

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
PROFLETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

AS DIFICULDADES NA REPRESENTAÇÃO ESCRITA EM TURMAS DE 6º
ANO

DANIEL HOLANDA DA FONSÊCA

GARANHUNS – PE

2016.2

DANIEL HOLANDA DA FONSÊCA

**AS DIFICULDADES NA REPRESENTAÇÃO ESCRITA EM TURMAS DE 6º
ANO**

Dissertação apresentada ao Curso de mestrado profissional PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, em cumprimento às exigências avaliativas.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Robson Santos

GARANHUNS – PE

2016.2

DANIEL HOLANDA DA FONSÊCA

AS DIFICULDADES NA REPRESENTAÇÃO ESCRITA EM
TURMAS DE 6º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, em 23/11/2016.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson Santos de Oliveira
ORIENTADOR LETRAS – UFRPE/UPE

Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes
LETRAS – UPE/UFPE

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva
LETRAS – UFRPE

A minha família, amigos, colegas de turma e professores, pessoas que sempre estão presentes em minha vida, ofereço.

*“Viver, como talvez morrer,
é recriar-se: a vida não está
aí apenas para ser
suportada nem vivida, mas
elaborada. Eventualmente
reprogramada.
Conscientemente
executada.”*

Lya Luft

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre está presente em minha vida, proporcionando crescimento, graças e realizações.

Ao querido Mestre Robson, minha sincera gratidão pelo carinho, competência e paciência com que me atendeu na elaboração do trabalho.

A minha família pelo suporte que sempre me deu: incentivos, carinhos e compreensão, que me permitiram erguer a cabeça e continuar na luta.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

As dificuldades na representação escrita observadas em algumas turmas de 6º ano podem ser tão graves a ponto de alguns estudantes não serem capazes de formar sílabas ou palavras simples. Essa questão tem preocupado professores e isso tem motivado a pesquisar maneiras de tentar minimizar as dificuldades apresentadas. Então resolveu-se buscar respostas na Fonética e Fonologia, com o intuito de entender melhor a relação fonema/grafema que ocorre no ensino da escrita e arranjar formas de abordar o problema nestas salas de aula através de exercícios pautados nessas áreas do conhecimento. Além disso, tentou-se fazer uma análise das fases da aquisição da escrita no período da alfabetização, bem os impactos dos letramentos no desenvolvimento da produção escrita do aluno, recorrendo-se a diversos teóricos e pesquisadores da área de alfabetização, linguagem, gêneros digitais. Foi tratado também sobre a questão do gênero, uma vez que o objetivo final é que o aluno consiga realizar uma produção textual satisfatória no nível esperado para este aluno na série/ano em que se encontra a partir de gêneros. O gênero escolhido para a produção foi a história em quadrinhos (HQs).

Palavras-chaves: alfabetização, letramento, aquisição da escrita, ortografia, histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

Difficulties in written representation observed in some 6th grade classes can be so severe that some students are not able to form syllables and simple words. This question has preoccupied teachers and this has motivated the search for ways to try to minimize the difficulties presented. So we decided to look for answers in phonetics and phonology, in order to better understand the phoneme / grapheme that occurs in the teaching of writing and find ways to address the problem in these classrooms through guided exercises in these areas of knowledge. Furthermore, we tried to make an analysis of the writing acquisition phases during the period of literacy and the impact of literacies in the development of writing production by the student, resorting to various theorists and researchers literacy area, language, digital genres. Since the ultimate goal is that the student can achieve a satisfactory textual production at the expected level for this student in series / year in which that is from genres. The genre chosen for the production by the students was the comic book (comic).

Keywords: literacy, writing acquisition, spelling, comics.

Lista de figuras e tabelas

Figura 1: Exemplar de atividade realizada na qual é possível perceber a dificuldade de representar as palavras através da escrita (p. 12)

Figura 2: Taxas de abandono e reprovação em Pernambuco 2007-2012 (IBGE) (p. 15)

Figura 3: Índices da Educação Básica da Rede Municipal de Canhotinho/PE (p.18)

Figura 4: Dados IDEB referentes à proficiência da Escola (p. 19)

Figura 5: Atividade do aluno X (6º ano D), a qual consistia em ordenar as letras e formar substantivos próprios iniciados com a letra H (p. 25)

Figura 6: Atividade do aluno Y (6º ano D), a qual consistia em ordenar as letras e formar substantivos próprios iniciados com a letra H (p. 26)

Figura 7: Eixos de uso e reflexão dos PNCs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 35) (p. 32)

Figura 8: Gráfico com percentual de estudantes em cada nível de escrita (p. 36)

Figura 9: quadro apresentado por Oliveira (2005 p. 33) com a representação fonética dos sons consonantais do Português Brasileiro (p. 48)

Figura 10: Do episódio Banguela, da obra Grande Junim (PINTO, 2012, p.09) (p. 68)

Figura 11: Do episódio Banguela, da obra Grande Junim (PINTO, 2012, p.10) (p. 69)

Figura 12: Índices da Educação Básica da Rede Municipal de Canhotinho/PE (p.73)

Figura 13: Dados IDEB referentes à proficiência da Escola (p. 73)

Figura 14: Exemplar da atividade diagnóstica (p. 80)

Figura 15: Exemplar da atividade diagnóstica (p. 81)

Figura 16: Exemplar da atividade para ordenação de letras e formação de nomes próprios (p. 82)

Figura 17: Imagem do livro: O silêncio dos amantes e do texto A pedra da bruxa (p. 83)

Figura 18: Estudantes durante a realização do trabalho (p. 84)

Figura 19: Balão retirado de uma das produções (p. 85)

Figura 20: Quadrinho retirado de uma das produções (p. 86)

Figura 21: Imagem de alguns slides sobre Quadrinhos (p. 87)
Figura 22: Exemplar de atividade aplicada na oficina 2 (p. 89)
Figura 23: Exemplar de atividade aplicada na oficina 2 (p. 91)
Figura 24: Exemplar de atividade aplicada na oficina 2 (p. 92)
Figura 25: Recorte de atividade aplicada (p. 93)
Figura 26: Exemplar de atividade aplicada na oficina 2 (p. 94)
Figura 27: Exemplar de atividade aplicada na oficina 2 (p. 94)
Figura 28: Exemplar de resposta dada à atividade aplicada na oficina 2 (p. 95)
Figura 29: Exemplar de resposta dada à atividade aplicada na oficina 2 (p. 96)
Figura 30: Exemplar de resposta dada à atividade aplicada na oficina 2 (p. 97)
Figura 31: Estudantes produzindo os quadrinhos sobre a visita ao circo (p. 98)
Figura 32: História em quadrinho representando atrações do circo (p.98)
Figura 33: Quadrinhos representando atrações do circo (p. 101)

Tabela 1: Sentenças escritas esperadas e escritas pelos estudantes (p. 13)

Tabela 2: Descritores da Prova Brasil (p. 16)

Tabela 3: Escala descritiva da Avaliação Nacional da Alfabetização (p. 34)

Tabela 4: Aproximação entre as fases da aquisição da escrita (FERREIRO, 1994) e escala descritiva da Avaliação Nacional da Alfabetização (p. 35)

Tabela 5: Representação de fonemas a partir das relações arbitrárias (p. 49)

Tabela 6: Quadro de repetência dos alunos (p. 72)

Tabela 7: Categoria de análise de desvios de escrita adaptada de Oliveira (2005) (p. 77)

Tabela 8: Relação entre os textos produzidos e os textos pretendidos (p. 89)

Tabela 9: Textos escritos pelos estudantes x textos esperados (p. 99)

Tabela 10: Texto escrito x texto esperado (p. 101)

Lista de abreviaturas e siglas

ANA Avaliação Nacional da Alfabetização

CEEL Centro de Estudos em Educação e Linguagem

ERG Estudos Retóricos de Gêneros

ESP Inglês para Fins Específicos

HQs Histórias em Quadrinhos

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISD Interacionismo Sociodiscursivo

LP Língua Portuguesa

LSF Linguística Sistêmico-funcional

MEC Ministério da Educação

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PCLPs Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

RSV Redes Sociais Virtuais

SAEPE Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco

SEA Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. AQUISIÇÃO DA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO e LETRAMENTO	23
1.1 Os processos de aquisição da escrita na escola.....	23
1.2 As fases da aquisição da escrita	28
1.3 Letramento e aquisição da escrita	38
1.4 A Questão dos Métodos.....	40
2. FONÉTICA, FONOLOGIA e ORTOGRAFIA	47
2.1 Fonética e Fonologia e o ensino de escrita	47
2.2 Um pouco sobre a ortografia do português	50
2.3 O ensino de ortografia	54
3. TRABALHAR COM GÊNEROS	59
3.1 O ensino de gêneros	59
3.2 O ensino de Escrita nos documentos oficiais.....	64
3.3 O gênero História em Quadrinhos	67
4. ANÁLISE DE DADOS	72
4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	72
4.2 Procedimentos Metodológicos	74
4.3 Abordagem Qualitativa	76
4.4 Categorias de análise de escrita	77
4.5 Análise de dados	80
5. CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	111

APRESENTAÇÃO

Este trabalho surge da preocupação resultante de nosso trabalho na sala de aula de Língua Portuguesa de turmas de Ensino Fundamental, especificamente em turmas de 6º ano, nas quais encontramos diversas dificuldades, por parte dos alunos, em escrever e produzir alguns gêneros escritos, mesmo os mais simples como o bilhete, por exemplo. A dificuldade de leitura também tem sido uma grande barreira para o desenvolvimento escolar de tais estudantes, já que a leitura pode ser uma das portas de entrada no mundo imaginário e é ela que permite o estudo propriamente dito. A leitura não está desvinculada das práticas de escrita, já que ambas são atividades essenciais ao letramento. No entanto o nosso foco será a escrita, algo que tem afligido muito os professores diante as produções dos alunos em sala de aula.

Esta pesquisa emerge de vivência em sala de aula de ensino de Língua Portuguesa, no município de Canhotinho, no interior de Pernambuco. A turma é constituída de adolescentes na condição de repetentes neste ano e os alunos apresentaram desde as primeiras aulas uma precariedade na produção escrita. Para se ter uma ideia da gravidade desse problema, apresentamos abaixo um exemplo de atividade realizada nesta turma, no início da pesquisa:

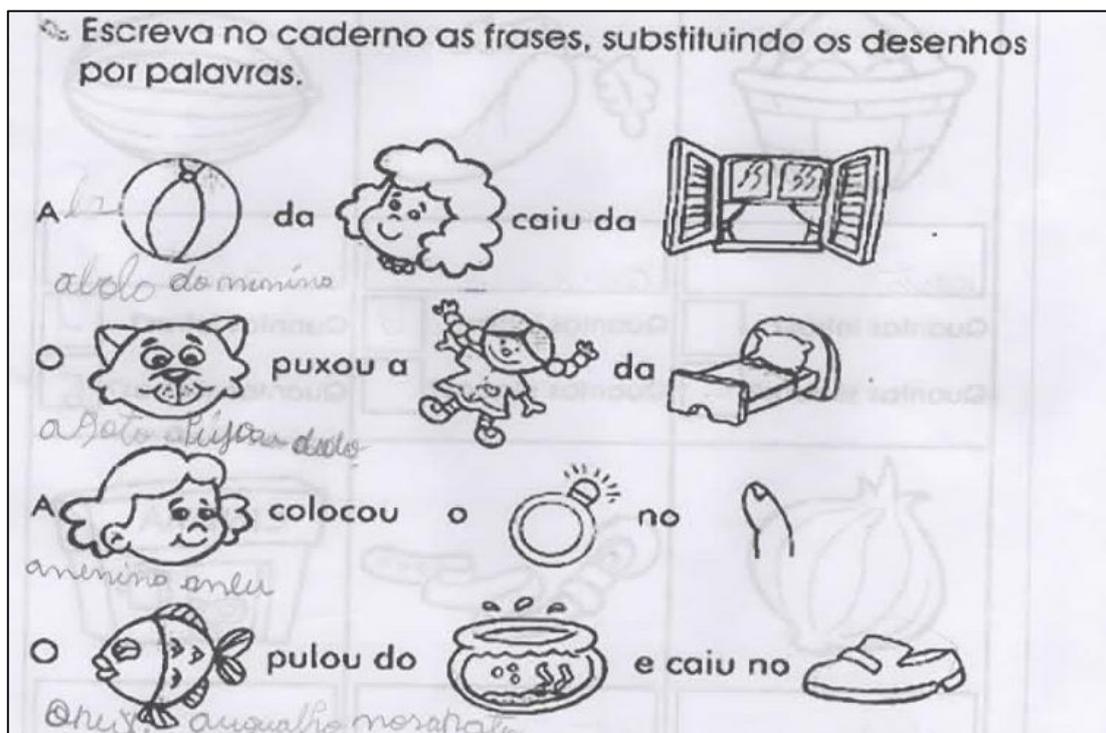


Figura 1: Exemplo de atividade realizada na qual é possível perceber a dificuldade de representar as palavras através da escrita.

Na figura 1 acima pede-se que a criança escreva a sentença a partir de um enunciado composto de palavras e imagens, no lugar da imagem deve-se substituir por palavra correspondente. Temos 4 sentenças que são as seguintes:

Sentença esperada	Sentença escrita pelo(a) estudante
1) A bola da menina caiu da janela.	1) abolo do nenino
2) O gato puxou a boneca da cama.	2) agoto pujou dedo
3) A menina colocou o anel no dedo.	3) anenino aneu
4) O peixe pulou do aquário e caiu no sapato .	4) opeixe augualho nosapato

Tabela 1: Sentenças escritas esperadas e escritas pelos(as) estudantes

Podemos observar que nesta atividade ocorrem os seguintes desvios: algumas palavras ficaram aglomeradas no mesmo segmento “*abolo*”, “*agato*”, “*opeixe*”, “*nosapato*”; outras apresentam trocas de letras “*pujou*”, “*nenino*”, “*aneu*”. Tal situação aponta para questões básicas de aquisição da escrita, que tratamos no decorrer deste trabalho e que já, inclusive, objetos de estudos (OLIVEIRA, 2005) ao tratar da apropriação do sistema de escrita apresentando diversas formas de violação da escrita alfabética. No caso das palavras aglomeradas em um único segmento, Oliveira (2005, p.53) propõe que esse tipo de ocorrência é gerado pelo fato de o aprendiz fazer hipóteses de que a escrita é uma transcrição exata da fala, uma vez que “a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido”. Em outras palavras, por não ser claro os limites entre as palavras quando proferidas normalmente em uma situação de fala, o aprendiz cria hipóteses de que alguns segmentos de palavras correspondem a uma única palavra e assim as transcrevem. É o caso de ‘o peixe’ escrito como ‘opeixe’.

Já no caso da palavra “pujou” ocorre a troca de letras (**x** pelo **j**) em função da semelhança entre os fonemas, os chamados pares mínimos, que segundo Seara et al. (2011, p. 76-78) são fonemas parecidos e se distinguem apenas pelo fato de serem vozeados (produzirem vibração durante a emissão nas cordas vocais) ou não-vozeados (não produzirem vibração nas cordas vocais durante a emissão). No exemplo apresentado, ocorreu a troca entre os fonemas /j/ e /x/, pois enquanto o primeiro é não-vozeado ou surdo, o segundo é um fonema vozeado ou sonoro, assim chamado por produzir vibração durante sua emissão nas cordas vocais. Em outras palavras, ao criar sua hipótese de escrita, o estudante trocou um fonema pelo seu par mínimo devido a semelhança sonora entre os mesmos. Em vez de escrever ‘puxou’, neste caso de estudo, o estudante realizou a escrita de ‘pujou’.

Com as palavras “nenino” e “aneu”, a troca da letra **m** pela letra **n** constitui o que Oliveira (2005, p. 50) classifica como escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, segundo o autor, “por causa da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem, durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como m e n, p e q, b e d”. Isso significa que o estudante, ao achar o traçado das letras semelhantes, tende a confundi-las, fazendo a troca durante a grafia. Em relação à troca do **l** por **u** na palavra “aneu”, o autor (2005, p.51-2) esclarece trazendo um exemplo semelhante em que uma criança escreve **sou** em vez de **sol**. Oliveira pontua que “a razão disso é muito simples: no dialeto do estudante o som /l/ não ocorre no final de sílaba (mas ocorre, nesse mesmo contexto linguístico, por exemplo, em dialetos do sul do Brasil)”. Em outras palavras, a criança percebe o som do **l** em **anel** como o som do **u** em **céu**. Dessa forma, tende a achar que o som é representado pela mesma letra, na escrita. No caso em estudo a produção do que seria esperado para a escrita de ‘menina’ e ‘anel’ foi ‘nenino’ e ‘aneu’.

Este é apenas um exemplo do nível de escrita em que estes estudantes se encontravam no início da pesquisa. Como falamos anteriormente a característica da turma em estudo é de alunos-repetentes. São alunos repetentes consecutivamente porque não conseguiram dominar as habilidades de escrita e de leitura esperadas para a série/ano. Tal situação tem implicações diretas nas taxas de repetência e evasão escolar e isso nos motivou a realizar algumas pesquisas em sites oficiais em busca dos índices de

rendimento escolar, com o intuito de verificar se os resultados encontrados configuram ou apontam situações como esta.

Iniciamos uma análise nos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre reprovação no estado de Pernambuco, obtendo as seguintes informações: nos anos de 2007-2012 as taxas de reprovação e abandono tem diminuído no estado, passando de 16,1% de reprovação e 10,4% de abandono em 2007 para 11,7% e 4,8% respectivamente em 2010.

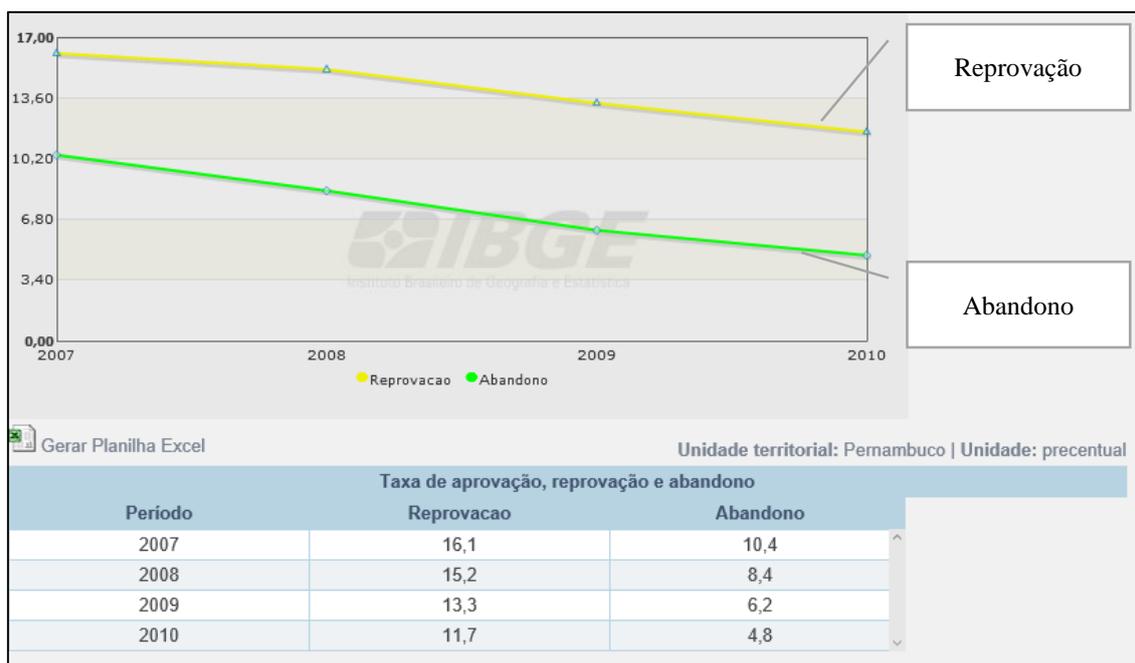


Figura 2: Taxas de abandono e reprovação escolar em PE 2007-2012 (IBGE 2016)

Mesmo com a diminuição das taxas de reprovação (11,7%) e evasão (4,8%) no estado observados em 2010, com o exemplo acima, percebemos que ainda há casos em que o insucesso escolar ocorre de maneira grave em alguns locais, ou seja, nem sempre os números representam situações específicas, como a da turma em estudo. Por isso, resolvemos consultar outras fontes oficiais de informação sobre educação, como o site do MEC, especialmente o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Analisando os dados do INEP, obtivemos os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que é uma avaliação de larga escala, aplicada em todo o país com o intuito de analisar a proficiência dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa. Os dados são obtidos pela

aplicação de uma prova escrita chamada *Provinha Brasil* (nas séries iniciais do Ensino Fundamental) e *Prova Brasil* (anos finais do Fundamental e Ensino Médio) e têm a finalidade de avaliar a qualidade do ensino no país. Em Língua Portuguesa, a avaliação é pautada em habilidades de leitura e interpretação que são elencadas em “descritores”.

De acordo com o documento **Prova Brasil: plano de desenvolvimento da educação**, (2011, p.18), **habilidades** “se referem, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades”. Ainda de acordo com o documento, (2011, p.18):

Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores:

- indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos;
- constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Abaixo apresentamos as habilidades de leitura e análise linguística pretendidas para séries/anos do Ensino Fundamental com os seus respectivos descritores da Prova Brasil:

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Tabela 2: Descritores da Prova Brasil para LP

Esses descritores representam as competências leitoras pretendidas para os estudantes de acordo com a série/ano. Podemos observar que abrangem desde questões mais simples como a contida no “**D1 – Localizar**

informações explícitas em um texto até algumas mais complexas como a contida nos D15 (5º ano) / D20 (9ºano) – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”. Essas habilidades apresentadas pelos descritores podem ser difíceis de serem atingidas se o aluno não apresenta a devida fluência em leitura e, conseqüentemente, em escrita. Para nossa pesquisa, o recorte foram os dados referentes as habilidades em Língua Portuguesa. Assim segue abaixo a situação.

Em relação ao município de Canhotinho, cidade situada no Agreste Meridional do estado, recorreremos aos dados do IDEB e obtivemos os seguintes índices:



Figura 3: Índices da Educação Básica da Rede Municipal de Canhotinho/PE

Esse gráfico do INEP traz uma informação importante: houve um avanço na nota da escola entre 2009 (3,2) e 2011 (4,7), no que se refere ao IDEB das séries iniciais; contudo de 2011 para 2013, uma queda, passando-se de 4,7 para 4,2. Este resultado nos últimos anos (2011-2013) aponta que a escola perdeu na questão de proficiência de Língua Portuguesa.

Partindo da realidade do município para a escola, obtivemos os seguintes dados.

IDEB - Resultados e Metas													
Parâmetros da Pesquisa													
Resultado:	Escola			UF:	PE								
Município:	CANHOTINHO			Nome da Escola:	COLEGIO MUNICIPAL JULIA RODRIGUES TORRES								
Rede de ensino:	Municipal			Série / Ano:	4ª série / 5º ano								
4ª série / 5º ano													
Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
COLEGIO MUNICIPAL JULIA RODRIGUES TORRES				4,3	4,2				4,6	4,8	5,1	5,4	5,7

Figura 4: Dados IDEB referentes à proficiência da Escola.

De acordo com a tabela acima, a escola não atingiu a meta projetada pelo INEP para o ano de 2013 (4,6) e obteve apenas 4,2. Se comparados os resultados de 2011 e 2013 (IDEB observado) também houve um pequeno decréscimo nas notas, de 4,3 em 2011 para 4,2 em 2013. A partir desses resultados podemos concluir que existem deficiências nas habilidades e competências esperadas pelos alunos. É válido verificar que nestas avaliações não há uma medição de proficiência em escrita, algo que considerariamos importante, pois alguma providência poderia ser tomada em escala maior. A consulta a essas fontes teve caráter apenas investigativo com o intuito de verificar os índices de desempenho da escola com o intuito de verificar sua posição em relação às demandas do sistema de educação.

Apresentamos a seguir os elementos básicos na formatação deste projeto de pesquisa inicial e que resultou neste trabalho ora concluído.

Questões Geradoras

Diante do quadro de dificuldades apresentado pelos estudantes, trazemos os seguintes questionamentos que nortearam nosso trabalho:

- Que fatos poderiam ter influenciado as dificuldades apresentadas pelos estudantes ou questões relacionadas ao método de ensino/alfabetização?

- Como tratar os problemas de escrita em turmas de 6º ano?
- É possível alfabetizar e letrar ao mesmo tempo?

Hipóteses

- O tratamento de problemas de escrita, através de intervenção com atividades e oficinas, poderá reduzir suas ocorrências nas produções dos estudantes;
- Atividades de alfabetização baseadas nos estudos da Fonética e Fonologia poderão reduzir a ocorrência de desvios ortográficos;
- O uso de gêneros nas práticas de leitura e escrita elevará o nível de letramento dos estudantes.

Por esta razão, há a necessidade de se tentar identificar formas de tentar minimizar essas ocorrências em nossas escolas, uma vez que isso poderá ter implicações ao longo da vida escolar dos estudantes. Acreditamos ser importante intervir na situação, além de ser um dos objetivos do Profletras – Mestrado Profissional em Letras, cujo foco principal é a melhoria da educação básica, especificamente do Ensino Fundamental. Por isso adotamos como metodologia a pesquisa-ação, visto que, segundo Thiollent (2011, p. 20), “ é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos”. Através dessa abordagem, há o envolvimento direto do público-alvo envolvido na problemática aqui tratada. Em outras palavras, os estudantes que apresentaram dificuldade na representação escrita, estiveram diretamente envolvidos nas atividades propostas.

Utilizamos como recurso de intervenção a oficina, que, de acordo com o que propõem Paviani e Fontana (2009, p. 78), “atende, basicamente, a duas finalidades: a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”. Assim, a abordagem através de oficinas mostrou-se uma opção adequada, uma

vez que havia a necessidade de aliar a parte teórica (conceitos, regras de ortografia, trabalho com gêneros) à ações práticas.

O nosso foco foi investigar de que forma os problemas de escrita se manifestam e propor possíveis soluções para amenizar essa preocupante realidade de nossas escolas.

