam o ensino numa perspectiva exclusivamente gramatical, desconsiderando as variedades linguísticas dominadas pelos alunos das classes menos favorecidas. Segundo os PCN, entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional, destacavam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores orais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p.18).

Verifica-se, portanto, uma total falta de conexão com os usos que o aluno faz da língua, orais ou escritos. No entanto, os PCN destacam que na década de 80, através de pesquisas de linguistas, houve avanços no ensino da língua materna, principalmente no que diz respeito à aquisição da escrita e as “propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p.18).

Nesse contexto de mudanças emergiu a valorização do ensino através dos gêneros textuais com o objetivo de desenvolver a competência discursiva do aluno, uma vez que a compreensão oral e escrita, bem como “a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p.24).

O relacionamento entre a fala e a escrita deve ser considerado no ensino de língua materna, pois, como afirma Marcuschi (2007, p.14), “é preciso estudar as questões relacionadas à oralidade para entender o funcionamento da escrita”. Além disso, a fala influencia a escrita, prova disso é que, às vezes, alguns alunos no ensino fundamental escrevem como falam.

Marcuschi (2007) destaca que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma dicotomia entre fala e escrita, nem tampouco o privilégio da escrita sobre a oralidade. Além disso, é notório que a relação fala e escrita não se reduz a escrever numa linguagem mais cuidada o

que foi falado em situações informais, muito embora essa seja uma prática realizada por muitos professores de Língua Portuguesa.

Mesmo sabendo que fala e escrita têm igual importância no processo de ensino aprendizagem, muitos professores de Língua Portuguesa centram-se apenas na escrita, buscando alcançar a “escrita perfeita”, ou melhor, que o aluno domine as prescrições gramaticais. Neves (2015, p. 89) faz uma avaliação do que falta à escola na superação de problemas ligados às relações entre fala e escrita, afirmando que:

o que falta à escola –em todos os níveis, inclusive na universidade–é conseguir considerar a linguagem em funcionamento, o que implica, em última análise, saber avaliar as relações entre as atividades de falar, ler e escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço que seja posta como objeto de reflexão.

Diante dessa realidade, é necessário, de acordo com Marcuschi (2007, p.16), que “o trabalho na escola se dê com base na modalidade oral e escrita, na visão dos gêneros e da produção textual discursiva e não na relação das formas soltas e descontextualizadas”. O autor destaca que as diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das duas modalidades, e não em parâmetros fixados como regras rígidas. Seguindo essa linha de raciocínio, Neves (2015, p.90) destaca que “a escola tem de ser garantida como o lugar privilegiado de vivência de língua materna: língua falada e língua escrita, língua padrão e língua não-padrão, nunca como pares opostos ou como atividades em competição.”

Desse modo, nota-se que não há ensino de língua sem considerar a relação fala e escrita, muito embora muitos manuais didáticos não explorem essa relação ou até mesmo confundam a oralidade com a oralização da escrita.

O uso das marcas orais, bem como da escrita, são mecanismos sociais usados para fins comunicativos. Não se pode deixar de salientar que a oralidade e a escrita não são eficazes na sua integridade, quando observadas isoladamente. Outras ferramentas são usadas como auxiliares no processo de comunicação, como gestos, expressões, mecanismos semióticos e outras situações que efetivam a comunicação, exatamente de acordo com as intenções dos interlocutores. É exatamente por isso que só a oralidade e a escrita não são suficientes para sanar todas as necessidades de expressão das realizações comunicativas. Cada necessidade exige um uso diferente de acordo com os objetivos dos envolvidos no processo. Entretanto, é necessário destacar que esse processo não se dá aleatoriamente, mesmo diante da gama de ferramentas utilizadas.

A oralidade e a escrita apresentam estruturas diferentes e obedecem à normatividade de maneira também diferente. Enquanto na escrita a diversificação é limitada, na oralidade a pluralidade de uso é vista muitas vezes como um uso indiscriminado da língua. Essa visão do uso da língua sem regras na oralidade não apresenta suporte teórico explicativo, pois, mesmo diante das várias maneiras de expressão encontradas na oralidade, é possível observar a obediência aos critérios normativos.

É a partir desse viés da oralidade que se compreende a dificuldade dos educadores no ensino da língua materna, uma vez que a língua deve ser analisada na sua totalidade sem isolá-la de acordo com as suas modalidades. Tendo consciência disso, não se pode negar a existência de grandes obstáculos encontrados no ensino de língua materna, quando o foco é o ensino a partir da oralidade. Como a diversidade não admite uma padronização, tão favorável à didática, o desafio maior é traçar estratégias que permitam aos educandos uma compreensão de que os aspectos orais não fogem à normatividade.

Ao observar a estrutura curricular ao longo dos anos, pode-se notar uma variação na sua constituição até a atualidade, em que o foco de ensino da língua tem sido a língua nas suas mais diversas constituições. Um deles se dá nos estudos dos gêneros, tão notado no processo escolar, porém observado, até então, sob o foco apenas da escrita, de acordo com os modelos tradicionais de educação. Hoje, os gêneros podem ser analisados, também, segundo as suas marcações e estruturas orais. Essa linha de trabalho permite abrir os horizontes dos educadores, uma vez que eles agora têm um norte quanto ao direcionamento de ensino do uso da língua sob aspectos orais. Diante dessa nova proposta, os educadores precisam tomar uma postura consciente no processo de ensino da língua, considerando o estudo dos gêneros a partir das modalidades da língua num sistema conjunto, não as isolando, numa tentativa de criar uma estratégia de ensino.

Outro ponto importante diz respeito ao estudo das normas quanto à abordagem dos gêneros textuais. Por anos, o ensino da língua se deteve às marcas da normatividade como exclusivas. Mesmo depois de lançadas as propostas de estudo da gramática a partir do texto, muitos educadores apenas utilizam o suporte para destacar as regras gramaticais. O gênero hoje não pode ser delimitado pela gramática, mas a gramática é que deve ser analisada, observando todas as estruturas possíveis, sob a ótica da constituição do texto, ou seja, qual(is) a(s) intenção(ões) do autor e em que contexto ele foi estruturado. A gramática deve ser vista seguindo todos esses pontos e não mais como determinante do texto.

E como o foco sempre foi a escrita, os gêneros orais sempre ficaram à margem do

ensino. Hoje eles podem ser analisados sob uma ótica de uso mais sólida, levando em consideração os diversos contextos de usos em que são concebidos. O educador não pode deixar de destacar a importância que os gêneros orais têm nas estruturas sociais, equiparando-se aos gêneros escritos. A observação é a ferramenta mais importante, visto que é a partir dela que os educandos podem assumir uma postura crítica quanto às situações em que esses gêneros são usados, a partir da consciência que estes devem ter diante da importância desses gêneros como marcas sociais.

Depois de ater-se à necessidade de compreender os gêneros a partir do seu conjunto, é imprescindível levar ao conhecimento do educando que marcas orais e que marcas escritas podem ser destacadas, levando em consideração a constituição de cada gênero, tendo em vista que alguns são exclusivamente orais e outros exclusivamente escritos. Dentro desse estudo, deve ser dado o destaque às marcas da oralidade, uma vez que o oral exige mecanismos que obrigam o uso delas.

Seguindo o mesmo posicionamento de Marcuschi (2007, p.24), quando diz que “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento”, é importante analisar os gêneros, orais ou escritos, segundo contextualizações históricas. O uso de comparativos é de grande valia, uma vez que o educando compreende a atual composição do gênero a partir da sua evolução histórica. Como exemplo, pode-se destacar o gênero e-mail, que tem sua estrutura baseada na evolução do gênero carta. O educador pode apresentar as marcas semelhantes e que diferenças são notórias entre eles. O educador também pode lançar desafios quanto ao uso de gêneros escritos, fazendo o aluno observar se é possível estruturá-los na oralidade, seguindo todas as suas marcas. Considerando o gênero a partir dessas concepções, Marcuschi (2007, p.25) afirma que:

tanto a fala como a escrita acompanham em boa medida a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as formações e as representações sociais. Não se trata de um espelhamento, pois a língua não reflete a realidade, e sim ajuda a constituí-la como atividade. Trata-se, muito mais de uma funcionalidade que está muito presente na fala. A formalidade ou a informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais. Essa noção é de grande importância para perceber que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos. Não é certo, portanto, afirmar que a fala é informal e a escrita é formal.

Assim como a escrita, a fala também deve ter sua importância destacada, uma vez que também é essencial como foco de análise no processo de ensino da língua, além de ser uma ferramenta essencial no processo comunicativo. Se o educando não entender a fala criticamente, terá apenas a escrita como o único mecanismo linguístico, no que diz respeito à perspectiva de análise, e terá sua compreensão de língua voltada apenas para uma modalidade que,

isoladamente, não será bastante na efetivação de todos os processos comunicativos. Por isso, não é interessante elevar a escrita em detrimento da fala, uma vez que as duas modalidades têm sua importância. Esse posicionamento é confirmado na fala de Marcuschi (2007, p. 26):

quando nos referimos à *supremacia* de um fenômeno sobre outro, temos logo a impressão de que se está falando em superioridade, mas, no caso da relação entre oralidade e escrita, essa é uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se ter em mente o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que essa relação não é nem homogênea nem constante. A própria escrita tem tido uma avaliação variada ao longo da história e nos diversos povos. Existem sociedades que valorizam mais a fala, e outras que valorizam mais a escrita. A única afirmação correta é que a fala veio *antes* da escrita.

Sob essa ótica, o presente trabalho entende a necessidade de relacionar fala e escrita no processo de ensino-aprendizagem e defende que, para haver um trabalho eficaz no ensino da língua portuguesa, é preciso considerar os usos que o aluno faz da língua, já que desse modo é possível analisar o conhecimento que ele tem sobre a língua para, assim, construir novos conhecimentos.

2.2 O Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa

A Ortografia deriva das palavras gregas *ortho* que significa "correto" e *graphos* que significa "escrita e, de modo geral, é entendida como a parte da gramática normativa que ensina a escrever corretamente as palavras de uma língua. “É uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita. É um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua” (MORAIS, 2010, p. 26).

Em relação à história da Ortografia, Coutinho (1976) destaca que a ortografia portuguesa nunca foi uniforme e, nos primeiros tempos, nota-se nela uma grande tendência fonética, de modo que o maior conhecimento do latim no período do Renascimento motivou o aparecimento de complicações gráficas, com um maior número de letras nas palavras. O autor apresenta a divisão da história da ortografia em três períodos: o fonético, o pseudoetimológico e o simplificado.

O período fonético começa com os primeiros documentos redigidos em Português e se estende até o século XVI. Nesse período não havia uma transcrição uniforme das palavras, às vezes em um mesmo documento os mesmos vocábulos eram grafados de modo diferente, além disso havia uma forte tendência fonética. Os copistas não grafavam letra que não fosse pronunciada, por exemplo, como no caso dos **h** iniciais.

O período pseudoetimológico inicia-se no século XVI e vai até o ano de 1904, em que

aparece a Ortografia Nacional de Gonçalves Viana. Nesse período a influência do latim se torna predominante, as palavras deviam respeitar as letras originárias, com isso, são inúmeros os disparates gráficos decorrentes do uso da ortografia etimológica. Palavras com o usos do **th** (como em teatro), **ph** (como em fosporo) e **ch** (com som de /k/ como em chrisma) eram comuns nesse período.

O período simplificado inicia com a publicação da Ortografia Nacional de Gonçalves Viana, em 1904, o qual desenvolve uma análise da história interna da língua e estuda suas tendências fonéticas e chega até os nossos dias. Os fundamentos de sua tese, em síntese, eram:

- a) Eliminação dos símbolos de etimologia grega (th,ph,ch /k/, rh,y);
- b) Eliminação das consoantes “mudas”: sanctu-santo, septe-sete;
- c) Regularização da acentuação gráfica

Desse modo, foi com Gonçalves Viana que surgiu a necessidade de uma reforma de simplificação da ortografia que deu origem ao sistema simplificado Português e o luso-brasileiro.

De acordo com Coutinho (1976), foi somente no século XX que se estabeleceram as regras ortográficas no Brasil e em Portugal, mais especificamente em 1911, a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa celebraram um acordo ortográfico que contribuiu muito para a simplificação da grafia. Vale ressaltar que o entendimento entre Brasil e Portugal para uma ortografia comum só teria início em 1924 e culminaria em 1931, com adoção pelo Brasil, da ortografia simplificada.

Ressalta-se que muitas pessoas entendem as normas ortográficas como uma forma de complicar a escrita e questionam-se por que não se opta por formas mais simples de escrever, de modo que cada som fosse escrito por uma letra e cada letra correspondesse a um som. Zorzi (1998) explica que a própria história de convivência e dominação entre os povos contribuiu para a heterogeneidade das letras e combinações de letras usadas na maioria das línguas ocidentais escritas hoje.

Zorzi (1998) explica que não se pode desconsiderar que a complexidade ortográfica alcançada hoje tem seus subprodutos não desprezíveis, além disso, é preciso entender que o modo de pronunciar as palavras passa por transformações conforme a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sociocultural, etc., então “o mito da perfeição alfabética é uma ilusão” (ZORZI, 1998, p.13). Sobre isso o autor ressalta, ainda:

penso que é mais adequado considerarmos que tudo em ortografia é fruto do arbítrio. Não existe nenhuma relação natural ou compulsória entre grafemas e fonemas em nenhuma língua. O fato de que algumas questões ortográficas sejam previsíveis e possam ser resolvidas seguindo regras ou princípios gerativos não faz com que deixem

de ser algo arbitrado, fruto de uma convenção social prescrita como lei para determinada comunidade linguística (ZORZI, 1998, p.13).

A ortografia é, portanto, uma convenção social, uma lei, que deve ser objeto de aprendizagem para que as diferentes formas de falar possam se converter em uma escrita unificada, passível de entendimento nas diversas situações sociais. Zorzi (1998, p.15) destaca que “as relações entre o sistema de notação alfabética e a norma ortográfica tendem a ser bem claras. A norma impõe restrições que atuam sobre as restrições já definidas no âmbito do sistema alfabético.”

Em 1990 foi assinado um novo acordo entre os vários países de Língua Portuguesa com o objetivo de unificar as normas ortográficas, de modo que a norma usada atualmente define o uso de letras, dígrafos, emprego de acentos e a segmentação de palavras no texto. Roberto (2016, p.146) apresenta um esquema sintético das mudanças ortográficas no Brasil:

Quadro 01: Mudanças ortográficas no PB

1907	Simplificação da escrita
1915	Adaptação ao sistema português
1929	Retomada da proposta de 1907
1931	Acordo com Portugal, com base na proposta de 1907
1934	Retorno ao caos
1937	Critérios etimológicos e de transposição da norma culta falada
1938	Retomada do acordo de 1931
1943	Reforma simplificadora e coerente (PVOLP)
1945	Unificação com o sistema Português
1955	Retomada do PVOLP de 1945
1971	Abolição do trema em ditongos átonos e do acento diferencial, salvo algumas exceções
1990	Unificação com os países da CPLP

Fonte: Adaptado de Scliar-Cabral (2003 apud Roberto, 2016, p. 146).

O acordo ortográfico, promulgado em 29 de setembro de 2008, realizou poucas alterações na ortografia do Brasil, algumas estimativas demonstram que mais de 99% das palavras continuarão tendo a grafia oficial usada antes e as mudanças dizem respeito apenas ao emprego de alguns acentos e ao emprego do hífen em compostos. Ele está organizado em vinte e uma bases que, em síntese, abordam os seguintes tópicos:

Quadro 02: Bases do Novo Acordo Ortográfico

Base I	Alfabeto e grafia de nomes próprios estrangeiros
Base II	Uso do h
Base III	Grafemas consonânticos
Base IV	Sequências consonânticas
Base V	Vogais átonas
Base VI	Vogais nasais
Base VII	Ditongos
Bases VII, IX, X, XI, XII, XII	Acentuação gráfica
Base XIV	Uso do trema
Base XV, XVI, XVII	Uso do hífen
Base XVIII	Uso do apóstrofo
Base XIX	Uso de letras maiúsculas e minúsculas
Base XX	Divisão silábica
Base XXI	Grafia de assinaturas e firmas

Fonte: Azeredo (2009, p.25).

A Base XX do novo acordo trata do aspecto central desse trabalho, que é a divisão silábica e a translineação, aqui entendida segundo Nóbrega (2013) como “a quebra de uma palavra ao final da linha com a inclusão de um hífen que deve ser mantido na mesma linha”. Esses tópicos serão aprofundados mais adiante.

Nesse contexto, vale ressaltar que a norma ortográfica da língua portuguesa apresenta regularidades e irregularidades. Quanto às regularidades, de acordo com Morais (2010), pode-se prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes, porque existe uma regra que se aplica a várias (ou a todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. Quanto às irregularidades, por não existir uma regra, é necessário memorizar a forma correta.

Em relação às correspondências fonográficas regulares existem três tipos: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais. Morais (2010) esclarece que no primeiro grupo, estão as grafias P, B, T, D, F e V, em palavras como “perna”, “bolsa”, por exemplo, em que não existe nenhuma outra letra competindo para grafar os sons de p e b. No segundo grupo, é o contexto dentro da palavra que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada. No terceiro grupo são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra. Quanto às irregularidades não há regra que oriente o aprendiz, desse modo é preciso consultar o dicionário e memorizar, conservando na mente imagens visuais das palavras.

Verifica-se, portanto, que a criança não aprende as normas ortográficas sozinha, ela inicialmente aprende o sistema de escrita alfabética, mas ainda não internalizou as normas ortográficas da língua. Desse modo, a aprendizagem da ortografia só é possível através de um ensino sistemático.

A próxima seção tratará da relação entre o padrão fonológico, o padrão ortográfico e suas implicações no ensino de ortografia.

2.2.1 Diferença entre o Padrão Fonológico e o Padrão Ortográfico

O aprendizado da ortografia tem despertado o interesse de diversos estudiosos dos fenômenos linguísticos, sobretudo, por conta das notáveis dificuldades na aquisição das normas ortográficas e da persistência desse problema ao longo dos anos escolares. Morais (1999), Zorzi (1998), Haupt (2012) e Rodrigues (2005) realizaram estudos sobre as dificuldades do ensino e aprendizagem da ortografia, relacionando-as com a complexidade do sistema ortográfico e a necessidade do conhecimento do padrão fonológico da língua Portuguesa.

Haupt (2012) fez um estudo sobre o modo como os conteúdos de ortografia são abordados no livros didáticos “Português Linguagens” (MAGALHÃES; CEREJA, 2009) do 6º ano 9º ano e identificou que a preocupação com a ortografia é periférica nesses livros. Em virtude disso, insiste na necessidade de uma boa formação docente, na qual a disciplina Fonética e Fonologia e seus modelos baseados no uso desempenhem importante papel, visto que dará suporte ao trabalho do professor em sala de aula. Não há como o professor conduzir um trabalho eficaz no ensino da ortografia, sem dominar o padrão fonológico e ortográfico, e compreender as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Nesse sentido, “o aluno deve ter espaço para elaborar as suas hipóteses acerca das normas ortográficas e o professor deve dar condições para que o aprendiz possa avaliá-las, elaborar novas hipóteses e assim, apropriar-se do sistema ortográfico da língua portuguesa” (HAUPT, 2012, p. 239). Quanto ao domínio das regularidades e irregularidades da língua, Haupt (2012, p. 239) reforça que:

nesse caso, podemos supor que a exposição às atividades de leitura e escrita são cruciais, sem que haja a necessidade de propor listas de palavras isoladas para a memorização ou outras atividades específicas de ortografia. Para as regularidades ou as regras dependentes de contexto, seja ele fonético ou morfossintático, acreditamos que tornar as regras conscientes para os alunos só tem a contribuir para a apropriação do sistema ortográfico. Todavia, não descartamos, para essas regularidades, a importância da exposição, pois a partir do uso, do input ao qual o aluno é exposto, emergem generalizações que podem dar conta das regras dependentes de contexto.

Fica clara a necessidade de excluir do ambiente escolar atividades metódicas com palavras isoladas, pois é por meio das atividades de leitura e escrita que o aluno terá condições de apropriar-se do sistema ortográfico da língua portuguesa. A autora ressalta que “o livro

didático, qualquer que seja ele, não é o suficiente para sanar as dificuldades ortográficas dos alunos. Cabe ao professor identificar quais são essas dificuldades e tomar suas decisões diante desses problemas” (HAUPT, 2012, p. 256).

Haupt (2012) defende que, para ter sucesso nessa mediação do conhecimento sobre a norma ortográfica, é fundamental que o professor conheça e saiba classificar os erros dos alunos como decorrentes de transcrição de fala, ou de falta de conhecimento de alguma regra dependente de contexto, fonético e/ou morfológico, ou de confusão gerada por contexto competitivo. Se não dominar esse conhecimento, o docente corre o risco de ficar perplexo diante dos erros ortográficos e sem ação. Com isso, a autora ressalta a necessidade de que o professor de Língua Portuguesa tenha conhecimentos suficientes em fonética e fonologia, para compreender como se dá a correspondência entre sons e fonemas, noções de pares mínimos, alofonias, traços distintivos, dentre outros conceitos. Além disso, a autora sugere respaldo na Fonologia de uso, pois entender que o uso determina a gramática de uma língua direciona o docente para outro olhar sobre o ensino da língua, não mais como produto acabado.

Além de ter esse conhecimento fonético e fonológico, é necessário também que o professor torne-o objeto de estudo nas salas de aula de língua portuguesa. Sobre essa questão do ensino da fonética nas salas de aula de língua portuguesa, Cagliari (1996, p.86) esclarece:

o que se ensina de Fonética nas escolas, nos livros didáticos, nas gramáticas é em geral desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua [...]Se o objetivo da escola é ensinar como o português funciona, ele deve ensinar ao aluno fonética e fonologia também.

Mais uma vez fica clara a necessidade de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa, no sentido de capacitá-los para o ensino da Ortografia no ensino fundamental.

Zorzi (1998) analisou a produção escrita de estudantes das quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental em escolas de ensino particular na cidade de São Paulo e concluiu que a primeira posição entre os erros produzidos pelas crianças refere-se às alterações classificadas como representações múltiplas, devido à ausência de uma relação única e estável entre letras e sons e vice-versa, revelando que esta parece ser a propriedade do sistema ortográfico de mais difícil apreensão pelas crianças. Zorzi (1988, p. 91) aponta que:

seguramente esta é a área ou aspecto da ortografia que também para nós se apresenta como a mais complexa, com maior probabilidade de erros, apesar de sermos adultos letrados, possuidores de certa intimidade com a escrita. Temos que recorrer à memória, ao dicionário, fazer uso de regras contextuais[...] para fazermos suposições acerca de como escrever determinadas palavras[...] Não causa estranheza, portanto, que as crianças, que ainda não possuem todos os recursos linguísticos que nós adultos empregamos para superar essas situações de conflito, apresentem tantos erros.

É notável, portanto, que dominar o padrão ortográfico da língua portuguesa não é tarefa fácil, uma vez que implica também o conhecimento do padrão fonológico, revelando que não há como ensinar ortografia, sem recorrer aos conhecimentos da área de fonética e fonologia. Zorzi (1998, p. 9) destaca que é difícil alcançar uma hipótese alfabética e, em seguida, ter que compreender que um som pode ser escrito por várias letras, que uma mesma letra pode ter vários sons, que se fala de uma maneira e se escreve de outra, como segmentar palavras, e assim por diante. Tudo isso revela a necessidade de um ensino sistemático da ortografia para além dos anos iniciais, já que se o aluno não conseguiu compreender todas essas particularidades da língua no ensino fundamental I, ele deve ter a oportunidade de aprendê-las nos anos finais, momento em que tem mais maturidade e capacidade de reflexão.

Alvarenga (1995, apud MORAIS, 1999), ao discutir a lógica dos erros de ortografia, propõe que a atividade nuclear do aprendiz é (re)construir as relações entre o sistema sonoro (representação fonológica) da língua que o indivíduo fala e o sistema gráfico (representação ortográfica) adotado pela sociedade. Nesse sentido, a consciência fonológica (consciência dos sons nas palavras) seria um componente essencial para a aprendizagem dessas grafias.

Lemle (2011, p.45) pontua que “há relações entre grafemas e fonemas que são biunívocas ou poligâmicas, no primeiro caso um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto.” Essa correspondência direta entre um grafema e um fonema ocorre nos seguintes casos:

Quadro 3: Correspondência biunívoca grafema/fonema

FONEMA	GRAFEMA
/p/	P
/b/	B
/f/	F
/v/	V
/t/	T
/d/	D

Fonte: Lemle (2009, apud, NOTARI,2017, p. 17).

Os quadros 04 e 05, a seguir, tratam dessa relação poligâmica entre grafema e fonema em que ocorrem “sons que são casados com letras diferentes segundo a posição” ou “letras que se casam com sons diferentes, dependendo de onde estão” (LEMLE, 2011, p. 45).

Quadro 4: Um fonema representado por vários grafemas

<i>Fone (som)</i>	<i>Letra</i>	<i>Posição</i>	<i>Exemplos</i>
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de o, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	g gu	Diante e a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
i	I E	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Pino padre, morte
[u]	U O	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Lua falo, amigo
[R] [r forte]	Rr R	Intervocálico Outras posições	Carro rua, carta, honra
ðw	Ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
ku	Qu Cu	Diante de a, o, e, i Outros	aquário, quota cinquenta, equino frescura, pirarucu

Fonte: Lemle (2011, pág 56).

No quadro 04, é possível observar que um fonema pode ser representado ortograficamente por mais de uma letra, que vai depender da posição em que se encontra na palavra. Geralmente, essas relações oferecem dificuldades de aprendizagem, principalmente no processo de aquisição da língua portuguesa pelos aprendizes dos primeiros anos do ensino fundamental, devido às múltiplas possibilidades. É muito comum por exemplo, até mesmo nos anos finais do ensino fundamental, que o aluno tenha dificuldades em grafar corretamente os verbos terminados em “ão” e “am”, adequando ao tempo verbal da frase, devido ao fato de apresentarem o mesmo som.

Quadro 5: Um grafema representado por vários fonemas

<i>Letra</i>	<i>Fone {sons}</i>	<i>Posição</i>	<i>Exemplo</i>
S	[s] [z] [ʃ]	Início de palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final da palavra Diante de consoante sonora	Sala casa, duas árvores resto, duas casas
	[ʒ]		rasgo, duas gotas
M	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal diante de p e b	mala, leme campo, sombra
N	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto

L	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não final Final da palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não final Final da palavra	bolo, cova bolo, amigo

Fonte: Lemle (2011, pág 56).

Uma análise do quadro 05 revela um grupo de letras que podem ter sons diferentes dependendo da posição na palavra, o que pode também oferecer dificuldades de aprendizagem. Um exemplo disso é que muitos alunos sentem dúvidas se a palavra é escrita com “s” ou “z”, uma vez que o “s” também tem som de “z” na posição intervocálica.

Rodrigues (2005) realiza um estudo em que propõe a didatização de alguns conceitos de fonética e fonologia que poderão ser aplicados no ensino da língua portuguesa. A autora apresenta sequências de atividades para serem aplicadas nos anos finais do ensino fundamental com o intuito de familiarizar o aluno com os conhecimentos fonéticos e fonológicos, fazendo-o compreender melhor as convenções ortográficas. Tal proposta coaduna-se com os objetivos desse trabalho, que almeja elaborar uma proposta de intervenção para o ensino de um aspecto ortográfico específico – a translineação – através de atividades que possam levar o aluno a refletir sobre a estrutura silábica do português, compreendendo a diferença de limites entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica.

As sílabas ortográficas são aquelas as quais a criança aprende na escola no ensino fundamental quando lhes são repassadas as regras de separação silábica. Em muitas palavras, há concordância entre a sílaba fonológica e a sílaba ortográfica como, por exemplo, em camisa, têm- se três sílabas abertas tanto ortográfica quanto fonologicamente. Por outro lado, pode haver divergências, como pontua Chacon (apud NOTARI, 2017, p. 43)

Em várias situações, verifica-se a não-correspondência entre limites da sílaba fonológica e de sílaba ortográfica. Essa informação é confirmada ao pensarmos no funcionamento do dígrafo em PB: duas letras são usadas para representar o dígrafo, que, fonologicamente, é representado por um fonema. Segundo as convenções ortográficas, alguns dígrafos devem ser separados (como *rr* e *ss*), enquanto outros, obrigatoriamente, não podem (como *ch* e *nh*), como vimos anteriormente; esse funcionamento caracteriza uma restrição da sílaba ortográfica, mas não fonológica.

Cardoso (2009, p. 182) apresenta “uma outra possibilidade de diferença entre as sílabas fonológicas das ortográficas que ocorre nas palavras em que há uma consoante oclusiva ou fricativa labial no declive como *apto*, *afta*.” Em todas essas palavras, fonologicamente, aparece uma sílaba a mais, pois, fonologicamente, a consoante não ocorre sozinha na sílaba.

Notari (2017, p.42) também esclarece sobre a relação fonema e grafema nas sílabas

fonológicas e ortográficas ressaltando que:

enquanto unidade ortográfica a sílaba apresenta características específicas, de modo que ora apresenta uma transparência entre grafema e fonema, ora apresenta falta de transparência, fato que evidencia uma correspondência fonema/grafema monovalente ou plurivalente, respectivamente.

Evidencia-se, portanto, que essa falta de correspondência biunívoca entre todas as letras e sons, assim como entre as sílabas ortográficas e as fonológicas, leva o aluno a ter dificuldades que merecem uma estratégia de ensino com base nos aspectos fonológicos e ortográficos da língua portuguesa.

A separação silábica é uma aspecto da língua que revela dificuldades de apreensão, principalmente em contexto de translineação. Sobre essa questão, Notari (2017, p. 44) acrescenta que:

ao chegar ao final da linha e ter que separar a palavra, os escreventes precisam ‘decidir’ em que lugar farão a partição (em alguns casos, uma mesma palavra, desde que não seja monossilábica ou dissilábica, oferece mais de uma possibilidade de partição convencional). Essa decisão impacta, conseqüentemente, na relação que estabelecem com a sílaba, uma vez que precisam compreender e associar as características fonéticas, fonológicas e ortográficas para não promoverem rupturas consideradas não convencionais pelas normas.

