



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA  
LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVAS LITERATURAS

DÉBORA MATTOS MARQUES

**HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE PALAVRA: A RELAÇÃO  
ENTRE A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

BAGÉ – RS  
2015

DÉBORA MATTOS MARQUES

**HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE PALAVRA: A RELAÇÃO  
ENTRE A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de TCC II do Curso de Licenciatura de Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, na Universidade Federal do Pampa.

Orientadora: Prof. Dra. Fabiana Giovani  
Co-orientadora: Prof. Dra. Aline Lorandi

**Bagé**

**2015**

DÉBORA MATTOS MARQUES

**HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE PALAVRA: A RELAÇÃO  
ENTRE A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Data da defesa: 09/12/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

Fabiana Giovani (Orientadora)  
Professora do Curso de Letras UNIPAMPA

---

Aline Lorandi (Co-orientadora)  
Professora do curso de Letras UNIPAMPA

---

Denise Moser  
Professora do curso de Letras - UNIPAMPA

---

Ana Paula Rigatti Scherer  
Professora do curso de Fonoaudiologia UFRGS

**Bagé**

**2015**

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus da vida. Pude sentir Sua presença a cada passo dado, Seu amparo a cada dificuldade, Sua benção em cada conquista, e Seu amor a cada novo dia que nasceu, me dando a oportunidade de ser mais e ser melhor.

Ao meu avô. Pelo exemplo de ser humano, pelo olhar carinhoso, pelo cuidado, pelo orgulho demonstrado. Perdão pelas minhas ausências e obrigada pela sua presença.

À minha mãe, avó, irmão. Por toda ajuda dada ao longo desses 4 anos de universidade. Por todas as vezes em que minha felicidade foi a felicidade de vocês! Obrigada pelos esforços que fizeram para que eu realizasse meus sonhos, especialmente durante o momento mais lindo da minha vida, que foi o intercâmbio em Portugal.

Aos amigos que souberam entender meu afastamento, e mesmo de longe me acompanharam e torceram por mim. Especialmente à amiga Rosane Coutinho! Obrigada, minha amiga, pelas lágrimas de felicidade diante de cada pequena alegria que tive ao longo dessa caminhada. Isso resume nossa amizade, o quanto tu torces por mim da mesma forma que torço e vibro por ti. Tua amizade é um grande presente e também a ti dedico esse trabalho e essa conquista!

À Fabiana Giovani. Obrigada por abraçar esse trabalho e ser minha orientadora! Aos bons professores do curso de Letras, pelo exemplo, apoio e conhecimentos divididos. Aos maus professores, por me mostrarem o tipo de profissional que não quero ser.

À Aline Lorandi. Aquela que em março de 2012 se tornou minha professora, em abril se tornou minha orientadora, e a partir daí se tornou minha amiga e irmã! Não sei onde eu estaria sem a tua presença ao longo desses quatro anos. Tu foste, e continua sendo, essencial na minha vida e na minha caminhada. Dizer obrigada parece muito, mas muito pouco, diante de tudo que eu gostaria de dizer agora. Tu foste a primeira pessoa a acreditar em mim e na minha capacidade, e isso me fez quem eu sou hoje. Obrigada por todo conhecimento compartilhado, por todas as oportunidades oferecidas, por todos os lindos trabalhos que fizemos juntas. Obrigada pela paciência e credibilidade naquilo que faço e sou. Obrigada por fazer parte da minha vida! Esse trabalho também é teu!

*“Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.”*

*(Ricardo Reis)*

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar de que maneira a consciência linguística acerca do conceito de palavra pode influenciar as segmentações na escrita de crianças nos primeiros anos no Ensino Fundamental, observando, então, dados de hiper e hipossegmentação e relacionando-os com a consciência de palavra. Para análise dos dados de consciência linguística, utilizou-se o Modelo de Redescrição Representacional, de Karmiloff-Smith (1986, 1992), que postula quatro níveis em que o conhecimento é redescrito na mente humana, tornando-se, ao longo do tempo, acessível para consciência e verbalização. A metodologia de pesquisa consistiu em seis testes, sendo quatro para verificação nos níveis de consciência de palavra e dois para obtenção de dados de escrita. Na análise dos dados percebeu-se que grande parte dos equívocos segmentais na escrita tem relação com o entendimento que esse sujeito possui acerca do que é uma palavra. Como resultado, então, encontraram-se evidências de que as segmentações incomuns não são motivadas apenas por questões prosódicas ou fonológicas, mas também por questões de consciência linguística a respeito do que esse sujeito entende por palavra.

**Palavras-chave:** Consciência de palavra; hipersegmentação; hipossegmentação; modelo de Redescrição Representacional.

## ABSTRACT

The present research aimed the investigation of how linguistic awareness regarding the concept of “word” may influence some mistakes on segmenting words in children’s writing in the Elementary School. The observed data comprised those of hyper and hyposegmentation which were then related to word awareness. For the analysis of linguistic awareness data, the Representational Redescription, proposed by Karmillof-Smith (1986-1992), has been used. It postulates four levels where knowledge is redescribed in the human mind, becoming accessible for awareness and verbalization along with the time. The research methodology consisted of six tests, out of which four were applied in order to verify word awareness, and, the other two tests, to obtain samples of writing data. Thus, it was noticed that a great part of the segmentation mistakes identified in the collected writings are related to the informants' ability to distinguish between different words until the moment they were observed. As a result, the uncommon segmentation mistakes found in the analyzed data evidenced that not only are they motivated by prosodic or phonological matters, but they are also influenced by linguistic awareness issues involving the informants’ understanding of word.

**Key-words:** Word Awareness; hypersegmentation; hyposegmentation; Representational Redescription Model

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
	2.1. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA.....	11
	2.2. MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL.....	12
	2.3. O QUE É PALAVRA? .....	15
	2.3.1 A palavra sob o viés da fonologia prosódica.....	16
	2.3.2 A palavra sob o viés morfológico.....	17
	2.3.3 A palavra como menor unidade sintática .....	17
	2.4. CONSCIÊNCIA DE PALAVRA.....	18
	2.5. AQUISIÇÃO DA ESCRITA .....	20
	2.6. HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO.....	21
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
	3.1. TESTE 1 – QUAL A ÚLTIMA PALAVRA QUE EU DISSE?.....	24
	3.2. TESTE 2 – QUAL FOI A ÚLTIMA COISA QUE EU DISSE?.....	25
	3.3. TESTE 3 – CONTAGEM DE PALAVRAS.....	25
	3.4. TESTE 4 – RESPONDA PARA O CHICO.....	25
	3.5. TESTE 5 – DITADO DE FRASES.....	26
	3.6. TESTE 6 – ESCRITA NARRATIVA .....	26
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>28</b>
	4.1. TESTE 1 – QUAL A ÚLTIMA PALAVRA QUE EU DISSE?.....	28
	4.2. TESTE 2 – QUAL FOI A ÚLTIMA COISA QUE EU DISSE?.....	30
	4.3. TESTE 3 – CONTAGEM DE PALAVRAS.....	31
	4.4. TESTE 4 – RESPONDA PARA O CHICO.....	33
	4.5. TESTE 5 – DITADO DE FRASES .....	34
	4.6. TESTE 6 – ESCRITA DE NARRATIVA.....	35
	4.7. NOÇÃO DE PALAVRA .....	36
	4.8. NÍVEIS DE REDESCRIÇÃO MENTAL E ESCRITA.....	38
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>



<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>
-------------------------	-----------

**ANEXOS**

Anexo 1 - Instrumento de Pesquisa.....	50
Anexo 2 – Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	55
Anexo 3 – Amostras dos testes 5 e 6.....	56

## 1 INTRODUÇÃO

Embora seja um assunto muito recorrente dentro e fora da sala de aula, os casos de hipo e hipersegmentação são pouco estudados em termos de pesquisa no Brasil, representando um campo com muitas dúvidas, mas também muitas possibilidades de estudo.

Este trabalho debruça-se sobre essa temática, relacionando-a com a consciência linguística, a fim de perceber como a consciência que as crianças têm acerca do que é uma palavra influencia na segmentação da escrita. É, assim, um estudo sobre as possíveis relações entre a consciência de palavra e os processos de hipo e hipersegmentação na escrita durante a alfabetização nos primeiros anos escolares.

O presente estudo surgiu a partir da investigação realizada por Silva e Lorandi (2013), que promoveu diversas reflexões acerca do que as crianças entendem como palavra, deixando uma porta aberta para novos estudos nessa área. Dessa maneira, pretende-se não apenas dar continuidade ao que foi desenvolvido pelas autoras, como também ampliar a reflexão.

Grande parte dos estudos sobre segmentações incomuns<sup>1</sup> da escrita recaem sobre questões prosódicas e fonológicas para explicar essa ocorrência. A hipótese deste trabalho é de que a consciência de palavra também pode influenciar na escrita infantil, podendo ser observada a partir de dados de hipo e hipersegmentação, quando comparados a dados de consciência linguística.

Para a análise de dados, a opção teórica e metodológica é o modelo de Redescrição Representacional (doravante MRR). O MRR faz-nos olhar para o conhecimento em uma perspectiva desenvolvimental, percebendo as singularidades que envolvem a consciência da própria língua e instigando a busca por estudos que abordem novos aspectos da consciência linguística. Por meio de um modelo de quatro níveis de redescrição mental, o MRR busca mostrar como o conhecimento passa de implícito *na* mente para explícito *para* a mente humana, tornando-se, progressivamente, acessível para acesso consciente e verbalização.

Abordar a consciência de palavra e as segmentações incomuns da escrita a partir desse viés permite perceber não apenas como as crianças interagem com a própria língua, mas também como a compreendem e constroem hipóteses acerca do sistema linguístico.

---

<sup>1</sup> A expressão “segmentações incomuns” é, nesse texto, sinônimo de “segmentações não convencionais”.

Para fundamentar a discussão, este trabalho refletirá sobre a *Consciência Linguística*, embasado, principalmente, nas pesquisas de Karmiloff-Smith (1986, 1992) e Lorandi (2011a e 2011b); no *Modelo de Redescricao Representacional*, de Karmiloff-Smith (1986, 1992); na busca pela conceitualização acerca *do que é uma palavra*, com o apoio de Rosa (2006) e Bisol (2005); a *Consciência de Palavra*, a partir de Cardoso e Castro (2012), Karmiloff-Smith (1996) e Silva e Lorandi (2013); na *Aquisição da Escrita*, a partir dos estudos de Cunha e Miranda (2009), Ferreiro e Teberosky (1999); e na *Hipo e Hipersegmentação*, especialmente com Cunha e Miranda (2009), Tenani (2010) e Abaurre (2010).

Após a apresentação deste referencial teórico, tem-se a descrição do método de pesquisa utilizado, seguido dos resultados e análise dos dados. Finaliza-se com as considerações finais, no desejo de fomentar a reflexão sobre a importância de pensar nos processos de consciência para entender questões relacionadas aos fenômenos linguísticos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Falar em consciência linguística é entrar em um campo de muitas teorias, suposições e opiniões divergentes. O que é consciência linguística? Quando emerge? Há níveis de consciência? Quais? Quantos?

Um dos conceitos mais conhecidos vem dos autores Tunmer e Herriman (1984<sup>2</sup> apud LORANDI, 2011), que afirmam que a consciência é a capacidade de pensar sobre e manipular traços estruturais da língua, tratando a linguagem como objeto de pensamento e não como um simples processo de compreender e produzir palavras. Para esses autores essa emergência representa a passagem de um conhecimento implícito para um conhecimento explícito.

A autora Karmiloff-Smith (1986, 1992) propõe quatro níveis de consciência, sendo um implícito e três explícitos. Em sua teoria, ela trabalha com a ideia de redescrição mental, em que, ao atingir um determinado nível, o conhecimento é redescrito, tornando-se, progressivamente, acessível para consciência e verbalização. Um dos grandes ganhos da sua teoria é o fato de romper com as ideias piagetianas de fases estáticas do desenvolvimento e perceber que a emergência da consciência varia de indivíduo para indivíduo, consistindo, assim, em um processo individual e relativamente independente de idade.

Dessa forma, pensando em consciência linguística a partir do Modelo de Redescrição Representacional, Lorandi (2011b) propõe um novo conceito:

(...) a consciência linguística pode ser definida como o alcance de determinados níveis de representação mental, nos quais o conhecimento está em um formato no qual é possível:

- mostrar sensibilidade aos recursos da língua (E1<sup>3</sup>);
- trabalhar em tarefas off-line (E2);
- pronunciar-se sobre o conhecimento (E3).

Esse é o conceito de consciência linguística adotado nesse trabalho, uma vez que ele apresenta-se mais completo e capaz de perceber as singularidades existentes no processo de aquisição de um novo conhecimento.

---

<sup>2</sup> TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (editors). **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications**. Berlin: Springer-Verlag, 1984, p. 12-35

<sup>3</sup> Esses níveis de explicitude serão apresentados detalhadamente na seção 2.2.

## 2.2 MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL

O Modelo de Redescrição Representacional foi proposto por Annette Karmiloff-Smith (1986,1992) e rompe com a dicotomia implícito/explicito, postulando quatro níveis em que o conhecimento é redescrito na mente humana, tornando-se, paulatinamente, ao longo do desenvolvimento, acessível para acesso consciente e verbalização. A importância dessa teoria está em ser capaz de captar as sutilezas que acontecem no processo de aquisição do conhecimento, abrindo espaço para o entendimento de fenômenos que são obscurecidos quando se restringe uma análise apenas ao que pode ser expresso deliberadamente em tarefas *off-line*<sup>4</sup>. Para Karmiloff-Smith, nem todo tipo de representação é passível de acesso consciente e, por isso, é essencial entender que, ainda que não possa ser expresso verbalmente, esse conhecimento pode estar representado na mente da criança, mas não em um formato em que a verbalização seja possível. O que acontece é uma redescrição do conhecimento, por meio de processos endógenos, que, ao atingir um novo nível, torna-se, progressivamente, acessível à consciência. São meta-processos que ocorrem fora das relações *input/output*.

Dessa forma, o Modelo de Redescrição Representacional postula quatro níveis em que o conhecimento é redescrito: Implícito (I), Explícito 1 (E1), Explícito 2 (E2) e Explícito 3 (E3), que serão explicados a seguir, tomando-se a linguagem como exemplificação de cada um dos níveis.

