



Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas

A PALAVRA ESCRITA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS MEDIADO PELO SCRATCH

The writtem word in the 6th grade of elementary school: a study on the segmentation of words mediated by Scratch

Mychelli de Oliveira Costa, DANTAS (SEMED)¹

RESUMO

Este artigo discute o funcionamento da produção escrita dos anos finais do Ensino Fundamental, em especial, à produção relacionada à (orto)grafia das palavras. Como resultado de uma investigação teórica, foi desenvolvido uma proposta de aplicação didático metodológica que, por meio de um jogo eletrônico, possibilitou a construção de uma estratégia para se trabalhar pedagogicamente a segmentação de palavras numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Brigadeiro Eduardo Gomes, no município de Senador Guiomard, Estado do Acre. Apresentamos, neste artigo, os resultados obtidos pela Fase 1 do jogo eletrônico desenvolvido.

Palavras-Chave: Segmentação; Jogo eletrônico; 6º ano do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article aims to propose the functioning of written production in the final years of elementary school, in particular, the production related to the (ortho) spelling of words. As a result of a theoretical investigation, a methodological didactic application proposal was developed which, through an electronic game, enabled the construction of a strategy to pedagogically work on the segmentation of words in a class of 6th grade of Elementary School at Escola Brigadeiro Eduardo Gomes, in the city of Senador Guiomard-Acre. In this article, we present the results obtained by Phase 1 of the developed electronic game.

Keywords: Segmentation; Electronic game; 6th grade of Elementary school.

¹ Secretaria Municipal de Educação de Senador Guiomard, Acre, Brasil. Escola Brigadeiro Eduardo Gomes; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3722-270X>; email: chelli-dantas@hotmail.com

1. Introdução

Sabemos que, na contemporaneidade, especialmente em sociedades marcadas pelo uso da escrita, como é o caso da brasileira, um dos aspectos fundamentais de inserção social e de participação em práticas linguísticas de prestígio é a adequação formal dos textos às situações de sua ocorrência. Seja na escola, seja na universidade, seja na imprensa ou em outras situações formais e prestigiadas, como provas de concursos para ingresso no ensino superior ou na carreira pública, a adequação formal à ortografia, à pontuação e às normas gramaticais gerais da língua portuguesa é mais do que uma indicação, é uma exigência que pode, inclusive, ser fator determinante para o sucesso ou para o fracasso do indivíduo naquela tarefa. Nesse sentido, entendemos que a adequação formal de um texto é, também, um fator social e que, por isso, pertence ao domínio das práticas sociais permeadas pela linguagem.

De fato, essa é a expectativa que se tem, em termos de normatização e de sequenciação do ensino brasileiro: que os aspectos mais básicos da constituição das palavras, inclusive regras básicas de ortografias, sejam ensinados e aprendidos nos anos iniciais de escolarização. No entanto, os resultados das avaliações nacionais e internacionais quanto ao desempenho dos alunos brasileiros, além de inúmeros trabalhos sobre a produção textual (TENANI (2017); SILVA (2014; 2016); SILVA; TENANI (2014); FIEL (2018); FIEL; TENANI (2018); SILVA; OLIVEIRA-CODINHOTO, no prelo), têm mostrado que, no que tange a produção escrita de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, as concepções de palavra e a adequação formal dos textos escritos nessa etapa de escolarização está muito distante do que se espera: nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda há muita oscilação de adequação à ortografia de palavras, especialmente aquelas de composição mais complexa, e é necessário haver um trabalho direcionado ao tema para que os problemas que estão envolvidos nesse processo sejam superados.

Os estudos sobre segmentação não convencional de palavras, conforme Cunha (2010), Capristano (2010), Chacon (2008), Fiel e Tenani (2018), Silva e Tenani (2014) e Tenani (2017), entre outros, defendem que, muito diferente do que comumente se pensa, o desvio de ortografia não é resultado de incompetência dos alunos ou de falta de trabalho com a escrita; ao contrário, há inúmeros fatores linguístico-discursivos envolvidos em sua ocorrência. Podemos destacar, por exemplo, a própria oscilação da noção de palavra escrita como um fator explicativo para esses casos, além de motivações da ordem da não transparência da linguagem, especialmente o que tange a relação entre a fala e a escrita.

Assim, tendo em vista a problemática aqui levantada, este trabalho temo objetivo de discutir a produção escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da apresentação de parte dos resultados

de uma proposta de aplicação didático-pedagógica realizada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, um colégio público urbano localizado na cidade de Senador Guiomar, no Estado do Acre. Com isso, discutiremos os resultados de uma fase de um jogo montado especialmente para esse fim, desenvolvido por meio do software *Scratch*, em que palavras hiper e hipossegmetadas são apresentadas, junto às suas correlatas convencionais, para que o aluno possa indicar qual a forma mais adequada ao contexto convencional.

