

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**“CETO DIA DOIS COLEGA SAIRO PARA PASIA...”:
UMA ANÁLISE DAS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS
DO 5ºANO**

FERNANDA VIANA DE CASTRO

GARANHUS – PE

2016

FERNANDA VIANA DE CASTRO

**“CETO DIA DOIS COLEGA SAIRO PARA PASIA...”:
UMA ANÁLISE DAS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS
DO 5ºANO**

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.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e
Práticas Docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

GARANHUNS/PE

2016

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. Newton Sucupira
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

FERNANDA VIANA DE CASTRO

**“CETO DIA DOIS COLEGA SAIRO PARA PASIA...”:
UMA ANÁLISE DAS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO
5ºANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/UPE, *campus* Garanhuns, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, em __/__/2016.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Orientadora – LETRAS - UPE

Dr.^o Marcelo Silva de Souza Ribeiro
PSICÓLOGO – UNIVASF

Prof.^a Dr.^a Jaciara Josefa Gomes
LETRAS – UPE

**GARANHUNS-PE
2016**

Aos meus pais pelo total apoio e dedicação em todos esses anos de vida!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de cursar o Mestrado em Letras, uma verdadeira realização pessoal, um sonho.

A minha família, pelo incentivo na realização desse trabalho.

À minha orientadora Professora Rossana Regina Guimarães Ramos Henz, pelo apoio e dedicação em construir juntamente comigo cada etapa desse trabalho.

Aos meus professores do Prof. Letras pelos conhecimentos compartilhados que tanto contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Aos professores Jaciara Gomes e Mário Medeiros, pelas orientações relevantes na banca de qualificação do projeto de dissertação, cooperando para o bom desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas da segunda turma de mestrado da UPE Garanhuns, pelas experiências e conhecimentos partilhados durante o curso.

As minhas amigas de classe, Claudia Miranda, Luiza Bonfim e Kelly Eunice pela amizade sincera, pelos momentos compartilhados nessa aventura que embarcamos com tanta garra!

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior) pela bolsa concedida, indispensável para as despesas semanais e aquisição de material bibliográfico.

Aos alunos do 5º ano Escola Municipal Maria Clara Machado pela participação nas oficinas de produção textual.

Enfim, a todos que de algum modo me incentivaram com palavras de apoio e persistência, saibam que não caminhei sozinha, mas as palavras de vocês me acompanharam nesta trajetória acadêmica.

EPÍGRAFE

“A leitura torna o homem completo, a conversação torna-o ágil; e o escrever dá-lhe precisão.” (Francis Bacon)

RESUMO

O processo de aquisição da escrita não acontece em um único momento, mas de forma gradativa. A criança constrói e reconstrói hipóteses no processo de aprendizagem, passando por várias etapas até chegar à escrita alfabética. Assim, esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar as marcas da oralidade operadas por alunos do 5º ano no processo de escrita, bem como proceder com intervenções a fim de amenizá-las. Para isso, foram desenvolvidas oficinas de produção textual explorando o processo da reescrita coletiva. Traçou-se o percurso metodológico das produções textuais de cinco alunos durante e após as oficinas, visando acompanhar o desempenho de cada um. Quanto às marcas da oralidade identificadas, estas foram classificadas em categorias de erros, a luz dos estudos de Cagliari (2003) para compreender o porquê daquelas manifestações evitando qualquer tipo de preconceito. A base teórica é composta por estudos que tratam da relação entre oralidade e escrita, como Marcushi (2007;2008), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007), Costa (2005), Maciel (2013), além de Ferreiro (2001;2003), Koch (1998;2002), Cagliari (2003), Massini-Cagliari (1999), Fayol (2014) que refletem sobre o processo de escrita. Observou-se que no processo de reescrita, os alunos apresentaram um avanço quanto à redução das marcas da oralidade nas produções textuais. Ao reescrever, com o monitoramento da professora-pesquisadora, os discentes fizeram acréscimos, substituições e reduções de palavras, sem alterar a essência da narrativa. Houve uma predileção por este tipo de atividade mesmo sendo instituído o mesmo gênero para todas as oficinas. Constatou-se ainda que a forma de abordagem com que os textos foram produzidos, de modo interativo, contribuiu para o interesse pela reescrita do texto. Desse modo, esta pesquisa proporcionou a ampliação dos estudos sobre o ensino da língua, especificamente sobre a relação entre oralidade e escrita no processo de aquisição da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade e escrita, reescrita textual, aquisição da escrita.

ABSTRACT

The process of the acquisition of writing skills does not happen in a single step, but gradually. Children build and reconstruct assumptions in the learning process, going through several stages to reach the alphabetic writing. Thereby, this study aimed to describe and analyze the speech marks operated by 5th grade students in the writing process, as well as how to proceed with interventions in order to minimize such marks. Thereunto, textual production workshops were developed exploring the process of collective rewriting. The methodological approach of the textual productions of five students was mapped out during and after the workshops in order to track the performance of each. In regards to the speech marks identified, those were classified into categories of errors, the method of Cagliari's studies (2003) to better understand the reason of those events avoiding any kind of prejudice. The theoretical basis is composed by studies regarding the relationship between spoken and written, as Marcushi (2007; 2008), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007), Costa (2005), Maciel (2013), and Smith (2001; 2003), Koch (1998, 2002), Cagliari (2003), Massini-Cagliari (1999), Fayol (2014) that reflect on the writing process. It was observed that in the rewrite process, the students presented some improvement in reducing the speech marks in textual productions. By rewriting under teacher-researcher monitoring, the students made additions, substitutions and reductions of words without changing the essence of the narrative. There was a preference for this type of activity even being set the same pattern for all workshops. It was also found that the interactive way to approach the texts contributed to the interest in rewriting the text. Thereby, this research provided the expansion of studies on language teaching, specifically on the relationship between orality and writing in the process of acquisition of writing skills.

KEYWORDS: Orality and writing, textual rewriting, writing skills acquisition.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1 – Diferenças entre fala e escrita	22 e 23
Gráfico 1 – Relações de continuidade fala/ escrita em relação a gêneros textuais..	32
Quadro 2 – Distribuição dos gêneros textuais conforme o meio de produção e a concepção discursiva	32
Figura 1 – Sondagem sobre o gênero fábula	54
Figura 2 – Leitura coletiva	55
Figura 3 – Primeira produção textual	56
Figura 4 – Reescrita textual (Primeira intervenção)	57
Figura 5 - Texto Original do Aluno <i>KS</i> e texto reescrito coletivamente	58
Figura 6 - Exposição do texto do aluno <i>VR</i> no quadro	59
Figura 7 – Produção textual do aluno <i>VR</i>	60
Figura 8 - Exposição do texto do aluno <i>TG</i> no quadro	62
Figura 9 - Texto original do aluno <i>TG</i> e texto reescrito coletivamente	63
Figura 10 - Produção textual do aluno <i>KS</i> escrita em 22/03	88
Figura 11- Primeira reescrita textual do aluno <i>KS</i>	90
Figura 12 – Segunda reescrita textual do aluno <i>KS</i>	92
Figura 13 - Terceira reescrita textual do aluno <i>KS</i>	93
Figura 14 – Produção textual do aluno <i>VR</i>	94
Figura 15 - Primeira reescrita textual do aluno <i>VR</i>	96
Figura 16 - Segunda reescrita textual do aluno <i>VR</i>	97
Figura 17 - Terceira reescrita textual do aluno <i>VR</i>	99
Figura 18 - Produção textual da aluna <i>AB</i>	100
Figura 19 – Primeira reescrita textual da aluna <i>AB</i>	102
Figura 20 – Segunda reescrita textual da aluna <i>AB</i>	103
Figura 21 – Terceira reescrita textual da aluna <i>AB</i>	104
Figura 22 – Produção textual do aluno <i>TG</i>	106
Figura 23 – Primeira reescrita textual do aluno <i>TG</i>	108
Figura 24 – Segunda reescrita textual do aluno <i>TG</i>	109
Figura 25 – Terceira reescrita textual do aluno <i>TG</i>	110
Figura 26 – Produção textual da aluna <i>XX</i>	112

Figura 27 – Primeira reescrita textual da aluna <i>XX</i>	113
Figura 28 – Segunda reescrita textual da aluna <i>XX</i>	114
Figura 29 – Terceira reescrita textual da aluna <i>XX</i>	115
Gráfico 2 – Desempenho do Aluno <i>KS</i>	116
Gráfico 3 – Desempenho do Aluno <i>VR</i>	117
Gráfico 4 – Desempenho da Aluna <i>AB</i>	118
Gráfico 5 – Desempenho do Aluno <i>TG</i>	119
Gráfico 6 – Desempenho da Aluna <i>XX</i>	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: ESTUDOS TEÓRICOS DAS MODALIDADES DA LÍNGUA	19
1.1 Por uma teoria entre fala e escrita: Uma relação (não) dicotômica.....	19
1.2 Concepções norteadoras na relação entre oralidade e escrita	24
1.3 Gêneros textuais orais e escritos: Uma breve caracterização.....	28
CAPÍTULO II: O PROCESSO DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	35
2.1 Em foco a aquisição da escrita	35
2.2 Discutindo a noção de “erro”	41
2.3 Reescrita: uma estratégia de ensino da Língua Portuguesa	45
CAPÍTULO III: AS OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ASPECTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 Considerações sobre a Pesquisa	51
3.2 Descrição das Oficinas de Produção Textual	52
CAPÍTULO IV: CATEGORIAS DE ERROS/ DESVIOS: UMA POSSÍVEL CLASSIFICAÇÃO	64
4.1 As Categorias de Erros	64
4.2 Das Descrições das Categorias	65
4.2.1 Transcrição Fonética	66
4.2.2 Uso Indevido de Letras	69
4.2.3 Hipercorreção	71
4.2.4 Modificação da Estrutura Segmental das Palavras	71
4.2.5 Junção das Palavras	74
4.2.6 Forma Morfológica Diferente	75
4.2.7 Problemas Sintáticos	75
4.2.8 Acentos Gráficos	76
4.2.9 Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas	78
4.3 A ocorrência das Categorias de Erros do <i>Corpus</i>	80

CAPÍTULO V: TECENDO ANÁLISES SOBRE AS PRÁTICAS DE REESCRITAS	85
5.1 Percurso Metodológico do aluno <i>KS</i>	88
5.2 Percurso Metodológico do aluno <i>VR</i>	94
5.3 Percurso metodológico da aluna <i>AB</i>	100
5.4 Percurso metodológico do aluno <i>TG</i>	105
5.5 Percurso metodológico da aluna <i>XX</i>	111
5.6 Síntese do desempenho dos alunos	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	126
ANEXO 1 – Produções textuais do aluno <i>KS</i>	131
ANEXO 2 – Produções textuais do aluno <i>VR</i>	135
ANEXO 3 – Produções textuais da aluna <i>AB</i>	139
ANEXO 4 – Produções textuais do aluno <i>TG</i>	143
ANEXO 5 – Produções textuais da aluna <i>XX</i>	147

INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da oralidade e da escrita é um tema bastante conhecido no meio acadêmico e educacional que divide opiniões. Para uns, oralidade e escrita são coisas completamente diferentes, para outros, oralidade e escrita caminham juntas no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Em meio a tantas divergências de opiniões, é necessário discutir cada vez mais esse assunto para que os professores de Língua Portuguesa compreendam a importância peculiar de cada uma e percebam que ambas se complementam.

A relação entre oralidade e escrita perpassa também pela compreensão de que no processo de escrita, muitas vezes o aluno transpõe a fala para a escrita, ou seja, no momento da produção textual ele escreve determinadas palavras conforme o som que pronuncia, pois ainda encontra-se em fase de aquisição da escrita e, para isso, alguns mecanismos lhe são convenientes, como este, por exemplo. Entretanto, muitos professores de Língua Portuguesa, não compreendem este tipo de comportamento linguístico, de modo que agem preconceituosamente considerando como erros/desvios a tudo que se difere da norma padrão da língua, inclusive as marcas da oralidade.

Assim, é necessário que mais pesquisas sejam desenvolvidas a esse respeito, pois, encarar como erro/desvios uma escrita que está em fase de desenvolvimento (5ºano) é correr risco de interferir negativamente na aprendizagem da leitura e da escrita do aluno. Esta não é a melhor escolha que um professor pode fazer, pois, agir de modo preconceituoso diante de marcas da oralidade identificadas nos textos, julgando como um erro e nada mais que isso, trará sérios prejuízos na formação do aluno. À respeito disso, Bagno esclarece-nos que:

“... temos que combater o preconceito linguístico com as armas de que dispomos. E a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da *mudança de atitude*. Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria *auto-estima lingüística*: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber lingüístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna.”
(BAGNO, 2001, p.115)

Desse modo, esta dissertação ancora-se no que pressupõe os documentos oficiais referentes às práticas educativas que devem ser organizadas de forma que garantam a aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente se integrar as modalidades oral e escrita no ensino da Língua. Nesse sentido, os estudantes vivenciam experiências nos diferentes campos do saber e a relação entre oralidade e escrita é vital nesse processo. Assim, a relação entre oralidade e escrita é indissociável, o que normalmente não se percebe em muitos materiais didáticos em que as atividades de leitura e produção textual na maioria das vezes é mecânica.

Partindo da discussão ora fomentada, buscam-se novas formas de atuação a partir das questões relacionadas à leitura e produção textual, aproximando-as da realidade, além de estabelecer uma relação com os erros apresentados pelos estudos de Cagliari (2003). Depreende-se, pois, que as marcas da oralidade não estão limitadas a um nível de ensino, nem somente à uma transcrição fonética, mas, sobretudo é possível estabelecer um relação com a realidade em que os alunos estão inseridos, bem como com as experiências e saberes que eles trazem do meio social em que vivem.

Diante do exposto, percebe-se a relevância em inserir a reescrita sob a perspectiva da aquisição da escrita, no ensino da Língua da Portuguesa de alunos da Educação Básica, Fundamental I. Adota-se ainda uma perspectiva do letramento devido à relevância da temática estudada e dos teóricos que embasaram as análises, além do foco na classificação dos erros/desvios e da percepção crítica sobre a reescrita como mecanismo de ação capaz de amenizar as marcas da oralidade na escrita, classificadas como erros/desvios.