Utilizamos como referenciais os trabalhos de alguns autores como Ferreiro (1994), Ferreiro e Teberosky (1999) autoras cujas principais obras estão relacionadas à alfabetização; Kleiman (2008), Soares (2003, 2013), Rojo (2009) e Street (2008) e seus trabalhos voltados ao letramento; Hora (2009) autor voltado ao campo da Fonética e Fonologia, áreas fundamentais na aquisição da escrita. Assim a partir desse marco teórico discutiremos nossos pontos de vista a respeito do processo de aquisição da escrita na escola, apresentando propostas, questionamentos e reflexões.

Objetivo Geral

Identificar abordagens que venham minimizar as dificuldades na representação da escrita padrão dos estudantes do 6º ano de uma turma de uma escola da rede municipal de Canhotinho – PE.

Objetivos Específicos

Apresentam-se como objetivos específicos desse trabalho:

- Analisar algumas características da escrita, como ortografia, paragrafação e organização textual relacionadas a desvios da escrita padrão;
- Categorizar os principais desvios de ortografia à luz dos estudos fonéticos e fonológicos;
- Apresentar proposta de intervenção, organizada a partir de oficinas que terão como proposta ampliar o contato dos alunos com a escrita, proporcionar a apropriação de formas dicionarizadas (ortografia) de palavras usadas com frequência e a representação do gênero História em Quadrinhos.

O trabalho está dividido em quatro seções:

1. *Aquisição da Escrita, Alfabetização e Letramento*, na qual pretendemos lançar um olhar sobre a importância da escrita em uma sociedade cada vez mais tecnológica, com o intuito de verificar o modo como a escola tem abordado as práticas de escrita nas turmas de 6º ano. Também procuramos analisar as fases da aquisição da escrita de acordo com a proposta de Ferreiro e Teberosky (1999) em sua obra “Psicogênese da língua escrita”, a partir de produções dos alunos de 6º ano e questões relacionadas ao Letramento e à escrita, tratando de alguns pontos relacionados aos letramentos na perspectiva escolar;

2. *Fonética, Fonologia e Ortografia*, seção que propõe uma breve abordagem das contribuições dessas áreas no ensino da escrita, bem como um breve histórico da ortografia do português e abordagens para seu ensino;

3. *Trabalhar com gêneros*, aqui trazemos informações sobre os gêneros, bem como as Histórias em quadrinhos enquanto gênero prescrito para o 6º ano e a visão de alguns documentos oficiais sobre o ensino da escrita;

4. *Análise de dados*, neste ponto abordamos a proposta de intervenção, bem como a metodologia utilizada e os resultados alcançados após sua aplicação.

Pretendemos, assim com essa pesquisa, contribuir de alguma forma para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, em turmas de 6º ano, no que diz respeito à representação escrita, ou pelo menos lançar uma luz sobre os problemas aqui tratados.

1. AQUISIÇÃO DA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO e LETRAMENTO

Nesta seção pretendemos abordar algumas questões relacionadas à aquisição da escrita, bem como se dá o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento. Começamos com uma análise de como ocorre o processo de aquisição de escrita na escola, perpassando pelas fases de aquisição da escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), para em seguida refletir sobre as questões voltadas para o letramento.

1.1 Os processos de aquisição da escrita na escola

O ato de escrever como recurso comunicativo nos dias atuais tem tido uma grande ampliação e importância, devido aos avanços das tecnologias digitais: cada vez mais as pessoas estão conectadas e se utilizando de dispositivos como celulares, tablets e computadores para interagirem e trocarem informações e mensagens. Segundo Kleiman (2008, p. 8): “o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder”, ou seja, é evidente que as práticas sociais da escrita permitem aos seus usuários ingressarem e interagirem em diversos meios e/ou setores da sociedade em que estão inseridos.

Dessa forma, práticas escolares como a escrita, a leitura e a expressividade, entre outras, são de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual e social do estudante, pois é através delas que o aluno tem contato com outras realidades e culturas. O estudante que tem a habilidade e o hábito de ler e escrever visivelmente desenvolvidos certamente conseguirá obter desempenhos satisfatórios nas demais disciplinas e áreas do conhecimento, pois será capaz, por exemplo, de entender um enunciado de uma atividade, de um teste, etc., para daí associar-lhe uma resposta adequada, também será capaz de se expressar de maneira mais clara e satisfatória com o vocabulário que adquiriu como fruto das leituras.

É importante salientar que ao ter o contato inicial com o sistema de escrita, a criança, muitas vezes cria hipóteses sobre o que está vendo. Essas hipóteses, muitas vezes, podem não ter nada a ver com o que, de fato, o sistema

representa, porém, trata-se de uma tentativa de dar sentido ao desconhecido.

Segundo Ferreiro (1994, p.17):

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. [...] Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”.

Durante esse contato inicial, podem ser identificados, segundo a autora (1994, p.19), três grandes períodos, a saber: “distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação e a fonetização da escrita (que inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) ”.

O primeiro período compreende a fase de representação através de marcas gráficas *figurativas*, que podem ser desenhos, rabiscos e *não-figurativas*, esta última é a escrita, que pode acompanhar ou substituir a primeira. No segundo passo, ocorre uma busca pela diferenciação entre as escritas produzidas, com o intuito de dizer coisas diferentes. Ferreiro, (1994, p.24) relata que:

As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade).

No terceiro período, a criança começa a atender que as partes da escrita correspondem a outras partes da palavra escrita, as sílabas, é o período silábico, que após um processo de amadurecimento, evolui para o alfabético, no qual o aprendiz aprende a representar cada som com uma letra ou grupo de letras, como é o caso dos dígrafos.

Dessa forma, podemos entender a fase de aquisição como um processo, que exige do educador, sensibilidade e atenção às tentativas de representação da escrita por parte dos alunos. Contudo, estamos falando de um processo que deveria ocorrer normalmente nas séries iniciais. Mas o que o professor pode dizer e/ou fazer quando se depara com uma sala de aula de 6º ano de Ensino Fundamental na qual parte dos estudantes possuem pouco domínio de leitura ou escrita e ainda parecem estar na fase de aquisição? Bem, essa é a realidade de uma sala de 6º ano em uma escola da rede municipal de

Canhotinho – PE. Essa turma possui matriculados vinte e dois estudantes na faixa de 13 a 17 anos, a maioria dos alunos são repetentes ou estão fora da faixa etária adequada à série. No dia em que essa atividade foi realizada, estavam presentes 15 discentes e praticamente todos apresentaram resultados semelhantes. Abaixo apresentamos um exemplo do domínio de escrita de alguns alunos da turma desse estudo. Nos exemplos a seguir, dispomos 2 casos (x e y) de alunos diante de uma atividade: ordenar os grafemas para formar nomes próprios iniciados com a letra H, a saber *Helena*, *Henrique*, *Humberto*, *Heloísa*, *Hugo* e *Hilda* (observe que a letra inicial está maiúscula em todos os casos). Para facilitar a execução da tarefa, diante da dificuldade demonstrada pelos educandos, indicamos através de ditado cada nome. Mesmo assim, os resultados obtidos não foram satisfatórios.

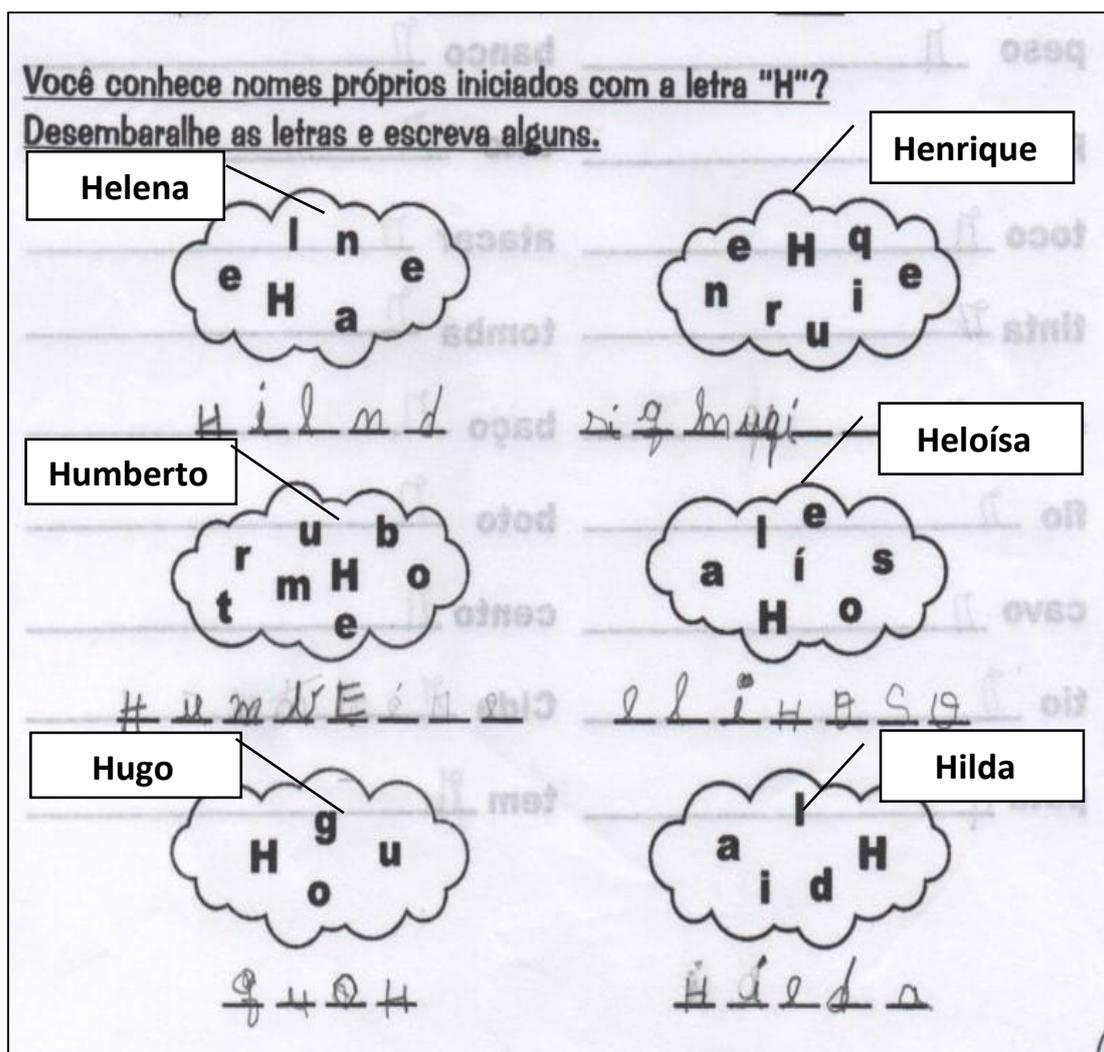


Figura 5: Atividade do aluno X (6º ano D), a qual consistia em ordenar as letras e formar substantivos próprios iniciados com a letra H.

Sobre a figura 6 inserimos caixas de texto suspensas com os nomes esperados. No exemplar reproduzido acima, o único nome que o estudante X conseguiu formar corretamente foi “Hilda”. Iniciou apenas três deles com o H (Helena, o qual escreveu *Hilnd*; Humberto, grafando apenas *Humbe* e Hilda). Um fato curioso é que em alguns nomes como Helena, o estudante inseriu grafemas que não estavam na nuvem, como o *i* e o *d* e em Heloísa, trocou o *a* por *o*.

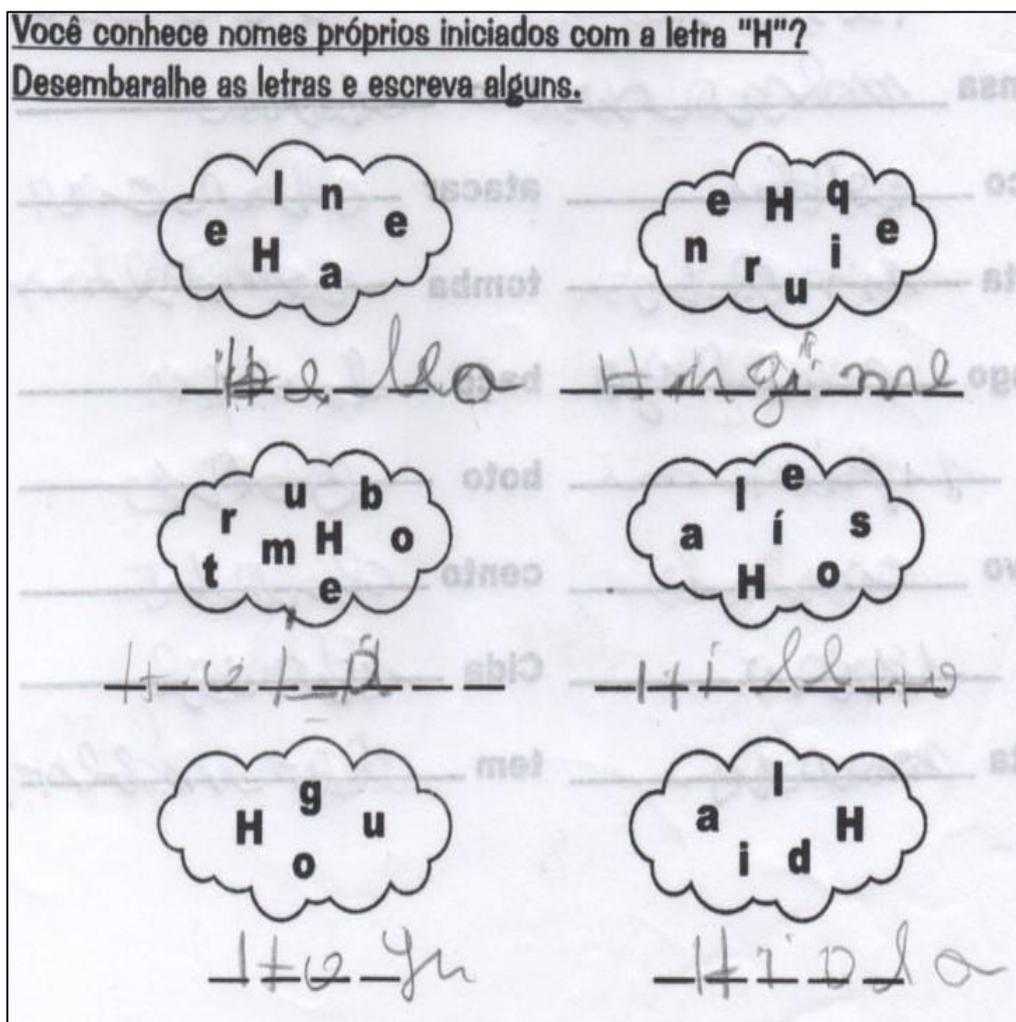


Figura 6: Atividade do aluno Y (6º ano D), a qual consistia em ordenar as letras e formar substantivos próprios iniciados com a letra H

Já o estudante Y não conseguiu ordenar corretamente nenhum dos substantivos propostos. Em Helena, não empregou o *n*, em Henrique e Humberto, inseriu letras que não foram indicados nas nuvens correspondentes, como *m* em Henrique e *i* em Humberto, o mesmo que ocorreu com o estudante X.

Se observarmos com atenção, poderemos perceber que esse tipo de atividade está voltado para o público das séries iniciais, mas mesmo assim, os estudantes da referida turma, estando em um 6º ano, não apresentaram as habilidades e domínios de escritas almejados para desenvolvê-la. Tal situação motivou alguns professores a parar o trabalho com seus conteúdos programáticos para tentar achar abordagens que venham a minimizar esses problemas. As possíveis causas identificadas seriam: primeiro o fato de os estudantes que compõem essa turma serem, em sua maioria, repetentes e, conseqüentemente, fora da faixa etária para esse ano escolar como dito antes; além disso, devido a estarem há tanto tempo sem sucesso escolar, os alunos dessa turma apresentam problemas de motivação e baixa autoestima, demonstrados muitas vezes pelas auto representações afirmativas como “tu és mais burro do que eu” e “nessa sala só tem gente burra”. Por tais razões, fez-se necessário a elaboração desse projeto, já que acreditamos que o papel da instituição *escola*, seja principalmente inclusivo e os educandos que se encontram nesse nível de desenvolvimento de escrita, claramente sentem-se prejudicados nos processos educacionais. Um estudante que não consegue expressar suas ideias, opiniões e até mesmo produzir um simples texto, possivelmente sofrerá alguma perda no campo pessoal e profissional. Para Bakhtin (2000, p.279):

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Assim sendo, a atividade de escrever é uma forma de estabelecer relações de interação, cuja abrangência percorre as várias instâncias sociais e permite que o processo comunicativo se dê satisfatoriamente desde que se realizem em condições sócio históricas favoráveis ao seu aparecimento e uso. Contudo, nem sempre os professores conseguem alcançar, em suas salas de aula, os objetivos traçados pelo planejamento escolar, quando o assunto é *escrita e leitura*. Encontram forte rejeição por parte dos educandos para o trabalho com os textos, pois alguns alunos se queixam de que não sabem

produzi-los. Além disso, os educadores se deparam constantemente com quadros de analfabetismo alarmantes, casos em que alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio não conseguem, ao menos, escrever seus próprios nomes de forma correta, tampouco conseguem fazer a leitura expressiva em voz alta sem tropeçar nas palavras, e, quando conseguem fazer a decodificação do texto, não atribuem sentidos ao mesmo, além de muitas outras deficiências de aprendizagem. Isso faz com que toda a responsabilidade sobre o desenvolvimento comunicativo-expressivo desses discentes recaia sobre o professor de língua materna.

Por essa razão, o professor se sente, muitas vezes, oprimido e pressionado para a obtenção de resultados positivos e satisfatórios em sua disciplina. E muitas vezes é cobrado a recuperar os danos e deficiências de leitura e escrita das séries anteriores, deixando parte de seu conteúdo parado, sem continuidade.

1.2 As Fases da Aquisição da Escrita

Atualmente, temos observado como fruto de nossas experiências em sala de aula, que os problemas relacionados à aquisição da escrita têm sido algo preocupante para os professores. Pois podemos perceber que alguns estudantes, mesmo na segunda etapa do Ensino Fundamental, ainda se encontram na fase inicial de aquisição da escrita, com enormes dificuldades para escrever até palavras simples como *gato – lata – casa*, conforme apresentamos anteriormente e essa dificuldade se amplia quando se trata da produção de gêneros textuais, inclusive os mais simples como um bilhete, a fala de uma história em quadrinho. O que fazer diante desse desafio? Fingir que está tudo bem e seguir o conteúdo? Acreditamos que esta não é a resposta/solução que queremos. Fazer isso só prolongaria o insucesso educacional desses jovens. Então propomos uma análise das possíveis causas, a realização de uma intervenção com a intenção de minimizar tais dificuldades. Porém antes disso, vamos recordar as fases de aquisição da escrita de acordo com os trabalhos de Ferreira. Segundo a autora (1994, p.19):

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos

repetidos [...] A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção.

Em outras palavras, pode ser apenas rabiscos ou tentativas de representar desenhos. Para que sejam consideradas tentativas de escrita, as condições dessa produção devem ser conhecidas. A escrita pode ser dividida em fases de acordo com a evolução que a criança vai apresentando em seu contato com esta. Adotando a terminologia de Ferreiro (1994), a primeira delas é **pré-silábica**, na qual o estudante já possui a noção de que a escrita é uma forma de representação da língua e podem usar letras, rabiscos e números na tentativa de escrever, um fato interessante nesse nível é que o aluno não possui ainda consciência fonêmica e por tal razão partem direto para o significado sem passar pela associação entre o símbolo gráfico e o sonoro. Logo em seguida a autora (1994) sugere surge que surge a fase **silábica**, na qual cada letra representa uma sílaba e dessa forma ainda não é possível associar grafema a fonema. A terceira fase é a **silábica-alfabética** cuja característica principal é o fato de que o estudante ainda está formulando hipóteses sobre a quantidade de grafemas que representam a palavra e por isso ainda escreve algumas palavras com sílabas incompletas. Na fase **alfabética**, o aluno já é capaz de estabelecer a relação entre fonema e grafema, porém a confusão entre a letra e o fonema correspondente é grande, gerando a grande produção de desvios ortográficos. Por fim, a fase **alfabética-ortográfica**, na qual o estudante apresenta um maior domínio das regras ortográficas da língua e já é capaz de perceber com mais clareza que a correspondência entre letras e fonemas nem sempre é simples, que alguns fonemas podem ser representados por mais de um grafema e que um grafema pode representar mais de um fonema. No caso aqui tratado, vimos que alguns estudantes se encontram, mesmo no 6º ano, em algumas dessas fases iniciais.

Alguns pontos podem ser tidos como grandes influenciadores para esses problemas, como o método de alfabetização utilizado. Por falar nesses métodos, há o método com abordagem *analítica* ou *global* e outro(s) com abordagem *sintética*. O analítico, segundo Cesca (2003) que “surgiu em oposição ao método sintético e concebe a leitura como um ato global e ideovisual, parte das unidades maiores para as menores, do todo para as partes, através da análise e decomposição”. Vale ressaltar que este método é mais utilizado em escolas cuja

linha teórica é construtivista, e é o mais difundido no Brasil, segundo Dahaene (apud JOEL 2014, p.1) e que, segundo o autor, não tem se mostrado muito eficiente. De acordo com o autor:

O construtivismo propõe que as crianças não sejam "adestradas" com a repetição de sílabas, mas se preocupa em fazer as crianças darem mais atenção ao significado das palavras. O problema é que o cérebro precisa decodificar para ler, só consegue prestar atenção no significado quando a leitura ganha certa velocidade e que conseguimos isso muito mais rápido com o método fônico.

Em contrapartida, os métodos sintéticos, anteriormente preferidos e difundidos, são aqueles que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) “partem de partes menores para o todo”, ou seja, partem da relação fonema/grafema¹ para se chegar ao texto após algum tempo de estudo de famílias silábicas e formação de palavras. As autoras, de linha construtivista, inspiradas nos estudos de Piaget, pautam seus trabalhos nos métodos globais, em contraposição aos sintéticos. Embora nosso objetivo não seja discutir qual é o melhor método de alfabetização, adotamos um pouco de cada abordagem, em especial a sintética do método fônico, uma vez que os estudantes cujas dificuldades de leitura e de escrita inspiraram este trabalho, são provenientes de salas de aulas cuja metodologia era a do método global. Segundo estudos recentes, da neurociência, o método fônico é o mais eficiente para alfabetizar. Nas palavras de segundo Dahaene (apud JOEL 2014, p.1):

Crianças, do mesmo nível socioeconômico, foram divididas em dois grupos: um foi alfabetizado pelo método global e o outro, pelo fônico. No final da escolarização os alunos que haviam sido alfabetizados pelo método construtivista não só liam mais lentamente, como tinham mais dificuldades para compreender textos dos que os que haviam aprendido pelo método grafo-fonológico.

Falaremos mais sobre os métodos de alfabetização na seção 1.4, à página 37. Outro fator que pode ser apontado para a dificuldade da aquisição da escrita é o fato de alguns estudantes serem provenientes de lares com pouco acesso à cultura letrada ou cujos pais apresentem um baixo nível de ensino. Estas são algumas hipóteses, porém plausíveis. Carlos Alberto Faraco, em seu

¹ Fonema - Qualquer dos traços distintivos de um som da fala, capaz de diferenciar uma palavra de outra: pala, bala, mala, fala, vala, cala, sala.

Grafema - A menor unidade gráfica que faz parte de um sistema de escrita: uma letra é um grafema; um sinal gráfico é um grafema.

livro *Linguagem escrita e alfabetização* (2012, p. 9-13) relata o caso de um grupo criado por alunas suas do curso de Letras da disciplina Linguística I, que já sendo professoras alfabetizadoras, se propuseram a discutir e procurar soluções para os problemas de alfabetização que algumas turmas suas apresentavam e que nos faz pensar na turma que deu origem a essa pesquisa. Segundo o relato (2012, p. 10-11):

Logo de início foi ficando claro que os alunos daquela escola não se encaixavam no perfil do aluno tradicional, ou seja, do aluno que vinha da classe média urbana, tendo pais com escolarização básica completa e chegando à escola familiarizado com a escrita, com seus usos e funções sociais e, muitas vezes, já conhecendo o alfabeto e até mesmo lendo, como resultado da vivência familiar com a escrita e da experiência da pré-escola. [...] vinha da classe trabalhadora, habitavam um bairro da periferia urbana [...]. Seus pais não tinham escolaridade básica completa [...]. Em consequência, os alunos chegavam à escola sem uma vivência familiar significativa com a escrita e sem ter tido acesso à pré-escola.

Embora provenientes de outra realidade cultural, os estudantes da turma em questão podem ser oriundos de ambientes com pouco acesso a livros, revistas e outros itens representativos da cultura letrada e com pais que possuem baixa escolaridade como os relatados por Faraco e isso ser uma das causas geradores das dificuldades.

Como dito anteriormente, esses são alguns fatores que, possivelmente, têm contribuído para que nossos alunos cheguem à segunda etapa do Ensino Fundamental com grande dificuldade de expressão na escrita. O que se espera dos estudantes em relação ao estudo da língua materna?