Este texto se divide em cinco partes. Além desta breve apresentação, a seção 2 traz algumas discussões teórico-metodológicas relevantes para a construção do jogo e da avaliação de seus resultados. A seção 3 traz a descrição da fase do jogo analisada neste trabalho. A seção 4, por sua vez, discute os resultados obtidos. Por fim, em 5, trazemos algumas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

2. A noção de palavra e a produção escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A discussão sobre o conceito de palavra é algo antigo nos estudos linguísticos, como explicam Silva e Tenani (2014). As autoras defendem que, mesmo sendo antigos, esses estudos, de diferentes perspectivas e de diferentes níveis de análise (morfologia, sintaxe, fonologia, semântica, lexicologia, lexicografia), ainda não propuseram definição consensual e definitiva a respeito do que é a palavra. As autoras afirmam que uma das razões para esse fato é o interesse específico que cada área dispõe e, assim, que o interesse de cada área leva a uma concepção diferente de palavra. Uma das consequências das diversas possibilidades de se considerar palavra é que os seus limites não são, em grande parte das vezes, coincidentes entre si.

Desse modo, o limite de uma palavra fonológica, por exemplo, não coincide necessariamente com o limite de uma palavra morfológica ou lexical, como explicam Silva e Tenani (2014). As autoras se concentram em duas noções específicas de palavra, a do nível morfológico e a do fonológico, para discutir a questão da segmentação não convencional de palavras escritas nos anos finais do Ensino Fundamental².

Compreende-se que as vivências, as práticas e as particularidades (inter)culturais, inclusive relacionadas às formas de falar/escrever do grupo social em que o sujeito convive, constituem as situações de uso da linguagem e definem o modo de aprendizagem da escrita. Street (2010) defende esse ponto de vista ao revelar que existem variados usos de ler e de escrever a depender do contexto social. Dessa maneira,

² Silva e Tenani (2014) utilizam a nomenclatura *Ensino Fundamental II*. Neste trabalho, preferimos o uso de *anos finais do Ensino Fundamental*, seguindo a nova nomenclatura proposta pela BNCC. Ambas as nomenclaturas se referem ao mesmo período de escolarização: dos atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Chacon (2008) defende que desde a mais tenra idade as crianças no Ensino Infantil são sensíveis às diversas noções de palavra, algo que se estende até a vida adulta, visto que não é algo estável, determinado ou que haja reflexão voluntária dos sujeitos.

Assim, Chacon (2008), analisando a escrita de crianças do Ensino Infantil, conclui que os fatores prosódicos e ortográficos, ou seja, da ordem da sistematização da fala e da escrita, remetem a inserção do sujeito em diferentes práticas de oralidade e de letramento, deixando claro que a noção de palavra não é uma questão estritamente estrutural, visto que o processo de construção do conceito de palavra está embasado, segundo Corrêa (2004), no momento de elaboração da escrita em que se dá a junção do falado/oral ao escrito/letrado, permitindo visualizar a heterogeneidade da escrita. Nesse sentido, Chacon (2008) advoga por análises que vão além de uma relação direta entre fala e escrita.

Ainda segundo Chacon (2008), a escrita do aluno passa a ter as características fonético-segmentais das práticas escritas quando são relacionadas com os caracteres ortográficos, a partir das atividades evidenciadas nas práticas de letramento que são desenvolvidas no contexto escolar. Assim, por exemplo, ao tentar plasmar para a escrita uma ideia de palavra de maneira enfática pode ferir os princípios da convenção da escrita – com a colocação de espaços em branco a mais ou a menos. Isso não significa um desconhecimento por parte do escrevente ou um sinal de sua ignorância; por outro lado, pode representar, em sua tentativa, a singularidade do indivíduo e sua concepção de palavra construída ao longo de toda uma vida escolar.

Vemos, então, que além da dificuldade na limitação da palavra gráfica, a própria tarefa de determinar o que é palavra não é um trabalho dos mais fáceis, pois seus alcances variam conforme os critérios adotados para a sua apreciação.

Avaliando a palavra por meio de um critério fonológico, se tem a palavra fonológica que, conforme Rosa (2000, p.77), “é uma unidade formada por fonemas, sílabas e traços suprasegmentais”. Nem todas as vezes essa palavra fonológica diz respeito à palavra morfológica, pois sua fundamental propriedade, de acordo com Silva e Tenani (2014), referindo-se a Nespor e Vogel (1986), é ter um único acento primário. Segundo Rosa (2000), alguns afixos, podem ser analisados como palavra fonológica, por exemplo, os sufixos *-mente*, *-íssimo* (que em si recebe acentuação gráfica, inclusive) e *-inho* do português. Assim sendo, palavras como *felizmente* têm na sua formação duas palavras fonológicas: *feliz* e *-mente*. Essa ênfase comprova a ausência de isomorfismo entre os elementos fonológico e morfológico da língua.

Refletindo a respeito da diferença entre palavras por meio de unidades de significado, Basílio (1987, p. 13) assegura que as palavras são "uma dessas unidades linguísticas que são muito fáceis de reconhecer, mas bastante difíceis de definir" uma vez que

Normalmente, a diferença entre palavras distintas e diferentes formas da mesma palavra é colocada a partir da diferença entre flexão e derivação. O problema é que não há uma distinção nítida e definitiva entre os conceitos de flexão e derivação, e muitas vezes a diferença entre os dois conceitos é colocada como decorrente da diferença entre "palavras distintas" e "formas de uma mesma palavra". Forma-se, portanto, um ciclo vicioso. (BASÍLIO, 1987, p. 13)

No que se refere ao desenvolvimento da noção entre a palavra escrita e a unidade de significação a que ela se refere, de um ponto de vista da psicologia, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 184-185) notaram na análise de amostras de escrita de crianças um vínculo entre a grafia da palavra e o signo que ela representa: "estes dados e outros recolhidos nos mais diversos contextos evidencia uma tendência da criança a tratar de refletir na escrita algumas das características do objeto". Nesse sentido, as autoras afirmam as crianças, de modo geral, tendem a relacionar palavras pequenas a objetos pequenos e palavras maiores a objetos maiores. Assim, uma palavra como boi, por exemplo, em certa etapa da aquisição, é geralmente representada por um volume maior de grafemas (levando em conta o tamanho do animal a que se refere), enquanto a palavra formiga é representada por um volume menor de grafemas. Vemos, então, que os princípios em que as crianças se fiam para produzir palavras escritas são diversos, incluindo percepções da ordem da experiência humana.