Desse modo, entende-se que, para realizar a translineação de modo correto, o aluno precisa entender os limites da sílaba, dado que “nem toda fronteira fonológica corresponde a uma fronteira de translineação da palavra escrita”, conforme explica Moreira (2000, p.14).

A próxima seção versará sobre o padrão ortográfico da separação silábica, destacando o modo como esse conteúdo é tratado nos livros didáticos e gramáticas normativas.

2.2.2 A Relação Separação Silábica e Padrão Ortográfico

O padrão ortográfico de um língua é o conjunto de regras ou convenções que normatizam a escrita. Cagliari (1996, p. 18) resalta que “em uma língua mais importante que o vocabulário ou léxico é a própria estrutura gramatical da língua, em razão de uma lista de palavras não chegar a formar um língua”. Nesse contexto, é nítida a necessidade do ensino reflexivo da ortografia no contexto escolar para que o aluno possa compreender a língua e usá-la nas diversas situações sociais.

Quanto ao ensino de ortografia no ensino fundamental, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) determina que, entre outras habilidades, o aluno deve:

Quadro 6: Habilidades de análise linguística/semiótica

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
------------------------	---

Fonte: adaptado da BNCC (2017, p.78) .

Cabe ressaltar que é nos primeiros anos do ensino fundamental que o aluno tem contato com a noções de sílaba, mais especificamente, a partir do 2º ano devem ser trabalhados na escola os conhecimentos sobre a estrutura silábica do português, de modo que, nos 3º e 4º anos, esses conteúdos devem ser aprofundados para que o aluno adquira as seguintes habilidades:

Quadro 7: Habilidades de Língua Portuguesa do 3º e 4º ano

(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).
--	--

Fonte: adaptado da BNCC (2017, p.113).

A BNCC reforça que no ensino fundamental, anos finais, são ampliadas as práticas de linguagem conquistadas no ensino fundamental, anos iniciais, revelando que os conteúdos trabalhados nos anos iniciais devem ser ampliados nos anos finais. Isso reforça a ideia de que, se o aluno não conseguir compreender determinados conteúdos no decorrer do ensino fundamental I, eles devem ser revistos no ensino fundamental II.

Com relação ao ensino da separação silábica no ensino fundamental II, foi possível observar, através da análise dos livros didáticos da coleção Singular e Plural (coleção adotada na escola, que é corpus dessa pesquisa), que a divisão silábica não é abordada nos livros do 6º ao 9 ano, muito embora essa dificuldade ortográfica seja observável nos textos dos alunos, que muitas vezes, realizam o processo de translineação em desacordo com as convenções ortográficas, sem respeitar, por exemplo, os limites da sílaba ortográfica.

A BNCC enfatiza que no ensino fundamental II devem realizar-se o ensino e a aprendizagem de diversos gêneros textuais nos eixos de leitura/escuta, produção de textos e oralidade, e também ressalta a necessidade de escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. Através disso, nota-se a necessidade de que sejam desenvolvidas estratégias de ensino da ortografia no ensino fundamental II, já que as

dificuldades ortográficas não estão sendo superadas no anos iniciais deste grau de ensino.

Ao analisar algumas gramáticas escolares, foi possível observar que o conteúdo divisão silábica e translineação são abordados de modo bem sucinto e não são relacionados com atividades de produção textual. De modo geral, esses livros abordam as seguintes regras para a divisão silábica:

Quadro 8: Regras de separação silábica

Separam-se	Nunca se separam
Os hiatos- Ex: a-tu- al -ment-te	Os ditongos e os tritongos Ex : rei -no; U-ru- guai
Os dígrafos- rr,ss,sc,sç,xc- Ex: car- ro	Os dígrafos lh, nh,ch,qu,gu Ex: la-dri- lho ; ca-ri- nho
Os encontros consonantais em que as consoantes se destaquem foneticamente uma da outra Ex.: ap -to; as- tro ; pers- pi -caz	Os encontros consonantais constituídos de consoante+r e consoante+l Ex: pro -du-zi-do; com- ple -to

Fonte: Pesquisa direta.

Do modo como o conteúdo é exposto nas gramáticas, percebe-se que não há o propósito de levar o aluno a uma reflexão sobre a língua, mas apenas de fazê-lo memorizar as convenções ortográficas sem desenvolver atividades que possam levá-lo a perceber a utilidade daquele conteúdo no contexto escolar, assim como em sua vida. É necessário que o ensino da separação silábica no ensino fundamental II seja aplicado nas atividades de produção textual por meio da translineação, uma alternativa para isso seriam as atividades de revisão do texto, em que o aluno com a mediação do professor percebe as dificuldades de escrita e juntos desenvolvem estratégias de aprendizagem.

2.2.3 O ensino da ortografia no ensino fundamental

O ensino de língua portuguesa durante muito tempo voltou-se para a exploração da gramática normativa, isso ocorria porque, quem continuava os estudos após a alfabetização, era a classe mais abastada, que já tinha convivência com atividades de leitura e escrita em seu meio social, então a escola tinha a função apenas de reforçar a variedade culta, de prestígio, que já era cultivada por essa classe de elite.

De acordo com Bezerra (2005), com o desenvolvimento dos estudos linguísticos proporcionados pela Linguística e suas subáreas e de estudos sobre aprendizagem, muitas teorias são propostas para a descrição e explicação da língua, assim como para descrever o

processo de ensino–aprendizagem. Por isso, houve uma mudança de postura no ensino da língua portuguesa, de modo que se passou a considerar os gêneros textuais importantes no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, através do estudo de textos escritos e orais.

No entanto, o que se verifica atualmente no contexto escolar é que o ensino da língua portuguesa constitui um desafio constante para o professor, uma vez que permeia no universo escolar a ideia de gramática contextualizada e de ensino de língua portuguesa pautado na diversidade de gêneros textuais, mas, geralmente, o professor não dispõe de orientação e formação continuada sobre o modo de conduzir o ensino de língua com base nos gêneros textuais, sem deixar de lado as questões gramaticais. Bezerra (2005, p.41) destaca que “no afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos.”

Então, o que se verifica em grande parte das salas de aula de língua portuguesa é que o professor acaba priorizando o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais (características, atividades de leitura e interpretação envolvendo os gêneros textuais, a produção textual dos gêneros) e deixa de lado os aspectos linguísticos do texto. Outros usam o texto apenas como pretexto para ensinar a gramática e desenvolvem exercícios mecânicos de memorização das regras gramaticais, de modo que não fazem o uso de estratégias que despertem o interesse do aluno para uma aprendizagem efetiva dos aspectos linguísticos envolvidos na construção do texto.

O que se observa no cenário educacional é que os professores de língua materna têm consciência das práticas de linguagem que devem ser desenvolvidas na escola de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) :práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística; no entanto carecem de orientações para realizarem um trabalho eficaz no ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, muitos alunos saem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II sem dominar questões básicas de ortografia, por exemplo, o que revela a necessidade de uma mudança de postura em relação ao ensino de língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Sobre o ensino da ortografia, os PCN (1998) concordam que na maioria das escolas do ensino fundamental a ortografia é ensinada através de exercícios de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e atividades com preenchimento de lacunas.” Nesse sentido, os parâmetros orientam que:

é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 85).

Dito isto, observa-se que é necessário fazer o aluno refletir sobre a língua, para que seja possível ensinar ortografia sem torná-la uma atividade desestimulante ou distante da realidade do aluno. Mesmo sendo necessário um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, mas uma construção individual, que exige análise por parte do aluno.

Nos anos iniciais, o que se observa é um ensino hierárquico, considerando a construção do conhecimento a partir de elementos mais simples, do que é mais regular na língua, com o objetivo de facilitar o entendimento da criança, levando em consideração recortes da língua escrita e estruturas com as quais as crianças estejam mais familiarizadas, como sílabas simples. Posteriormente, a criança é levada a compreender a construção de palavras e frases, tudo sendo considerado isoladamente, de forma automatizada, sem considerar o funcionamento dessas formas na construção do sentido do texto.

Além disso, nota-se que muitas vezes o professor pune os erros dos alunos, sem concebê-lo como sinal de suas dificuldades e ferramentas a partir das quais ele pode elaborar propostas de intervenção. Sob a mesma perspectiva, Zorzi (1998, p. 20) chama atenção para:

(...) os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem ser reveladores da apropriação de uma nova linguagem e surgiriam como indicadores das possíveis hipóteses ortográficas que elas estariam utilizando para a escrita. Ou seja, os erros podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita.

Essa discussão sobre erro revela um posicionamento tradicional, quando se defende o uso de ditados numa tentativa de reforçar a observação daquilo que está sendo falado para ser levado para a escrita. Por isso, o erro deve ser levado em conta, partindo do pressuposto de que as próprias metodologias de ensino não são tão eficientes quando consideram a escrita como representação da fala. Segundo Zorzi (1998, p. 21),

na medida em que fatos dessa natureza começam a ser considerados, o erro, até então tido como algo que indicava problemas de aprendizado por parte da criança, pode ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem. Ademais, (...), evidenciou-se também que certos tipos de erros podem ser acentuados ou mesmo induzidos por métodos de alfabetização. Tal tendência tem permitido considerar como compreensível, por exemplo, que uma criança venha a cometer “enganos” quando lida com letras como **r**, **c** ou **g** que podem ter mais de um som, ou ainda quando precisa decidir sobre a forma de representar um som que pode ser escrito por várias letras, como é o caso de /s/.

Fica claro, portanto, que o erro é inerente ao processo de transformação e evolução da aprendizagem do aluno. Na verdade, a postura, frente ao erro, deve ser de reflexão e conscientização sobre os diversos usos da língua, uma vez que a aprendizagem consciente refletirá na compreensão do aluno sobre as várias funções que a escrita pode assumir. Se o aluno compreender essas funções, automaticamente, a língua será usada sob uma possibilidade de interação, a partir das significações sociais estabelecidas.

De acordo com os PCN, para que tal reflexão possa ocorrer, as estratégias de ensino devem se articular em torno de dois eixos:

- a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática (BRASIL, 1998, p. 85).

O ensino da ortografia, portanto, deve pautar-se nas regularidades e irregularidades da língua, em consonância com a seleção lexical dos textos selecionados, muito embora seja interessante dar ênfase às regularidades, uma vez que não se aprendem as palavras uma a uma.

É possível observar que, ao longo dos anos, muitas estratégias foram desenvolvidas como reflexão de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, favorecendo, assim, um conhecimento da língua de maneira mais sólida, uma vez que a língua está sendo observada a partir de reflexões sobre sua própria estrutura, bem como o motivo do seu uso em diversas situações socioculturais. Mas não se pode generalizar, uma vez que algumas áreas da própria língua ainda têm sido levadas para a sala de aula sob um ensino tradicional, focando apenas na memorização de regras descontextualizadas, sem observação prévia das várias realidades ali presentes, desfavorecendo o potencial individual de cada um quanto à compreensão das estruturas da língua a partir da realidade do aluno. A ortografia é um exemplo disso. Muitos professores insistem em um ensino ortográfico baseado em meras repetições e preenchimentos de lacunas como exercícios de memorização. Outra estratégia bastante utilizada são os ditados, que, por sua vez, não trazem nenhuma reflexão sobre a constituição das palavras, apenas, apresentam-nas como uma estrutura que deve ser memorizada.

A ortografia tem sido observada pelas escolas apenas como uma ferramenta de avaliação. Para provar isso, basta observar como as atividades ortográficas são propostas. O aluno que não consegue escrever corretamente sofre punição baseada em mais exercícios, dessa vez repetitivos, como uma estratégia (falha) de memorização dessas palavras. Não há nenhuma reflexão sobre a constituição dessas palavras, sobre o modo como etimologicamente elas são estruturadas.

Desse modo, de acordo com os PCN, ao realizar atividades de análise e reflexão sobre a língua os alunos necessitam:

- identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta (BRASIL, 1998, p. 86).

Nesse sentido, é importante considerar que a verbalização das palavras não garante a escrita correta e nem mesmo a realização de exercícios repetitivos garantem o emprego correto em textos. O que se verifica, atualmente, é que os professores cobram a escrita correta dos alunos nos textos e até os punem pelos erros cometidos, mas não criam condições para minimizar as dificuldades ortográficas deles. Essa realidade é claramente notada através do desempenho ortográfico do aluno no decorrer da progressão escolar, pois é grande o número de crianças que avançam nos anos sem dominar a escrita de palavras simples. Além disso, tanto na escola como no meio social, a escrita fora dos padrões é causa de discriminação, outro ponto que reforça a necessidade de um ensino sistemático da ortografia no contexto escolar. Morais (2010, p.32) destaca que “ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita.”

Sobre o ensino de ortografia, Morais (2010, p. 29) pontua que:

em muitos casos há regras, princípios orientadores que nos permitem prever, com segurança, a grafia correta. Em outros casos, é preciso memorizar. Ao ensinar ortografia, o professor precisa então levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica.

Além disso, o autor afirma que não se pode esperar que o aluno aprenda ortografia sozinho, é preciso aliar o trabalho de reescrita e produção de textos com o ensino de ortografia, permitindo que os alunos avancem tanto na capacidade de produzir textos quanto no registro correto das palavras dentro do texto. Essa perspectiva de ensino da língua mostra que o processo de aprendizagem, relativamente à língua, exige que o aluno assuma uma postura ativa no processo, contrariando uma tendência tradicional de considerar o aluno em um processo passivo, de armazenamento, apenas.

Vale ressaltar que o professor precisa conhecer a norma ortográfica para elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que sejam eficazes no ensino da ortografia. Sobre isso Morais (2010, p.36) destaca que:

o entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebermos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras. Com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente seu trabalho, decidindo o que o aluno precisa memorizar e o que ele pode compreender.

Desse modo, fica claro que o professor de língua materna deve dispor dos conhecimentos linguísticos para elaborar estratégias eficazes no ensino da ortografia. Sobre isso, Cagliari (1996, p. 41) reforça que “o professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a língua. Como pode ele ensinar o que não sabe?”

Partindo do pressuposto de que o aluno precisa ter contato com as formas ditas corretas para compreender a ortografia, é importante a escolha do material certo para que esse trabalho seja desenvolvido efetivamente. Por isso, a escolha dos gêneros, a reflexão sobre as estruturas textuais e as estruturas linguísticas utilizadas são essenciais para a internalização das normas. Quanto mais contato o aluno tiver com modelos corretos de escrita, mais fácil será a escolha entre o uso dessa ou daquela palavra. Esse contato frequente facilitará o uso da língua baseado na sua reflexão. Segundo Morais (2010, p.70):

a leitura constante de livros, jornais, revistas e outros suportes impressos constitui, portanto, uma espécie de primeiro mandamento para o desenvolvimento da competência ortográfica. Porém, não basta o contato frequente com textos impressos. Afinal, mesmo que precisemos de modelos, sobretudo para memorizar as formas irregulares, não somos esponjas, isto é, não aprendemos passivamente por osmose.

Morais (2010) defende a leitura como uma ferramenta estratégica diária, numa contraposição ao excesso de trabalhos de escrita aleatória que são desenvolvidos em sala de aula, como exigência de forma correta de escrita. O mesmo autor insiste na leitura como estratégia de aprendizagem numa defesa de que o contato direto com bons textos expõe o aluno à conscientização das regularidades e irregularidades da língua, favorecendo, assim, a apreensão da ortografia. O autor também apresenta a dúvida como uma maneira de instigar o aluno a compreender a forma correta das palavras. O ensino da língua sempre foi baseado numa apresentação pronta através do professor, apenas como um reproduzidor das suas regras. Uma das formas de se refletir sobre a língua é exatamente levar dúvidas, não só mostrar as regras e as formas corretas.

Morais (2010) salienta a importância de levar os alunos à observação das situações de

regularidade e irregularidade da língua a partir do uso (in)frequente de palavras. O papel do professor é fundamental nesse processo, considerando que a efetivação dessas observações se dará no momento em que o aluno estiver seguro quanto à escrita. Durante esse processo, haverá o surgimento de muitas dúvidas relativas à ortografia das palavras. O professor precisa ser sensível a esses momentos e levar essas indagações a discussões com a turma, com o objetivo de fazer uma reflexão sobre as formas como as palavras são apresentadas. A turma será levada à conscientização do termo a partir do questionamento de um aluno, bem como a partir de atividades de reflexão de palavras dentro e fora do texto.

Observando a dificuldade do professor diante de propostas que devem ser levadas à sala de aula, Morais (2010) propõe uma releitura das atividades tradicionais que são usadas nos exercícios de ortografia. O ditado tradicional, na proposta apresentada pelo autor, dá lugar ao *ditado interativo*. Nessa atividade, o professor usará o ditado para conscientizar os alunos sobre a regularidade e a irregularidade das palavras, considerando o nível de dificuldade dessas, fazendo pausas para analisar o termo observado, considerando quais as dificuldades encontradas pelos alunos ao escrevê-las, bem como fazendo um paralelo sobre a escrita desses termos por quem não domina bem a língua e quais as possibilidades de escrita desses termos, de acordo com as convivências sociais observadas pelos alunos.

A segunda proposta é a *reescrita com transgressão ou correção*. Essa proposta defende a apresentação de possíveis erros, contrapondo à ideia de que o aluno não pode ter contato com erros ortográficos, uma vez que a fixação das formas corretas se dá a partir do contato frequente dos alunos com essas estruturas. A defesa desse tipo de atividade leva em consideração que o acesso ao erro propicia uma conscientização, a partir do momento em que o professor usa situações de erros ortográficos para mostrar aos alunos a causa desses erros, levando em consideração, principalmente fatores socioculturais. Textos que apresentam erros ortográficos facilitam esse tipo de trabalho, uma vez que, no processo de correção, os alunos observam as várias formas como as palavras analisadas podem ser escritas, fazendo um paralelo desses erros com a forma gramaticalmente correta. Essas duas propostas só podem ser consideradas se observadas a partir da *leitura com focalização*, modalidade também defendida por Morais (2010). Esse tipo de leitura considera o texto não somente sob a sua significação, mas também sobre os aspectos de constituição das palavras, com foco na ortografia. Segundo o autor, esse tipo de leitura leva o aluno a compreender como as palavras podem e devem ser usadas, considerando o tipo de texto trabalhado, o gênero escolhido e as marcas sociais que são impressas em cada estrutura textual.

Até então, todas as propostas de ensino da Língua Portuguesa sob uma perspectiva ortográfica foram baseadas em marcações dentro do texto, considerando marcas contextuais para a elaboração de um trabalho de conscientização dos alunos sobre o modo como as palavras são constituídas e como devem ser usadas. Considerando que a análise das palavras, observando sua ortografia, pode ser feita isoladamente, Morais (2010, p.97) propõe uma reflexão sobre essa metodologia considerando: 1. Correspondências regulares diretas; 2. Correspondências regulares contextuais e morfológico-gramaticais; 3. Correspondências irregulares.

A primeira reflexão observa as palavras que apresentam sons aparecidos, como P e B, V e F. Os alunos precisam identificar a diferença desses sons em diversas palavras, no início ou no meio delas. A identificação de palavras com sons parecidos e a separação em grupos dessas palavras é uma estratégia de trabalho sem considerar o texto. Depois dessa identificação e agrupamento, o aluno formatará uma frase para o encaixe dessas palavras. Assim, ele irá refletir sobre a sua significação.

A segunda proposta, além de classificar e agrupar palavras com estruturas ortográficas semelhantes, usa como estratégia a invenção de palavras numa tentativa de reconhecer e comparar as estruturas dessas novas palavras a partir de outras semelhantes, já consolidadas no vocabulário dos alunos. Morais (2010, p. 104) mostra a palavra “japequinho”, por exemplo, para observar o uso inicial do J e o sufixo-inho, em comparação com outras palavras com estrutura semelhante. A mesma lógica está presente em exemplos com palavras que apresentam o -R ou -RR, -QU ou -C.

A terceira proposta do autor são as *correspondências irregulares*, que focam palavras usadas em uma área específica, por exemplo, e não são usadas com tanta frequência. Observar essas palavras favorece, além da reflexão sobre a ortografia, o uso do dicionário e, automaticamente, a ampliação do vocabulário, que se reflete, assim, nas produções textuais.

Todo esse trabalho não pode ser encarado como uma tentativa infalível de ensino-aprendizagem. É preciso respeitar os limites, de natureza social, cultural ou econômica; de facilidade de apreensão dos conteúdos em sala de aula ou mesmo de outras particularidades no universo escolar, para compreender os motivos pelos quais todas essas propostas apresentam resultados positivos ou não. Como afirma Morais (2010, p. 117), “até o final da vida, mesmo adultos “bem letrados” têm dúvidas ortográficas sobre palavras com correspondências letradas irregulares.”

Morais (2010) salienta outro ponto importante no processo de ensino-aprendizagem, quando discute o uso do dicionário. Não se pode ignorar a importância do dicionário na vida

escolar, principalmente na fase de apreensão dos sentidos a partir do texto. O aluno precisa compreender a verdadeira utilidade do dicionário, entender a sua estrutura e, principalmente, saber diferir e aplicar os vários significados encontrados.

Assim, como em todas as propostas explicitadas anteriormente, o papel do professor nesse processo de manuseio do dicionário é de extrema importância, uma vez que direcionará o aluno quanto ao uso, aplicação dos significados, além de levá-lo a compreender o processo de inferência, dentro das perspectivas abordadas pelo texto, focando, não somente, a questão ortográfica.

Além do dicionário, a aprendizagem deve contar com outras estratégias facilitadoras da internalização de normas. Morais (2010) defende que a produção de textos escritos, bem como as dúvidas que surgem como questionamento sobre a língua, além da correção desses textos, são ferramentas muito importantes nesse processo. A revisão desses textos precisa considerar tão somente a comunicação, rompendo com muitos paradigmas de correção que consideram outros aspectos em detrimento da perspectiva comunicativa. Morais (2010, p.126) defende que:

(...) a escola precisa tratar os temas da revisão e da correção dentro de uma perspectiva comunicativa. Para superar os sentimentos negativos que adquirimos socialmente em relação a revisar/corrigir nossas produções, considero fundamental que essas tarefas apareçam no trabalho escolar imbuídas de um sentido: revemos o que escrevemos para nos comunicarmos melhor.

O posicionamento do autor leva à reflexão sobre tal processo de correção. Uma das avaliações a serem feitas deve considerar prioritariamente, como destaca Morais (2010, p.127), “o aprimoramento da linguagem utilizada, na melhoria da coerência e coesão entre as diferentes partes da escrita e no propósito de alcançar nossa intenção (persuadir, surpreender etc.) com o leitor.” Observando essa fala de Morais (2010), conclui-se que a ortografia se encaixa em outros critérios, não menos importantes, que podem ser analisados posteriormente.

É essa visão que o aluno precisa absorver, de forma que compreenda o processo de escrita, em que o interlocutor é essencial para a construção de sentido. Geralmente, a figura do professor é o único material observável sob o ponto de vista do aluno, quando ele observa o seu interlocutor, muitas vezes inconscientemente, considerando que a produção textual é apenas uma exigência protocolar para a obtenção de notas que levarão à aprovação. O professor precisa levar o aluno a compreender que o interlocutor tem um papel essencial, de acordo com a escolha do gênero, que determina “o quê”, “quando”, “como” e “para quem” o processo comunicativo será direcionado.

O processo de correção deve, primeiramente, considerar o aluno. Ele é a figura principal, para que o objetivo do processo de correção seja alcançado. O aluno precisa se fazer presente

nesse momento. Ele precisa compreender a construção do texto a partir da correção. A correção isolada também distancia o aluno desse processo de compreensão do texto, que é tão importante. O professor precisa organizar estratégias para que o aluno entenda o processo de correção utilizando o momento de produção desses textos. Essas correções vão desde a estrutura do texto de acordo com o gênero até os aspectos ortográficos que também são essenciais para que esses textos possam se tornar públicos.

A presença do aluno no processo de correção, juntamente com o professor, irá propiciar um desenvolvimento de independência desse aluno. É o desenvolvimento de atitude de autocorreção. Além disso, o contato com os textos de seus pares levará também o aluno à conscientização de muitos aspectos do texto. Haverá ali uma troca de experiências que gerará uma riqueza de conhecimento das várias partes do texto, inclusive quanto à ortografia.

Todas essas considerações sobre o ensino da ortografia são fundamentais para se pensar em estratégias de intervenção para as diversas dificuldades ortográficas que o aluno apresenta. O capítulo seguinte discutirá sobre a Teoria da Sílabas, que servirá de suporte para a análise e compreensão do objetivo geral desse trabalho, que é analisar a translineação em produções textuais de alunos do ensino fundamental.

3 A TEORIA DA SÍLABA

A organização da matriz curricular do ensino fundamental prevê que certos conteúdos são pré-requisitos para outros e um exemplo disso é o ensino das noções básicas sobre a sílaba, cujos conhecimentos são fundamentais para que o aprendiz compreenda o fenômeno da translineação. Nesse contexto, um ensino eficaz desses assuntos só é possível se o professor de língua materna dominar noções básicas de fonética e fonologia, assim como da estrutura silábica do Português Brasileiro.

Neste capítulo serão discutidos, a princípio, alguns pressupostos teóricos sobre a teoria da sílaba, que servirá como teoria base para o presente trabalho, uma vez que se pressupõe que muitas das dificuldades do aprendiz, em relação ao processo de translineação, podem ser justificadas pela ausência de uma sistematização no ensino da sílaba no ensino fundamental. Observa-se, de modo geral, que falta ao professor conhecimentos básicos sobre a estrutura silábica do Português para que ele possa entender as motivações das dificuldades ortográficas dos seus alunos. Devido a isso, a segunda subseção tratará da estrutura silábica tomando por base principalmente os estudos de Matzenauer (2005), Collischonn (2005) e Hora (2013, 2017).

3.1 Pressupostos Teóricos

Antes de apresentar as discussões sobre a teoria da sílaba, será feito um breve panorama sobre os estudos da fonética e da fonologia, que estão na raiz do estudo da sílaba e são fundamentais para o entendimento das representações fonéticas e fonológicas e suas relações com as convenções ortográficas.

A origem dos estudos fonéticos se deu antes do século XX e dos estudos fonológicos no início do século XX com o Círculo de Praga, e foram o estruturalismo e o gerativismo as correntes teóricas norteadoras dos estudos fonológicos. A fonética e a fonologia são duas subáreas da linguística que estudam o som, enquanto a primeira estuda os sons da fala, o modo como eles são produzidos e os aspectos físicos envolvidos na sua produção, a segunda estuda os sons da língua. O objeto de estudo da fonética são os fones e da fonologia os fonemas.

Para Hora (2013) a fonologia visa o estudo sistêmico dos sons e a fonética se volta para a produção, propagação e percepção dos sons. Matzenauer (2005, p.13) reafirma esses conceitos, dizendo que:

a fonologia estuda os fonemas, preocupa-se com os sons capazes de distinguir significados, como se organizam e se combinam para formar unidades linguísticas

maiores, bem como as variações que esses fonemas podem apresentar. Os sons são meio de veiculação de significados, são empregados e percebidos pelos falantes da língua, não com base em todas as suas características fonéticas, mas a partir da função que desempenham na língua. A fonética apreende os sons efetivamente realizados pelos falantes da língua em toda sua diversidade; a fonologia abstrai essa diversidade para captar o sistema que caracteriza a língua. Nesse sentido, os estudos fonéticos podem auxiliar a fonologia.

Não se pode entendê-las, portanto, como dois campos do conhecimento opostos, mas como estudos que se relacionam e se complementam. Segundo Hora (2016, p.18), “separar esses dois ramos foi uma forma encontrada para melhor identificá-los, mas é necessário apontar que eles são interdependentes. Não se pode estudar a função dos sons sem fazer referência às suas propriedades articulatórias e/ou acústicas.” É no nível fonético que a fonologia se realiza de modo concreto.

Hora (2016) pontua que a distinção entre fonética e fonologia data do início do séc. XX principalmente após Ferdinand de Saussure estabelecer a dicotomia entre *langue* e *parole*.

Segundo Bisol (2005) a descrição fonética encarrega-se dos sons, representados entre colchetes [], e a descrição fonológica dos fonemas, representados entre barras //, havendo, portanto, dois níveis de representação dos sons: um nível fonético e um nível fonológico. Ainda sobre essa relação entre fonética e fonologia, Matzenauer (2005, p.16) afirma que:

todo falante possui uma informação fonológica que congrega duas formas diferentes das unidades lexicais de sua língua: uma representação fonológica, mais abstrata, subjacente ao nível fonético, que só contém informação não previsível (distintiva), e que estabelece a relação dos sons com significados, e uma representação fonética, que indica como a palavra é realizada, que isola propriedades articulatórias e acústicas dos sons para a realização e a decodificação do sinal da fala.

Observa-se, portanto, que os falantes de uma determinada língua possuem informações internalizadas sobre o modo como realizar as palavras da língua e são capazes de identificar os sons que distinguem significados.

A fonética, segundo Hora (2013, p.03), situa-se em três domínios: fonética articulatória, fonética acústica e fonética auditiva. A primeira estuda os sons do ponto de vista fisiológico, a segunda leva em conta as propriedades físicas do som, como os sons da fala chegam ao aparelho auditivo e a terceira centraliza seus estudos na percepção do aparelho auditivo.

A partir de estudos da parte articulatória da fonética, o autor ressalta que os sons da fala são produzidos no aparelho fonador no momento da expiração e o que define a sonoridade ou não dos sons são as cordas vocais. Se estiverem fechadas, produzem-se os sons vozeados e se estiverem relaxadas, produzem-se os sons não vozeados. Além disso, a natureza oral ou nasal de um som é determinada pela úvula; a úvula levantada resulta em sons orais e abaixada resulta

em sons nasais.

Silva (2015, p. 24) ressalta que o órgão utilizado na fala não tem como função primária a articulação de sons. As partes do corpo humano que utilizamos na produção da fala têm como função primária outras atividades, como, por exemplo, mastigar engolir, respirar ou cheirar.

Os sons linguísticos podem ser classificados quanto ao modo de articulação (oclusiva ou plosiva, fricativa, africada, nasal, lateral, vibrante, tepe, retroflexa) e quanto ao ponto de articulação (bilabial, labiodental, dental alveolar, palato-alveolar, palatal, velar).