De acordo com PCNs de 5^a a 8^a séries (BRASIL, 1998, p. 19), as propostas de ensino de Língua Portuguesa devem se basear nos seguintes itens:

- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

Em relação à prática de leitura e produção de textos, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 35), apresentam um esquema baseado em dois eixos denominados *uso* e *reflexão*, o primeiro contempla o processo de interlocução permeado pela situação de interlocução, finalidade da interação e o segundo, os processos adjacentes a esta produção relacionados aos aspectos linguísticos

como variação, variedades e registro, bem como a escolha do léxico, semântica e organização dos discursos. Veja abaixo:

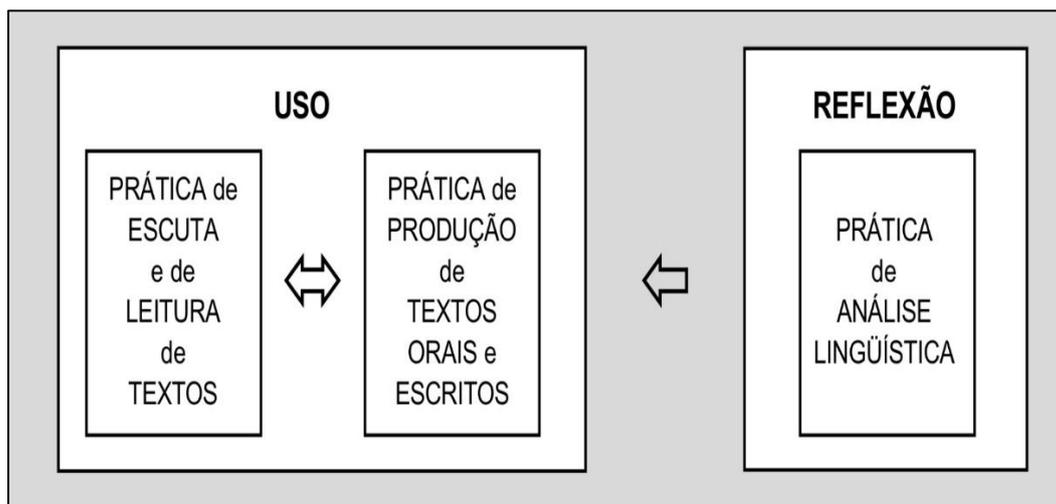


Figura 7: Eixos de uso e reflexão dos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 35)

Assim sendo, fica claro que, o que se pretende no ensino de língua e linguagens é tornar o aluno capaz de ler, compreender e se expressar, de forma oral ou escrita, posicionando-se a respeito do que leu ou ouviu. Além disso, segundo Bazerman (2007), “a escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar a atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também entre as que estão presentes”, em outras palavras, há claros propósitos psicológicos e sociais nas práticas de escrita.

Quando o discente não acompanha os processos escolares, pode sentir-se desmotivado a continuar no ambiente escolar e isso pode acarretar problemas como faltas, evasão escolar, indisciplina, entre outros. Por isso é necessário repensar a forma de abordar o trabalho com a leitura e a escrita texto em sala de aula e maneiras de sanar ou pelo menos, amenizar essas deficiências no aluno.

Especificamente o ato de alfabetizar tem sido alvo de muitos trabalhos, discussões e preocupação, pois ele é o início de tudo, poderíamos dizer que é a porta para o mundo do conhecimento. Kato (2007, p.5), ao participar de alguns encontros de alfabetização, pôde constatar que:

É comum sentir-se nessas ocasiões uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por “métodos” de alfabetização, preocupação essa causada pela busca ansiosa de um instrumento seguro para a

conservação dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e a escrever.

Pensando nesse ponto de vista, podemos ver que ainda é atual em parte, embora o papel da escola deva ser preparar o aluno para a vida também, em especial sua inserção social e no mercado de trabalho, não apenas ensiná-lo a ler e a escrever. Tanto é que, alguns programas educacionais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)² e outros têm sido implantados com o intuito de reduzir os altos índices de reprovação e evasão escolar nas séries iniciais, causados na maioria das vezes pela falha nas séries iniciais do Ensino Básico. Recentemente o MEC apresentou o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) referente aos anos de 2013 e 2014. Trata-se de um instrumento por meio do qual se pretende traçar o perfil de escolaridade no que se refere às práticas de leitura, escrita e operações básicas da Matemática no Fundamental em todo o país (BRASIL, 2015). Embora a avaliação também apresente dados por região, nos deteremos a apresentar os dados referentes a proficiência de escrita de uma forma geral. A seguir apresentaremos o quadro (tabela 1) com os detalhes dos níveis de escrita de acordo com o perfil apresentado no documento (ANA, 2014):

² Lançado em 2012 pelo Governo Federal o PNAIC tem por objetivo promover a alfabetização de crianças 1998 até os 8 anos de idade.

ANA 2014 - ESCRITA

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

*Em acordo com a ortografia da norma padrão



Tabela 3: Escala descritiva de escrita da Avaliação Nacional da alfabetização (ANA)

Analisando os níveis de escrita propostos neste documento, é possível perceber que estão muito próximos dos descritos por Ferreiro (1994), conforme disposto anteriormente na seção *As fases da aquisição da escrita*, quando a autora apresentou as fases pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética e alfabética-ortográfica. Poderemos, assim, propor a seguinte aproximação:

Fases de aquisição da escrita (FERREIRO, 1994)	Escala da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)
Pré-silábica: Os estudantes podem usar letras, rabiscos e números na tentativa de escrever, não possuem ainda consciência fonêmica.	Nível 1: Não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente
Silábica: Cada letra representa uma sílaba e dessa forma ainda não é possível associar grafema a fonema.	Nível 2: Escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos.
Silábica-alfabética: Ainda está formulando hipóteses sobre a quantidade de grafemas que representam a palavra e por isso ainda escreve algumas palavras com sílabas incompletas.	Nível 3: Escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas.
Alfabética: O aluno é capaz de estabelecer a relação entre fonema e grafema, porém a confusão entre a letra e o fonema correspondente é grande.	Nível 4: Escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas.
Alfabética-ortográfica: Apresenta um maior domínio das regras ortográficas da língua e já é capaz de perceber com mais clareza que a correspondência entre letras e fonemas nem sempre é simples.	Nível 5: Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Tabela 4: Aproximação entre as fases de aquisição da escrita (FERREIRO, 1994) e a escala Avaliação Nacional da alfabetização (ANA)

Esclarecemos que aqui realizamos uma proposta de aproximação conforme os critérios adotados pela ANA e que nos pareceu propícia para uma comparação com as fases de aquisição da escrita proposta por Ferreiro (1994), essa proposta é de nossa autoria e poderá permitir futuras análises.

A partir dos recentes dados da ANA (2014) analisaremos o gráfico da avaliação que apresenta o percentual de estudantes em cada nível.

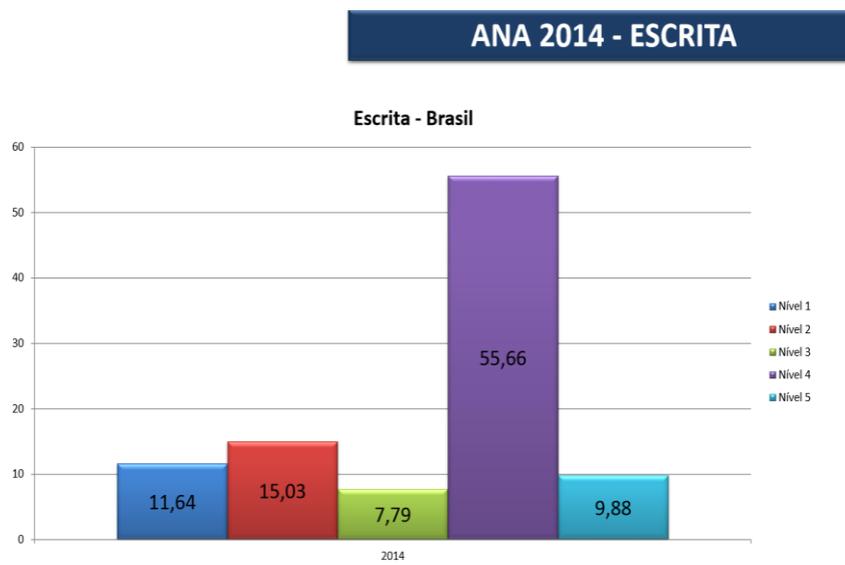


Figura 8: Gráfico com percentual de estudantes em cada nível de escrita.

É possível perceber que a maioria dos estudantes (55,66%) se encontra no nível 4, porém não podemos deixar de salientar que o nível 5 (desejável), apresenta um percentual muito pequeno (9,88%), menos de 10% dos estudantes das Séries Iniciais.

Muito tem se pensado e estudado para chegar a maneiras mais eficazes de alfabetizar e letrar. Alfabetizar, segundo Soares (2013) é o “ato de ensinar a ler e escrever”. Há muito material sobre esse tema (alfabetização), envolvendo questões como métodos, o processo, o que ensinar, etc. Porém nos deteremos a comentar por enquanto o pressuposto apresentado pela autora de que o ensino de leitura e escrita é feito por duas vias, uma técnica e outra relacionada ao uso social. A primeira via, diz respeito ao fato de que a “alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”, (SOARES, 2013, p.16). E vista como um processo, há a necessidade de técnicas de ensino, estas técnicas ou métodos têm sido motivo de muitos trabalhos e pesquisas. São questionadas quanto à validade e à eficácia. Há ainda a corrente de autores que criticam e se opõem ao ato de alfabetizar.

Por outro lado, surge o lado social, é aí que entra a questão do letramento. Segundo Soares (2013, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”, ou seja, no nível de letramento o sujeito consegue interpretar, mobilizar diversas formas de comunicação. É por meio dessa perspectiva que as práticas de ensino devem seguir, ou seja, que os alunos, sejam ensinados a se utilizar da leitura e da escrita em sua vida no meio social. E muito se tem tentado fazer para alcançar esse objetivo como alguns programas lançados pelo governo como os PNAIC e a ANA acima citados.

Mesmo com esses esforços para alfabetizar os alunos, temos observado frequentemente em nossas salas de aula que os resultados não têm sido satisfatórios, pois boa parte dos alunos nas turmas de 6º ano não chegam até nós munidos das capacidades de escrever e ler com fluência.

O que tem acontecido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para os estudantes chegarem com tamanhas dificuldades para ler, escrever, entender e se expressarem de forma desejável? Essa é uma pergunta que pode nos abrir um amplo leque de possibilidades. Analisando a situação de uma cidade do interior de Pernambuco, podemos destacar alguns pontos que certamente têm a ver com esses resultados. O primeiro deles pode ser o fato de terem vindo de salas de aula multisseriadas, ou seja, turmas onde crianças de idades diferentes, séries/anos distintos, que vão desde as séries pré-escolares, como os jardins de infância até o quinto ano do Fundamental. Nesse tipo de ambiente escolar, segundo Ferri (1994, p.67), “a aprendizagem das crianças parece mais lenta, porque é muito dificultada pelo contexto em que elas vivem. [...] são crianças muito diferentes entre si, há crianças de 7, de 13 de 14 anos. Os grupos são muito heterogêneos”. Fatores esses que dificultam o trabalho do professor, ainda segundo a autora (1994, p.67): “há dificuldade de atendimento individual aos alunos. [...] as crianças de 1ª série, no processo de alfabetização, são muito prejudicadas, pois não têm a atenção de que necessitam”.

Geralmente estas escolas localizam-se em espaços rurais. Outro fator que deve ser considerado é que estas escolas ficam em ambientes de difícil acesso, fazendo com que a fiscalização e o acompanhamento da Secretaria de Educação deste município sofram prejuízos.

Elencadas aqui algumas das possíveis causas geradoras das dificuldades de aquisição da escrita e da leitura, vejamos a seguir um pouco sobre o letramento e suas implicações no ensino da escrita.

1.3 Letramento e aquisição da escrita

O conceito de letramento, segundo Kleiman (2008, p. 15-16), “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Dessa forma, fica claro a princípio que os propósitos do letramento são os impactos sociais da leitura e da escrita nos usos sociais. Ainda de acordo com Kleiman (2008, p. 18-19), o letramento pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Esse conceito está de acordo com o que propõem os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCLP) do Estado de Pernambuco no que concerne ao eixo linguístico *escrita*, conforme abordaremos mais adiante, cujo foco é a interação, considerado os aspectos ou contextos sociais.

O ensino da escrita é um dos requisitos educacionais mais pretendidos pela escola. Segundo Rojo (2009, p. 107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Dessa forma, é necessário que os estudantes tenham um desempenho progressivo nas produções escritas, ou melhor, que o estudante ingresse em cada série/ano com um repertório de gêneros e tipos de textos vistos em séries anteriores e que consiga também utilizar-se dos mesmos no convívio social. Não podemos nos esquecer de que as crianças já chegam à escola com algum grau de letramento com que tiveram contato, pois participaram de eventos que incluem práticas letradas como jogos de celulares, *tablets* e computadores, as legendas e textos nos programas de TV, jornais, quadrinhos, livros, revistas, entre outros elementos culturais presentes em grande parte das sociedades

atuais. Quanto a essa forma anterior e não-sistemática de letramento, Street, (2008, p. 36) comenta:

De fato, são poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a “ler” a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral.

Por esta razão é preciso salientar que o conceito de letramento não deve ser visto como algo singular e sim plural, daí porque se fala em letramentos. As manifestações de letramentos são múltiplas, porém nem sempre valorizadas pela escola, mesmo com as mudanças sociais e tecnológicas, pois segundo Rojo (2009, p.106):

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Como exemplo de letramentos múltiplos poderíamos citar a facilidade com que as crianças têm para manusear os equipamentos eletrônicos como celulares, tablets, etc. Pois mesmo sem saber ler, entendem os comandos de jogos de computador ou celular como iniciar, sair, tentar novamente ou repetir. Mexem com facilidade em aplicativos, instalam, desinstalam e até pesquisam pelo comando de voz. Veem vídeos, entram em redes sociais. Esses casos mostram que já possuem o letramento necessário para se utilizarem dessas tecnologias cada vez mais presentes na vida das pessoas. Contudo nem sempre esse tipo de conhecimento é levado em conta pela escola.

No caso de turmas de 6º ano, há uma expectativa por parte dos professores que os estudantes já consigam expressar-se de forma clara e que apresentem conhecimento de um certo cabedal de gêneros escritos como a fábula, o bilhete, a carta, as histórias em quadrinhos (HQs) e outros com os quais lidam no cotidiano ou tiveram contato anteriormente (BRASIL, 1998; PERNAMBUCO, 2012). Essa finalidade é mais exigente atualmente, principalmente no campo da escrita, em decorrências do uso das tecnologias e das redes sociais virtuais (RSV, doravante neste trabalho), quando há uma predominância da escrita-leitura (*smartphones, tablets* etc).

Levando em consideração o avanço tecnológico e o advento das redes sociais, cuja maior parte das interações ocorrem através de formas de escrita, percebe-se que há uma necessidade maior de frisarmos aqui a necessidade de que os estudantes adquiram habilidades de escrita com a finalidade de serem inseridos nessas práticas sociais como seres ativos e atuantes. Entendendo a escrita como uma tecnologia e principalmente como uma das práticas de letramento, faz-se necessário atuar no seu ensino com uma visão voltada para o seu uso em sociedade.

1.4 A Questão dos Métodos

Iniciemos esse tópico refletindo sobre a seguinte colocação de Galvão e Leal (2005, p.12) no que compete à questão da alfabetização e ao nível de escolaridade obtido ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental:

O que temos, nos dias atuais no nosso país, segundo recentes avaliações, são patamares inaceitáveis de analfabetismo, e o que é mais grave, alunos saídos do nosso sistema de ensino e que, no entanto, não conseguem ler e escrever um texto simples após quatro ou cinco anos de escolaridade!

Essa afirmação se confirma nos casos apresentados da turma de 6º ano em questão, na qual é possível notar claramente a inaptidão nos processos de leitura e de escrita. E devido a esse fato nos questionamos: que fatores podem ter sido os principais influenciadores desses resultados? E o primeiro item que vem em mente é a questão dos métodos. Para tratar desse ponto, vale salientar o que Magda Soares propõe em seu livro *Alfabetização e Letramento* (2013, p. 16), “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Em outras palavras, o que a autora refere é o fato de que a alfabetização é um processo em que se ensina e se aprende as relações entre fonemas e grafemas, e enquanto processo, defendemos que deve ser ensinado na escola. Contudo esse processo só fará sentido para o estudante se o mesmo conseguir utilizá-lo em sua vida social, ou

melhor, que consiga se utilizar do que aprendeu e se comunicar nas mais diversas formas de uso que a escrita e a leitura proporcionam.

Ainda nesse sentido, Soares entende o ato de escrever como uma técnica e que aprendê-lo só fará sentido em situações sociais de uso. Galvão e Leal (2005, p. 14) ao se referir a Soares, salientam:

No entanto, o domínio da técnica (relacionar som/grafia, reconhecer letras, codificar, usar o papel, usar o lápis, etc.), mas também o domínio do uso nas práticas sociais, as mais variadas, importam em duas aprendizagens distintas, em termos de processos cognitivos e objetos de conhecimento. Esses processos são distintos, *mas indissociáveis, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.*

Nessa perspectiva, fica subentendido que é possível aprender a ler e a escrever e ao mesmo tempo realizar essas práticas no convívio social, ou melhor, a aprendizagem e o uso ocorrem simultaneamente, desse modo o estudante pode, enquanto aprende, interpretar e produzir textos. Esse fato pode estar em desacordo com algumas práticas alfabetizadoras, segundo as quais o aluno só faz uma coisa após ter aprendido outra que lhe dê suporte a fazer tal coisa. Assim as duas práticas ficam dissociadas, sobre essa questão, Galvão e Leal (2005, p. 15) discorrem:

[...] a escola tem desenvolvido práticas alfabetizadoras que se estruturam com base em uma lógica linear e sequencial, segundo a qual só passa a aprender uma coisa ao se aprender outra. Primeiro se aprende a ler e a escrever, depois é que se aprende seus usos por práticas sociais. Ou então, ao revés, as práticas alfabetizadoras mergulham direto nos usos, esquecendo-se de considerar as especificidades do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Desse modo, as práticas alfabetizadoras se dão em um extremo ou outro, ou seja, não mesclam como deveriam, as duas vertentes. Ou se ensina a ler e escrever, sem levar o estudante a realizar práticas de uso social da leitura e da escrita, ou se ensina os usos sociais, sem se dar ênfase às questões específicas do processo de ensino da escrita alfabética. Soares (2003, p.02):

[...] se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de

letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Estamos tendo a prova disso através das avaliações nacionais. O último SAEB mostrou um resultado terrível: aproximadamente 33% dos alunos com quatro anos de escolaridade ainda são analfabetos.

Com essas palavras, a autora chama a atenção para o fato de que, em razão da crítica a alguns métodos de alfabetização, em especial, aos métodos tradicionais, algumas abordagens educacionais modernas optaram por abandonar questões específicas da alfabetização, e, em alguns casos, acreditam que “não seria preciso haver método de alfabetização”, (2003, p. 03). E isto estaria em desacordo com o ponto de vista defendido pela estudiosa, segundo o qual a alfabetização tem que ocorrer de maneira sistemática, ao lado de práticas de interpretação e produção. Essa tese é corroborada por Galvão e Leal (2005, p. 14), segundo as autoras, a alfabetização é:

[...] um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita.

A partir dessa ideia, recaímos mais uma vez na questão do método e sobre isso, as autoras pontuam que “ a questão do método de alfabetização não pode ser tratada de forma isolada nem separada do contexto mais amplo (a escola, as redes de ensino, a sociedade) em que se situa” (2005, p. 15). Dessa forma, ao tratar do método de alfabetizar, devemos levar em consideração todo o contexto em volta do aprendiz, além claro do papel do professor que pode ser crucial para se obter êxito no processo. Assim, na busca por resultados satisfatórios se “exige do docente sensibilidade para agir como intérprete das necessidades dos alunos (particularmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem) ” (GALVÃO, LEAL, 2005, p.16). Entendemos a partir dessa colocação que o olhar do professor é essencial para que se detecte alguns problemas durante o processo de aprendizagem e com a detecção dos mesmos se possa arranjar maneiras de intervir na dificuldade.

Acreditamos que o método, independente de qual seja, será mais propenso ao sucesso com as interferências do professor, naquilo que se fizer necessário. É ele(a) que acompanha de perto o processo de aprendizagem do aluno, e, se atento a esse processo, poderá detectar algumas necessidades específicas, nem sempre previstas pelos métodos. Sobre o papel do professor, Batista et al. (2003, p. 22 apud GALVÃO; LEAL, 2005) ressalta que “o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola (ele precisa, portanto de uma adequada formação); precisa também ser um dos mais valorizados da escola (ele precisa, portanto de um estatuto diferenciado)”. Desse modo, o professor alfabetizador tem um papel fundamental na vida escolar do estudante, pois é ele quem o prepara para todo o processo de aprendizagem escolar posterior. Assim, é necessário que este profissional esteja em constante aperfeiçoamento profissional e seja valorizado.

Façamos agora um breve relato sobre os métodos de alfabetização que estão divididos em três grandes grupos: os sintéticos, os analíticos e os analítico-sintéticos. Iniciamos com os métodos sintéticos, que, de acordo com Galvão e Leal (2005, p. 19):

[...] são os métodos que preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos. Ou seja, parte-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para as maiores (palavras, frases, textos).

As abordagens desses métodos entendem que a aprendizagem se dá a partir do ensino dos elementos mais simples e básicos conforme citados acima (letras, fonemas e sílaba), a princípio, para somente em seguida se partir para os mais complexos (palavras, frases e textos). Dessa forma, essa aprendizagem ocorre de maneira gradual e progressiva. São chamados de métodos fônicos ou fonéticos e também os silábicos e foram os primeiros métodos de alfabetização, conforme ROAZZI; LEAL; GALVÃO, 1996, p. 7 apud LEAL; GALVÃO, 2005, p. 19): “Pode-se dizer que estes métodos, sob forma de métodos alfabéticos, são os mais antigos, sendo utilizados, sem outros competidores, desde a antiga Grécia e o Império Romano até o início do século XVII”.

Esses métodos passaram a receber diversas críticas, em especial nos anos 1980 com o avanço dos estudos no campo da Psicologia, Pedagogia, Sociologia. De acordo com Albuquerque (2007, p.15):

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrada no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los.

Começou-se a perceber que esses métodos priorizavam a memorização e não se davam ênfase à reflexão sobre a aprendizagem do sistema de escrita. Dessa forma, com as pesquisas nas áreas da Psicologia e Pedagogia, passou-se a dar destaque aos métodos analíticos.

Os métodos analíticos “são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas)”, conforme Galvão e Leal (2005, p. 21). Vale salientar que as primeiras perspectivas para estes métodos surgiram a partir de 1787 com Nicholas Adams. Decroly, foi um dos estudiosos que caracterizou os métodos analíticos, mais especificamente o método global”, (GALVÃO; LEAL. 2005, p. 23). Segundo a proposta de Decroly, esse método era caracterizado por quatro critérios, a saber: a adoção de um procedimento basicamente visual; a utilização de uma frase ou de uma palavra concreta inserida em uma ação a ser executada; inúmeras repetições facilitadas pelo interesse e pelo jogo e a decomposição natural das palavras elaboradas pela mesma criança (2005, p. 23).

Após estes, surgem os métodos analítico-sintéticos, que, nas palavras de Galvão e Leal (2005, p. 23-24), “partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, textos), para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas”. A esse respeito Roazzi, Leal e Carvalho (1996, 13-14 apud GALVÃO; LEAL, 2005, p. 24) acrescentam que:

Os métodos analítico-sintéticos derivam de um modelo de aprendizagem que, apesar de partir de conjuntos complexos da língua

escrita, como palavras ou frases breves, focaliza sua atenção, de forma mais específica, nas fases de análise-síntese. Do ponto de vista cognitivo, estas fases são consideradas como as mais complexas e difíceis para a criança. Conseqüentemente, estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de exercícios sistemáticos e de ajuda direta. Na prática, é necessário que sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura.

Conforme os autores, o modelo analítico-sintético tem uma perspectiva metodológica sistemática orientada de forma intencional na escolha de palavras, frases e textos, assim estimulando no alfabetizando a prática simultânea de análise e síntese da língua em sua prática em sala de aula.

Ainda, segundo Roazzi, Leal e Carvalho (1996) são autores de métodos com abordagem analítico-sintética Gisèle Prefontaine (1969) com o método “Le sablier”; Correl (1967) que traz um método comportamentalista, Kratzmeier (1971) e Sullivan (1986) com o método “Language experience approach”. Um dos métodos que se apresentam como uma variação dos analítico-sintéticos é o chamado “Palavração”, segundo o qual “o aluno aprende palavras e depois as separa em sílabas para com estas formar novas palavras” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 25). Há aqui no Brasil um método chamado “Método Paulo Freire” que tem características bem próximas ao da Palavração. Nele, as palavras são selecionadas do vocabulário dos alunos. (2005, p. 25-26).

Após uma breve apresentação dos métodos, devemos salientar que a maioria dessas abordagens não apresentam a preocupação com o conhecimento anterior do estudante e nem com a inserção dos mesmos em práticas em que a escrita e a leitura seja a de textos reais para que entendam as diferentes finalidades sociais. É aí que entra a perspectiva do letramento. Dessa forma, pretendemos ressaltar que é mais significativo para o aprendiz, quando lida com textos que tenham uma finalidade, uma função social, ao contrário dos textos artificiais das antigas cartilhas, por exemplo. Assim, mais uma vez concordamos com Magda Soares, quando propõe uma “reinvenção da alfabetização”, reinvenção que não exclua os métodos, pois entendemos ser

importante o ensino de técnicas de leitura e escrita. Nas palavras da autora (2003, p. 02):

[...] os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios. "Ah, mas que absurdo! Aprender a ler e escrever não é aprender a codificar e decodificar". Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar.

Por isso nossa posição aqui não é a de aversão ou abandono dos métodos, mas sim a de que o professor tenha um olhar mais sensível às dificuldades do aluno e esteja disposto a adaptar qualquer que seja o método escolhido e atuar de forma dinâmica com o intuito de ajudar seus aprendizes a superar suas dificuldades de aprendizagem. Aqui, chegamos a um ponto importante deste trabalho: os alunos da turma do 6º ano que deram origem a esta pesquisa não se encontram mais nas séries iniciais, portanto não estão em fase de aquisição da escrita. Eles já tiveram contato com atividades de leitura e escrita por, pelo menos cinco anos letivos, isso sem considerar as atividades de letramento presentes no seu convívio familiar e social. Então surgem algumas questões: o que aconteceu com esses estudantes para estarem em um estágio tão precário de leitura e principalmente escrita? Foram os métodos ou a má aplicação dos mesmos? O fato é que desde que assumimos a turma, não temos medido esforços para tentar fazê-los superar os obstáculos que os tem impedido de progredir na vida escolar. Temos aplicado atividades pautadas no método fônico, trabalhado com textos diversos de circulação social, como notícias, quadrinhos, letras de música, poemas, cartas, bilhetes, tentando mostrar-lhes a usabilidade dos mesmos.