Do mesmo modo, Ferreiro e Teberosky (1985) adicionam mais um elemento constitutivo da palavra que evidencia a complexidade de sua composição: além da relação de quantidade entre um elemento da língua e um elemento do mundo, como o caso de boi e formiga, há ainda a relação entre a quantidade dos constituintes sonoros e seus significados intralinguísticos. Assim, além das palavras (e dos constituintes de palavras, como afixos) que tem um funcionamento extralinguístico (as palavras lexicais), há ainda aquelas palavras (e constituintes dentro de palavras) que tem função interna, intralinguística (as palavras gramaticais). Dentre essas palavras, ainda, há aquelas que, a depender do ponto de vista, podem ser consideradas semelhantes ou diferentes – como o caso das inúmeras conjugações verbais ou das palavras derivadas.

Em virtude de estar submetida, ainda que de forma inconsciente, os exercícios de letramento diários, a criança, ao entrar no ambiente educacional, já prepara determinadas conjecturas sobre a escrita, especialmente no que se refere à segmentação das palavras. A mais evidente delas é aquela em que a escrita

se concebe a partir fala, que, por sua vez, concretiza-se em um método consecutivo o que leva o aluno a reportar esse contínuo para a escrita. É essa a visão tradicional que se têm acerca das segmentações não convencionais: é ao assumir uma relação direta entre fala e escrita, em que a escrita representa o que acontece empiricamente na fala, que os alunos escreveriam de maneira diferente da norma convencional.

No entanto, estudos sobre segmentação não convencional de palavra, especialmente aqueles vinculados às perspectivas que entendem a escrita como heterogeneamente constituída, como o de Silva e Tenani (2014), questionam a relação direta entre fala e escrita assumida pela perspectiva tradicional e propõem um novo olhar ao fenômeno da segmentação. Para Tenani (2017), as hipóteses que os escreventes traçam à medida que escrevem são conflitantes, pois elaboram suas concepções a partir de sua multifacetada relação com a linguagem, tanto em seu modo de enunciação falado quanto escrito; por isso a necessidade de se investigar os aspectos linguísticos envolvidos nas grafias, pois o que antes era considerado como simples desvio da escrita padrão, pode servir como fator fonológico (ou linguístico, de modo geral) de investigação.

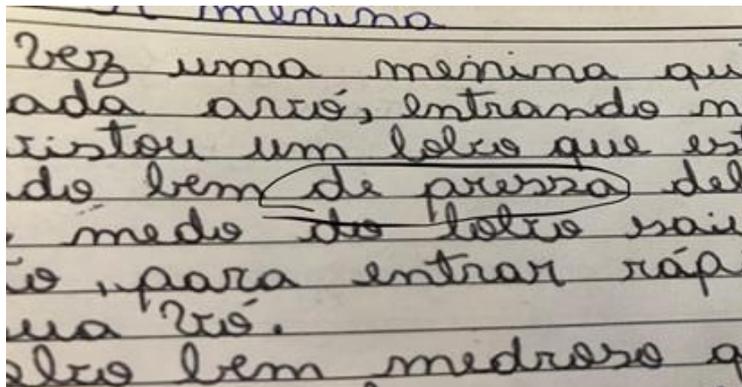
No que tange à convenção (e seu não atendimento), destaca-se principalmente a questão da *variação linguística*, que se relaciona com a escrita convencional e não convencional. Para Capristano (2010) e Silva e Tenani (2014), a segmentação não convencional é apenas uma hipótese sobre a escrita, é fruto de uma série de imaginários que se constroem a partir de um imaginário sobre a fala e sobre a escrita. Vejamos um exemplo: a palavra *demais*, advérbio, é escrita em apenas uma unidade (na maioria das vezes³) segundo a convenção; no entanto, sua história aponta para uma constituição morfológica em duas partes: de (preposição) + mais (advérbio). Assim, histórica e linguisticamente, não há nenhuma motivação para a palavra *demais* ser escrita sem segmentação entre *de* e *mais* (pelo contrário, na verdade; se seguíssemos o percurso de constituição histórica, a palavra seria escrita com espaço em branco). Portanto, a escrita *demais* é apenas uma possibilidade gráfica, assim como *de mais* também seria uma possibilidade. O que diferencia as duas é o traço da convenção: enquanto a primeira é aceita e esperada socialmente, a segunda não é. A consolidação das inúmeras possibilidades de construção das palavras gráficas na escrita convencional é apenas uma das possibilidades linguísticas de constituição dessa categoria, sendo que a hipótese traçada pelo escrevente pode ser considerada como uma forma de escrita que, mesmo não sendo aceita socialmente, se torna fundamental para o propósito de ampliação dos saberes do aluno, pois no momento em que este reflete sobre as suas dificuldades na construção das palavras, estará compreendendo – ou ainda imaginando – o percurso e os aspectos da escrita convencional.