Quadro 09: Símbolos fonéticos consonantais relevantes para a transcrição do português

Articulação		Bilabial	Labiodental	Dental Ou Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Global
Maneira	Lugar							
Oclusiva	desv	p b		T d			k g	
Voz								
Africada	desv				tʃ dʒ			
Voz								
Fricativa	desv		f v	S Z	ʃ ʒ		X Y	h ɦ
Voz								
Nasal	voz	M		N		ɲ ỹ		
Tepe	voz			ɾ				
Vibrante	voz			ʀ				
Retroflexa	voz			ɻ				
Lateral	voz			l ɭ		ʎ ʝ		

Fonte: Silva (2015, p.37).

Silva (2015) ressalta que o que torna uma consoante diferente de uma vogal é que as consoantes são classificadas como vozeadas e não vozeadas, e as vogais são sempre vozeadas. Todas as sílabas do Português têm uma vogal como seu núcleo e as consoantes ocupam a margem da sílaba. As vogais podem ser classificadas considerando três parâmetros: posição vertical da língua (alta, média e baixa), posição horizontal (anterior, central e posterior) e posição dos lábios (arredondadas e não arredondadas).

Quadro 10: Classificação das vogais quanto ao arredondamento dos lábios

	anterior		central		Posterior	
	arred	não-arred	arred	não-arred	arred	não-arred
Alta	y	i	ɯ	ɨ	u	ɯ
média-alta	ø	e	ø	ɘ	o	ɤ
média-baixa	œ	ɛ	ɜ	ɜ	ɔ	ʌ
Baixa	æ	æ		A	ɑ	ɒ

Fonte: Silva (2015, p. 69).

A língua portuguesa, segundo Câmara Jr (2002), apresenta um quadro de vogais que são

definidas de acordo com a posição da sílaba a que pertencem, em relação à tonicidade da palavra, podendo ser classificadas em vogais pretônicas, tônica e postônicas. Hora (2013) explica que a sílaba tônica é a mais proeminente da palavra. As sílabas menos proeminentes se denominam sílabas átonas. Sendo assim, as sílabas átonas antes da tônica se denominam pretônicas e as depois se denominam postônicas. Essas noções básicas sobre as consoantes e vogais são importantes para que seja possível compreender a estrutura da sílaba. Câmara Jr (2002, p.44) apresenta três quadros das vogais átonas para o português do Brasil:

Quadro 11: vogais pretônicas

Altas	/i/				/u/
Médias		/e/		/o/	
Baixas			/a/		

Fonte: Câmara Jr (2002, p.44).

Quadro 12: vogais postônicas não-finais

Altas	/i/				/u/
Médias		/e/		/../	
Baixas			/a/		

Fonte: Câmara Jr (2002, p.44).

Quadro 13: vogais átonas finais

Altas	/i/				/u/
Baixas			/a/		

Fonte: Câmara Jr (2002, p.44).

Os estudos fonológicos, como já foi dito anteriormente, centram-se no estudo dos fonemas, que são unidades distintivas de sentido. Roberto (2016, p.38) enfatiza que “o fonema é uma unidade de natureza psíquica que não tem significado, mas serve para distinguir significados”. O fonema representa uma classe de sons que se realizam na cadeia da fala. Todas as línguas apresentam um número restrito de fonemas.

Para Hora (2013), a noção de fonema está diretamente ligada à noção de oposição. Uma possibilidade de identificação dos fonemas são os pares mínimos, dois itens lexicais que se diferenciam por um elemento e essa troca representa mudança de significado, como em /p/ ata e /b/ ata.

O autor destaca que se o par mínimo é uma possibilidade de identificação de fonemas, a distribuição complementar é uma possibilidade de identificar os alofones de um mesmo fonema, ou seja, quando um segmento não pode ocupar o lugar do outro.

Matzenauer (2005) apresenta também teorias fonológicas que tentam estabelecer a relação entre os níveis fonético e fonológico, ao descrever e analisar como as línguas do mundo

estruturam os sons da fala. Essas teorias são agrupadas em modelos lineares e modelos não lineares. Os primeiros analisam a fala como uma combinação linear de segmentos ou conjunto de traços distintivos com uma relação de um para um entre segmentos e matrizes de traços. O segundo vê a fonologia de uma língua como uma organização de traços que podem ligar-se a mais de uma unidade ou funcionar isoladamente ou em conjuntos solidários.

A autora apresenta o modelo de traços proposto por Chomsky e Halle, destacando que os traços distintivos são propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatorio. No nível fonético, os traços constituem escalas físicas universais, ou seja, um conjunto fixo e restrito, independente de qualquer língua. No nível fonológico, os traços são marcadores classificatórios abstratos, que identificam os itens lexicais da língua; tem função distintiva; são binários, isto é, cada traço é definido por dois pontos na escala física, representando um a presença, o outro, a ausência da propriedade. Além disso, as oposições fonológicas são limitadas, sendo esses limites indispensáveis para o funcionamento da língua.

Os traços distintivos, propostos por Chomsky e Halle, de acordo com Matzenauer (2005), constituem importantes instrumentos formais de descrição e explicação da fonologia das línguas e têm servido como instrumento formal para mostrar a naturalidade do funcionamento dos sistemas linguísticos.

A autora apresenta também a noção de regras fonológicas, de acordo com os estudos de Chomsky e Halle (1968, apud Matzenauer, 2005, p.19) “que destacam ser a principal função das regras fonológicas transformar matrizes fonológicas em matrizes fonéticas plenamente especificadas”.

Segundo Hora (2016) a teoria fonológica, usando todo aparato que lhe é disponível, tem buscado explicar o comportamento das línguas do mundo concernente aos sons e suas interfaces. Nessa relação entre os sons, surgem novos modelos de análise para lidar com o modo como eles se agrupam em constituintes, como é o caso da sílaba.

Estudos sobre o modo como se pode representar a sílaba, quais os mecanismos formais de análise do processo de silabação nas línguas e quais são os aspectos universais que exercem influência na silabação caracterizam o arcabouço teórico que se chama Teoria da Sílabas (HORA et al., 2017, p.125).

O estudo da sílaba, de acordo com Collischonn (2005), iniciou a partir da década de 1970, em que estudiosos dessa área apontavam ser a sílaba domínio de regras fonológicas.

Em relação à estrutura representacional da sílaba, Hora (2017) apresenta três grupos de propostas voltadas à sua caracterização. Na caracterização autosegmental, os segmentos

encontram-se diretamente ligados à sílaba e não há hierarquia entre seus elementos. A caracterização arbórea prevê uma hierarquia entre os elementos, de modo que a sílaba se divide em ataque, rima, núcleo e coda. Por fim, na abordagem mórica, é introduzida a noção de peso silábico, em que as moras, unidades de peso, são associadas à sílaba.

O autor apresenta três abordagens, com base em vários estudiosos, sobre o modo como os segmentos podem ser escandidos em sílaba, ou seja, a atribuição dos segmentos a uma determinada posição silábica: abordagem baseada em regras, abordagem baseada em moldes silábicos e abordagem baseada em restrições (HORA, 2017, p.129).

Na abordagem baseada em regras, a posição da sílaba a ser preenchida pelos segmentos se dá através da atribuição de um dado segmento a uma dada posição, primeiro atribui-se o núcleo, depois o *onset* e, por fim, a coda (HORA, 2017, p.129).

Na abordagem baseada em moldes segundo os estudos de Selkirk (1982, apud HORA, 2017, p. 129), um molde tem a função de formalizar estruturas silábicas possíveis de ocorrer e as que não são possíveis em um determinado sistema.

Na abordagem de restrições, a sílaba pode ser analisada à luz da Teoria da Otimidade (OT), através da interação de restrições universais que digam respeito a tal unidade prosódica, em interação com outros elementos linguísticos (HORA, 2017, p.129).

Hora (2017) esclarece que, apesar dessas diferentes abordagens, é necessário considerar que a atribuição de segmentos às posições silábicas segue princípios universais de silabação.

Desse modo, observa-se que vários estudiosos debruçaram-se sobre o estudo da sílaba, apresentando diferentes abordagens sobre a representação da silabação.

A próxima seção fará um breve estudo sobre a estrutura da sílaba.bh

3.2 A Estrutura Silábica do Português Brasileiro

De acordo com Bisol (2013, p. 22), “a estrutura silábica é uma teoria sobre sílaba, em forma de árvore, que diz respeito aos princípios de composição da sílaba básica”. Collischonn (2005, p.117) apresenta os padrões silábicos do Português da seguinte maneira:

Quadro 14: padrões silábicos do PB

PADRÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
V	É
VC	Ar
VCC	Instante
CV	Cá
CVC	Lar
CVCC	Monstro
CCV	Tri

CCVC	Três
CCVCC	Transporte
VV	Aula
CVV	Lei
CCVV	Grau
CCVVC	Claustro
CVVC	Dois
VVC	Eis

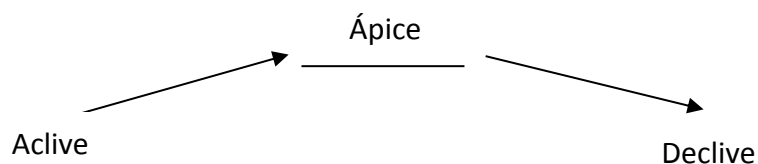
Fonte: Collischonn (2005, p.117)

As sequências mais comuns no Português Brasileiro são CV e depois CVC. Hora (2013) afirma que fazer fonologia sem sílaba é um erro e que se deve observar que o falante nativo, em geral, sabe algo sobre a estrutura silábica das palavras em sua língua, ou seja, é possível que ele saiba identificar quantas sílabas constituem uma determinada palavra e até onde cada uma delas começa e termina.

A prova disso é que muitas vezes o aluno, no momento da separação silábica, faz a pronúncia em voz alta para fazer a contagem das sílabas, mesmo sem ter o conhecimento das regras, utiliza essa estratégia. Nesse sentido, para Hora (2013, p.28), “ao identificar o número de sílabas, o falante está demonstrando seu conhecimento acerca da arquitetura envolvida na sua realização”.

Câmara Jr (1970, apud, HORA, 2017) apresenta a representação silábica em termos de sonoridade, destacando que o aclave é a posição menos sonora, que inicia a sílaba. Esse aclave culmina em um pico de sonoridade, ocupado pelas vogais e, após atingir esse pico pode ocorrer um declive de sonoridade, considerado um travamento silábico.

Figura 1: Representação silábica em termos de sonoridade

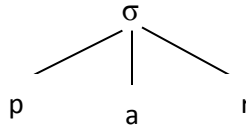


Fonte: Hora (2017, p. 24).

O estudo da sílaba, segundo Collischonn (2005), não é novo em fonologia, porém apenas recentemente foi incorporada à fonologia gerativa. Existem duas teorias sobre a estrutura interna da sílaba, a Teoria Autossegmental e a Teoria Métrica. As duas teorias fazem considerações diferentes a respeito do relacionamento entre elementos no interior da sílaba. A

primeira prevê que o relacionamento entre os três elementos é igual e que somente a sílaba como um todo pode ser referida pelas regras fonológicas.

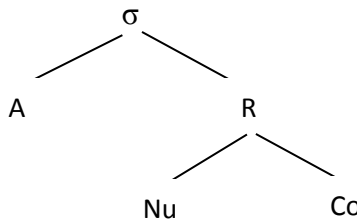
Figura 2: Estrutura interna da sílaba na teoria autosegmental



Fonte: Collischonn(2005, p. 101).

A segunda prevê um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque. Apesar de os pesquisadores concordarem que a sílaba tem um papel central na hierarquia fonológica, não há unanimidade quanto à sua estrutura interna.

Figura 3: Estrutura interna da sílaba na teoria métrica



Fonte: Collischonn (2005, p. 102).

Uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima; a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia. (Collishonn, 2005)

Collischonn (2005) acrescenta que, em relação ao modo como se divide uma sequência de segmentos em sílabas, há duas abordagens: a abordagem de regras e a abordagem de condições. Para a primeira, a silabação de uma sequência de segmentos é feita por meio de regras de criação da estrutura silábica, primeiro cria o núcleo, depois o ataque, depois a coda. Para a segunda, a silabação é um processo automático que obedece a condições universais, que são as mesmas para todas as línguas, ou paramétricas, condições que preveem diversas possibilidades, das quais cada língua faz suas escolhas, como o molde silábico, filtros e condições negativas da estrutura da sílaba.

As línguas diferem quanto ao número de segmentos permitidos em cada constituinte silábico. Para expressar estas diferenças usa-se o molde silábico. “O molde é uma afirmação geral a respeito da estrutura possível de sílabas numa determinada língua. (para descobrir os padrões de sílabas de uma língua, analisam-se, de preferência, os monossílabos desta língua)”

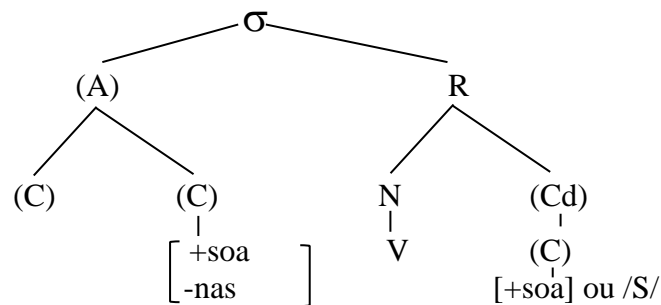
(COLLISCHONN, 2005, p. 108) . O português possui vários padrões silábicos e um dos mais comuns é VC, de acordo com Viaro e Guimarães Filho (2007). Abaurre (apud NÓBREGA 2013, p.80) afirma que:

o núcleo é o único obrigatório em todas as línguas, constituindo o locus do pico de sonoridade. Há línguas que exigem também o preenchimento do ataque. Algumas línguas não tem coda, algumas admitem ataques ramificados. O português permite o preenchimento da coda e admite a ramificação do ataque, mas tais sílabas são mais complexas e são produzidas mais tarde pelas crianças no processo de aquisição da linguagem oral, conforme demonstram estudos em diferentes línguas.

Observa-se desse modo que cada língua tem suas peculiaridades quanto à estrutura silábica. Na maioria das línguas, somente vogais são picos silábicos. Outras admitem soantes e ainda há os casos especiais, como o da língua berber, em que qualquer consoante pode ser centro silábico (PRINCE e SMOLENSKY, 1993, apud BISOL, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, Hora (2017) apresenta o molde silábico proposto por Bisol (2013) para o português brasileiro:

Figura 4: Molde silábico do Português Brasileiro



Fonte: Hora (2017, p. 39).

Compreende-se, desse modo, que a sílaba no português brasileiro é constituída por ataque e rima, podendo ser composta por núcleo e coda. O núcleo sempre é constituído por uma vogal que é o pico silábico. Essa estrutura gera todo o inventário básico {CV,VC,V,CVC} que descreve grande parte das línguas do mundo. Estruturas mais complexas como {CCV, VCC, CCVCC} são delas derivadas (BISOL, 2013, p. 22).

De acordo com Bisol (2013 apud HORA 2017, p. 133) :

- (i) A sílaba do português tem estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória.
- (ii) A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, e a coda é uma soante ou /S/.
- (iii) O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal.

Vale ressaltar que existem palavras que não se encaixam no molde silábico da língua,

portanto é preciso, além do molde, de outras restrições que permitam gerar essas sílabas. Essas condições adicionais, chamadas de condições negativas da estrutura da sílaba, restringem as sequências de segmentos no interior de cada constituinte (Collischonn, 2005, p. 109).

Nesse modelo de estrutura silábica, o ataque pode ser constituído por até duas consoantes, a rima pode ser dividida em núcleo e coda, de modo que a coda é ocupada também por consoantes e núcleo somente por vogais. O número de consoantes que pode ocupar a coda (posição final de sílaba) é reduzido em comparação ao ataque (posição inicial de sílaba), apenas /s/, /r/, /l/, /m/ e /n/ (NÓBREGA, 2013, p. 81).

Sobre o processo de compreensão da estrutura silábica do Português pelas crianças em aquisição de escrita, Abaurre (apud NÓBREGA, 2013, p.81) verificou que:

[...] as crianças demonstram dificuldades, na escrita, em preencher a coda silábica, bem como a segunda posição nos ataques ramificados.[...] Tal fato parece indicar que, após a construção CV, a criança constrói CVC, ficando CCVC, com o ataque ramificado, como a estrutura de maior complexidade.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor compreenda os constituintes silábicos do Português para poder analisar as dificuldades ortográficas dos alunos e assim propor intervenções eficazes no ensino da ortografia da língua.

Coelho (2016, p.24) apresenta um quadro de restrições da organização interna da sílaba, como segue:

Quadro 15: Restrições da organização interna da sílaba

Ataque	Núcleo	Coda
Em sílaba não inicial de palavra, o ataque pode ser preenchido por qualquer fonema consonantal.	Em sílabas tônicas, o núcleo simples pode ser preenchido por qualquer fonema vocálico (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/).	Em coda simples, podem aparecer os arquifonemas ³¹ consonantais /N/, /R/ e /S/, a lateral /l/, bem como as semivogais /i/ e /u/.
Em casos de ataque ramificado, a primeira posição pode ser preenchida por uma oclusiva ou por uma fricativa labial (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/). Já a segunda posição pode ser preenchida por uma líquida	Em sílabas pretônicas, ocorre uma redução das possibilidades de preenchimento do núcleo (/i/, /e/, /a/, /o/, /u/), que se reduzem ainda mais nas sílabas pós-tônicas (/i/, /a/, /u/).	Em coda ramificada, podem figurar, na primeira posição, todas essas possibilidades de segmentos, com exceção de /S/, que obrigatoriamente ocupará a segunda posição.

(lateral ou não lateral) alveolar (/r/, /l/).		
--	--	--

Fonte: COELHO (2016, p. 24).

Tais condições devem fazer parte do processo de ensino aprendizagem no contexto escolar, uma vez que conhecer o funcionamento da língua e fazer o aluno refletir sobre ela são atitudes que podem minimizar as dificuldades ortográficas.

Além disso, no tocante à estrutura silábica, é necessário conhecer os princípios universais, como o Princípio de Sequenciamento de Sonoridade, segundo o qual um elemento mais sonoro sempre ocupará o núcleo da sílaba enquanto os elementos menos sonoros ocuparão as margens (ataque e coda). Além disso, sequências de elementos dentro do ataque ou da coda apresentam sonoridade crescente em direção ao núcleo (COLLISCHONN, 2005).

De acordo com Bisol (2013), outro princípio de boa formatação da sílaba é o Princípio de Maximização do Ataque, o qual determina que na atribuição da estrutura silábica de uma cadeia de segmentos, os ataques são maximizados em conformidade com os princípios de composição da sílaba básica da língua. Além disso, esse princípio garante que a cadeia VCV seja sempre escandida como V.CV, e não *VC.V. Por conseguinte uma cadeia de sons como *ala* será escandida como /a.la/, e não */al.a/, ainda que uma e outra não firam o princípio de Sonoridade .

Collischonn(2005) pontua que o molde silábico determina o número máximo de elementos permitidos numa sílaba em determinada língua. Nessa lógica, é a partir dos moldes que se podem determinar os tipos de sílaba.

De acordo com Mattoso (2004), chama-se simbolicamente V o centro da sílaba e C um elemento marginal, que formam os tipos silábicos: V (sílabas simples), CV (sílabas complexas crescentes), CVC (sílabas complexas crescentes-decrescentes). Conforme a ausência ou a presença (isto é, V e CV, de um lado, e de outro lado, VC e CVC), tem a sílaba aberta, ou melhor, livre, e a sílaba fechada, ou melhor, travada.

Collischonn (2005) apresenta a distinção entre sílabas pesadas e leves que se reflete na distribuição do acento. Sílabas pesadas são constituídas por mais de um elemento na rima, porém nem todas as sílabas de mais de um elemento são pesadas. Apenas a rima contribui para o peso silábico. A sílaba é pesada quando a rima é ramificada (vogal + consoante ou vogal+vogal).

Com base em todas essas considerações sobre o estudo da sílaba, o presente trabalho

buscará analisar o processo de translineação à luz da Teoria da sílaba. O capítulo seguinte buscará conceituar e exemplificar o fenômeno da translineação.

4 O FENÔMENO DA TRANSLINEAÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental representa um grande desafio relativo à produção escrita, uma vez que muitos alunos entendem a produção de texto como uma tarefa árdua, na qual é necessário tanto construir um sentido para o texto, de acordo com as características do gênero textual em estudo, quanto atentar para a correção gramatical. É por meio do texto que o professor consegue identificar as principais dificuldades de escrita dos alunos para assim pensar em estratégias eficazes de ensino e aprendizagem.

Partindo da análise de textos de alunos, observa-se que o fenômeno da translineação é uma dificuldade recorrente e que requer a elaboração de uma proposta de intervenção, uma vez que a maioria dos materiais didáticos não abordam essa temática. Nessa perspectiva, esse capítulo, a princípio, buscará definir o fenômeno da translineação, sob a ótica de alguns estudos já realizados nessa área, destacando o que se entende por translineação convencional e não convencional.

4.1 Translineação Convencional e Não convencional

O fenômeno da translineação é um tema pouco discutido e até mesmo ausente na maioria dos materiais didáticos do ensino fundamental II e gramáticas normativas, como também existem poucas pesquisas na área dos estudos linguísticos em relação a essa temática. Muito embora seja um assunto pouco trabalhado, dificuldades em relação à translineação convencional são visíveis em textos de alunos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, o que desperta o interesse em pesquisas sobre esse tema. A separação silábica faz parte da grade curricular de Língua Portuguesa dos primeiros anos do ensino fundamental, mas mesmo assim o aluno avança nos anos escolares sem o total domínio desse conteúdo, o que se verifica através das ocorrências de translineações não convencionais nas produções textuais de alunos do 6º ano 9º ano.

Através de pesquisas em torno dessa temática identificaram-se três importantes trabalhos que investigaram o processo de translineação: Kaufman (1988), Moreira (2000) e Notari (2017). Vale ressaltar que essas pesquisas centraram-se na observação desse processo na escrita de textos dos anos iniciais do ensino fundamental e o presente trabalho focaliza a escrita de textos de alunos do 6º ao 9º ano, evidenciando a necessidade de uma proposta de intervenção para o ensino da translineação, visto que o problema persiste em alunos do ensino

fundamental II e até mesmo em textos de alunos do ensino médio, que mesmo não sendo o objeto dessa investigação, é uma realidade preocupante, pois revela que a ausência de uma intervenção eficaz implica a permanência dessa dificuldade até mesmo para além da vida escolar.

Moreira (2000) realizou uma pesquisa sobre a translineação em textos infantis e identificou critérios quantitativos e qualitativos reguladores das translineações em 322 textos narrativos de crianças brasileiras, mexicanas, argentinas e uruguaias de 2ª e 3ª séries. A autora ressalta que:

a translineação-partição da palavra em duas partes ao final da linha gráfica-exige a recorrência a noções normativas (nem toda fronteira silábica fonológica corresponde a uma fronteira de translineação da palavra escrita), ao mesmo tempo que requer do usuário da escrita noções mais estáveis dos limites das palavras. Requer também a introdução de um sinal capaz de marcar que a sequência de letras encontradas ao final da linha se completa na linha seguinte- o hífen (MOREIRA, 2000, p.14).

Entende-se então que a autora destaca a importância de um ensino sistematizado do processo de translineação e focaliza o uso do hífen para marcar a mudança de linha. Desse modo, para realizar a translineação no texto o aluno deve atentar tanto para as regras de separação silábica quanto para o uso desse sinal. Para Moreira (2000), o hífen é uma marca de organização do texto. Embora não se vincule às relações entre estruturas textuais, assim como a vírgula e o ponto, vincula-se às relações entre partes menores do texto, as palavras. A autora apresenta considerações importantes acerca do fenômeno da translineação, sob argumentação de que:

a translineação, não decorre de assimilação visual de palavras individuais, já que uma mesma palavra pode sofrer separações diversas, por exemplo, Cha-/ peuzinho¹, Chapeu-/zinho, Chapeuzi-/nho. Embora com frequência a separação possa ser feita com base na pronúncia das sílabas constitutivas da palavra a informação fonética não é suficiente. Os dígrafos rr, ss, sc, que junto ao núcleo vocálico constituem uma só sílaba, partem-se ao meio na translineação: er-/ro, is-/so, cres-/cer. Caso inverso se dá com o “dífono” x [ks] que, em uma palavra como fixo, por exemplo, embora numa divisão silábica rigorosamente fonética seja partido em [fi-ki-su], apresenta uma divisão silábica distinta na translineação, fi-/xo (MOREIRA, 2000, p.15).

É possível perceber então que a divisão silábica realizada na translineação é distinta da divisão fonética, deixando nítida a necessidade de uma intervenção no ensino da translineação, para que o aluno possa compreender as peculiaridades da escrita.

Nesse contexto, é necessário destacar que estudos sobre o fenômeno da translineação, frente à nova era digital, possam ser considerados desnecessários, uma vez que os processadores

¹ O final da linha gráfica está representado por uma barra vertical “|”.

de texto formatam as linhas gráficas; no entanto, no texto escrito, o aluno precisa ter domínio desse conhecimento para que desvios ortográficos como esse não possam prejudicar o sentido do texto. Moreira (2000) ressalta que as ideias originais de escritores principiantes sobre a separação de palavras que não cabem na linha gráfica podem muito nos dizer sobre uma série de coordenações entre o oral e o escrito.

A autora ressalta que a única pesquisa conhecida sobre translineação foi realizada por Kaufman (1988) que, investigando essa questão em crianças de 2ª série, encontrou a prevalência do critério quantidade de letras para decisões sobre aquilo que pode ser separado: deixar uma só letra é um procedimento rejeitado pela maioria das crianças, que afirmam que “uma letra só não diz nada” (MOREIRA, 2000, p.16).

Moreira organizou seu trabalho em torno de três objetivos:

(1) descrever as estratégias de translineação, relacionando-as a outros aspectos da aquisição ortográfica (segmentação das palavras) e da organização textual (pontuação); (2) identificar critérios quantitativos e qualitativos reguladores das translineações (quantidade e natureza dos elementos que são deixados ao final da linha gráfica e daqueles que são translineados), estabelecendo comparações entre os resultados encontrados nos textos de crianças brasileiras com aqueles verificados em crianças falantes do espanhol;(3)descrever o padrão evolutivo do hífen como marca de translineação (MOREIRA, 2000, p. 16).

A autora dispôs de uma amostra de 133 textos do português e 189 textos do espanhol, de modo que focalizou dois tipos de separação, convencional e não convencional. A partir da análise desses textos Moreira concluiu que:

- de uma nítida preferência por não separar, nas primeiras séries, passa-se aos poucos a optar pela separação da palavra no final da linha(4ªs.séries);
- no confronto entre textos com separação, do português e espanhol (2ª e 3ª séries), predominam as separações convencionais;
- nas separações não convencionais o percentual mais alto encontra-se naquela que se dá entre consoante e vogal de sílaba final;
- observou-se a interferências das variáveis posição e quantidade de letras, sendo mais frequente as separações que deixam uma ou duas letras na parte completante (linha debaixo) do que na incompleta (linha de cima);
- tanto no português quanto no espanhol, para translinear uma palavra importa a sua extensão.
- as separações, convencionais ou não, do português se dão preferencialmente entre pré-tônica e tônica. Mas é na separação entre átonas que se inclui praticamente a metade das não convencionais (MOREIRA, 2000, P. 23)

Todas essas considerações são importantes para o presente trabalho, pois é possível compreender os conhecimentos que a criança tem nas fases iniciais da aprendizagem escolar e assim observar a progressão desses conhecimentos no ensino fundamental II, que constitui o objeto de análise da presente pesquisa.

Outro trabalho de relevância sobre a temática da translineação é o de Notari (2017), que

investigou a translineação (convencional e não convencional) em 3131 enunciados de crianças em aquisição da escrita ao longo das primeiras séries do ensino fundamental. Sintetizando um conjunto de descrições gerais sobre a translineação, através de pesquisas em dicionários gramáticas e livros didáticos, a autora afirma que:

(1) translineação refere-se a um processo ortográfico que consiste em partir a palavra no final da linha gráfica, mantendo parte dela na linha anterior, parte na posterior, sendo que a dependência entre as partes deve ser sinalizada com o sinal gráfico (-), hífen; (2) por, obrigatoriamente, separar a palavra, o ato de translinear está envolvido, diretamente, com a separação de sílabas ortográficas e fonológicas; assim, (3) uma vez que as estruturas silábicas não podem ser partidas em desacordo com as convenções ortográficas vigentes, translineação, por consequência, relaciona-se à organização interna da sílaba fonológica e ao funcionamento convencional da sílaba ortográfica (NOTARI, 2017, p. 34).

Entende-se, desse modo, que nesse trabalho a autora deu ênfase à necessidade de que o aluno compreenda as diferenças entre o padrão fonológico e o ortográfico das sílabas em português, para que possa, com isso, entender melhor o processo de separação silábica e, conseqüentemente, de translineação. Notari (2017) teve como propósito de seu trabalho:

(A) Verificar se existem mudanças, qualitativas e quantitativas, no modo como as crianças translineiam, considerando as quatro primeiras séries do ensino fundamental; (B) investigar em que medida as translineações (convencionais e não convencionais) propostas pelas crianças estariam ligadas à organização interna da sílaba fonológica e à relação dessa organização com o funcionamento convencional da sílaba ortográfica; (C) examinar quais outros fatores podem estar envolvidos na emergência das translineações feitas pela criança (NOTARI, 2017, p.16).

Os trabalhos de Moreira (2000) e Notari (2017) investigaram a translineação em textos infantis, ou melhor, em textos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e ambos observaram uma progressão das ocorrências de translineação à medida que alunos avançam nos anos, o que pode ser atribuído, como destaca Notari (2017), ao avanço do processo de escolarização, ao maior envolvimento com as práticas escolares e, conseqüentemente, maior conhecimento do funcionamento simbólico da escrita prestigiada pela escola e das regras ortográficas que a regem.

Se à medida que avançam nos anos aumenta o número de translineações é porque o aluno da 5º ano, por exemplo, toma consciência da necessidade de realizar a partição da palavra ao fim da linha gráfica, mas se os alunos de 6º ao 9º ano muitas vezes translineiam de modo não convencional é porque não dominaram os conhecimentos necessários para as regras de separação silábica, evidenciando que essa questão linguística deve ser objeto de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental.