Nota-se que as diversas formas de competência com que a criança chega à escola constituem a matéria-prima para o professor lidar com as diversidades linguísticas. Possivelmente essa matéria deve ser trabalhada planejando a forma de utilização mais adequada para que a criança realize, eficientemente, todas as funções próprias da língua, tais como: estabelecer uma comunicação eficaz com outras pessoas, demonstrar sua personalidade, desenvolver conceitos que permitem estruturar a percepção de mundo e, por fim, utilizar a linguagem como uma ferramenta de raciocínio. Com o objetivo de que isso seja possível, a criança deve assimilar o uso do modo compartilhado, com vários tipos de interlocutores, os diversos objetos linguísticos de tipo textual, mais frequentemente textos, que se

expressam em formatos/ gêneros/variedades linguísticas determinadas (ILARI e; BASSO, 2007).

Portanto, visando à autenticidade, nível de percepção crítica a respeito de estudos sobre as modalidades oral e escrita, o objetivo deste estudo é descrever e analisar as marcas da oralidade registradas pelos alunos do 5ºano no processo de escrita. Além disso, é também nosso intuito intervir, por meio de oficinas de produção textual, a fim de amenizar as referidas marcas identificadas nos textos dos alunos. Por fim, acompanhar o percurso metodológico dos discentes averiguando os avanços alcançados mediante a reescrita textual, realizada ao longo das oficinas.

Dado o exposto, acreditamos que esta pesquisa é uma ferramenta que contribuirá para aguçar a reflexão dos professores de Língua Portuguesa sobre o processo de escrita dos alunos do 5ºano, principalmente quanto às questões relativas às marcas da oralidade na escrita, situação que envolve o estudo dos erros/desvios que muitos alunos efetuam no processo de escrita.

Nossa escolha por uma turma do 5ºano justifica-se pelo fato de que esta série marca o término de uma fase inicial dos estudos, situação que envolve mudanças significativas na vida do aluno, pois estará passando de uma fase para outra, o 6º ano (Ensino Fundamental II). Além de que, conforme os (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o segundo ciclo, nível que compreende o 5ºano, espera-se que o aluno atenda a algumas exigências para esta fase, tais como:

Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência. Ter esse conhecimento construído possibilita que sua atenção se concentre mais em outras questões, do ponto de vista tanto notacional como discursivo. Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura — decifrar, antecipar, inferir e verificar — e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação. (BRASIL, 1997, p.80)

Desse modo, o 5ºano despertou-nos o interesse em desenvolvermos nossa pesquisa, por apresentar características peculiares que lhes diferencia das outras séries do ensino. Apostamos, ainda, que a partir do momento em que os professores compreenderem os erros/ desvios como parte do processo de aquisição da escrita, o ensino da oralidade e da escrita passará a ter mais significado, visto que os professores entenderão os processos pelos quais seus alunos passam.

Consequentemente, suas atitudes não serão preconceituosas diante de uma realidade tão comum em nossos dias, pois como bem atesta Marcuschi (2001, p. 35), “A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais”.

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é de cunho qualitativo, porém, utilizou-se também de elementos quantitativos, como tabelas que registraram as marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos, de modo que pudemos acompanhar o desempenho dos alunos que compunham o *corpus das análises*. Concordamos com Martins (2004, p.289) ao definir a pesquisa qualitativa como “aquela que privilegia a análise de micro processos, por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. Nossa ferramenta para explorar a pesquisa qualitativa é a pesquisa-ação, pois identificamos o problema dentro de um contexto social, levantamos os dados e em seguida realizamos as análises, por fim partimos para a intervenção. Elliott (1997, p. 15) esclarece que, “a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo as mudanças”.

O público escolhido foi uma turma do 5ºano de uma Escola Pública Municipal de Petrolina-PE, compreendidos numa faixa etária entre 10 e 11 anos, entretanto, dos 30 alunos, designamos 05 (cinco) para compor o *corpus*, visto que estes destacaram-se entre os demais por apresentarem uma maior ocorrência de marcas da oralidade na escrita. Foram desenvolvidas oficinas de produção textual de forma que adotamos a reescrita coletiva como mecanismo de ação capaz de amenizar os erros/desvios identificados nos textos dos alunos.

Em suma, a metodologia pautou-se em oficinas de produção textual, tendo como base estudos de Menegolo e Menegolo (2005) e Ruiz (2010) para a realização da reescrita, Cagliari (2004) e Ferreiro (2003), quando tratam do processo de escrita das crianças e Bagno (2004), Cagliari (1999) e Bortoni-Ricardo (1999) ao tecerem comentários plausíveis acerca da noção de erro.

Assim, nosso primeiro capítulo intitulado *Estudos Teóricos das modalidades da Língua*, foi subdividido em três tópicos a fim de esclarecer aspectos como: A

relação não dicotômica entre fala e escrita; Concepções norteadoras na relação entre oralidade e escrita e uma breve caracterização sobre gêneros textuais orais e escritos. Analisamos, para isso, os estudos de Bakhtin (1992; 2006), Koch (2005; 2010), Marcushi (2001;2003; 2007), Schneuwly (2004).

Em seguida, no capítulo *O Processo de Escrita no Ensino Fundamental*, discorremos acerca da aquisição da escrita, visando destacar aspectos do processo de alfabetização e esclarecendo os níveis diferenciados pelos quais a criança passa até chegar ao domínio da escrita. Outro tópico discutido foi a noção de erro no processo de escrita, exploramos alguns conceitos que os estudiosos da Língua discutem e em seguida elucidamos o papel do professor quanto a compreender a escrita do aluno e não julgá-lo precoce e preconceituosamente. Para isso contamos com as contribuições dos estudos de Vygotsky (1987;1998), Ferreiro (2001;2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (1999; 2004; 2006), Bagno (2001; 2004; 2007), entre outros. Após estudarmos a noção de erro, apresentamos a reescrita como estratégia de ensino, sob a égide dos conceitos de Ruiz (1998; 2010), Menegolo (2005), Geraldi (1997;2003), dentre outros estudiosos.

Em nosso terceiro capítulo, *As Oficinas de Produção Textual: Aspectos Metodológicos*, apresentamos algumas considerações sobre a pesquisa, situando o leitor onde ocorreu a coleta de dados bem como outras informações sobre a turma que compõe o *corpus* das análises. Ainda neste mesmo capítulo passamos às descrições das oficinas de produção textual, momento em que compartilhamos com os leitores nossas experiências didáticas ao longo das cinco oficinas realizadas entre os meses de março a maio deste corrente ano.

Intitulado, *Categorias de erros/ desvios: uma possível classificação*, o quarto capítulo relaciona os “erros” cometidos pelos alunos nas produções textuais às categorias de erros propostas por Cagliari (2003). Desse modo passamos a compreender os tipos de erros que os alunos do 5ºano cometeram e o porquê de tais ocorrências.

Tecendo Análises das Práticas de Reescrita, configura nosso quinto e último capítulo. Na oportunidade, realizamos o percurso metodológico de cinco alunos a fim de acompanhar o desempenho de cada um durante as oficinas de produção textual.

Assim, convidamos o leitor, a compartilhar de uma experiência didática enriquecedora para os profissionais da educação, principalmente os professores de língua portuguesa. A leitura deste trabalho é mais uma oportunidade de

compreender porque os alunos, especificamente do 5ºano, cometem erros/desvios nas produções textuais, deixando marcas da oralidade na escrita, e, sobretudo, o que pode ser feito para remediar este tipo de situação.

CAPÍTULO I

ESTUDOS TEÓRICOS DAS MODALIDADES DA LÍNGUA

1.1. Por uma teoria entre fala e escrita: Uma relação (não) dicotômica

Os estudos a respeito da relação entre fala e escrita não são recentes, entretanto, nos últimos anos, as pesquisas sobre esse assunto têm aumentado cada vez mais devido aos avanços da Linguística. Marcuschi (2007) afirma que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Diante disso não se pode entender fala e escrita como duas modalidades estanques, opostas por si mesmas. Ocorre que nas situações cotidianas elas se alternam enquanto discursos necessários para as atividades de práticas sociais.

Conforme os estudiosos Fávero, Andrade e Aquino (2009, p. 9), “a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto”. Assim sendo, a fala, caracteriza-se como presa à situação enunciativa, voltada às necessidades comunicacionais imediatas, não planejada, enquanto a escrita apresentava outras características, tais como: ligada à cultura popular e a produção intelectual, planejada, estruturada e coesa. Fica clara uma supervalorização da escrita em detrimento da fala. Para Faraco e Tezza, uma das justificativas para essa supervalorização é que “ao longo dos séculos, nós nos transformamos numa “civilização grafocêntrica”, que tem no poder da palavra escrita um elemento fundamental para sua sobrevivência e continuidade”. (FARACO; TEZZA, 1993, p. 79),

Devido as diferentes maneiras que a linguagem foi concebida, desde os estudos de Bakhtin, os conceitos de fala e escrita foram modificados ao longo dos anos. A língua falada e a escrita, até meados dos anos 60, representavam o pensamento, conseqüentemente deveriam representar o discurso organizado, visto que esse era um dos princípios que retrata o pensamento organizado. As pesquisas de Perfeito mostram que a primeira concepção de linguagem como expressão do pensamento, apresentada desde os gregos, afirmava que:

[...] a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependeria a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada (PERFEITO, 2007, p. 825).

Nessa linha de pensamento, a linguagem era vista como uma tradução do pensamento individual, surge então a concepção “subjetivismo idealista” de Bakhtin e Volochinov (BAKHTIN e; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 63). Nessa concepção o objeto de estudo era a fala, caracterizada como individual, “por isso que tenta explicá-la a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante” (BAKHTIN e; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 103). Nesse âmbito, as atitudes que envolviam a oralidade presumiam o reconhecimento de normas a serem seguidas, o que asseguraria a organização lógica do pensamento e também da linguagem.

Opondo-se a essa concepção da linguagem, os estudos estruturalistas vislumbram outros objetivos, considerando a linguagem como mecanismo de

comunicação, tendo como alicerce à escrita e sua estrutura. Dessa vez a fala não foi constituída como objeto de estudo, sendo a estrutura da língua escrita o foco do momento, com vistas a esclarecer o funcionamento do sistema linguístico e assegurar um desempenho positivo na comunicação. Segundo Perfeito (2007, p. 826) “na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista, historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização”.

Esta concepção de priorizar a estrutura da língua, nasce dos estudos saussureanos. Para ele a estrutura da língua era o único aspecto a ser considerado, deixando a mercê o contexto e os interlocutores. Observamos que para Saussure (1995) a língua deveria ser tratada como um código, sistematizada em estruturas fixas, como fonema, morfema, palavras e frases, devendo, portanto, serem estudadas. Interessava-lhe uma língua imutável, dentro de um estudo sincrônico, considerando somente a estrutura interna. Os estudiosos Bakhtin e Volochínov definem tal concepção como “objetivismo abstrato” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 71). A língua passa a ser compreendida como um conjunto de signos e um sistema de regras.

Em meio as duas concepções de linguagem “objetivismo abstrato” e “subjetivismo idealista”, desponta outra concepção de linguagem. Essa nova concepção como ratifica Travaglia (1996), teve a participação de diversas áreas do conhecimento, tais como, a Sociolinguística, a Semântica Argumentativa, a Linguística Textual e, principalmente, a Enunciação Dialógica de Bakhtin. Agora, a linguagem é concebida como processo de interação, ou seja, um processo concretizado pela interação verbal dos locutores. De acordo com Perfeito (2007, p. 827), projetar a linguagem como meio de interação significa “entendê-la como um trabalho coletivo, levando em conta sua natureza sócio-histórica”.

Esta visão de linguagem, *a priori*, tem raízes em Vygotsky (1991), pois para ele a linguagem tem o propósito de planejar a ação, comunicar, regradar comportamentos e generalizar experiências e conceitos. E também em Bakhtin e Volochínov (2006), visto que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, isto é, a linguagem só é produzida na interação entre sujeitos. A esse respeito, Koch e Elias, esclarecem que:

Na concepção *interacional (dialógica) da língua*, os sujeitos são vistos como *atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto*, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10-11, grifos das autoras).

Nessa concepção, a linguagem só se efetiva na interação com o outro, quer seja pela fala ou pela escrita. Assim, os estudiosos da língua tentam estabelecer uma relação entre fala e escrita, diferenciando os aspectos que as caracterizam dentro de um processo de interação que se materializa no texto.

Na ordem cronológica, a fala antecede o momento da escrita, contudo, em determinadas situações, esta seja mais prestigiada que a fala. Por sua vez, a fala é a ferramenta humana privilegiada da comunicação, cujo material e expressão seguem as próprias normas. Conseqüentemente, tais normas presumem a existência de variantes. Quanto à escrita, esta procura seguir a ordem da norma padrão de uma língua, o que legitima ser a gramática, o estudo das regras de aplicação do material linguístico acessível para o seu uso. Desta forma, escrever segundo a norma padrão requer mais atenção, o que não significa ser a fala menos complicada, tampouco é a modalidade escrita que corresponde à fala, considerando que os gêneros textuais variam, na forma escrita. Marcuschi reitera este pensamento com a seguinte informação:

As diferenças entre a fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema. E neste caso, a determinação da relação fala - escrita tornou-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código. (MARCUSHI, 2001, p. 43)

Fala e escrita, por natureza, são compostas por formulações diferentes. Ambas caracterizam-se por serem produções discursivas com objetivos comunicativos. A fala é descrita pelo manuseio de sons articulados e sistemáticos, incluindo-se a utilização de recursos expressivos, tais como: mímica, movimentos corporais e a gestualidade. Enquanto que a escrita, constitui-se do sistema gráfico, composto de letras, números, desenhos e pontuação. Em linhas gerais não existe escrita genuína, enquanto modalidade autônoma trata-se de uma modalidade empregada pela língua, complementar á fala. Desse modo, a fala e a escrita são

meios de representação social que se propagam em um contexto sociocultural marcado.

Segundo Barros (2000, p. 28 *apud* PRETI, 2006, p. 23) há uma diferença de aceitação na fala e na escrita, isto é, “são aceitos na fala usos considerados insuficientes na escrita (a gramática dita popular nas gramáticas ou nos termos e expressões considerados populares nos dicionários) e são bem aceitos na escrita, mas não na fala, os usos ditos excessivos, ou seja, a linguagem erudita e/ou literária de que tratam as gramáticas e os eruditismos dos dicionários”.

Diante de tantas opiniões a esse respeito, a pesquisadora Koch, elencou um quadro diferenciando uma modalidade da outra.