³ *De mais* pode ser escrita segmentadamente de acordo com a convenção quando seu significado é contrário a *de menos*.

Além da hipersegmentação, que acontece quando há a inserção de espaços em branco não previstos pela convenção, a escrita infantil pode apresentar, ainda, a presença da hipossegmentação, quando há menos espaços em branco nos limites de palavras do que manda a convenção.

Para Capristano (2010, p.14) “as hipossegmentações constituem ocorrências de segmentação não convencional que parecem ser determinadas prioritariamente pela atuação de diferentes limites prosódicos”. Essa situação, comum nos primeiros anos do Ensino Fundamental, não é mais esperada nos anos finais dessa etapa de escolarização. Como o fenômeno não é esperado, não há, de modo geral, estratégias específicas de superação do problema. Ainda assim, os casos de segmentação não convencional de palavras são comuns nos anos finais do Ensino Fundamental, como atestam os dados a seguir, retirados de produções reais de alunos do 6º ano⁴:

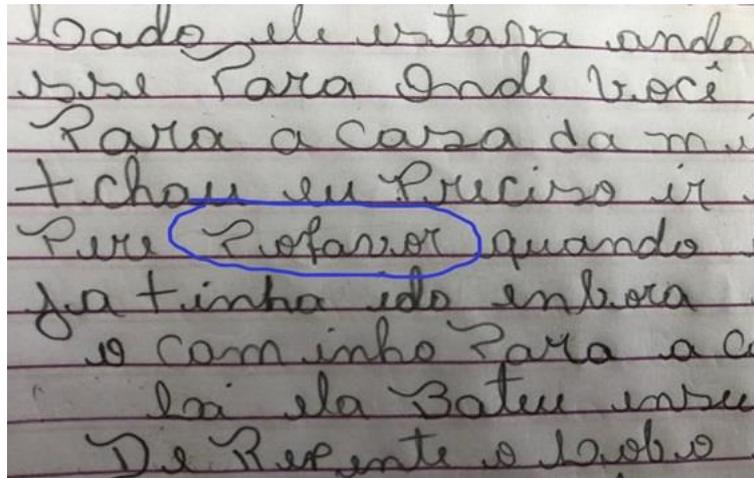
Figura 1. Hipersegmentação de *depressa*



Fonte: DANTAS, 2020, p. 32.

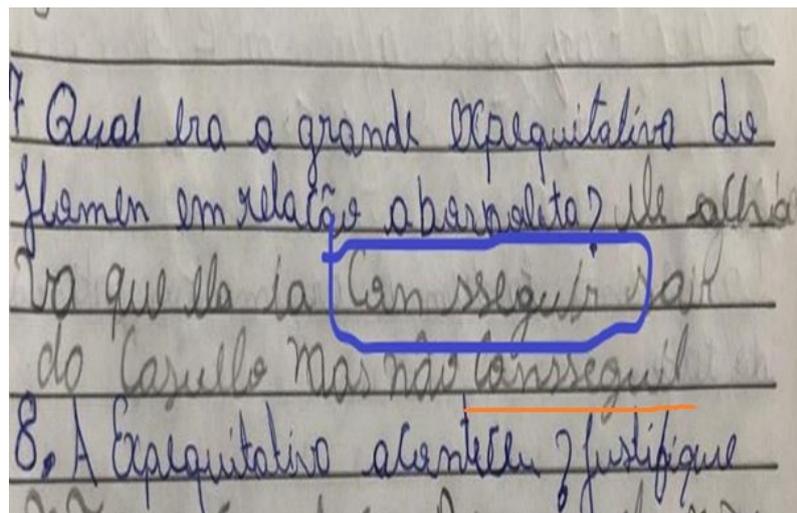
O caso da Figura 1 ilustra a hipersegmentação de *depressa* em *de pressa*. A colocação do espaço em branco, neste dado, não é aleatória, mas acontece na fronteira entre dois constituintes prosódicos: a sílaba *de* e o pé métrico *pressa*. Além disso, tanto “de” quanto “pressa” formam palavras autônomas na língua portuguesa. Assim, vemos que há, ao menos, dois fatores linguísticos que poderiam explicar tal segmentação não convencional: a relação fala/escrita permeada pelo reconhecimento de constituintes fonológicos e o reconhecimento de *palavras dentro de palavras*, por assim dizer, agora no âmbito da morfologia.

⁴ Os dados a seguir foram recolhidos de produções autênticas de diversos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola Brigadeiro Eduardo Gomes, no ano de 2020, em aulas de língua portuguesa por mim ministradas em momento anterior à aplicação das medidas de isolamento social impostas pela pandemia – de forma presencial, portanto. Os recortes não identificam os escreventes e foram autorizados pelos responsáveis. As imagens das produções foram feitas a partir de fotografias e têm o objetivo de compor exemplos do problema que motivou o desenvolvimento da investigação.

Figura 2. Hipossegmentação de *por favor*

Fonte: DANTAS, 2020, p. 32.