Em outra análise, Notari (2017, p. 76) acrescenta que “antes de aprenderem como convencionalmente deve acontecer esse processo, as crianças já o realizam, por uma

necessidade de escrita e por circular, por práticas de oralidade e de letramento”. Para Bisol (2013, p.13) o indivíduo tem, no léxico profundo, o conhecimento da estrutura silábica de sua língua, “um saber inconsciente que vai emergindo à medida que a capacidade da linguagem se desenvolve”.

Sobre isso, Veloso (2003) pontua que os falantes possuem um conhecimento fonológico internalizado que o permite saber implicitamente em relação à sua língua, entre outros aspectos:

- quais os sons que fazem parte do inventário fonêmico e quais os que não integram esse inventário;
- quais os sons que correspondem a variedades articulatórias (fonéticas) de cada fonema;
- quais as principais formas fonéticas associadas a cada entrada lexical
- de que forma se combinam os sons para formar unidades mais complexas como as sílabas;
- quais as combinações permitidas e quais as não permitidas (VELOSO, 2003, p. 80).

Nessa perspectiva, observa-se então que os alunos possuem conhecimentos implícitos sobre a estrutura silábica do português e que a separação silábica não convencional pode ser resultado das relações que estabelecem entre oralidade e escrita e da ausência de um ensino sistemático do processo de translineações no ensino fundamental II. Ressalta-se ainda que a não sistematização do ensino da translineação pode levar o aluno a persistir no erro ao longo dos anos escolares, inclusive no ensino médio, em que na Redação do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, forma majoritária de ingresso nas Universidade Públicas do Brasil, são avaliados aspectos relacionados às convenções da escrita, conforme explicita a Cartilha do Participante (2017, p.16): “Quanto aos desvios, você deve estar atento aos seguintes aspectos: - Convenções da escrita: acentuação, ortografia, *separação silábica*, uso do hífen e uso de letras maiúsculas e minúsculas [...]”.

Entende-se por translineação convencional aquela que obedece às regras ortográficas. Nóbrega (2013, p.83) pontua que translineação é a quebra de uma palavra no final de linha com a inclusão de um hífen que deve ser mantido na mesma linha. Em geral, o corte ocorre em uma das sílabas com algumas alterações pontuais em relação às regras de separação silábica:

- Não é recomendável que uma sílaba constituída por uma vogal fique no final ou no início de linha: a-reia/ arei-a >areia;
- Separa-se a sequência de duas letras iguais, sejam elas vogais ou consoantes, devendo essas pertencer a sílabas distintas: ca-/atinga, pas-/Sarinho;
- Após a revisão do mais recente acordo ortográfico, a partir de 2009 é obrigatória a repetição do hífen, quando a translineação ocorre no local onde há um hífen que divide palavras compostas ou formas verbais acompanhadas de pronomes átonos: sexta-/feira, encontra-/lo (NÓBREGA, 2013, p. 83-84).

Roberto (2016, p.85) ressalta que, devido ao avanço no uso dos computadores, muitos comportamentos em relação à leitura e à escrita vem se modificando e um deles é a

translineação, que ela chama de “ato de iniciar a palavra em uma linha, terminando seu registro em outra”. Segundo a autora, esse processo exige conhecimentos referentes à separação silábica que nem sempre corresponderá à lógica da estrutura silábica oral. Devido a essa não correspondência, por exemplo, os alunos realizam a translineação não convencional, que pode ser caracterizada por diversos critérios, entre eles destaca-se a ausência do hífen, o rompimento dos limites da sílaba e a formação de palavras que prejudiquem o sentido do texto.

Vale ressaltar, de acordo com Roberto (2016, p.85), que, quando as convenções ortográficas não são seguidas, pode-se ter desde um estranhamento dos critérios adotados na separação silábica a problemas comunicacionais:

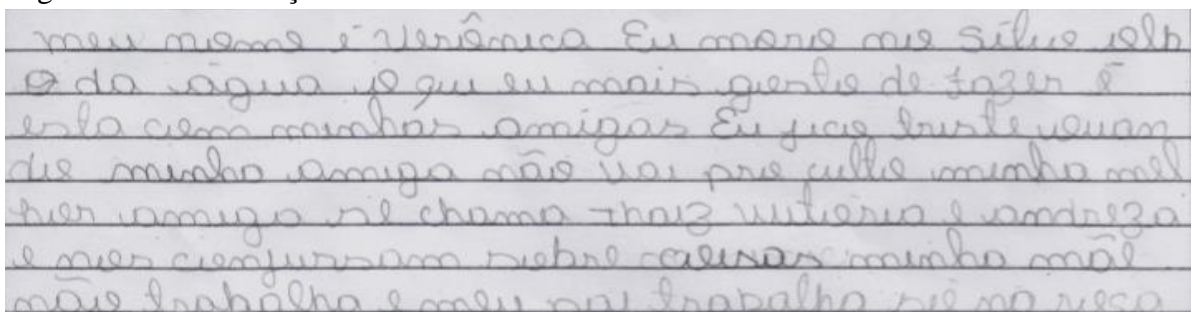
Figura 5: Problema de translineação



Fonte: Roberto (2016, p.85)

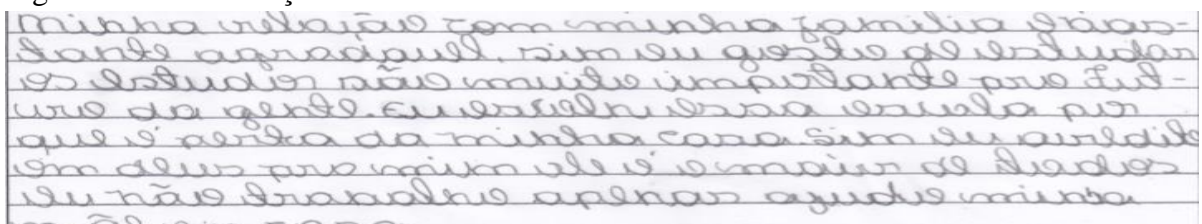
No exemplo acima, observa-se tanto um problema comunicacional, pois o produto que está à venda não é RCO, mas sim ESTERCO, quanto a ausência da compreensão da estrutura silábica e da relação fonológico-grafêmica necessária para a translineação. No exemplos abaixo, retirados das produções textuais do 9º ano, que constituem corpus dessa pesquisa, identificou-se a ocorrência de translineações não convencionais:

Figura 06: Translineação não convencional I



Fonte: Pesquisa direta.

Figura 07: Translineação não convencional II



Fonte: pesquisa direta

No primeiro exemplo, na quarta linha, o aluno translineou de modo não convencional a palavra *melhor*, rompendo com a estrutura silábica ao separar o dígrafo *lh*, além disso não fez uso do hífen que marca a mudança de linha no fim da frase. O segundo exemplo também é uma ocorrência de translineação não convencional da palavra *futuro*, na terceira linha, de modo que o aluno separou o ataque do núcleo, rompendo com a estrutura interna da sílaba. Percebe-se que a falta de conhecimento fonológico ou a desconexão entre a escrita e a fala são motivos que podem levar o aluno ao rompimento da estrutura interna da sílaba em que há correspondência ortográfica e fonológica, é como se o aluno não entendesse o que deveria fazer. Desse modo faz-se necessário trabalhar a sílaba fonológica e depois conectar essa informação com aquela de ordem gráfica.

Considerando que os alunos do 6º ao 9º ano são produtores de textos em potencial e que precisam realizar a translineação de modo correto para produzirem textos coerentes, coesos e com correção gramatical, essa pesquisa fará uma análise quantitativa e qualitativa das translineações convencionais e não convencionais nas produções textuais de um grupo de alunos do ensino fundamental II de uma escola da Rede Pública Municipal de Tianguá-CE.

5 METODOLOGIA

Segundo Marconi (2002) existem inúmeros conceitos sobre pesquisa, uma vez que os estudiosos ainda não chegaram a um consenso sobre o assunto. De modo geral, pesquisar é investigar, analisar, buscar respostas para um problema com base em métodos científicos. Esse capítulo versará sobre os procedimentos metodológicos adotados para a análise do processo de translineação e está dividido nas seguintes subseções: na primeira é caracterizada a pesquisa e na segunda serão definidos o campus e os sujeitos da pesquisa

5.1 Caracterização da Pesquisa

Essa pesquisa analisa a translineação em textos de alunos do ensino fundamental II e pode ser caracterizada como uma pesquisa quali-quantitativa, na qual se busca tanto verificar a quantidade de ocorrências de translineações convencionais e não convencionais em produções textuais de alunos do 9º ano, como analisar essas ocorrências com base nos pressupostos teóricos da Teoria da Sílabas, levando em conta a constituição interna da sílaba.

De acordo com a classificação de Ander-Eg (apud MARCONI, 2002, p.19) esse trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa aplicada, de modo que os resultados serão utilizados na resolução de problemas, através da elaboração de uma proposta de intervenção que almeja subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa, com relação ao ensino e aprendizagem do processo de translineação.

A abordagem dos participantes da pesquisa aconteceu primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação de três atividades de produção textual, para os alunos que se disponibilizaram voluntariamente a participar da pesquisa. A coleta de dados foi executada no horário normal da escola e nos dias letivos previstos no calendário, além disso, as atividades estavam inseridas dentro do planejamento das aulas do professor, assegurando o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. Foram incluídos na pesquisa os participantes que responderam à atividade de produção textual e excluídos os que responderam a atividade de forma ilegível.

Para atingir os resultados esperados, esse trabalho seguiu as seguintes etapas e procedimentos de pesquisa:

Quadro 16 – Etapas e procedimentos de pesquisa

ETAPAS DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA
1ª etapa	Aplicação de três atividades de coleta de dados – produções textuais.
2º etapa	Análise dos textos escritos pelos alunos e levantamento quantitativo e qualitativo das translineações convencionais e não-convencionais.
3ª etapa	Aplicação da atividade de separação silábica com palavras que foram translineadas de modo não convencional na atividade de produção.
4ª etapa	Análise da atividade de separação silábica e levantamento quantitativo e qualitativo das separações não convencionais.
5ª etapa	Cotejamento com produções textuais do Ensino Médio
6ª etapa	Elaboração de proposta de intervenção.

Fonte: Pesquisa direta.

Na primeira etapa, foram aplicadas três atividades de produção textual que tiveram como objetivo observar o modo como os alunos realizam a translineação. As atividades aplicadas faziam parte do planejamento didático, de modo que os alunos responderam espontaneamente como parte do processo de ensino e aprendizagem. Na primeira proposta os alunos deveriam produzir um texto predominantemente narrativo em primeira pessoa sobre o tema “Igual a você não existe ninguém”, a partir de um conjunto de perguntas que foram apresentadas (Qual o seu nome? Onde você mora? O que mais gosta de fazer? Às vezes você fica triste? Quando? Quem é o seu melhor amigo?). Essa atividade foi realizada no início do semestre letivo com o objetivo de fazer os alunos escreverem sobre eles para se apresentarem à turma.

A segunda atividade de coleta de dados consistiu na produção de uma carta de reclamação para os candidatos a prefeito da cidade, uma vez que Tianguá-CE passava por um período de eleições suplementares². Acreditou-se que, através da adaptação da atividade ao contexto social, os alunos se apropriariam mais facilmente do gênero e escreveriam espontaneamente o texto.

Na terceira atividade de coleta de dados, os alunos foram convidados a produzir um

² O Tribunal Superior Eleitoral manteve o indeferimento do registro de candidatura do prefeito eleito em Tianguá, nas Eleições de 2016, Luiz Menezes de Lima, e do vice-prefeito, Aroldo Cardoso Portela e, e revogou a decisão liminar que os mantinha no cargo. Com isso foi realizada nova eleição para a escolha de novos representantes para ocupar os cargos de prefeito e vice-prefeito da cidade.

texto dissertativo argumentativo sobre o tema “Saber atuar para o mundo melhorar- saindo em defesa da cidadania”, cuja proposta faz parte de um concurso de redação que é realizado anualmente na Rede Municipal de Tianguá-CE, como uma das ações do projeto “Agrinho”, que tem como objetivo desenvolver práticas para o reconhecimento do jovem como cidadão ativo e participante de sua comunidade. Desse modo, as atividades analisadas estavam inseridas no planejamento das aulas e de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Na turma do 9º ano, que serviu de corpus para essa pesquisa, há 19 alunos matriculados, de modo que 14 alunos participaram da primeira atividade, 14 alunos participaram da segunda e 19 alunos participaram da terceira. Analisamos cada sujeito da pesquisa individualmente e os organizamos em quatro grupos: o grupo dos que só apresentaram translineações convencionais, o dos que apresentaram apenas translineações não convencionais, o dos que apresentaram tanto translineações convencionais quanto não convencionais e o grupo dos que não apresentaram nenhuma ocorrência e/ou não escreveram até o fim da linha. Vale ressaltar que o Sujeitos (doravante S) foram nomeados do S1 ao S19 e as atividades de A1, A2 e A3.

Na segunda etapa, foram analisados os textos produzidos pelos alunos objetivando levantar a quantidade de ocorrências de translineações convencionais e não convencionais produzidas pelos alunos nas suas produções textuais e categorizar as ocorrências não convencionais encontradas. As ocorrências foram categorizadas a partir do suporte teórico oferecido pela teoria da sílaba, segundo os seguintes critérios: estrutura da sílaba e tipo da sílaba, posição da sílaba na palavra, tonicidade, contexto de ocorrência e transgressão.

Após o levantamento quantitativo e qualitativo dessas ocorrências, a terceira etapa consistiu na aplicação de uma atividade escrita de separação silábica, contendo as palavras que foram translineadas de modo não convencional por todos os alunos nas suas respectivas produções, com o objetivo de atestar se o aluno separa de modo não convencional em atividades de separação silábica, ou seja, para entender se as translineações não convencionais devem-se, de fato, ao não conhecimento sobre as regras de separação silábica. Nessa etapa a professora levou aos alunos uma atividade escrita, na qual solicitava que eles separassem cada uma das palavras apresentadas. O quadro a seguir mostra as palavras que constaram nessa atividade:

Quadro 17: Palavras utilizadas na atividade de separação silábica

FUTURO	TRANSPORTE	FINAL	DIREITO	MELHOR	DEVER	ESTÃO	JEITO
COM	MERCADORIA	OLHO	REALIDADE	QUALIDADE	GOVERNO	DIREITOS	
AMBIENTE	MESMO	GERAL	MEIO	SEGURANÇA	TRABALHO	ESCOLHI	AGUENTAVA

Vale ressaltar que a translineação é determinada pela organização textual, ou seja, o aluno só precisará translinear se a palavra não couber na linha e é possível que uma mesma palavra, caso apareça mais de uma vez no texto, em contexto de translineação, possa ser translineada de diferentes formas, porque vai depender do espaço disponível na linha. Em outra análise, a separação de sílabas de modo isolado, fora do texto, deve seguir as normas gramaticais da separação ortográfica e, assim sendo, se o aluno separa de modo não convencional em atividades desse tipo, é porque de fato não domina as normas de separação silábica.

A quarta etapa corresponde à análise das ocorrências de separações não convencionais, buscando constatar se o aluno manteve as ocorrências não convencionais e se apresentou outras ocorrências não convencionais diferentes das que foram percebidas na produção textual, uma vez que a lista apresentada contém as ocorrências presentes nos textos de todos os alunos. Nessa etapa os alunos foram divididos em dois grupos, o grupo dos que apresentaram um número menor de ocorrências não convencional com destaque para os encontros vocálicos e o grupo dos que apresentam um número maior de ocorrências com destaque para a redução do número de sílabas das palavras.

Na quinta etapa foi realizado um cotejamento com produções textuais do 3º ano do ensino médio com o objetivo de perceber se os alunos estão avançando nas séries com essa dificuldade. A turma observada contém 38 alunos cursando o 3º ano do ensino médio em uma Escola Pública Estadual localizada na zona urbana da cidade de Tianguá-CE. As produções textuais analisadas constituíam atividades avaliativas bimestrais da disciplina de Redação, cuja proposta solicitava a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre “O trabalho escravo contemporâneo”, devendo obedecer às competências de avaliação das redações do Exame Nacional do Ensino Médio –ENEM, entre as quais a competência um, que trata do domínio da norma culta da Língua Portuguesa, exige que o aluno fique atento às convenções de escrita: acentuação, ortografia, *separação silábica*, uso do hífen e uso de letras maiúsculas e minúsculas.

A partir dos resultados obtidos através da coleta e análise de dados, elaborou-se, na sexta etapa, uma proposta de intervenção para o ensino da translineação a partir do gênero carta de reclamação, com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da separação silábica e da translineação.

A próxima subseção discorrerá sobre a constituição do corpus desse trabalho.

5.2 Campos e Sujeitos da Pesquisa

Essa pesquisa será realizada no Município de Tianguá-CE que se localiza na microrregião da Ibiapaba, Mesorregião do Noroeste Cearense, distante 310 km da Capital Fortaleza-Ce, tem como municípios limítrofes ao norte Viçosa do Ceará e Granja, ao Leste Frecheirinha, Coreaú e Moraújo, ao sul Ubajara e ao oeste São João da Fronteira (estado do Piauí). A figura a seguir apresenta a localização geográfica do município de Tianguá-CE:

Figura 8: Localização geográfica de Tianguá-CE



Fonte: disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tiangu%C3%A1>
Acesso em :01 de Março de 2018.

A cidade foi criada em 31 de Julho de 1890, mas somente em 9 de setembro do mesmo ano passou a ser chamada de Tianguá.

Segundo dados do IBGE (2010)³, a população de Tianguá-CE chega a 68.892 habitantes e, nesse município, assim como na maior parte da Serra da Ibiapaba, é muito comum o plantio da cana-de-açúcar, batata-doce, caju, morango, tomate e pimentão, além de hortaliças que são exportados para vários estados brasileiros.

O município conta com 07 escolas estaduais que ofertam o ensino médio e sessenta e cinco escolas municipais, incluindo os CEIs (Centro de Educação Infantil) que ofertam o ensino infantil e fundamental. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2017

³ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/tiangua/panorama> acesso em: 05/09/2017

atingiu a meta, cresceu e alcançou 6,0 pontos nos anos iniciais e 5,0 nos anos finais do ensino fundamental. O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática, por meio da Prova Brasil, e no fluxo escolar, que corresponde à taxa de aprovação.

O presente trabalho de pesquisa foi realizado em uma das escolas da rede municipal, localizada na zona rural, a 7 km do centro comercial de Tianguá-CE, em uma turma do 9º ano. A escolha desta escola deve-se ao fato de ser o local de trabalho da autora desse estudo. Foram analisadas as produções textuais de todos os alunos de uma turma do 9º ano formada por 19 alunos matriculados, na faixa etária de 14 a 15 anos de idade.

Vale ressaltar que a escola atende a 230 alunos no total, com uma média de 20 alunos por turma, nos seguintes níveis: ensino fundamental-anos iniciais, do 2º ao 5º ano, que funciona no turno da manhã; no turno da tarde, o ensino fundamental- anos finais com turmas únicas do 6º ao 9º anos e no turno da noite funciona uma turma mista de Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a escola conta com duas profissionais efetivas com formação básica na área e pós-graduadas, em nível de especialização na área de Língua Portuguesa. As ações voltadas para a leitura e escrita acontecem em atividades específicas de cada disciplina, mas também através de projetos que envolvem toda a comunidade escolar.

Em relação à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, ressalta-se que acontecem formações a cada bimestre, realizadas pela Coordenação de Língua Portuguesa do município, são momentos coletivos de troca de experiências e oficinas de leitura e escrita, porém ainda não foram realizadas formações voltadas para o ensino da ortografia.

O espaço físico da escola compreende uma biblioteca, cozinha, sala dos professores, secretaria e coordenação no mesmo ambiente, direção e uma sala de laboratório. Em relação à biblioteca, espaço que deve ser reservado para pesquisas, assim como para atividades de leitura e escrita, destaca-se que ela possui uma quantidade considerável de livros didáticos das diversas disciplinas do ensino fundamental I e II, que servem para pesquisa, assim como de livros paradidáticos que contemplam vários clássicos da literatura, no entanto o espaço é reduzido e não muito frequentado pelos alunos.

Os projetos trabalhados na escola são coordenados pela Secretaria de Educação e visam à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, além da formação para a cidadania, a saber, “Projeto Peteca”, “MAIS PAIC”, “Novo Mais Educação” e “Projeto Agrinho”. O Projeto Peteca desenvolve ações que atuam no combate à erradicação do trabalho infantil e na proteção

ao trabalhador adolescente. O MAIS PAIC é um Programa de Aprendizagem na Idade Certa e tem como finalidade ampliar o trabalho de cooperação entre o estado e os municípios, buscando a aprendizagem dos alunos para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem preparados. O Programa Novo Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. O Agrinho é um Programa de responsabilidade social do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar, que promove a educação e a formação inclusiva no campo, com a missão de formar futuras gerações. No ano de 2018, o tema do projeto foi “SABER ATUAR PARA MELHORAR O MUNDO – AGRINHO EM DEFESA DA CIDADANIA”. Observa-se, portanto, que esse trabalho tem muito a contribuir no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, não só nesta escola, mas também nas outras unidades educacionais desse município, uma vez que a proposta de intervenção a ser elaborada sobre o ensino da separação silábica e da translineação pode servir de suporte para outros professores que muitas vezes não dispõem de formação e de material de apoio para conduzir um ensino eficaz de ortografia.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever, categorizar e analisar as translineações convencionais e não convencionais detectadas nas produções textuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Tianguá-CE. Essas ocorrências de translineação no interior do texto serão comparadas com atividades de separação silábica, envolvendo as mesmas palavras translineadas na produção textual, com a finalidade de perceber se os alunos do 9º ano do ensino fundamental têm conhecimentos suficientes sobre separação silábica ou se só separam de modo não convencional na produção textual. Vale ressaltar que essas análises servirão de suporte para a elaboração de uma proposta de intervenção para o ensino da translineação, que será apresentada nesta seção.

6.1 Apresentação dos dados coletados

A seguir serão apresentados os dados coletados nas três atividades de produções textuais dos alunos do 9º ano, os quais, a partir das ocorrências, foram divididos em quatro grupos, para melhor observação dos dados. No Grupo 1 os participantes apresentaram apenas translineações convencionais, no Grupo 2 os participantes apresentaram apenas translineações não convencionais, no Grupo 3 os participantes apresentaram translineações convencionais e não convencionais e no Grupo 4 os participantes não apresentaram ocorrências de translineação convencional e não convencional e/ou não escreveram até o fim da linha.

6.1.1 Grupo 1- Os participantes apresentaram apenas translineações convencionais

Nesse grupo constam 07 sujeitos da pesquisa, de modo que os Sujeitos 03, 12, 14 e 08 participaram das três atividades de coleta de dados, os Sujeitos 10 e 17 participaram das Atividades 01 e 03 e o Sujeito 19 participou, apenas, da terceira atividade. O quadro 17 mostra as ocorrências convencionais encontradas nas produções textuais dos sujeitos analisados:

Quadro 18: Sujeitos com ocorrências de translineações convencionais

Sujeito da pesquisa	Atividade	Ocorrências convencionais
	A1	Conversa-mos

SUJEITO 3(S3)	A2	Trabalhado-res
	A3	Trans-porte
Sujeito 8 (S8)	A1	Sem ocorrências
	A2	Sem ocorrências
	A3	Realmen-te
Sujeito 10 (S10)	A1	Sem ocorrências
	A3	Va-mos
Sujeito 12 (S12)	A1	Mechen-do/ inter-net/ gos-to / muda-ria
	A2	Situa-ção/ segu-ra/ que-remos
	A3	Se-rem/saú-de/cida-dão
Sujeito 14 (S14)	A1	Traba-lho
	A2	di-fícil
	A3	Deve-mos/ se-gurança/ re-presenta
Sujeito 17(S17)	A1	Traba-lha
	A3	Educa-ção/ rela-ções
Sujeito 19 (S19)	A3	Crí-tico/ nos-so/ jus-tiça/ to-dos/ patrimô-nio/ seme-lhança/ ver-dadeiras

Fonte: Pesquisa direta.

Os sujeitos realizaram translineações de acordo com as normas de separação silábica em pelo menos uma atividade, o que revela, a princípio, que eles tem conhecimento de que é necessário separar a palavra se não há espaço na linha para escrevê-la completamente.

6.1.2 Grupo 2- Os participantes apresentaram apenas translineações não convencionais

Nesse grupo consta apenas 01 sujeito, o S11, que participou das atividades dois e três e apresentou apenas uma ocorrência de translineação não convencional.

Quadro 19: Sujeitos com ocorrência de translineação não convencional

Atividades	Translineações não convencionais
A2	Sem ocorrências

A3	Ambie-nte
----	-----------

Fonte: pesquisa direta

O S11, ao realizar a separação, demonstra que conhece o processo de translineação, no entanto não separa a palavra em conformidade com as normas de separação silábica.

6.1.3 Grupo 3- Os participantes apresentaram translineações convencionais e não convencionais

O grupo 3 reúne 07 sujeitos da pesquisa, os quais apresentaram pelo menos uma translineação convencional e uma não convencional no conjunto das atividades realizadas. Os Sujeitos 01 e 02 participaram das três atividades de coleta de dados, enquanto os demais sujeitos desse grupo (S4, S6, S15, S16 e S18) participaram apenas de duas atividades, conforme mostra o quadro 19:

Quadro 20: Sujeitos com ocorrências de translineações convencionais e não convencionais

Sujeito da pesquisa	Atividade	Translineações convencionais	Translineações não convencionais
Sujeito 1 (S1)	A1	Bas-tante	Fut-uro
	A2	Sem ocorrências	Transp-orte
	A3	mu-da / mes-ma	Fina-l / dir-eito/ mel-hor/ d-ever/ e-stão/ ge-ito
Sujeito 2 (S2)	A1	Brincadei-ras / cole-gas Me-us / co-lhendo/ Edu-cação	Sem ocorrências
	A2	Apre-sentar / mu-nicipio/ Ti-anguá / qua-lidade/ provi-dências	Sem ocorrências
	A3	Co-munidade/ pró-ximo/ melho-rar/ Bus-car	c-om/ me-rcadoria
Sujeito 4 (S4)	A1	Algu-ma / Pro-va / Tu-do	Melho-r
	A3	Cida-dania / direi-tos / Levan-do / a-prenda	Real-idade/ Qualidad-e
Sujeito 6 (S6)	A2	Sem ocorrências	Sem ocorrências
	A3	di-nhero / cida-dão/ po-lítica / aju-dar	Gov-erno/ Direito-s
Sujeito 15 (S15)	A2	Ma-conha	Sem ocorrências
	A3	Fá-cil / ambien-te / impul-so	m-esmo / gera-l / me-io

Sujeito 16 (S16)	A1	Al-guém / vizi-nha Cha-ma-do / estu-dos	Sem ocorrências
	A3	Po-líticos Com-prado	Segura-nça
Sujeito 18 (S18)	A1	Sem ocorrências	Olh-o / mel-hor / escolh-i Trab-alho
	A2	Melho-rasse	Aguent-ava

Fonte: Pesquisa direta

Os sujeitos revelam que sabem da necessidade de realizar a translineação, mas ainda não dominam por completo as normas de separação de sílabas, umas vez que ora translineiam de modo convencional, ora de modo não convencional.

6.1.4 Grupo 4 - Os participantes não apresentaram ocorrências de translineação convencional e não convencional e/ou não escreveram até o fim da linha

Os Sujeitos 05, 07, 09 e 13 não apresentaram nenhuma ocorrência de translineação. Constatou-se também que os três primeiros não escrevem até o fim da linha, enquanto o S13 ora escreve até o fim da linha, ora não escreve, conforme mostram as figuras abaixo:

Figura 9: S5 não escreve até o fim da linha

O MOTIVO PELO QUAL ESCREVO ESSA CARTA É PARA FAZER UMA RECLAMAÇÃO PARA OS CANDIDATOS QUE CARIAMENTE PARA O POVO TINGUECEM E NÃO FAZ POIS ENTÃO A MINHA RECLAMAÇÃO É MAIS NO SÍTIO AS ESTRADA NÃO AGEITA O FOSTO DE SAÚDE SOR POSIONAR SOR DUMAS BIEZ POR SEMANA E SOR UM INVERTERA E DIVIRI A POTRA PIR PRA ISSO NOS TEMOS DIREITO DE COBRA MAIS DELES ELES TEM QUE OLHAR MAIS PARA O SÍTIO E TINGUECEM TEM QUE MELHORAR MAIS DO AVE ELEA OR POIS TEMOS

Figura 10: S7 não escreve até o fim da linha

A SITUAÇÃO COM OS POLITICOS É PORQUE ESTÃO ROUBANDO MUITO OS DINHEIROS DO BORRE E TAMBEM POR CAUSA DELE HOJE O BRASIL NUNCA VAI PRA FRENTE.

Fonte: Pesquisa direta

Figura 11: S9 não escreve até o fim da linha

Eu estou cruzando uma carta por conta em que mora cidade,
 está sendo reclamada. A Prefeitura reclamação é que existe
 algumas um posto de saúde no meu bairro, é fica muito difícil
 vir aqui de saúde.

Fonte: Pesquisa direta

Figura 12: S13 ora escreve até o fim da linha, ora não escreve

UM DOS MOTIVOS QUE ESTO RECLAMANDO É POR QUE
 O PREFEITO DE TIANGUA NÃO TA FAZENDO NADA TEM MUITAS
 FAMILIA QUE MORAM LONGE DA CIDADE E O CAMINHO PARA
 CHEGA NA CIDADE É MUITO RUÍD. AÉ OS PREFEITO NÃO CUIDA DE
 ACEITA ELES SE LEMBRAM 30 ANOS ESTA PERTO DAS

Fonte: Pesquisa direta

Como os participantes não escrevem até o fim das linhas, não há, portanto, um contexto ou situação para ocorrência de translineações, uma vez que o fenômeno da translineação ocorre dentro do texto quando não há mais espaço para escrever na linha e o aluno passa uma parte da palavra para a linha seguinte, ou seja, faz a partição da palavra, conforme as normas de separação silábica. Se o aluno não preenche até o fim da linha, não haverá ocorrências de translineação. É importante destacar ainda que outros sujeitos, presentes nos grupos anteriores, também deixaram de escrever até o fim da linha em algumas atividades, o que pode ser uma motivação para não apresentarem ocorrências tanto convencionais como não convencionais. É o caso do S6, S8, S10, e S11, que não apresentaram nenhuma ocorrência em pelo menos uma atividade e justamente nesses textos os alunos não escreveram até o fim da linha, conforme revelam as figuras a seguir:

Figura 13: S6 não escreve até o fim da linha

O motivo que eu estou escrevo este
 problemas me minha cidade, tianguá que
 este legalize me ibiapá.
 uma conclusão, que a nossa cidade
 este passado muito trabalhadora, ser
 trabalho seu segurador me cidade é
 seu saúde.