- **Implícito (I)** – o conhecimento implícito não está definido representacionalmente (KARMILOFF-SMITH, 1986). Ele apresenta-se como um bloco fechado, sem possibilidade de análise por parte da criança, só podendo ser acessado em sua totalidade, mas não decomposto nas partes que o constituem. Em outras palavras, a criança imita o *input* que recebe, não sendo capaz ainda de decompor estruturas da língua. Ou seja, nesse nível do conhecimento a criança “devolve” a informação exatamente como a recebeu, ainda não sendo capaz de manipular as estruturas da língua. Segundo Lorandi (2011), ela é capaz de, por exemplo, produzir verbos irregulares como “fui” ou “trouxe”, ainda que não exista um conhecimento explícito sobre a utilização e o funcionamento dessas formas na língua, constituindo-se de mera repetição do *input* recebido. É um nível procedimental.

---

<sup>4</sup> Tarefas *off-line* são aquelas que exigem reflexão por parte do informante. Ele precisa manter a informação na mente, trabalhar com ela, para só depois dar uma resposta.

- **Explícito 1 (E1)** – A redescrição do nível I para o E1 envolve a sensibilização para os recursos da língua. Nesse momento passa a ocorrer uma série de análises internas ao sistema, mas que ainda não estão disponíveis para acesso consciente. Agora a criança já não está mais tão ligada ao *input* externo e é capaz de extrair informações (como as regularidades), o que não acontecia em nível implícito. Aqui podem surgir *formas morfológicas variantes* (LORANDI 2007, 2011) como “sabo” (em vez de “sei”) ou “comei” (em vez de “comi”), mostrando que começa a existir uma análise interna.
- **Explícito 2 (E2)** – O acesso consciente acontece quando o conhecimento é redescrito no nível E2. Aqui a criança já tem consciência de determinado recurso da língua e é capaz de utilizá-lo com sucesso, não como simples repetição (como acontecia no nível I), mas com consciência de seu uso. Isso quer dizer que ela consegue ir além da sensibilidade aos recursos da língua para a consciência sobre eles, o que permite que ela os manipule intencionalmente. Segundo Lorandi e Karmiloff-Smith (2012), nesse momento a criança consegue entender, por exemplo, que entre “padaria”, “mercearia” e “bilheteria” existem traços em comum, mas não é capaz de explicar exatamente o quê. Também consegue prover respostas a testes de consciência linguística, por exemplo.
- **Explícito 3 (E3)** - É quando as diferentes representações de um mesmo conhecimento conectam-se de maneira explícita e apresentam-se disponíveis para acesso consciente e verbalização. Seu conhecimento metalinguístico atinge o ápice, sendo o produto final da redescrição representacional e permitindo que a criança não apenas entenda, mas seja capaz de falar sobre a própria língua e explicar que “padaria”, “mercearia” e “bilheteria” têm a mesma terminação, que representam um lugar (mesmo que explique isso com outras palavras).

Esses quatro níveis de Redescrição Representacional são um grande ganho para entender os processos que a criança (e também o adulto) passa ao estar diante de um novo conhecimento. Segundo Karmiloff-Smith nem tudo está disponível em E3, por isso sua teoria representa um grande avanço na análise sobre a consciência. O nível E2 mostra que, ainda que alguém não seja capaz de falar sobre o próprio conhecimento, existe acesso consciente a ele, o

que torna uma análise dicotômica falha, uma vez que o não pronunciar-se seria equivalente ao conhecimento implícito e não ao explícito consciente.

Outro dado interessante sobre o diferencial do MRR é que a motivação para a redescritção dos níveis não se baseia no fracasso ou no desequilíbrio, como postula Piaget, mas sim no sucesso. Para o MRR, não são os fracassos que determinam a passagem para outro nível, e sim o domínio das habilidades dentro daquele nível. É à medida que o conhecimento é internalizado que a criança realiza uma mudança representacional, levando-a, então, a outro nível de redescritção.

Além disso, o modelo RR, em sua concepção de diferentes níveis e o que as representações em diferentes formatos significam, difere-se de modelos como os de Marshall e Morton (1978), que afirmavam que a consciência baseava-se em um dispositivo interno de detecção do erro, localização e reparo, colocando em ação um “operador de consciência”. Essa hipótese baseava-se em um componente *on-line*, e não possuía perspectiva desenvolvimental.

A partir dessa perspectiva, o MRR possui um olhar individualizado, buscando entender o desenvolvimento enquanto processo contínuo, e percebendo, assim, que o acesso consciente independe da idade em muitos aspectos do desenvolvimento. Dessa maneira, uma criança pode estar no nível I para certo conhecimento e no nível E3 para outro. Da mesma forma, um mesmo conhecimento pode estar representado como I para uma criança de 10 anos e E3 para uma de 7. Os processos são individuais.

Karmiloff-Smith (1998, 2001, 2012) acredita, então, que a aquisição do conhecimento depende desses processos de domínio relevante e de processos de domínio geral. Assim, o cérebro passa por um processo de gradual modularização, em que as estruturas tornam-se especializadas ao longo do tempo. A autora fala sobre *domínio relevante*, em que o processamento da linguagem no cérebro é mais relevante para algumas áreas do que para outras, em função de suas estruturas, mas essa especialização só acontece ao longo do tempo. O conceito de domínio geral está ligado às ideias de Piaget. Em seu texto de 1998 (p. 390), Karmiloff-Smith utiliza a inibição para exemplificar a diferença entre domínio geral e domínio específico, dizendo que, pra o teórico de domínio geral, quando o mecanismo da inibição é prejudicado, ele afetará a todos os demais sistemas relacionados. Já para o teórico de domínio específico, o mecanismo inibitório teria diversos subsistemas e nem todos poderiam ser prejudicados diante de um dano, mantendo, por exemplo, o processo inibitório

para cálculos ou o sensório-motor intactos. Para um melhor entendimento, é importante abordar a diferença entre os conceitos de “módulo” e “domínio”.

Módulo é o conhecimento fechado, encapsulado, enquanto domínio é um conjunto de representações que sustenta determinada área do conhecimento, como linguagem ou números, por exemplo. Isso é importante para entendermos que a criança não possui áreas específicas para o processamento da linguagem desde o nascimento, mas que esses domínios relevantes passam por um processo de desenvolvimento e que só tornar-se-ão modulares com o passar do tempo, como produto desse desenvolvimento.

Ancorado no MRR de Karmiloff-Smith (1986, 1992), esse trabalho busca perceber o processo de aquisição do conhecimento de um grupo de informantes quanto à consciência de palavra. Para isso, em primeiro lugar, é preciso pensar sobre o que é uma palavra.

### 2.3 O QUE É PALAVRA?

*“Se uma pessoa ‘dize’ alguma coisa é uma palavra.” (M., 6 anos. SILVA e LORANDI, 2013, p.69)*

O termo *palavra* é utilizado de maneira corriqueira, abundante e, em um primeiro momento, parece ser simples a tarefa de defini-la. Porém, ao debruçar-se sobre os estudos teóricos acerca desse conceito, percebe-se que uma das tarefas mais difíceis é a busca pela definição de *palavra*, uma vez que ela possui uma variedade de significados que pode alterar-se de acordo com o viés que se adota.

Quando se pensa em termos de escrita, parece mais fácil visualizar e entender o que é uma palavra, pois a escrita segmenta essas pequenas partes do discurso e delimita-os em termos gráficos. Já no *continuum* de fala não existem essas delimitações visíveis, e o que se ouve é uma sequência de enunciados que, aos poucos, vão ganhando sentido e limites, de acordo com o processo de aprendizagem de uma língua.

A grande questão é que a palavra pode ser vista de diferentes maneiras, variando conforme o foco do estudo. Segundo Rosa (2006),

Afora o uso na escrita, podemos entender palavra: (a) como uma unidade fonológica; (b) como o elemento mínimo da estrutura sintática; (c) como um elemento do vocábulo da língua.



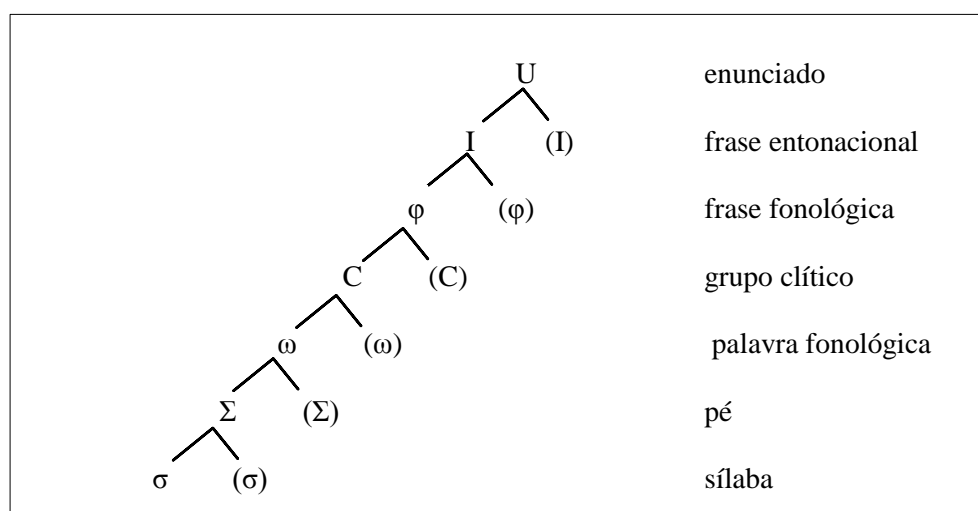
A seguir têm-se mais detalhadamente essas três diferentes definições propostas por Rosa (*ibid*).

### 2.3.1 A palavra sob o viés da fonologia prosódica

Para se compreender um enunciado, é preciso perceber as partes das quais ele é constituído, ou seja, os *constituintes prosódicos*.

Bisol (2005) retoma os constituintes prosódicos propostos por Nespor e Vogel (1986) e faz a seguinte representação arbórea:

Figura 1 – Representação arbórea dos constituintes prosódicos



Fonte: Bisol (2005)

Essa representação mostra que a sílaba é a menor categoria prosódica, e o enunciado é o constituinte prosódico maior. Ainda segundo Bisol (2005, p.255),

Constituinte prosódico é uma unidade linguística complexa, cujos membros desenvolvem entre si uma relação binária de dominante/dominado, precisamente uma relação de forte/fraco ou vice-versa.<sup>5</sup>

Para este trabalho interessa especialmente a **palavra fonológica** e o **grupo clítico**.

A **palavra fonológica**, para Rosa (2006, p. 77), é uma “unidade formada por fonemas, sílabas e traços supra-segmentais”. Essa unidade pode ser maior ou menor do que a palavra pensada em termos morfológicos. A caracterização principal da palavra fonológica é que ela deve ter apenas um acento primário. Nesse caso, Rosa mostra que no português existem

<sup>5</sup> Para mais informações acerca dos constituintes prosódicos, recomenda-se a leitura de BISOL (2006).

formas (como *-mente*, *-íssimo* e *-inho*) que são menores do que aquilo que se considera palavra do ponto de vista da morfologia, mas carregam consigo o acento primário que as constituem como palavras fonológicas.

Já o **grupo clítico**, para Bisol (2005, p. 248), é definido “(...) como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo.”. Os clíticos são unidades átonas que se ligam fonologicamente a outras palavras do enunciado, podendo ter uma relação mais ou menos dependente delas, como em ocorrências como *tevi* (em vez de ‘te vi’) ou *disselhe* (em vez de ‘disse-lhe’).

### 2.3.2 A palavra sob o viés morfológico

Ao restringir-se o estudo para o ponto de vista da morfologia, ainda não é possível encontrar uma definição única para o termo *palavra*.

Segundo Rosa (2006, p.83-84) ela pode aparecer como sinônimo de **lexema**, de **forma de palavra** e de **palavra morfossintática** ou **gramatical**.

Dividindo, para fins didáticos, tem-se o **lexema** como parte do entendimento que o indivíduo tem sobre sua língua, e **forma de citação**, que corresponde ao que é encontrado nos dicionários. O lexema é, então, uma forma abstrata, em que, diante de uma forma de citação, como o verbo *amar* no infinitivo, tem-se uma representação virtual de todas as combinações possíveis do verbo, não sendo especificamente nenhuma delas.

Já a **forma de palavra** remete às palavras homófonas do português brasileiro, como, por exemplo, *amamos*, que pode indicar dois tempos verbais distintos (1ªPP Pres.Ind e 1ª PP Pret. Perf. Ind).

A **palavra morfossintática** ou **gramatical** é o lexema mais suas características gramaticais ou morfossintáticas, como *Amar + PRES/IND/IPS = amo*.

### 2.3.3 A palavra como menor unidade sintática

Rosa (2006) enfatiza o fato de que a palavra não é de domínio da sintaxe, e sim os constituintes e as frases. Dessa forma, não interessa para a sintaxe como a palavra é constituída, se possui prefixo, sufixo ou alomorfa, mas sim a categoria gramatical a qual pertence, qual a função na frase e como obedece à concordância e regência. A autora ainda ressalta outros dois aspectos importantes: 1) que a palavra é um elemento fechado, no sentido de que suas partes não podem ser reposicionadas. Um prefixo jamais irá trocar de lugar, diferente dos constituintes, em que o sujeito não precisa vir obrigatoriamente no começo da frase, podendo ter sua posição alterada de diferentes maneiras; e 2) a derivação sufixal pode

se expandir linearmente até um certo ponto (“instituir, instituição, institucional, institucionalizar, institucionalização ??? institucionalizacional” (p. 81)), enquanto a expansão de uma unidade sintática é, teoricamente, ilimitada (“o meu grande amigo, o meu grande e querido amigo, o meu grande, querido... e inesquecível amigo”. (p.82)).

Em síntese, o que se verifica é que a tarefa de definir palavra é das mais complexas, mesmo dentro de uma área específica. A grande questão é: o que uma criança entende por palavra em seu processo de alfabetização e de que maneira esse entendimento influencia as segmentações que faz em sua escrita?

Neste trabalho, adotou-se como conceito de palavra aquele que vem do viés morfológico, sendo entendida como parte do léxico do português brasileiro, separada na escrita pelos espaços gráficos.

#### 2.4 CONSCIÊNCIA DE PALAVRA

Cardoso e Castro (2012) retomam o conceito de Christensen (1991<sup>6</sup> apud Cardoso e Castro, 2012, p. 136), de que

a consciência de palavra é a capacidade de compreensão de uma palavra como um elemento constitutivo do discurso e que inclui a capacidade de segmentar frases em palavras, de separar as palavras do seu referente, de as substituir e de reconhecer sinónimos e antónimos.