O caso da Figura 2 ilustra a hipossegmentação de *por favor* em *pofavor*. Aqui, além da ausência do espaço em branco previsto, há também a supressão da letra r. As motivações para a escrita não convencional da palavra também podem estar ancoradas nos limites dos constituintes prosódicos (no caso, sílaba e pé métrico, formando uma palavra fonológica) ou então na imagem que o escrevente faz do significado da palavra, que é construído pela união dos dois itens.

Figura 3. Flutuação da segmentação de *conseguir*

Fonte: DANTAS, 2020, p. 33.

Já o caso da Figura 3 apresenta uma flutuação na segmentação de *conseguir*: no mesmo texto, a palavra aparece grafada hipersegmentada em *con sseguir* e, em seguida, aparece segmentada convencionalmente em *consseguil* (em ambos os casos, para esta breve apresentação, não vamos considerar como relevantes as incorreções ortográficas nos dois esses, nas duas palavras, e no l, na segunda palavra). Assim como no caso da Figura 1, a explicação da ancoragem da hipersegmentação pode estar no reconhecimento dos constituintes prosódicos sílaba e pé métrico, além do reconhecimento de duas palavras morfológicas da língua (*com* e *seguir*); no entanto, percebemos que o aluno oscila e escreve conforme a convenção a seguir, indiciando uma flutuação em seu próprio modo de conceber a escrita desse item.

Em face do exposto, fica evidente que, para uma criança em fase de escolarização – e de aquisição da escrita –, aprender a escrever conforme a convenção, especialmente quando consideramos a complexidade da noção de palavra, é uma tarefa muito conflituosa e precisa ser acompanhada de perto pelos educadores. Entendemos que é só com um trabalho voltado especificamente para esse aspecto que podemos promover situações em que essa noção seja discutida e que podemos facilitar o caminho rumo à estabilização e à convenção da palavra escrita. É o que tentamos construir neste texto.

3. A construção da proposta de aplicação didática: jogando com Scratch

Após uma série de atividades desenvolvidas no decorrer dos anos anteriores à construção dessa pesquisa, em 2018 e 2019, nas turmas de 6º ano, observamos que os desvios de segmentação ainda são bastante significativos nessa etapa de escolarização, especialmente se temos em vista que esses alunos já passaram pela fase de alfabetização. Fica fácil de perceber, na produção escrita desses alunos, que há uma oscilação na concepção de palavra, que leva a uma oscilação, na escrita, em relação ao cumprimento ou não das regras convencionadas socialmente. Muitas das vezes, vemos que a segmentação ainda se apoia de modo significativo em parâmetros da fala, especialmente os constituintes prosódicos.

A partir de 2019, com o desenvolvimento efetivo de uma pesquisa de mestrado⁵, foi identificado que tanto a hipersegmentação como o hipossegmentação aparecem por diversas vezes na produção escrita dos alunos do 6º ano. Considerando o que já foi relatado por estudiosos sobre as segmentações não convencionais das palavras nos anos finais do Ensino Fundamental, esse fato, apesar de comum, é relevante nesta etapa de ensino e, por isso, deve ser encarada como um problema a ser superado, rumo à escrita convencional.

⁵ Conferir Dantas (2020).

Nesse sentido, é de suma importância que a escola, que tem suas metas e divisões em etapas para o desenvolvimento do trabalho de ensino, não se furte ao trabalho com a escrita convencional, sob a pena de estender um problema para muito além de seu escopo temporal natural. Pensando na melhor forma de ação de prática do ensino, a aplicação de propostas didático-pedagógicas advindas de pesquisas científicas, como está, pode ser considerada um divisor de águas, pois a partir dos problemas apresentados pelos alunos e da investigação teórico-científica é que os professores podem planejar, aplicar e alcançar o ensino almejado.

Para a construção dessa proposta de aplicação, o norte escolhido foi *a noção de língua*. Entendemos que a língua é um instrumento de comunicação social, com propósitos comunicativos, construída por e construindo sujeitos histórica e discursivamente localizados, pertencente a diversas práticas sociais orais e letradas que se enunciam na fala e na escrita.

Essa noção de língua, aliada à concepção de que, na prática escolar, os conteúdos devem ser desenvolvidos a partir de um percurso pedagógico diferenciado, mudando a realidade educacional e trazendo situações novas para os alunos, compreendemos que o uso de recursos digitais na escola é uma alternativa viável e interessante, compondo-se como uma ação educativa que é, principalmente, capaz de despertar o interesse dos alunos e os incentivar a participar das atividades escolares. Pensando pela busca de interesse nos estudos, nada mais eficiente que buscar o que eles tanto gostam, que é o computador e os jogos eletrônicos.

Para trabalhar essa expectativa dos alunos com o uso do computador, esta proposta foi organizada em três momentos, organizados a partir de princípio de gamificação que pressupõe o estabelecimento de *fases* que progressivamente aumentam o grau de dificuldade.

O game proposto aos alunos é constituído por quatro módulos com 5 fases, sendo o módulo 1 composto por duas fases e os demais módulos por uma fase cada. Neste texto, por questões de espaço, nos limitaremos a discutir a aplicação e os resultados da primeira fase do módulo 1. Nesta fase foram selecionadas nove frases, retiradas dos próprios cadernos dos alunos em momento anterior ao da aplicação da proposta. Nessas frases, os alunos precisam completar algumas lacunas. No final da frase aparecem dois modos de escrita dos termos a serem usados no preenchimento da lacuna. A tarefa, aqui, é a de identificar a maneira mais adequada, conforme prevê a escrita convencional. Há um personagem, um gatinho, que acompanha o aluno em cada frase, indicando seu sucesso ou seu fracasso na tentativa. Ao final das nove frases, aparece ao aluno quantos acertos e quantos erros ele teve. A Figura 8 a seguir ilustra o ambiente da primeira fase.