Fonte: Pesquisa direta

Figura 14: S8 não escreve até o fim da linha

meu nome é Tais Vitória, eu moro num sítio
 chamado Maré, eu gosto de estar com minhas amigas
 eu fico triste quando planejo alguma coisa pra fazer e não
 dá certo minha melhor amiga é a Vanessa e conversamos
 sobre o nosso dia a dia meu pai trabalha com minha
 mãe trabalha em casa e meu pai come agricultura eu
 tenho uma boa relação com minha família.

Fonte: Pesquisa direta

Figura 15: S10 não escreve até o fim da linha

Nós como pequenos cidadãos devemos ajudar muito
 Brasil. Devemos ajudar uns aos outros, e os cidadãos
 precisam de lei para começar e que quem quer
 de melhor para o nosso país não devemos ficar
 calados.

Fonte: Pesquisa direta

Figura 16: S11 não escreve até o fim da linha

O motivo que eu estou escrevendo essa carta é que
 em nosso cidade que tem muitas mudanças como as
 praças de alguns objetos como a praça, alguns objetos.

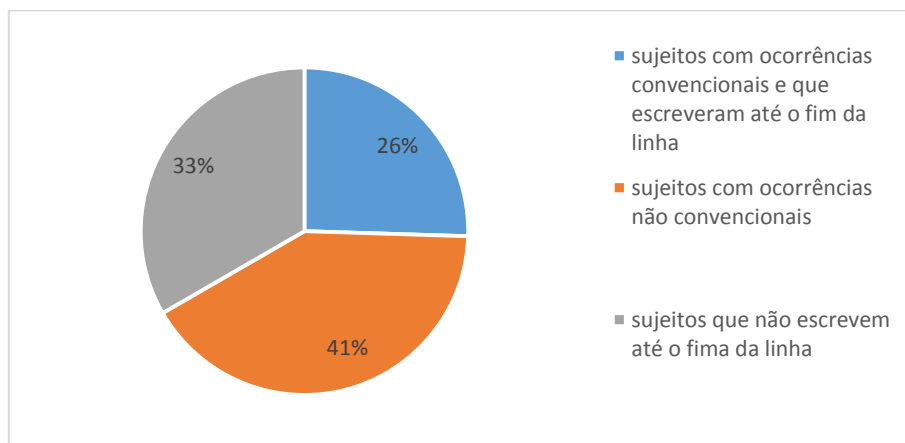
Fonte: Pesquisa direta

Observa-se, claramente, por meio da análise das figuras 12, 13, 14, 15 e 16 que os sujeitos deixam de preencher até o final da linha gráfica, de modo que isto, além de deixar o texto esteticamente desorganizado, pode revelar uma certa insegurança por parte do aluno que deixa de escrever até o final da linha para evitar a realização da translineação, provavelmente por não dominar as normas de separação de sílaba.

6.2 Análise quantitativa dos dados

A partir da observação que se fez dos quatro grupos anteriormente analisados, será feita nesta subseção uma análise quantitativa dos dados, buscando perceber o percentual dos alunos que apresentaram somente ocorrências convencionais e escreveram até o fim da linha, daqueles que realizaram pelo menos uma translineação não convencional e daqueles que não escreveram até o fim da linha. O gráfico 01 revela as porcentagens das ocorrências:

Gráfico 01: Percentual das ocorrências



Fonte: Pesquisa direta.

Observou-se, de modo geral, que dos dezenove sujeitos participantes da pesquisa, apenas 05 ou 26% do total alunos realizaram apenas ocorrências convencionais e escreveram até o fim da linha, revelando, a princípio, o domínio da translineação. Por outro lado, 08 sujeitos ou 42% da turma realizaram pelo menos uma translineação não convencional, e 06 sujeitos ou 34% não escreveram até o fim da linha em pelo menos uma atividade, podendo ser esta a motivação para a ausência de ocorrências de translineação.

Fica claro, portanto, que uma boa parcela dos alunos saem do 9º ano do ensino fundamental e ingressam no ensino médio com dificuldades em realizar a translineação e por conseguinte, não têm domínio das regras de separação silábica, que é um conteúdo pré-requisito para que os alunos realizem a translineação. Acredita-se que a ausência de material didático que sirva de suporte para o educador seja um dos motivos pelos quais os alunos avancem nos anos com esta dificuldade, uma vez que muitos professores deixam de ensinar a translineação porque não dispõem de metodologias, estratégias, ou seja, de orientação didática, já que esse conteúdo não é explorado na maioria dos livros didáticos, o que reforça a necessidade de uma proposta de intervenção para o ensino da translineação.

6.3 Análise das translineações não convencionais

Nesta subseção serão categorizadas as ocorrências de translineações não convencionais encontradas nas três atividades de coleta de dados. Vale ressaltar que atestou-se um total de 25 palavras translineadas de modo não convencional. Essas ocorrências serão analisadas a seguir a partir do suporte teórico oferecido pela teoria da sílaba. As sílabas serão categorizadas em conformidade com os seguintes critérios: estrutura e tipo, posição, tonicidade, contexto de ocorrência e transgressão. Através dessa análise, será possível perceber que sílabas os alunos

tiveram mais dificuldades para separar convencionalmente, e fazer um levantamento dessas dificuldades para que, a partir disso, seja elaborada uma proposta de intervenção. Destaca-se que, quando o professor conhece de forma mais detalhada as motivações dos “erros” que seus alunos cometem na escrita, as possibilidades de que sejam elaboradas intervenções eficazes são maiores.

Quadro 21: Categorização das ocorrências de translineação não convencional

Ocorrência	Estrutura da sílaba/ tipo de sílaba	Posição	Tonicidade	Contexto de ocorrência	Transgressão
Fut-uro	CV Aberta	Medial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
Transp.-orte	CVC Travada	Medial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
Fina-l	CVC Travada	Final	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
Dir-eito	CVV aberta	Medial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
Mel-hor (aparece duas vezes)	CVC travada	Final	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque

d-ever	CV Aberta	Inicial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
e-stão	VC travada	Inicial	Pretônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
ge-ito	CVV Aberta	Inicial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
c-om	CVC travada		Átona	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
Me-rcadoria	CVC Travada	Inicial	Átona	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
Olh-o	CV Aberta	Final	Postônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque ortográfico
Melho-r	CVC travada	Final	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
Real-idade	CV Aberta	Medial	Pretônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
Qualidad-e	CV Aberta	Final	Postônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque

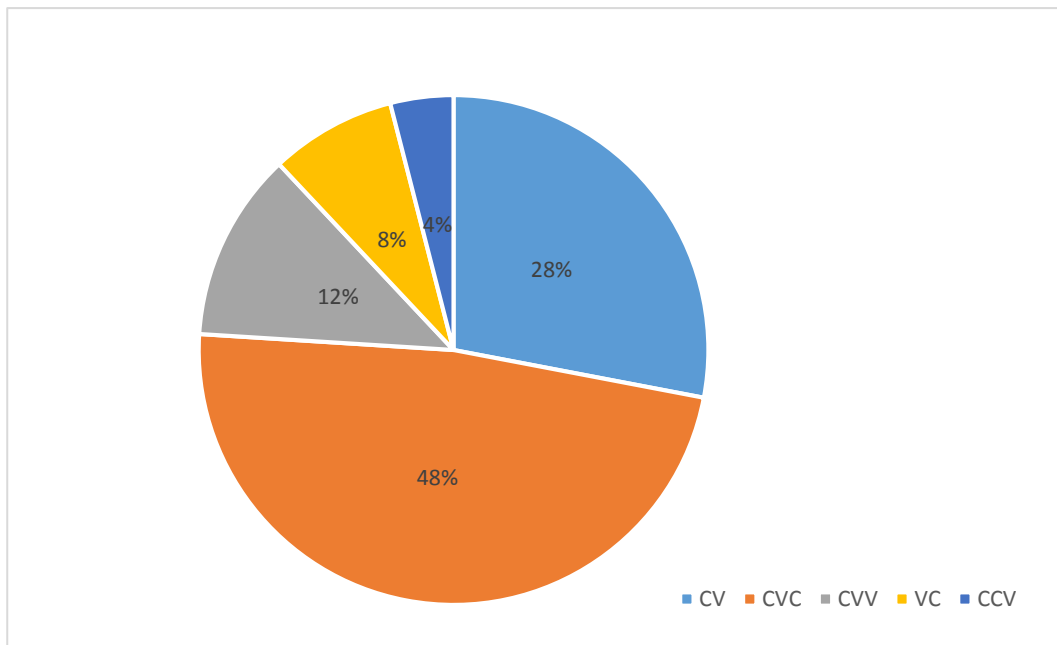
Gov-erno	CVC Travada	Medial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
Direito-s	CVC Travada	Final	Postônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
Ambie-nte	VC Travada	Medial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
M-esmo	CVC Travada	Inicial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
Gera-l	CVC Travada	Final	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
Me-io	CVV Aberta	Inicial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
Segura-nça	CVC Travada	Medial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de coda
Trab-alho	CV Aberta	Medial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
Escolh-i	CCV Travada	Final	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque ortográfico

Aguent-ava	CV Aberta	Medial	Tônica	Correspondência entre a sílaba ortográfica e a sílaba fonológica	Rompimento da estrutura silábica- posição de ataque
------------	--------------	--------	--------	---	---

Fonte: Pesquisa direta.

A partir da análise de cada uma das ocorrências de translineações não convencionais do quadro 20, os dados serão condensados em gráficos para que se possa perceber o percentual das ocorrências em cada critério analisado. O gráfico 02 atesta o percentual das tipologias silábicas:

Gráfico 02: Percentual das tipologias silábicas



Fonte: Pesquisa direta.

Em relação à estrutura silábica das ocorrências translineadas de modo não convencional, observou-se que a maior parte das translineações não convencionais ocorreram nas sílabas CVC (Consoante- Vogal- Consoante), ficando em segundo lugar as sílabas CV (Consoante-Vogal). Este cenário de translineação de acordo com Abaurre (apud NÓBREGA, 2013, p. 81) atesta que:

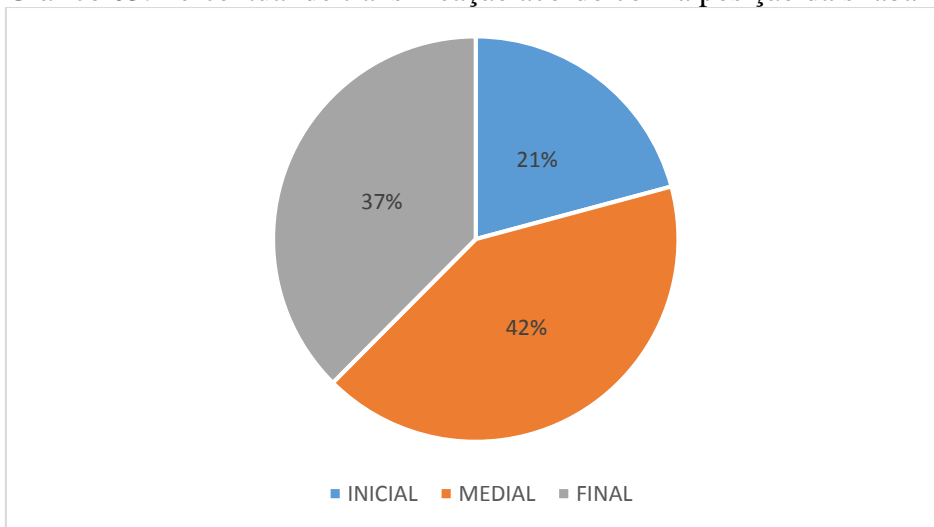
[...] as crianças demonstram dificuldades, na escrita, em preencher a coda silábica, bem como a segunda posição nos ataques ramificados.[...] Tal fato parece indicar que, após a construção CV, a criança constrói CVC, ficando CCVC, com o ataque ramificado, como a estrutura de maior complexidade.

Sob esse viés, entende-se que as sílabas CV são as primeiras a serem adquiridas pelas crianças, no entanto, através desta pesquisa percebe-se que alguns alunos do 9º ano, que estão

saindo do ensino fundamental, demonstram não reconhecer a estrutura dessas sílabas, fazendo a separação silábica indevida no processo de translineação, o que desperta o olhar para a necessidade de uma intervenção eficaz no processo de ensino e aprendizagem da separação silábica e da translineação.

No tocante à posição da sílaba, o gráfico 03 mostra os percentuais encontrados para esse critério:

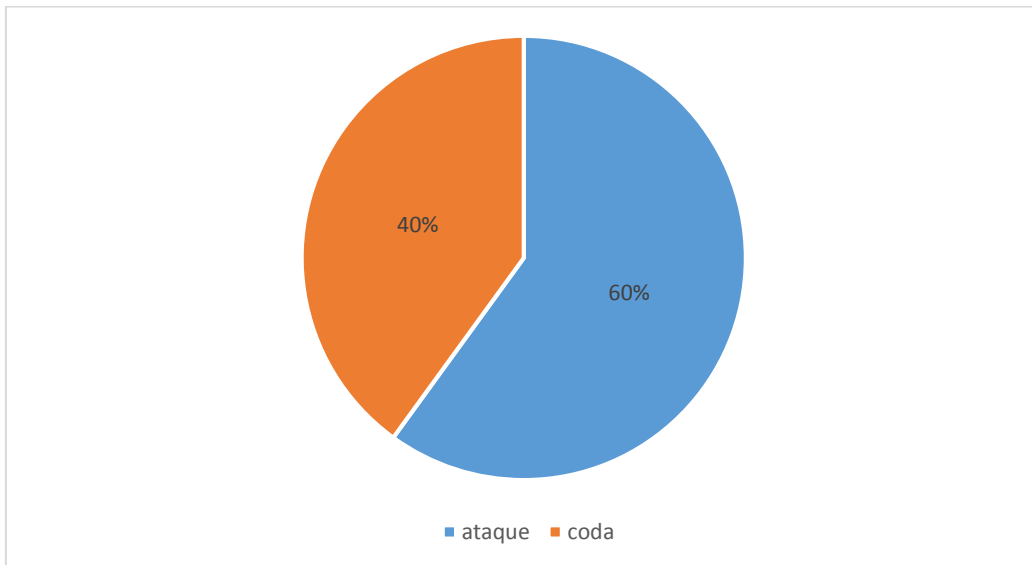
Gráfico 03: Percentual de translineação acordo com a posição da sílaba



Fonte: Pesquisa direta.

Percebeu-se também que a maior quantidade das ocorrências de translineação não convencional ocorre em sílabas mediais, o que revela que o aluno tem mais dificuldades em separar palavras que tem um maior número de sílabas, ou seja, palavras que contêm sílabas iniciais, mediais e finais. Atestou-se que das ocorrências encontradas, a maioria das palavras são trissílabas ou polissílabas, o que indica que os alunos têm menos dificuldades nas monossílabas e dissílabas. Em relação à estrutura silábica das ocorrências não convencionais, o gráfico 04 apresenta o percentual das transgressões relacionadas ao rompimento dessa estrutura:

Gráfico 04: Percentual de transgressões relativas à estrutura da sílaba

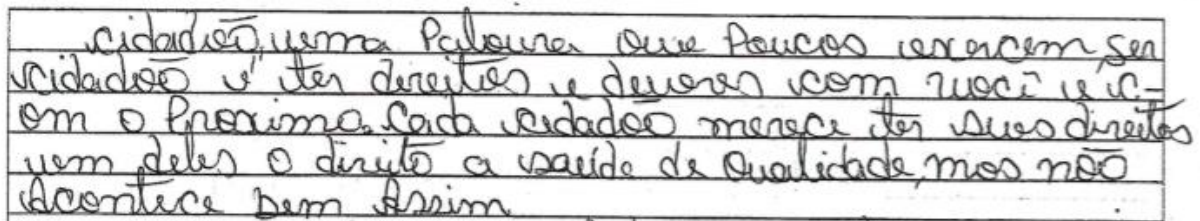


Fonte: Pesquisa direta.

Verificou-se também que todas as ocorrências de translineação não convencional estão situadas em um contexto de correspondência entre a sílaba fonológica e a sílaba ortográfica, sendo que todas as transgressões se dão através do rompimento da estrutura silábica. Em contrapartida, Bisol (2013) afirma que o indivíduo tem conhecimentos prévios sobre a estrutura silábica de sua língua. Nessa perspectiva, observa-se que, se o aluno realiza esse rompimento da estrutura silábica, mesmo havendo um “saber inconsciente” sobre isso, é porque necessita de orientações em relação às normas da separação silábica e à funcionalidade deste conteúdo na produção textual através do processo de translineação. Além disso, destaca-se que a falta de investimento em atividades de “análise linguística”, que perpassa todo o processo de escolarização, é um dos motivos pelos quais o aluno encontra dificuldades em fazer a translineação de modo convencional.

Ademais, constatou-se que, entre as ocorrências coletadas, os maiores percentuais estão em ocorrências em que o aluno “separa o núcleo da coda”, de modo que 40% das separações não convencionais são em posição de coda, e “separa o ataque do núcleo”, com 60% das ocorrências sendo em posição de ataque. Nesses contextos, verificou-se em algumas ocorrências, que o aluno deixa a consoante sozinha, demonstrando não ter o conhecimento básico de que toda sílaba tem o núcleo silábico constituído por uma vogal. Observa-se isso nos exemplos constantes das figuras 17, 18 e 19 que seguem:

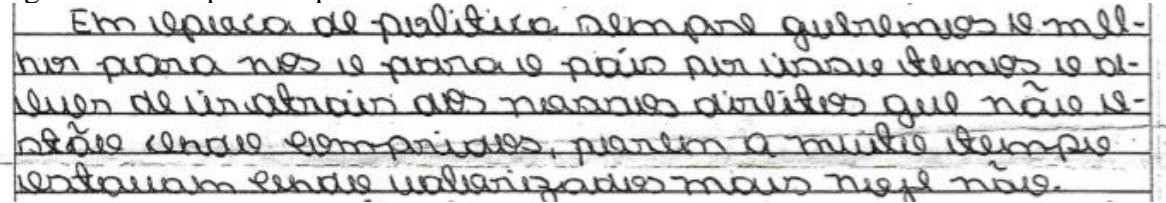
Figura 17: S2 separa ataque da rima



Cidades, uma Palavra que poucas conhecem, se-
cidades e ter direitos e deveres com você e o-
em o próximo. Cada cidade merece ter seus direitos
sem deles o direito a saúde de qualidade, mas não
acontece bem assim.

Fonte: Pesquisa direta

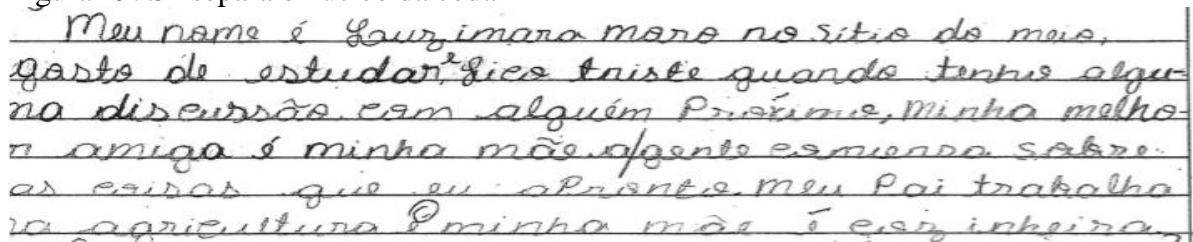
Figura 18: S1 separa ataque do núcleo



Em época de política sempre queremos o mel-
hor para nós e para o país por isso temos o di-
reito de votar em pessoas diferentes que não se-
stão sendo empurradas, porém a muito tempo
votamos sendo manipulados mas não.

Fonte: Pesquisa direta

Figura 19: S4 separa o núcleo da coda



Meu nome é Laurimara mora no sítio de meu,
gosto de estudar, fico triste quando tenho algu-
na discussão com alguém. Próximo, minha melho-
ra amiga é minha mãe, gente esmuenda sabe-
as coisas que eu aprendo. Meu Pai trabalha
na agricultura e minha mãe é esquiadeira.

Fonte: Pesquisa direta

Nesse sentido, a partir da análise realizada neste trabalho, percebe-se que os alunos, mesmo tendo percorrido vários anos escolares, estando expostos durante esse período a várias situações de aprendizagem, ainda assim revelam dificuldades quanto ao conhecimento das estruturas silábicas, uma vez que, em contexto de translineação, deixam um segmento consonantal isolado, desmembrando-o do núcleo silábico.

6.4 Análise das atividades de separação silábica

A quarta etapa desta pesquisa consiste na análise das atividades de separação silábica, com o intuito de perceber se os alunos têm ou não o domínio da norma de separação de sílabas. Nesta etapa os alunos foram convidados a separar vinte e três palavras que foram translineadas de modo não convencional no conjunto dos textos da primeira etapa. O professor apresentou uma atividade escrita, cujo comando da questão solicitava que os alunos separassem as palavras do quadro de acordo as regras de separação silábica.

A partir da análise da atividade de separação silábica de cada sujeito participante da pesquisa, fez-se uma comparação com os textos produzidos por esses sujeitos de modo a perceber se as palavras translineadas de modo não convencional nas produções textuais aparecem separadas ou não em desacordo com as normas de separação de sílabas, a fim de comprovar se as reincidências de translineações não convencionais decorrem da falta de domínio das regras de separação de sílabas. Dos dezenove sujeitos, apenas dezoito realizaram esta etapa, uma vez que o S18 não estava presente na escola no dia da aplicação desta atividade. Após observar todas as atividades, dividiram-se os alunos em dois grupos, o grupo daqueles que apresentaram um menor número de ocorrências e as mais reincidentes foram a separação dos encontros vocálicos e o grupo dos que apresentaram mais ocorrências com uma forte tendência em reduzir o número de sílabas das palavras. As duas subseções a seguir expõem os dados coletados nesta etapa.

6. 4. 1 Grupo A: Número menor de ocorrências não convencionais com destaque para encontros vocálicos

Nesse grupo constam nove sujeitos, a saber, S3, S5, S8, S11, S12, S14, S15, S17 e S19. O quadro 22 apresenta as palavras que foram separadas em desacordo com as regras de separação de sílabas por esse grupo:

Quadro 22: Palavras separadas de modo não convencional pelo Grupo A

SUJEITOS	PALAVRAS
S3	Mer-ca-do-ria / Me-io
S5	di-re-i-tos / Je-i-to / Mer-ca-do-ria / Me-io
S8	di-re-i-tos / Je-i-to / Me-i-o
S11	Je-i-to / Mer-ca-do-ria / Me-io
S12	di-re-i-tos / Je-i-to / Me-i-o
S14	Je-i-to / Mer-ca-do-ria / Me-io
S15	di-re-i-tos / Je-i-to / c-o-m /Mer-ca-do-ria / Me-io
S17	Fi-na-l / di-re-i-tos / Je-i-to / Mer-ca-do-ria / Me-io
S19	di-re-i-tos / je-i-to / Mer-ca-do-ria /Me-i-o

Fonte: Pesquisa direta.

O S3 executou apenas duas ocorrências em desacordo com as normas ortográficas de

separação silábica e não apresentou nenhuma ocorrência não convencional na etapa 1. Vale ressaltar que o sujeito em análise não escreveu até o fim da linha em muitos momentos da primeira coleta de dados.

Os sujeitos S8, S11, S12 e S14 escreveram três palavras não convencionais nesta etapa e, em comparação com as produções textuais, observou-se que S12 e S14 não apresentaram nenhuma ocorrência de translineação não convencional na primeira etapa, enquanto que S8 e S11 apresentaram apenas uma ocorrência e também verificou-se que ambos não escreveram até o fim da linha em algumas produções.

Os sujeitos S5, S17 e S19 apresentaram quatro palavras escritas em desacordo com as normas de separação de sílabas, mas, na primeira etapa, o S5 não apresentou nenhuma ocorrência devido ao fato de não preencher a linha gráfica até o fim e os sujeitos S17 e S19 não translinearam nenhuma palavra de modo não convencional, todas as ocorrências encontradas foram convencionais. O S15 escreveu cinco palavras em desacordo com as normas gramaticais e na primeira etapa apresentou três ocorrências não convencionais, de modo que a palavra “meio” foi escrita de modo não convencional tanto na primeira etapa quanto na quarta.

Percebe-se que os oito sujeitos do Grupo A, ainda que não tenham apresentado ocorrências na primeira etapa, todos revelaram dificuldades nesta etapa, o que reforça a hipótese de que os mesmos não têm conhecimentos suficientes sobre as regras de separação silábica. Além disso, é notório que todas as ocorrências não convencionais identificadas nesse grupo envolvem a separação de encontros vocálicos que é uma dificuldade recorrente no ensino e aprendizagem da separação silábica, de modo que muitas vezes esses “erros” podem ser justificados pela prosódia, uma vez que muitos alunos lançam mão da pronúncia ao separar sílabas e, nessa circunstância, há palavras que ora podem ser pronunciadas como ditongos, ora como hiatos. Além disso, é possível explicar essa dificuldade enfrentada pelos alunos a partir da “ambissilabidade”, que segundo Collischon (2005) foi um termo empregado por foneticistas e fonólogos para se referir a consoantes que são consideradas como pertencendo, ao mesmo tempo, tanto à sílaba precedente, quanto à sílaba seguinte.

Ressalta-se, ainda que, o S15 e o S17 apresentaram, respectivamente, a palavra “c-o-m” e a palavra “fi-na-l” separadas de modo não convencional. No primeiro caso, o sujeito revelou desconhecer totalmente a estrutura das sílabas uma vez que forma duas sílabas apenas com consoantes isoladas, do mesmo modo o segundo sujeito deixa a coda final isolada, como se formasse uma sílaba independente.

6.4.2 Grupo B: Número maior de ocorrências não convencionais com destaque para

redução do número de sílabas das palavras

Nesse grupo constam os sujeitos S1, S2, S4, S6 S7, S9, S10, S13 e S16. Todos eles escreveram acima de cinco palavras em desconformidade com as normas de separação de sílabas e/ou reduziram o número de sílabas das palavras, consoante mostra o quadro 23:

Quadro 23: Palavras separadas de modo não convencional pelo Grupo B

SUJEITOS	PALAVRAS
S1	Tran-spo-rte / Mer-ca-doria / Rea-lida-de / Am-bi-ente / Se-gu-rança
S2	Trans-porte/ Rea-lidade / Di-reitos / Quali-dade / Je-ito / Go-verno Co-m / Am-biente / Merca-doria/ Me-io/ Segu-rança/ Tra-balho Es-colhi/ Aguen-tava
S4	Trans-porte / Re-a-li-dade / Dire-itos / Am-bie-nte / Je-ito / Me-s-mo Co-m/ Mei-o / Mer-ca-doria / Aguen-tava
S6	Fu-turo / Gove-rno / Tran-sporte / Ambi-ente / di-reitos / Me-io / Je-ito Segura-nça / Merca-doria / Traba-lho / Ol-ho/ es-colhi / Reali-dade / Aguen-tava / Quali-dade
S7	Fu-turo/ Qua-lidade / Trans-porte / Gove-rno / Fi-nal / Amb-iente Dire-itos / Me-io / Je-ito / Segu-rança / Mer-cadoria / Traba-lho Ol-ho / Esco-lhi / Rea-lidade / Ague-ntava
S9	Futu-ro / Ambi-ente / Trans-porte / Me-io / Direi-tos / Segu-rança Merca-doria / Tra-balho / Reali-dade / Aguen-tava / Quali-dade Esco-lhi / Gover-no
S10	mer-ca-do-ria / ol-ho/ Rea-li-da-de/ Am-bien-te / Me-io / Aguen-ta-va
S13	Mar-cado-ria/ Me-io / Rea-li-da-de / Segu-rança / Qua-lidade / Traba-lho Go-verno/ Esco-lhi / Am-biente/ Aguenta-va
S16	Futu-ro / Ambi-ente/ Trans-porte/ Me-io / Direi-tos / Segura-nça Merca-doria / Traba-lho /Reali-dade / Esco-Lhi / Quali-dade / Aguen-tava Gover-no

Fonte: Pesquisa direta

O S1 realizou 05 separações não convencionais, de modo que a palavra “transporte” foi registrada de forma não convencional tanto em contexto de translineação na produção textual quanto na atividade de separação silábica. O S2 registrou 14 separações não convencionais e as palavras “com” e “mercadoria” estiveram presentes de modo não convencional tanto na etapa 1 quanto na etapa 4, evidenciando que o aluno desconhece, de fato, as normas ortográficas de separação silábica. O S4 escreveu 10 separações não convencionais e a palavra “realidade” foi

separada de modo não convencional nas duas etapas de coleta de dados. O S6 produziu 15 ocorrências nessa etapa e as palavras “governo” e “direitos” aparecem de modo não convencional nas duas atividades. O S7 apresentou 16 palavras separadas em desacordo com as normas de separação de sílabas e na primeira etapa de coleta de dados não apresentou nenhuma ocorrência tanto de translineação convencional quanto de não convencional. O S9 realizou 13 separações que não estão de acordo com as regras de separação de sílabas, porém na primeira etapa não foi identificada nenhuma ocorrência. O S10 apresentou 06 ocorrências nesta etapa, mas na primeira só registrou uma ocorrência de translineação convencional. O S13 realizou dez ocorrências nesta etapa e na primeira atividade o sujeito não realizou nenhuma ocorrência de translineação. O S16 apresentou nesta etapa 13 ocorrências de separação em desacordo com a normas de separação silábica e na primeira etapa apresentou apenas uma ocorrência de translineação não convencional.