Essas autoras realizaram uma pesquisa com crianças em idade pré-escolar e escolar, falantes do português europeu, e buscaram descrever a consciência de palavra a partir de tarefas de segmentação, levando em conta itens funcionais e lexicais. E, além disso, “identificar quais as dimensões do conhecimento linguístico (fonológico, morfológico e sintático) que estão presentes quando uma criança identifica as fronteiras de palavras num enunciado linguístico apresentado oralmente” (CARDOSO e CASTRO, 2012, p. 137). Em seus resultados, as frases que continham clíticos apresentaram um menor índice de acertos, estando os maiores índices nas frases com nomes e verbos.

De suas conclusões, duas são particularmente interessantes: 1) Que os resultados apontam para o fato de que é a escolaridade que favorece o desenvolvimento da consciência de palavra (uma vez que as crianças em idade escolar apresentaram resultados melhores do que as em idade pré-escolar), e 2) “As crianças apresentam pouca consciência das palavras

---

<sup>6</sup> Christensen, C. (1991). An Evaluation of the Metalinguistic Awareness Program. The University of Queensland: Recuperado em 7 Outubro, 2010, de //www.aare.edu.au/91pap/chric91042.txt.

funcionais não acentuadas, daí realizarem maior número de segmentações não convencionais” (p. 149).

Assim como Cardoso e Castro (*ibid*), grande parte dos estudos sobre a emergência da consciência de palavra afirmam que a manifestação metalinguística sobre o que é palavra se dá com a alfabetização e em torno dos sete anos. Karmiloff-Smith (1996) realizou uma pesquisa com crianças menores, em idades de 4;6 a 5 anos e verificou que mais de 50% das crianças de 4 anos e mais de 90% das de 5 anos apresentaram respostas corretas em um teste de identificação da última palavra ouvida em uma história (o mesmo teste que será aplicado aqui nesta pesquisa). A autora mostra que esses dados provocam uma nova reflexão, especialmente no que diz respeito às possíveis relações existentes entre consciência de palavra e alfabetização. Como afirmar que a alfabetização é que impulsiona o desenvolvimento da consciência linguística, se muito antes dos sete anos as crianças já conseguem perceber o que é uma palavra?

Em seu estudo foram utilizadas palavras de classe aberta e classe fechada<sup>7</sup>, e os dados só mostraram diferença significativa no grupo de crianças de 4 anos e meio, sendo as palavras de classe aberta mais reconhecíveis para as crianças do que as palavras de classe fechada. Porém, em contexto geral, não houve diferença significativa, e o que foi possível perceber é que a consciência desenvolve-se progressivamente.

Clearly the question of what age children "have" metalinguistic knowledge is ill-formed. Rather, metalinguistic awareness is a matter of degree (Clark, 1978; Chaney, 1989) and develops progressively over the early years of life rather than emerging abruptly at 6 or 7 years of age. But that development starts much earlier than previous work suggested. Tasks which allow young children to represent both open and closed class words during normal linguistic processing and then to focus on those representations during metalinguistic reflection will succeed in pinpointing the early developmental abilities<sup>8</sup> (p. 214).

---

<sup>7</sup> A classe aberta possui um número ilimitado de palavras, estando constantemente sujeita a processos de modificação e surgimento de novas palavras (nomes, verbos, por exemplo). Classe fechada possui um número limitado de palavras, que dificilmente sofrem alteração ou surgimento de novas palavras (como preposições e conjunções, por exemplo).

<sup>8</sup> Tradução: Claramente, a questão sobre em que idade a criança “tem” conhecimento metalinguístico está mal formada. Mais especificamente, consciência metalinguística é uma questão de grau (Clark, 1978; Chaney, 1989) e é desenvolvida progressivamente ao longo dos anos iniciais, em vez de emergir abruptamente aos 6 ou 7 anos de idade. O desenvolvimento inicia muito antes do que alguns estudos prévios sugeriram. Tarefas que permitam às crianças mais novas representar tanto palavras de classe abertas quanto de classe fechada durante o processamento linguístico normal e que então foquem nessas representações durante a reflexão metalinguística vão ser mais bem sucedidas em mostrar as habilidades de desenvolvimento mais precoces.

Nesse estudo, as crianças obtiveram sucesso na tarefa de diferenciar “a última palavra” de “a última coisa” que ouviram, mostrando que possuem noções diferentes para as duas tarefas.

Silva e Lorandi (2013) adaptaram e aplicaram testes baseados no estudo acima referido, com crianças de 6 a 11 anos, falantes do português brasileiro, porém não encontraram diferenças significativas entre essas duas tarefas, já que a maioria das crianças não pareceu encontrar distinção entre “palavra” e “coisa”. Mas os estudos de Silva (*ibid*) incorporaram outros testes, e então, através de uma análise qualitativa, foi possível perceber as hipóteses que a criança faz sobre o conceito de palavra, muitas vezes mostrando estar em níveis diferentes para cada teste. O trabalho de Silva e Lorandi (2013) utiliza o Modelo de Redescrição Representacional como análise e mostra que os resultados independem da idade, uma vez que há dados de crianças de 6 e de 10 anos no mesmo nível de representação mental. Isso nos mostra que a consciência de palavra é progressiva, e, claro, desenvolvimental, não estando necessariamente relacionada à idade e faz pensar sobre a consciência linguística ser parte da própria aquisição da linguagem, e não mero produto da alfabetização.

Nos capítulos a seguir pensar-se-á na palavra do ponto de vista da escrita e no que os dados de hipo e hipersegmentação nos dizem a esse respeito.

## 2.5 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O processo de aquisição da escrita é repleto de singularidades, e muitos estudos se debruçam sob essa temática na busca de tentar perceber como a criança entende e vive essa aquisição de um novo conhecimento. Cunha e Miranda (2009) retomam as ideias de Piaget(1972) a respeito do desenvolvimento para dizer que a criança é sujeito na construção do próprio conhecimento, interagindo com o mundo ao seu redor e organizando o pensamento.

Ferreiro e Teberosky (1999) também retomam a teoria piagetiana, ampliando seu olhar para as questões da escrita e assim mostrando que é um engano pensar que a aprendizagem depende exclusivamente do ensino específico. As autoras (*ibid*, p. 296) afirmam que,

Num terreno em que, classicamente, e apesar da variedade de enfoques, pensou-se sempre que não podia haver aprendizagem sem um ensino específico, e em que a contribuição do sujeito se considerava como dependente e subsidiária do método de ensino, pudemos descobrir uma linha evolutiva que passa por conflitos cognitivos

semelhantes, até nos detalhes do processo, aos conflitos cognitivos constitutivos de outras noções fundamentais.

Também chamam a atenção para as questões sociais que estão envolvidas e a história que a criança possui com a escrita.

Todas essas questões são importantes para que se entenda que a criança não é uma tábula rasa em que apenas se depositam conhecimentos, mas sim protagonista e sujeito do próprio aprendizado, constituindo a aquisição da escrita como um processo reflexivo, intrincado de erros e acertos. Os erros, de forma especial, nos dão pistas para entender como esse novo mundo começa a se organizar na mente infantil, mostrando as hipóteses que a criança vai elaborando a respeito da escrita, dos limites entre palavras e da relação fonema/grafema.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p.16-17<sup>9</sup> *apud* PEREIRA, 2011) chamam a atenção para este olhar que é preciso ter sob os “erros”:

[...] durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os ‘erros’ cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler.

Neste trabalho serão abordados dados de segmentações incomuns na escrita, que revelam as hipóteses que a criança constrói acerca da própria língua. Essas segmentações são divididas em: hipossegmentação (ausência indevida de espaço entre palavras) e hipersegmentação (presença indevida de espaços entre uma palavra), que serão mais amplamente abordadas na seção a seguir.

## 2.6 HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO

Dados como hiper e hipossegmentações mostram como a criança percebe não apenas o *continuum* de fala, mas também a gramática da língua.

Estudos como o de Cunha e Miranda (2009) olham para os dados de segmentação por meio da fonologia prosódica, e várias questões importantes são levantadas. Primeiro, as autoras puderam perceber que os dados de hipossegmentação são mais comuns, especialmente aqueles em que ocorre a juntura de uma palavra gramatical a uma palavra fonológica (como *derepente*).

---

<sup>9</sup> ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. (Orgs.) **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997. 204p.

Esses achados confirmam o que diz Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a dificuldade da criança em reconhecer, na fase de aquisição da escrita, sequências de uma ou duas letras como palavra (p. 143-144).

Há ainda dados de hipossegmentações que formam frases fonológicas ou frases entonacionais (como em: *miaroupa*), dados de juntura de palavra fonológica e palavra gramatical (ex: *pegala*) e de duas palavras gramaticais (ex: *oque*). As autoras concluíram que são os constituintes mais altos da hierarquia prosódica que motivam esse processo de juntura.

Os dados de hipersegmentação são mais incomuns e caracterizam-se, principalmente, pela separação de uma palavra em duas, em que uma é gramatical e a outra fonológica (ex: *da quela*), ou a separação em duas palavras fonológicas (*chapeu sinho = chapeuzinho*). No primeiro caso, a criança identifica uma sílaba como sendo uma palavra gramatical e a isola. Percebe-se, também, uma tendência de manter o pé troqueu<sup>10</sup>, padrão do português brasileiro.

Tenani (2010, p. 260) buscou investigar até que ponto as segmentações não convencionais representam também decisões sobre a grafia das palavras, estabelecendo relações entre práticas sociais orais e práticas sociais letradas. Em seu estudo, a autora encontrou dados de escrita que revelam uma reflexão sobre a língua por parte das crianças, mostrando dados ora ligados à oralidade ora à escrita enquanto norma ortográfica. Foi possível encontrar dados de flutuação na escrita de uma mesma palavra, mostrando as hipóteses que a criança faz, tanto nos espaços quanto em sua grafia (ex: “*então, em tão, en tão, emtão*” (p.260)).

As conclusões às quais a autora chega é de que não é possível dizer que a escrita inicial é apenas a transcrição da fala, uma vez que ela mostra dados claros de tentativas de escrita voltadas às normas ortográficas próprias da língua. Além disso,

(...) a palavra é objeto de reflexão, cujos significados e funções não são estáveis e cuja grafia não é dada exclusivamente por uma motivação morfossintática, mas também por motivação prosódica e informação letrada, que é historicamente constituída (TENANI, 2010, p. 265).

Abaurre (2010) também mostra que a escrita infantil não é apenas uma tentativa de reprodução da fala. Em seu estudo, a autora apresenta exemplos em que as crianças se mostram muito sensíveis aos recursos da língua escrita, especialmente aquelas de classe

---

<sup>10</sup> “Troqueu: pé métrico que consiste de uma sílaba acentuada seguida de uma sílaba não acentuada que pode ser representada em grade como (\* .) e, em árvore, como (s w)”, como na palavra “bala” [‘ba.la], em que a primeira sílaba é forte e a segunda é fraca em termos de tonicidade (SILVA, 2011, p. 214).

média alta e que, supostamente, possuem um maior contato com textos escritos. Segundo ela, as hipóteses de segmentação feitas pelas crianças “revelam a representação que fazem das categorias morfológicas e semânticas da língua e das relações que se estabelecem entre os elementos destas categorias” (ABAURRE, *ibid*, p. 136). O essencial é perceber que a modalidade escrita diferencia-se da modalidade falada, e a criança, desde muito cedo, percebe essa diferença e constrói suas hipóteses acerca da segmentação.

(...) as crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, *mas usam também a escrita*, dinamicamente, para conduzir uma análise da própria fala e elaborar propostas de representação que com o tempo se constituirão em representações canônicas da língua (ABAURRE, *ibid*, p. 140). [Grifo da autora].

A partir desses estudos é possível perceber que muitas podem ser as motivações que levam um aluno a realizações essas segmentações não-convencionais. Neste trabalho, o foco está em buscar entender qual a concepção que cada aluno tem acerca do que é uma palavra e como essa mesma concepção poderá influenciar suas escolhas na escrita.



### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com alunos de escola pública, do 1º ao 5º ano (de 6 a 11 anos, aproximadamente), com 10 informantes de cada série, sendo 5 meninos e 5 meninas, todos falantes do português brasileiro e nenhum bilíngue.

Os alunos levaram para casa um Termo de Consentimento Livre e Autorizado<sup>11</sup>, em que os pais autorizaram sua participação, bem como a gravação das coletas para uso unicamente acadêmico, sem divulgação fora dos âmbitos deste trabalho. Somente participaram das coletas aqueles que trouxeram o documento assinado pelos pais. A identidade da escola e dos informantes será preservada.

Uma vez recolhidos os documentos assinados, foi feita a composição da amostra, excluindo-se dela crianças com desenvolvimento atípico, por possuírem processos cognitivos diferentes.

A coleta consistiu em seis testes, sendo quatro de consciência de palavra e dois de escrita. Os testes referentes à consciência de palavra foram realizados apenas com a presença de um informante por vez e da experimentadora. Os dados foram transcritos em uma folha de respostas. Já os dois últimos testes, por consistirem em uma tarefa de escrita individual, algumas vezes foram realizados com mais de um informante ao mesmo tempo, com explicação individual sobre a tarefa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os testes elaborados por Silva e Lorandi (2013), que foram ampliados e reformulados para responderem melhor aos objetivos desta pesquisa. Esses testes têm por objetivo avaliar a consciência de palavra. Além disso, foram introduzidos mais dois testes para avaliar a escrita dos participantes, de forma a verificar como a consciência de palavra influencia em sua escrita.

A seguir tem-se a descrição dos testes, que se encontram em anexo.

#### 3.1 TESTE 1 – HISTÓRIA – “QUAL FOI A ÚLTIMA PALAVRA QUE EU DISSE?”

No primeiro teste, a experimentadora conta uma história para a criança e a interrompe em momentos específicos, com o questionamento: “qual foi a última **palavra** que eu disse?”, e a criança precisa, então, repetir o que entende como sendo a última palavra. As pausas se dão após algumas palavras de classe aberta e de classe fechada. Esta é uma tarefa *on-line*, ou

---

<sup>11</sup> Esse termo encontra-se em anexo.

seja, não exige que a criança mantenha a informação por muito tempo na mente para dar uma resposta.