Figura 4. 1ª Fase



Fonte: DANTAS, 2020, p. 59.

As instruções gerais encaminhadas aos alunos estão sumarizadas no quadro a seguir.

Quadro 1. Instruções para a 1ª Fase

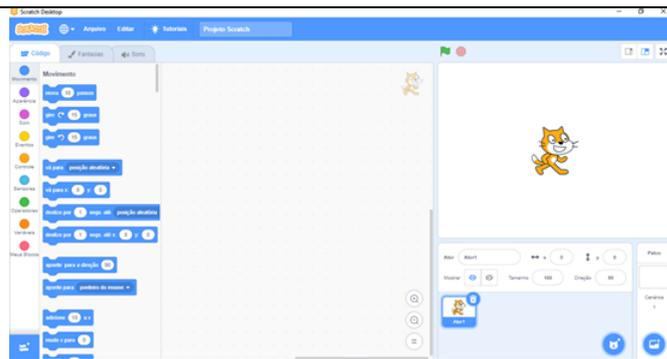
VAMOS JOGAR!!!!

Já percebemos que quando escrevemos deixamos vários espaços em branco ou “engolimos” alguns espaços que precisariam ter sido deixados em branco.

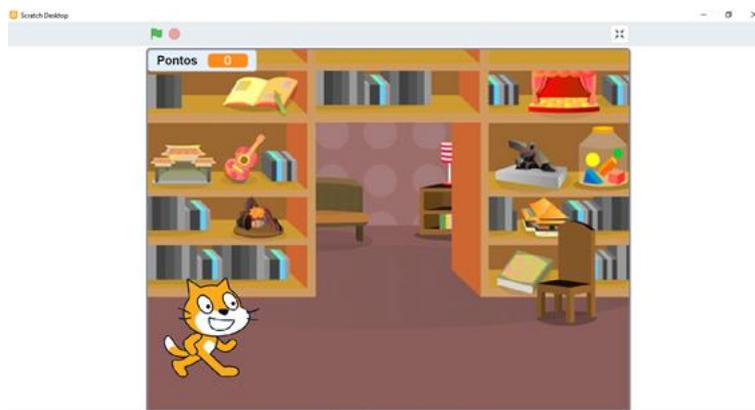
Logo no início da alfabetização, quando vamos para a escola, é quando aprendemos a escrever. Nessa hora, notamos a grande semelhança entre a fala e a escrita. Porém, tem algo que precisa ser levado em bastante consideração: a pausa da fala é diferente da pausa na escrita. Existem as palavras que pronunciamos de uma vez só (juntas) e isso nos confunde na hora de escrever. Pensando nisso, retirei algumas frases já vista nos cadernos de vocês, e adaptei para a primeira fase do game. Vamos aperfeiçoar nossa produção escrita?

MÓDULO I- PRIMEIRA FASE

A seguir, você terá uma aventura incrível com os personagens mais animados, que irão te dizer se você acertou ou errou no final de cada palavra escrita. Depois de terminadas as frases, irá aparecer o tanto que você conseguiu acertar.



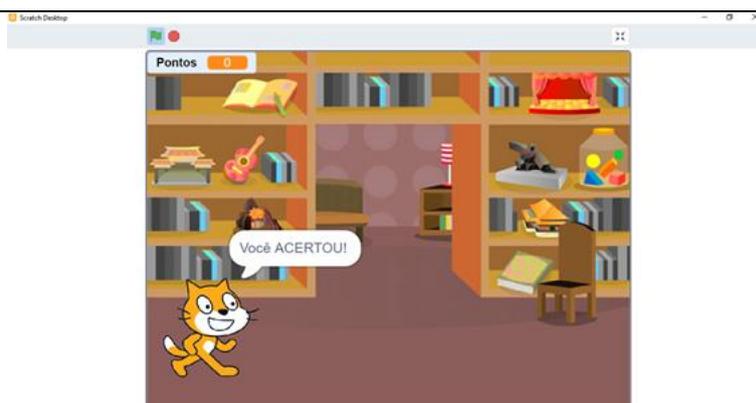
Essa é nossa primeira tela ao abrir o programa Scratch. Bem na parte em cima aparece a palavra “arquivos”. Você levará o mouse até lá, e, clicando em cima, aparecerá a opção para abrir o game e o módulo que quer jogar.



Bem-vindo ao jogo! Para iniciar você precisa clicar na bandeira verde, presente na parte de cima da tela.



Esse é um exemplo da primeira fase. Há uma frase e você deverá preencher, digitando sua resposta, escolhendo qual opção parece mais adequada na sua opinião. Aí você deve apertar “Enter” no seu teclado para enviar a resposta. Vamos jogar e aprender, meninos ... Vem comigo!!



Logo depois de preenchida a lacuna, o personagem irá dizer que você acertou ou errou a resposta. Não fique triste se você errar! Estamos brincando e aprendendo!

Depois da resposta, o jogo te levará para a frase seguinte. Ao final, você saberá quantas acertou e quantas errou.