De modo geral, entende-se que, mesmo que alguns sujeitos não tenham apresentado ocorrências não convencionais na primeira etapa, nesta etapa todos revelaram dificuldades quanto à separação de sílabas, confirmando que uma das motivações para não haver nenhuma ocorrência de translineação em algumas produções textuais deve-se ao fato dos participantes não escreverem até o fim da linha.

É possível perceber também que a maioria das palavras apresentadas por S1, S2, S6, S7, S9, S13 e S16 foram separadas com redução do número de sílabas, havendo sujeitos que separaram todas as palavras em apenas duas sílabas, o que dá indícios de que não dominam o conhecimento básico de que as palavras da língua portuguesa podem ser monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Além disso muitos sujeitos chegaram a formar sílabas que não são possíveis no Português Brasileiro como a sílaba “spo” formada pelo S1 na palavra “tran-spo-rte” e o ataque “nte” na palavra “am-bie-nte” registrada pelo S4, que também escreveu palavras com sílabas formadas apenas por consoantes como em “me-s-mo e “co-m”.

Em última análise, acrescenta-se que dos dezoito participantes da quarta etapa desta pesquisa, 100% deles revelaram dificuldades quanto ao domínio das regras de separação silábica, o que confirma a hipótese inicial deste trabalho de que o aluno que não realiza a translineação de modo convencional não tem conhecimentos suficientes sobre a separação silábica, conteúdo pré-requisito para a realização da translineação na produção de texto.

6.5 Cotejamento com produções textuais do Ensino Médio

Ainda que essa pesquisa não tenha como foco as produções textuais de alunos do 3º ano do ensino médio, realizou-se um análise comparativa entre os textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal de Tianguá-CE., com textos de alunos do 3º ano do ensino médio de uma Escola Pública Estadual de Tianguá-CE, sendo que as duas turmas constituem local de trabalho da autora desse estudo e cuja análise comparativa foi realizada com o intuito de ratificar especificamente que os alunos estão avançando nos anos escolares, sem o domínio de questões linguísticas básicas e importantes para a produção de texto, como a translineação e a separação silábica.

A turma observada contém 38 alunos e desse total, nove alunos ou 23,7% da turma apresentaram dificuldades em realizar a translineação de modo convencional em alguns momentos do texto. No quadro abaixo serão apresentadas as ocorrências de translineação não convencional constatadas nos textos desses alunos, que serão chamados de Sujeitos do Ensino Médio- (doravante SEM):

Quadro 24: Ocorrências de translineação não convencional de Sujeitos do Ensino Médio

SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO-SEM	OCORRÊNCIAS DE TRANSLIENAÇÃO NÃO CONVENCIONAL
SEM1	nenh-uma
SEM2	aco-nteceu
SEM3	Mesm-a
SEM4	Cheg-ou / denu-ncias
SEM5	Mulh-er / assustad-ora
SEM6	Pe-ssoas
SEM7	Se-ndo / denu-ncie
SEM8	Ati-nge
SEM9	Degrada-ntes/ s-uas/ Pess-oas depe-ndem / e-stão/ tem-os trab-alho

Fonte: Pesquisa direta

A partir da análise das ocorrências verificadas nos textos dos sujeitos do ensino médio percebeu-se que, assim como os alunos do 9º ano do ensino fundamental, o maior percentual das ocorrências de translineação não convencional ocorre em sílabas mediais do tipo CVC

(consoante-vogal-consoante) através do rompimento da estrutura silábica, mais especificamente, predominando a separação entre o núcleo e a coda, de modo que nove ocorrências de translineação não convencional foram em posição de ataque e oito foram em posição de coda.

Esses dados são relevantes para esse trabalho, uma vez que reforçam a necessidade de uma estratégia de intervenção para o ensino da translineação, visto que alguns alunos, mesmo tendo cursado os sete anos da educação básica, do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, ainda estão saindo da vida escolar sem dominar conteúdos básicos de língua portuguesa.

6.6 Uma proposta de ensino da translineação a partir do gênero carta de reclamação

O objetivo principal desta proposta é criar condições para que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental compreendam a necessidade de realizar a translineação de modo convencional na produção textual. A intenção dessa proposta não é apresentar um método de ensino, mas sugerir atividades que possam auxiliar o professor no ensino desse conteúdo. Portanto, as atividades que serão propostas podem ser aperfeiçoadas, revisadas e ressignificadas, ou seja, alteradas para se adaptarem às necessidades de cada turma.

Morais (2010) afirma que não se pode esperar que o aluno aprenda ortografia sozinho, é preciso aliar o trabalho de reescrita e produção de textos com o ensino da ortografia, permitindo que os alunos avancem tanto na capacidade de produzir textos quanto no registro correto das palavras dentro do texto. É sob esse viés que essa proposta se estrutura, buscando aliar o trabalho de produção, revisão e reescrita de textos com a aprendizagem da translineação, uma vez que o estudo da separação silábica só faz sentido para o aluno quando ele percebe que pode aplicá-lo na produção de textos, do contrário os aprendizes concebem-no apenas como mais um conjunto de normas a serem memorizadas com o intuito de aplicá-las em exercícios escolares. Na verdade, o discente tem que ser levado a perceber a importância dos aspectos ortográficos para que seus textos possam se tornar públicos.

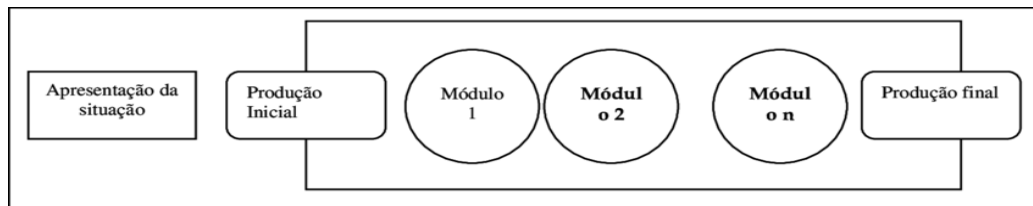
Dessa forma, essa proposta de ensino da translineação tem como ponto de partida a produção do gênero carta de reclamação, para que o aluno tanto possa adquirir a capacidade de produzir uma carta de reclamação, como refletir sobre os aspectos linguísticos envolvidos na produção do texto, sendo a translineação um aspecto que deve ser levado em conta na produção de textos em prosa. A escolha desse gênero está assentada nos conteúdos previstos para o ensino fundamental II de acordo com a Base Nacional Curricular Comum- BNCC (2017, p.145):

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.),

levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

Vale ressaltar que essa proposta baseia-se no modelo de trabalho com sequências didáticas de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernald Schneuwly (2004) para o ensino de gêneros nos anos do ensino fundamental. Essas sequências constituem um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar. O modelo dos autores pode ser esquematizado da seguinte forma:

Figura 20: Esquema de sequência didática.



Fonte: Marcuschi (2008, p. 214)

De acordo com Joaquim Dolz; Michele Noverraz e Bernald Schneuwly (2004, apud MARCUSCHI, 2008), a *apresentação da situação* consiste em definir a modalidade do gênero a ser trabalhado, ou seja, se é escrita ou oral, além de ser o momento em que o aluno irá ter o primeiro contato com o gênero, decidindo coletivamente para quem ele é produzido, qual a sua modalidade e qual a forma de sua produção. “É importante que nesta fase sejam apresentados exemplares do gênero a ser realizado” (JOAQUIM DOLZ; MICHELE NOVERRAZ e BERNALD SCHNEUWLY, 2004, apud MARCUSCHI, 2008, p.215).

Logo após a apresentação da situação, segue a *produção inicial*, que poderá ser coletiva ou individual. Essa produção pode ser avaliada e revisada quantas vezes forem necessárias. Quanto aos *módulos*, podem ser vários, contemplando todas as dificuldades que o aluno encontrar no processo de produção, desde os mais simples aos mais complexos, e só depois que todas essas dificuldades forem superadas é que ocorrerá a *produção final*. De acordo com Joaquim Dolz; Michele Noverraz e Bernald Schneuwly (2004, apud MARCUSCHI, 2008, p.218), nesse modelo podem ser trabalhados todos os problemas de textualidade interligadamente com os dos gêneros textuais:

(a) Questões gramaticais: aqui podem ser tratados, dentro dos módulos, de forma sistemática, o problema da organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, a pontuação, a paragrafação e assim por diante. Embora a sintaxe não se ligue ao gênero, ela contribui para a construção do gênero e pode ser tratada com uma abordagem “epilinguística” como o fazem, por exemplo, os PCNs.

(b) Questões de ortografia: os problemas de ortografia não são questões de gênero textual, mas podem ser tratados na produção lingüística escrita sem dificuldade dentro dos módulos e até na revisão final do texto para a

produção final. O trabalho da ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno. Transformar a revisão ortográfica em centro dos problemas é desvirtuar todo o trabalho com a sequência didática.

Observa-se, desse modo, a possibilidade de realizar um trabalho conjunto de produção de um gênero, explorando também questões ortográficas, como a translineação, de modo que é necessário deixar claro para o aluno que o objetivo central é a produção dos gêneros, mas que os aspectos linguísticos devem ser observados para que seus textos circulem publicamente. Nesse sentido, essa proposta reconhece a importância da perspectiva de ensino da Língua Portuguesa tendo como foco os gêneros textuais e não pretende desvirtuar o trabalho com a sequência didática, mas sim oferecer ao professor de Língua Portuguesa estratégias para trabalhar a translineação em consonância com o ensino e a aprendizagem dos gêneros, uma vez que os aspectos gramaticais e ortográficos estão a serviço da construção de textos coerentes e coesos.

Portanto, com base nos pressupostos teóricos discutidos, apresenta-se, a seguir, as etapas de execução da proposta de ensino, que busca enfatizar principalmente a reflexão e não esgota as possibilidades de trabalho com a separação silábica e a translineação, podendo também ser adequada, conforme as necessidades da turma.

1º AULA (Apresentação da situação)

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Refletir sobre os objetivos da carta de reclamação

CONTEÚDO

- Leitura de uma carta de reclamação

TEMPO ESTIMADO

1 hora/aula

RECURSOS

- Quadro acrílico e acessórios;
- Cópia impressa do texto.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Para a primeira etapa da proposta de ensino, propôs-se a leitura de um texto para que os alunos pudessem entender os objetivos do gênero textual a ser estudado. O professor deve propor uma leitura silenciosa do texto pelos alunos, para que eles, individualmente, possam ter

o primeiro contato com o gênero.

TEXTO1

Inicialmente gostaria de deixar claro que o atendimento de vocês é precário. Estou desde dia 08/12/06 para receber um colchão que me foi entregue rasgado. Após uma semana foi retirado apenas o BOX rasgado e depois de 10 dias fui avisado que não havia mais o produto para me atender. Para eu receber o crédito vocês enrolaram mais 10 dias para retirar o colchão e me dar o crédito integral.

Após isso fiz nova compra e estou esperando entregar até hoje. Coloquei o fone de ouvido na compra para completar o valor e vocês novamente não tem a mercadoria para me entregar. Até quando vocês vão tratar os clientes dessa forma? Porque o fone de ouvido continua disponível no site (conforme figura anexada)? Que site tabajara é esse?

Quero uma solução para isso hoje, caso contrário vou entrar no PROCON com uma reclamação, afinal das contas está tudo pago e vocês que estão causando problemas. Estou de saco cheio. Não há um similar para o fone de ouvido, sendo assim conforme código do consumidor, vocês são obrigados a me oferecer um produto de igual ou superior qualidade. Cansei de ser palhaço!!!!!!!!!!!!!!

Após a leitura do texto, o professor pode levantar os seguintes questionamentos:

- Quem escreveu esse texto?
- Para quem ele foi escrito?
- Qual foi o tipo de linguagem utilizada?
- Com que finalidade esse trecho foi escrito?
- Você já passou por uma situação dessas?
- Como você reagiu ao passar por uma situação similar?
- Você sentiu falta de alguma informação no texto? (Com essa pergunta o professor está levando os alunos a perceberem a ausência dos elementos característicos de uma carta: local, data, destinatário, vocativo, despedida)

2º AULA (produção inicial)

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Produzir uma carta de reclamação

CONTEÚDO

- Carta de reclamação

TEMPO ESTIMADO

- 2 horas/aula.

RECURSOS

- Quadro acrílico e acessórios;
- Cópia impressa dos textos.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Na segunda etapa da proposta, propôs-se a produção textual inicial. Antes, os alunos irão ler uma carta de reclamação para relembrar as características do gênero textual que foram discutidas na aula anterior.

TEXTO 2

Fortaleza, 7 de março de 2010.

Caro senhor gerente do supermercado PreçoBom, loja da Rua da Praça, 18:

Há muitos anos nossa família é freguesa deste supermercado. Hoje, porém, estamos muito decepcionados com o atendimento de sua loja.

Semana passada, no dia 2 de março, compramos um pote de 500g da maionese Q-koisa que, apesar de estar dentro da data de validade, está visivelmente estragada e cheirando mal.

Ao mostrarmos a nota da compra e pedirmos a substituição do referido item ao funcionário identificado como Armando Guerra, ele disse que a loja não tem nenhuma responsabilidade sobre a mercadoria que já saiu do estabelecimento.

Assim, gostaríamos de pedir diretamente ao senhor a substituição do produto ou a devolução do dinheiro pago pelo vidro de maionese, sob o risco de eu ou minha família nunca mais comprarmos em seu supermercado.

Cordialmente,

Eliane Aparecida dos Santos

Após a leitura do texto, o professor pode levantar os seguintes questionamentos:

- Quais os principais elementos que deve conter uma carta de reclamação?
- Qual o objetivo dessa carta de reclamação?
- Pelo que você observou, a cliente está muito insatisfeita? Isso resultou na utilização de uma linguagem agressiva ou de baixo calão? Ao observar isso, como deve ser a linguagem utilizada em uma carta de reclamação?
- Agora é com você: Produza uma carta de reclamação para o prefeito de sua cidade, reclamando sobre os principais problemas que atingem sua comunidade. (Antes de começar a produção, o professor deve levar os alunos a refletirem sobre esses problemas em conjunto, de modo a orientá-los quanto aos argumentos que serão utilizados)

3º AULA (Módulo 1)

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Refletir sobre o processo de translineação

CONTEÚDO

- A translineação

TEMPO ESTIMADO

- 2 horas/aula

RECURSOS

- Textos escritos
- Quadro acrílico e acessórios

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Nesta etapa, realizar-se-ão com os alunos atividades de análise linguística, tomando o texto do aluno como ponto de partida. Ao observar que seus alunos possuem dificuldades quanto à translineação, o professor deve escolher um texto com ocorrências de translineações não convencionais, sem revelar o autor. Se os alunos forem muito espertos a ponto de reconhecerem a letra uns dos outros, o professor pode reescrever o texto a punho próprio. O texto deve ser escaneado e analisado coletivamente com o auxílio do data-show. Para colocar em prática essa etapa será utilizado, abaixo, um texto que compões o corpus desta pesquisa:

VAMOS PRATICAR ?

A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de um problema. Siga o modelo da carta acima e faça uma carta de reclamação para o prefeito da cidade de Tianguá, reclamando sobre os problemas que atingem a nossa cidade.

Prezada Prefeita Dr. Jaydson Aguiar

Tianguá, 26 de Junho 2018

Eu Escreva esta carta para comunicar para
 vc que vande eu mara tem muitas baracas nos es-
 tradas. As pessoas gastaram quando a pasta d-
 e saúde demha para cá. Então pessa que vc não
 a tire. Na minha escola pessa que melhora tem
 vítimas proficionais mais a escola tá precisanda
 De uns concertos e que a escola está um
 pouca velha. Na meu município de Tianguá o úni-
 ca coisa que eu acho e que precisar melhorar a
 parte da saúde que por causa da SUS algumas pess-
 aas estão precisanda de atencãõ! e a ônibus da
 minho escola ele tá está velha e leua muitos alum-
 nar.

É Fica muita cheia eu pessa para você que
 mande outro ônibus. Por conta das chuvas as
 estradas sempre ficam ruins com muitos buracos.
 eu pessa que você mande pizarra antes que ca-
 meça as chuvas. Dr. Jaydson como você é a nau-
 ra prefeita eu guesa e acho que todos nós cidadã-
 es que você cumpre com suas promesas que
 você não deixe de cumprir as que minha cidade p-
 recisa e que um prefeita que tenha respansa-
 bilidade de seus atos e ações.

Eu pença, prozidências de suo parte!

Samira, Ueixa

O professor deve realizar a leitura coletiva do texto com os alunos, levando-os a perceber que esse texto apresenta alguns problemas de escrita, mas para essa aula, eles irão eleger apenas um aspecto para análise linguística, a translineação, destacando a importância dele na produção do texto. Nesse momento, o professor apresenta para os alunos o que se

entende por translineação:

“Translineação é a quebra de uma palavra no final da linha com a inclusão de um hífen que deve ser mantido na mesma linha”. (NÓBREGA, 2013, p. 83)

“É o ato de iniciar a palavra em uma linha, terminando seu registro em outra”. (ROBERTO, 2016, p.85)

Sugere-se que o professor convide os alunos a apontar as palavras que foram translineadas de modo não convencional e a levantarem hipóteses sobre o modo como elas foram separadas. Nesse momento, o professor pode explicar as noções de convencionalidade e não convencionalidade:

Translineação convencional: Aquela que obedece às normas ortográficas

Translineação não-convencional: que não está de acordo com as normas de separação silábica.

O professor pode ir anotando as palavras apontadas pelos alunos no quadro e iniciar uma discussão com eles sobre as sílabas, se elas são possíveis no português, se estão de acordo com as normas de separação de sílabas, introduzindo assim os conhecimentos sobre a estrutura silábica do português brasileiro. Para isso, o professor deve dispor de conhecimentos fonológicos sobre a sílaba, mostrando que nem sempre o padrão ortográfico da separação silábica coincide com a separação que se faz ao pronunciar a palavra. Nesse momento o professor pode mostrar aos alunos os padrões silábicos do Português, destacando que as sílabas no português seguem esses moldes:

PADRÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
V	É
VC	Ar
VCC	Instante
CV	Cá
CVC	Lar
CVCC	Monstro
CCV	Tri
CCVC	Três
CCVCC	Transporte
VV	Aula
CVV	Lei
CCVV	Grau
CCVVC	Claustro

Fonte: Bisol (2015, 117)

Além disso, o professor pode explicar que toda sílaba no português tem como elemento obrigatório a vogal, reforçando que uma consoante sozinha não forma uma sílaba. É interessante também que o professor apresente exemplos que contemplem a diferença entre a sílaba fonológica e a sílaba ortográfica:

Na palavra “ca-mi-sa” há três sílabas ortográficas e fonológicas, mas na palavra “ap-to” há duas sílabas ortográficas e três sílabas fonológicas.

Ao conduzir esse momento de ensino da estrutura silábica do português brasileiro, o professor deve deixar clara a utilidade da aprendizagem desse conteúdo, que é para aplicação na produção de texto, uma vez que o aluno produz textos para serem lidos por diversos leitores e precisam ter correção gramatical para serem aceitos socialmente.

Sugestões de questionamentos após a leitura do texto

- Que palavras do texto foram translineadas de modo não convencional? (nesse momento o professor explica as noções de convencionalidade e não convencionalidade)
- Porque a palavra “es-tra-da na segunda linha é uma translineação convencional?
- Vamos analisar a translineação da palavra d-e . Existe sílaba sem vogal? Qual o principal elemento de uma sílaba? (O professor pode nesse momento introduzir as noções sobre os padrões silábicos do Português)
- A palavra p-reciza na linha 21 está translineada segundo as convenções gramaticais? Como ela deveria estar translineada? (Nesse momento o professor introduz as regras gerais de separação silábica)

4ª AULA (produção final)

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Reescrever o texto inicial realizando a translineação de modo convencional. (Vale ressaltar que essa sequência didática teve como foco a translineação, mas sugere-se a reescrita final do texto somente quando o professor tiver conseguido refletir sobre os vários aspectos linguísticos que necessitam de atenção no texto em estudo.)

CONTEÚDO

- A translineação

TEMPO ESTIMADO

- 2 horas/aula

RECURSOS

- Texto escrito

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Após o módulo, que buscou trabalhar a translineação e a estrutura silábica do português na carta e outras intervenções sobre os outros aspectos linguísticos que necessitam de atenção no texto, o professor deve orientar os alunos a reescreverem o texto que será exposto na reunião de pais da escola.

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa partiu da inquietação da pesquisadora em relação às inúmeras dificuldades que o professor de Língua Portuguesa enfrenta no cotidiano da sala de aula e elegeu uma turma do 9º ano de uma Escola Pública Municipal de Tianguá-CE para coleta e análise de dados de apenas um dos aspectos da língua que revelam as dificuldades de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto da educação brasileira.

Ao analisar uma turma de dezenove alunos, percebeu-se que muitos apresentaram dificuldades em realizar a translineação na produção textual, que é a partição da palavra ao fim da linha quando não há mais espaço na linha para escrevê-la. Essa partição deve seguir as normas de separação silábica, conteúdo que o aluno deve aprender nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, ao serem submetidos a três atividades de produção textual, os alunos foram divididos em quatro grupos de acordo com os dados apresentados: o grupo dos que só apresentaram translineações convencionais, o dos que apresentaram apenas translineações não convencionais, o dos que apresentaram tanto translineações convencionais quanto não convencionais e o grupo dos que não apresentaram nenhuma ocorrência e/ou não escreveram até o fim da linha. De modo geral, observou-se que oito deles apresentaram translineações não convencionais, em desacordo com as regras de separação silábica. Verificou-se também que em alguns textos não havia ocorrências porque o aluno não escreveu até o fim da linha gráfica. Em última análise, os alunos realizaram atividades de separação de sílabas e confirmou-se uma das hipóteses deste trabalho, de que os alunos que realizam a translineação de modo não convencional não têm conhecimentos suficientes das normas de separação silábica. Dos dezenove sujeitos dessa pesquisa, dezoito deles participaram da atividade de separar sílabas, envolvendo palavras soltas, fora do texto, e todos eles tiveram dificuldades em realizar a separação das sílabas, havendo alunos que separaram basicamente todas as palavras em apenas duas sílabas, revelando total desconhecimento da estrutura silábica do português brasileiro.

Ressalta-se também que a maior parte das ocorrências de translineação não convencionais tanto do 9º ano do ensino fundamental quanto do 3º ano do ensino médio ocorrem em sílabas mediais do tipo CVC, em contexto de correspondência entre a sílaba fonológica e a sílaba ortográfica, havendo o rompimento da estrutura silábica. Essas constatações revelam que o aluno não tem conhecimentos suficientes sobre a estrutura silábica do português brasileiro.

Após a análise das atividades dos alunos do 9º ano, chamou a atenção o fato de alunos do 3º ano do ensino médio também apresentarem em seus textos ocorrências de translineação não convencional. De uma turma de 38 alunos, nove revelaram dificuldades nesse aspecto. Considerou-se importante acrescentar um cotejamento dos alunos do 9º ano com os do 3º ano, com o objetivo de ratificar a necessidade de uma intervenção para o ensino da translineação, uma vez que se revelou que os alunos estão avançando nos anos escolares e saindo da educação básica com dificuldades elementares de escrita.

Essa reincidência de translineações e separações não convencionais desperta a reflexão para as estratégias de ensino da Língua Portuguesa, alertando para a necessidade de que se desenvolva um ensino que contemple tanto o estudo dos gêneros textuais quanto os aspectos linguísticos envolvidos na produção de texto.

Cientes dessa necessidade, essa pesquisadora elaborou uma sequência didática para o ensino da translineação a partir do gênero carta de reclamação. Buscou-se adequar o gênero ao ano de ensino e estruturou-se a sequência didática com base no modelo de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernald Schneuwly (2004), o qual esquematiza a aprendizagem de um gênero a partir de quatro ou mais etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Com base nessas etapas, essa proposta de ensino tem o propósito de levar os alunos, inicialmente, ao conhecimento do gênero carta de reclamação, através da leitura de um modelo, seguida de uma discussão coletiva direcionada por questionamentos feitos pelo professor, que levarão os alunos à percepção das características do gênero. Essa etapa consiste na *apresentação da situação*. Após esse momento, segue-se a *produção inicial*, em que o aluno novamente vai ter contato com um modelo do gênero e a partir do entendimento de suas características e funcionalidade, ele será convidado a realizar a produção inicial de uma carta de reclamação. Na terceira etapa, o professor deve levar os textos dos alunos, sem identificação, para que eles possam revisá-los em conjunto e é nesse momento que o docente traz à tona a observação da translineação e levanta os questionamentos sobre os conhecimentos que o aluno tem sobre a separação de sílabas e a importância desse conteúdo na produção de textos em prosa. Vale ressaltar que existem muitos aspectos envolvidos na produção de um texto e é na revisão que o professor deve orientar os alunos e fazê-los refletir sobre esses aspectos, no entanto, é papel do professor fazer as escolhas sobre os aspectos que irá explorar por aula, uma vez que não se pode abordar todos de uma vez só. Por isso essa proposta apresentou apenas um módulo, pois tem como foco a translineação.

Na última etapa, a produção final, o professor deve orientar os alunos a reescreverem seus textos, buscando corrigir todos os aspectos trabalhados durante os módulos e avisá-los de que seus textos se tornarão públicos na reunião de pais, alertando-os, assim, da importância da correção ortográfica e gramatical.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que esse estudo é relevante para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que busca auxiliar o professor na percepção das dificuldades de escrita dos seus alunos e oferece, através da proposta de intervenção, um suporte para o ensino da translineação. Além disso, é necessário pontuar que essa pesquisa não esgota as possibilidades de análise e intervenções quanto ao ensino da translineação, visto que se fazem necessárias ainda mais propostas que contemplem outros gêneros textuais escritos em prosa, para ampliar o leque de possibilidades e estratégias pedagógicas do professor, considerando que a translineação não é abordada na maioria dos materiais didáticos de Língua Portuguesa.

Destaca-se, também, que esse trabalho reforça a necessidade de que é preciso entender por que determinados erros se mantêm mesmo ao final do ensino fundamental II, suscitando a elaboração de mais propostas de ensino que minimizem as diversas dificuldades que o aluno tem em relação ao ensino e aprendizagem dos diversos aspectos da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos (cord.). **Escrevendo pela nova ortografia**: como usar as regras do novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2009.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In.: CASTILHO, A.T. (Coord.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: volume VII: a construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013. p.21-53.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em : Dez. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

CÂMARA Jr., J.M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Editora Vozes , 2002.

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

COELHO, B.de C. **Transposições ortográficas e estrutura da sílaba na escrita infantil**. 84p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

COLLISCHONN, Gisela. A Sílaba em Português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 4.ed.rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p.11-37.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J; NOVERRAZ, N; SCHNEUWLY, B(2004). **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47254417-4-sequencias-didaticas-para-o-oral-e-a-escrita-apresentacao-de-um-procedimento-1-joaquim-dolz-michele-noverraz-2-bernard-schneuwly.html>. Acesso em: 01/01/2019.

HAUPT, C. **Formação docente e a fonética e fonologia**: o ensino da ortografia. SIGNUM:

Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 237-256, dez. 2012.

HORA, Demerval da. **Fonologia, Variação e Ensino** [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2016.

_____. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2013.

HORA, Demerval da; MATZENAUER, Carmem Lúcia.(Org). **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017.

KAUFMAN, Ana Maria. **No es bueno que una letra este sola...** notas de uns investigación sobre ortografía. Buenos Aires: 1988, p. 1-18.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática. 1ª edição. 2011.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010

MOREIRA, N. C. A translineação em textos infantis. **Revista de Letras**, São Paulo, v.1/2, n. 22, p. 14-24, jan./jun. 2000.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à Teoria fonológica. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 4.ed.rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p.101-131.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4.ed.São Paulo: Contexto,2015.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

NOTARI, Viviane Favaro. **Translineação em enunciados escritos infantis**. 2017.142f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PRIBERAM. **Translineação**. Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/translinea%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 27-08-2017].

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Sónia Valente. **Fonética e Fonologia ensino da língua materna: modos de operacionalização**. Faculdade de letras do Porto. Centro de linguística do Porto. 2005. <http://web.letras.up.pt/srodriguessvrodrigues@sapo.pt>. Acessada em 05/01/2018.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

VELOSO, João Manuel Pires e A. **Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico**. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu. Dissertação de doutoramento em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (policopiada), 2003.

VIARO, Mário Eduardo; GUIMARÃES FILHO, O Zwinglio. Análise quantitativa da frequência de fonemas e estruturas silábicas portuguesas. São Paulo, p. 27-36, jan/abril 2007.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A translineação em textos de alunos do ensino fundamental II de uma escola pública municipal de Tianguá: uma análise à luz da teoria da sílaba”. Este estudo tem como tema a investigação do processo de translineação, mais especificamente, investiga a translineação em produções textuais de alunos do ensino fundamental II em uma escola da rede pública municipal de Tianguá à luz da teoria da sílaba. Em outras palavras busca entender porque o aluno não faz a separação correta da palavra no processo de translineação, que consiste em passar a palavra para a linha seguinte ou abaixo quando não há mais espaço para escrevê-la toda na mesma linha, pois desde as séries iniciais os alunos estudam separação silábica e, ainda assim, avançam nas séries sem o total domínio desse conteúdo.

(JUSTIFICATIVA) O motivo que nos leva a estudar esse assunto surge do fato de que a translineação é uma dificuldade ortográfica observável nos textos de alunos do ensino fundamental e até mesmo em textos de alunos do ensino médio. Além disso, o ensino da ortografia deve ser prioridade nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o domínio das questões linguísticas é imprescindível na formação de um texto coerente e coeso. A translineação requer um estudo investigativo aprofundado que determine as causas para tal ocorrência e apresente uma proposta de intervenção, pois geralmente não é abordado nos livros didáticos e poucas são as pesquisas sobre esse tema.