2. FONÉTICA, FONOLOGIA e ORTOGRAFIA

Esta seção aborda as questões relacionadas ao ensino, em especial na fase da alfabetização, pautadas na implicação que a Fonética e a Fonologia têm nos processos de ensino dessa etapa; as relações entre sons (fonemas) e letras (grafemas). Procuramos ressaltar as contribuições dos estudos dessas ciências para os métodos de ensino alfabetizadores. Ela traz também um breve histórico da ortografia do português baseado na obra de Carlos Alberto Faraco, *Linguagem escrita e alfabetização*, e das propostas do CEEL/UFPE na coletânea de livros sobre alfabetização, ortografia, produção textual que trata destas temáticas.

2.1 Fonética e Fonologia e o ensino da escrita

A relação entre fala e escrita pode ser melhor analisada e tratada se o professor alfabetizador e/ou de língua materna obtiver um certo conhecimento das contribuições da Fonética e Fonologia concernente à aquisição da escrita. Iniciemos pelo conceito de *Fonética* que segundo Hora (2009, p. 2) pode ser vista como uma ciência “que se volta para a produção, propagação e percepção dos sons” e a *Fonologia*, uma área da linguística “que visa ao estudo sistemático dos sons”. Levando em consideração essas breves descrições sobre esses campos linguísticos, podemos afirmar que estas ciências são essenciais para o entendimento de alguns processos com os quais os estudantes entram em contato quando iniciam seus estudos de língua materna. Tais campos linguísticos podem auxiliar o professor na detecção de algumas dificuldades e auxiliá-lo na elaboração de atividades que ajudem o discente a melhor formular hipóteses na produção escrita, vindo assim a diminuir os desvios ortográficos.

O ensino de língua portuguesa em relação à aquisição da escrita, nas séries iniciais, está voltado para a percepção da relação entre fala e escrita, quando o professor procura associar os fonemas aos grafemas correspondentes (OLIVEIRA, 2005). Ainda segundo o autor (2005, p. 32):

Os **sons** do português são objetos representáveis. E há uma maneira específica de se fazer essa representação, através da utilização de **símbolos fonéticos**. Estes símbolos devem ser utilizados apenas para

consulta, e não precisam ser decorados. Nosso objetivo, aqui, é o de mostrar que as unidades do sistema sonoro do português podem ser representadas tanto através dos símbolos fonéticos, quanto através das letras do alfabeto latino. [grifos nossos]

Para ilustrar o que afirmamos aqui, corroborando Oliveira (2005) apresentamos abaixo um quadro com exemplos de fonemas consonantais representados por letras, na escrita. A intenção é mostrar que os sons do português são representáveis:

SONS CONSONANTAIS		
01	[p]	como em <u>p</u> oste, <u>sap</u> ato, <u>cap</u> eta, <u>pá</u> .
02	[b]	como em <u>b</u> ola, <u>cabeça</u> , <u>abr</u> ir, <u>b</u> om.
03	[t]	como em <u>t</u> eu, <u>ca</u> tar, <u>tra</u> tor, <u>t</u> ela (mas não em <u>t</u> io, <u>lei</u> te, no dialeto mineiro, por exemplo)
04	[d]	como em <u>d</u> eu, <u>ca</u> da, <u>dra</u> ção, <u>d</u> ela (mas não em <u>d</u> ia, <u>ver</u> de, no dialeto mineiro, por exemplo).
05	[k]	como em <u>c</u> alo, <u>q</u> uero, <u>qu</u> ilo, <u>c</u> orda, <u>maça</u> ço.
06	[g]	como em <u>g</u> alo, <u>gu</u> erra, <u>gu</u> ia, <u>g</u> ola, <u>agu</u> lha.
07	[f]	como em <u>f</u> aca, <u>café</u> , <u>f</u> rito.
08	[v]	como em <u>v</u> aca, <u>u</u> va, <u>av</u> ião.
09	[s]	como em <u>s</u> eu, <u>céu</u> , <u>máx</u> imo, <u>aço</u> , <u>asso</u> , <u>pás</u> , <u>paz</u> , <u>naça</u> , <u>exce</u> lente.
10	[z]	como em <u>z</u> ero, <u>ca</u> sa, <u>ex</u> ato, etc.
11	[ʃ]	como em <u>chá</u> , <u>Xá</u> , <u>chu</u> va, <u>enx</u> ada, <u>in</u> chada.
12	[ʒ]	como em <u>já</u> , <u>gelo</u> , <u>jibó</u> ia, <u>gira</u> fa, <u>via</u> gem (substantivo) e <u>via</u> jem (verbo).
13	[tʃ]	como em <u>t</u> io, <u>t</u> ime, <u>lei</u> te (no dialeto mineiro, por exemplo).
14	[dʒ]	como em <u>d</u> ia, <u>ver</u> de, <u>an</u> de (no dialeto mineiro, por exemplo).
15	[m]	como em <u>má</u> , <u>ca</u> ma, <u>ca</u> mada (mas não em <u>ca</u> mpo, <u>fala</u> m, etc).

Figura 9 – Quadro apresentado por Oliveira (2005, p.33) com a representação fonética dos sons consonantais do Português Brasileiro.

Dessa forma, geralmente, o alfabetizador, inicia o trabalho com leitura e escrita apresentando as letras e relacionando-as a um som, é o chamado método *fônico* ou *fonético*. Em seguida passa a introduzir as sílabas simples (aquelas

formadas por consoante mais vogal CV), para somente mais adiante tratar das sílabas mais complexas. Segundo Rojo (2009, p. 69), “as cartilhas e os professores passam o ano apresentando sílabas simples, deixam para o último mês ou bimestre a apresentação de outras estruturas silábicas e depois se espantam de que o aluno escreva ‘anivesaro’ por ‘aniversário’. Isso só prova que ele aprendeu o que foi ensinado”.

Sabemos que algumas das relações fonema-grafema (som-escrita) podem ser *diretas* ou *biunívocas* quando, segundo Oliveira (2005, p. 40), “a cada som corresponde, na escrita ortográfica, sempre o mesmo grafema (ou letra), e cada um desses grafemas representa o mesmo som, como é caso do P /p/; B /b/; F /f/ e V /v/. Ainda para o autor, essas relações diretas “não são muitas, e raramente colocam algum tipo de problema para o aprendiz”. Outras relações grafema-fonema podem ser consideradas arbitrárias, ou seja, os casos em que nem sempre um fonema pode ser representado pelo mesmo grafema, da mesma forma que um grafema pode representar mais de um fonema. Rojo (2009, p. 68), classifica essas relações como irregulares, “ou seja, foram convenções determinadas pela evolução histórica da ortografia da língua, às quais o aluno não tem acesso e que, para ele, dependerão exclusivamente de memorização”. Veja a seguir alguns casos exemplificados:

FONEMA REPRESENTADO POR MAIS DE UM GRAFEMA	GRAFEMA REPRESENTANDO MAIS DE UM FONEMA
O fonema /j/ pode ser representado na escrita pelos grafemas J e G: jarro/geração ;	O grafema X pode representar o fonema /z/ - exame ; o /j/ - enxame ; a combinação de dois fonemas /ks/ - táxi ; o /s/ extra .
O fonema /s/ este som pode vir representado por uma grande quantidade de grafemas: S – sapo ; C – cidade , Ç – poço ; X – sexta ; SS – passo ; XC – excesso ; SC – nascer ; SÇ – desça .	O H inicial não representa nenhum fonema: hora ; hoje ; humano . Porém combinado com outros grafemas consonantais, modifica tais fonemas: chave ; ninho ; milho .

Tabela 5: Representação de fonemas a partir das relações arbitrárias

Outro item causador de dificuldade na escrita é o fato de se acreditar que esta possui uma relação direta com a oralidade, ou melhor, pensar que a escrita é uma reprodução da fala. É preciso entender que são duas modalidades distintas da língua, com características próprias. De acordo com Rojo (2009, p. 68), “outro mito que deveria ser expulso das salas de aula de alfabetização é o de que se escreve como se fala e que se fala de uma única maneira”. Em outras palavras, o aluno, a priori, acha que os se escreve exatamente como se fala e é possível notar na sua escrita traços claros de oralidade, casos em que estes escrevem como percebem a fala, devido a crença de que uma modalidade é a representação pura e simples da outra. Esta é uma relação possível, porém, não determinante segundo Marcuschi (2010, p. 17): “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Pelo fato de serem complementares, oralidade e escrita podem interferir simultaneamente uma na representação da outra. Assim, acreditamos que ter conhecimento sobre essas relações não exatas entre fala e escrita e das relações fonema-grafema permitidos pelos estudos da Fonética e da Fonologia, são de essencial importância para o professor de Língua Portuguesa. Ele se depara com diversas problemáticas no que concerne à escrita. Desvios de ortografia são alguns dos problemas mais comuns nas respostas às atividades e na produção de textos.

Por adentrar em questões relacionadas à escrita correta das palavras, na seção seguinte, vamos conhecer um pouco sobre a ortografia do português e em seguida algumas abordagens sobre o ensino de ortografia.

2.2 Um pouco sobre a ortografia do português

A ortografia da Língua Portuguesa só conseguiu ser fixada em 1911. Antes disso não havia uma ortografia geral e parte dos autores criavam “uma ortografia pessoal, combinando as grafias latinas tradicionais com representações fonético-fonológicas tentativas”, Faraco (2012, p. 107-108). Ou seja, não havia um consenso de como se deveria grafar algumas palavras e alguns autores tendiam a grafar de maneira própria. Segundo o autor, a fixação de uma ortografia ocorreu “com a adoção da chamada ortografia simplificada,

que apesar de adotar o princípio da transparência fonológica, manteve grafias de base etimológicas”. Ou seja, embora uma boa parte das palavras do nosso idioma tenha passado a ter uma ortografia baseada em princípios fonológicos, na qual se procura transcrevê-las com base na relação fonema/grafema, a outra parte do léxico tem conservado a memória etimológica, isto é, uma grafia que considera as peculiaridades da origem da palavra. É importante lembrar que nossa língua é repleta de palavras originárias de outros idiomas como o latim, o grego, o árabe, o francês, o tupi-guarani, dentre outros. E esse fato nos leva a algumas dificuldades na hora da escrita, como certas dúvidas comuns “essa palavra é escrita com j ou g?; s ou ç?”, que surgem ao escrever. Faraco (2012, p. 113) acrescenta:

[...] quando é proposta a ortografia simplificada (livrando a nossa ortografia dos excessos etimologizantes), dá-se um passo importante no sentido de fixar uma ortografia com grande transparência fonológica, mas se mantém ainda para uma parte do léxico, um compromisso etimológico. E é esta duplicidade que caracteriza a ortografia moderna do português: ela é basicamente fonológica, mas com memória etimológica. Daí, grafarmos o fonema /s/ de oito maneiras diferentes, para ficar no exemplo mais gritante.

Talvez seja essa uma das razões que mais geram confusão na hora da escrita, por exemplo, o falante possui diversas maneiras de representar o mesmo fonema, como no caso citado pelo autor, a questão do fonema /s/ que pode aparecer representado na escrita por S (sapo, cansado), SS (progresso, pássaro), C (cidade, doce), Ç (caça, açúcar), SC (nascimento, crescer), SÇ (desça, cresço), XC (excesso, excelente) e X (experiência, exportar), mas não possui esse conhecimento etimológico e por isso fica confuso na hora de grafar certas palavras. Não podemos afirmar se seria possível ou mesmo adequado o ensino da etimologia das palavras mais usadas no português, se isso realmente se tornaria algo válido, contudo o fato é que se torna realmente difícil lembrar a grafia de muitas palavras que se pautam no mesmo fonema, quando este possui mais de uma maneira de ser representado.

Para continuar ilustrando aqui, vamos relembrar outras grafias contraditórias como o caso do J e G representando os fonemas /j/ e /g/, observe que pode ser difícil para o aprendiz, entender que estas duas letras podem representar o mesmo som como, por exemplo, em jeito e gelo e sons diferentes em jantar e ganhar. Por isso em alguns casos, este pode trocar uma letra por

outra em razão de não conhecer suas convenções de uso. No caso aqui, a letra G quando associado às vogais A, O e U representam o fonema /g/, como em gato, gota e gula, porém quando unido ao E e I, representa o fonema /j/, gente, gincana; e ainda há a questão do GU usado para representar o fonema /g/ diante de E e I, como é o caso de guerra e guia.

É interessante lembrar que a nossa ortografia tem passado por várias modificações desde o início do século XX, algumas delas realizadas através de acordos ortográficos entre Brasil e Portugal (em alguns casos como o Acordo de 2009 com os outros países de Língua Portuguesa), outras através de decretos unilaterais. De acordo com Carlos Alberto Faraco (2012, p. 116), “só em 1931, o governo brasileiro, na sequência do primeiro Acordo Ortográfico assinado pela Academia Brasileira de Letras e pela Academia das Ciências de Lisboa naquele mesmo ano, adotou oficialmente a ortografia simplificada, tornando-a obrigatória no país em 1933”. Contudo nos anos seguintes algumas decisões do estado anularam esse acordo que só veio a ser retomado em 1938. Faraco traz um breve histórico do que ocorreu nos anos subsequentes a este acordo (2012, p. 117):

Em 1943, a Academia Brasileira de Letras publica o Formulário Ortográfico da Língua Portuguesa e o Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Como havia divergências entre este e o Vocabulário publicado pela Academia das Ciências de Lisboa em 1940, Brasil e Portugal assinaram novo acordo em 1945 que, no entanto, não foi retificado pelo Parlamento brasileiro. Em consequência, a Lei n. 2.623, 1955, oficializou, no Brasil, a ortografia do Pequeno VOLP de 1943, E assim, cada país ficou com sua própria ortografia.

Esse fato explica porque é possível notar algumas divergências entre certas palavras no Português do Brasil quando encontradas em textos escritos no Português de Portugal, por exemplo *facto* (fato), *actual* (atual), dentre outras. Ou seja, desde esse período, tanto Brasil quanto Portugal possuem uma ortografia própria. No entanto desde 1980 que se busca unificar a ortografia do Português. Por isso, os países que têm o nosso idioma como língua oficial sentiram a necessidade de estabelecer uma colaboração multilateral, com o intuito de tornar a língua mais próxima, no que diz respeito à ortografia. Daí então surge o Acordo de 1990 que, de acordo com Faraco, (2012, p. 117/118):

[...] emergiu dessa conjuntura. Dado o caráter oficial das duas ortografias, foi preciso, para se chegar a ele, seguir os ritos do Direito Internacional, ou seja, construir diplomaticamente um texto consensual

e, depois, aguardar que cada estado signatário soberanamente ratificasse o referido texto e o inserisse em sua ordem jurídica, processo que não estava, nos fins de 2011, inteiramente concluído, faltando ainda as ratificações de Angola e Moçambique.

Apesar disso, a ortografia definida no Acordo de 1990 já está em vigor no Brasil desde 1º de janeiro de 2009 e começa a vigorar nos demais países que já a ratificaram.

Esse Acordo teve como finalidade abolir a duplicidade de ortografias oficiais. Foi através dele, que o trema foi abolido para nós brasileiros, outros acentos de pouco uso e as consoantes chamadas de mudas (que não correspondem a nenhum elemento fonológico), para os de ortografia lusitana (portugueses, africanos e timorenses). Além disso, os acentos diferenciais de algumas palavras paroxítonas. A seguir vamos apresentar algumas características do sistema gráfico do português.

A princípio é interessante lembrar que o português tem “uma representação gráfica alfabética com memória etimológica”, (FARACO, 2012, p. 121). Isso implica dizer que o português tem como unidades gráficas mínimas as letras que representam unidades sonoras, os fonemas (consoantes e vogais) e não palavras (como na escrita chinesa) ou sílabas (como na japonesa). Isso não significa dizer que cada letra corresponde a um único som, nem que cada som pode ser representado por uma única letra, é aí que entra o princípio da memória etimológica. Em relação ao conceito de memória etimológica, Faraco (2012, p. 122) esclarece “dizer, por outro lado, que o sistema gráfico admite também o princípio da memória etimológica significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras funcionais que a compõem, mas também sua origem”.

Como já foi dito anteriormente, essa questão da etimologia é uma das principais causadoras das dificuldades da escrita ortográfica, uma vez que exige a memorização de certas grafias, para as quais não basta apenas fazer a relação grafema-fonema, mas sim ter em mente questões ligadas à origem das palavras. Dessa forma, a grafia de algumas palavras pode não fazer sentido para o estudante, se considerar a fase inicial de aprendizagem da escrita, na qual são ensinadas as sílabas simples, por exemplo. Escrevemos *homem* com *h*, não pela letra representar um fonema, mas devido à origem no latim *homo*. Algumas palavras são escritas com *j*, devido sua origem na língua tupi, como é o caso de *jirau*, *jerimum*, *pajé*. Outras são escritas com *g*, devido a origem grega, como é

o caso de monge. Essas relações originadas da memória etimológica podem ser consideradas arbitrárias e gerar muitas dúvidas ao estudante ou a qualquer pessoa que se utilize da escrita como meio de expressão. Por esta razão, se fez necessário decorar ou memorizar algumas grafias.

O sistema gráfico do português está pautado em dois tipos de relações entre as unidades gráficas e as sonoras, a saber, ainda de acordo com Faraco (2012, p. 128-129): “as relações biunívocas (já citada na seção anterior) – a uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica; e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora”. O som ou fonema /p/ só pode ser representado na escrita pela letra P; da mesma forma que a letra P só representa o fonema /p/. E as “relações cruzadas – uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível”. Como foi o caso dos fonemas /s/ e /j/ acima exemplificados. Poderíamos dá um outro exemplo de relação cruzada com o fonema /z/, que na escrita pode aparecer representado por Z (zebra, dízimo), X (exato, executar) e S (casa, coisa).

Por essas razões, é necessário que o professor alfabetizador e o de língua portuguesa disponha de alguns conhecimentos específicos sobre as relações entre fonemas e grafemas e outras questões voltadas à ortografia, com o intuito de entender melhor as dificuldades apresentadas por seus estudantes e assim obter subsídios que venham a auxiliá-los a superá-las. A seguir vamos discutir algumas questões, que consideramos pertinentes, em relação ao ensino de ortografia.

2.3 O ensino de ortografia

Para iniciar esta seção, achamos pertinente citar um trecho de Silva e Morais (2007, p. 61), no qual discorrem sobre o ensino de ortografia, segundo os autores:

Escrever corretamente constitui motivo de preocupação para a maioria dos pais, professores e alunos. Por quê? Em nossa sociedade, em particular no contexto escolar, a correção ortográfica continua sendo cobrada dos usuários da língua escrita: os que não atendem à norma são discriminados, censurados, uma vez que “escrevem com muitos erros”.

A perspectiva da correção ortográfica ainda é muito presente no ensino de língua materna e, claramente, os estudantes que cometem desvios frequentes em relação à ortografia são discriminados por professores, pais e pelos próprios colegas. Assim, a questão do ensino de ortografia assume um papel importante quando se trata da produção de textos ou qualquer atividade em que o discente seja solicitado a se expressar de forma escrita. Não é incomum, vemos no âmbito escolar, alguns estudantes apontando desvios de escrita em cartazes, panfletos e outros textos expostos ou circulação na escola. Então, geralmente o professor de português, em suas correções de atividades e textos, destacam constantemente os “erros” ou desvios de ortografia, seja sinalizando nos próprios textos ou fazendo inferências através de exposições no quadro.

Pelo que expusemos na seção anterior, a ortografia da Língua Portuguesa está pautada em relações entre fonemas e grafemas que nem sempre trazem ao aprendiz uma exatidão na hora da escrita. É comum que existam dúvidas na hora de passar o texto para o papel (ou qualquer que seja o suporte para a escrita). Por essa razão nos surge a questão: Como ensinar ortografia? Sobre essa pergunta, faremos algumas reflexões:

O ensino de ortografia possui três abordagens, a primeira pode ser chamada de tradicional e consiste em um ensino voltado para a repetição e memorização; a segunda, chamada de progressista, deixa de ensinar ortografia, mas continua se cobrando a correção ortográfica e a terceira concepção, proposta pelos autores, defende o ensino sistemático de ortografia, contudo tratando-a como objeto de reflexão (SILVA; MORAIS, 2007 p. 61-62).

Retomando a primeira concepção, perpassam essa abordagem as práticas de ditados, listas de palavras e cópias; inclusive aqueles ditados em que o professor corrige as palavras e pede aos estudantes que repitam corretamente uma certa quantidade de vezes aquelas palavras que escreveu incorretamente. São práticas voltadas para a repetição e para a memorização e na maioria das vezes, não permitem uma reflexão sobre as regras ortográficas e sobre os desvios cometidos. Sobre essa questão, Rego (2007, p. 31) constata que:

Os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas

diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas.

A partir dos erros cometidos, o professor pode elaborar estratégias de intervenção com foco em desvios específicos e assim tornar sua prática mais eficiente no ensino de ortografia. Assim, quando o professor se utiliza de práticas sempre voltadas para a repetição e memorização de regras, não está permitindo ao estudante realizar uma reflexão sobre as hipóteses que o levaram a escrever de tal maneira, tampouco intervindo na dificuldade apresentada.

A respeito da segunda tendência de ensino de ortografia, as palavras de Silva e Morais (2007, p.64) nos dão uma noção dessa prática:

[...] assistimos ao surgimento de um movimento que se tem expressado tanto na ausência quanto na não-sistematicidade do ensino de ortografia. Esse movimento poderia ser assim resumido: da repetição e da memorização à ausência de ensino da ortografia.

É uma concepção na qual muitos professores passaram a interpretar que o ensino de ortografia não se faz necessário, uma vez que a ortografia seria aprendida, espontaneamente, através do contato com textos escritos (SILVA; MORAIS, 2005, p. 65). Ainda a respeito dessa abordagem (MORAIS; 1998, REGO; BUARQUE, 1999 apud SILVA; MORAIS, 2007, p. 65), observam:

Embora os textos impressos constituam, de fato, importante fonte de informação ortográfica – sobretudo nos casos que não têm regras -, é necessário observarmos que apenas a exposição à língua escrita não garante o domínio da norma ortográfica.

A pura exposição à leitura de textos não garante o aprendizado das normas ortográficas, especialmente das regras consideradas arbitrárias, como já exposto anteriormente, a representação de alguns fonemas que não se enquadram nas relações biunívocas, como por exemplo, a representação do fonema /s/ ou quando a grafia da palavra apresenta questões relacionadas à memória etimológica, ou seja, casos em que a palavra se grafa com uma letra ou outra devido a origem da mesma. Expostas essas duas primeiras abordagens, partiremos para a terceira, a qual nos parece ser mais adequada.

Entendendo a aprendizagem de ortografia como uma prática ativa, na qual os estudantes podem formular hipóteses, muitas vezes com uma certa lógica própria, acreditamos que o ensino de ortografia deve permitir uma reflexão

sobre as regularidades e irregularidades das normas ortográficas da língua. Sobre esse ponto, Silva e Morais (2007, p.66) discorrem:

[...] é necessário que a escola ajude os alunos a compreender os casos regulares da norma ortográfica (aqueles que têm regras) e a tomar consciência daqueles que não têm regras (irregularidades) e que, portanto, precisam ser memorizados. Entendemos que esse é o papel da escola no que se refere à ortografia.

Dessa forma, o aluno poderá, por exemplo, conhecer os princípios ortográficos que permitem grafar corretamente palavras como *sombra*, *compra* (**m** antes de b e p, representando a nasalização) e *dente* e *quando* (**n** diante de outras consoantes) e com esses princípios grafar inclusive palavras desconhecidas. No que diz respeito às irregularidades, o professor pode orientar e demonstrar que a grafia de algumas palavras não segue regras e para isso, se faz necessário apelar para a memória, dessa forma, o aprendiz deve perceber que alguns sons podem ser representados por letras diferentes, assim terá que memorizar que *jeito* se escreve com **j** e *gelo*, com **g**.

Uma abordagem interessante para refletir sobre ortografia é a proposta de Silva e Morais (2005, p. 68-69), segundo a qual se configuraria em uma brincadeira de “escrever errado”, nela seriam feitas questões como por exemplo “Como se escreve a palavra *barata*? Como alguém poderia se enganar ao escrevê-la? Por quê? ”. Com essa estratégia seria possível a tomada de consciência ortográfica do emprego do **r** e **rr** entre vogais. Outra possível abordagem que pode ser útil é o contraste entre a grafia correta e a errada, havendo por parte do professor uma explicitação do motivo pelo qual não se pode grafar a palavra da outra maneira. Com tais abordagens os autores defendem que:

[...] os erros sejam alçados à condição de objetos de reflexão. Ao semear dúvidas e promover a produção de transgressões (erros propositais), queremos discutir com os alunos aquelas formas, porque entendemos que eles não são seres passivos, e que a ortografia não é aprendida apenas pela repetição e memorização.

Concordamos com a declaração de que os alunos não são seres passivos, por isso estratégias didáticas que os instiguem a refletir e questionar sobre as regras de ortografia se mostram apropriadas e possivelmente poderão trazer uma forte contribuição para o ensino de ortografia. Portanto, os professores deverão se apropriar de abordagens que permitam aos discentes

perceberem certas peculiaridades na grafia de algumas palavras e com isso se apropriarem da grafia correta, isso claro após uma explicação da razão da escrita ser de um modo e não de outro, em outras palavras, após um esclarecimento sobre a norma ortográfica que justifica tal escrita.

3. TRABALHAR COM GÊNEROS

Nesta seção, abordamos uma visão sobre os gêneros textuais aplicados ao ensino de língua; a forma como esse ensino é prescrito nos PCNs (1998) e outros documentos que norteiam o ensino de língua materna. Também trazemos algumas abordagens sobre o gênero Histórias em Quadrinhos relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa em turmas de 6º ano.