Esse teste foi reformulado a partir da história criada por Silva e Lorandi (2013), porque optou-se por incluir na história alguns casos comuns de problemas na segmentação na escrita, como “de repente” e “em cima”, estabelecendo ligação com o teste nº 5, que também possui essas sequências (e será explicado posteriormente).

### 3.2 TESTE 2 - HISTÓRIA – “QUAL FOI A ÚLTIMA COISA QUE EU DISSE?”

Esse teste tem a mesma sequência do anterior, porém, nas pausas, a experimentadora pergunta “Qual foi a última **coisa** que eu disse?”

Também ocorreram modificações na história de Silva e Lorandi (*ibid*), com o mesmo propósito já anteriormente descrito.

### 3.3 TESTE 3 – CONTAGEM DE PALAVRAS

Esse teste consiste em uma tarefa de contagem de palavras em uma frase. A experimentadora explica para a criança que esta será uma tarefa de contar palavras, em que a criança deverá ouvir uma frase e depois contar quantas palavras ela contém. A frase é dita toda de uma vez só e sem pausas, para não influenciar a contagem por parte do informante. Na sequência a experimentadora pergunta “quantas palavras têm na frase que eu disse?”. Esse experimento pode mostrar diferentes questões, como o que a criança considera como palavra ou quais os limites que estabelece entre palavras. Além disso, algumas frases possuem numerais, para verificar se a criança é influenciada pelo numeral para realizar a contagem.

Ao todo foram 15 frases, sendo 4 com numerais, 4 com casos comuns de hipossegmentação, 4 com casos comuns de hipersegmentação, e 3 frases sem dificuldades, funcionando como distratoras<sup>12</sup>.

### 3.4 TESTE 4 – RESPONDA PARA O URSINHO CHICO

O último experimento para verificar consciência de palavra consiste em uma lista de 15 palavras (mesclando as de classe aberta e as de classe fechada) e tem como objetivo perceber o que a criança considera como palavra e a explicação que é capaz de dar sobre sua resposta. Ela é convidada a explicar para um ursinho de pelúcia se “anel” (por exemplo) é

---

<sup>12</sup> Frases distratoras são aquelas que possuem estrutura simples e não contêm dados a serem avaliados pela pesquisa.

uma palavra ou não e o porquê. Esse teste é uma tarefa *off-line*, porque a criança precisa manter uma informação na mente, pensar sobre ela e, só então, fornecer uma resposta. É através desse experimento que se torna possível verificar a ocorrência do nível E3, quando a criança não apenas possui consciência sobre determinado aspecto linguístico, mas também é capaz de falar sobre esse conhecimento.

Nos testes 1, 3 e 4 os alunos realizaram um pré-teste, que consistiu em uma pequena amostra do que viria a seguir. Esse pré-teste visou a garantir que os informantes entendessem a tarefa à qual seriam submetidos. Nesse momento, a experimentadora pôde fornecer mais informações e explicações sobre a questão, o que não pôde fazer no teste propriamente dito. O teste 2, por ser igual ao teste 1 em sua estrutura, não foi precedido de um pré-teste.

### 3.5 TESTE 5 – DITADO DE FRASES

Para verificar a escrita das crianças, dois testes foram realizados. O primeiro foi um teste de ditado de frases.

Ao falar em segmentação incomum, têm-se estudos sobre essa temática que trazem exemplos de sequências de palavras bastante afetadas por hiper e hipossegmentação. A intenção de inserir um teste de ditado de frases foi proporcionar a escrita dessas sequências, para verificar possíveis ocorrências de segmentações incomuns que poderiam não aparecer na escrita livre.

A escolha por um ditado de pequenas frases foi para que essas sequências fossem ditas de uma vez só, de forma a não influenciar a criança com pausas no momento de ditar. Foram ao todo 17 frases, sendo incluídas palavras normalmente tidas como alvo de hipossegmentação (7) e hipersegmentação (5), assim como frases distratoras (5).

As palavras e sequências comumente alvo de segmentações incomuns foram retiradas dos estudos de Cunha e Miranda (2007, 2009), Tenani (2012), Cardoso e Castro (2012) e Pereira (2011).

### 3.6 TESTE 6 – ESCRITA DE NARRATIVA

O último teste consiste em uma escrita motivada a partir de uma tirinha (sequência de três imagens) sem diálogos. A criança foi convidada a escrever uma pequena narrativa a partir das imagens. A tirinha escolhida é da Turma da Mônica e não possui balões de diálogo, para que a criança fique livre para produzir uma história.

A experimentadora explicou a tarefa detalhadamente, para que a criança entendesse que deveria escrever uma história e não, por exemplo, escrever apenas balões na tirinha.

Antes de iniciar a análise dos testes é preciso mostrar alguns problemas metodológicos aqui envolvidos. Em um primeiro momento, nos teste 1 e 2, a experimentadora contou a história duas vezes, explicando que a primeira vez seria apenas para que a criança conhecesse a historinha e, na segunda, haveria uma brincadeira de parar e fazer uma pergunta. O procedimento foi assim adotado seguindo a mesma metodologia desenvolvida por Silva e Lorandi (2013). Porém as crianças, em vez de responderem a última palavra dita no momento da pausa, preocupavam-se em continuar a história, fazendo um exercício de memória. Devido a esse problema, o teste foi refeito com todos os informantes, dias depois, explicando com mais ênfase a proposta da brincadeira e contando a história apenas uma vez. Os resultados dos testes foram bastante diferentes, o que mostrou a importância de terem sido refeitos.

É importante ressaltar essa questão para levantar também a discussão a respeito dos procedimentos metodológicos envolvidos em um trabalho de pesquisa. O pesquisador precisa estar atento aos problemas que podem acontecer e pensar em soluções para que a pesquisa não seja comprometida por um teste mal realizado. É preciso levar em consideração que nem todos os informantes apresentam o mesmo tipo de resposta aos testes, adaptando a metodologia também à sua realidade.

Dito isso, passa-se à análise dos testes a partir do segundo resultado obtido, quando as crianças realmente mostraram entender a proposta do experimento.

## 4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados dessa pesquisa serão apresentados tanto de forma quantitativa quanto de forma qualitativa, destacando as singularidades presentes em cada indivíduo, na busca de perceber se existe ou não uma relação da consciência de palavra com a escrita.

Inicialmente serão apresentados os resultados de cada um dos testes individualmente, ressaltando dados interessantes e importantes para a discussão proposta neste trabalho, logo a seguir tem-se a análise realizada via Modelo de Redescrição Representacional.

Foi criada uma legenda<sup>13</sup> para a identificação dos informantes, de modo a preservar sua identidade: Série + 1 para menina, 2 para menino + nº de informante. Exemplo: 327 = 3ºano, menino, informante nº 7.

### 4.1 TESTE 1 – QUAL FOI A ÚLTIMA PALAVRA QUE EU DISSE?

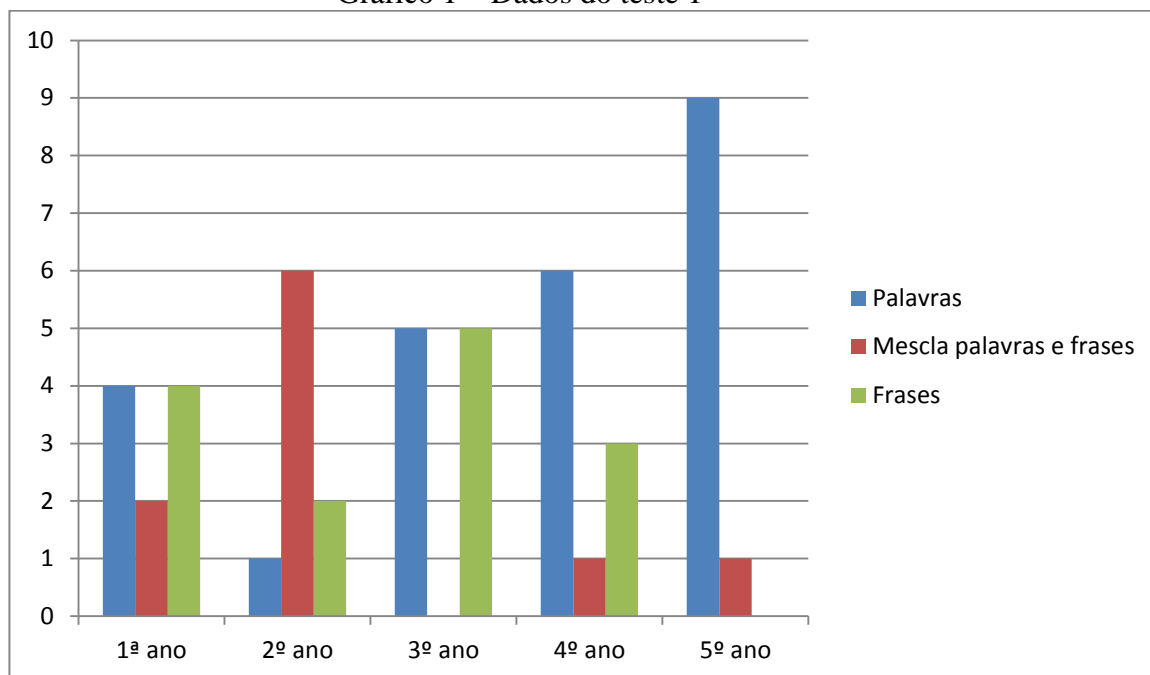
De um modo geral, grande parte dos alunos conseguiu responder a esse teste com a última palavra, ainda que tenham ocorridos alguns casos em que a criança faz uma hipossegmentação em sua resposta, como “*ele se*” ou “*Pedro e o*”. Houve também alguns casos de instabilidade, em que, por vezes, o mesmo informante repete ora a última palavra, ora a última frase.

Essa mescla entre frases e palavras não seguiu um padrão específico e aconteceu tanto diante de palavras de classe aberta quanto diante de palavras de classe fechada. Ainda assim, percebeu-se que alguns casos foram mais recorrentes, como para “o” muitos responderam “*Pedro e o*”, para “era” muitos responderam com “*seu nome era*”, e diante de “repente” a grande maioria dos informantes respondeu “*e de repente*” ou apenas “*de repente*”.

---

<sup>13</sup> Essa legenda é o padrão utilizado pelos trabalhos realizados pelo CEALC – Centro de Estudos em Aquisição da Linguagem e Consciência Linguística, da UNIPAMPA, do qual esta pesquisadora foi bolsista por três anos.

Gráfico 1 – Dados do teste 1



Fonte: A autora.

É interessante perceber que há uma progressão nas séries, uma vez que dos 10 informantes do 5º ano, 9 respondem com a última palavra e apenas um mescla palavras e frases. Os dois primeiros anos são os mais instáveis, e as crianças apresentam informações bastante distintas se comparadas aos três anos posteriores.

Ainda assim, há crianças de 1º ano a responderem com a última palavra (ainda que apresentem alguns equívocos, juntando vogal e palavra de conteúdo, por exemplo), e crianças do 4º ano que repetem predominantemente com frases e não com palavras (exemplo no quadro 1). Isso reforça um ponto importante do MRR, que afirma que os níveis de consciência independem da idade, dado esse que só é possível observar por meio de uma análise qualitativa (mostrando também aqui a relevância dos trabalhos que optam por esse tipo de análise).

Quadro 1 – Comparação entre informante do 1º ano e informante do 4º ano

ÚLTIMA PALAVRA NO TESTE	RESPOSTA DA INFORMANTE 113	RESPOSTA DA INFORMANTE 411
<b>as</b>	as	ia para a escola todas as
<b>se</b>	ele se	ele se
<b>o</b>	e o	Certo dia Pedro e o
<b>repente</b>	e de repente	e de repente
<b>devagar</b>	devagar	os meninos se aproximaram devagar

<b>deslizar</b>	deslizar	começaram a deslizar
<b>de</b>	de	uma sala repleta de
<b>cima</b>	em cima	tava olhando de trás da mesa e em cima
<b>era</b>	seu nome era	seu nome era
<b>brinquedos</b>	brinquedos	falou com os meninos que consertava brinquedos
<b>importantes</b>	importantes	duas lições importantes
<b>peessoas</b>	julgar as pessoas	que não devemos julgar as pessoas

Fonte: a autora

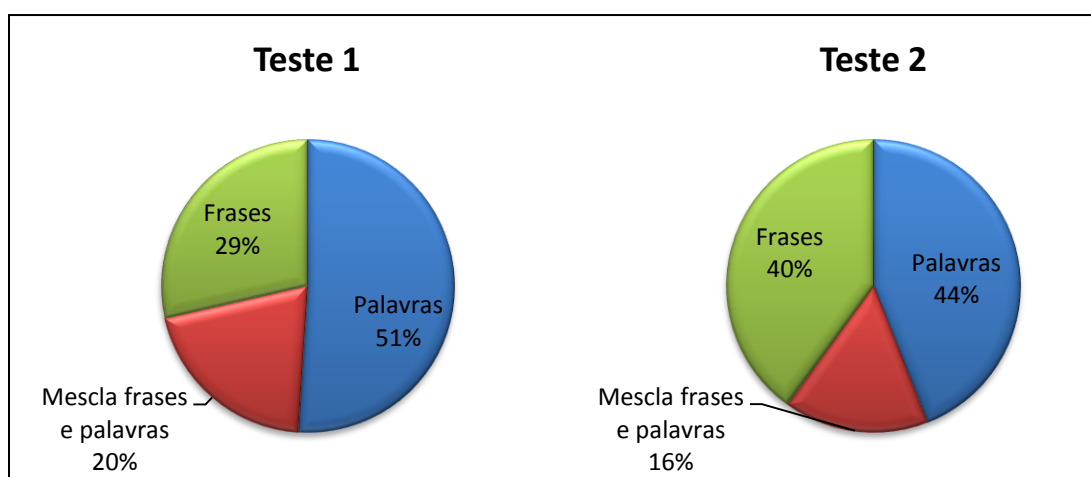
#### 4.2 TESTE 2 – QUAL FOI A ÚLTIMA COISA QUE EU DISSE?

O teste 2 servia de suporte para o teste 1, buscando perceber se os sujeitos da pesquisa estabeleciam alguma diferença entre os dois testes. Percebeu-se que a maior parte dos informantes não estabeleceu diferença entre os testes. Apenas 26% conseguiram diferenciar, repetindo a última palavra no teste 1 e frases no teste 2, como a última coisa. O inverso também ocorreu, mostrando a concepção ainda equivocada sobre o que é palavra. Alguns informantes mostraram-se confusos quanto ao segundo teste e diziam que responderiam igual ao primeiro porque não entendiam o que seria a última coisa, o que fez com que muitos repetissem a última palavra ou a última frase nos dois testes.