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-Planejada	Planejada
Predominância do “modus pragmático”	Predominância do “modus sintático”
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases completas com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Pouca nominalização	Abundância de nominalização
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Tabela 1: Diferenças entre fala e escrita

(KOCH, 2005,p. 78)

Mesmo diante dessas características listadas pela pesquisadora, isso não significa que tais características são específicas de uma ou de outra modalidade, pois existem textos que estão mais próximos à fala, como por exemplo, o bilhete. Assim como também existem textos falados que estão mais próximos da escrita

formal, como as conferências, por exemplo. O gênero do texto em análise permite o intercâmbio entre as duas modalidades e isso faz com que as características listadas sejam flexibilizadas conforme a situação comunicacional.

Portanto, conclui-se que, o que existe entre fala e escrita vai além dos conceitos mencionados, dos muitos estudos formulados a esse respeito. Pois nossa língua é viva, é dinâmica, adaptando-se a novas situações em que é preciso ser flexível para se estabelecer e manter uma plena interação entre os indivíduos. Fala e escrita, caminham juntas como se fossem duas retas num plano horizontal, possuindo características comuns. Todavia, há aspectos que lhes diferenciam e isso deve ser compreendido pelos usuários.

No subitem a seguir, aprofundaremos esta discussão abordando concepções teóricas entre oralidade e da escrita, que se somarão aos estudos aqui já descritos.

1.2 Concepções teóricas da relação entre oralidade e escrita

Consideradas como modalidades essenciais para a comunicação humana, oralidade e escrita possibilitam o indivíduo exprimir e registrar sentimentos, emoções, pensamentos e opiniões. Entretanto, são instâncias da linguagem que se diferenciam e que apresentam características peculiares. Assim, questionamos: Como a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser vivenciada senão atrelada às modalidades oral e escrita? Impossível dissociar tais modalidades de um processo básico que todo indivíduo vivencia ao chegar à escola. De acordo com os PCNs (2001, p.15) “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”.

Muitos estudiosos da língua, partindo da ideia de um processo complexo de interação que envolve o texto, tentam estabelecer uma relação entre língua escrita e língua oral. Entretanto, *a priori*, é importante esclarecer a diferença entre fala e oralidade, pois apesar de uma estar inserida na outra, existem aspectos peculiares que as caracterizam. Segundo Marcuschi (2003), há uma diferenciação entre a fala e a oralidade, embora uma esteja inserida na outra. A fala é a manifestação textual-discursiva que abrange formas e estruturas, sem haver necessidade de aparatos

tecnológicos, assim como ocorre na escrita, uma vez que é efetivada pelo ser humano num âmbito sonoro, o som. Por sua vez, a oralidade é a prática de transpor as ideias que o sujeito ordena, e isso ocorre por intermédio da fala.

Desse modo, para Marcuschi (2003), a fala encontra-se no plano da oralidade, apresentada em diversos gêneros discursivos, promovendo um ato de interação. Além de ser sistematizada pelo som, a oralidade envolve um conjunto de recursos prosódicos que são: entonação da voz, gestos, movimentação corporal, que, quando utilizados, dão significado e sentido ao que está sendo dito. Por sua vez, a escrita, segundo Marcuschi (2003), possui o mesmo objetivo da fala, isto é, estabelecer a interação entre os indivíduos; porém, a diferença está na característica que a constitui, ser realizada por meio da grafia e fazer uso de algumas especificidades materiais.

Ao discutir sobre os objetivos da fala e da escrita, nos reportamos ao letramento. Como não mencioná-lo diante de conceitos que perpassam pela mesma essência? Discutir o conceito de letramento favorece o entendimento da relação entre oralidade e escrita, pois de que adianta um indivíduo apenas ler e escrever e não compreender a mensagem veiculada?

A palavra letramento tem origem inglesa *literacy*, que significa letrado e no latim *littera* que significa (letra), em português acrescentou-se o sufixo (mento), que diz respeito a ação. Dentre os muitos estudiosos desse fenômeno, citamos Soares com a seguinte definição:

É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquiri um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter - se apropriado da escrita (SOARES, 2006, p.18).

Compreendidos como um conjunto de práticas sociais que complementam as atividades interativas e culturais, oralidade e letramento são determinados pelos usos que os falantes fazem da língua, visto que as variações linguísticas se manifestam de acordo com a capacidade que o indivíduo emprega a linguagem em diversas situações.

O letramento pode ser compreendido também como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita, e isso vai além da aprendizagem do alfabeto. O processo de alfabetização restringe a leitura e a escrita à decodificação, enquanto o letramento possibilita o leitor fazer uso tanto da leitura

como da escrita interagindo com o meio social em que está inserido. Corroborando com esse pensamento, Rojo afirma que:

Ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes do contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 1).

O letramento relaciona-se ao uso das línguas oral e escrita em contextos sociais diversos. E, para esclarecer a relação entre letramento e oralidade, Kleiman elucida que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se com o letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Assim, nota-se que o indivíduo mesmo não sabendo escrever e independente do meio em que vive, estando ele num contexto mais amplo faz uso da língua, pois há uma necessidade de se comunicar. Nesse tipo de situação, a fala é o meio de interação mais propício que permite o indivíduo interagir com outras pessoas. Por mais que ele desconheça o alfabeto, para muitos linguistas, esse sujeito é considerado um analfabeto, mas não iletrado, pois de algum modo ele consegue estabelecer uma comunicação com outras pessoas.

Assim sendo, mesmo que essas modalidades da língua possuam diferenças, há uma relação intrínseca entre elas, o que impossibilita uma excluir a outra. E isso é compreensível de modo que para os linguistas, ambas são denominadas de textos ou discursos, além de se adequarem ao modo em que são utilizadas. A esse respeito Marcuschi (2003) explica que elas são fundadas em um *continuum*, pois a fala e a escrita podem possuir o mesmo objetivo quando se pretende transmitir algo. Porém, cada uma possui suas especificidades, tanto na forma em que são

organizadas, quanto nas características que as regem, dependendo do contexto no qual se materializam.

Ao compreendermos que a oralidade e a escrita são meios de interação social, reconhecemos que o sistema organizacional de ambas é determinado pelos elementos que compõem um evento comunicativo. Dessa maneira, é preciso levar em consideração os interlocutores, aqueles que falam e/ou escrevem, para alguém, em um espaço de tempo, e cumprindo a determinada função social. Como então analisar esses elementos contextualizadores? É necessário estudar a língua na sua forma material, isto é, no espaço onde ela se concretiza. E esse espaço, na ótica de Bakhtin (1992), é o texto, que, por sua vez, é a materialidade de um gênero. Conseqüentemente, o texto é concebido como “todo evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 13).

É no texto que se materializam a fala e a escrita conforme determinação do evento sociocomunicativo que orienta como deve ser a fala e/ ou a escrita, a depender da situação de interação. Na concepção de Marcuschi (2003, p.72) “texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Então, o texto é a manifestação da língua, sistematizada em um determinado gênero, para veicular sentidos, conforme as intenções do interlocutor.

Diante do exposto, surge um questionamento: Qual o papel da escola diante de duas modalidades tão essenciais no ensino da leitura e da escrita?

Marcuschi explica que:

seria interessante que ela soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. Parece que a escrita tem uma perspectiva na escola e outra fora dela. A perspectiva da dicotomia estrita oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser considerado como a visão imanentista que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. (MARCUSCHI, 2007, p. 35)

É necessário que a escola mantenha o equilíbrio no trabalho com as duas modalidades. Ou seja, exponha as diferenças e semelhanças que caracterizam

oralidade e escrita, e que, esclareça para o aluno que em determinadas situações ele deverá escolher uma em detrimento de outra, o que não significa que aquela é mais importante que esta.

Outro aspecto relevante que precisa ser esclarecido pela escola é que, a modalidade escrita não se resume simplesmente na transcrição fonética da fala. Pois nem sempre há um único som para cada letra. Sem dúvida, esse tipo de situação pode confundir o aluno, já que para determinadas palavras a transcrição fonética da fala para a escrita é a mesma, porém, para outras palavras isso não funciona. Desse modo, cabe ao professor elucidar o porquê de tais situações a fim de dirimir as dúvidas que certamente surgirão. Caso contrário, se o professor não considerar as diferenças entre oralidade e escrita, conseqüentemente influenciará o aluno a transcrever marcas próprias da fala para a escrita, resultando no insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Lima (2008) endossa esta afirmação dizendo que um dos motivos para o fracasso no ensino da língua materna na escola é o fato de haver uma desconsideração das diferenças básicas entre fala e escrita.

Ao compreender tais diferenças o professor tem a oportunidade de nortear o aluno a passar das formas conhecidas da fala para as formas desconhecidas da escrita. Assim, podemos afirmar que oralidade e escrita são práticas sociais que se complementam e que podem ser vivenciadas numa mesma área discursiva, a depender da intencionalidade com que são trabalhadas em sala de aula. Por fim, é importante que nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino das referidas modalidades contribuam no desenvolvimento de potencialidades discursivas e textuais. Como ratifica Fávero *et al* (2012, p.15), “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”. Portanto, competem aos professores de Língua Portuguesa, oferecer o ensino de ambas as modalidades não de modo preconceituoso, mas reconhecendo a função social de cada uma.

O estudo das modalidades oral e escrita está estreitamente ligado aos gêneros textuais, de modo que é possível perceber semelhanças e diferenças partindo de vários gêneros, sejam eles orais ou escritos. No tópico seguinte informações a esse respeito serão desenvolvidas com maior propriedade.

1.3 Gêneros textuais orais e escritos: Uma breve caracterização

O estudo das modalidades oral e escrita de uma língua fundamenta-se na existência dos gêneros textuais. Como não estudá-los diante de uma realidade tão presente na escola? Se são os gêneros que norteiam as atividades de leitura e escrita? Se são eles quem definem características específicas de determinados textos? De fato, os gêneros textuais são indispensáveis no estudo das modalidades oral e escrita.

Ao utilizarmos diversos textos em atividades escolares, fazemos uso dos gêneros textuais, pois cada texto possui características peculiares diferenciando-se uns dos outros e isso também designa o que chamamos de gênero textual. Para os pesquisadores Miller e Bazerman, os gêneros exercem um papel essencial em organizar a vida e a atividade dos indivíduos como formas de ação social. Comprova-se isso com a seguinte afirmação:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *enquadres* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006 *apud* BAWARSHI & REEIFF, 2013, p.82)

Nota-se que Bazerman (2006) ao passo que define gênero como formas de vida também relaciona-os às nossas ações diárias. Vivemos em uma sociedade amplamente diversificada, diante disso, como nossas ações discursivas são representadas se não for pela existência dos gêneros?

Os gêneros textuais ou gêneros do discurso podem ser entendidos como “mega-instrumentos” (Schneuwel, 2004a) ou ainda “tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, 1992, p.299) flexíveis e heterogêneos, historicamente edificados em resposta às necessidades e às atividades culturais e sociais. Os gêneros surgem para ordenar e estabilizar a comunicação (Marcuschi, 2002), e sua expansão e transformação resultam da exigência da língua, de acordo a complexidade das esferas de uso.

Desse modo entende-se que a ausência de rigidez e a capacidade adaptativa constituem os gêneros textuais como construção histórica que não se centra nem na

substância nem na forma do discurso, mas na ação social. Esse aspecto contribui para identificação de muitos gêneros, cuja definição é realizada por sua intenção e função, como bem atesta Marcuschi (2002).

É importante ressaltar que, ao agir discursivamente em determinada situação, o indivíduo seleciona os gêneros em decorrência da ação discursiva. Ao longo do processo de “adoção-adaptação” dos gêneros o interlocutor executa as seguintes atividades: o ajuste do gênero ao ambiente de aplicação e a concretização da linguagem conforme o gênero. Segundo Bronckart (1999, p.103) “esse movimento simultâneo dá ao gênero a dinamicidade que o caracteriza como fundamentalmente histórico e em constante processo de renovação”.

Segundo Koch (2002), a seleção do gênero corresponde a alguns requisitos fundamentais, portanto, é preciso considerar alguns aspectos, tais como: o lugar em que está sendo produzido e quem será o interlocutor (os papéis dos participantes), os objetivos almejados, visto que o modelo dos gêneros é conciliado aos valores particulares dos indivíduos, que aderem a um estilo próprio ou mesmo beneficiam a transformação do model. É interessante ressaltar que nesse processo de adaptação existe um movimento de inclusão do sujeito na língua, sendo que esse sujeito situa-se historicamente e é autor de enunciados conforme a finalidade de suas ações.

De acordo com Carollyn Miller (*apud* BAWARSHI & REEIFF, p. 84), na definição de gêneros não se deve levar em consideração somente os traços textuais, mas é preciso que antes de tudo se observe as ações sociais que os gêneros ajudam a produzir. A esse respeito a autora afirma que:

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou mesmo um método para realizar nosso propósito. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desafios, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nome de um fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente. Como uma ação significativa e recorrente, um gênero incorpora um aspecto de racionalidade cultural. Para o crítico, os gêneros podem servir tanto como índice dos padrões culturais como ferramentas para a exploração das realizações de falantes e escritores particulares; para o estudante, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade. (MILLER, *apud* BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 96)

Nesse âmbito, observa-se que para trabalhar as modalidades oral e escrita na escola é preciso ter uma concepção de gênero, não apenas como uma forma

engessada ou padrão que deverá ser seguido pelo aluno, mas como um instrumento que possibilite sua participação nas atividades sociais.

Ainda conforme Bazerman, os gêneros são os tipos que as pessoas reconhecem porque são utilizados por elas e por outros indivíduos com os quais interagem. A saber:

Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2006, p. 31)

Como bem atesta o estudioso, os gêneros existem com um propósito, uma função social que lhe é peculiar no ensino da língua. Ensino este que envolve uma compreensão de que a língua não é homogênea, mas que a todo instante passa por modificação e estas modificações caracterizam-se pelo surgimento de novos gêneros, a fim de continuar servindo linguisticamente à sociedade.

Diante do surgimento contínuo dos gêneros, é necessário fazer notório que existem gêneros orais e gêneros escritos, ou seja, recebem estes nomes porque podem ser agrupados conforme características comuns que lhes identificam como orais ou escritos.

Marcuschi (2001) esclarece que, há gêneros textuais da oralidade que se equiparam aos gêneros textuais da escrita e tantos outros da escrita que se equiparam aos da oralidade, como também existem determinados gêneros textuais orais e escritos que se distanciam dos seus respectivos protótipos, tendo em comum apenas o fato de ser da modalidade oral ou escrita. É no *continuum* tipológico que conseguimos observar, através dos gêneros, o movimento de aproximação e distanciamento por meio do qual as modalidades de uso oral e/ou escrita da língua se efetivam.