3.1 O ensino de gênero

A temática dos gêneros vem ocupando um grande espaço atualmente em escolas, universidades, seminários, enfim nos âmbitos de pesquisa e ensino em várias partes do mundo. Bhatia (2009 p. 01) pontua que “o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações não se restringe mais a um grupo específico de pesquisadores [...] mas cresceu a ponto de assumir uma relevância muito mais ampla do que jamais foi imaginado”. Isso implica dizer que o estudo e trabalho com gênero têm sido um tema recorrente e, que ao nosso ver, não podem ser ignorados.

Marcuschi (2008, p. 149) observa que esse interesse pelos gêneros “está tornando o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar”. Dessa forma, estudiosos de várias áreas do conhecimento como teóricos da literatura, sociólogos, tradutores, professores de línguas, dentre outros têm dedicado parte de suas pesquisas à temática dos gêneros. Segundo o autor (2008, p. 149):

Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

Ou seja, com tantas áreas do conhecimento tendo interesse no estudo dos gêneros, é natural que as teorias em torno do tema tenham perspectivas distintas, muitas vezes devido aos interesses da área do conhecimento, no entanto há abordagens que seguem caminhos diferentes mesmo em uma mesma área do conhecimento, como é o caso da linguística, que possui em resumo pelo menos quatro abordagens teóricas para os gêneros a saber: o

Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o ESP (English for Specific Purposes) ou Inglês para Fins Específicos, a abordagem da Linguística Sistêmico-funcional (LSF) da Escola de Sydney, e a Nova Retórica ou Estudos Retóricos de Gênero (ERG). Marcuschi (2008, p. 152), traz um resumo dessas tendências no tratamento dos gêneros:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP.
- 2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990) tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros polos.
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros e influente na UFSC.
- 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, é a que vem se desenvolvendo na UFPE e EFPB.

A partir dessas quatro perspectivas, fica claro que muitas são as abordagens sobre gênero e tal fato nos dá uma dimensão da complexidade da temática. É importante ressaltar que ao observarmos o resumo acima, podemos perceber que cada uma das abordagens tem sido utilizada aqui no Brasil, mesmo que em universidades diferentes, em especial a partir dos anos 1990. É o que aponta Rojo (2005, p. 184), segundo a estudiosa, o estudo de gêneros no nosso país ganhou ênfase a partir do ano de 1995 e, em especial, com a publicação dos PCNs de língua portuguesa em 1998, que indicam os gêneros como objeto de ensino. Esse fato tem gerado muitos trabalhos sobre o assunto e isso a instigou a pesquisar sobre essa produção.

A autora ressalta que dentre os trabalhos publicados entre 1995 e 2000, duas vertentes podem englobar a totalidade dos mesmos: *a teoria de gêneros do discurso ou discursivos* – centrada no estudo das situações de produção e aspectos sócio-históricos, inspirada em Bakhtin e seu círculo – e *a teoria dos gêneros de textos* – cujo foco é a materialidade textual – baseada nos trabalhos de Bronckart (1997) e Adam (1992). Ao analisar os dados dessa pesquisa, a

autora se depara com uma questão central sobre gêneros: *as definições de gêneros do discurso ou gêneros textuais constituem o mesmo objeto teórico?*

Sobre *Gêneros de Texto* ou *Textuais*, Marcuschi (2010, p. 22-24), adotando o termo gêneros textuais, pontua:

1. tipo textual – uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) – categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
2. gênero textual – noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.
3. domínio discursivo – esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Não são textos nem discursos, mas proporcionam o surgimento de discursos bastante específicos. Ex.: o discurso jurídico, o jornalístico, o religioso, etc.

Royo (2005) aponta que as definições de Marcuschi (2010) deixam implícito seu diálogo com a teoria de Bakhtin, embora divergente em alguns pontos, aproximando-as tanto das teorias francófonas (de língua francesa, em especial as do referido ISD, da escola de Genebra, pautada nos trabalhos de Bronckart, Schneuwly e Dolz) como das anglófonas (de língua inglesa, como o ESP cujo destaque é Swales, e os ERG, com foco em Miller e Bazerman). Marcuschi aproxima as noções de gênero, texto e discurso, em contraposição à teoria bakhtiniana que está em “busca da significação, indiciada pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. A abordagem de Marcuschi se aproxima à de Bronckart (1997), na qual “toda espécie de texto pode ser classificada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de um texto observável pode ser considerado como pertencente a um gênero”, ou seja, cada texto, oral, escrito ou multimodal é um exemplar de um gênero. Para esclarecer melhor a posição de Marcuschi ao conceito de gênero, recorreremos à sua obra *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão (2008)*, e encontramos a seguinte definição à página 155:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de

gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística [...] e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

De acordo com o conceito apresentado pelo autor, podemos definir os gêneros como formas materializadas de texto, seja oralmente ou escritas, que de certa forma, mantém uma estabilidade, que permite até certo ponto agrupá-los e reconhecê-los. Em outras palavras, ao ler um exemplar do gênero bula de remédio, dificilmente o leitor o confundirá com uma reportagem, por exemplo, e possivelmente logo dirá que se trata de uma bula. Assim fica claro que todo exemplar de texto se configura em um gênero e que é passível de classificação de acordo com o contexto social e cultural em que circula.

Em relação a *Gêneros do Discurso* ou *Discursivos*, o conceito de gênero aqui delineado passa a ser entendido como forma de discurso, de enunciação, acrescida de tema ou significação, de ideologia e da valoração, de acordo com a teoria bakhtiniana. Rojo (2005, p. 194-197) lamenta o fato de que, aqui no Brasil, a obra de Bakhtin mais referida pelos estudiosos é *Os gêneros do discurso* de 1953, que, segundo a autora é incompleta e não dá conta de uma leitura mais formal sobre o gênero como obras anteriores (BAKHTIN, 1929/1934-35), *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*.

Para Bakhtin (1953/1979 p.276-326), os gêneros do discurso possuem três dimensões indissociáveis e essenciais: os temas (conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis através dos gêneros); a forma composicional (os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos) e as marcas linguísticas ou estilo (que envolvem posição enunciativa do locutor e forma composicional do gênero). Estão envolvidos na enunciação, a situação social imediata dos interlocutores, permeadas por seus papéis sociais, pela esfera comunicativa (a esfera do cotidiano ou a esfera dos sistemas ideológicos constituídos). Nessa perspectiva, quem adota a teoria de *gênero do discurso*, parte sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando a finalidade do locutor e sua apreciação valorativa do(s) interlocutor(es).

A autora ressalta a visão de leitor/produtor de textos dos PCNs, que é a de um usuário eficaz e competente, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas ao contrário da corrente onde o leitor/escrevente é tido como aquele que domina o código escrito para decodificar ou codificar palavras, frases e textos. Por esta razão defende a ideia de que se deve abandonar certas práticas tradicionais e cristalizadas de leitura e produção de textos em salas de aula, que tratam de falsas concepções tanto de linguagem como de gênero e adotar práticas que contemplem as características das situações dos enunciados e que considerem o contexto de produção.

Independente da terminologia adotada *gêneros textuais* ou *gêneros do discurso*, o fato é que o ensino de língua portuguesa desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem contemplado o ensino de gêneros. E nós acreditamos ser de grande importância o trabalho com os gêneros em sala de aula, pois como dito acima, estes permeiam toda forma de comunicação verbal, oral ou escrita e quanto mais o estudante estiver familiarizado com o uso dos mesmos, melhor conseguirá se utilizar deles para as demandas comunicativas de sua vida familiar e social. Marcuschi (2010, p.35) pontua o seguinte sobre o ensino de gêneros:

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção quanto para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Caso resolvêssemos continuar a tratar da temática do gênero, muito teríamos ainda para dizer e, com certeza, não haveria espaço para tal neste trabalho diante da riqueza de obras e quantidade de teorias e pesquisadores que se dedicam a esse tema, fato que só faz ressaltar sua importância no campo dos estudos linguísticos. Então, resolvemos abordar a questão do gênero aqui, mesmo que de forma superficial, por entender que nos expressamos tanto na fala quanto na escrita a partir de gêneros, corroborando a perspectiva de Bronckart (1997) supracitada na qual todo texto pode ser considerado como pertencente a um gênero. Além disso, Marcuschi (2008, p.154) ressalta o fato de que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a

manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Então se o objetivo desse trabalho é a melhoria na expressão escrita, não poderíamos deixar de tratar dessa questão, embora a turma em que o trabalho foi desenvolvido esteja em um nível de escrita anterior à produção de textos como vimos nos exemplos iniciais da pesquisa, o fato é que desejamos que consigam se comunicar de forma escrita. E para isso utilizarão gêneros.

3.2 O ensino de escrita nos documentos oficiais

O trabalho com a escrita, nas escolas brasileiras ganhou mais ênfase e apoio nos últimos anos com o avanço dos estudos linguísticos (como a sociolinguística, a semiótica, a fonologia), de gênero (a teoria sócio-interativa Bakhtiniana, a corrente sócio retórica, o ESP – Inglês para fins específicos e o Interacionismo Sociodiscursivo da Escola de Genebra) e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, documento este que já apontava um trabalho voltado para a perspectiva do gênero de acordo com o documento (BRASIL, 1998, p.21), “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. Assim, depreendemos que tudo o que entendemos por texto, se configura a partir de um gênero. Os gêneros são muitos e devido a essa quantidade não é possível tratar todos de forma aprofundada na escola, por essa razão, os PCNs (BRASIL, 1998, p.24) pontuam:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel), das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagens mais aprofundadas.

Isso implica dizer que a escola deverá selecionar gêneros que se tornem mais úteis para o uso em sociedade, ou seja, gêneros com os quais os estudantes tem e terão contato em seu convívio social, para que possam se utilizar dos mesmos de forma apropriada. O conceito de gênero aqui utilizado é aquele que se delineou a partir da teoria de Bakhtin, segundo a qual “cada esfera da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso

que denominamos gêneros do discurso” (BAKTHIN, 2000, p.279). Essa teoria deu origem ao trabalho de muitos outros autores como Bazerman (2010), segundo o qual gêneros “são ações sociais”. Baseados nessas abordagens, muitos autores de livros didáticos têm formulado seus materiais dando ênfase aos gêneros. É possível notar que alguns livros apresentam essa perspectiva bem definida e estão em consonância com os Parâmetros. É importante ressaltar que os PCNs prescrevem alguns gêneros a serem abordados de acordo com o nível de ensino, de forma que propunha até uma hierarquização baseada nos usos públicos da linguagem, dessa forma, segundo o texto (BRASIL, 1998, p. 24)

[...] Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Dentre os gêneros *escritos* recomendados nos PCNs (1998) estão, os literários *conto, romance, crônica e poema*; os de imprensa *notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira*; os de divulgação científica *verbete enciclopédico, relatório de experiências, didáticos (textos, enunciados de questões), artigo* e de publicidade, *a propaganda*. A maioria desses gêneros também estão previstos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do estado de Pernambuco, doravante PCLPs (PERNAMBUCO, 2012).

Nesse último documento, a concepção de escrita adotada é aquela cujo foco é a interação, dessa forma, as propostas de produção textual se baseiam nas intenções do escritor, nos interlocutores pretendidos para o texto e na monitoração deste tendo em vista a recepção por parte desses interlocutores (PERNAMBUCO, 2012, p. 103-106). De acordo com a proposição do documento disponível à página 104:

A escrita é tomada, assim como a leitura, em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve. Desse modo, as propostas de escrita organizam-se tendo como referência os gêneros textuais, orientação convergente com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A escrita deve ser orientada e contextualizada a fim de que se possa produzir textos com sentido, com um propósito diferente daquele de só atribuir nota. Assim a escolha dos gêneros deve ocorrer no sentido de permitir essa contextualização para que o aprendiz se sinta motivado a escrever, a expressar suas ideias no papel. É necessário que os alunos tenham contato com alguns gêneros com os quais podem não estar muito familiarizados ou desconhecer totalmente. Por tal razão, os PCLPs (PERNAMBUCO, 2012, p.107) propõem o ensino de gênero pautados na seguinte orientação:

A apropriação dos gêneros textuais se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre essas situações e as estruturas dos textos nelas produzidos. Os interlocutores, a intenção comunicativa, o tema a ser abordado e o suporte no qual se espera que o texto circule são fatores que determinam a organização do texto, as escolhas sintáticas e lexicais mais adequadas.

Tanto os PCNs quanto os PCLPs propõem o trabalho com a escrita na perspectiva do gênero e é por esse motivo que nos propusemos a aprofundar a análise dessas propostas em relação à prática em sala de aula. Dessa forma, os PCLPs propõem que o trabalho com os gêneros seja feito de forma progressiva e gradual, sugerindo um nível de formalidade menor para as séries iniciais, ou melhor, preconizam o trabalho com gêneros com os quais os estudantes já tenham alguma intimidade e que sejam mais próximos de sua realidade, tais como o bilhete, a carta, etc. Conseqüentemente, propõem uma elevação do grau de formalidade, passando a se dar maior ênfase a gêneros distantes das situações cotidianas, como o edital, a crônica, o artigo de opinião. Esse trabalho deve ser articulado, segundo o PCLP (PERNAMBUCO, 2012), com os eixos Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística, através de sequências didáticas e de projetos.

Outro fator apontado pelo documento é a reescrita textual que tem por finalidade a intenção de levar o aluno a entender que o ato de escrever é um processo e não apenas deve ser visto com o objetivo de se obter um produto ou ter como foco a correção do professor, e que, para isso necessita de algumas etapas para sua execução.

Assim, como percebemos os PCLPs se aproximam/coincidem com o que preconizam os PCNs quanto ao uso de gêneros e de produção de escrita.

3.3 O gênero História em Quadrinhos

Os quadrinhos, da forma como o conhecemos hoje (imagens, balões e texto), surgiram na França em 1889 e nos Estados Unidos em 1896. De acordo com Palhares (2009, p. 09), “uma nova forma de narrativa foi introduzida com a história em quadrinhos que tem como ponto principal a união de duas linguagens, uma não-verbal e outra verbal, que lhe confere um grande potencial criativo e comunicativo”. Assim as histórias quadrinhos seriam uma maneira inovadora de escrever, unindo uma linguagem mista, representada por um lado através do texto, grafado dentro e às vezes fora dos balões e, por outro pelas imagens que trazem uma grande carga de significado.

Conforme a autora (2009, p. 09), “a imagem nos quadrinhos, assumindo o papel de linguagem, pode ser interpretada e adquirir sentido dentro do contexto social em que se encontra inserido”. Ou melhor, a partir da leitura que se faz das imagens, é possível lhes atribuir o sentido a partir do contexto em que o texto está posto. As imagens nos quadrinhos são fundamentais para se inferir o sentido global do texto, bem como os temas secundários abordados pelo autor.

Palhares pontua que (2009, p. 07), “a nova forma de linguagem que surgia, criava outros significados, novos valores que possuíam intensa relação com a cultura da época”. Em outras palavras, desde o seu surgimento, esse gênero já carregava consigo uma forma de representação textual inovadora que também interferiria na maneira de ler e interpretar os textos, pois agora o leitor teria a seu favor, além da escrita, as gravuras que muito influenciariam na compreensão do texto, podendo inclusive facilitá-la. Palhares (2009, p. 9-10) ressalta que:

A interpretação do não verbal, assim como do verbal, pressupõe a relação com a cultura, com o histórico, com a formação social do sujeito intérprete. Nesse sentido, na história em quadrinhos são veiculadas duas mensagens: uma icônica ou visual e outra linguística, que se relacionam, constituindo uma mensagem global. A mensagem icônica e verbal nos quadrinhos, não se excluem, mas interagem, combinando de tal forma a ponto de permitir novas possibilidades de encaminhamento e de recepção da mensagem.

Dessa maneira, é necessário fazer a junção da linguagem verbal com a não verbal para se obter a compreensão do sentido geral do texto. Assim não basta para o leitor se concentrar apenas em um desses elementos, para a compreensão do sentido global, ou seja, não é o suficiente apenas ler o texto escrito, ou observar a imagem, mas sim fazer uma relação entre os dois. Só assim conseguirá obter uma interpretação adequada do texto.

Vale destacar que a linguagem verbal dos quadrinhos aparece em estilo direto, muito próxima da língua falada e para tal se utiliza de alguns recursos como os balões ou nuvens (um representa a falam, o outro, o pensamento), a ênfase em alguns sinais de pontuação – para expressar emoções e as onomatopeias – que servem para representar sons diversos, estes fatores a tornam uma linguagem distinta de outras. Veja abaixo um exemplo de quadrinho retirado da obra *Grande Junim*, de Ziraldo (2012).



Figura 10: Do episódio *Banguela*, da obra *Grande Junim* (PINTO, 2012, p. 09)

No exemplo acima, que trata de uma questão do universo infantil, a perda dos dentes, o *Menino Maluquinho* conta uma piada para tentar fazer o amigo *Junim* sorrir ou pelo menos abrir a boca (pois desde o início do capítulo que o mesmo não abre a boca, envergonhado por ter perdido um dente). Podemos observar na cena, que há uma grande expressividade na fisionomia dos personagens, quando sorriem – no quadrinho do centro; a expressão de frustração por não terem conseguido realizar seu objetivo e a vergonha do personagem sem dentes no último quadrinho da cena. Todo esse jogo de cores,

imagens aliados ao texto, contribuem para o entendimento do sentido do texto pretendido pelo autor. Em relação à fala dos personagens, fica clara a proximidade com a linguagem coloquial do cotidiano, observe nas palavras de *Maluquinho* “Essa foi demais” e “Não colou”, que existe uma grande similaridade com as situações que permeiam o vocabulário empregado no dia a dia. A seguir, apresentamos mais um exemplo, conforme a figura 7:



Figura 11: Do episódio *Banguela*, da obra *Grande Junim* (PINTO, 2012, p. 10)

Na cena acima reproduzida, se nós observássemos apenas as falas dos balões (1: “Nem eu!”, 2: “O Junim tá sem dente!”, “Tá banguela!”, 3: “Chora, não, bobinho! Vai nascer outro!”), dificilmente conseguiríamos obter o sentido pretendido pelo autor: a expressão de nervoso e tristeza do primeiro e do último quadrinho ajudam a perceber o sentimento do personagem, da mesma forma que as imagens de Maluquinho e do outro personagem (no quadrinho do centro) nos dão a dimensão da zombaria feito com Junim. Sem aliar a imagem ao texto, a compreensão ficaria comprometida.

No contexto educacional atual, as histórias em quadrinhos podem tornar-se poderosos instrumentos para o ensino, contribuindo para proporcionar o contato da criança com situações colhidas na realidade, mas que também podem propiciar prazer e nutrir a imaginação (BORGES, 2001). Além disso, os personagens apresentam comportamentos que representam diversos valores que circulam na sociedade e também pelo fato de abordarem temas que

representam histórias de vida que podem levar o leitor a refletir sobre alguns padrões e comportamentos sociais.

A representação da realidade que encontramos nas histórias em quadrinhos constitui-se como mediadora de significados, pois não só possibilita uma construção individual, mas também, aproxima a criança de uma experiência coletiva. Por meio de uma linguagem que associa códigos verbais a não verbais, a arte dos quadrinhos exige uma leitura que respeita simultaneamente o ritmo visual, as cores, os movimentos, os gestos, as expressões corporais, a representação de sons, a disposição do texto.

Em virtude da multiplicidade de recursos que são utilizados na produção desse tipo de texto, ele proporciona não só o prazer, mas nos direciona a perceber novas dimensões de leitura, que fogem aos padrões tradicionais. É essa dinamicidade da história em quadrinho que seduz e apaixona o leitor e contribui para que este interaja com o texto e com o mundo maravilhoso que a cerca.

Frantz (2011) ao abordar a natureza do texto literário chama a atenção para o caráter lúdico-estético da literatura. Segundo a autora, “toda arte é, antes de mais nada, instrumento de prazer cultural” (FRANTZ, 2011, p. 39). Diante disso, podemos perceber que o diálogo do texto literário com o leitor se dá, principalmente, por meio desses recursos que emocionam, espantam, seduzem e dinamizam essas histórias em quadrinhos, mais especificamente. Assim, as histórias em quadrinhos podem representar um importante aliado no ensino-aprendizagem, uma vez que unem a linguagem verbal e a não-verbal, esta última rica em imagens e expressividade, muitas vezes representada pela reação dos personagens, expressão facial, gestos. Desta forma, as Histórias em Quadrinhos constituem-se em textos esteticamente atraentes para o aprendiz. Para Palhares (2009, p. 04):

[...] a utilização de histórias em quadrinhos no ensino da disciplina pode ser de grande valia, uma vez que as mesmas apresentam uma forma de comunicação visual e verbal e ainda que muitas abordam temas relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula. As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia. Não existem regras para sua utilização, porém, uma organização deverá existir para que haja um bom aproveitamento de seu uso no ensino podendo desta forma, atingir o objetivo da aprendizagem.

Pensando sob essa ótica, selecionamos o gênero História em Quadrinhos como objeto de produção nas oficinas com o intuito de propiciar momentos agradáveis de construção do texto, uma vez que ao unir as linguagens verbal e não-verbal, a produção desse gênero pode se tornar uma prática motivadora. O fato de planejar, traçar, desenhar e pintar, além, é claro, de escrever podem tornar o momento de produção textual mais prazeroso e produtivo. E esse é um dos nossos objetivos com esse trabalho, não apenas contribuir para a melhoria da expressão escrita, como também motivar os estudantes a criar, produzir textos.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção apresentamos os sujeitos da pesquisa (perfil da escola, dos estudantes da turma em questão), os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento do trabalho e os resultados obtidos após a aplicação, bem como suas possíveis contribuições para o ensino.

4.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

O Colégio Municipal Júlia Rodrigues Torres, fundado em 12 de novembro de 1988, é uma escola de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), encontra-se localizada em um distrito pertencente à cidade de Canhotinho, no estado de Pernambuco. Possui 12 salas de aulas e atualmente funciona nos turnos matutino e vespertino. A turma de 6º ano em que o problema de escrita foi detectado possui 22 estudantes matriculados, nas faixas de 12 a 17 anos, em sua maioria repetentes (em alguns casos, dois ou mais anos de reprovação consecutiva no 6º ano). Vejamos no quadro abaixo:

Quantidade de alunos em repetência por ano		
1 ano no 6º ano	2 anos no 6º ano	3 ou mais anos no 6º ano
2	7	13

Tabela 6: Quadro de repetência dos alunos

Devido a sua localização em um espaço rural, recebe muitos alunos dessa área, que cursaram as séries iniciais em grupos escolares com salas de aula multisseriadas.

Importa também situar a escola quanto aos indicadores de proficiência em Língua Portuguesa das avaliações externas (IDEB e SAEPE).

Apresentaremos inicialmente os dados do IDEB em relação ao município de Canhotinho:



Figura 12: Índices da Educação Básica da Rede Municipal de Canhotinho/PE.

No gráfico é possível notar um avanço na nota da escola entre 2009 (3,2) e 2011 (4,7), no que se refere ao IDEB das séries iniciais; contudo de 2011 para 2013, uma queda, passando-se de 4,7 para 4,2. Este resultado nos últimos anos (2011-2013) aponta que a escola perdeu na questão de proficiência de Língua Portuguesa.

Partindo da realidade do município para a escola, obtivemos os seguintes dados.



Figura 13: Dados IDEB referentes à proficiência da Escola.

Conforme mostra o gráfico, a escola não atingiu a meta projetada pelo INEP para o ano de 2013 (4,6) e obteve apenas 4,2. Se comparados os

resultados de 2011 e 2013 também houve decréscimo nas notas, de 4,3 em 2011 para 4,2 em 2013.

4.2 Procedimentos Metodológicos

Este trabalho configura uma pesquisa-ação, de base qualitativa, com o foco na análise de atividades e textos produzidos pelos estudantes de uma turma de 6º ano, no que diz respeito à representação e produção escritas. Adotando a definição dada por Thiollent (2011, p. 20), na qual a pesquisa-ação é tida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Em outras palavras, a pesquisa-ação mostrou-se a abordagem mais favorável para o tratamento do problema detectado (dificuldade na produção escrita dos alunos), uma vez que esse tipo de abordagem metodológica já pressupõe a realização de ações sobre o problema abordado, conforme Thiollent (2011, p. 21), “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. É o caso dessa pesquisa, uma vez que os atores representantes da situação estão inseridos diretamente na abordagem proposta, no caso aqui alunos e professor estão envolvidos na realização e desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas.

A pesquisa-ação foi realizada a partir das seguintes etapas:

Etapa I – coleta de dados para a realização do **diagnóstico inicial**: passo realizado como etapa diagnóstica, uma vez que, a partir das atividades iniciais de estudo ortográfico e de produção de textos pôde ser detectada a dificuldade dos estudantes, exemplificadas através de figuras na seção 1.1, especificamente às páginas 08, 21 e 22 e também nos anexos.

Etapa II – **elaboração e realização de atividades oficinas**: dando continuidade ao desenvolvimento do trabalho, foram realizadas atividades sob duas perspectivas: a primeira delas, a que contemplou exercícios que visavam

à correção ortográfica, baseada nas contribuições da Fonética e da Fonologia, com o intuito de atingir um certo nível de ortografização, ou melhor, um grau de escrita em que o estudante tenderia a grafar a maior parte das palavras de forma correta (a dicionarizada). Segundo Rojo 2009, a “ortografização é um processo difícil e longo, que toma todo o ensino fundamental e que se estende por toda a vida, quando se trata de vocabulário novo para nós”. Nossa pretensão aqui não foi que os alunos do 6º ano dominassem a escrita ortográfica de todo o léxico, fato que acreditamos muito difícil, senão impossível, mas que cometessem menos desvios nas palavras com as quais lidam com mais frequência. Essa fase da etapa II foi realizada através da oficina I (março 2016).

A outra perspectiva foi o tratamento da escrita com o ensino de alguns gêneros básicos previstos para o ano (6º), para a qual adotamos a utilização de oficinas, entendidas segundo Paviani e Fontana (2009, p. 78), como “uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. A oficina pedagógica, segundo as autoras (2009, p. 78), “atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”.