Outro ponto importante desses dois testes é que alguns informantes respondiam a última palavra de conteúdo, então, em uma pausa como “Pedro e o”, a resposta foi “Pedro”. Isso deu indicativos que depois foram confirmados nos testes a seguir, de que muitas crianças não consideram segmentos curtos, como vogais, palavra.

Em um somatório geral de todas as questões em todas as séries, comparando os dois testes têm-se:

Gráfico 2 – Comparação entre os testes 1 e 2



Fonte: A autora

Há uma diferença especialmente quanto ao número de palavras e frases, já que muitos dos informantes que responderam ao primeiro teste com a última palavra respondem ao segundo com a última frase.

A seguir tem-se o exemplo da informante 329, que conseguiu estabelecer diferença entre os testes, respondendo ao teste 1 com a última palavra e ao teste dois com frases, para a última coisa.

Quadro 2 – Exemplo de informante que diferencia “palavra” e “coisa”

RESPOSTA DO TESTE 1	RESPOSTA DO TESTE 2
as	morava com os pais na cidade
ele	árvores e animais
Pedro	foram construir a casa
de repente	dias de verão
devagar	eles pensaram em tudo: nas janelas, nas portas
deslizar	eles resolveram
repleta	tinham buscado cobertores e travesseiros
em cima	aquele silêncio da noite
seu nome era	Pedrinho pegou a lanterna que estava em cima
brinquedos	eles pensaram voltar a dormir e de repente
importantes	foram momentos e muito medo
julgar	desceram rapidamente da árvore e

Fonte: a autora

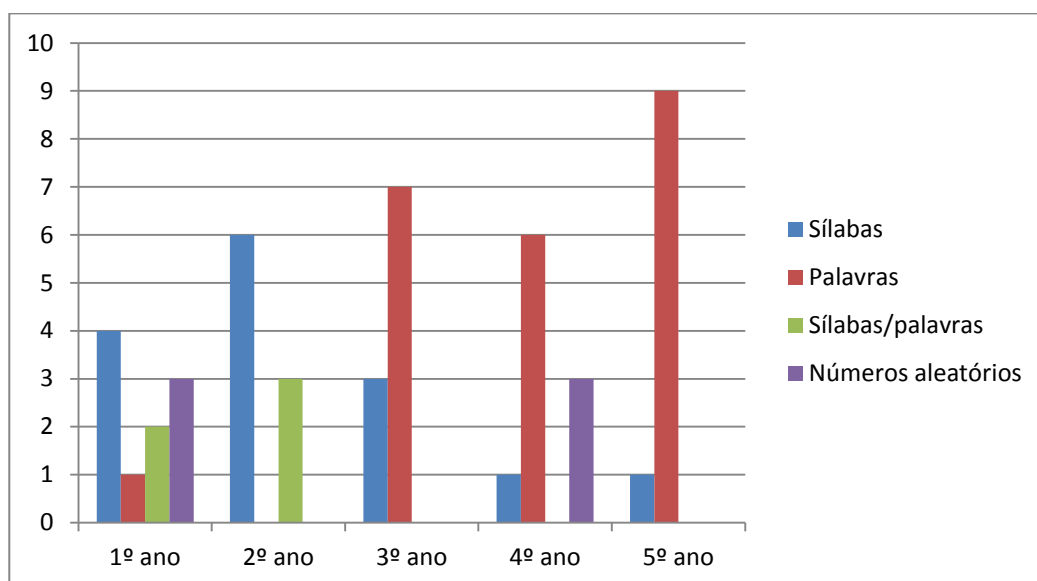
#### 4.3 TESTE 3 – CONTAGEM DE PALAVRAS

No teste de contagem de palavras as crianças apresentaram quatro tipos de respostas: (i) contagem de sílabas; (ii) contagem de palavras; (iii) mescla de palavras e sílabas; e (iv) números aleatórios.

O gráfico a seguir mostra a incidência dessas respostas por série:



Gráfico 3 – Dados do teste 3



Fonte: A autora.

É possível perceber grandes diferenças entre as séries. Enquanto o 1º ano ainda se mostra bastante instável, com respostas muito variadas, no 5º ano 90% dos informantes contaram palavras. É importante dizer que há diversos equívocos nas contagens em todos os anos, em que, por vezes, as vogais são contadas como uma palavra apenas, por exemplo, podendo-se dizer que há diversos casos de hipo e hipersegmentação na contagem. A maior parte dos informantes realizou a contagem em voz alta, permitindo, assim, que a experimentadora pudesse perceber e registrar as segmentações por eles realizadas. O destaque está em “de repente”, que foi contada como uma só palavra pela grande maioria dos informantes, e também para “demais” que sofreu diversas hipersegmentações, sendo contabilizada como duas palavras (*de mais*).

É importante perceber que a contagem de sílabas e a mescla entre sílabas e palavras se dá, predominantemente, no 1º e 2º anos. Já nos testes anteriores, a maior oscilação de respostas também se deu nesses dois anos. Esse dado chama a atenção porque parece sugerir uma forte influência da alfabetização, uma vez que foi possível perceber, nas observações da rotina de sala de aula dos estudantes, muita ênfase ao trabalho com as sílabas, seja na didática docente ou na linguagem visual das salas de aula.

Nesse teste havia quatro perguntas com numerais, para observar se as crianças seriam influenciadas por eles ao dar sua resposta, porém nenhum informante relacionou o numeral ao número total de palavras da frase.

#### 4.4 TESTE 4 – RESPONDA PARA O CHICO

O quarto teste é um dos mais instigantes, pois mostra a capacidade (ou não) que o indivíduo tem de falar sobre o próprio conhecimento.

Em um primeiro momento era necessário julgar acerca do que era ou não uma palavra, para logo, em seguida explicar, o porquê. As respostas circularam, principalmente, em torno de cinco eixos, que estão descritos abaixo com um exemplo de julgamento correto (Ex.1) e um exemplo de julgamento equivocado (Ex.2):

- 1) Aqueles que diziam não saber, ou saber, mas não conseguir explicar.
 

**Ex.1:** “Quanto” é uma palavra? *É*. Por quê? *Não sei dizer por quê*. (Inf. 314)

**Ex.2:** “Quanto” é uma palavra? *Não*. Por quê? *Não sei por quê*. (Inf. 112)
- 2) O semântico (buscando uma explicação a partir da utilização de determinado item na vida cotidiana).
 

**Ex. 1:** “Anel” é uma palavra? *É*. Por quê? *Porque os casais usam! (Eu só boto pelos motivos que tem na vida real!)*. (Inf. 529)

**Ex. 2:** “Anel” é uma palavra? *Não*. Por quê? *Porque a gente coloca, não é uma palavra, é uma coisa*. (Inf.112)
- 3) O morfológico (buscando uma explicação a partir da utilização de palavras em frases, da quantidade de letras ou sílabas).
 

**Ex.1:** “Com” é uma palavra? *Sim*. Por quê? *Porque a gente usa “com muito carinho”*. (Inf. 415)

**Ex.2:** “Com” é uma palavra? *Não*. Por quê? *É uma sílaba*. (Inf. 313)
- 4) O fonológico (relacionando a outras palavras, a partir da semelhanças fonológicas).
 

**Ex.1:** “Que” é uma palavra? *Sim!* Por quê? *Porque parece queijo!* (Inf. 126)

**Ex.2:** “Que” é uma palavra? *Não*. Por quê? *Podia ser queijo, aí sim seria uma palavra*. (Inf.311)
- 5) Respostas que não possuem uma explicação plausível (também se enquadram aqui respostas do tipo *sim, porque todo mundo fala*).
 

**Ex.1:** “Quanto” é uma palavra? *É*. Por quê? *Porque não existia*. (Inf.127)

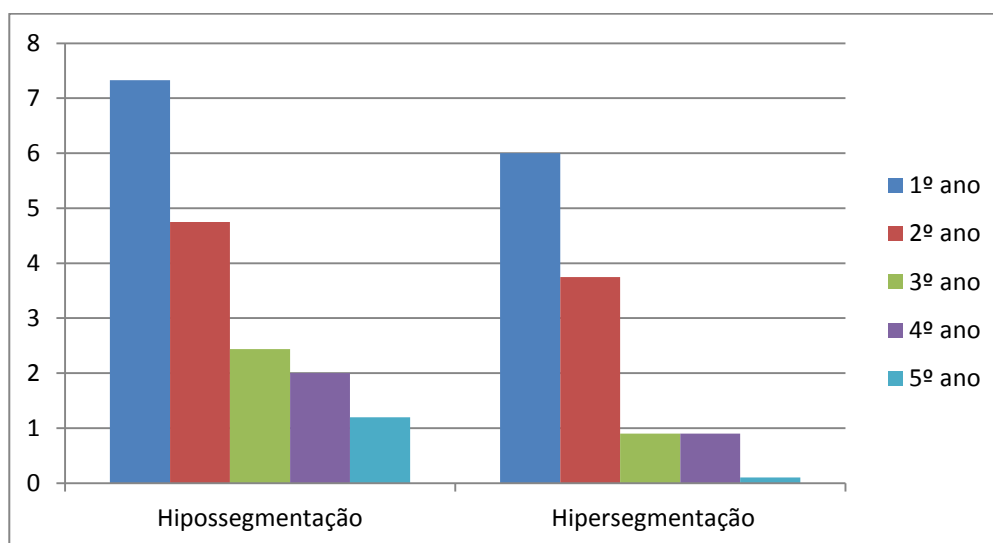
**Ex.2:** “Até” é uma palavra? Não. Por quê? *Porque faz mal à pessoa.* (Inf. 114)

Esse teste revelou uma grande confusão das crianças em julgar e explicar o que é ou não palavra. Aqui apareceram questões muito importantes, que serão desenvolvidas no item 4.7, que é a noção de palavra e a relação classe aberta x classe fechada.

#### 4.5 TESTE 5 – DITADO DE FRASES

A seguir tem-se os dados de hipo e hipersegmentações ocorridas no teste 5, de acordo com as séries. O gráfico apresenta uma média das respostas, de forma que seja possível perceber em qual série ocorreram mais casos de segmentações incomuns, uma vez que o número de alunos varia, porque alguns informantes possuem escrita em nível silábico, silábico-alfabético, ou alfabético, mas sem espaços entre palavras, o que não permite julgar quanto a segmentações incomuns.

Gráfico 4 – Dados do teste 5



Fonte: A autora.

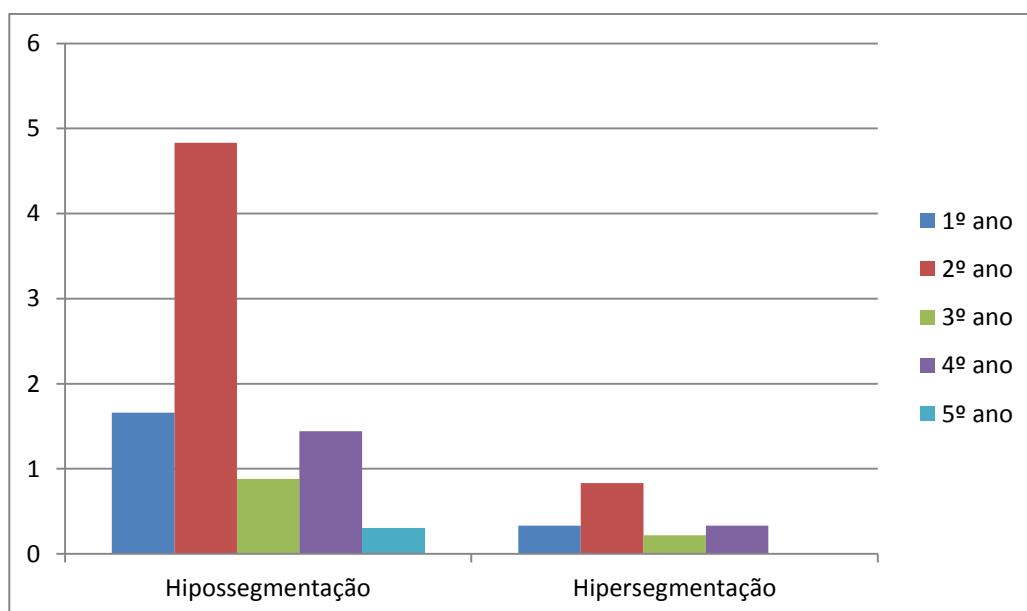
Percebe-se que a maior ocorrência se dá no 1º ano, que é o momento inicial de aquisição da escrita. Grande parte dos informantes dessa etapa ainda está em processo de aquisição, e os que já escrevem apresentam uma escrita bastante rudimentar, com supressão de letras e de espaços. Ainda assim é possível perceber que os informantes estão fazendo hipóteses, pois, embora utilizem poucos espaços, também os colocam em lugares equivocados, causando as hipersegmentações.

É visível a progressão na escrita com o avanço na escolaridade, e é interessante perceber como alguns equívocos estão presentes em todos os anos escolares. As hipossegmentações mais recorrentes são em “de repente” (escrito como *derepente* ou *derrepente*) e “em cima” (escrito como *encima* ou *emcima*), e, nas hipersegmentações, é “embora” (escrito como *em bora*).

#### 4.6 TESTE 6 – ESCRITA DE NARRATIVA

O último teste, também de escrita, apresentou os seguintes dados:

Gráfico 5 – Dados do teste 6



Fonte: A autora

O segundo teste de escrita era um texto livre, por isso a quantidade de dados de hipo e hipersegmentações foi menor, uma vez que as crianças, de uma maneira geral, escreveram textos bastante curtos, com uma média de 3 a 4 linhas. Claro que é importante ressaltar aqui que os textos tem uma progressão em relação ao seu tamanho. Portanto, os textos do 5º ano são significativamente maiores do que os do 2º ano, por exemplo, com algumas exceções.

A progressão da escrita não está tão visível nesse teste, apresentando oscilações entre os anos. O 2º ano aparece em destaque nas hipossegmentações, porém, se os textos do 1º ano fossem maiores, o resultado possivelmente seria outro. Destaca-se, portanto, a importância de haver dois testes de escrita, para que se tenham mais dados a serem analisados e com maior precisão. Um julgamento baseado apenas nesse teste provavelmente daria uma visão

equivocada sobre o processo de aquisição de escrita, na perspectiva das segmentações não convencionais.