O gráfico a seguir conforme Marcuschi (2001) apresenta as modalidades da oralidade e da escrita nas quais encontram-se os gêneros textuais, visto que as diferenças formais dos extremos existem mais em função dos gêneros do que apenas em função das modalidades oral e escrita, verificando que as duas modalidades se manifestam nesse *continuum* exposto pelo autor:

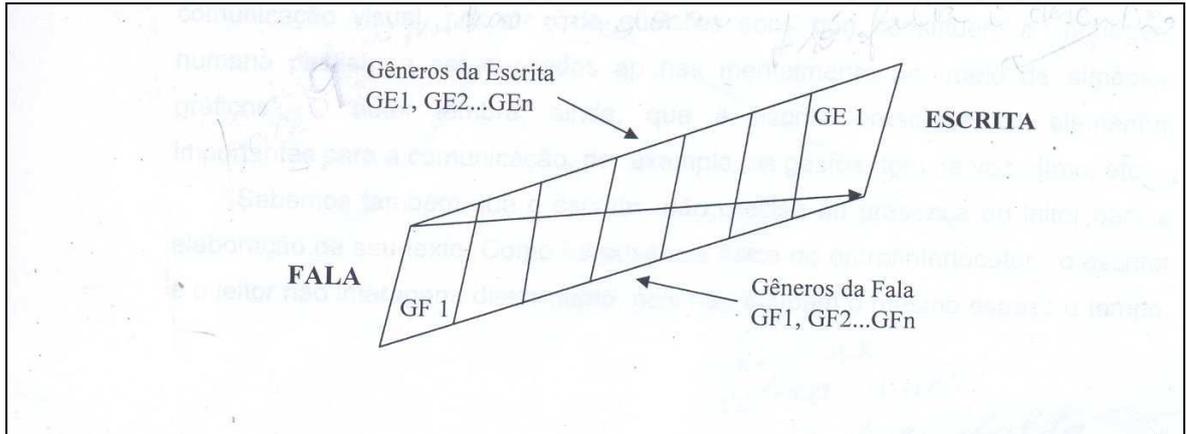


Figura 01: Relações de continuidade fala/escrita em relação a gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001a, p. 38).

Conforme os estudos de Marcuschi (2001a) os critérios principais de distribuição dos gêneros pelo contínuo seriam o “meio de produção” (sonoro ou gráfico) e a “concepção discursiva” (oral ou escrita). Observa-se isto no quadro abaixo:

Meios de Produção	Concepção Discursiva
Sonora	Oral
Gráfica	Escrita

Figura 02: Quadro de distribuição dos gêneros textuais conforme o meio de produção e a concepção discursiva de Marcuschi (2001).

Marcuschi (2008) situa no domínio tipicamente oral o gênero textual caracterizado pelo meio de produção e concepção oral e, no domínio tipicamente escrito, a produção cujo meio seja gráfico e a concepção escrita. Ocorre um misto de domínio quando as produções se mesclam, ou seja, estão no meio gráfico e oral, sonoro e escrito.

Percebe-se que Koch (2002) também aborda essa temática do contínuo ao constatar que existem textos escritos que se situam mais próximos da fala como, por exemplo: bilhete, carta familiar, textos de humor, ao passo que também existem textos falados que se aproximam da escrita formal, dentre eles: conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos. A pesquisadora esclarece ainda que, podem existir gêneros mistos, isto é, que se concretizam em meio sonoro

e escrito, gráfico e oral, além de muitos outros que estão na interface entre o oral e o escrito.

É importante ressaltar que para Marcuschi (2001) e Koch (2002) a relação fala x escrita está na perspectiva de considerar aspectos como a variedade linguística e a relação entre os gêneros textuais, impedindo, dessa maneira, comparações polarizadas, cuja base se concentra principalmente em textos oriundos da oralidade e da escrita.

Marcuschi adverti ainda que:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSHI, 2001, p. 42)

Portanto, compreende-se que tanto para o gênero textual oral, quanto para o escrito, as semelhanças ou diferenças existentes entre eles irão de algum modo emergir. E a escola? O que compete a essa Instituição educacional fazer para que a aprendizagem dos gêneros textuais ocorra de modo harmonioso? Schneuwly destaca a questão partindo do pressuposto dos usos da língua e da linguagem na esfera escolar. Certifica o autor:

[...] A relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno evidente de intertextualidade, mas que está sempre na base de nosso trabalho. (SCHNEUWLY, 2004, p. 63)

Tanto os gêneros orais quanto os gêneros escritos são constitutivos entre si e esta realidade é extremamente importante para conhecer como ocorre seu funcionamento, suas particularidades, em meio a uma sociedade que urge por melhorias no ensino dos gêneros textuais.

É preciso destacar que o trabalho com gêneros promove também a função social para o ensino da Língua Materna e permite ao educando caminhar pelo universo da leitura e da escrita significativamente, visto que nas diversas esferas da sociedade há uma dinâmica circulação de textos com propósitos reais de comunicação. São enunciados que surgem de situações concretas de produção, incumbidos a cumprir diversas finalidades. Assim, de acordo com Bakhtin (1992), é necessário reconhecer a natureza social e histórica da linguagem, seu caráter dialógico e interacional.

Esse posicionamento contribuirá para o alcance de uma compreensão efetiva a respeito dos gêneros textuais orais e escritos. O que são e quais os propósitos para os quais eles existem, e como a língua, enquanto aspecto social, os descreve. Segundo Bakhtin (2000), a língua efetiva-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

E por falar em enunciados escritos, o próximo capítulo discutirá aspectos referentes ao processo de escrita no Ensino Fundamental, tais como a aquisição da escrita, a noção de “erro” e a reescrita como estratégia de ensino da língua.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Em Foco a Aquisição da Escrita

A criança, nos primeiros anos de vida, ao interagir com o meio social e cultural em que vive, inicia o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao chegar à escola, já é detentora de conhecimentos acerca do mundo a sua volta, as experiências vivenciadas, os amigos, a família, dentre outros fatores influenciadores favorecerem no desenvolvimento inicial tão significativo nos primeiros anos de vida do indivíduo.

No espaço escolar ocorre uma educação sistemática, isto é, por intermédio do ensino planejado e sistemático há uma mediação entre sociedade e indivíduo. Segundo Vygotsky (1998) o bom aprendizado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Desse modo compete à escola empreender esforços para conduzir os alunos no alcance do desenvolvimento cognitivo que ora eles não tem. É nessa atmosfera que a aprendizagem da escrita é apresentada e considerada como mais que uma simples habilidade motora, é uma das principais habilidades que oportuniza o indivíduo a ascender pessoal e profissionalmente na sociedade em que faz parte.

E essa aprendizagem ocorre ao longo do processo de alfabetização, momento em que a criança aprende a escrever, perpassando pela identificação das letras e seus sons até conseguir formar as primeiras palavras e posteriormente frases e textos completos. E isso vai depender também dos estímulos durante a infância, ou seja, as primeiras familiarizações com as palavras escritas nos mais diversos tipos de ambientes. Segundo Fayol ocorre que:

Algumas crianças, enfim, se beneficiam, muito precocemente, de atividades de familiarização com a escrita: acesso a álbuns, leitura de livros pelos pais e até mesmo estímulo para desenhar ou escrever. Uma vez, ao contrário do que ocorre com a linguagem oral, nenhuma determinação biológica predispõe as crianças a adquirir a escrita, as aprendizagens se efetuam em função dos estímulos, das solicitações e da frequência de inserção em situações que impliquem a percepção e/ou a utilização de escritos diversos. As diferenças socioculturais, portanto, são muito precoces e muito nítidas. (FAYOL, 2014, p. 34).

Segundo Kolinsky (2004), a escrita é uma representação da linguagem, entretanto ela não representa todos os seus aspectos. E nesse contexto o que podemos entender por linguagem? É como um vasto mundo que precisa ser descoberto palavra a palavra e, nesta descoberta, escola e família desempenham um papel fundamental na concepção educacional do ser humano, conscientizando-o

da importância de aprender a ler e escrever. Para Paulo Freire (1997, p. 10): "alfabetizar é conscientizar" - movimento contínuo, pois para o indivíduo o processo de alfabetização não tem fim.

De acordo com Massini-Cagliari (1999), a alfabetização é um processo que envolve a linguagem oral e escrita. Por meio de reflexões linguísticas bem conduzidas é possível ter uma real dimensão do processo de alfabetização. Destarte, diversas considerações são feitas a respeito do tempo adequado para que ela ocorra, o que seria indispensável para tal aquisição. Para Downing (1974), apud Ferreiro (2003), a maturidade para a leitura define-se como o momento do desenvolvimento em que, por causa da maturação ou de uma aprendizagem prévia, ou de ambas, cada criança, individualmente, pode aprender a ler com facilidade e proveito.

Na visão de Vygotsky (1998), para a criança, o surgimento da linguagem é como um canal que servirá para se comunicar com as pessoas que o cercam. Ao passar dos anos, a linguagem será internalizada e em seguida, além de organizar o pensamento, transformará os processos mentais. Assim, leitura e escrita não devem ser entendidas pelas atitudes mecanicistas, mas por meio de um sujeito cognoscente, imbuído num espaço em que haja situações conflituosas a fim de ele amadureça progressivamente.

Nota-se que a alfabetização compreende um conjunto de aspectos que variam conforme os conhecimentos e habilidades peculiares de cada indivíduo. Ao falar em sujeito cognoscente, conforme a teoria de Piaget (1961), entende-se que é aquele que busca constantemente compreender o mundo a sua volta e sanar seus próprios questionamentos. Para o psicólogo genebrino, constrói-se conhecimento partindo da interação entre o indivíduo e o meio social em que este habita. Porém é necessário ressaltar que, o desenvolvimento cognitivo ocorre por intermédio de alguns fatores, os quais são: assimilação do objeto de conhecimento, estruturas anteriores presentes no indivíduo e acomodação de tais estruturas em relação aos que será apreendido.

Assim sendo, entende-se que a criança apreende a linguagem escrita antes mesmo de chegar à escola, visto que a língua escrita se constitui em objeto cultural e não apenas escolar. A esse respeito, Ferreiro (2003, p. 20) esclarece-nos que: "A escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso".

Observa-se que a criança, na mais tenra idade, aprende/ inicia uma leitura de mundo por meio dos cinco sentidos. É possível perceber isso em circunstâncias diversas tais como olhares, cheiro, toques, sabores, expressões faciais e corporais, enfim, esse processo significa uma construção de sentidos individuais e sociais capazes de influenciar no desenvolvimento da escrita, ao longo da vida e enquanto o indivíduo fizer uso dela.

É importante que a criança compreenda não apenas o que a escrita é enquanto representação da linguagem falada representa, mas sim o modo como a linguagem é representada graficamente. É também importante que entenda como ocorre esse processo de aprendizagem e o que simboliza cada palavra concernente a objetos, lugares, pessoas, enfim, o sentido atribuído à grafia dos fatores ora citados. Fayol a esse respeito esclarece que:

A noção de palavra tampouco está estabelecida. Em suas produções as crianças tendem a produzir séries contínuas, sem segmentação em palavras ou em unidades maiores. Nessas primeiras séries, o comprimento das seqüências depende da quantidade de informações a transmitir ou do tamanho das entidades evocadas, mas não, como nas línguas alfabéticas, do comprimento da forma fonológica. Assim, para elas, é difícil admitir que a *joaninha* (um animal pequeno) se transcreva com um item mais longo que o do *leão* (um animal grande). Um pouco mais tarde, descobrem, mais ou menos sob estímulo, que o tamanho das produções escritas varia em função do tamanho das produções orais, primícias do acesso (ainda parcial) ao princípio alfabético. (FAYOL, 2014, p. 37)

Para que a aprendizagem da escrita ocorra naturalmente, sem imposições, é necessário que os textos apresentados estejam relacionados com o cotidiano do aluno. Para Ferreiro (2003), os adultos não devem decidir a hora e o lugar de se iniciar a alfabetização, pois a criança alfabetiza-se de acordo com os estímulos e o meio em que está inserida.

Corroborando com esse pensamento, Vygotsky (1987, p. 133) afirma que: “O ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...] A escrita deve ser relevante à vida [...] deve ter significado para as crianças [...] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”.

Durante o processo de alfabetização, a criança, por diversas vezes, é desafiada a escrever e ler a própria escrita. Nessa situação, ela decide quantas e quais letras utilizar para formar as palavras, e esse tipo de atividade, caracteriza o

processo de alfabetização, uma constante análise sobre o uso da língua escrita e não apenas uma memorização como cumprimento de atividade.

E ao fazer essa análise sobre o uso da escrita, a criança faz uso da metalinguagem, que é a capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem, conforme os estudos de Morais e Leite (2005). À medida que a criança inicia seu processo de construção da escrita, ela já é capaz de pensar sobre a língua, fazendo suas escolhas de forma consciente. É o que Cielo (1998) denomina “processo metalinguístico”, no qual a língua é tomada como objeto de análise em seus diferentes níveis, ou seja, a consciência dos sons, das estruturas sintáticas (a organização dos termos no sintagma), dos aspectos da semântica (o significado) e da pragmática (a adequação e o uso da linguagem em um determinado contexto). Cielo (2002, p. 07) explica ainda que: “A habilidade linguística especial, designada como consciência linguística, permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise e observação, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico [...]”.

Essas práticas configuram-se como atividades de análise linguística, ou seja, reflexão sobre a língua, que podem se classificar em epilinguísticas e metalinguísticas; ambas são atividades de natureza reflexiva, porém se diferenciam nos seus fins. De acordo com os PCNs:

Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. [...] Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos (BRASIL, 1997, p. 38)

Assim, na escrita, em situações em que se necessita pensar para escolher as palavras adequadas mediante o propósito comunicativo, tem-se uma atividade metalinguística, e isto revela uma capacidade humana extraordinária, como esclarece Morais (2012, p. 83), “usar a linguagem para pensar ou se referir à própria linguagem é uma evidência de que nós, humanos, desenvolvemos um amplo leque de capacidades ou habilidades de reflexão metalinguística”.

Diante disso, percebe-se a importância de planejar atividades pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças, pois existem níveis diferenciados de escrita. Esses níveis são fases pelas quais as crianças passam ao longo do processo de aprendizagem da escrita.