(OBJETIVOS) Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o fenômeno da translineação nas produções textuais de alunos do ensino fundamental II. E os específicos são: (i) Identificar as motivações para as translineações convencionais e não convencionais; (ii) Proceder a um estudo teórico sobre a Teoria da Sílaba e o fenômeno da Translineação; (iii) Elaborar uma proposta de intervenção para o ensino da separação silábica e da translineação.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa quali - quantitativa, através da observação e análise de conteúdo, a ser realizada nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino Fundamental II de uma escola municipal de Tianguá-CE, no decorrer do segundo semestre do ano de 2018. A pesquisa contará com um universo de 65 alunos, com faixa etária entre 11 a 15 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será a aplicação de uma atividade de produção textual. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade de produção textual e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos participantes, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, para os participantes que se

disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS E FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de produção textual, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, e ainda, em caso de danos o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

(RELEVÂNCIA) Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da identificação da dificuldade do aluno no que diz respeito ao conhecimento sobre a separação silábica e translineação, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que espera-se que essa pesquisa possa oferecer suporte para o ensino e aprendizagem sobre a translineação, tendo em vista que esse é um aspecto linguístico que interfere na produção de um bom texto. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em

nenhuma publicação. Assim, você tem o tempo necessário para decidir se autoriza o menor a participar da pesquisa em andamento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, declaro que concordo que o menor sob minha responsabilidade participe do estudo.

Tianguá, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI-

“**O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP** - é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).”

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / 6658 E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos desta pesquisa, você poderá consultar:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA

ENDEREÇO: RUA FRANCISCO ORDÔNIO A Nº 43 , BAIRRO GORVENADOR

FERRAZ TIANGUÁ-CE - CEP: 62320-000

FONE: (88) 99805-1154/ E-MAIL: amandateresina@gmail.com

APÊNDICE 2: TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____ estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A translineação em textos de alunos do ensino fundamental II de uma escola pública municipal de Tianguá: uma análise à luz da teoria da sílaba”. Este estudo tem como tema a investigação do processo de translineação, mais especificamente, investiga a translineação em produções textuais de alunos do ensino fundamental II em uma escola da rede pública municipal de Tianguá à luz da teoria da sílaba. Em outras palavras busca entender porque o aluno não faz a separação correta da palavra no processo de translineação, que consiste em passar a palavra para a linha seguinte ou abaixo quando não há mais espaço para escrevê-la toda na mesma linha, pois desde as séries iniciais os alunos estudam separação silábica e, ainda assim, avançam nas séries sem o total domínio desse conteúdo.

(JUSTIFICATIVA) O motivo que nos leva a estudar esse assunto surge do fato de que a translineação é uma dificuldade ortográfica observável nos textos de alunos do ensino fundamental e até mesmo em textos de alunos do ensino médio. Além disso, o ensino da ortografia deve ser prioridade nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o domínio das questões linguísticas é imprescindível na formação de um texto coerente e coeso. A translineação requer um estudo investigativo aprofundado que determine as causas para tal ocorrência e apresente uma proposta de intervenção, pois geralmente não é abordado nos livros didáticos e poucas são as pesquisas sobre esse tema.

(OBJETIVOS) Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o fenômeno da translineação nas produções textuais de alunos do ensino fundamental II. E os específicos são: (i) Identificar as motivações para as translineações convencionais e não convencionais; (ii) Proceder a um estudo teórico sobre a Teoria da Sílaba e o fenômeno da Translineação; (iii) Elaborar uma proposta de intervenção para o ensino da separação silábica e da translineação.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa quali - quantitativa, através da observação e análise de conteúdo, a ser realizada numa turma de 9º ano do ensino Fundamental de uma escola municipal de Tianguá-CE, no decorrer do segundo semestre do ano de 2018. A pesquisa contará com um universo de ___ alunos, com faixa etária entre 11 a 15 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será a aplicação de uma atividade de produção textual. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade de produção textual e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos participantes, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS E FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de produção textual, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, e ainda, em caso de danos o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

(RELEVÂNCIA) Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da identificação da dificuldade do aluno no que diz respeito ao conhecimento sobre a separação silábica e translineação, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que espera-se que essa pesquisa possa oferecer suporte para o ensino e aprendizagem sobre a translineação, tendo em vista que esse é um aspecto linguístico que interfere na produção de um bom texto. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Assim, você tem o tempo necessário para decidir se aceita participar

da pesquisa em andamento

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, declaro que concordo em participar do estudo.

Tianguá, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI-

“**O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP** - é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).”

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / 6658 E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos desta pesquisa, você poderá consultar:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA

ENDEREÇO: RUA FRANCISCO ORDÔNIO A Nº 43 , BAIRRO GORVENADOR

FERRAZ TIANGUÁ-CE - CEP: 62320-000

FONE: (88) 99805-1154/ E-MAIL: amandateresina@gmail.com

APÊNDICE 3: DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



Secretaria de
Educação

E.E.I.F. JOSÉ MARIA DA SILVA
“EDUCAÇÃO E CIDADANIA”
SÍTIO PÉ DO MORRO
COD INEP: 23012528
TEL: (88) 994465880



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Amanda Moreira de Sousa Santana, desenvolver seu projeto de pesquisa “A translineação em textos de alunos do ensino fundamental II de uma Escola Pública Municipal de Tianguá: uma análise à luz da teoria da sílaba”, na zona rural de Tianguá-CE, sob orientação da Profª Dr. Ailma do Nascimento Silva, cujo objetivo geral é analisar o fenômeno da translineação nas produções textuais de alunos do ensino fundamental II, a fim de elaborar uma proposta de ensino. Declaramos ainda que, a escola tem infraestrutura necessária para que o pesquisadora desenvolva a pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a atualizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ ou comunidades.

Antes de iniciar as coletas de dados, a pesquisadora deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Tianguá-CE, 22 de novembro de 2017.

Maria de Fatima Neres Muniz

Maria de Fatima Neres Muniz
Diretora Geral

APÊNDICE 4: DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Estadual do Piauí

Eu, AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada "A TRANSLINEAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE TIANGUÁ: uma análise à luz da teoria da sílaba", declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 340/2004 e 510/16);
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de 5 anos sob a responsabilidade de AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante;
- Declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- Apresentarei relatório final desta pesquisa ao CEP-UESPI.

Teresina, 08 de Dezembro de 2017

Amanda Moreira de Sousa Santana 050.431.483-14
Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

APÊNDICE 6: ATIVIDADE DE COLETA DE DADOS

ESCOLA _____

ALUNO (A): _____ ANO: _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Leia o texto para responder as questões seguintes:

Rondonópolis, 02 de dezembro de 2014.

Prezado prefeito Percival Muniz

O motivo pelo qual escrevo esta carta é para apresentar alguns dos problemas que vêm ocorrendo em meu bairro.

Um deles é que não tem nenhuma creche e nem posto de saúde para atender a população. O senhor sabe que muitas famílias não têm condições de pagar uma babá para ficar com seus filhos. Outro problema é que existe apenas um posto de saúde que termina não dando conta de atender a população. E por conta disso a população fica no prejuízo por falta de médicos e por falta de um posto de saúde comunitário.

Por esses motivos, senhor prefeito, é que pedimos providências.

Atenciosamente

José Augusto

1. Qual é a finalidade do texto?

2. Quem é o remetente e o destinatário?

3. Qual é a reclamação que o autor da carta está fazendo?

4. De acordo com o texto lido, quais elementos são necessários para escrever uma carta de reclamação?

APÊNDICE 7: ATIVIDADE DE COLETA DE DADOS
ATIVIDADE DE REFLEXÃO PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

TEXTO I



1. A partir da leitura da charge, reflita sobre a situação do Brasil no contexto atual e mencione quais problemas atingem o nosso país:

TEXTO II

O que são e quais são os direitos fundamentais? E os deveres de cada cidadão?

R.: Direitos fundamentais, também conhecidos como direitos humanos, são direitos inerentes ao ser humano por sua condição de pessoa, indistintamente de quem seja. São direitos que, por se referirem ao quê da própria essência do ser humano, foram elevados – no Direito brasileiro – à condição de direito constitucional (previsto na Constituição) irrevogável (pois não podem ser excluídos da Constituição) e irrenunciável (o indivíduo não pode dele abrir mão). **São: o direito à vida, à moradia, à dignidade humana, à saúde, à educação, ao acesso à Justiça, à honra, e várias outras garantias, inclusive de ordem penal.**

Os deveres, por sua vez, decorrem das próprias relações entre as pessoas na sociedade em que convivem. O principal deles, a meu ver, é o dever de não causar dano. Significa que um indivíduo, um cidadão, não pode agir de modo a causar dano a outrem, devendo respeitar seus direitos.

Na esfera política, são alguns exemplos: alistar-se como eleitor, facultativamente dos 16 aos 18 anos e obrigatoriamente a partir dos 18; votar em todas as eleições, dos 18 aos 70 anos (quando o voto passa a ser facultativo), salvo justificativa a ser apresentada no prazo legal em caso de impossibilidade; realizar o alistamento militar aos 18 anos para homens

2. Você acha que os nossos direitos fundamentais enquanto cidadãos estão sendo cumpridos? Porque?

TEXTO III



3. A partir da leitura da charge acima, você acha que o homem acima está exercendo a sua cidadania? Como então podemos exercer a nossa cidadania?

TEXTO IV

O QUE É PRECISO PARA EXERCER BEM OS DIREITOS DE CIDADANIA?

Você sabe exercer bem a sua cidadania? Pois é, muitas vezes, o cidadão se vê diante de situações em que seus direitos básicos fundamentais, previstos no artigo 6º da Constituição Federal, são violados.[..] Os

exemplos estão todos os dias nos jornais: escolas sem professores, pais que não conseguem matricular seus filhos, hospitais sem material básico para atendimento, falta de médicos e superlotação nas unidades de saúde; famílias vivendo em locais insalubres, etc. É preciso, portanto, que o cidadão saiba quais os instrumentos jurídicos de que dispõe para fazer valer seus direitos e a que órgãos recorrer quando necessário.[...] **A participação política do cidadão – não apenas votando, mas acompanhando os atos daqueles que ajudou a eleger, fazendo uso das ouvidorias dos órgãos públicos – é o principal meio de fazer valer sua dignidade, condição essencial do cidadão.** E dignidade significa ter acesso à moradia adequada, alimentação balanceada, educação de qualidade, atendimento médico de qualidade e em tempo adequado ao atendimento necessário, transporte público organizado, saneamento básico, coleta domiciliar de lixo, acesso à informação verdadeira, confiável, sobre a gestão dos bens públicos.

4. Que atitudes devemos tomar para que de fato participemos como cidadãos em nossa sociedade?

AGORA VAMOS CONSTRUIR NOSSO TEXTO:

- O tema da nossa redação é: **“SABER ATUAR PARA O MUNDO MELHORAR- “SAINDO EM DEFESA DA CIDADANIA”**
- Vai ser muito fácil você produzir seu texto, porque você já respondeu quatro perguntinhas e agora você só vai organizá-las em cada parágrafo.
- Olhe só como ficou fácil:

PROJETO DE TEXTO

**1º PARÁGRAFO: QUAL É A SITUAÇÃO POLÍTICA DO NOSSO PAÍS?
QUAL É A MISSÃO DO CIDADÃO BRASILEIRO FRENTE A ESSA REALIDADE?**

**2 PARÁGRAFO: NOSSOS DIREITOS ESTÃO SENDO GARANATIDOS?
DÊ EXEMPLOS.**

**3º PARÁGRAFO: COMO PODEMOS, ENTÃO, EXERCER NOSSA CIDADANIA?
PORQUE DEVEMOS CONHECER NOSSOS DIREITOS E DEVERES?**

**4º PARÁGRAFO:O QUE PODEMOS FAZER PARA MELHORAR A SITUAÇÃO DO
BRASIL?**

ANEXOS

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TRANSLINEAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE TIANGUÁ: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA SÍLABA.

Pesquisador: AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80957517.9.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.466.977

Apresentação do Projeto:

Este trabalho investiga o processo de translineação, mais especificamente estuda a translineação em produções textuais de alunos do ensino fundamental II em uma escola da rede pública municipal de Tianguá à luz da teoria da sílaba. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Pesquisa quali quantitativa, através da observação e análise de conteúdo, a ser realizada nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino Fundamental II, no decorrer do segundo semestre do ano de 2018. A pesquisa contará com um universo de 65 alunos, com faixa etária entre 11 a 15 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será a aplicação de uma atividade de produção textual. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade de produção textual e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos participantes, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

ETAPAS DA PESQUISA

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

-1ª etapa Aplicação de atividade diagnóstica de produção textual

-2 º etapa Análise dos textos escritos pelos alunos e levantamento quantitativo dos erros de translineação

-3 º etapa Atividade de separação silábica com palavras que foram translineadas de modo não convencional na atividade de produção

-4 º etapa Categorização e análise das ocorrências de translineação

-5 º etapa Elaboração de proposta de intervenção

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral desse trabalho é analisar o processo de translineação nas produções textuais de alunos do ensino fundamental II.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos são: realizar um estudo teórico sobre a sílaba; identificar as motivações para as translineações não convencionais; e elaborar uma proposta de intervenção para o ensino da sílaba.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda coleta de dados que envolve seres humanos acarreta em algum tipo de risco, seja ele físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Nesse sentido, essa pesquisa pode gerar constrangimento ao aluno, assim como pode fazê-lo sair da rotina, no entanto, os riscos dessa pesquisa serão mínimos, pois as atividades serão realizadas no horário da aula e os alunos não serão expostos, ou seja, será preservado o anonimato, de modo que os nomes dos participantes da pesquisa não serão revelados.

Benefícios:

Vale ressaltar que a presente pesquisa trará benefícios para os professores de Língua Portuguesa, uma vez que oferecerá suporte no ensino da translineação, que não é abordado nos livros didáticos e muitas vezes passa despercebido nas aulas de Português, desconsiderando que a translineação é um conhecimento necessário para uma boa produção textual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Página 02 de

Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);

- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro).

- Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1026589.pdf	08/12/2017 12:19:11		Aceito
Outros	atividade.pdf	08/12/2017 12:17:28	AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declapesquisador.PDF	08/12/2017 12:15:55	AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	08/12/2017 12:15:41	AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de	tassentimento.pdf	08/12/2017	AMANDA MOREIRA	Aceito

Página 03 de

Assentimento / Justificativa de Ausência	tassentimento.pdf	12:15:20	DE SOUSA SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	tcle.pdf	08/12/2017 12:15:07	AMANDA MOREIRA DE SOUSA	Aceito

Justificativa de Ausência			SANTANA	
Declaração de Instituição e Infraestrutura	amanda2.PDF	08/12/2017 10:35:56	AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA	Aceito
Folha de Rosto	amanda1.PDF	08/12/2017 10:35:20	AMANDA MOREIRA DE SOUSA SANTANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 15 de Janeiro de 2018

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

ANEXO 2: TEXTOS DO SUJEITO 1 (S1)

ATIVIDADE 1:

meu namorado é Leticia, Eu moro no sitio
 alno d'agua. o qual eu mais gosto de fazer
 ajudar minha mãe, eu fiz besteira quando
 eu briguei com a pleura que eu mais gosto.
 Minha melhor amiga é minha mãe que
 de consulta sabe o que avante no meu dia
 a dia meu pai trabalha em construção.
 Minha relação com minha família é
 bastante agradável, sim eu gosto de estudar
 os estudos são muito importante pro fut-
 uro da gente. Eu estudo nessa escola por
 que é perto da minha casa sim eu ando
 em dois proximo de lá é o maior de todos
 eu não trabalho apenas ajudo minha
 mãe em casa.
 Eu gostaria de ter uma boa faculdade
 no futuro eu mudaria as pleuras
 que fazem o mal

ATIVIDADE 2:

VAMOS PRATICAR ?

A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de um problema. Siga o modelo da carta acima e faça uma carta de reclamação para os candidatos a prefeito da cidade de Tianguá, reclamando sobre os problemas que atingem a nossa cidade.

Tianguá 10 de maio de 2018.

Amável prefeito Sr. Luiz.

Escrevi esta carta para falar de
 alguns problemas que nós um brenhão, que são
 eles primeiro os caminhos da onde a gente mora
 são muito ruins mas da pra passar se transe
 este usual.

As ruas e outros muitos não manamos no tem
 um pouco de asfalto e que pra muito brenho para alg-
 uns pleuras in, e não pra muitos assim que
 queremos que o senhor faça melhorias no nosso
 bairro.

ATIVIDADE 3:

TEMA: SABER ATUAR PARA O MUNDO MELHORAR - "SAINDO EM DEFESA DA CIDADANIA".

A política no nosso país é algo que nunca muda não importa quem governa, sempre é a mesma história pramântem e pramântem e no fim é nunca sempre em a palavra, e nunca existe como cidadã é de um outro dos pramântem

Em época de política sempre queremos o melhor para nós e para o país por isso temos o lugar de um outro dos nossos direitos que não estão sendo respeitados, porém a muito tempo estamos sendo valorizados mais não.

Como cidadão temos que receber as propostas dos candidatos para depois analisar com calma em que tá falando a verdade, porém não devemos sair por aí vendendo nosso voto e nem votar em quem não se presta.

Queremos votar em quem quer o melhor para nós e para o país, não quem se quer se candidatar e não sempre em nada no lugar de melhorar o país pro todos.

ANEXO 3: TEXTOS DO SUJEITO 2 (S2)

ATIVIDADE 1

Meu nome é Gustavo Vieira da Silva, moro no sítio esterado, gosto de Futebol e de outros brecadinhos. Fico triste quando discuto com o meu irmão e com os meus Pais, meu melhor amigo é os colegas de classe como: o Lucas, o Rio e o Ithamar. Meus Pais trabalham com Agricultura, plantando e colhendo Algodão, eu tenho sim boa relação com a minha Família Família as vezes. Eu penso que os estudos são a Porta do sucesso se você persistir você consegue ir longe, eu gosto de estudar, eu escolhi essa escola por ser mais perto de casa, e espero que ela melhore bastante. Não trabalho só a ajuda meus Pais diariamente, Deus Promissor é tudo sem Deus você não tem confiança não tem amor pelo próximo, eu acredito em Deus. Eu gostaria de ter uma educação melhor. O que eu mudaria no mundo são os países a corrupção no mundo.

ATIVIDADE 2:

Tuanguá 10 de maio de 2018

Prezados Prefeitos da Juiz meszes

O motivo pelo qual escrevo esta carta é para apresentar alguns problemas ao meu município. No nosso município não temos uma rede de saneamento básico de qualidade, não temos estradas boas as entradas nos sítios deixaram o tráfego de veículos. O que eu pretendo que o senhor faça que a nossa cidade melhore bastante.

Nesses dois anos que o senhor se tornou Prefeito de Tuanguá, ainda não nada. Por isso nesse ano o senhor quer se reeleger novamente nesse ano.

No sítio esterado não tem posto de saúde não tem uma quadra para praticar esportes e uma pavimentação de qualidade. Seu da Juiz faça alguma coisa para melhorar o nosso município. O senhor se eleger de alguma maneira melhoras mais de duzentos de mim não vai ser este mês.

Por esses motivos, senhor Prefeito, é que pedimos providências

ATIVIDADE 3:

TEMA: SABER ATUAR PARA O MUNDO MELHORAR - "SAINDO EM DEFESA DA CIDADANIA".

Cidadão, uma palavra que poucas conhecem, ser cidadão é ter direitos e deveres com você e com o próximo. Cada cidadão merece ter seus direitos e deveres o direito a saúde de qualidade, mas não acontece bem assim.

Os deveres de um cidadão é ajudar a sua comunidade, como: Praticar melhor o convívio com moradores, e buscar crescer a comunidade em grupo. Juizá-se a frente com a comunidade para que ela cresça em harmonia com os demais moradores.

Ser cidadão é saber quem escolher para cuidar dos nossos direitos, e não os que querem retirar o pouco que ainda temos. As eleições estão próximas, então não trave seu voto por alguma necessidade, escolha os melhores para atuar e melhorar o nosso país.

Cidadania é melhorar o bem estar da população, buscar o melhor e não recuar por problemas na comunidade. Busque os melhores políticos para ocupar o cargo e melhorar a sociedade Brasileira, e crescer o país.

ANEXO 4: TEXTOS DO SUJEITO 3 (S3)

ATIVIDADE 1:

MEU PAI É JOSÉ GUSTAVO, MORO NO SÍTIO OLHO D'ÁGUA, EU GOSTO DE FAZER MUITAS COISAS, ÀS VEZES EU FICO BRINCADELANDO. EU NÃO SAIO COM A MINHA FAMÍLIA, MEU MELHOR AMIGO É O GUILHERME, MÓS CONVERSAMOS SOBRE MUITAS COISAS, MEU PAI TRABALHA NA AGRICULTURA E MINHA MÃE TRABALHA EM CASA MESMO, EU TENHO MUITA RELAÇÃO COM A MINHA FAMÍLIA, EU GOSTO MUITO DEIA, EU DEIXO OS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, QUE MÓS ENSINAM A EXERCITAR E APRENDER SOBRE FLEXIBILIDADE ETC, EU ESCOLHI ESSA ESCOLA PORQUE TEM PAIS MEUS ESTUDANDO AQUI, EU ESPERO QUE ESSA ESCOLA PASSE POR VÁRIAS ETAPAS, EU TRABALHAVA NUMA OFICINA DESMONTANDO MOTOS E AVANÇANDO PEÇAS DE MOTOS PARA DEPOIS MONTAR DE NOVO, EU ACREDITO MUITO EM DEUS, ELE É COMO UM PAI PARA MIM, ELE ME DEU TUDO QUE EU QUERIA, EU GOSTARIA DE TER UMA SALA DE JOGOS EM CASA PARA GANHAR DINHEIRO PARA MINHA FAMÍLIA, SE EU PUDESSE TRABALHAR AUMANDO EU NUNCA DEIXARIA NINGUÉM MORRER.

ATIVIDADE 2:

TIAAGUA CE, 10 DE MAIO DE 2019

PREZADO PREFEITO

O MOTIVO PELO QUAL EU ESCREVO ESTA CARTA É PARA APRESENTAR ALGUMAS RECLAMAÇÕES QUE VEM OCORRENDO EM NOSSO BAIRRO.

UM DELES É QUE NÃO TEMOS MÉDICOS O BASTANTE PARA NOS ATENDER, E TAMBÉM POR PESSOAS POBRES QUE NÃO TEM NADA DE COMER E PARA MORAR O SEÑHOR SENTE QUE MUITAS PESSOAS MORREM DE FOME E NÃO TEM CONDIÇÕES DE CONTRATAR UMA BABA PARA SEUS FILHOS. OUTRO PROBLEMA QUE EXISTE APENAS POUCAS VAGAS PARA TRABALHO E TAMBÉM NÃO DANDO CONTA DE CONTRATAR TRABALHADORES NOVOS. É POR CONTA NISSO A POPULAÇÃO FICA NO PREJUÍZO POR FALTA DE MÉDICOS E TAMBÉM POR FALTA DE TRABALHADORES EM EMPRESAS E MÉDICOS NOS POSTOS DE SAÚDE.

POR ESSES MOTIVOS, SEÑHOR PREFEITO, É QUE PEDIMOS PROVINCÊNCIAS.

ANTECIOSAMENTE:

JOSÉ GUSTAVO

ATIVIDADE 3:

Saber alugar para o mundo melharar e fazer o bem a todos e todas, muitas pessoas não tem abrigo e sem comida, muitas pessoas sem dinheiro na mão em baixo das pontes e pedras pesando chuva e Frio, Háte em pé sem transparente direito para as alunas ir a escola, para aprender muitas coisas.

Muitas faltam para não tem transparente em direito de ir a escola a escola foi feita para ir aprender, e não ficou parada nem alunas para ensinar, muitas crianças de 2- ano do ensino médio deixam de estudar para ficar ajudando para as que tem dificuldades em estudar, eles não se preocupam em se formar para trabalhar no trabalho bom, e não ficam parados em casa com a mulher velha.

Eles tem que se formar para ter um emprego bom, se não não vão encontrar um emprego bom para alimentar a si e suas famílias, e depois vão encontrar primeira para pagar o transporte de seus filhos, internet, cartão etc.

Tem que trabalhar a cidadania de todos para como vamos ter muitas relações e empregos, se tem transparente para as alunas tem, vamos melhorar a nossa cidadania e também de todo mundo que não tem abrigo e sem comida para comer, vamos defender nossa cidadania que vamos ficar juntos.

ANEXO 5: TEXTOS DO SUJEITO 4 (S4)

ATIVIDADE 1:

Meu nome é Lourizimara mora no sítio da mãe, gosto de estudar, fico triste quando tenho alguma discussão com alguém. Próximo, minha melhor amiga é minha mãe, a gente esmorrinha sobre as coisas que eu apronto. Meu Pai trabalha na agricultura e minha mãe é esmorrinha.

Sim, gosto muito quando a gente junta. Gosto de estudar, tenho vontade de fazer faculdade de medicina, na verdade foi minha mãe que me escolheu aqui, mas eu já estudei em outras escolas, mas não gostei. Porque é aqui que tem meus amigos. Sim, acredito em Deus, ^{para} pra mim ele é a prova viva de um guerreiro, mas eu tenho tudo que eu quero, e tudo que eu posso ter. Ajudaria as pessoas que não tem comida e tiraria todos eles das coisas ruins do mundo.

ATIVIDADE 3:

Cidadania para mim é todo mundo ter direitos iguais, para ter uma vida própria, ter casa e poder viver bem, cidadania é saber conviver em grupos, saber atuar em comunidade, e poder ter voz e vez, como todo cidadão devemos lutar para um país com mais democracia.

Todos sabemos que o Brasil vive em uma triste realidade, com violência, e sem uma segurança de qualidade, todos sabemos que os maiores contribuintes da cidadania somos nós mesmos e precisamos estar unidos em comunidade, para de alguma forma o país melhorar.

Em comunidade devemos saber que temos direitos, muitos de nós, no entanto, nos esquecemos de que os direitos são irmãs siamesas dos deveres, assim, gozamos dos direitos, nos obriga a respeitá-los e cumpri-los os deveres.

Como cidadãos, temos atitudes positivas e saudáveis, levando as coisas boas para nós e a comunidade em geral, aprenda a agir com sabedoria principalmente para ter um relacionamento acessível com a comunidade.

ANEXO 6: TEXTOS DO SUJEITO 5 (S5)

ATIVIDADE 1:

MEU NOME É ANTONIO CAIO VIEIRA DA SILVA EU
 MORO NO SÍTIO ESTIVANDO EU GOSTO DE JOGAR BOIA
 QUANDO ACOTECE COISA RUINHA EU FICO MUITO TRISTE
 MEU MELHOR AMIGO É O GUSTAVO NOIS GOSTA
 MOS DE FALAR SOBRE O FUTEBOL MEU PAIS
 CUIDA DOS ANIMAIS MINHA MÃE CUIDA DE CASA
 SIM E GOSTO DE TODA MINHA FAMILHAR EU
 QUERO ESTUDAR PARA TER UM EMPREGO MELHO
 RA NA FRETE SIM UM POUCO EU ESCOLHEI
 ESTA ESCOLA POR QUE ELA FAZ PARTE DA MINHA
 COMUNIDADE EU ESPERO QUE ESSA SAJA A MELHOR
 DE TODAS.

SIM EU TRABALHO AJUDANDO MINHA FAMILHA
 EU ACREDITO EM DEUS ELE É UM PROTETOR EU
 IGREJANDO MUITO EM DEUS EU GOSTARIA DE
 TER UM POUCO DE EDUCAÇÃO MUDARIA AS
 LEI DO NOSSO PAIS.

ATIVIDADE 2:

O MOTIVO PELO QUAL ESCREVO ESSA CARTA É PARA
 FAZER UMA RECLAMAÇÃO PARA OS CANDIDATOS QUE
 PARTICIPAM PARA O POVO TIANGUÁ E NÃO FAZ POIS ENTÃO
 A MINHA RECLAMAÇÃO É MAIS NO SÍTIO AS ESTRADA NÃO AGEITA
 O POSTO DE SAÚDE SÓ FACIONAR SÓ DUAS VEZ POR SEMANA
 É SÓ UM INVENTORA E DIVIDI A POTORA FIM

POR ISSO NOIS TEMOS DIREITO DE COBRA MAIS DELES
 ELAS TEM QUE OLHAR MAIS PARA O SÍTIO DE TIANGUÁ
 TEM QUE MELHORAR MAIS DO AVE ELEIÇÃO POIS TEMOS
 QUE COMPARAR MAIS ELEM TEM QUE MELHORAR A NOSSA
 CIDADE DE TIANGUÁ TEMOS AVE COBRA PARA MELHORAR
 A ESTRADA O POSTO DE SAÚDE E OUTRO TAPIS DE
 COISAS TEMOS QUE MELHORAR ESSA SOLICITAMEN
 DE TIANGUÁ POR ESSE MOTIVO SENHOR PREFEITO PEDIMOS
 PROVIDENCIA

ATIVIDADE 3:

SER CIDADÃO É SER UMA PESSOA MELHOR SABER ANUAR
 PARA O BRASIL MELHORA TEM QUE TER CIDADÃO NESSE
 PAÍS A POLÍTICA BRASILEIRA ESTAR MUITO GRAVE ESSE
 GOVERNO ESTÁ ACABANDO COM O BRASIL SER CIDADÃO NÃO
 É VENDE SEU VOTO

OS DIREITOS QUE TODO CIDADÃO TEM DE USAR PARA OS
 CANDIDATOS ABRIGADO TODOS NOIS TEMOS QUE VOTAR NO PRESIDENTE
 TEM CERTO NOIS TEMOS QUE SER CIDADÃO PORISÓ QUE O
 BRASIL ESTAR ASSIM O NOSSO PAÍS ESTAR ACABANDO OS
 CIDADÃO ASISTEM NA TV OS POLITICOS ROBANDO

FICAM MUITOS TRISTES COM ESSA SITUAÇÃO QUE O BRASIL
 ESTAR ACABANDO O PAÍS BRASILEIRO ESTAR PASSANDO PELO
 SITUAÇÃO MUITO COMPLICADO SER CIDADÃO É SABER ANUAR
 PARA O MUNDO MELHORA A CIDADANIA PRECISAR MUITOS
 DE CIDADÃO

OS POLITICO SÓR QUE SABER DA GENTE SÓR QUANDO
 TEM ELEIÇÕES QUANDO ACABAR A ELEIÇÕES ELES VIGEM QUE
 NOIS NEM ESITAR OS CIDADÃO TEM TODO O DIREITOS
 QUE OS CANDIDATOS TEM TAMBÉM DEFENDE A NOSSA
 CIDADANIA BRASILEIRA

ANEXO 7: TEXTOS DO SUJEITO 6 (S6)

ATIVIDADE 2:

o motivo que eu então escrevo este
 Problemas me minha cidade, tianguá que
 este Jagulize me iBiapara.
 uma condução que a massa cidade
 este passado muito trabalhados, ser
 trabalho ser regular me cidade é
 ser saúde.
 muito posto para e ser meteos em alguns
 cidade no país, são muitas reclamações
 da população Brasileira, muitas crimes nas cidade
 do Brasil este passado uma crise no
 país.
 Estes vendemos postas do Preter Bê
 o país ter que ser trevaue.
 Para serem motivos me mesmo cidade
 tianguá e no país e Providencia
 no país.

nome = também Abruão

ATIVIDADE 3:

o Brasil este Patremo momento
 que politica este muito dezo quemizado
 é as politica este Rabano muito di-
 nheiro do país e do cidadãos, muita cida-
 dão este Patemo em imponta que o gov-
 erno parte as perrosas do país.
 o Brasil me para ser um país de
 qualidade, falta de medicos, mas hospitais
 de estada, não tem matrícula para ser
 filho estudar em uma escola porlo de esse
 falta de remédio posto de saúde, falta
 de segurança, mas cidade e muita violêncie
 , falta de transporte para cidade do país
 etc. Direitos da cidadãos e mesmo Direitos
 s, de ter uma abahamie, escrevo uma Pa-
 litica organizada comidita de ajudar
 o país para melo obter uma perrosas e
 ter respeito e obter que cidade a
 educação, e muita cidade ter que obrigatosa
 ajudar direitos cidadãos
 Pobermas obter uma perrosas me
 eleger para para, votar e melo aju-
 dar o país Abande corrupção, violêncie etc.