A partir dessa definição organizamos atividades que contemplavam o trabalho com a leitura, análise e produção do gênero histórias em quadrinhos. Após a exposição e leitura dos textos, provocamos debates e reflexões sobre os temas abordados pelos mesmos, para, em seguida, partir para a produção. Dessa forma, ocorreu uma primeira produção de textos do gênero. Por sua vez, esse primeiro texto serviu de base para a análise, que resultou em uma abordagem geral sobre os principais desvios gramaticais cometidos. Esses desvios foram tratados de forma imparcial em aulas expositivas em que recortes representativos dos textos foram projetados na aula. O trabalho com os problemas encontrados foi realizado em níveis diferentes, de modo a contemplar *desvios de naturezas diferentes, como os notacionais, os ortográficos, os de concordância, etc.* Essa fase da etapa II foi realizada através da oficina II (abril/2016).

Etapa III – acompanhamento e avaliação parcial: durante o processo de desenvolvimento e realização da etapa anterior, realizamos atividades que

nos serviram de base para acompanhar o desempenho dos estudantes durante o processo. Com esse acompanhamento, pudemos fazer algumas modificações e alterar a abordagem dada às questões tratadas, de modo a alcançar ou nos aproximar ao máximo dos objetivos pretendidos. Ao realizar a elaboração dessas etapas (II e III), nós englobamos os objetivos previstos pela pesquisa-ação, uma vez que “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”, Thiollent (2011, p. 21). Essa fase da etapa III foi realizada através da oficina III (abril/2016).

Etapa IV – diagnóstico final: em conseguinte, ocorreu a *produção final*, uma proposta de elaboração de uma História em Quadrinhos na qual foram avaliadas as competências desenvolvidas pelos alunos durante toda as oficinas, foi observado se os mesmos demonstraram progresso em relação à primeira produção, se ocorreu a apropriação do gênero trabalhado, dentre outros aspectos. A partir dessa produção, fizemos a análise conclusiva do trabalho realizado para obtermos o produto final de nossa pesquisa. Essa fase da etapa IV foi realizada através da oficina IV (maio/2016).

Seguimos o cronograma no prazo previsto no projeto, dessa forma esse texto representa o resultado de todo o trabalho realizado durante o período da pesquisa-ação.

4.3 Abordagem Qualitativa

A pesquisa seguiu numa perspectiva qualitativa, pois é a abordagem que mais se aproxima do nosso objetivo: reduzir as dificuldades de expressão escrita no 6º ano. Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa (2001, p.21-2):

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em outras palavras, esse tipo de pesquisa não está preocupado em quantificar resultados ou apontar estatísticas, seu objetivo principal é tratar das questões geradoras da pesquisa, abordar os problemas com a intenção de minimizá-los com ações baseadas nas relações humanas. Ainda de acordo Minayo (2001, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Por esta razão, acreditamos que esse tipo de abordagem serviu aos propósitos previstos neste trabalho, já que o tratamento pretendido das dificuldades encontradas está voltado à busca de melhorias nos aspectos educacionais e, conseqüentemente nas relações da escrita em seus usos sociais. Portanto esperamos que, ao apresentar o resultado final da pesquisa, possamos de alguma maneira, ter contribuído para a obtenção de um melhor desempenho por parte dos estudantes envolvidos.

4.4 Categorias de Análise da Escrita

A respeito das questões de desvios da escrita, destacamos as considerações e estudos de Oliveira (2005). Respaldados em sua obra *Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de escrita* (2005), apresentamos os desvios classificados por ele em três grupos que o mesmo denomina de violações:

GRUPOS	SUBGRUPOS
Grupo 1 (engloba os problemas mais visíveis de escrita)	a) Compreende as representações feita por estudantes que se encontram em nível pré-alfabético , ou seja, aqueles que tendem a representar um grupo de sons com uma única letra. Ex.: amnaeboa = a minha mãe é boa.

	<p>b) Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado. Ex.: <i>nedo</i> em vez de <i>medo</i>.</p>
	<p>c) Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons. Ex: <i>chato</i> por <i>jato</i>, <i>faca</i> por <i>vaca</i>.</p>
<p>Grupo 2 (foco nos problemas mais importantes)</p>	<p>a) Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas – casos em que o aprendiz não conseguiu estabelecer as relações entre alguns sons e alguns grafemas. Seria o caso de o estudante ao tentar grafar uma palavra como <i>bola</i>, por exemplo, grafasse <i>doce</i>. São casos raros.</p> <p>b) Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons. Por exemplo, o fonema /g/ é representado pela letra G diante de a, o e u. Contudo, diante de e e i, empregamos GU. Ex: <i>gato</i>; <i>guia</i>. Assim, o desvio ocorre se o estudante escrever, por exemplo, <i>gerra</i> em vez de <i>guerra</i>.</p> <p>c) Violações entre sons e grafemas por interferência do dialeto do aprendiz. Ex.: <i>bunito</i> em vez de <i>bonito</i>; <i>iscola</i> no lugar de <i>escola</i>.</p> <p>d) Violações de formas dicionarizadas – esse subgrupo está dividido em duas categorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes. Ex.: <i>cesta</i>-feira (<i>sexta</i>); <i>cinto</i> (<i>sinto</i>) muito.

	<ul style="list-style-type: none"> Só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível. <p>Ex.: geito (= jeito); xave (= chave)</p>
Grupo 3 (foco em casos de hipercorreção e casos acidentais)	<p>a) Violação na escrita de sequências de palavras – aqui o aprendiz tende a aglomerar mais de uma palavra em uma única, em função da forma como a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta em torno de unidades de sentido (morfemas).</p> <p>Ex.: porisso (por isso); tiamo (te amo); concerteza (com certeza).</p>
	<p>b) Casos de hipercorreção e casos acidentais – segundo o autor (OLIVEIRA, 2005 p. 53), os casos de hipercorreção são de difícil tratamento por serem esporádicos, podendo aparecer ou não.</p> <p>Ex.: deixol (= deixou); encomodar (= incomodar).</p> <p>Sobre os casos acidentais, o autor (2005, p.53) reafirma serem acidentais mesmo e que não devem preocupar os professores. São aqueles casos em que a palavra não tem nada a ver com a que se pretendia escrever.</p>

Tabela 7: Categorias de análise de desvios de escrita adaptada de Oliveira (2005)

Doravante no tópico seguinte apresentaremos casos semelhantes correlacionados com os grupos categorizados por Oliveira (2005). É interessante notar que alguns desvios encontrados nas produções dos estudantes se enquadram perfeitamente em vários dos casos aqui apresentados pelo autor.

4.5 Análise de Dados

A seguir apresentaremos os dados observados durante a pesquisa nas fases de investigação apresentadas na seção anterior. Após a realização da Etapa I (diagnóstico) realizou-se o trabalho investigativo e de caráter interventivo (Etapas II, III e IV), ou seja, de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) no qual realizamos observações e intervenções pedagógicas.

ETAPA I (Diagnóstica)

Esta fase foi a que instigou a realização deste trabalho, quando diante de uma turma de 6º ano, não conseguíamos que os mesmos produzissem sequer uma frase simples. Isso foi detectado logo nas primeiras aulas, ao passar uma simples atividade, não obtivemos respostas. Então realizamos uma atividade com o intuito de descobrir um pouco sobre o histórico escolar do estudante e sugestões de como poder ajudá-los. A seguir trazemos um exemplo dessa atividade diagnóstica:

1. Qual é a sua idade?	Indosua 14
2. Você já foi reprovado em alguma série? Se sim, em quais?	Indos de 5º e 6º
3. Quantas vezes você foi reprovado?	Indos 4
4. Qual é a sua maior dificuldade de aprendizagem?	ler e escrever matemática
5. O que os professores poderiam fazer para ajudá-lo(a) a superar a sua dificuldade de aprendizagem?	ler e ter um ajuda um dia
6. O que você faz para tentar superar as dificuldades escolares?	busco ajuda com os professores um dia

Figura 14: Exemplar da atividade diagnóstica.

Se observarmos com atenção, no exemplo acima, o estudante claramente não consegue se expressar através da escrita. Ele conhece as letras, contudo não consegue relacioná-las a um som e assim formar as palavras. O aluno ainda parece estar na fase da hipótese de escrita, aquela em que as crianças rabiscam no papel supondo estarem escrevendo, fato que não seria considerado adequado para um estudante de 16 anos que já está há 5 anos cursando o 6º ano. Vejamos a resposta da questão 1, na qual se esperava que os alunos escrevessem o número ou numeral, mas de forma inesperada a resposta é “tmdosuos 16”. Da mesma forma ocorreu com as respostas dadas às questões 2, 3, 5 e 6, o estudante não conseguiu se fazer ser entendido pela escrita. À questão dois sobre ser reprovado e que série, respondeu: “imdos da S4 Ç e S”. Para a questão três, sobre quantas vezes foi reprovado, escreveu: “imdost4”. No item 5, que pede sugestões de como os professores poderiam ajudar, deu a resposta: “ler ertum ajuda umzpos”. Por fim à questão 6, sobre o que o aluno faz para tentar superar as dificuldades, escreveu: “quo Vcolor coco as dfudse um dros”. Devemos salientar que a resposta dada à questão 4 apresenta palavras corretas (ler, escrever, matemática), pois foram colocadas como sugestão à resposta no quadro.

Abaixo mais um exemplar da referida atividade.

1. Qual é a sua idade?	16
2. Você já foi reprovado em alguma série? Se sim, em quais?	na 1 1 ano a m
3. Quantas vezes você foi reprovado?	1
4. Qual é a sua maior dificuldade de aprendizagem?	na escrita matemática
5. O que os professores poderiam fazer para ajudá-lo(a) a superar a sua dificuldade de aprendizagem?	ler erum ajuda a ler
6. O que você faz para tentar superar as dificuldades escolares?	o ler

Figura 15: Exemplar da atividade diagnóstica.

Aqui, o estudante ainda consegue responder utilizando números (algarismos) para dizer a idade, na primeira questão (15) e na terceira para responder quantas vezes foi reprovado (1). Na questão 4, houve uma reprodução das sugestões de respostas, postas no quadro, fato similar ao exemplo anterior. Contudo, se observarmos as respostas dadas aos outros itens (questões 2, 5 e 6), podemos perceber a dificuldade para escrever. Na resposta dada à questão 2, “noa, 1 una ano”, entende-se que foi reprovado um ano, a resposta fica comprometida pela grafia de “noa” e “una”. Sobre a questão 5, o estudante respondeu “a lir apeadi a lia”, provavelmente quis dizer: ler, aprender a ler. Percebemos com isso, que não domina a habilidade de leitura, pois a palavra “ler” estava grafada no quadro e o mesmo já a havia utilizado para dar resposta à questão 4, e, escrever “lir” e “lia”.

Para lembrar outro caso, apresentado no início deste trabalho, trazemos mais um exemplar da atividade na qual os estudantes eram solicitados a ordenar as letras e formar nomes próprios iniciados com a letra H. Relembrando que a atividade foi trabalhada de uma forma que o professor dizia quais eram os nomes pretendidos em cada nuvem e mesmo assim, não obtivemos êxito na atividade.

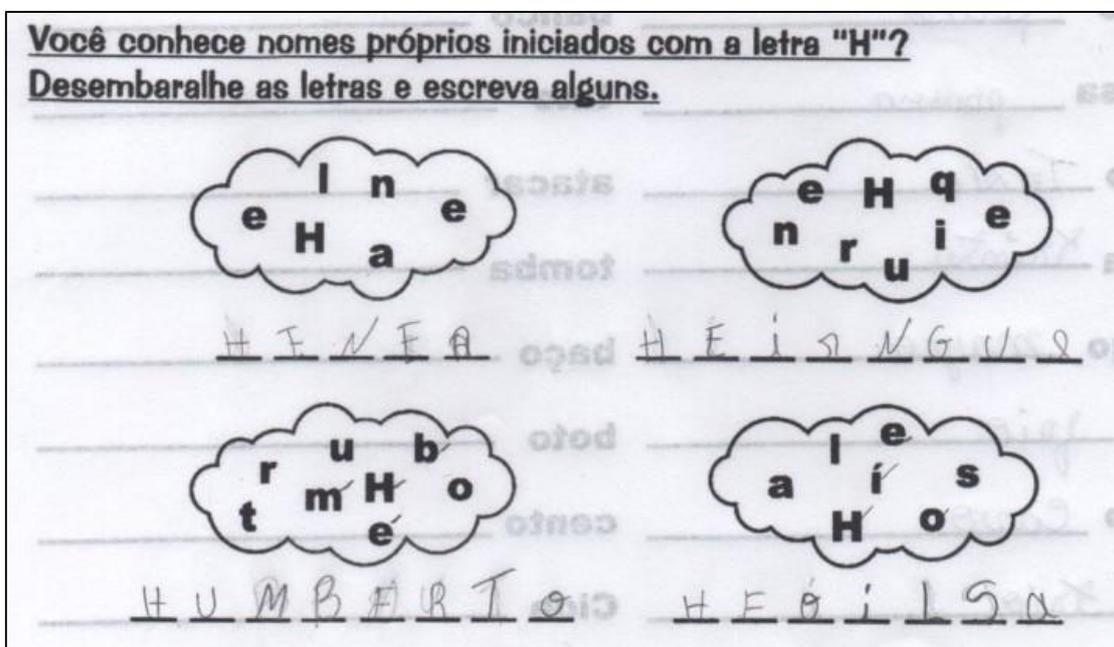


Figura 16: Exemplar da atividade para ordenação de letras e formação de nomes próprios.

Dos nomes pretendidos para a atividade na sequência da primeira linha e depois da segunda linha (Helena, Henrique, Humberto e Heloísa), o estudante conseguiu acertar apenas *Humberto*. Para escrever Helena, grafou *Henea*; Henrique foi escrito *Heirngue*; no caso de Heloísa, escreveu *Heoilsa*.

Diante dessa situação, elaboramos as oficinas e as aplicamos com o intuito de minimizar as dificuldades de representação escrita destes alunos. Abaixo, detalhamos como se deu todo o processo de realização das oficinas e intervenções realizadas.

ETAPA II (OFICINAS)

Nessa fase do trabalho ocorreu a Etapa II, na qual houve a aplicação das oficinas 1 e 2, que tiveram por objetivos uma produção de texto para verificação da produção e a análise dos dados obtidos (oficina 1) e a abordagem dos desvios de escrita apresentados nos textos produzidos (oficina 2). Abaixo descrevemos como se deram as oficinas e apresentamos os resultados obtidos.

A **oficina 1** consistiu dos seguintes módulos: leitura, debate e produção de uma história em quadrinhos:

Módulo I: Foi realizada pelo professor a leitura audível do texto *A Pedra da Bruxa*, retirado do livro *O Silêncio dos Amantes* da escritora gaúcha Lya Luft (2008), foto abaixo (figura 15).



Figura 17: Imagem do livro: *O silêncio dos amantes* e do texto *A pedra da bruxa*.

O texto, narrado em primeira pessoa por uma mãe, conta a estória de um menino problemático que sumiu misteriosamente causando uma grande dor para a família, em especial para a mãe que se considerava a melhor amiga desse filho. Este módulo teve a duração de uma aula.

Módulo II: Após a leitura, houve uma discussão sobre o texto lido e a turma foi dividida em grupos de 5 alunos. Com a turma já dividida em grupos, foi solicitado que os estudantes representassem a estória lida em quadrinhos. A princípio não foram trabalhadas as características do gênero Histórias em Quadrinhos, uma vez que as questões relacionadas a este gênero só seriam vistas na oficina 2. Dessa forma, foi distribuído o material necessário aos grupos (lápis de cor, papel, régua, tesouras e até algumas revistas em quadrinhos) e os mesmos iniciaram a produção.



Figura 18: Estudantes durante a realização dos trabalhos.

Nas duas aulas seguintes foram retomadas as produções e entregues ao final da terceira aula. Para esta etapa três aulas foram utilizadas.

Observemos agora exemplares das produções, na página seguinte podemos verificar a reprodução da imagem de uma das atividades aplicadas:

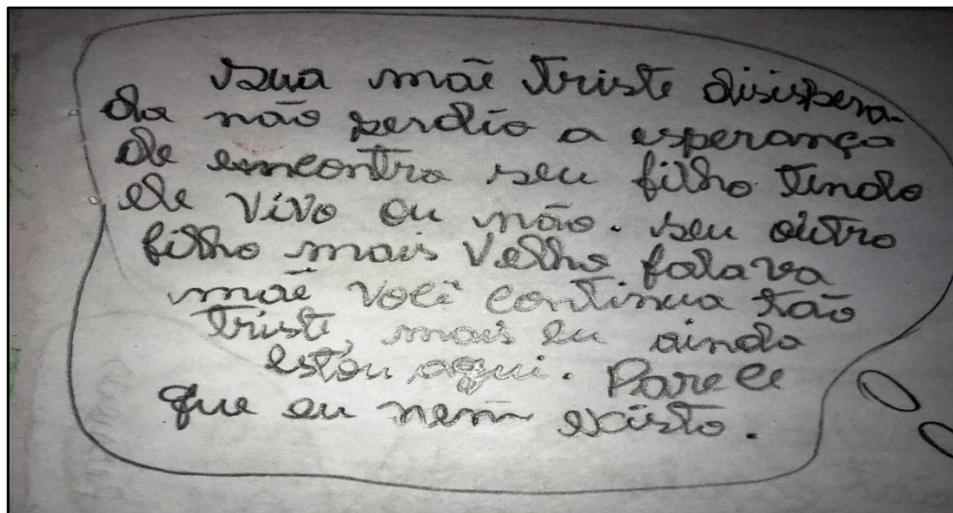


Figura 19: Balão retirado de uma das produções.

Destacamos no exemplo acima (figura 11), os seguintes desvios de escrita **disisperada (= desesperada)**, **tendo (= tando = estando)**. Estes dois desvios evidenciam a transposição que há da fala para a escrita, ou seja, ao formular hipóteses de escrita, em alguns casos, os estudantes tendem a representar na escrita como percebem os sons da fala. Essas formas estão relacionadas ao Grupo 2, subgrupo C da classificação que adotamos de Oliveira (2005) correspondente às violações entre sons e grafemas por interferência do dialeto do aprendiz. Fica clara também a ausência de sinais de pontuação.

Vejamos mais um caso:

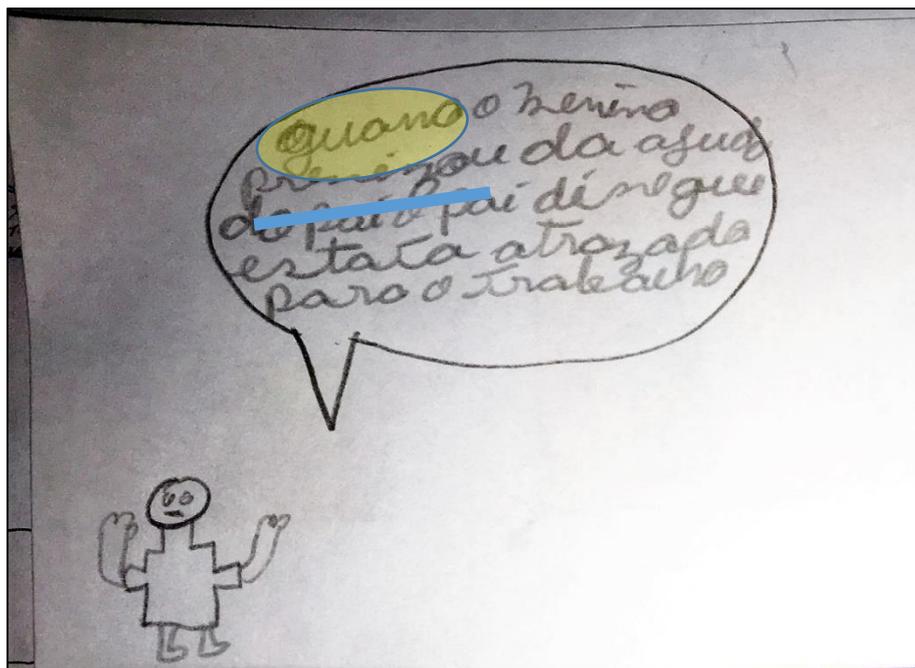


Figura 20: Quadrinho retirado de uma das produções.

No caso acima, mais problemático, pode-se perceber **guano**, **pressizou**, **gue**, **atrazado**. Seguindo a classificação de problemas de escrita pautados por Oliveira (2005, p.50), ocorre com **guano** (para escrever quando) e **gue** (que) a escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, conforme a tabela, Grupo 1, subgrupo B. Em outras palavras, devido a semelhança que há entre os grafemas G e Q, o estudante confunde durante certo tempo o traçado de letras com grafia parecida. Já no caso de **pressizou** e **atrazado**, Oliveira (2005, p.52) chama de violação de formas dicionarizadas, Grupo 2, subgrupo D. Segundo o autor:

Esses casos constituem os problemas mais sérios que temos de enfrentar. Na verdade, nenhum de nós foi, ou será, capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias. Elas não são controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra.

Aqui se enquadram os casos de representação dos fonemas /s/ e /z/ que, na escrita possuem diversas maneiras de serem representados. É um fato que o fonema /s/ pode ser representado por S, SS, SC, C, Ç, SÇ, X e o fonema /z/, pelas letras Z, S ou X. Dessa maneira, o estudante ao formular sua hipótese de

escrita, empregou SS e Z na grafia da palavra **precisou** e Z na escrita de **atrasado**.

Na **Etapa III** realizamos uma segunda **oficina**. A oficina de número 2 teve como objetivo principal o tratamento dos desvios de escrita cometido pelos alunos através de aulas expositivas e atividades escritas. Ela foi realizada em dois módulos: aula expositiva e aplicação de atividade escrita.

Módulo 1: A princípio, através de uma análise das produções dos estudantes, detectamos a necessidade de realizar uma abordagem dos problemas de escrita encontrados nos textos com os próprios estudantes. Para tal abordagem elaboramos um plano de aula que contemplasse a exposição dos desvios encontrados, então pensamos em uma exibição de *slides*.

<p style="text-align: center;">Histórias em Quadrinhos - HQs.</p> <p style="text-align: center;">Daniel Holanda da Fonsêca</p>	 <p>Os quadrinhos são uma forma de escrita que se utiliza da arte do desenho e da pintura.</p>
<p>A ordem dos balões...</p> <ul style="list-style-type: none"> Os balões e os personagens devem aparecer na ordem das falas, ou seja, quem fala primeiro deve aparecer primeiro e sua fala também. Outro detalhe importante: se houver mais de uma fala do mesmo personagem na mesma cena, esta deve observar a ordem do que foi dito, de cima para baixo. 	 <p>Observe a última cena.</p> <p>Que fala deveria aparecer primeiro?</p>

Figura 21: Imagem de alguns slides sobre Quadrinhos.

Então foi elaborada a apresentação dos *slides* com imagens dos textos com os desvios de escrita, além do trabalho das características do gênero

Histórias em Quadrinhos. Contudo durante o planejamento desta oficina, percebemos que apenas uma aula expositiva não seria o suficiente para um trabalho mais aprofundado. Foi aí que surgiu a ideia de reproduzir os problemas em uma atividade escrita. Este módulo teve a duração de uma aula.

Módulo 2: Então realizamos a reprodução das imagens dos textos (através de escaneamento e fotografias) e elaboramos a atividade. O objetivo dessa atividade era que os estudantes pudessem perceber mais de perto suas dificuldades na representação escrita, enfim, que tivessem um contato mais próximo com os textos produzidos por eles e pelos colegas para que os mesmos pudessem perceber os problemas ortográficos, de concordância, além de questões relacionadas ao gênero. Nesse sentido trabalhamos com os alunos uma prática reflexiva sobre a própria produção deles mesmos. Este módulo teve a duração de duas aulas.

Durante a exibição de slides, muitos estudantes se expressaram e perceberam os desvios cometidos, estes foram corrigidos no quadro com a ajuda do professor. Foi uma aula expositiva dialogada, na qual o professor realizou vários questionamentos com a intenção de instigá-los a detectar os problemas. É importante lembrar que as imagens reproduzidas não expuseram os autores das produções, mantendo assim a privacidade do estudante e evitando constrangimentos.

Nesse módulo a oficina 2 foi realizada pela aplicação da atividade com os recortes dos textos produzidos na oficina 1. Os comandos das questões foram elaborados sob duas perspectivas: a primeira, voltada para os considerados “erros” de escrita, pontuação. A segunda para questões do gênero Histórias em Quadrinhos.

Abaixo reproduzimos alguns exemplares da referida atividade.

ATIVIDADE

1. Analise as imagens a seguir e depois prossiga para os comandos abaixo.

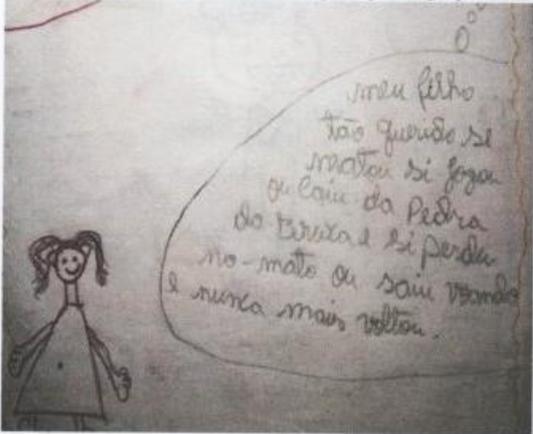


Figura 1

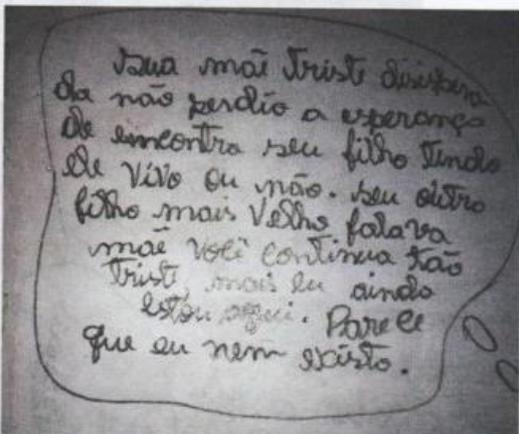


Figura 2

a. Observando o texto escrito, você consegue identificar palavras que estão grafadas de forma incorreta? Se sim, quais são elas?