Ao falarmos dos níveis de escrita, nos reportamos aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) na área da psicogênese da língua escrita, que contribuíram consideravelmente no campo da alfabetização. As estudiosas esclarecem que a criança reflete sobre sua própria escrita e reconstrói o código linguístico durante a infância, desse modo, a escrita foi classificada em cinco níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

O nível pré-silábico caracteriza-se por ser uma fase em que a criança utiliza-se de desenhos, rabiscos e letras aleatórias para expressar sua escrita, já que ela ainda não estabelece relação entre a fala e a escrita. Para a criança são necessárias muitas letras para escrever o nome de um objeto grande, já para um objeto ou coisa pequena ela usará poucas letras, esse é um critério quantitativo. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.198) "A escrita é uma escrita de nomes, mas os portadores desses nomes têm, além disso, outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora".

No nível silábico ocorre uma conscientização da relação entre fala e escrita, entre os aspectos sonoros e gráficos das palavras, há também uma atribuição de valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras. Nota-se que para cada sílaba a criança escreve uma letra, ou para cada palavra numa frase pronunciada.

Por sua vez, o nível silábico-alfabético é marcado pela transição do silábico para o alfabético. A criança inicia a escrita alfabeticamente de algumas sílabas, porém, para outras, permanece uma escrita silábica. Há também uma dificuldade na separação de palavras na escrita de frases e/ou textos, sendo comum ocultar algumas letras nesse estágio da escrita.

O nível em que a criança domina a relação entre letra, sílaba e som é chamado de alfabético. Nessa etapa da aprendizagem há uma relação sonora das palavras e, assim como a criança fala, também escreve. É natural que, durante essa escrita, determinadas letras sejam ocultadas e certos desvios ortográficos sejam cometidos.

Para concluir, o nível que remete a uma permanente construção de conhecimentos, em que o indivíduo adquire e busca dominar as irregularidades da língua ao longo da vida, é chamado de nível ortográfico.

Portanto, infere-se que a aquisição da escrita não é instantânea, tal como um passe de mágica. Mas, de forma gradativa o indivíduo aprende as concepções, regras e normas que compõe este processo, ou seja, há uma série de reflexões em

que o indivíduo é submetido até chegar de fato ao domínio da escrita. Emília Ferreiro endossa este pensamento afirmando que:

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são, respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. (FERREIRO, 2001, p. 35)

A aquisição da escrita é um processo imprescindível na formação escolar do indivíduo. O professor é também o mediador das primeiras leituras e é necessário que exerça essa mediação de forma segura e prazerosa, não apenas apontando os “erros”, isto é, aquilo que se diferencia da norma padrão da Língua, mas percebendo que o aluno se expressa da maneira que sabe e para isso, em muitas situações ocorre a transcrição da fala para a escrita, o que para muitos professores constitui-se um erro. No subitem a seguir discutiremos melhor a noção de “erro” no processo de escrita.

2.2. A noção de “erro” no processo de escrita

Discutir a noção de erro no processo de escrita é algo polêmico, pois há vários pontos de vista a esse respeito. Para muitos o erro constitui-se tudo aquilo que se diferencia da norma padrão da Língua, para outros a transposição da fala para a escrita. No dicionário Aurélio (2016), a palavra “erro”, significa “o ato ou efeito de errar; Juízo falso; Incorreção; Desvio do bom caminho”. E linguisticamente falando, como ocorre o erro?

Para Lajolo uma das origens dos erros está na forma de apresentação e utilização do texto e da leitura em sala de aula:

Ler não é decifrar, o texto tem que ter sentido para o aluno, pois a partir dele que se constroem significados, conseguindo estabelecer relações. O texto não pode ser apenas um “pretexto” na sala de aula. (LAJOLO, 1991, p. 59)

Observa-se que a maneira como o texto é trabalhado em sala de aula faz toda a diferença no processo de aprendizagem da escrita. Um dos grandes gargalos do ensino da Língua Portuguesa está centrado na forma descontextualizada que a gramática é apresentada aos alunos, decorrendo dessa situação os erros cometidos por muitos anos da vida escolar. Muitas vezes o professor identifica o erro no texto do aluno, entretanto não investiga a causa e o porquê de ter sido cometido. Esse tipo de postura não contribui para o bom desempenho na aprendizagem do aluno, visto que apenas a identificação do erro foi realizada, não prosseguindo com um trabalho que trate do erro a fim de minimizá-lo. Antunes, nesse aspecto, destaca que:

A simples caça ao erro apenas mostra que não se conseguiu fazer nada, o professor deve saber lidar com ele, saber interpretá-lo é que vai levar ao progresso. O erro do aluno serve para mostrar onde o professor está errando. (ANTUNES, 2003, p. 161)

Corroborando com essa ideia Bortoni-Ricardo (2008) destaca a relevância do “faro” do professor para identificar e pesquisar esses erros, e ainda a sensibilidade que ele deve ter no desenvolvimento de um trabalho cada vez mais produtivo em sala de aula:

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46)

Ao adotar esse tipo de postura que Bortoni-Ricardo recomenda, conseqüentemente, o tratamento dado ao erro identificado no texto terá outro sentido. Pois o professor buscará estratégias didáticas para lidar com situações que são comuns no processo de escrita, visto que as causas do erro lhe são conhecidas. Para Travaglia (2009) a causa do erro está no ensino descontextualizado da gramática em sala de aula e principalmente ao despreparo (não intencional) do professor para lidar com os erros. Logo é necessário que o professor se prepare, pesquisando, estudando e elaborando estratégias a fim de melhor lidar com os erros que os alunos cometem ao escreverem.

Concordando com Travaglia (2009), Possenti (1996) e Moura Neves (2003), defendem a ideia de que o erro do aluno está diretamente ligado ao ensino

descontextualizado da gramática normativa. Os estudiosos admitem que ensinar eficientemente a língua, e portanto a gramática, é principalmente refletir sobre a língua, ou seja, ao refletir sobre sua própria escrita, o aluno comete menos erros e o ensino torna-se mais produtivo.

Por sua vez Cagliari (1999) entende que os erros que aparecem na escrita são frutos de uma profunda reflexão do aprendiz a respeito do funcionamento de sua língua. Sendo que tais erros não são aleatórios, isto é, todos os acertos e erros que as crianças cometem baseiam-se em hipóteses que as influenciaram a escrever algo de determinada maneira e não de outra.

É necessário enfatizar que o erro cometido pelo aluno não deve ser visto de modo preconceituoso, a ponto de ridicularizá-lo ou desprezá-lo. Isto certamente causaria traumas na aprendizagem do aluno, além de inibi-lo nos questionamentos que por ventura ele queira fazer, mas que diante de preconceitos tanto do professor, quanto dos colegas de classe, ele desiste e continua cometendo os mesmos erros.

Diante disso, usar o erro para constranger ou denegrir o aluno não é uma postura ética e correta que o professor deva assumir. Ao invés disso, ele pode aproveitar a situação e transformá-la numa oportunidade de aprendizagem, visto que tem em mãos uma situação em que o aluno está tentando aprender o que lhe é ensinado, e a maneira como isso se procede faz toda a diferença. De acordo com Cagliari,

Os métodos da escola ao lidar com os erros fazem os alunos agirem mecanicamente e não desenvolvem uma tarefa de análise e reflexão. O professor deve saber que da análise dos trabalhos escritos, dos erros, é que se revelam as hipóteses para o trabalho desses erros. (CAGLIARI, 2006, p. 185)

Desse modo nota-se a importância de refletir sobre as causas do erro, a fim de que o ensino da escrita tenha sentido para o aluno, não se resumindo ao apontamento do que está certo ou errado no texto. É necessário que o aluno compreenda o porquê de ter escrito dessa ou daquela maneira. É importante diagnosticar o erro de escrita do aluno não para puni-lo, mas para ajuda-lo a observar as incorreções e corrigi-las. O modo como o professor demonstra atenção e compreensão para com o erro, fará com que o aluno sinta-se mais confiante e estimulado em sua aprendizagem, visto que percebe nesse professor um aliado que pode ajuda-lo no processo de escrita.

Cagliari (2004) diz ainda que a criança não precisa estudar gramática para começar a escrever, pois já domina a língua portuguesa oralmente, o que ocorre é que o aluno não aprende a forma ortográfica no início da alfabetização. Outra situação é que a maioria das escolas não permite que a criança aprenda a escrever assim como aprendeu a falar. Muitas vezes ela se sente impossibilitada de questionar, tentar e, conseqüentemente, errar. A esse respeito, Cagliari esclarece que:

Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, a criança que leia a palavra *disse* dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua [...] (CAGLIARI, 2004, p. 30).

Assim sendo, é preciso que o professor fique atento a esse tipo de situação, pois a transcrição fonética ocorre diversas vezes no processo de escrita do aluno, e isso não é considerado um erro, mas parte do processo em que a criança busca dominar a escrita que lhe é ensinada.

Para o pesquisador Bagno (2001), a noção de erro difere de muitas outras que afirmam que erro é tudo aquilo que se diferencia da norma padrão, como a que Possenti (1996, p.77-78) defende, para o referido autor a noção de “erro” decorre da Gramática Normativa, pois, erro é tudo que foge à variedade padrão. Para Bagno, o entendimento a esse respeito versa sobre:

Como já vimos tudo o que escape de seu sapatinho de cristal, era considerado errado, feio ou deselegante. O grande problema com essa noção ultrapassada é que os estudos modernos têm revelado, simplesmente não existe erro em língua, e sim, formas diferentes daquela imposta pela tradição gramatical. (BAGNO, 2001, p. 25)

Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa compreender que as diversas maneiras com que o aluno escreve, diferentemente da norma padrão, não significa que ele está cometendo erros e mais erros, mas que apresenta em sua escrita uma maneira diferente de grafar as palavras, e isso deve ser respeitado pelo professor e plenamente compreendido.

Para Bagno (2004, p. 27) “o professor confunde erro de ortografia com erro de português”; em muitos casos o professor e a escola reprovam o aluno pelo fato de

cometer muitos erros na escrita, embora o erro de ortografia não seja erro de português. O estudioso (2001) explica ainda que chamamos de erro de português o que na verdade é apenas um desvio da ortografia oficial, pois a língua é natural, e a ortografia é artificial.

Aspectos como, o ensino descontextualizado da gramática, a postura do professor diante do erro, impossibilitando o aluno a compreensão do mesmo, só acarretam prejuízos na aprendizagem do aluno. A esse respeito Antunes assegura que:

A escola mantém a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, artificial e inexpressiva, a falta de planejamento e de retorno ao aluno não acontece. (ANTUNES, 2003, p. 28)

Destarte, a aprendizagem da escrita fica comprometida e conseqüentemente o aluno não se sentirá atraído pelas aulas de Língua Portuguesa, por prevalecer na escola um método mecanicista que não supre suas necessidades, principalmente a do retorno como aponta Antunes. Para Cagliari (2006, p. 148), “a recorrência dos erros não são ao acaso, e a falta da leitura é uma das responsáveis por isso, aliás, a escola é a responsável por isso”. O incentivo a leitura diária contribuirá no processo de escrita dos alunos, inclusive para minimizar os erros cometidos no processo de escrita. A leitura diária é uma das armas que o professor pode e deve utilizar em benefício dos alunos, haja vista que diante de tantas dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, a leitura lhe serve de base para que também outros recursos sirvam de apoio nesse processo.

A existência dos erros indica um caminho a ser percorrido para um trabalho de reconstrução da escrita e, conseqüentemente, o seu aprimoramento. Para tanto, é imprescindível que o professor esteja disposto a criar estratégias de ensino a fim de que as habilidades de escrita do aluno sejam potencializadas. Também para que o processo de escrita não se transforme em uma mera tradição escolar, que é apontar o “certo” e o “errado” nas situações comuns do processo de escrita, como ratifica Bagno:

É lamentável que uma coisa tão maravilhosa como o ensino da língua, tenha sido reduzido na tradição escolar, a uma divisão estúpida de certo e errado. (BAGNO, 2007, p. 44)

Após esta discussão sobre a noção de erro, indagamos: Que recurso didático seria capaz de amenizar os chamados “erros” que os professores identificam nos textos dos alunos? Será que a reescrita é uma boa estratégia de ensino para isso? Como a reescrita poderia trata-los de modo dinâmico e prazeroso? Essas e outras questões serão discutidas no tópico a seguir.

2.3 A reescrita: uma estratégia de ensino da Língua Portuguesa

As discussões sobre o ensino da escrita perpassam por diversos assuntos, entre eles está a reescrita. É possível encontrar essa temática, por exemplo, em propostas de ensino, livros didáticos e diretrizes curriculares. Portanto, não é algo desconhecido no meio educacional. Entretanto, nem sempre o que se pretende com a reescrita, quando se diz que é preciso reescrever um texto, fica claro para o aluno. Assim, questionamos: O que significa reescrever? É possível ensinar a reescrever um texto? Qual a função do professor diante de uma reescrita textual do aluno?

Espera-se que o aluno perceba a reescrita como uma atividade de reflexão crítica como bem esclarece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos (MEC, 1997: 47-48) quando diz que "[...] o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos [...]". A recomendação aponta para a ideia de que, junto com o professor ele identifique os trechos do seu texto que podem ser aprimorados, tanto na parte gramatical como também na semântica textual.

Partindo-se da premissa que a reescrita provoca o diálogo entre autor e obra (texto), favorecendo um relacionamento mais interativo e oportunizando o aluno a refletir sobre a língua e sua sistematização na prática, Bakhtin (1997) apresenta a expressão "cadeia de comunicação verbal", entendendo-se por isso que o aluno não é um mero receptor, pois, ao receber (seu texto, com apontamentos do professor), tende a compreender:

[...] a significação (linguística) de um discurso e adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar; dentre outros. E esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...]. (BAKHTIN, 1997, p.285-290)

Ainda segundo o referido pesquisador (1997, p. 332), "a reprodução do texto pelo sujeito (que ocorre num processo de retorno ao texto, releitura) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal". Logo, quanto mais a reescrita for realizada, o aluno perceberá que o seu texto poderá ser modificado e, conseqüentemente seu desempenho na escrita será cada vez mais potencializado. A esse respeito, Sercundes, esclarece que:

partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento, estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e, conseqüentemente, aprender a variedade padrão e inteirar-se dela. (SERCUNDES, 1997, p. 89)

A construção do conhecimento pode ocorrer partindo-se do texto do próprio aluno, pois diante de tantas idas e vindas melhorando o que foi escrito, o aluno passa a perceber que seu texto é passível de mudanças. Mas o que vem a ser mesmo o ato de reescrever? Para Matêncio (2003, p.3-4) "a reescrita é a atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto". Por sua vez, Ruiz explica a concepção de reescrita enquanto revisão do texto, afirmando que:

Entendo revisão como trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, como vistas a uma melhor legibilidade de seu texto (RUIZ, 2015, p.25).