#### 4.7 NOÇÃO DE PALAVRA

A noção de palavra dos informantes circulou por diversas esferas, aqui definidas como:

- Palavra é aquilo que se pode explicar semanticamente.  
Ex: “Amigo” é palavra? *Sim. Por quê? Porque é uma pessoa e é amigo, daí eu acho que é.* (Inf 1210)
- Palavra é tudo aquilo que se fala.  
Ex: “As” é palavra? *É. Por quê? Porque tu usa pra falar.* (Inf.428)
- Palavra é o que tem mais de uma sílaba.  
Ex: “De” é palavra? *Não. Por quê? Porque só tem uma sílaba. Tem que ser mais de uma para formar uma palavra*”. (Inf. 527)
- Palavra é o que tem mais de três letras.  
Ex: “De” é palavra? *Não. Por quê? Porque só tem duas letras, se tivesse mais letras, eu acho que seria*”. (Inf.328)
- Palavra são os nomes, objetos, verbos.  
Ex: “De” é palavra? *Não. Por quê? Porque “de” e essas coisas assim não são palavras. Só é nome, objeto...*”. (Inf. 528)
- Palavra é aquilo que tem sentido sozinha, sem precisar ser colocada em frase.  
Ex: “Com” é palavra? *Não. Por quê? “Com” sozinho não. “Com você” forma palavra, mas “com” sozinho, não.* (Inf. 3210)
- Palavra é aquilo que as pessoas falam ou escrevem com frequência.  
Ex: “As” é uma palavra? *Não. Por quê? Porque a gente não fala muito ela.* (Inf. 413)

- Palavra é o que se pode usar em frases

Ex: “Ele” é uma palavra? *É. Por quê? Porque a gente fala “lá vem ele”.* (Inf. 412)

Foi possível perceber que os informantes tiveram certa dificuldade em pensar sobre a unidade “palavra”, pois, durante os testes, eles questionaram as atividades e se confundiram nas tarefas. No teste 3, muitos mesclaram a contagem em sílabas e palavras e teciam comentários como: “*eu me confundo*”, ou “*acho que errei. É que eu não sei bem...*”. Nas explicações do teste 4, isso ficou ainda mais evidente, com uma ampla variedade de respostas, o que mostra que a concepção de palavra pode não ter sido trabalhada na escola, fazendo com que os estudantes criem suas próprias concepções, que podem ser equivocadas.

Alguns dados merecem destaque, como entre relação classe aberta e classe fechada. Foi possível observar que muitos informantes estabeleceram uma dicotomia entre as classes, classificando como palavra as de classe aberta e como não palavra as de classe fechada. As palavras de classe aberta foram predominantemente explicadas pelo viés semântico, como no exemplo dado anteriormente, em que um informante verbaliza que considera palavra aquilo que pode explicar pela existência no mundo real. Essa parece ser a percepção da maior parte dos informantes dessa pesquisa. Já as palavras de classe fechada, em sua maioria, não são consideradas palavras, ou, se são, muitos informantes não conseguem explicar o porquê. Para ilustrar essa ocorrência três informantes foram selecionados:

(i) Informante 4120:

Julga classe aberta como palavras e explica pelo viés semântico e também morfológico, com a utilização em frases. As de classe fechada são consideradas não palavra, porque precisam ser usadas em frases. Ou seja, não tem sentido sozinhas.

Exemplos:

*Amigo. É palavra. Porque vem de um sentimento e quando a gente diz amigo é uma palavra.*

*Até. Não é palavra. Porque é usada em frases, tipo “até mais”, daí não é palavra.*

(ii) Informante 311:

Julga classe aberta como palavra e explica pelo viés morfológico. Classe fechada julga como não palavra, afirmando que não são palavras inteiras.

Exemplos:

*Caneta. É palavra. Porque não é uma frase, é só uma palavra, tipo casa, porta.*

*De. Não, porque eu acho que não é uma palavra inteira.*

(iii) Informante 314:

Julga tudo como palavra. As de classe aberta explica pelo viés semântico, mas as de classe fechada não consegue explicar por quê.

Exemplos:

*Anel. É, porque minha mãe gosta de colocar no dedo!*

*Que. É, mas eu não sei por quê.*

Essa diferença entre classe aberta e classe fechada também foi percebida nos testes 1 e 2, quando, diante da solicitação de repetir a última palavra dita pela experimentadora, muitas crianças respondiam com a última palavra de classe aberta.

Esses dados são interessantes porque mostram a dificuldade que as crianças têm em reconhecer clínicos como palavra, o que pode ser uma das causas das segmentações não convencionais, uma vez que a maior incidência desses equívocos está nas hipossegmentações do tipo classe fechada + classe aberta (como *acasa*).

#### 4.8 NÍVEIS DE REDESCRIBÇÃO MENTAL E ESCRITA

Os dados de consciência de palavra foram analisados via Modelo de Redescrisção Representacional. A seguir têm-se os resultados dos dados analisados em cada série. Ressalta-se que o enquadramento no nível E2 (em que há consciência sobre as estruturas da língua) se deu por uma avaliação do todo, em que os informantes respondem satisfatoriamente aos três primeiros testes e possuem julgamentos corretos e respostas de E2 ou E3 no teste 4, ainda que cometam alguns erros no julgamento. Vale lembrar que, em cada turma, há 10 participantes.

1º ano: Há predominância de informantes ainda sem indícios de consciência, estando, então, em nível Implícito (6 informantes). Alguns já mostram uma sensibilidade aos recursos da língua, estando, assim, no nível E1 (2 informantes) e dois informantes mostram-se em transição, um de I para E1, e um do E1 para E2, uma vez que consegue contar palavras e julgar corretamente todas as questões do teste 4, ainda que forneça respostas de caráter semântico, morfológico e fonológico.

2º ano: Quatro informantes ainda não apresentam indícios de consciência, estando em nível Implícito, dois mostram-se em transição para o nível E1, mesclando suas respostas e mostrando que começam a fazer hipóteses sobre a língua, e quatro já estão claramente no E1,

com respostas que mostram uma sensibilidade aos recursos da língua, mas ainda não consciência.

3º ano: Apenas um informante encontra-se no nível Implícito, respondendo aos primeiros testes de forma equivocada e sem dar indícios de consciência no teste 4. Há um informante iniciando a sensibilização aos recursos linguísticos, fazendo assim a transição de I para E1. Três informantes apresentam nível E1, e dois estão em transição de E1 para E2, mostrando consciência em alguns aspectos, ainda que de forma rudimentar. Três informantes encontram-se efetivamente em nível E2, com consciência linguística, apresentando, inclusive, dados de E3, em que são capazes de verbalizar o próprio conhecimento. Um exemplo é a informante 313, que responde satisfatoriamente aos três primeiros testes e embora mostre alguns equívocos de julgamento no teste 4 consegue explicar algumas questões em nível E3, utilizando a palavra em um contexto frásico (como em: “até” é uma palavra porque a gente fala ‘até onde vai’).

4º ano: Três informantes mostram sensibilidade, enquadrando-se no nível E1, e três estão em transição de E1 para E2. Quatro informantes encontram-se no nível E2, ainda que não tenham 100% de respostas acertadas. Um exemplo interessante é o do informante 427, que responde corretamente aos três primeiros testes e, no teste 4, julga clíticos como não palavra, pela pouca quantidade de letras. A maioria das questões, porém, considera palavra e responde “*não sei explicar*”. Esse é um exemplo clássico de nível E2, uma vez que o conjunto dos testes mostra que há consciência, mas o conhecimento ainda não está acessível para verbalização.

5º ano: Dois informantes apresentam dados de E1 e dois estão em transição de E1 para E2. Aqui se tem a maior incidência de dados de E2 (seis informantes), apresentando também algumas respostas de E3.

Com base nessa análise, um dos principais pontos a destacar é que, embora seja possível perceber uma progressão da consciência de palavra ao longo das séries, isso não é aplicável a todos os indivíduos, uma vez que temos dados de E1 no 1º e no 5º ano, o que reforça a questão de que a idade não é estanque e os processos de consciência são muito particulares e individuais.

É importante ressaltar que essa é uma classificação geral, pois o nível de consciência pode variar de acordo com cada teste. A informante 311, por exemplo, não consegue julgar



corretamente todas as questões do teste 4, mas naquelas cujo julgamento é afirmativo para a pergunta de ser ou não palavra suas respostas são todas de nível morfológico, ainda que bastante confusas (como “*amigo é uma palavra porque não é uma frase*”). E ainda produz uma resposta de E3 que ilustra bem esse nível de consciência com acesso à verbalização: “Chapeuzinho” é palavra? *É! Por quê? Se fosse “chapeuzinho vermelho foi levar doces para a vovó” seria uma frase, mas só chapeuzinho é uma palavra.*

Não foram encontrados informantes que possam ser classificados plenamente em nível E3, mas há respostas desse nível em todas as séries. Isso mostra que, assim como na escrita a criança realiza hipóteses, nos processos de consciência também há uma construção do próprio conhecimento, um processo desenvolvimental, fazendo com que cada indivíduo formule hipóteses que, aos poucos, ou serão desconstruídas ou reafirmadas, tornando-se efetivamente acessíveis para consciência.

Em relação ao método de pesquisa vale a pena destacar o exemplo da informante 515. No primeiro teste responde, satisfatoriamente, repetindo a última palavra; no segundo teste repete a última frase, mostrando estabelecer uma diferença entre *palavra* e *coisa*; no teste 3 faz a contagem correta de 15, no total de 16 questões, acertando, inclusive, a contagem de *de repente*, o que pouquíssimos informantes acertaram. Seu teste de escrita não possui nenhuma segmentação não convencional. No teste 4, porém, a informante surpreende, respondendo a 13, das 15 questões, como negativo para palavra. Algumas de suas respostas foram: *beleza não é palavra, é um adjetivo; até não é palavra, é um cumprimento de tchau; chapeuzinho não é palavra, é uma personagem dos contos*. Olhando-se para todos os dados apresentados pela informante percebe-se que há claros sinais de consciência nos demais testes, o que leva a pensar que a informante não entendeu a tarefa em questão. Esse exemplo reforça a importância da variedade de testes para pesquisar um mesmo fenômeno, pois, se a informante fosse analisada apenas pelo teste 4, a conclusão a se chegar estaria equivocada. É importante que haja diversas formas de captar os dados, especialmente dados de consciência linguística.

Em relação aos dados de hipo e hipersegmentação, foi possível perceber que a maior ocorrência está nas séries iniciais (1º e 2º ano), justamente durante o processo de aquisição da escrita. Os informantes mostraram que, nessa fase inicial, há muita confusão sobre o entendimento e a diferenciação do que é uma sílaba, uma palavra e uma frase.

#### Quadro 3 – Dados de hipo e hipersegmentação por série

Série	Hipossegmentações	Hipersegmentações
1º ano	<p>amonica, eamagali, lanoalto, eo, derepente, encimada, umaboneca, memexi, amagali, esrauma (era um), biaqueseu (o que aconteceu), esbrunita (era bonita), ezelado (e o zelador), ficomigo (ficou comigo), deripe (de repente), esraumvedadero (era um verdadeiro), esimadamesa (em cima da mesa), acasa, esvedi (era verde), oesto (o estojo), foibora (foi embora), derrepete, ceesqueceu, mininocurioso, ceiuquiacomeceu (sei o que aconteceu), rãocolorido (eram coloridos), alaterna (a lanterna), ficonmigo (ficou comigo), Pedrocaiu, eugosto, verdadairoamigo, insima, estojocaiu, quadomemechi, coreumuito, seprite (sempre te), quiabomsa (que a bolsa).</p>	<p>a conteceu, a via, a quele, esque seu, bique do, ago r (agora), lãote na (lanterna), a usto (assustou), brique dos, comigo, quando, aque le, ce pre (sempre), e ra, e rã, a gora, a migos, a zu (azul), avi a, um ma (uma).</p>
2º ano	<p>encima, oque, eo, derrepente, encima, umenininha (uma menininha), quetavaembaixo, derepente, ama gali (hipo e hiper), mideu (me deu), meda (me dá), ezelador, saamigos (são amigos), ficoucomigo, ensima, memexi, correumuito, enovo (é novo), seesqueseu (se esqueceu), amonica, elendo, defadas, abrincahona, amagali, quera (que era), borcausa (por causa) envocê, medescupe, queu (que eu), eraum, damesa, acasa, abousa, mininocurioso, afrosinh (a florzinha), ficoumico (ficou comigo), namonica (na Mônica), raumenino (era</p>	<p>vô vô, em bora, ama gali (hipo e hiper), a migo, a via (havia), qua do, a quele, e ra, é ra, brin quedos, é rã, a gora, a vinha (havia), es que seo, a suta (assustar), so bir (subir), a quo teceu, com migo, namonica (na Mônica), a coteseo (aconteceu), eoze ladro (e o zelador).</p>

	um menino), rabonita (era bonita), eoze ladro (e o zelador), a lãoperna (a lanterna), derepete, emsimadanesa (em cima da mesa), memesi (me mexi), unsusto, poquevose, medeu, voteda (vou te dar), deususto, desedai (desce daí), aspages (as pazes), tabom, maiso (mas só), foienbora, correumuito.	
3º ano	emcima, oque, derepente, encima, ea, eo, derrepente, tenque, pelomenos, cesqueceu, umdia, nacei (não sei), aflorzinha, alanterna, commigo, esima (em cima), acasa, memexi, nãosei,	com migo, que ria, em bora, co migo, a cora (agora), con mico, a quele, de baixo, a conteceu, a migos, a via (havia),lan jaira (lancheira), a gora, com migo.
4º ano	uqui (o que), derepente, insima, sesqueceu, amagali, amonica, soqueria, queaconteseu, ensima, umaboneca, memexi, omenino, enovo (é novo), abousa, derrepente, asustala (assustá-la), paramim, tabom, oque, eo, alanterna, mimechi, ceesqueceu, abolsa.	com migo, ar vore, em bora, da queles, a quele, co migo.
5º ano	oque, derrepente, derepente, sescondeo (se escondeu), praque, ensima, memechi.	ver dadeiro, em bora.

Fonte: A autora.