Boa sorte!
Profa. Mychelli

Fonte: DANTAS, 2020, p. 60,61

As nove frases selecionadas para compor a jogo são:

1. Não sei se vai durar _____ mas eu continuo te amando! (parasempre / para sempre)
2. _____! Não me perturbe mais!
(pofavor / por favor)
3. Juliana, _____ aquela roupa que você não gosta.
(tiradaqui / tira daqui)
4. Eu não sei como vou _____ ter aquele resultado.
(conseguir / con seguir)
5. Ana olhou _____ de novo.
(depressa / de pressa)
6. Saíam _____ porque estão atrapalhando a passagem.
(daqui/ da qui)
7. Poxa!! Mamãe foi _____ na hora errada!
(justamente / justa mente)
8. Meus livros sempre começam com _____.
(era uma vez\ erumavez)
9. _____ que mamãe chegar vou brincar lá fora!
(depois\ de pois)

4. Resultados do jogo

Nessa primeira fase, usamos palavras que, anteriormente, foram observadas nos cadernos dos alunos, escritas com desvio. Essa fase, assim, teve como objetivo utilizar os desvios feitos pelos próprios alunos, para que eles identificassem o problema e pudessem resolvê-lo.

Essa fase foi composta por 9 frases. Logo após o aluno digitar a palavra que ele acha mais adequada, o gatinho diz se ele acertou ou errou. É importante notar que a noção de erro e acerto, adotada na avaliação das fases do jogo eletrônico, está relacionada ao cumprimento da tarefa do jogo, e não necessariamente em relação à própria produção do aluno. Dito de outro modo, acertar ou errar, nas cinco fases do jogo, tem a ver com o desempenho dentro do próprio jogo, cumprindo o desafio de forma adequada e pontuando positivamente ou cumprindo a tarefa de forma inadequada e pontuando negativamente. Os dados da tabela 1 a seguir ilustram os resultados dos alunos por palavra.

Tabela 1. Resultados da 1ª fase

Palavra ou expressão	Erro – número de vezes Referência: 12	Erro – porcentagem Referência: 100%
para sempre	3	25%
por favor	4	33,3%
tira daqui	2	16,6%
Conseguir	8	66,6%
Depressa	10	83,3%
Daqui	4	33,3%
Justamente	4	33,3%
era uma vez	1	8,3%
Depois	4	33,3%

Fonte: DANTAS, 2020, p. 85.

Os resultados da tabela 1 permitem afirmar que a palavra *depressa* foi a que mais causou problemas no momento da segmentação. De fato, 10 de 12 alunos, referente a aproximadamente 83,3% dos estudantes, segmentaram a palavra em desacordo com a convenção. A segunda segmentação não convencional mais frequente foi a da palavra *conseguir*, que apareceu hipersegmentada em 66,6% dos casos, por 8 alunos. Por outro lado, a expressão *era uma vez* foi segmentada com desvio em apenas um caso, o que representa 8,33% das ocorrências. Ainda em termos gerais, os alunos tiveram uma média de 3 desvios, o equivalente a 25% dos casos.

Em termos de desempenho pessoal, dois alunos produziram apenas um desvio, com uma frequência de 11% de segmentação não convencional. Ambos os casos foram de hipersegmentação, sendo um caso de *depressa* e outro de *conseguir*, justamente as palavras mais frequentemente segmentadas não convencionalmente pela turma. Vemos, aqui, que o padrão da hipersegmentação nos casos em que os alunos produziram menos desvios foi o de palavra em que se reconhece, do ponto de vista da escrita, *palavras dentro de palavras*, com um molde preposição (com; de) + palavra lexical (seguir; pressa). Do ponto de vista fonológico, em ambos os casos, há o padrão sílaba + pé métrico.

Ainda em termos de desempenho individual, o aluno que errou mais produziu 7 desvios, nas palavras *para sempre, por favor, tira daqui, depressa, daqui, justamente e depois* (os únicos acertos foram *conseguir e era uma vez*). Por terem sido desvios de natureza diversa, não conseguimos chegar a generalizações quanto a padrões mais frequentes. Esse aluno, em específico, foi o que terminou o jogo mais rapidamente (em 3 minutos e 10 segundos), o que pode ter influenciado no resultado. A média de tempo dos jogadores foi de 4 minutos e 20 segundos, mais de um minuto a mais do que esse aluno levou para finalizar a fase.

Podemos perceber, com esses resultados, que ainda restam dúvidas quanto a segmentação convencional de palavras escritas, especialmente as com padrão fonológico sílaba + pé métrico que correspondem a possibilidades de preposição e palavra lexical, respectivamente. Essas dúvidas mostram que um trabalho específico com morfologia, que explique os processos de formação das palavras, além de um direcionamento quanto as possibilidades que a convenção oferece para esses casos pode ajudar a superar o problema.

Por outro lado, o jogo apresentou uma possibilidade de os alunos conhecerem especificamente suas próprias dúvidas. Na conversa que fizemos, ao final da aplicação⁶, muitos alunos ficaram surpresos com a escrita de *depressa*: a maioria relatou considerar estranha essa norma, uma vez que, para eles, a escrita em *de pressa* parecia mais natural. Retomamos, então, a noção da convenção social, que determina, por uma série de critérios nem sempre transparentes, como devem ser escritas as palavras. Explicamos que os erros que tiveram no jogo servem para que eles possam aprender, a partir daquilo que erraram, como deve ser a escrita convencional.