Escrever um texto a fim de que ele transmita uma mensagem é uma tarefa que exige persistência e determinação. Comparando essa atividade ao trabalho de um ourives encontramos algumas semelhanças, como por exemplo, com a matéria prima em mãos, metais preciosos, ele faz o trabalho de lapidação até chegar ao resultado tão esperado, a joia. De igual modo, um escritor com a matéria prima em mãos, as palavras, lapida-as, organizando de modo coerente e coeso de forma que tais palavras passam por determinadas etapas, para então chegar-se ao resultado final, o texto. Se para um adulto escrever um texto requer persistência e determinação, e para uma criança? Como essa atividade pode ser desenvolvida

com sucesso? Como ela entenderá que produzir um texto não é apenas escrevê-lo uma única vez?

Geraldi (2003) considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Ao longo do processo de escrita é necessário que a criança compreenda que até chegar ao produto final, alguns procedimentos são indispensáveis para que o texto desempenhe sua função social com clareza, um deles é a reescrita. Como elaborar um texto e não retomá-lo para aprimorar o que ora foi escrito? Será que o texto apresenta desvios da norma padrão ou marcas da oralidade? Para verificar isso, é fundamental voltar ao texto e averiguar o que precisa ser eliminado, substituído, corrigido, a fim de obter um excelente resultado final. Desvignes (2000) salienta a importância de o aluno perceber que uma escrita bem feita exige reescrita e que escrever consiste em trabalhar e retrabalhar o texto fazendo balanços e tentativas, efetuando escolhas relevantes e incorporando as mais expressivas, até que o produto obtido o satisfaça.

Por outro lado, muitas vezes, a reescrita fica limitada a uma atividade mecânica que enfatiza os problemas gramaticais e ortográficos do texto. Entretanto, partindo-se de uma concepção dialógica de linguagem, isto é, considerando as questões de caráter sócio-histórico e interacional, a reescrita passa a ser uma atividade em que o professor poderá interagir com os textos dos alunos apresentando possibilidades de ajustes que o aluno outrora não enxergava. Além de solucionar problemas ortográficos e gramaticais, a atividade da reescrita esclarece também que determinadas informações precisam ser mais detalhadas ou complementadas, a fim de se obter os efeitos de sentido que se quer alcançar. Alinhado a essa ideia, os PCN's de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos esclarecem que:

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma

reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. (BRASIL, 1997, p. 54-55)

Assim sendo, evidencia-se a importância do professor manter o diálogo com seus alunos para que juntos construam sentido para o que leem e, conseqüentemente, escrevem. Se a reescrita é vista como procedimento em que estimula o aluno a pensar a respeito do que escreveu, a tendência é motivá-lo a retomar seu texto de modo a sanar os problemas averiguados, não só os de ordem ortográficas ou gramaticais, mas também os semânticos.

É importante ratificar que a reescrita não deve se confundir com o chamado “passar a limpo”. São coisas diferentes, embora tenham em comum o texto produzido pelo aluno. Segundo Menegolo:

Ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento) (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74).

A reescrita não deve ser compreendida como a simples atividade de passar a limpo o texto corrigido pelo professor levando em consideração apenas os erros de ortografia. De acordo com Marcuschi (2008), esta visão é ingênua. Embora muito adotada, é pouco útil e não razoável, visto que desconsidera a língua como social e o texto como um evento comunicativo.

Por isso, é importante pensar na reescrita partindo da concepção sociointeracionista da linguagem, pois esta concepção vai além da escrita padrão da língua, quando considera os aspectos sociais, os de textualidade e os ortográficos. Essa ideia é defendida por Bakhtin (2003) ao dizer que a língua não existe apenas nas normas e conceitos gramaticais, mas como um sistema em uso onde se aprende praticando e isso exige um trabalho pautado em textos, já que é neles que a língua revela sua totalidade.

Assim, percebe-se que esta concepção é a mais adequada para assegurar bons resultados no processo de escrita, uma vez que, como ratifica Geraldi (1997), a escrita não tem sentido sozinha, sem a presença do outro, sem a ação sobre o outro, sem a troca de informações e sem uma intenção particular. Quando o aluno passa a ser sujeito ativo do processo de aprendizagem da escrita, e o professor atua como mediador e aliado, o resultado será uma produção fruto da aprendizagem do

aluno, não de modo mecânico, mas consciente e reflexivo. E no processo de reescrita não é diferente, Sercundes (1997) esclarece que a reescrita é importante para que o aluno tenha condições de perceber a escrita como trabalho, como atividade natural do homem que o ajuda a tornar-se um usuário mais efetivo de sua língua e que, portanto, deve ser pensada e repensada e que não é produto pronto.

Diante da tarefa de reescrever um texto é natural que o aluno sintase limitado, entretanto, se ele cumprir esse desafio que lhe faz sair da zona de conforto, atingira com êxito o propósito da interação, como explica-nos Ruiz:

Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa *trabalhosa*, sim, por isso pode parecer "difícil" para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto; pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação. (RUIZ, 2015, p. 162 e 163)

E o resultado dessa interação, é uma escrita cada vez mais elaborada, pois o aluno é despertado a pensar por meio das intervenções do professor, quer sejam escritas ou orais, além de aprender a expressar-se e conseqüentemente, a posicionar-se através da escrita. É necessário que o professor tenha em mente que o ensino da reescrita é um recurso didático capaz de mostrar ao aluno que o texto não fica pronto no primeiro momento, sendo, portanto, fundamental reconstruí-lo quantas vezes for preciso.

É importante ensinar aos alunos que a reescrita não é a cópia do texto corrigido pelo professor, ou simplesmente o ato de passar a limpo um texto, mas é uma oportunidade de refletir sobre a língua e suas atribuições. É ter a capacidade de reconhecer que se pode fazer melhor, na segunda, terceira ou quarta vez, estabelecendo uma relação dialógica tanto entre professor e aluno, quanto entre o aluno e seu texto, a fim de que a linguagem se efetive de modo consciente e reflexivo.

Os capítulos seguintes detalham nossa análise dos dados coletados, de forma que descrevemos as oficinas de produção textual, classificamos as marcas da oralidade em categorias de erros, de acordo os estudos de Cagliari (2003) e, por fim, traçamos o percurso metodológico das produções textuais de cinco alunos que compõem o corpus das análises.

CAPÍTULO III

AS OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve o percurso metodológico adotado nesta pesquisa que analisa as marcas da oralidade na escrita dos alunos e, busca ameniza-las. A atividade compreendeu estratégias de reescritas que ocorreram por meio de oficinas de produção textual, com o gênero fábula.

A execução das proposições desta pesquisa sobre oralidade e aquisição da escrita atendeu às bases teóricas e metodológicas qualitativas. Como afirma Minayo (1994, p.15) “se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, posto que se trata da análise dos microprocessos referentes ao desenvolvimento da consciência metalinguística nas crianças em fase de alfabetização. Tal abordagem justifica-se como significativa uma vez que “coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.7). Por sua vez, os objetivos enquadram-se nos parâmetros da pesquisa-ação, definida por Prestes (2014, p.29) como aquela voltada para a “intervenção na realidade social. (...) por uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados. Seu objeto de estudo se constitui pela situação social e pelos problemas de natureza diversas encontrados em tal situação”.

Aliados a esse objeto, buscamos esclarecer as questões referentes às marcas da oralidade na aquisição da escrita, objetivando ampliar o nível de

conhecimento dos participantes desta pesquisa, assim como despertar nos professores de Língua Portuguesa mais interesse por estudos nesta área do ensino.

3.1 Considerações sobre a Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública Municipal de Petrolina-PE, instituição de Ensino que disponibiliza o Fundamental I e II. A escola está localizada na Rua C, S/N, no Projeto de Irrigação Senador Nilo Coelho, N-08, zona rural, situada a 15 quilômetros de Petrolina.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu durante as aulas de língua portuguesa nos dois primeiros bimestres letivo do corrente ano (2016). A turma selecionada foi o 5ºano A do turno diurno, que conta com 30 (trinta) alunos regularmente matriculados e residentes no Núcleo 08 (N-08), com faixa etária entre 10 e 11 anos de idade. Justificamos nossa escolha por este tipo de público, pelo fato de ser uma escola da zona rural onde pesquisas acadêmicas ainda não foram realizadas, o que despertou em nós o interesse em desenvolvermos nossa pesquisa a fim de conhecer uma realidade ainda não explorada por pesquisadores acadêmicos. Observamos que o número de pesquisas desenvolvidas nesse tipo de localidade, em nossa cidade, é mínimo, sendo que o maior número de pesquisas é realizado nas escolas da zona urbana, o que acaba privilegiando uns em detrimento de outros, como os alunos da zona rural, por exemplo. Acreditamos que a realização de pesquisas em locais pouco explorados contribuirá para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita de alunos que, apresentam uma realidade diferente dos que moram na zona urbana.

A análise dos resultados (exposta nos capítulos 4 e 5) desenvolveu os objetivos desta pesquisa, no evento textual linguístico das marcas da oralidade, na perspectiva de amenizá-las por meio das oficinas de produção textual.

Os registros que constituem o *corpus* deste trabalho foram realizados por meio das produções textuais dos alunos, fotos e elaboração de relatórios das oficinas de produção textual.

3.2 Descrição das Oficinas de Produção Textual

Esta seção tem o propósito de relatar a experiência didática desenvolvida nas oficinas de Língua Portuguesa na turma do 5ºano do Ensino Fundamental, a fim de verificar as marcas da oralidade nas produções textuais, no processo de escrita, e conseqüentemente minimizá-las.

Com este trabalho de pesquisa, intentamos oferecer uma proposta de transposição didática para que outros docentes não só da área de Língua Portuguesa, como também da área Pedagógica, tenham a oportunidade de adotá-la como referência em seus trabalhos sobre o desenvolvimento da escrita no 5ºano, principalmente quanto às marcas da oralidade presentes nessa etapa da escrita dos alunos. Apontamos uma proposta, uma vez que, logicamente, não pretendemos expor um “modelo” a ser seguido, muito menos esgotar as discussões acerca das marcas da oralidade no processo de aquisição da escrita.

O percurso metodológico das oficinas caracterizou-se pela realização de 05 (cinco) encontros que totalizaram 10 (dez) aulas com duração de 50 minutos. A seguir, detalharemos cada evento que constituiu-se uma experiência didática.

- **1ª Oficina (21/03)** - Apresentação da nossa proposta de trabalho; Sondagem sobre o que os alunos conheciam sobre o gênero fábula.

Iniciamos com uma sondagem sobre o que os alunos conheciam a respeito da fábula. Após ouvi-los realizamos uma exposição mais detalhada acerca do referido gênero, destacando os personagens envolvidos, as características do enredo, a presença da moral no final da história e por fim a função social da fábula.



Figura 1 – Sondagem sobre o gênero fábula

Em seguida, convidamos os alunos a contarem para a turma uma fábula conhecida a fim de ilustrar nosso trabalho e deixá-los mais à vontade para participar daquele momento. Dentre os 30 (trinta) alunos que estavam presentes, dois se propuseram a contar a história “A cigarra e a formiga” de *Esopo*, esse momento foi marcado de euforia e agitação, pois cada um queria ter a oportunidade de contar o que sabia sobre a referida história. Finalizamos a aula esclarecendo algumas dúvidas a respeito da fábula e informamos nosso retorno para continuação do trabalho. Por fim, como forma de agradecimento pela participação entregamos pipocas para todos os alunos.

- **2ª Oficina (22/03) – Leitura e Produção Textual Inicial**

Esta etapa caracterizou-se pela apresentação e leitura coletiva da fábula “O urso e os dois viajantes” (*Esopo*). Por duas vezes a leitura foi realizada em voz alta para que todos entendessem melhor a narrativa.



Figura 2 – Leitura Coletiva do Texto

Em seguida, abriu-se uma discussão sobre a temática do texto, principalmente quanto ao sentido da moral da história. Notamos que nesse momento alguns se sentiram à vontade para falar sobre suas experiências com amizades verdadeiras e falsas, enquanto outros preferiram ouvir os colegas. Após esse debate, os alunos foram convidados a reescreverem a história como se eles estivessem contando para alguém, como um amigo ou um familiar, buscando preservar o enredo da fábula. Essa primeira produção textual serviu de base para as demais produções, pois os alunos, individualmente, reescreveram a história de modo espontâneo e natural, ou seja, o que foi entendido deveria ser escrito da maneira deles. Esclarecemos que não se tratava de uma cópia do texto original, mas que eles escreveriam o que de fato foi entendido sobre a história.



Figura 3 – Primeira produção textual

Todos se empenharam na realização da produção textual, cada um conforme o seu limite, uns se mostraram mais rápidos para escrever, outros mais lentos, uns escrevendo e lendo ao mesmo tempo, outros em silêncio pensando o que colocariam no papel, enfim, espontaneamente todos cumpriram a atividade e no final receberam pirulitos.

- **3ª Oficina (11/04)** – Realização da primeira intervenção

Das 30 (trinta) produções textuais realizadas no dia 22/04, cinco foram selecionadas para compor o nosso *corpus* das análises. Optamos por não citar os nomes dos alunos a fim de preservar a identidade dos mesmos, atribuímos siglas para cada participante de modo que todos foram identificados. O texto do aluno *KS* foi o primeiro a ser escolhido para iniciar nosso processo de intervenção. No formato original, a produção textual foi exposta em sala de aula, utilizando-se do quadro digital para facilitar a visualização de todos.

A reação dos alunos ao ver o texto de um colega de classe, exposto no quadro, foi de admiração e euforia, pois não imaginavam que o texto de um deles pudesse ser o objeto central da aula. Muitos ficaram curiosos para saber a quem pertencia o texto, porém essa informação não foi revelada.

Com o texto no quadro, solicitamos aos alunos que observassem atentamente a maneira como aquela história foi escrita, pois o próximo passo seria a reescrita. Realizamos uma leitura coletiva e logo iniciamos nosso diálogo, não apontando erros, mas instigando os alunos a pensarem quanto à escrita de determinadas palavras, que foram grafadas diferentemente da norma padrão.



Figura 4 – Reescrita textual (Primeira Intervenção)

Com perguntas do tipo: “A palavra X pode ser escrita de outro modo? Qual? Podemos reescrever a palavra Y da mesma maneira que está no texto? Qual a sugestão de vocês?” E eles percebiam e apontavam os problemas de escrita, ao passo que também sugeriam outra maneira de escrevê-la. Desse modo a reescrita foi desenvolvida no quadro para que todos acompanhassem e em folha individual reescrevessem seus textos. Essa atividade foi efetuada por partes, frase por frase, para que aos poucos eles notassem que determinadas palavras, não estavam de acordo com a norma padrão.