ANEXO 8: TEXTOS DO SUJEITO 7 (S7)

ATIVIDADE 2:

o motivo que eu estou escrevendo esta
 problemas me minha cidade, tianguá que
 este legalize me ibiara.
 uma condicoes que a nossa cidade
 este passado muito trabalhados, ser
 trabalho ser regular me cidade e
 ser saúde.
 muito posto para e ser meteos em alguns
 cidade no país, são muitas reclamação
 da população Brasileira, muitas crimes nas cidade
 do Brasil estas pasava uma crise no
 país.
 Estas vendemos postas do Prethas BR
 o país ter que ser trevaue.
 Por serem motivos me minha cidade
 tianguá e no país e providencia
 no país.
 nome = também Abreu

ATIVIDADE 3:

o Brasil esta passando momento
 que politica esta muito deza quemizado
 e as politica esta rabano muito di-
 nhero do país e do cidadão, muita cida-
 dão esta pagando os imposto que o gov-
 erno parte as perdas do país.
 o Brasil me pare ser um país de
 qualidade, falta de medicos nos hospitais
 do exterior, não tem matricular para ser
 filho estudar em uma escola perto de casa
 falta de remedio perto de saúde, falta
 de seguradoras nos cidade e muita violêncie
 , falta de transporte nos cidade do país
 etc, direitos da cidadã, o nosso direito
 e de ter uma educação, escola uma Pa-
 litica organizada com direito de ajudar
 o país para melo eleger uma perdas e
 ter respeito e ordem que cabe a
 educação e muita cidadã ter que ajudar
 ajudar direitos cidadã
 podemos eleger uma perdas nos
 eleições para para, votar e melo aj-
 dar o país adande corrupção e violêncie etc

ANEXO 9: TEXTOS DO SUJEITO 8 (S8)

ATIVIDADE 1:

Meu nome é Tais vitória, eu moro num sítio chamado merceço, eu gosto de estar com minhas amigas eu fico triste quando plongo alguma coisa pra fazer e não dá certo minha melhor amiga é a Uenêria e conversamos sobre se nesse dia a dia meu pai trabalha com minha mãe trabalha em casa e meu pai come agricultar eu tenho uma boa relação com minha família, não é muito fácil estudar todos os dias mais eu acho importante pra ter um emprego no futuro eu escolhi esta escola por que é a mais perto da minha casa eu espero que essa escola me prepare para o futuro eu não trabalho eu estudo em casa e pra mim é tudo pra mim eu gostaria de ter uma boa sociedade no futuro e que mudaria no mundo, e com as pessoas que fazem mal as outras

ATIVIDADE 2:

Señhor Prefeito

10 de maio de 2018

Estou escrevendo esta carta para lhe informar que sempre está em crise, faltam hospitais de qualidade, faltam profissionais dispostos a ajudar um paciente, faltam escolas profissionais com salários de qualidade, faltam pensões para os alunos que são de fora que não tem como estudar e ter um futuro decente.

Pede também que se possam colocar wi-fi nas praças e nas escolas públicas que nem tem como pesquisar um trabalho de escola.

Pede também que suprima os trabalhadores que estão muito afetados por causa dos churrasco, que anule trabalho para os desempregados que não tem como sustentar a família, e dê também um salário digno para eles não somente um salário mínimo.

Tais vitória

ATIVIDADE 3:

Mais como pessoas cidadãs, eu sei que compriremos com o nosso dever e também ajudamos para ter um mundo sem deuses e pessoas por quem viver em paz.

Mais também devemos ter responsabilidade para nos abarmos nas coisas e também nos abarmos as coisas que são presentes no nosso futuro.

Mais devemos como cidadãos não ser um exemplo, crimes, devem fazer a lição e ir pra escola e os adultos devem trabalhar viver a propria vida.

Mais para ter um futuro melhor também precisamos lutar com a consciencia nas pessoas que sabem quem que nosso futuro seja melhor, não aqueles que não pensam em muito sobre mais assim nas que fazem seus obreiros.

ANEXO 10: TEXTOS DO SUJEITO 9 (S9)

ATIVIDADE 1:

Meu Nome É Maria Eduarda Eu moro em Curitiba Alho D'agua. O que eu mais gosto de fazer É ajudar minha mãe, As vezes eu fico triste quando eu brigo com pessoas que eu mais gosto.

Minha melhor amiga É minha mãe seguinte concorre sobre tudo.

Meu pai É agricultor e cabulheiro e minha É dona de casa. Eu tenho uma boa relação com minha família Sim, O Estudo É bom para meu futuro É eu gosto de estudar, Eu escolhi essa escola porque É perto da minha casa.

Eu não trabalho apenas ajudo minha mãe.

Eu acredito sim em Deus por que sem Ele eu não sou nada, Deus É tudo em minha vida.

Eu gostaria de ter uma boa faculdade no futuro Eu mudaria os professores que fazem o mal.

ATIVIDADE 2:

Quomica-ce 17 de Abril de 2018

Prezido Dr. Luiz Mendes

Eu Estive escrevendo essa carta por conta em que minha idade, está sendo reclamada. A primeira reclamação É que existe apenas um posto de saúde no meu bairro, É fica muito difícil vir agente de saúde.

Sim contar com os faltos de professores na escola do Bairro onde eu moro, É os alunos que vão muito abandonada.

É também por a falta de água que fica muito difícil as vezes por causa que o povo do Bairro onde eu moro

É fica dando problema.

Por esses motivos, senhor prefeito, É que pedimos que você aja imediatamente

ATIVIDADE 3:

A política em nosso país está cada vez mais piorando, os políticos e governantes são mais pessoas que os outros, muitos pessoas reclamam sobre a política, maioria dos brasileiros se unem em confusão.

O nosso Deus como cidadão é um cidadão de que eles prometem, muitos e muitos mais não cumpri, e não tem a capacidade de mostrar o que eles realmente prometem.

Nossos direitos há muito tempo estaria sendo valorizado, mas hoje não está sendo como era antes.

A nossa cidadania deveria ser cada vez mais melhor, se os políticos cumprisse o que eles prometem, seria como um adulto, eles prometem, prometem e pagam o nome de ladrão, que não fazem nada, só prometem por prometer mais cumprir que é bom nada.

ANEXO 11: TEXTOS DO SUJEITO 10 (S10)

ATIVIDADE 1:

Meu nome é Lucile, eu morei no ritmo do meu, eu gosto mais
 é de conversar com meus amigos sobre os estudos. Eu
 fico triste quando meus amigos não ^{me} falam comigo.
 minha melhor amiga é a Letícia. ^{Ma} ^{eu} ^{nos} ^{conversamos} sobre o que acontece
 por ai, ^{Meu} ^{pais} ^{trabalham} em um ritmo. Sítio
 no Biscoito, ^{todo} o tipo de coisa. ~~Sítio~~ Eu tenho uma
 boa relação com todo mundo, ~~Sítio~~ eu gosto
 de estudar, quero terminar mais logo para
 fazer minha faculdade. Eu estudo nessa escola
~~Deus~~ desde de criança, e eu escolhi essa escola porque
 eu gosto muito dela, e também porque ~~de~~
~~to~~ aqui ~~de~~ ^{desde} de criança, ~~eu~~ ^{eu} ~~gosto~~ ^{gosto} muito ^{com} ^{meu} ^{caso}.
~~eu~~ ^{eu} acredito ~~Deus~~ ^{Deus} é um homem de deus a
 minha vida, quero que meu primo volte
 para cá, ele foi para um lugar que nunca
 mais poder um. Eu mudaria muito caso
 tiraria os caso quem de vontade poderia
 caso / Boas e tudo mais.

ATIVIDADE 3:

Nós como pequenos cidadãos devemos ajudar nosso Brasil. Devemos ajudar uns aos outros, e os cidadãos precisam de nós para conseguir o que quiserem de melhor para a nossa cidadania, não devemos ficar calados.

A gente vê no Brasil muita corrupção, e isso acaba prejudicando a população, é triste ver um cidadão passando fome, morando em rua, criança chorando com fome, isso se tá acontecendo por causa de tanta desigualdade e corrupção, todos os cidadãos tem o direito de ter sua casa, sua família, e seu lá para cuidar.

As pessoa que fazem corrupção não pensam nos outros, eles só pensam em si mesmo, e isso acaba prejudicando todos os cidadãos. Nós podemos exercer nossa cidadania, lutando por um Brasil melhor, pelo um Brasil que pare com essa corrupção. Nós temos que lutar pelo nosso país, nós precisamos ser unidos para um Brasil melhor.

Mais a gente poder dar uma sugestão para isso tudo começa pelo respeito, porque se não que não respeitar, não tem que respeitar também, vamos lutar pelo nosso direitos mas a gente só conseguir o que quer se ser a gente tiver todos unidos como cidadãos.

ANEXO 12: TEXTOS DO SUJEITO 11 (S11)

ATIVIDADE 2:

Tianyuan - Co, 10 de maio de 2018

Projeto Projeto

O motivo que eu estou escrevendo essa carta é que em nossa cidade deve ter muitas mudanças como as fronteiras de alguns objetos como a gasolina, alguns alimentos.

Também deve mudar as condições de empregos para os que estão desempregados para eles dar o sustento de sua família e que a sua família seja bem vivida e que todos criamos juntos escola para estudar os pais precisam para a criança para ter um melhor futuro.

Por esse motivo, senhor projeto, é que pedimos providências.

Anteiramente

ATIVIDADE 3:

Saber atuar para o mundo melhor é que tem que não melhorar na sociedade fazer bem com todos as pessoas. Por um mundo melhor precisamos mudar algumas coisas e algumas coisas que estão prejudicando o mundo não precisamos melhorar.

O mundo ele precisa de pessoas mudando para ele se torna um mundo melhor para todos a sociedade. Algumas coisas são muito prejudiciais como alguns alimentos que estão muito como precisa buscar o preço.

A saúde das pessoas estão um pouco em perigo todos os dias muitas em família o que está acontecendo com a saúde em nossa país e nos desenvolvemos com uma verdadeira Venezuela, onde a realidade de vida de cada uma com todas as coisas que a população paga.

Mas ainda assim precisamos fazer nossa parte para melhorar a saúde, qualidade de vida ambiente! o ambiente em que vivemos interfere diretamente na nossa saúde e consequentemente em nossa realidade de vida.

Logo e saber atuar para melhorar o mundo continue essa mudança o mundo virá um mundo melhor para nós e toda a sociedade.

ANEXO 13: TEXTOS DO SUJEITO 12 (S12)

ATIVIDADE 1:

Eu me chamo Guilherme e moro no Pé da Moura, e que mais gosto de fazer é ficar mexendo no celular, eu fico triste quando a internet fica ruim, e meu melhor amigo é Miguel, mas falamos de tudo, minha mãe trabalha em casa de família e com relação a minha família.

Com a família eu tenho uma boa relação mas como toda família tem as suas brigas. Sobre os estudos eu sei que é importante, para o meu futuro, mas na prática não gosto de estudar muito não, eu escolhi essa escola que fica mais próximo da minha casa e uma das coisas que espero dela é um ensino de qualidade, trabalho em ajudando em casa. Com eu acredito em Deus, ele ^{para} não tem e minha mãe também, eu gostaria de ter um camorão.

Se eu pudesse mudar o mundo eu mudaria a desigualdade, e também a fome em muitos países, e a corrupção que está em nosso país, era isso que eu mudaria.

ATIVIDADE 2:

Tranquias-ce, 10 de março de 2018

Prezado Prefeito

Eu estou fazendo essa carta para relatar alguns problemas que estão acontecendo na minha comunidade.

Um dos problemas é que o comércio está em situação muito ruim, e que não temos opções um posto de saúde e as regras muitas vezes não são atendidas e elas não podem se deslocar até a cidade, para se comunicar com isso muitas dessas pessoas acabam ficando doentes.

E o nosso comércio está em situação muito precária e está cheio de buracos e em muitas partes a estrada está com grandes buracos que se demora muito para andar não dá para parar para passar nem carro e nem moto por causa dos buracos que tem na estrada.

Difícil falar que eu quero tudo que a nossa cidade precisa de mais polícia para as pessoas se sentirem seguras e não andar pelas ruas com medo de ser assaltado ou furtado.

Então não algumas das pessoas reconhecidas e que temos uma comunidade e mais rápido.

Atenciosamente

ATIVIDADE 3:

A situação de nossos pais com relação aos políticos, está grande porque a maioria deles não é corruptos, e com isso eles afetam a população não podemos deixar isso acontecer que eles estão tirando os direitos do país, que paga os impostos.

Com relação aos nossos direitos como cidadãos, eles não estão sendo cumprido, como está na lei. Um dos exemplos, que podemos cita é que muitos políticos não estão na educação e nem na área hospitalar, que são direitos da população.

A cidadania já começa de casa e de casa levamos para a vida, na escola nós aprendemos como ser um cidadão de bem. O cidadão deve conhecer os seus direitos e deveres para não serem enganados pelos políticos e nem pelos partidos os direitos como cidadania é, ter moradia, à saúde, à educação e a acesso a justiça e à honra.

Primeiramente devemos ter consciência grande sobre, o ser de político quer o mesmo que o cidadão, e juntos fazer um Brasil melhor, com dignidade.

ANEXO 14: TEXTOS DO SUJEITO 13 (S13)

ATIVIDADE 1:

MEU NOME É LUCAS DAMASCENO MORAES NUN SÍTIO DO
 VIEJO, EU GOSTO DE ESTUDAR, EU TICO TRISTE QUANDO ESTOU
 INDELE, MEU MELHOR AMIGO SE CHAMA MARK, NÓS CONVERSAMOS
 MUITAS VEZES AS MENINAS [©] DE VÁRIAS COISAS. MINHA MÃE
 DIA DE SÁBADO E DOMINGO TRABALHA ^{NO} NUM BOSCO.
 MEU PAI TRABALHA NUM FRIGORÍFICO, ^{EU} TAMBÉM
 VOU A REUNÃO COM ^A MINHA FAMÍLIA SÓ.
 EU GOSTO MUITO DE MENOS DE ESTUDAR, EU ESCOLHI
 ESTA ESCOLA POR QUE DESSE CRÍDICA QUE ESTUDA
 AQUI, ^{EU} TRABALHO ^{??} SÓ PRA MIM É TUDO, É PAI É
 TUDO MESMO, QUERIA TER UM GUITARRA, QUERIA TER
 UMA BATERIA, FAZER VÁRIAS COISAS QUE MINHA MÃE
 NÃO DEIXA EU FAZER, TAMBÉM QUERIA TER UM CARRO
 MAS [©] NÃO TENHO, QUERIA UMA NAVIO BEM GRANDE
 EU QUERIA MUDA NO MUNDO TUDO TIPO QUERIA VIVER
 TUDO DO MUNDO ESSE ^{DE OUTRO} MUNDO FEITO MAS NÃO É
 SE QUERIA MUDA NADA MUITO POUCO MAS TA
 BOM ESSE MUNDO TA BOM ASIA

ATIVIDADE 2:

O MOTIVO PELO QUAL ESCREVO ISSO

UM DOS MOTIVOS QUE ESTO RECLAMANDO É POR QUE
 O PREFEITO DE TIANGUA NÃO TA FAZENDO NADA TEM MUITAS
 FAMILIA QUE MORAM LONGE DA CIDADE E O CAMINHO PARA
 CHEGAR NA CIDADE É MUITO RUIM BÉ OS PREFEITO NÃO CUIDA DE
 ACEITA ELES SÉ LEMBRAM SO QUANDO ESTA PERTO DAS
 POLITICA EU NÃO GOSTO DISSO É INTUNTO QUE ELE LEMBRAM
 DO POVO SO QUANDO CHEGA A INLEIÇÃO ISSO NÃO É COISA QUE
 LI FAZ COM O POVO NÃO TEMOS E QUE CUIDA DO POVO NÃO
 PODEMOS FAZER NADA ISSO NÃO PODEMOS FAZER NADA
 VAMOS FAZER ISSO COMANDANDO O POVO DE TIAGO VOCE NÃO
 TEM VÁRIAS COIS, QUE VOCE FAZ MUITAS COISSA DE BOA
 VOLES NÃO TEM NADA PRA VOCE NÃO GOSTA DISSO NÃO TEMOS
 NADA PRA FALA VOLE NÃO TEM VÁRIOS NÃO TEM MUITAS
 COISSA PRA FAZER NÃO VAMOS FAZER NADA PRA FALAR
 VAMOS SER AMIGOS PREFEITO.

ATIVIDADE 3:

O PARA MUDAR O MUNDO TEM QUE TER MUITA SABEDORIA
 E TRABALHADO AS POLÍTICAS ESTÃO MUITA BONSADA O POUO TEM
 QUE FASSE O BEM OS POLÍTICO TEM QUE TRABALHA PARA MELHORA
 A CIDADE TEM PRESIDENTE TEM PESSOAS DO BEM E PESSOAS DO
 BEM E TÃO BOM UMA CIDADE ORGANIZADA MUITO BEM.

NESTE ANO TEM ELEIÇÕES PARA PRESIDENTE DEPUTADO PARA
 QUE VÃO VOLTAR PARA MUDAR O MUNDO BRASILEIRO TEM QUE TER
 MUITAS PESSOAS QUE SÃO EDUCADOS ELAS TRABALHAM MUITO BEM
 VAMOS FAZER O MELHOR PARA NOSSA PAÍS QUE TEMOS QUE CUIDAR
 VOCE TRATA MUITO BEM PARA OS PAIS DOS OUTROS MAIS O SEU

VOCE NEM LIGA TEM QUE FASSE O MELHOR PARA NOS
 A CIDADE VAMOS CUIDAR JUNTO VAMOS FAZER TUDO JUNTO PRÁ VER
 COMO DA CERTO E POR QUE TAMBEM TEM PESSOAS QUE SO QUER
 VAMOS PESSOAS QUE GOSTAM DA SUA CIDADE,
 PORQUE ELAS NÃO VÃO FAZER NADA NÃO SÃO TÃO BEM.

NÃO QUEREMOS NADA DE RUIM PARA NOS AQUI
 POR ISSO VAMOS USAR A NOSSA BELEZA TÃO BELA
 PORQUE NÃO QUEREMOS QUE NOSSA BE-
 SE ACABAR COM TANTA BELEZA ENVOLVIDA NA
 VIDA DE QUALQUER UM DE NOS AQUI.

ANEXO 15: TEXTOS DO SUJEITO 14 (S14)

ATIVIDADE 1:

Meu nome é Micael e eu moro no vilão
 esticando o que eu mais gosto de fazer e estudar
 e ajuda minha mãe às vezes eu fico triste
 quando eu brigo com alguém, minha melhor
 amiga e minha mãe e converso sobre tudo
 com ela. Meu pai é agricultor e minha mãe
 dona de casa eu tenho uma boa relação,
 com os meus familiares eu penso que
 o estudo é bom para meu futuro e eu
 gosto de estudar, eu escolho esta escola
 porque é perto da minha casa, não traba-
 lho só ajuda minha mãe, eu acredito
 em Deus porque ele é tudo na minha vida,
 eu gostaria de ter uma faculdade, eu
 mudaria as pessoas que vão do mal.

ATIVIDADE 2:

Lianquã - 10 de maio de 2018
 Prefeito Luiz Memezes
 Eu estou mandando esta carta para fazer algumas
 reclamações nessa cidade e o bairro onde eu moro a
 primeira reclamação é que morar aqui está bastante
 entupido principalmente no bairro onde eu moro
 e fica difícil nessa reclamação.
 Na escola onde eu estudo precisa de algumas
 melhorias, também na minha saúde está um pouco difi-
 cil só temo apenas um pouco de saúde os meus
 falta medicamentos e não temo poucos agente de
 saúde.
 Por essas problemas estou escrevendo esta carta
 ao senhor e peço que entenda e tome alguma
 atitude.

ATIVIDADE 3:

A política em nosso país está cada vez mais prejudicando, por que não vemos mais a lei que, é muitos prefeitos, governantes e presidente roubando e desviando dinheiro de onde ele nunca devia ter tirado.

Os nossos direitos há muito tempo atrás estaria sendo violados, agora em pleno século 21 os nossos direitos estão sendo tirados como: moradia, saúde, segurança, a educação e entre outros.

Não podemos exercer nossa cidadania mostrando a todos que não temos nossos próprios direitos, que somos humanos, não devemos nos mostrar direitos para a nossa segurança, honra e proteção.

O que nós podemos fazer para melhorar o nosso país é escolhendo no dia da votação um bom candidato, aquele que melhor nos representa, e que mostra que se importa com os cidadãos.

ANEXO 16: TEXTOS DO SUJEITO 15 (S15)

ATIVIDADE 2:

Biogus, 10 de maio de 2018

prezado prefeito

O motivo pelo qual estou escrevendo esta carta é para apresentar alguns problemas que ocorrem em minha cidade.

Como não tenho acesso a conteúdo para vender as Bandedas e também tem essas coisas drogas que eu tenho, a cidade de Cort e a minha cidade como é que eu quero que isso seja em vez disso.

Como são as coisas que melhora a minha cidade então é como que eu que eu quero saber projetos que eu de da minha cidade.

por essas coisas, sendo prefeito, e que eu como presidente,

ATIVIDADE 3:

Saber atuar para o mundo melhora, devemos fazer as coisas certas podemos melhorar, mesmo mundo os países deve como tem a outro para a que fizemos, temos cidades que parte fazer, temos cidades que como como, mas fazer.

E por como nós devemos cuidar do meio ambiente, cuidar da comunidade que vamos, tomar leis, maneiras de melhorar o mundo mais para como os países e para ajuda se eles ajudarem, faz mais fácil de ter um mundo melhor.

É a cidadania é muito desafiada no âmbito ambiental de ser cidadão e responsável com fazer sua parte depende de como ambiente, ser cidadão e como é não para por como de dentro de fora, mas a parte política, da cidadania, que não é apenas nas escolas e que depende de como, empulso de cidadãos de ser cidadão e ser cidadão socialmente responsável.

Da mesma maneira, em um âmbito particular, mesmo atitudes são sempre usadas para depender de como ou as coisas, antes quando de como maneiras que sejam melhores, as coisas que coletivas de cidadania que podemos, que resultados devem ser melhores, e que fazer com que como maneiras, um mundo melhor e um cidadão.

ANEXO 17: TEXTOS DO SUJEITO 16 (S16)

ATIVIDADE 1:

meu nome é Maria Francisca de Jesus e sou chamada a mãe de meus quatro filhos e de dois netos. Sou casada há 25 anos com o Sr. João. Temos uma filha chamada Mariana que mora em outra cidade. Também temos dois filhos que moram aqui e um filho que mora em outra cidade. Sou professora de português e ensino português para os alunos da escola. Também sou mãe de dois filhos que moram aqui e de dois netos que moram em outra cidade. Sou muito feliz e amo muito a vida. Quero ver um mundo de paz e harmonia e amor em um mundo sem violência.

ATIVIDADE 3:

O mundo Brasil está em uma situação triste e o povo está pagando pelo erro dos Pol. E. com gasolina cara comida etc. Tudo que compramos em um dia está um preço quando vamos comprar a mesma coisa está mais caro. Por isso os Pol. E. estão pedindo quem paga o preço pelos erros dos Pol. E.

A missão do cidadão votar, foi esquecida no governo. Cumprir leis, educar, porque os governos não estão cumprindo o que prometeu, não tem que sempre está fazendo o mesmo. De eles estão colocando uma boa educação, saúde e segurança. De todos está sendo mandado de as leis estão sendo,

Cumpridas corretamente. Eu acho que mesmo, dizem, não estão pagando pelo erro não tem uma boa educação, muitos países morrem em hospitais por falta de médicos e de equipamento. Muitos pessoas pagam dia e dia para conseguir uma vaga na escola.

Tem um bom, até um bom custo, com o próximo e tem um bom educação tem que conhecer nossos direitos. Para não não ser cumprido nem prometido. Por isso tem que saber o nosso direito

Não entender, Pol. E. que já conhecemos e que sabemos que não faz promessa e não sabe nada, conhecem quem eu tenho para não e não vende nosso voto porque quem vende o voto, não dizemos de verdade é não e o bem cidadão.

ANEXO 18: TEXTOS DO SUEJITO 17 (S17)

ATIVIDADE 1:

Eu me chamo Michael. Eu morei no
 sítio de meu pai, eu gosto de jogar com
 os amigos, sim quando meu pai
 perde o jogo, eu quero vencer
 sobre o andar da vida, meu pai trabalha
 como pedreiro e a minha trabalha
 como costureira em casa, eu
 tenho boas relações com minha
 família, eu os estudo são coisa
 que eu amo e a escola a mais não,
 eu não gosto muito de estudar,
 eu escolhi uma escola perto de casa
 onde meus amigos frequentam, eu espero
 que ela me ensine bastante, eu
 trabalho ajudando os meus pais
 em casa pedindo, eu acredito em deus
 deus é o pai do céu, eu queria
 uma mãe X, queria que o mundo
 fosse melhor e eu ficasse
 para ser melhor o mundo.

ATIVIDADE 3:

A situação Política do nosso País está muito grave, Por causa dos Politicos do nosso Brasil, que são corruptos que rejeita muitas iniciativas dos Povos brasileiros, tem que lutar por seus direitos e pela sua cidadania, e que tenha mais cidadãos, que tenha seus direitos bem com a comunidade.

Os nossos direitos não estão sendo garantido, como cidadãos brasileiros, Por que muitos dos nossos direitos não estão sendo trazidos com dignidade como cidadãos brasileiros, nós temos que ter mais cidadania com todos.

Podemos exercer a nossa cidadania como cidadãos, Por tanto que os nossos direitos sejam dados, Para termos direitos a vida, moradia, saúde e educação e muito mais, os nossos direitos e deveres, Podemos decise das Precias relações entre pessoas, em que existirem em nossa sociedade como grandes amigos.

Para melhorar o nosso Brasil temos que exercer a nossa cidadania, Pois muitas vezes os cidadãos se vê diante de todos os problemas basicos, e Fundamentais em nossas comunidades e no nosso Brasil.

ANEXO 19: TEXTOS DO SUJEITO 18

ATIVIDADE 1:

meu nome é Verônica Eu moro no silveiro
 da água e que eu mais gosto de fazer é
 esta com minhas amigas Eu fico triste quando
 de minha amiga não vai pra aula minha mãe
 quer amiga se chama Thais interior e amizade
 e nos conhecemos sobre essas minha mãe
 não trabalha e meu pai trabalha não não não
 Sim eu tenho boa relação com minha yami
 lá Sim eu gosto de estudar pois que eu exilho
 ali essa escola pois que ela é muito boa e eu
 eu espero dela que ela seja melhor mãe trab
 alho Sim eu acredito eu deus eu sou evangélica
 quem deus para mim ele
 um deus que criou os céus e a terra e ele que
 criou o que eu gostaria de ter eu queria
 ter um computador eu mudaria as ideias
 mais de mundo

ATIVIDADE 2:

O problema na nossa cidade é que não tem as
 coisas que a gente que em nossa país em nossa
 sociedade e idênticas cada mais da mesma sociedade
 como se fosse uma mulher e queremos mesmo
 violência e mesmo briga por que não quer
 que mais a mesma sociedade é muito importante
 para nós que queremos nela de um dia mesmo
 municipal bem cidade para sociedade eu queria
 um mundo melhor para ele eu gosto de meu
 municipal de meu bairro mais eu queria que melhor
 não mais que seja um Brasil melhor um Brasil
 menos violento mesmo preconceito na mesma
 sociedade um Brasil mais prático para nós
 Brasil como um Brasil muito bem para nós
 e com muita alegria mesmo grande país
 Melhor Brasil:

ANEXO 20: TEXTOS DO SUJEITO 19 (S19)

ATIVIDADE 3:

O nosso País está em uma situação muito crítica, a violência está aumentando cada vez mais, no Brasil a corrupção está se aproximando a cada dia, então nós temos que estar comandando nosso país, então começando a mudar ele a cada dia mais.

Devemos ter direito a muita coisa, no nosso Brasil, como ex: uma boa educação, a saúde, a justiça e outras coisas garantidas de um jeito que não prejudique a cidadania de nosso país, é que devemos ter uma relação entre outras coisas da sociedade.

Podemos é agir com ideias para melhorar, cidadãos para que os políticos cumpram suas leis, é ainda os ideais deles é proteger o patrimônio público e social de nosso país com a grande possibilidade realizar os projetos.

É ter um acesso verdadeiramente para todos os governantes que seja melhor, para o nosso Brasil, e que ele proteja suas memórias e suas companhias, é a verdade.