⁶ Adiantamos, aqui, parte do Momento 3, por achar conveniente a discussão realizada.

5. Considerações finais

O objetivo geral deste trabalho foi o de investigar as ocorrências de hipo e hipersegmentação na escrita espontânea dos alunos do 6º ano, de uma escola pública municipal de Senador Guiomar, Estado do Acre. Como desenvolvimento da análise, apresentamos uma proposta de aplicação didático-pedagógica que buscou minimizar as ocorrências de segmentação não convencional na escrita dos alunos que participaram da pesquisa.

A análise realizada mostra que tanto a hiper como a hipossegmentação são desvios frequentes na escrita dos alunos. Com a análise dos textos produzidos pelos alunos, percebemos que a principal dificuldade de segmentação se dá em contextos de preposição + palavra, ou em contextos em que é possível reconhecer o padrão preposição + palavra, ainda que ele não esteja formalmente presente. Nossos dados corroboram a hipótese de Silva (2018), para quem, nesses contextos de escrita não convencional, há uma prosodização de clíticos preposicionais. No entanto, entendemos que é necessário o levantamento de mais dados e de uma análise fonológica e morfossintática mais refinada para estabelecer um quadro mais abrangente das principais motivações para a segmentação não convencional nos anos finais do Ensino Fundamental no contexto acreano. Esta é uma das contribuições, deste trabalho, que abre perspectiva para trabalhos futuros.

Também nos chamou a atenção a frequência de segmentação não convencional em que palavras gramaticais estão envolvidas. Isso é um indício de que os alunos estão fazendo hipóteses sobre o funcionamento da própria língua, além de fazer hipóteses sobre a escrita, já que reconhecem, na escrita de palavras gramaticais, um lugar de instabilidade.

Os resultados desta pesquisa corroboram constatações já realizadas por outros estudiosos, como destacamos nos trabalhos de Silva (2018), Tenani (2017) e Oliveira-Codinhoto (2016). É nítida a necessidade de se voltar ao estudo dos textos escritos nos anos finais do Ensino Fundamental, de forma a estabelecer as peculiaridades dessa escrita, de estabelecer as principais características dessa escrita para, então, construirmos propostas didáticas adequadas para essa etapa de escolarização. Ocioso dizer que ressaltamos a urgência de se trabalhar especificamente com os aspectos formais da língua portuguesa em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas a sanar os problemas mais básicos de convenção ainda nessa etapa de escolarização.

Outro aspecto inovador deste trabalho foi a utilização de gamificação no processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento de um jogo eletrônico como metodologia de ensino. Essa estratégia foi pensada e planejada como forma de auxiliar e envolver os alunos no estudo da convenção. Podemos observar o quanto os *games* envolveram os alunos e trouxeram resultados positivos para o trabalho. Essa norma forma de estudo fez com que os alunos se afastassem do modelo de aula tradicional, trazendo um novo conceito, uma aula mais dinâmica e uma maior facilidade na hora do aprendizado.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
Acesso em: 12 maio de 2020.
- CHACON, Lourenço. Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil. **Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 215-230, 2008.
- _____. Relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. Mesa-redonda A criança e o uso da língua: fala, escrita e suas relações na aquisição da linguagem. **Abralin ao vivo**, Brasil, Associação Brasileira de Linguística, 17 de julho de 2020, evento ao vivo transmitido pela internet. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fP2o-hF7jtg> Acesso: 20 jul. 2020.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CUNHA, Ana Paula Nobre. As segmentações não convencionais e sua relação com os constituintes prosódicos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 323-358, 2010.
- DANTAS, Mychelli de Oliveira Costa. **Palavras escritas no 6º ano do Ensino Fundamental: o uso de games como ferramenta de ensino-aprendizagem na aula de Língua Portuguesa**. 25 de setembro de 2020. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIEL, Roberta. **Estudo longitudinal de hipossegmentações em texto do Ensino Fundamental II**. 22 de março de 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.
- _____; TENANI, Luciani. Prosodização de clíticos em Português Brasileiro: pistas a partir de hipossegmentações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 20, n. esp., p. 27-45, 2018.
- KATAMBA, Francis. **Morphology**. New York: SMP, 1993.

OLIVEIRA-CODINHOTO, Gabriela. **A acessibilidade das construções relativas e a aquisição da escrita**. 14 de julho de 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

PIMENTEL, Janaína de Oliveira. **Hipo e hipersegmentação: a influência da hierarquia prosódica nas segmentações não-convencionais produzidas por alunos do 6º ano do ensino fundamental**. 4 de novembro de 2016. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2016.

SILVA, Lilian Maria. A grafia de palavras hipersegmentadas em textos produzidos nos anos finais do Ensino Fundamental. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 617-630, 2014.

_____. A prosodização de clíticos preposicionais do português brasileiro: o que dados de escrita podem revelar? **Raído** (Online), Dourados, v. 10, n. 24, p. 11-25, 2016.

_____. **Grafias não convencionais de preposições e sílabas pretônicas: pistas de prosodização de clíticos preposicionais**. 21 de fevereiro de 2018. 219f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

_____; TENANI, Luciani. **Hipersegmentações de palavras no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.