É preciso ressaltar que, outros desvios também foram identificados, tais como, separação silábica, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas e ausência dos sinais de pontuação.

Após a reescrita do texto, e diante de duas realidades, texto original do aluno KS e texto reescrito com a participação de todos, procedemos com a releitura dos dois textos a fim de que, comparativamente, as diferenças entre eles fossem nitidamente reconhecidas.

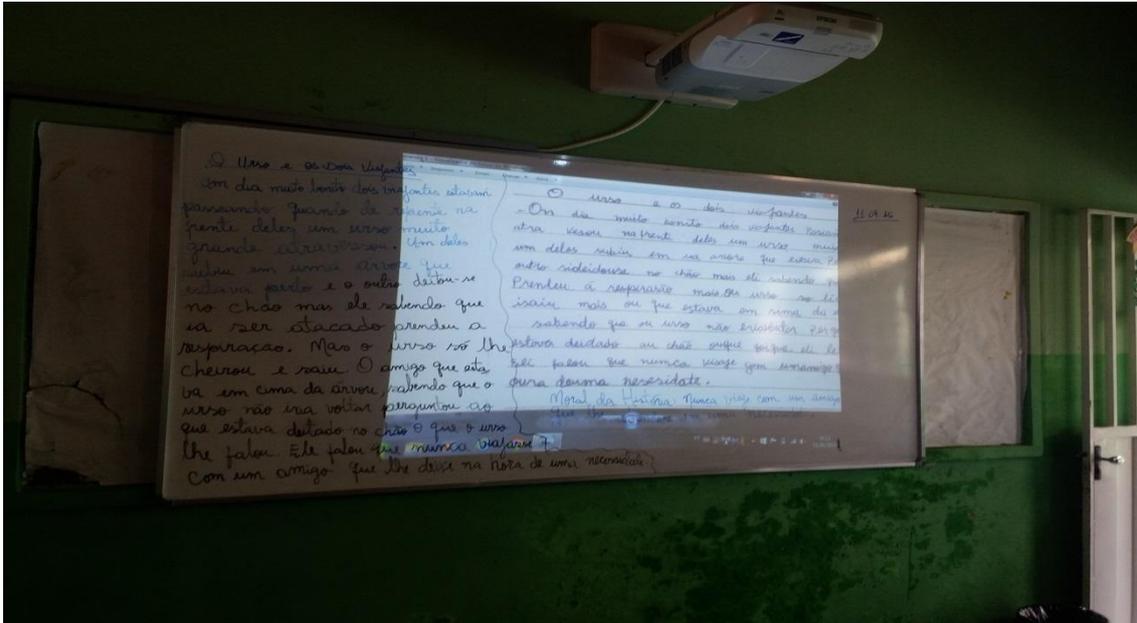


Figura 5 – Texto Original do Aluno KS e texto reescrito coletivamente

Partindo de questionamentos, que despertassem a curiosidade dos alunos, buscamos uma identificação de marcas da oralidade no texto, de modo que eles associassem a leitura da palavra “X” ao que já sabiam, ou pelos menos tivessem uma noção e em seguida comparassem ao que estava escrito no quadro, para então perceber a diferença entre a pronúncia e a escrita. A utilização do raciocínio lógico nesse processo foi importante, pois o aluno após associar leitura x palavra escrita no quadro, perceberia a ocorrência de uma transposição da fala para a escrita, e que, conseqüentemente a palavra “X” se diferenciava da norma padrão da Língua. Desse modo, o texto foi sendo reescrito com a participação de todos, pois eram instigados a responderem, eram desafiados o tempo inteiro, o que motivou no desenvolvimento da atividade, não como uma cópia, mas um texto original, feito naquele momento e por todos. Para concluir nossa participação, bombons foram distribuídos entre os discentes.

- **4ª Oficina (09/05) – Segunda Intervenção**

Esta etapa da pesquisa seguiu o mesmo entendimento da oficina anterior. Desta vez, o texto do aluno *VR* foi o escolhido para ser reescrito, por também apresentar marcas da oralidade em vários trechos.

Originalmente, o texto foi exposto no quadro e mais uma vez a curiosidade em saber quem era o autor não foi diferente. Entretanto, preservamos a identidade do aluno, ocultando o nome, deixando apenas o texto em evidência. Esclarecemos ainda que, nosso objetivo não era ridicularizar a escrita de “A” ou “B”, pelo contrário, nosso intuito era contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita de cada um deles.



Figura 6 – Exposição do texto do aluno *VR* no quadro

Iniciamos com a leitura do texto. Solicitamos que as meninas começassem e que os meninos terminassem, de modo que todos pudessem participar. Logo após, frase por frase foi analisada, e questionamentos foram feitos, tais como: “O que vocês acham que o colega *VR* quis dizer ao escrever: *u Uso É dois Viajate*”? E nesse outro trecho: “*Quando dirite laviha o uso atravesado o camiho*” ?

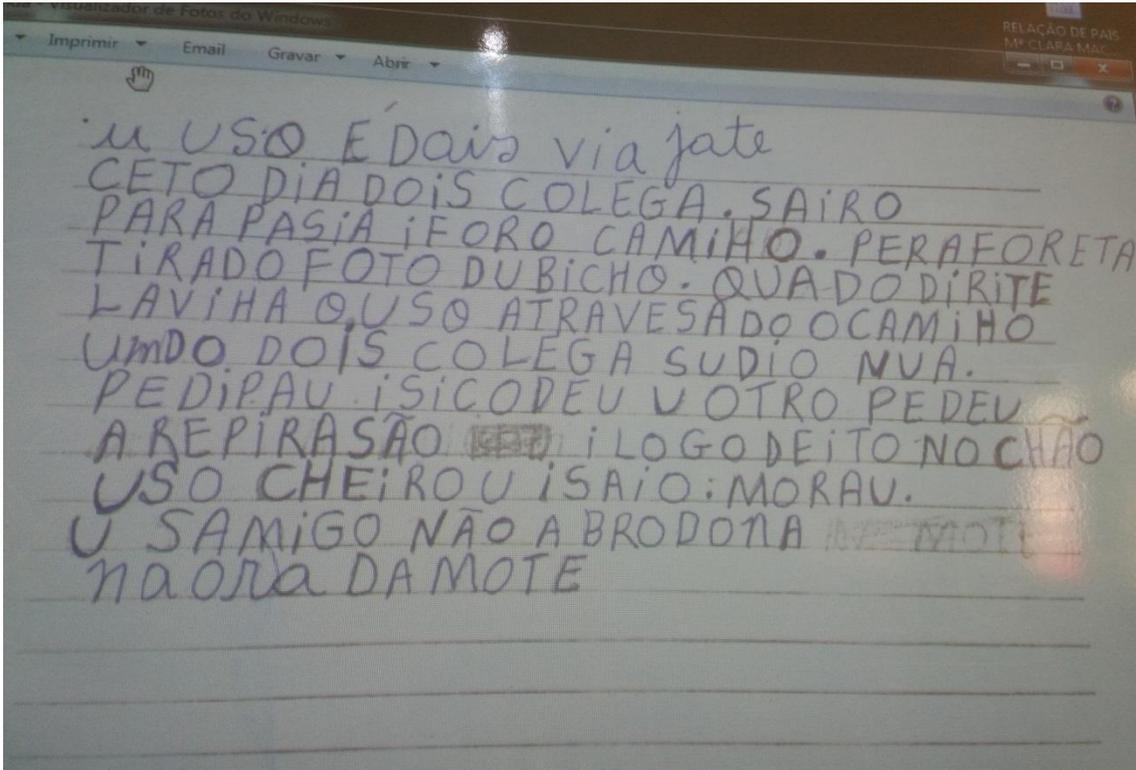


Figura 7 – Texto do aluno VR

Desse modo, o texto foi reescrito, à medida que os alunos iam respondendo aos nossos questionamentos, apontando outra forma de escrita, livre de marcas da oralidade. É importante ressaltar que, em momento algum falamos em “erro”, pelo fato de muitas palavras apresentarem desvios da norma padrão, não estando de acordo com a gramática. Poderíamos afirmar que o aluno VR cometeu vários “erros”, entretanto, essa não foi a nossa estratégia. Optamos por instigar os alunos, interrogando se para determinada expressão existia outra maneira de ser escrita, e o que eles percebiam de diferente ao pronunciar determinada palavra comparando-se a mesma palavra escrita no quadro, isto é, por que aquela palavra foi redigida daquele modo? O que houve na escrita do aluno VR?

Como eles se sentiram desafiados, e havia algo de lógico na situação que ora vivenciávamos, manter a atenção entre pronúncia e escrita foi imprescindível a fim de entender o “mistério” daquela situação. Os alunos observaram que o colega VR transpôs para o texto escrito a pronúncia das palavras. Nesse momento, dentre eles, uma aluna se destacou por responder o seguinte: *“Professora, ele escreveu do mesmo jeito que falou!”*. Ao ouvirmos aquela afirmação, chamamos a atenção de todos, e pedimos que a aluna repetisse o que acabara de dizer, para que aqueles

que estavam dispersos pudessem ouvir. Complementamos o entendimento, perguntando ainda se esse tipo de comportamento linguístico, escrever conforme a fala, deveria ser seguido, se estava compatível com a norma padrão? Se poderíamos repetir em nosso texto coletivo as mesmas palavras escritas pelo colega VR? A resposta foi unânime. Não!

Na oportunidade esclarecemos que é normal sentir dúvidas quando escrevemos certas palavras, principalmente algumas que se parecem com nossa fala. Todavia, nem sempre o que falamos condiz com o que escrevemos. Ilustramos essa explicação com as palavras “ovo e casa”. Questionamos como se escreve cada uma delas, e os alunos responderam corretamente. Esclarecemos que apesar da palavra “casa” ter o som de “Z” deve ser escrita com “S”. Em outras palavras da nossa Língua também é possível perceber isso, não só com o “S”, mas com outras consoantes. E que com a prática da leitura e escrita passaríamos a entender e compreender melhor cada caso.

Após o recolhimento dos textos, agradecemos a participação de todos entregando bombons de chocolate e informamos que retornaríamos para conclusão do nosso trabalho.

- **5º Oficina (31/05) – Terceira Intervenção**

Concluimos nossa pesquisa com esta terceira produção textual. Assim como as anteriores, reconstruímos junto aos alunos a fábula “O urso e os dois viajantes”, texto base de nossas oficinas.

Desta vez a produção textual escolhida foi a do aluno TS. Apresentando marcas da oralidade, o referido texto foi exposto em sala de aula no formato original, para que todos notassem a seriedade do nosso trabalho, além de perceberem que entre as produções textuais deles, algumas apresentavam o mesmo comportamento linguístico, a transposição da fala para a escrita.



Figura 8 – Exposição do texto do aluno TG no quadro

Procedemos com a leitura coletiva do texto, desta vez os meninos iniciaram e as meninas terminaram. Como a história já era bem conhecida, não houve necessidade de repetirmos a leitura. Entretanto, solicitamos que todos observassem atentamente para a escrita das palavras, aquelas que estavam de acordo à norma padrão e as que não estavam. Para as palavras que não estavam conforme a norma padrão, questionamos o porquê de tal ocorrência e que hipóteses eles levantariam que explicassem aqueles desvios linguísticos.

A reescrita seguiu os mesmos passos das anteriores, frase por frase foi analisada a fim de verificar minuciosamente cada detalhe das palavras e não deixar escapar nenhuma observação a esse respeito. Lançamos para todos questionamentos do tipo: *“Para essa palavra K existe outra forma de ser escrita?”*; *“O que o aluno TG quis dizer ao escrever esta expressão W?”*; *“Falta alguma letra nesta palavra? Qual?”*; *“Vocês acham que houve algum tipo de troca de letras nesta palavra? Qual?”*

E, assim a reescrita foi concluída, de modo que os alunos participavam a todo instante, pois eram convidados a isso, além de que eram estimulados a desenvolverem uma atividade de acordo ao nível de aprendizagem deles, pois todos

já sabiam ler e escrever. Tratava-se de uma questão de raciocínio, perceber que as palavras do texto apresentavam desvios da norma padrão, por terem sido transcritas do mesmo modo que foram pronunciadas.

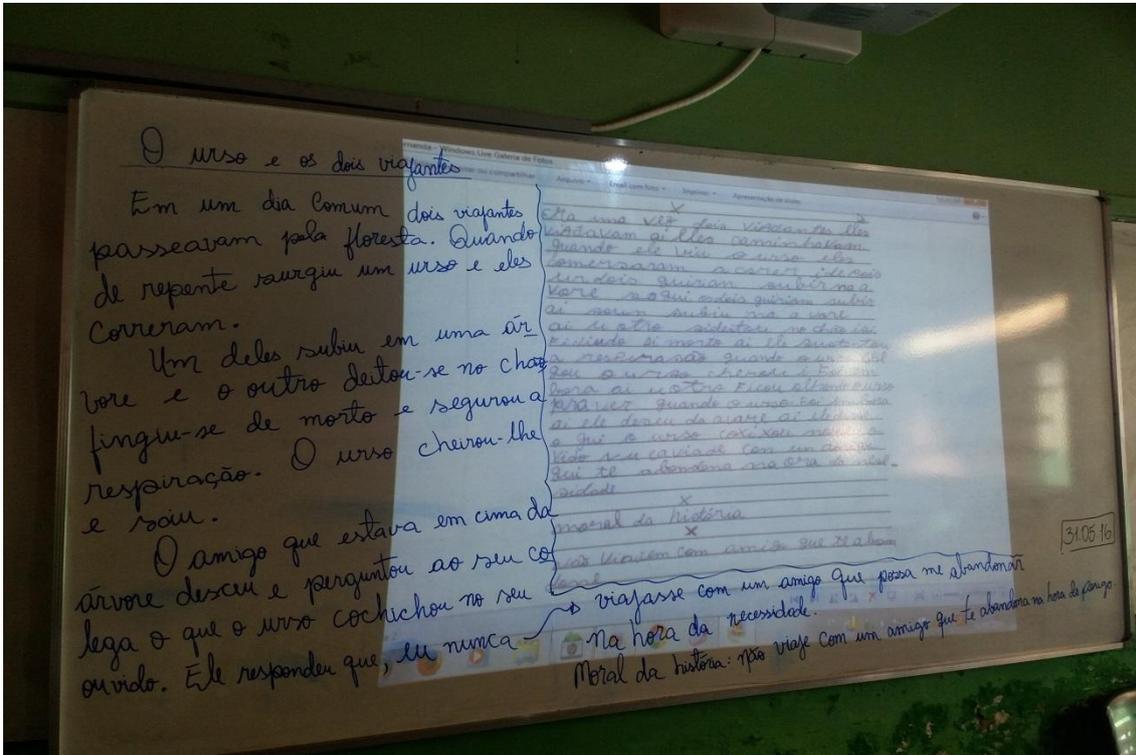


Figura 9 – Texto original do aluno TG e texto reescrito coletivamente

É importante considerar que, em momento algum explicitamos esse tipo de informação, no que concerne a dizer literalmente para os alunos que havia no texto palavras carregadas de marcas da oralidade. Nosso intuito era despertar o raciocínio dos alunos, para que percebessem pela leitura e reescrita textual, que as marcas da oralidade estavam presentes ali, mas que poderiam ser minimizadas com a prática da leitura e da escrita. E era isso que estávamos fazendo, praticando a leitura e a escrita, instigando a consciência metalinguística de cada um, a fim de refazermos um texto livre de marcas da oralidade. Concluímos nossas intervenções agradecendo a professora responsável pela turma, por nos ceder algumas aulas de LP para desenvolvermos nossa pesquisa, e aos alunos, por participarem das atividades propostas. No final, balas e pirulitos foram entregues a todos.