O interessante é perceber que, com a progressão escolar, algumas dessas questões são sanadas, mas muitas permanecem. Há segmentações não convencionais que acompanham os alunos em todas as séries, como é o caso de “de repente” e “embora”. Isso pode ocorrer pela ausência de uma explicitação em aula sobre o que é uma palavra, pois, como já dito anteriormente, os alunos acabam por construir suas próprias hipóteses, e as concepções equivocadas vão acompanhando-os, muitas vezes, até a vida adulta.

Cunha e Miranda (2009) classificam os dados de hipo e hipersegmentações quanto à variável *tipo de palavra*, em quatro categorias:

- (i) Palavra gramatical + palavra fonológica
- (ii) Palavra fonológica + palavra gramatical
- (iii) Palavra gramatical + palavra gramatical
- (iv) Palavra fonológica + palavra fonológica<sup>14</sup>

Nos dados expostos no quadro acima, é possível perceber que, nas hipossegmentações, o caso mais comum é o (i), em que a criança não reconhece a palavra gramatical e a junta com a palavra fonológica, como em *alanterna*, *omenino*, *abolsa*, *derepente*. As autoras chamam a atenção para que esse fator se dá pela dificuldade que a criança tem em reconhecer segmentos curtos como palavras, e entende que é preciso muitas letras para escrever. Nas hipersegmentações o caminho é inverso, pois a criança começa a entender que existem palavras gramaticais e passa a separá-las, e isso causa também a separação equivocada. A maior incidência é o isolamento de uma palavra gramatical, como em *com migo*, um exemplo clássico de como a criança passa a reconhecer palavras gramaticais e separá-las. Isso ocorre em diversas situações, como em *a quele* (em vez de *aquele*), *de mais* (em vez de *demais*), ou *em bora* (em vez de *embora*).

Diante do exposto, percebe-se que os dados de escrita acompanham os dados de consciência de palavra. Conforme há o avanço dos níveis de consciência, há também a redução das segmentações incomuns. De um modo geral, percebeu-se uma clara relação entre os testes de consciência de palavra e escrita. Tomemos alguns casos como exemplo:

- Informante 213: No teste 4, a informante julga que palavras de classe fechada não são palavras, justificando com “*Não, porque é só ‘s’ e ‘a’, tem que ser palavra grande*” (para “as”), ou “*não, porque não dá para escrever direito*” (para “de”, “que”, “com”). No teste de escrita ela comete apenas equívocos de hipossegmentação, quase sempre juntando uma palavra de classe fechada com uma palavra de classe aberta;

Figura 2 – Informante 213

---

<sup>14</sup> Para um maior detalhamento sobre essas classificações sugere-se a leitura de Cunha e Miranda (2009).

A LANTERNA FICOU COMIGO  
 PEDRO CAIU DE REPENTE  
 EU GOSTO DE AZUL  
 VOVÔ ERA UM VERDADEIRO AMIGO  
 ENCIMA DA MESA AVIA UMA BONECA  
 ACASA ERA VERDE  
 O ESOTOJO CAIU QUANDO ME MEXI

Fonte: A autora

- Informante 328: Nos testes 1 e 2 responde ora com frases longas, ora com frases curtas ou, ainda, com sequência de duas ou três palavras. No teste 3, consegue contar palavras, mas faz muitas junções (considerando “os três” como uma palavra só, por exemplo), contando de forma equivocada 10 frases, de 15. No teste 4, apresenta julgamento diferentes para ocorrências semelhantes, em que julga como palavra aquilo que tem bastante letras, mas, da mesma forma que considera “ele” palavra, não considera “uma”, embora as duas tenham a mesma quantidade de letras. Essa confusão vai aparecer também nos testes de escrita. Tomando a vogal “a” como exemplo, ele ora a hipossegmenta, como em *alanterna*, *acasa*, ora a hipersegmenta, como em *a conteceu*, *a migos*. No caso das hipersegmentações ele provavelmente a entende como um artigo.

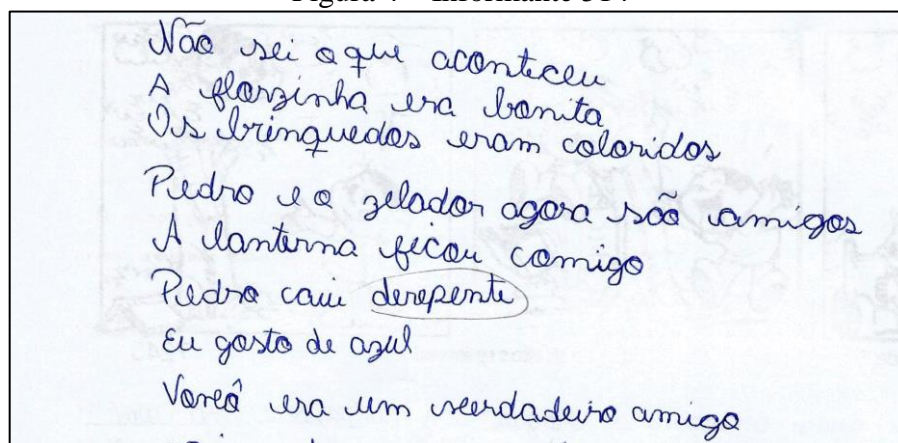
Figura 3 – Informante 328

naci s que a conteceu  
 o labrinha ero lonita  
 o brinquedos eran coloidos  
 Pedro e o belador agora são a migos  
 alanterna ficou comigo  
 Pedro caiu de repente  
 eu gosto de azul  
 Vovô ero um verdadeiro amigo  
 encima da mesa a vovô uma boneca  
 acasa era verde  
 o esotojo caiu quando me mexi  
 Joquin foi embora  
 o menino correu muito  
 a quelle labrinha e novo

Fonte: A autora.

- Informante 514: Nos testes 1 e 2, repete a sequência “de repente” como a última palavra e última coisa. No teste 3, conta “de repente” como uma única palavra. No teste 4, diz que “repente” não é palavra, explicando apenas com “*não sei porquê*”. Nos testes 5 e 6, comete apenas uma segmentação incomum, que é justamente *derepente*.

Figura 4 – Informante 514



Fonte: A autora

Esses são alguns casos que ilustram o resultado dos testes e mostram que existe, sim, uma relação entre a consciência que se tem acerca do que é uma palavra e a escrita, confirmando a hipótese deste trabalho. Dos 50 informantes desta pesquisa, apenas um apresentou dados que não parecem ter correspondência, indo muito bem no teste de escrita, mas não apresentando indícios de consciência nos testes de consciência linguística.

Os dados também mostram que os dois primeiros anos de alfabetização são os que apresentam mais variação de níveis e respostas, especialmente o 2º ano, que é o momento em que se dá, efetivamente, o início da escrita alfabética. Olhando para os dados de consciência linguística, pode-se perceber que essa é a série de maior diversidade de níveis e muitas hipóteses sobre o sistema linguístico, visíveis também nos dados de escrita. Por isso justifica-se a importância de que conceitos como o de palavra sejam trabalhados de forma explícita em sala de aula, a fim de auxiliar esses indivíduos no processo de construção do conhecimento.

É importante dizer que não foram encontradas diferenças significativas nos níveis de consciência entre os sexos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou investigar dados de consciência de palavra e dados de segmentações incomuns na escrita, de modo a estabelecer uma relação entre eles, percebendo se a consciência que as pessoas têm acerca do que é uma palavra pode influenciar sua escrita. Os dados obtidos mostraram que há uma relação entre consciência de palavra e escrita, e esse resultado fomenta diversas reflexões nos campos teórico, metodológico e educacional.

Em relação à metodologia, destaca-se a importância de ter uma variedade de testes para a análise de fenômenos de consciência linguística, e até mesmo de escrita. Um único teste pode ocasionar uma análise bastante limitada, e o que essa pesquisa mostra é que é justamente na comparação entre as diferentes respostas dadas a diferentes testes que se obtêm dados mais precisos e confiáveis. Tarefas *on-line* e *off-line* mostram conhecimentos diferentes e, por isso, é também importante que essas duas dimensões sejam contempladas na metodologia de pesquisa. Os testes precisam ser capazes de obter respostas nos diferentes níveis de explicitação e de consciência, para que análise possa ser completa e confiável. Ainda, o pesquisador precisa estar atento à própria prática, percebendo as possíveis falhas que estejam ocorrendo e buscando alternativas de resolução, de maneira que não haja um entendimento equivocado das tarefas por parte dos informantes, comprometendo a pesquisa.

No campo teórico e educacional, a relevância desse trabalho está em mostrar que os casos de segmentações incomuns não são um fenômeno apenas prosódico, mas também é um ligado à consciência linguística, mais especificamente consciência morfossintática. Há a necessidade de expandirem os trabalhos na área da consciência morfossintática para que chegue aos contextos educativos a importância de se trabalhar de forma explícita com conhecimentos de morfossintaxe, nesse caso em especial, com o conceito de palavra, para que o indivíduo seja capaz de pensar sobre a própria língua, e assim construir o próprio conhecimento com base em níveis E2 e E3, e não em nível Implícito, reproduzindo conceitos que lhe foram passados sem refletir sobre eles.

Também se ressalta a importância das análises qualitativas para perceber as singularidades presentes em cada indivíduo, especialmente ancorando-se no MRR, em que é possível perceber dados de consciência ainda que o indivíduo não seja capaz de falar sobre o próprio conhecimento.

Assim, esta pesquisa complementa a descrição e análise das hipo e hipersegmentações realizadas no campo da prosódia, mostrando que esse é, sim, um fenômeno prosódico, mas também é um fenômeno de consciência morfossintática, ampliando a reflexão e fomentando novas discussões acerca da consciência linguística e, especialmente, da consciência de palavra. Espera-se, também, contribuir para o surgimento de novas pesquisas sobre dados de segmentações não convencionais, fenômeno recorrente na realidade brasileira, mas ainda pouco estudado na perspectiva aqui abordada.



## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito. In: KATO, Mary A. **A concepção da escrita pela criança**, 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010 p. 135-142.

BISOL, Leda (Ed.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4 ed. ver. E ampl. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CARDOSO, Sónia, CASTRO, Ana. Consciência de palavra em crianças de idade pré-escolar e escolar. **Textos Seleccionados, XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, pp. 136-152, 2012.

CUNHA, Ana Paula Nobre; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial n. 1, 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

CUNHA, Ana Paula Nobre; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 53, n. 1, 2009.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity**: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge (MA): MIT, 1992.

\_\_\_\_\_. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, n. 23, p. 95-147, 1986.

KARMILOFF-SMITH, A. et al. Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. **Cognition**, v. 58, n. 2, p. 197-219, 1996.

LORANDI, A.; KARMILOFF-SMITH, A. D. **From sensitivity to awareness: the morphological knowledge and the representational redescription model**. Letras de Hoje, v. 47, p. 6-16, 2012.

LORANDI, Aline. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios? In: FERREIRA GONÇALVES, G; BRUM DE PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. **Estudos em Aquisição Fonológica**. v. 4. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, 2011, p. 205 a 217.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Veredas on line**, 2011, p. 273-88.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à Morfologia**. 5 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SILVA, Cristiana Iack; LORANDI, Aline. O que é uma palavra: a consciência linguística em crianças de 6 a 11 anos falantes do português brasileiro. **Signo**, v. 38, p. 61-83, 2013.

SILVA, Thaïs Cristóforo; GUIMARÃES, Daniela Oliveira; CANTONI, Maria Mendes. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

TENANI, Luciani. A grafia dos erros de segmentação não convencional de palavras. **Cadernos de educação**, n. 35, 2012.

SOUZA, Maurício de. Disponível em  
<<https://dreamsophies.files.wordpress.com/2010/08/tira-turma-da-monica-2441.gif>>— Acesso em: 21/06/2015.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Instrumentos de pesquisa

#### Teste 1 - Qual foi a última palavra que eu disse?

##### Pré-teste

Suzana estuda em uma escola **muito** bonita, cheia de árvores e com muitos brinquedos para os alunos se divertirem **na** hora do recreio. Por isso, Suzana **adora** ir para a escola.

Pergunta: qual foi a última palavra que eu disse?

##### História do teste 1:

#### O menino curioso e o zelador misterioso

Era uma vez um menino muito curioso, que se chamava Pedro. Ele ia para a escola todas **as** tardes e gostava de estudar, mas na escola havia um zelador de quem Pedro tinha muito medo. Ele **se** vestia sempre com roupas escuras e um grande chapéu, e carregava uma enorme sacola preta.

Certo dia, Pedro e **o** colega João resolveram explorar a escola, e, de **repente**, viram uma portinha que nunca tinham reparado que estava ali. Os meninos se aproximaram **devagar**, abriram a porta e, quando deram o primeiro passo, pisaram em uma rampa escorregadia e começaram a **deslizar** e cair. Quando finalmente caíram no chão estavam em uma sala repleta **de** brinquedos! Pedro percebeu que o temido zelador estava olhando para ele de trás da mesa, e em **cima** dela havia uma boneca sendo costurada. Mas agora o zelador não usava mais chapéu e estava sorrindo! Seu nome **era** José e ele explicou então aos meninos que consertava **brinquedos** que as crianças não queriam mais para distribuir a crianças carentes. Daquele dia em diante Pedro sempre levava para o seu José algum brinquedo que não usava mais e aprendeu duas lições **importantes**: que aquilo que não usamos mais pode servir para alguém e que não devemos julgar as **pessoas** pela aparência delas, porque debaixo de um grande e escuro chapéu pode se esconder um grande e iluminado sorriso!

## Teste 2 – Qual foi a última coisa que eu disse?

### A casa perfeita

Esta é a história de Pedrinho, um menino tímido e muito sonhador. Morava com seus pais na cidade, mas **era** nas férias, na casa de seus avós, que tudo acontecia. A casa de seus avós ficava no campo e tinha muitas árvores, **animais**. Foi então que, junto com seu melhor amigo, Joaquim, em uma tarde ensolarada de domingo, tiveram a brilhante ideia de construir uma casa na árvore. Primeiro juntaram todo o material necessário e foram construir a **casa** com a ajuda de seu avô. Foram dias **de** trabalho árduo, e por fim, a casa estava pronta, era só alegria!

Os meninos pensaram em tudo, nas janelas, na **porta** e na mobília, tudo estava perfeito. Quando chegou à tardinha, resolveram **que** iam dormir na nova casa, juntaram cobertores, travesseiros, biscoitos e também uma lanterna.