Figura 1 - _____

Figura 2 - perdiu - encontro - tendo

b. Reescreva ortograficamente estas palavras.

perdiu - encontro - tendo

c. Em relação à pontuação, você identifica alguma necessidade de correção? Se sim, em que pontos você acrescentaria ou removeria algum sinal de pontuação?

uma

Figura 22: Exemplar da atividade aplicada na oficina 2.

Antes de partirmos para a análise, reproduzimos os textos da atividade tais quais foram escritos e como seria sua escrita ideal.

Figura 1 – texto original	Texto ideal
meu filho tão querido se matou si jogou ou caiu da Pedra da Bruxa e si perdeu no-mato ou saiu voando e nunca mais voltou.	Meu filho tão querido se matou, se jogou ou caiu da Pedra da Bruxa, se perdeu no mato ou saiu voando e nunca mais voltou.
Figura 2 – texto original	Texto ideal
Sua mãe triste disesperada não perdiu a esperança de encontro seu filho tendo ele vivo ou não. Seu outro filho mais velho falava mãe você	Sua mãe triste, desesperada , não perdia a esperança de encontrar seu filho, estando ele vivo ou não. Seu outro filho, o mais velho, falava:

continua tão triste mais eu ainda estou aqui. Parece que eu nem existo.	- Mãe, você continua tão triste, mas eu ainda estou aqui. Parece que eu nem existo.
---	---

Tabela 8: Relação entre os textos produzidos e os textos pretendidos.

No geral, poderíamos dizer que os textos não apresentam desvios tão alarmantes quanto os apresentados pelos estudantes no início da pesquisa. Os mais graves estão presentes nas palavras **disiserada** e **tendo**. É possível notar também ausência de alguns sinais de pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas inadequado em alguns pontos do texto, entretanto o texto é passível de ser lido e entendido. O que é satisfatório, a princípio. No entanto, em algumas respostas, como a reproduzida acima, o estudante não consegue corrigir adequadamente as inadequações e algumas coisas ainda lhe passam despercebidas.

Na atividade é solicitado aos estudantes que identifiquem as palavras que estão escritas de forma incorreta nas figuras 1 e 2; em seguida é pedido que as escreva de forma correta. No exemplo acima, o estudante X identificou como incorretas as palavras **perdio** (perdia), **encomtra** (encontra) e **tendo** (estando); no entanto ao corrigir, não conseguiu acertar nenhuma delas, na palavra **encontra**, ainda trocou o **m** por **n**, mas não acrescentou o **R** indicador de infinitivo (encontrar). Com a palavra perdia, grafou **perdie** e com estando, escreveu **tindo**. Em relação ao comando C, que trata de questões de pontuação, não identificou a necessidade de acréscimo ou retirada de sinais de pontuação.

Vejamos mais alguns casos, a seguir.

1. Analise as imagens a seguir e depois prossiga para os comandos abaixo.

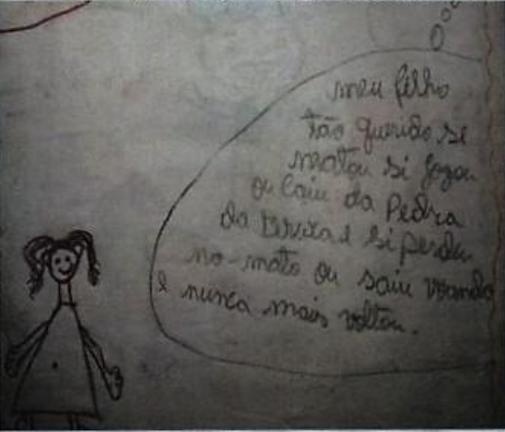


Figura 1

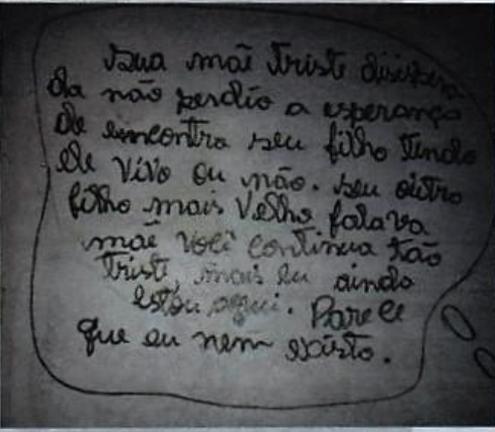


Figura 2

a. Observando o texto escrito, você consegue identificar palavras que estão grafadas de forma incorreta? Se sim, quais são elas?

Figura 1 - querido, jogo, perdeu, perdeu.

Figura 2 - disesperada, perdeu, encontra, de, outra,

b. Reescreva ortograficamente estas palavras.

① querido, jogou, perdeu ② dessesperado, perdeu, encontra, de, outra.

c. Em relação à pontuação, você identifica alguma necessidade de correção? Se sim, em que pontos você acrescentaria ou removeria algum sinal de pontuação?

ponto final, ponto de interjeição, ponto de exclamação, vírgula.

Figura 23: Exemplar da atividade aplicada na oficina 2.

No caso acima a estudante Y, encontrou erros em algumas palavras que estavam grafadas corretamente, isso pode ter ocorrido pelo fato de não ter entendido a caligrafia ou por questões de impressão. Isso aconteceu com os vocábulos querido (querido), jogo (jogou), perdeu (perdeu), da, figura 1 e ao corrigi-los, deixou-os iguais às formas escritas no texto. Ao tentar corrigir “disesperada”, grafou “dessesperado”, provavelmente esse SS configura um caso de hipercorreção ou um caso acidental dentre os previstos por Oliveira (2005). O mesmo ocorre com “perdeo”, um caso típico de hipercorreção. Essa estudante também não representou a marca de infinitivo na palavra encontra(R).

1. Analise as imagens a seguir e depois prossiga para os comandos abaixo.

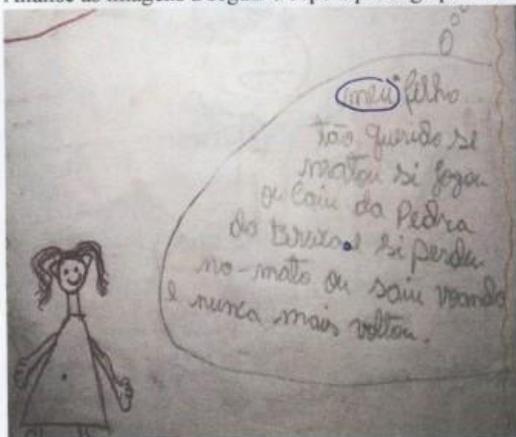


Figura 1

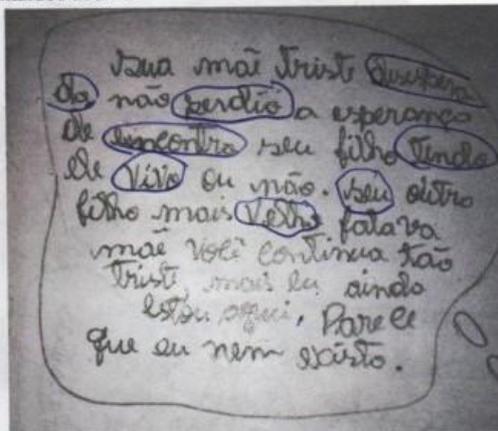


Figura 2

- a. Observando o texto escrito, você consegue identificar palavras que estão grafadas de forma incorreta? Se sim, quais são elas?

Figura 1 - ~~si~~ si, si.

Figura 2 - desesperada, encontra, sendo

- b. Reescreva ortograficamente estas palavras.

Desesperada, ~~si~~ sua, desesperada, perdia, encontrar, estando, vivo, seu, velho

- c. Em relação à pontuação, você identifica alguma necessidade de correção? Se sim, em que pontos você acrescentaria ou removeria algum sinal de pontuação?

1ª figura
Sim, entre a Cruz e o si merece um ponto de exclamação!
2ª figura. Do vive aqui e parece não merece um ponto.

Figura 24: Exemplar da atividade aplicada na oficina 2.

A estudante Z, no exemplo acima, identificou a grafia “si” como incorreta, na figura 1, contudo não apresentou a correção, conforme pedido no item B da atividade. No que diz respeito à figura 2, escreveu corretamente as palavras desesperada, perdia, encontrar e estando. Um fato interessante nesse caso é a estudante ter corrigido outras palavras, espontaneamente por estarem grafadas com maiúsculas inadequadamente dentro de texto sem se tratar de nomes próprios. Isso ocorreu com vivo e velho, que estavam no texto com o V maiúsculo. Ela também identificou uma palavra que após o ponto deveria estar grafada com inicial maiúscula e não estava (o vocábulo seu).

Em relação às questões de gênero, analisamos três exemplares também. A segunda parte da atividade, pautada em questões relacionadas ao gênero

História em quadrinhos, teve sua elaboração a partir de um dos quadros das produções dos estudantes. Na cena reproduzida, a inadequação ocorre na disposição e na ordem dos personagens e suas respectivas falas. Geralmente, em uma história em quadrinhos, quem fala primeiro, aparece em primeira posição (à esquerda) e o balão contendo sua fala é o primeiro. Não é o que a gente observa no exemplar selecionado: o personagem que fala primeiro, está na última posição (à direita) e sua fala também é a última. Por essa razão, as questões elaboradas, se pautam em questionamentos quanto à disposição das falas e personagens. Dessa forma, não foi nossa intenção aqui tratar de questões de análise linguística. A referida atividade, segue abaixo reproduzida:



Figura 25: Recorte de atividade aplicada

A partir da imagem acima (figura 14) reproduzida no topo da página de atividade entregue aos alunos foi apresentado os seguintes questionamentos como vetores da ação pedagógica de aprendizagem:

- a. *Em relação ao que foi estudado sobre Histórias em Quadrinhos, em especial sobre a ordem dos balões e falas dos personagens, o que não está de acordo?*
- b. *Como deveria ser a disposição das falas?*
- c. *Reproduza a cena, reescrevendo na ordem adequada.*

Em relação às características do gênero, a maioria dos estudantes conseguiu identificar o problema da disposição dos personagens e das falas. Contudo, ainda ocorreram respostas não satisfatórias. Vejamos agora as respostas obtidas dos estudantes. Começemos com o seguinte exemplo:

a. Em relação ao que foi estudado sobre Histórias em Quadrinhos, em especial sobre a ordem dos balões e falas dos personagens, o que não está de acordo?

o pai está do lado direito.

b. Como deveria ser a disposição das falas?

o pai do primeiro lado, pra fala primeiro, depois o meu filho.

c. Reproduza a cena, reescrevendo na ordem adequada.

The drawing shows two stick figures. The one on the left has a speech bubble that says "Eu preciso falar uma coisa a você". The one on the right has a speech bubble that says "Eu não tenho tempo". Below them, another speech bubble says "eu tenho coisas mais importantes pra fazer." A blue arrow points from the father's speech bubble to the son's, with the text "Sentido correto das falas" written above it.

Figura 26: Exemplar da atividade aplicada na oficina 2.

A primeira coisa que chama a atenção é a resposta do item A, o pai aparece à esquerda (fig. 14), mas o aluno identifica como se estivesse à direita.

a. Em relação ao que foi estudado sobre Histórias em Quadrinhos, em especial sobre a ordem dos balões e falas dos personagens, o que não está de acordo?

o pai está do lado direito.

Figura 27: Exemplar da atividade aplicada na oficina 2.

Embora o estudante diga que o pai se encontra à direita (na verdade, ele se encontra à esquerda), ao reproduzir a cena, ele o faz de maneira adequada, o colocando à direita, pois este não deveria ser o primeiro a falar.

A outra inadequação está na relação entre a resposta do item B e quadrinho do item C. Na resposta, segundo o educando, o pai deveria falar primeiro (o que não é o caso), entretanto na cena representada, os personagens foram colocados na ordem correta e suas falas também.

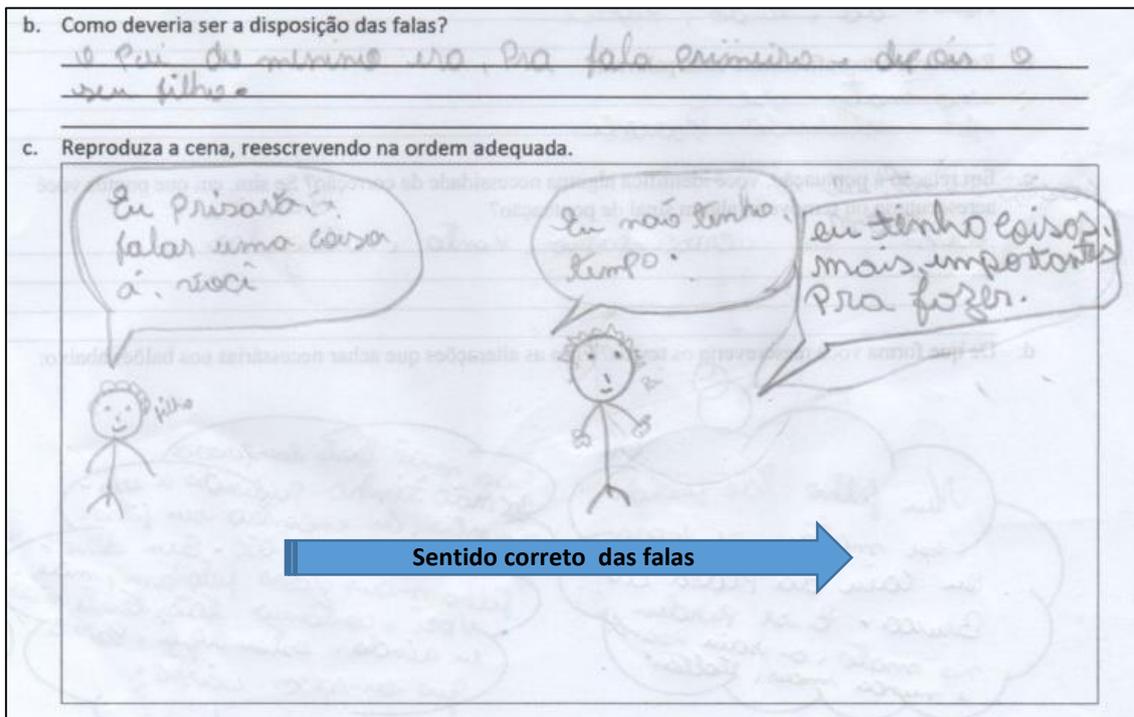


Figura 28: Exempr da resposta dada à atividade aplicada na oficina 2.

Vejamos que na figura acima (26), na reprodução do aluno o 'filho' aparece primeiro, à esquerda, e o 'pai' à direita. Esta sequência está correta conforme o esquema de uma HQ, mas se observarmos a resposta dada à questão B está diferente: "O pai do menino era pra falar primeiro e depois o seu filho". Esse fato demonstra que o discente não conseguiu se expressar corretamente na escrita ao dar sua resposta, porém, na prática, conseguiu reproduzir de forma satisfatória o esperado para a cena.

Abaixo, vemos mais um caso:

a. Em relação ao que foi estudado sobre Histórias em Quadrinhos, em especial sobre a ordem dos balões e falas dos personagens, o que não está de acordo?

as falas estão em lugares errados, a que disse a primeira é a última.

b. Como deveria ser a disposição das falas?

a do filho mais novo deveria ser primeiro, a do pai deveria ser segundo, e a outra do filho por terceiro.

c. Reproduza a cena, reescrevendo na ordem adequada.

Sentido correto das falas →

Figura 29: Exemplar da resposta dada à atividade aplicada na oficina 2.

Na resposta dada ao item A “as falas estão em lugares errados, a que devia ser primeiro é a última”, o(a) estudante detecta que as falas estão em locais inadequados, mas não faz referência à disposição dos respectivos personagens, bem como no item B “a do filho mais novo deveria ser primeiro, a do pai deveria ser segundo, e a outra do filho por terceiro”, mas na hora em que reproduz o quadrinho (item C), dispõe corretamente personagens e falas respectivas. Veja na figura 29, a sequência e o sentido correto das falas.

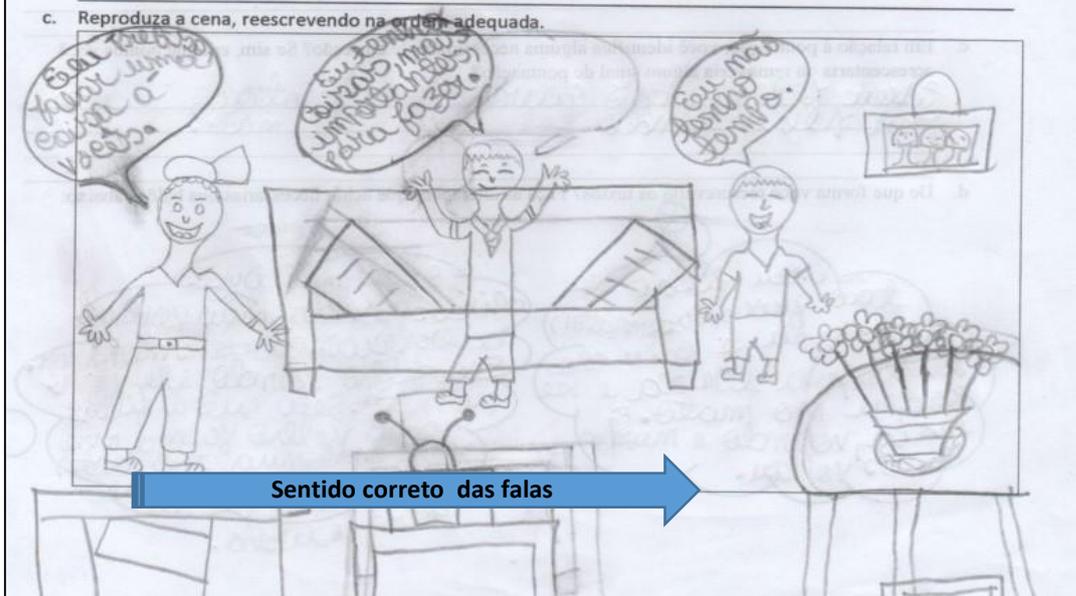
a. Em relação ao que foi estudado sobre Histórias em Quadrinhos, em especial sobre a ordem dos balões e falas dos personagens, o que não está de acordo?

Não estava de acordo que o menino era pra ser desenhado primeiro e a fala ser escrita primeiro.

b. Como deveria ser a disposição das falas?

Que o menino fosse o primeiro a falar.

c. Reproduza a cena, reescrevendo na ordem adequada.



Sentido correto das falas

Figura 30: Exemplar da resposta dada à atividade aplicada na oficina 2

No caso acima reproduzido, a resposta dada ao item A, foi bem elaborada e o(a) discente é enfático(a) ao dizer “o menino era pra ser desenhado primeiro e a fala ser escrita primeiro” e corrobora sua resposta no item B. Ao representar a cena do quadrinho, também é coerente, colocando cada personagem e respectiva fala na ordem certa. Consideramos essa uma das melhores respostas dentre as obtidas para a segunda parte da atividade, pois ela evidencia que alguns estudantes entenderam questões relacionadas ao gênero, como a disposição dos personagens e falas que facilitam a compreensão do texto.

Na **Etapa IV**, realizamos uma última oficina com o intuito de perceber o progresso dos estudantes. A proposta de produção do texto surgiu após uma visita da turma a um pequeno circo montado na comunidade à qual a escola pertence. Assim, a turma foi dividida em grupos de quatro estudantes e houve uma conversa sobre o que foi visto no circo. Em seguida, propusemos aos grupos que produzissem uma história em quadrinhos contando a visita ao circo. Para a realização da produção, foi distribuído aos grupos o material disponível

(papel, régua, lápis de cor e apontadores), então os alunos iniciaram a produção. Conforme ilustra a figura 31 abaixo:



Figura 31: Estudantes produzindo os quadrinhos sobre a visita ao circo.

Essa etapa teve a duração de duas aulas. Abaixo, vamos analisar alguns exemplares dos quadrinhos produzidos. Começamos pelo seguinte texto (figura 32):



Figura 32: História em quadrinho representando atrações do circo.

Na figura acima (32), podemos observar, em relação ao gênero História em Quadrinhos, que não houve divisão das cenas em quadinhos. Na imagem, percebemos a retratação de três cenas, embora haja um espaço entre elas, não houve a divisão entre quadros, característica própria do gênero. A respeito dos problemas de escrita, nos detemos a analisar apenas os problemas tratados nessa pesquisa, em especial as questões de ortografia e os desvios denominados por Oliveira (2005) de *violações*, tais como os apresentados na tabela (disponível às páginas 75-77): violação de formas dicionarizadas e de sequências de palavras. Assim, abaixo apresentamos uma tabela com os textos escritos nos balões 1, 3 e 4 (considerando a ordem de esquerda para a direita e de cima para baixo, observe que não consideramos o último balão, que aparece cortado no canto inferior esquerdo) e os textos esperados.

BALÃO	TEXTO ESCRITO	TEXTO ESPERADO
1	Estamos <i>aprezentando</i> mais um <i>espetaculo</i> do nosso circo!	Estamos apresentando mais um espetáculo do nosso circo!
3	Kkk! Nossas vidas são <i>muita confuza</i> . Bebe uma amo.	Kkk! Nossas vidas são muito confusas. Beba um pouco, amor.
4	<i>É</i> agora mais uma <i>atrasão</i> <i>fasendo</i> uma dança com bola!!!	E agora mais uma atração... Fazendo uma dança com bolas.

Tabela 9: Textos escritos pelos estudantes x textos esperados.

- No balão 1, a forma “*aprezentando*”, traz uma violação de forma dicionarizada *grupo 2, subgrupo d³*, só a forma *apresentando* existe, contudo, a forma escrita “*aprezentando*” é tecnicamente possível, uma vez que tanto a letra **S** quanto a letra **Z** representam o fonema /z/, quando estão entre vogais. O outro desvio foi a falta do acento agudo na palavra *espetáculo*;
- No balão de número 3, ocorre um desvio de concordância nominal com o advérbio *muito*, grafado *muita*. Notamos também uma violação na mesma ordem do balão 1; de uma forma dicionarizada (*grupo 2, subgrupo*

³ Consulte a tabela de categorização de desvios de escrita proposta por Oliveira 2005 às páginas 74-76 desse trabalho.

d), pois só a forma *confusa* existe, porém, a forma escrita “*confuza*” é tecnicamente possível, uma vez que tanto a letra **S** quanto a letra **Z** representam o fonema /z/, quando estão entre vogais. Houve também a falta de concordância nominal (pois a forma deveria estar no plural “*confusas*”, concordando com o referente “*vidas*”) e o apagamento do **R** na palavra *amor*, grafada *amo*;

- No 4º balão, destacamos o acréscimo do acento agudo na conjunção *E*, transformando-a assim numa forma verbal: *É*. Essa violação pode ser enquadrada no *grupo 2, subgrupo d*, uma vez que as duas formas existem, mas remetem a conceitos diferentes. Em relação às palavras *atração* e *fazendo*, que foram grafadas *atrasão* e *fasendo*, respectivamente, podemos continuar classificando como pertencentes ao grupo 2, subgrupo d: violação de formas dicionarizadas. No caso de *atrasão*, há a ressalva de que o **S** entre vogais não representa o fonema /s/ e sim o fonema /z/, contudo em outros contextos ele representa o fonema /s/, como por exemplo em *sapo*, *cansado*. Dessa maneira, entendemos que o aprendiz ainda não se apropriou desse conhecimento e entende que nesse contexto o **S** poderia representar tal fonema. Ainda temos a troca do **Ã** por **Õ**, que acreditamos representar um desvio ocasionado por distração, o que representa um caso acidental e se encaixa no *grupo 3, item b*. Com a forma “*fasendo*”, houve o inverso do que ocorreu nas palavras “*apresentando*” e “*confuza*”, enquanto nesta houve a troca do **Z** por **S**; naquelas ocorreu a troca do **S** por **Z**.

Vejam mais um caso (figura 33, abaixo). A respeito da figura a seguir, analisaremos apenas as falas dos balões 1 (2º quadrinho), 4 e 5 (4º quadrinho) e 6 (5º quadrinho), na ordem da esquerda para a direita e de cima para baixo), pois são as que contemplam desvios tratados nessa pesquisa. Por essa razão, para facilitar a compreensão da análise, trazemos mais uma tabela (10) com as falas produzidas e os textos esperados.



Figura 33: Quadrinhos representando atrações do circo

BALÃO	TEXTO ESCRITO	TEXTO ESPERADO
1	Eu to buxuda	Eu estou buchuda (grávida).
4	Você senta na cadeira quando eu chegar com o mel e de três voutinhas, você diz abelha abelhinha me da meu na boquinha.	Você senta na cadeira, quando eu chegar com o mel e der três voltinhas, você diz: abelha, abelhinha, me dá mel na boquinha.
5	<i>tabom</i>	Está bom.
6	abelha abelhinha me da meu na boquinha.	Abelha, abelhinha, me dá mel na boquinha.

Tabela 10: Texto escrito x texto esperado

A partir da tabela acima, é possível perceber que:

- No balão 1, do segundo quadrinho, fogem às regras as palavras “to” e “buxuda”; a primeira representa a abreviação “tô” da forma verbal

estou, contudo não foi acentuada; a segunda representa a forma regional de se dizer grávida: *buxuda*, contudo deveria ser grafada com **CH** *buchuda* e por esta razão, pode ser enquadrada no *grupo 2, subgrupo d*, em que tecnicamente as duas formas são possíveis, pois tanto o **X** quanto o **CH** podem representar o fonema /ʃ/, porém a forma dicionarizada é *buchuda*.