Os meninos passaram horas conversando e estavam muito felizes porque agora tinham **um** espaço só para eles. Quando chegou a hora de dormir, aquele silêncio da noite, **as** coisas começaram a ficar difíceis. Pela janela, Pedrinho via algo em movimento, e Joaquim ouvia barulhos assustadores. Pedrinho pegou a lanterna que estava em **cima** da mesa e foi conferir o que estava acontecendo e aí voltou o silêncio. Resolveram deitar-se novamente, mas de **repente** aquela sombra voltou a se mexer na janela e parecia um monstro enorme e assustador. Foram momentos de muito **medo**, e Joaquim começou a chorar. Pedrinho tentava acalmar seu amigo, mas, na verdade, também estava congelado de medo. Assim, desceram rapidamente da árvore **e** correram em disparada para casa. Entraram porta adentro, gritando que havia um monstro terrível lá fora.

O vovô, que já esperava por isso, acalmou os dois amigos, dizendo que tudo era a sombra dos galhos da árvore e que não precisavam ter medo.

E assim os meninos decidiram que a casa era perfeita, mas que só brincariam durante o dia.

**Teste 3 - Contagem de palavras****Pré-teste:**

- 1) Suzana gosta da escola.

**Frases:**

- 1) O chapeuzinho da boneca é azul.
- 2) Os três meninos estão jogando futebol.
- 3) Camila come demais.
- 4) Joana quer brincar comigo.
- 5) Eu comprei uma bicicleta nova.
- 6) João e o irmão estão jogando futebol.
- 7) Julia comeu dois sorvetes.
- 8) A caneta e a borracha caíram.
- 9) Meu irmão é muito estudioso.
- 10) A vizinha chegou de repente da viagem.
- 11) Minha cesta tem sete laranjas.
- 12) Mamãe saiu para trabalhar.
- 13) Ele gosta de se esconder.
- 14) Dei uma florzinha para a professora.
- 15) Eu gosto de viajar com meus pais.

**Teste 4: “Responda para o ursinho Chico”****Pré-teste:**

- 1) Caneta

**Palavras do teste:**

- 1) Amigo.
- 2) De.
- 3) Beleza.
- 4) Até.
- 5) As.
- 6) Quanto.
- 7) Anel.
- 8) Ele.
- 9) Beijar.
- 10) Que.
- 11) Uma.
- 12) Chapeuzinho.
- 13) Com.
- 14) Cadeira.
- 15) Repente.

**Exemplo de pergunta:** Tu consideras “amigo” uma palavra ou não? Por quê?

**Teste 5 - Ditado de frases**

1. Pedro era um menino curioso.
2. Não sei o que aconteceu.
3. A florzinha era bonita.
4. Os brinquedos eram coloridos.
5. Pedro e o zelador agora são amigos.
6. A lanterna ficou comigo.
7. Pedro caiu de repente.
8. Eu gosto de azul.
9. Vovô era um verdadeiro amigo.
10. Em cima da mesa havia uma boneca.
11. A casa era verde.
12. O estojo caiu quando me mexi.

13. Joaquim foi embora.
14. O menino correu muito.
15. Aquele chapeuzinho é novo.
16. O menino se esqueceu da lancheira.
17. Sempre te falei que a bolsa era laranja.

### Teste 6 – Produção textual (narrativa)

Você gostou das histórias que eu contei antes? Legais, né? Agora eu quero ver se você também sabe contar uma história! Vamos tentar? Escreva uma historinha com base na sequência de imagens a seguir:



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7243

## Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVAS LITERATURAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A estudante do curso de Letras da UNIPAMPA **Débora Mattos Marques** está realizando uma pesquisa sobre a consciência de palavra em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho consiste na realização de brincadeiras sobre linguagem com 10 crianças de cada série, de 1º ao 5º ano. Este estudo busca verificar o que as crianças entendem como palavra, e assim favorecer pesquisas no campo da educação, a fim de trazer novas contribuições para o ensino.

Pedimos a autorização para que seu filho(a) faça parte dessa pesquisa. Para uma melhor análise de dados as crianças serão gravadas em vídeo, que será de uso exclusivo da pesquisadora, não podendo ser divulgado. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no telefone (53) 99283055.

#### Documento de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo  
(nome do responsável)

\_\_\_\_\_ a participar da pesquisa intitulada  
(nome completo do aluno)

“Hipo e Hipersegmentação e consciência de palavra: a relação entre a consciência (meta)linguística e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Débora Mattos Marques e orientação da Prof. Dr. Fabiana Giovani**. Estou ciente de que serão realizadas gravações em vídeo, mas que a identidade das crianças participantes será preservada. Também estou ciente de que posso descontinuar a participação de meu filho neste estudo em qualquer momento, desde que eu informe a pesquisadora. Fui informado(a) de que as atividades serão desenvolvidas na escola, mas que isso não acarretará prejuízos ao acompanhamento da aula de forma significativa.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável




## Informante 129 – Teste 5

PEDRO E RAUM MININO CURIOSO  
 NÃO CEIU QUIA COM TECEU  
 A FLOR SINHA ERABONITA  
 OS BRINQUEDOS E RÃO COLORIDO  
 PEDRO E O ZELADOR A GORA CÃO A MIGO  
 A LATERNA FICOM MIGO  
 PEDRO CAIU DE REPENTE  
 EUCOSTO DE A LU  
 VOVO E RAUM VERDADAIRO AMIGO  
 INSIMA DAME SA AVIA UM MA BONECA  
~~UMA~~ A CASA VERDE O ESTO JOCAIU ~~UMA~~ QUADOME MECHI  
 JOAQUIN FOI INIBORA  
 O MENINO COREUM VITO  
 A QUE E NOVO  
 O MENISE ESQUESEU DA LACHERA  
 SE PRITE FA QUIA BOMSA LARAJA

## Informante 129 – Teste 6

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Você gostou das histórias que eu contei antes? Legais, né? Agora eu quero ver se você também sabe contar uma história! Vamos tentar? Escreva uma historinha com base na sequência de imagens a seguir:



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7243

A QVIVENNA PON TASNUS PE PARAVEU QUI QUIA MONICA ESTAZED O  
 I DEPOIS DEU UM SUS TÃO NA MONICA IFOI PARA NA ARVOR

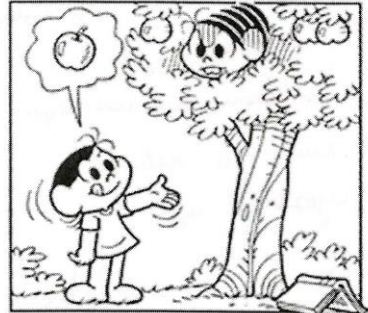
## Informante 212 – Teste 5

Pedro era um menino curioso  
 mãe sei o que aconteceu  
 a Elzinha era branista  
 os brinquedos eram coloridos  
 Pedro eslador saemigo  
 a lanterna jiuamigo  
 Pedro saiu de repente  
 eu gostado aqui  
 Vulto era um verdadeiro a amigo  
enzima da mesa a Tia mona Samira  
 a casa verdade  
 o estago saiu qual do eu meneli  
 ? João foi embora  
 o menino carceumito  
 a quele reluzimto enacio  
Omni perquesse da lancheira  
 sempre te galu que estau e ra Laorago

## Informante 212 – Teste 6

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Você gostou das histórias que eu contei antes? Legais, né? Agora eu quero ver se você também sabe contar uma história! Vamos tentar? Escreva uma historinha com base na sequência de imagens a seguir:

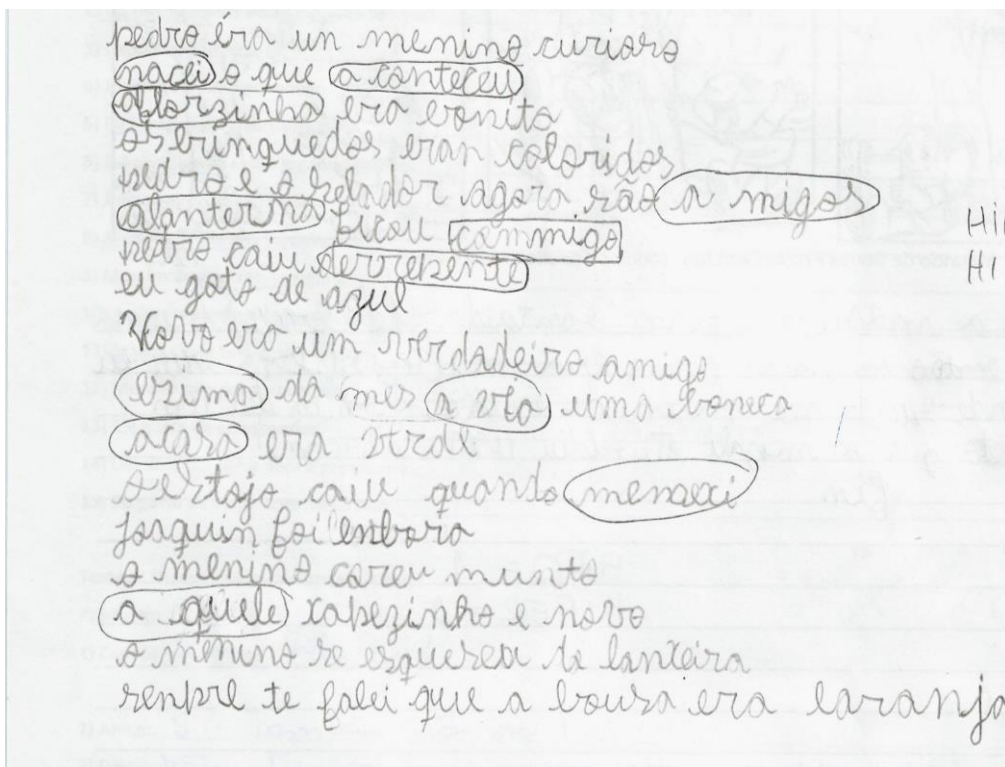


Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7243

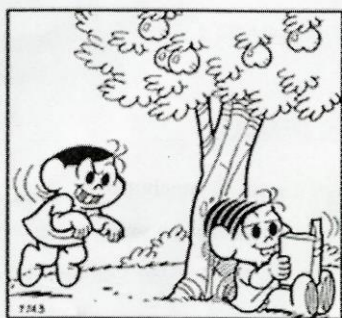
Era uma vez um menino e uma menina que estavam brincando de correr.  
 O menino viu uma galinha que estava com uma maçã.  
 Então ele pegou a maçã.

## Informante 328 – Teste 5



## Informante 328 – Teste 6

Você gostou das histórias que eu contei antes? Legais, né? Agora eu quero ver se você também sabe contar uma história! Vamos tentar? Escreva uma historinha com base na sequência de imagens a seguir:



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7243

Um dia a maníca estava sentada de lado de uma  
 árvore então a magali como era muito esbelta viu deu  
 um grande susto na maníca então maníca deu um  
 pulo tão alto que a magali até riu uma macom.  
 fim

## Informante 413 – Teste 5

PEDRO era um menino curioso  
 não sei o que aconteceu  
 A Florsinha era bonita  
 os brinquedos eram coloridos  
 PEDRO eo zelador agora são amigos  
 a lâmpada ficou comigo  
 PEDRO caiu de repente  
 eu gosto de azul  
 Voló era um verdadeiro amigo  
ensima da mesa avia uma boneca  
 a casa era verde  
 o estojo caiu quando eu me mexi  
 Joaquim foi embora  
 O menino correu muito  
 aquele chapuzinho é novo  
 O menino se esqueceu da lancheira  
 Sempre te faki que a bolsa era laranja

## Informante 413 – Teste 6

Você gostou das histórias que eu contei antes? Legais, né? Agora eu quero ver se você também sabe contar uma história! Vamos tentar? Escreva uma historinha com base na sequência de imagens a seguir:



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7243

Um certo dia Mônica sentada debaixo de uma árvore (De repente) vinha devagarinho a Magali e deu grande mais tão grande que ela pulou e largou o livro no chão por que ela queria comer um grande maçã a Mônica ficou tão braba ficou vermelha, depois comeram um lanche o que a mãe da Magali o Pai da Mônica chegou e Era o Maurício de Souza e comeram juntos o lindo piquenique a Magali comeu mais acho que mais o piquenique.

## Informante 528 – Teste 5

Pedro era um menino curioso  
 não sei o que aconteceu  
 o florinho era bonito,  
 os brincueiros brão coloridos,  
 Pedro e o gelador agora são amigos,  
 a lanterna ficou comigo  
 Pedro caiu desesperado  
 no gesto de azul  
 não era um verdadeiro amigo  
~~o~~ amigo do mesmo avião uma lanterna,  
 o caso era verde, o estogo caiu quando  
 me meti:  
 Joaquim foi embora, o menino correu  
 muito. ~~o~~ ~~o~~ Aquel chapeuzinho  
 e novo. O menino se espantou de  
 lá fora  
 Sempre te falei ~~o~~ que o bolso  
 era laranja.



## Informante 528 – Teste 6

Você gostou das histórias que eu contei antes? Legais, né? Agora eu quero ver se você também sabe contar uma história! Vamos tentar? Escreva uma historinha com base na sequência de imagens a seguir:



### O SUSTO DE MÔNICA

UM DIA A MÔNICA ESTAVA LENDO UM LIVRO ESCORADA NUMA ÁRVORE. E VENHO A MARGALI MUITO SILENCIOSAMENTE PARA DAR UM SUSTO EM MÔNICA. MÔNICA FICOU MUITO ASSUSTADA PENSANDO QUE ERA UM LOBO. PORQUE ELA ESTAVA LENDO UM LIVRO DA ~~CHADELH~~ CHAPEUZINHO VERMELHO MAS SÓ QUE ESTE LIVRO NÃO ERA QUALQUER LIVRO NÃO, ELE ERA UMA MISTURA DE CHAPEUZINHO VERMELHO E OS TRÊS PORQUINHOS E AINDA EM 30. MAS COMO O SUSTO QUE MARGALI DEU EM MÔNICA ERA MUITO GRANDE MÔNICA FICOU MUITO TRISTE. MÔNICA FOI PARAR EM CIMA DA ÁRVORE E APROVEITANDO DO QUE MÔNICA ESTAVA LÁ ENCIMA MARGALI PEDIU PARA MÔNICA PEGAR UMA MAÇA PARA ELA MAS MÔNICA MUITO CHATEADA NÃO DEU A MAÇA. MAS NO FINAL AS DUAS VOLTARÃO A SER MELHORES AMIGAS.