- No balão 4, 4º quadrinho, ocorre o apagamento da marca de infinitivo da palavra *der*, escrita *de*. E os outros desvios podem ser encaixados no *grupo 2, subgrupo d*, novamente como violação de formas dicionarizadas: *voutinhas*, *da* e *meu*. No entanto, a forma *voutinhas* se enquadra na segunda categoria: em que, tecnicamente, as duas formas são possíveis, porém a forma correta é *voltinhas*, já que tanto o L quanto o U, no português brasileiro pode representar o fonema /w/: como em *mal* e *mau*. Já as formas *da* e *meu* se enquadram na primeira categoria do mesmo grupo: as duas formas existem, contudo, representam conceitos diferentes: *da* (contração da preposição *de* + o artigo *a*) e *dá* (forma verbal do verbo *dar* na terceira pessoa do singular), aqui o desvio se deu pela falta da acentuação; *mel* (substantivo masculino comum, concreto, simples, primitivo) e *meu* (pronome possessivo na primeira pessoa do singular), neste caso a violação ocorreu pela troca do L pelo U, que, como já dito acima podem representar o fonema /w/ em final de sílaba. Este caso se repetiu no balão seis, por isso não há a necessidade de voltarmos a repetir a análise.

- No balão 5, retirado do 4º quadrinho, é possível notar a grafia *tabom*, equivalendo a *está bom*. De acordo com a classificação aqui adotada, ocorre uma violação na sequência das palavras (*grupo 3, subgrupo a*). Temos a junção das palavras “*tá*”⁴ e *bom*, que aglomeradas, formaram a escrita “*tabom*”. O que há nesse tipo de ocorrência é o fato de o estudante perceber, na fala, que se trata de um único bloco sonoro e assim transcrever para a escrita. Em outras palavras, o aluno não percebe a segmentação das palavras durante a pronúncia, e, dessa forma acredita se tratar de um único vocábulo, portanto tende a escrever da forma como

⁴ Abreviação da forma verbal **está**.

supõe que seja. Assim como ocorre com “*porisso*”, “*tiamo*”, “*concerteza*”, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS RESULTADOS

Em linhas gerais, podemos observar que, salvo os desvios apresentados, é possível ler e entender os textos produzidos. Poderíamos ousar declarar que a proposta de trabalho desta pesquisa obteve resultados satisfatórios, mesmo que, parcialmente. Um dos objetivos era que os alunos conseguissem se expressar de forma inteligível através da escrita e com os resultados vistos, é visível que já conseguem se fazer entendidos por meio de textos escritos. Assim sendo, chegamos à conclusão de que o caminho percorrido para chegar a estes resultados foi válido, então façamos um breve retrospecto.

As atividades de ortografia que levaram a refletir sobre a escrita, ajudaram os estudantes a cometerem menos desvios. Os estudos da Fonética e da Fonologia nos permitiram entender muito sobre os processos e relações que ocorrem entre fonemas e grafemas. As reflexões sobre alfabetização e letramento nos permitiram entender que essas práticas são indissociáveis. As contribuições de Magda Soares nos despertaram para o fato de que a alfabetização é um processo e como tal deve ser ensinado de forma sistemática, ou seja, não deve ser diluída na prática do letramento, ambos os processos devem ocorrer simultaneamente.

Entendemos que nos comunicamos sempre com gêneros, sejam eles orais ou escritos e, dessa forma, ao selecionar um gênero para o trabalho com a turma, pudemos mostrar-lhe as características peculiares do mesmo. Foram explicitadas através de aula expositiva as características próprias das HQs, sua função, suporte, estrutura, dentre outros aspectos. A partir daí, já familiarizados com o gênero História em Quadrinhos, conseguiram produzir exemplares do gênero, em duas ocasiões. Na primeira ocasião, foram solicitados a representar a história de um texto lido, *A Pedra da Bruxa de Lya Luft*. Sobre essa produção, puderam refletir sobre o que escreveram através de uma exibição de slides e uma atividade escrita, conforme exposto acima. Na segunda ocasião,

representaram uma visita ao circo e os detalhes que mais lhes chamaram a atenção. E assim surgiram os textos que reproduzimos nesta pesquisa, textos razoavelmente interessantes e ainda por cima com um toque de arte: os desenhos.

Não podemos deixar de destacar os desenhos produzidos, representando os momentos mais marcantes da visita ao circo (os palhaços, o casal, o atirador de facas, o malabarista, o equilibrista), estes demonstram a grande capacidade de percepção que os alunos têm, a habilidade de focar e lembrar detalhes, além da criatividade. Vale ressaltar que os educandos não foram avisados de que teriam de produzir texto após a visita ao circo. Só dia seguinte, na aula de português, foram agrupados para a realização da tarefa, cujo resultado está sendo exposto aqui. Ao analisar os textos produzidos, podemos afirmar que houve um progresso significativo na aprendizagem dos estudantes que antes do trabalho apresentavam precariedade na representação escrita.

5. CONCLUSÃO

A partir dos resultados observados nas produções dos estudantes, podemos concluir que o trabalho foi válido, embora haja ainda um longo caminho a ser percorrido para uma melhoria mais ampla no que concerne à produção escrita destes estudantes. Contudo, se comparamos as produções e respostas dadas aos exercícios aplicados nas oficinas às primeiras atividades, poderemos dizer que houve uma melhora considerável, uma vez que antes do trabalho feito com a turma, muitos estudantes não conseguiam sequer formar palavras simples a partir de desenhos, como mostra a figura 1 (página 09).

Acreditamos assim, que o professor de Língua Portuguesa deve estar atento aos problemas apresentados pelos alunos e tentar arranjar uma maneira de tratá-los adequadamente, para que suas ocorrências diminuam. Caso ele insista em apenas cumprir o conteúdo programático, possivelmente terá como resultado muitos estudantes com insucesso escolar e possível casos de evasão e reprovação, pois os mesmos não conseguem acompanhar o ritmo dos outros estudantes (em especial estudantes que não dominam a leitura e a escrita). O educador deve ser sempre um pesquisador, um curioso em busca de soluções para as dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua sala de aula.

Alguns dos problemas vistos se originam nas séries iniciais e podem perdurar por muitos anos na vida escolar, se não tiveram uma atenção por parte dos professores, em especial os de língua. No caso estudado fomos buscar ajuda em obras de autores consagrados em alfabetização e letramento como Magda Soares, Emilia Ferreiro, Roxane Rojo. Pesquisamos também obras pautadas na Fonética e na Fonologia e Ortografia, nesse ponto nos deparamos com Hora, Seara-Lazarotto-Volcão e Faraco. Em conseqüente para tratar da temática dos gêneros recorreremos a Rojo e Marcuschi, em especial. Buscando uma metodologia para o tratamento dos problemas, surgiu a ideia das oficinas com Paviani e Fontana que foram trabalhadas na perspectiva da Pesquisa-ação de Michel Thiollent.

Ficamos de certa forma satisfeitos por saber que houve uma melhora no desempenho escrito e também de leitura dos estudantes da turma-alvo. Isso não significa que vamos cruzar os braços com a sensação de dever cumprido (pois não o foi totalmente), mas buscar novas abordagens para essas e outras

questões problemáticas recorrentes no ensino de língua. Esperamos de alguma forma ter contribuído com esse trabalho para a questão da escrita alfabética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BHATIA, V. K. **Análise de gêneros hoje**. Trad. Benedito Bezerra. In: BEZERRA, B. G.; CAVALCANTI, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.) **Gêneros e Sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BORGES, L. R. **Quadrinhos: literatura gráfico-visual**. In: Revista Agaquê, vol. 3, n.2, Núcleo de Pesquisas de Histórias em Quadrinhos da ECA – USP, ago/2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino de quinta a oitava série do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CESCA, Maria Inêz Salvador. **Visão Histórica do Ensino – Aprendizagem da Lecto-escrita**. Disponível em <http://members.tripod.com/pedagogia/lectoescrita.html>, acesso em setembro/2015

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre – RS: Artmed, 1999.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado.

FRANTZ, Maria Helena Zancan, (2001). **O ensino da literatura nas séries iniciais**. -3ª Ed. Ijuí RS, Ed. UNIJUI.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as)**. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HORA, Demerval da. **Fonética e Fonologia**. Fascículo II, Curso de Letras da UFPB. João Pessoa, 2009.

JOEL, E. **Método fônico alfabetiza melhor e mais rápido, diz neurocientista**. Disponível em <http://blogdoedsonjoel.blogspot.com.br/2014/07/ineficacia-do-metodo-construtivista-e.html> acesso em abril 2016.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. B. **Os significados do letramento**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 19-36

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

MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTAROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

PALHARES, Marjory Cristiane, 2009. **História em Quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o Ensino de História**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf> acesso em outubro de 2016.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77-88.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Recife, 2012.

PINTO, Ziraldo Alves. **Grande Junim: Histórias do maior baixinho da Turma do Menino Maluquinho**. São Paulo: Globo, 2012.

REGO, Lúcia Lins Browne. **O aprendizado da norma ortográfica.** In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (orgs.) **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTAROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do português brasileiro.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA; Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. **Ensinando ortografia na escola.** In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (orgs.) **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2013.

_____ (2003). **A reinvenção da alfabetização.** Disponível em: www.pacto.mec.gov.br acesso em outubro de 2016

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais.** São Paulo: Parábola, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS**ANEXO 1****Atividade Diagnóstica aplicada.**

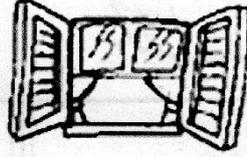
1. Qual é a sua idade? <u>72</u>
2. Você já foi reprovado em alguma série? Se sim, em quais? _____ _____
3. Quantas vezes você foi reprovado? _____
4. Qual é a sua maior dificuldade de aprendizagem? _____ _____
5. O que os professores poderiam fazer para ajudá-lo(a) a superar a sua dificuldade de aprendizagem? _____ _____
6. O que você faz para tentar superar as dificuldades escolares? _____ _____
7. Sobre a escolaridade de seu pai é possível afirmar que: a. É analfabeto b. estudou até a 4ª série c. concluiu o Ensino Fundamental d. concluiu o Ensino Médio e. possui curso de Ensino Superior
8. Sobre a escolaridade de sua mãe é possível afirmar que: a. É analfabeta b. estudou até a 4ª série c. concluiu o Ensino Fundamental d. concluiu o Ensino Médio e. possui curso de Ensino Superior
9. Na sua casa há o hábito da leitura por parte de seus familiares? _____ _____
10. Alguém em sua casa lhe ajuda nas atividades escolares? Se sim, de que forma? _____ _____ _____

Anexo 1: Atividade diagnóstica

ANEXO 2

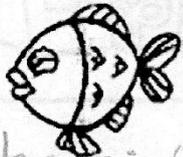
FRASES ESCONDIDAS

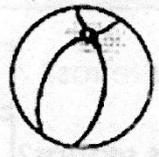
Escreva no caderno as frases, substituindo os desenhos por palavras.

A  da  caiu da 
O globo da menina formosa

O  puxou a  da 
O gato puxou a cama da menina

A  colocou o  no 
Minha onça dedo

O  pulou do  e caiu no 
Ohurci angialho marahato

A  jogou a  na  do 
afaca fozou atalona trauia das meninas

Anexo 2: Atividade para formar frases, substituindo as figuras por palavras.

ANEXO 3

Seguem mais alguns exemplares do nível de escrita em que os estudantes se encontravam antes da intervenção:

Você conhece nomes próprios iniciados com a letra "H"?
Desembaralhe as letras e escreva alguns.

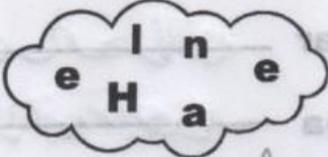
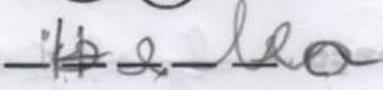
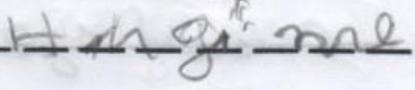
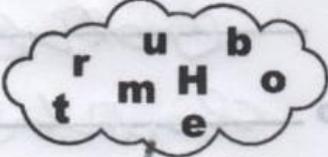
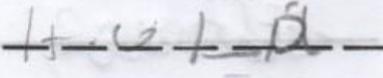
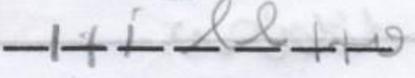
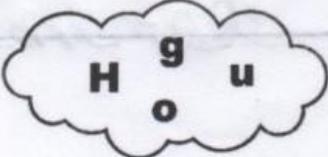
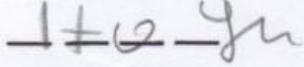
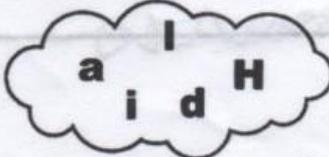
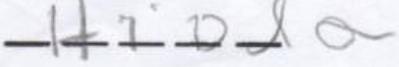
The image shows a handwriting practice sheet with six clouds. Each cloud contains a set of letters to be unscrambled. Below each cloud, the letters are written on a dashed line, representing the student's attempt at writing the names. The clouds and their contents are:

- Cloud 1: Letters e, l, n, e and H, a. Student's attempt: e, l, n, e, H, a.
- Cloud 2: Letters e, H, q, e and n, r, u, i. Student's attempt: n, r, u, i, e, H, q.
- Cloud 3: Letters r, u, b, o and t, m, H, e. Student's attempt: t, m, H, e, r, u, b, o.
- Cloud 4: Letters a, l, e, s and H, o. Student's attempt: a, l, e, s, H, o.
- Cloud 5: Letters H, g, u and o. Student's attempt: o, g, u, H.
- Cloud 6: Letters a, l, H and i, d. Student's attempt: a, l, H, i, d.

Anexo 3: Atividade demonstrando o nível de escrita dos alunos.

ANEXO 4

Você conhece nomes próprios iniciados com a letra "H"?
Desembaralhe as letras e escreva alguns.

Anexo 4: Atividade demonstrando o nível de escrita dos alunos.

ANEXO 5 e ANEXO 6

Data: 21/09/2015

1. Qual é a sua idade?
Em tempo didático anos
2. Você já foi reprovado em alguma série? Se sim, em quais?
Em reble 2 anos
3. Quantas vezes você foi reprovado?
0
4. Qual é a sua maior dificuldade de aprendizagem?
ler e escrever
5. O que os professores poderiam fazer para ajudá-lo(a) a superar a sua dificuldade de aprendizagem?
os professores poderiam ajudar
6. O que você faz para tentar superar as dificuldades escolares?
leitura em tempo

Anexo 5: Atividade diagnóstica aplicada aos alunos.

1. Qual é a sua idade?
16 em tempo didático 16
2. Você já foi reprovado em alguma série? Se sim, em quais?
6 vezes em reble 2 vezes
3. Quantas vezes você foi reprovado?
6 vezes
4. Qual é a sua maior dificuldade de aprendizagem?
ler e escrever matemática
5. O que os professores poderiam fazer para ajudá-lo(a) a superar a sua dificuldade de aprendizagem?
ajudar a ler e escrever
6. O que você faz para tentar superar as dificuldades escolares?
estudar mais e ler livros

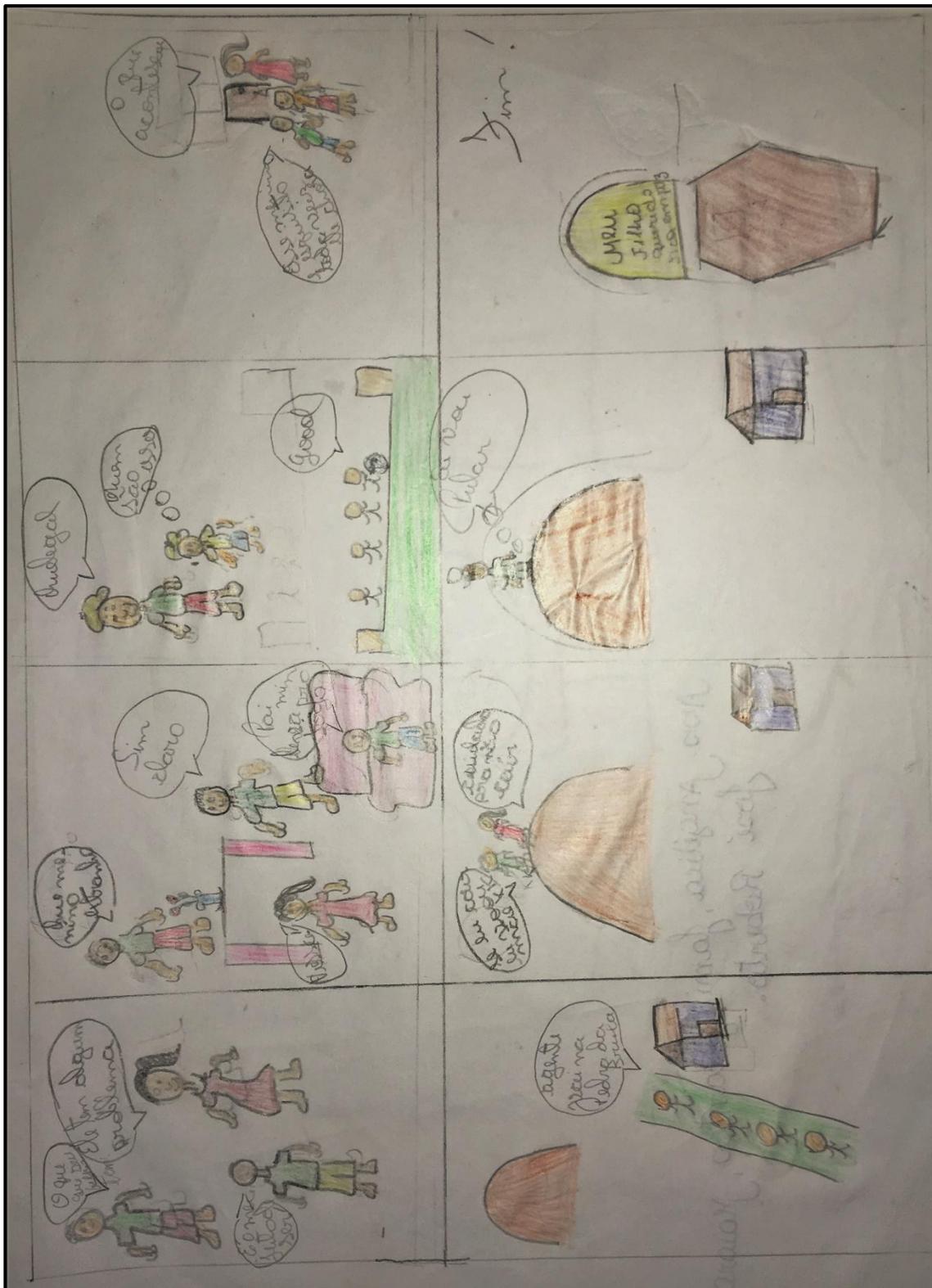
Anexo 6: Atividade diagnóstica aplicada aos alunos.

ANEXO 8



Anexo 8: Exemplar de HQ produzida pelos alunos (oficina 1)

ANEXO 9



Anexo 9: Exemplo de HQ produzida pelos alunos (oficina 1)

ANEXO 11

ATIVIDADE

1. Analise as imagens a seguir e depois prossiga para os comandos abaixo.



Figura 1

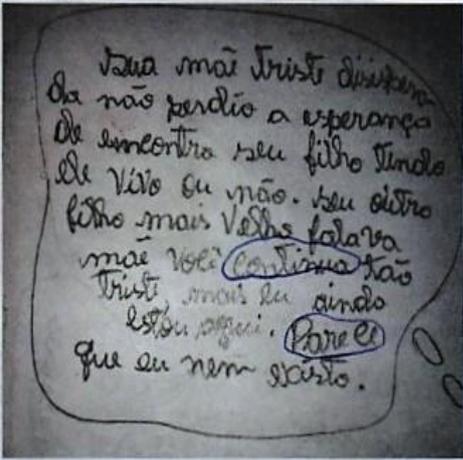


Figura 2

a. Observando o texto escrito, você consegue identificar palavras que estão grafadas de forma incorreta? Se sim, quais são elas?

Figura 1 - ~~fogo~~; ~~fogo~~ = ~~laim~~ = ~~continua~~ = ~~porque~~

Figura 2 - ~~l~~ - ~~tail~~ ~~continua~~; ~~brele~~

b. Reescreva ortograficamente estas palavras.

uma menina que levou um tiro de
doze.

c. Em relação à pontuação, você identifica alguma necessidade de correção? Se sim, em que pontos você acrescentaria ou removeria algum sinal de pontuação?

eu não sei o resto nada

d. De que forma você reescreveria os textos? Faça as alterações que achar necessárias nos balões abaixo:

Anexo 11: Exemplo de atividade aplicada aos alunos (oficina 2)

ANEXO 12

2. Agora observe a imagem a seguir:



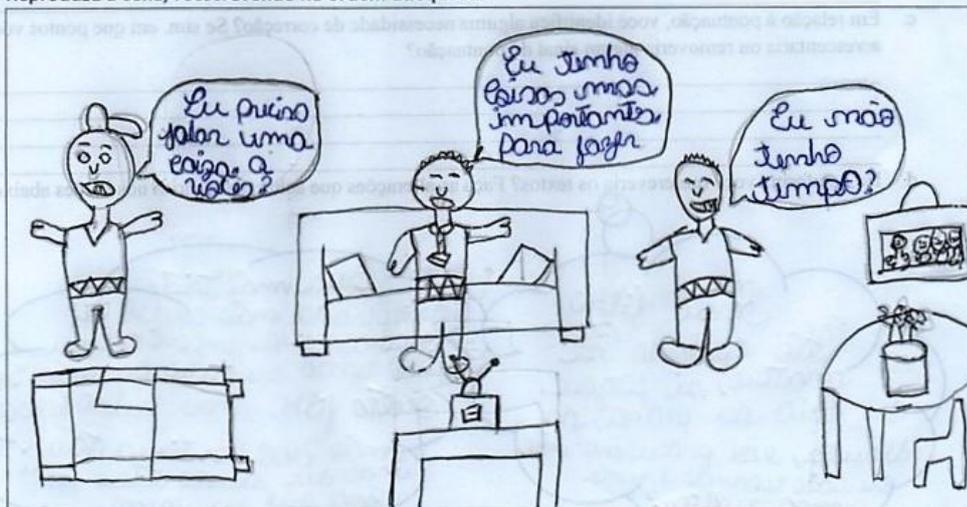
- a. Em relação ao que foi estudado sobre Histórias em Quadrinhos, em especial sobre a ordem dos balões e falas dos personagens, o que não está de acordo?

as falas estão em lugares errados, a que diz no primeiro é a última.

- b. Como deveria ser a disposição das falas?

a do filho mais velho deveria ser primeiro, a do pai deveria ser segundo, e a outra do filho por terceiro.

- c. Reproduza a cena, reescrevendo na ordem adequada.



Anexo 12: Exemplo de atividade aplicada aos alunos (oficina 2)

ANEXO 13 e ANEXO 14



Anexo 13: Exemplar de capa para a HQ produzida pelos alunos (oficina 3).



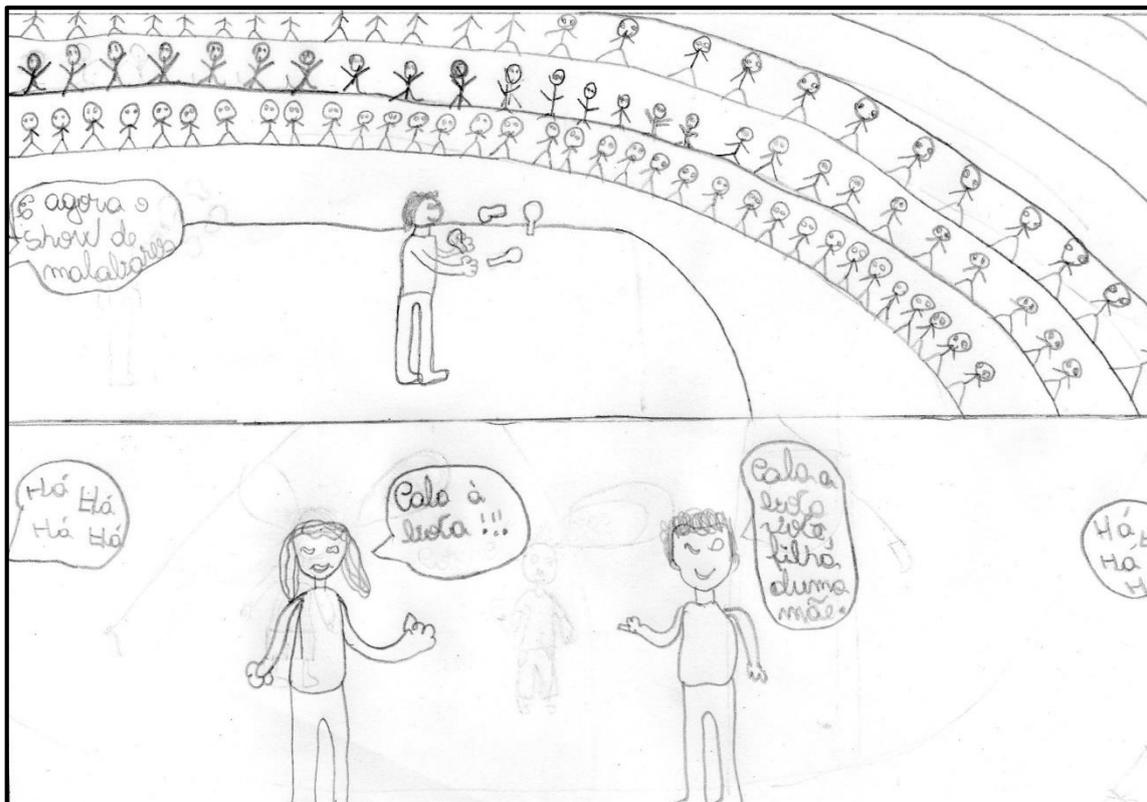
Anexo 14: Exemplar de capa para a HQ produzida pelos alunos (oficina 3).

ANEXO 15



Anexo 15: Exemplo de HQ produzida pelos alunos (oficina 3).

ANEXO 16 e ANEXO 17



Anexo 16: Exemplar de HQ produzida pelos alunos (oficina 3).



Anexo 17: Exemplar de HQ produzida pelos alunos (oficina 3).