CAPÍTULO IV

CATEGORIAS DE ERROS/ DESVIOS: UMA POSSÍVEL CLASSIFICAÇÃO

Buscou-se por meio das oficinas relatadas no capítulo anterior, desenvolver uma experiência com a reescrita, no que concerne ao tratamento dado às marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos. Esse tipo de atividade pode ser desenvolvido em todos os níveis de ensino desde que se adequem a faixa etária do aluno e que, de fato, torne-se uma atividade motivadora.

Neste capítulo, destinado às análises, passaremos a apresentar os resultados alcançados pelos alunos do 5ºano – junto à base teórica descrita no capítulo II e com o percurso metodológico que compõe o capítulo III. Tendo como parâmetro as categorias de erros elencadas por Cagliari (2003), utilizadas nas análises das oficinas de produção textual com o gênero fábula.

4.1 As Categorias de Erros

Nas pesquisas sobre as teorias que analisam os erros dos textos, encontramos pelo menos dois autores que abordam essa questão. São eles, Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2003).

Para Bortoni Ricardo:

Essa técnica da diagnose permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de materiais didáticos destinados a atender as áreas cruciais de incidência. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53)

Por sua vez, Cagliari faz referência aos erros afirmando que o professor deve fazer um levantamento dos erros e dificuldades de seus alunos. Segundo o autor:

Todo o professor deveria realizar essa diagnose dos erros de seus alunos pelo menos uma vez, para poder realizar um trabalho mais direcionado em sala de aula. (CAGLIARI, 2006, p.146)

Em Bortoni-Ricardo (2005), encontramos quatro categorias, que são: 1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto

estudado; 3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; 4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Para Cagliari (2003) as categorias postuladas são: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

É importante ressaltar que de acordo com Cagliari (2003), erros ortográficos são marcas que fazem parte do processo de aquisição da linguagem e nos revelam atitudes individuais de reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita. O autor descreve manifestações ortográficas que não devem ser avaliadas como erros, mas como tentativas de acerto.

Tendo em vista a complexidade dos processos apresentados por Cagliari (2003), pensamos que a adoção destes critérios atenderiam melhor nossos propósitos de análise. Desse modo, ao examinarmos os textos dos alunos percebemos que a categoria, transcrição fonética, destacou-se entre as demais por apresentar uma transcrição fonética da própria fala.

Assim, enquadrados nesta classificação, verificamos alguns casos nas oficinas de produção textual. Dentre os 30 alunos que participaram desta pesquisa, uma amostra de cinco textos foi selecionada para compor o corpus desta análise, por apresentarem um maior número de marcas da oralidade. Nosso trabalho foi desenvolvido ao longo de 05 (cinco) oficinas, que ocorreram entre os meses de março a maio.

4.2 Das Descrições das Categorias

A seguir, a descrição dos casos verificados em trechos retirados dos textos dos alunos, referentes às oficinas que ocorreram em 22/03, 11/04, 09/05 e 31/05:

4.2.1 Transcrição Fonética

Esta categoria apresenta o maior número de casos, visto que o erro mais comum dos alunos caracteriza-se por uma transcrição fonética da própria fala. Enquadrados nesta categoria, relacionamos os casos das seguintes subcategorias:

- Na subcategoria seguinte o aluno escreve *li* em vez de *lh*, por dizer [li] e não [λ]:

22/03
Aluno VR: “... o urso so <i>licheirou</i> ...” / “nunca viaje com um amigo que <i>liabontoni</i> ...”

Notamos que nas oficinas dos dias 11/04, 09/05 e 31/05 outras ocorrências desse tipo não foram verificadas.

- Escrita do U em lugar de L:

11/04 22/03	Out ros cas os des
Aluno XG: “... que nos abandona no momento mais <i>dificiu</i> .”	
Aluno VR: “... o urso não <i>iriavoutar</i> ...”	
Aluno AB: “... sabendo que o urso não iria <i>voutar</i> ...” Aluno KS: “ <i>Morau</i> . U samigo não abrondona ora da mote.”	

sa natureza não foram encontrados nas oficinas dos dias 09/05 e 31/05.

- Ausência do R, pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando o som do R:

<u>22/03</u>
Aluno KS: “u <i>Uso</i> é Dois Viajate” / “...na ora da <i>mote</i> ” / “ <i>Ceto</i> dia dois colega...” / “... o <i>uso</i> atravessado o camiho....”

11/04
Aluno KS: “ <i>Um deles subiu em uma árvore que estava peto...</i> ”

31/05
Aluno KS: “... O uso e os dois vijantes ” / “...o outro deitou-se no chão fingiu-se de motos... ”
Aluno TG: “... o outro deitou-se no chão fingiu-se de moto... ”

Observamos que na oficina do dia 09/05 não houve nenhum caso que se encaixasse com esta subcategoria.

- Ausência do R, por não haver som correspondente na sua fala:

<u>22/03</u>
Aluno TG: “ <i>Não devemos confia no amigo...</i> ” / “ <i>Não devemos confia nos amigos...</i> ”
Aluna XX: “... <i>para eu nunca viaja com um amigo...</i> ”
Aluno KS: “... <i>dois colega sairo para pasia...</i> ”
Aluna XX: “... <i>para eu nunca viaja com um amigo...</i> ”

Não há registros para as oficinas dos dias 11/04, 09/05 e 31/05.

- Escrita do i em vez de e, porque fala [i] e não [e]:

22/03

Aluno VR: “... na <i>frenti delis</i> um urso...” / “... mais <i>eli</i> sabendo que ia...” / “... <i>eli</i> falou que nunca viaje...”
--

11/04

Aluno VR: “... Um <i>delis</i> subiu em uma árvore que estava perto...”
--

Aluno TG: “... dois viajantes estavam passiando quando de repente...”

Notamos que nos dias 09/05 e 31/05 outros registros dessa subcategoria não foram detectados.

- Nesta sub-categoria a criança escreve “u” em vez de “o”, pois fala [u] e não [o]; É possível comprovar isso com os seguintes trechos:

22/03

Aluno KS: “U uso é dois viajate” / “... i sicodeu u outro pediu a repirasão...” “... tirado foto du bicho...” / “U samigo não abrodona...”

Aluno VR: “... perguntou au que estava deidado...”
--

09/05

Aluno TG: “O que o urso cochichou no seu ouvidu ?”
--

Outros registros dessa natureza não foram encontrados nas oficinas dos dias 11/04 e 31/05.

4.2.2 Uso Indevido de Letras

A categoria seguinte, “*Uso indevido de letras*”, de acordo com Cagliari (2003), se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um

som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Comprovamos isso em alguns trechos dos textos dos alunos:

22/03
Aluno TG: “... derrepente apareceu um urso...”
Aluno VR: “... numca viaje com um amigo...” / “... prenteu a respiração ...”
Aluna AB: “... o rapaz que estava em sima ficol só olhando...” / “...o urso chegou comesou a cheirar o homem...”
Aluno KS: “...para pasia ...” / “... a repirasão ...” / “... e deixou o outro sosinho ...”
Aluna XX: “... e deixou o outro sosinho ...” / “ não devemos abomdonar os amigos...” / “... o outro homem deseu da arvore e perguntou...”

A esse respeito Morais afirma que:

Nesta etapa, as dificuldades ortográficas caracterizam-se pela não correspondência unívoca entre som e letra. Um som pode ser representado por uma ou mais letras. Os erros cometidos pelas crianças evidenciam dificuldades no cumprimento de determinadas regras ortográficas que norteiam a escolha correta da grafia para representar o som, ou dificuldade do uso do contexto no qual a palavra está inserida para resolver dúvidas, em relação à escolha gráfica adequada. (MORAIS, 1997, p.149).

11/04
Aluno KS: “Um dia muto bonito dois vigantes ...”
Aluno VR: “... nunca viajasse com um anigo que lhe deixe...” / “nunca viaje com amigo que lhe abandone em uma necessidade .”

Aluna AB: "... um amigo lhe abondona em uma nessessidade ."
--

09/05

Aluno VR: "... que lhe abandone na hora da nessessidade ."
--

Aluna AB: "... um amigo que lhe abandone na ora da nececidade ."
--

31/05

Aluna AB: "...um amigo que possa me abandonar na hora da nessessidade ." / "um amigo que te abandona na hora da nessecidade ."

Aluno KS: "Ele respondeu que eu nunca viagasse com amigo..." / "... o amigo que estava em cima árvore deseu e perguntou..."
--

Aluno VR: "O urso e os dois viagantes " / "Quando de repente surgiu um urso e eles coreram ".
--

4.2.3 Hipercorreção

Na categoria "Hipercorreção" é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passando a generalizar esta forma de escrever, como em palavras que terminam em "e" e são pronunciadas com som de "i", escrevendo as palavras com som de "i" no final com a letra "e". Quando a criança passa a compreender a distinção entre a fala e a escrita ela se auto corrige e também passa a generalizar certas regras, o que acaba gerando erros, isto é, na intenção de acertar termina errando.

Observando os textos dos alunos percebemos algumas ocorrências como essa:

11/04
Aluno VR: “Um delis subio em uma árvore...”
Aluno TG: “... sabendo que o urso não eria voltar...”

Aluno VR: “Um dos dois colegas subio em um pé de pau...”
--

31/05
Aluna AB: “Quando de repente surgil um urso e eles correram.” / “Um deles subil em uma árvore...”

4.2.4 Modificação da Estrutura Segmental das Palavras

Conforme Cagliari (2003), esta categoria pode ser explicada partindo-se do fato de que alguns erros ortográficos não refletem uma transcrição fonética, nem de fato se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Não tem apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras como a distribuição de *m* e *n*, *v* e *f* nas palavras. Normalmente, a escola considera esses erros graves indícios de falta discriminação auditiva (o que é falso), quando deveria entender que a criança faz uma aproximação muito grande da letra certa, não escolhendo uma letra que nada tem a ver com o som que quer representar.

A seguir alguns exemplos dessa categoria encontrados nos textos dos alunos:

- **Troca de Letras**

22/03

Aluno VR: “ <i>nafrenti delis um urso muido grante...</i> ” / “... prenteu a respiração... ” / “... perguntou ao que estava deidado... ” / “ <i>nunca viaje com um amigo que liteiche ...</i> ”
Aluno KS: “...não abrodona... ” / “...colega sudio... ”
Aluna XX: “ Mão devenos abomdonar os amigos na hora difises.”
Aluna AB: “...um deles subil emsima... ” / “... então o que ficol no chão... ”
Aluno TG: “...e se finjio de morto... ”

11/04
Aluno VR: “... dois viajantes estavam paseanto quanto de repente...” / “... sabendo que ia ser atacado prenteu a respiração. ” / “...O amigo que estava em cima da árvore sabento que...”

09/05
Aluno KS: “ O amigos não abondonan na hora da morte”.
Aluna AB: “... um dos dois colegas subil em um pé de pal ... ”

Não foram encontrados outros casos como esses na oficina do dia 31/05.

- **Supressão e acréscimo de letras:**

22/03
Aluno VR: “... na oura deuma nesessidate”.

Aluno KS: “ u Uso É Dois vijate ” / “ ... na ora da mote”
Aluna XX: “...que nos abandone nas oras mais difisies.”

11/04
Aluno KS: “um dia muto bonito...” / “Porém o urso só cherou e saiu...”
Aluna XX: “Um dia muinto bonito dois viajantes...” / “... um urso muinto grande...”

09/05
Aluna AB: “Que nuca viaje com um amigo que lhe abandone na ora da nececidade.”
Aluno VR: “O que o urso cochichou no seu ovido ?”

31/05
Aluno VR: “...o que o urso cochichou no seu ovido ?”

4.2.5 Junção das Palavras

Cagliari (2003) explica-nos também sobre a junção de palavras, informando que há casos em que quando a criança começa a redigir textos espontaneamente, nota-se que ela costuma juntar todas as palavras. Isso remete ao modo como a criança internaliza os critérios utilizados no ato da fala. Observa-se que na fala não existe separação de palavras, exceto quando marcada pela entonação do falante. A categoria que ilustra bem esse tipo de situação é a “Juntura intervocabular e Segmentação”, representada nos trechos a seguir:

22/03
Aluno KS: “... u samigo não abrodona...” / “ ... i sicodeu u otro...”
Aluno VR: “... dois viajantes pasianto atra vesou nafrenti delis...” “...e o outro sideidouse no chão...” / “... <i>sabendo que ia seratagato</i> ...”
Aluna XX: “... dois homens viajantes tavam na floresta derrepente ...”
Aluno TG: “... dois viajantes estavam ne um passeio ai derrepente ...”

11/04
Aluno KS: “... um urso miuto grande atra vessou .”
Aluna XX: “dois viajantes estavam passeando quando derrepente ...”

09/05
Aluna AB: “Quando derrepente lá vinha o urso...”

Notamos que outros registros dessa categoria não foram encontrados na oficina do dia 31/05.

4.2.6 Forma Morfológica Diferente

Segundo Cagliari (2003), alguns erros ortográficos acontecem porque, determinadas palavras possuem características próprias que dificultam o conhecimento, a partir da fala, de sua forma ortográfica:

Em nossas análises alguns casos dessa categoria foram verificados:

22/03
Aluno KS: “... dois colega sudio nua ...”
Aluno TG: “...dois viajantes estavam ne um passeio...”
Aluno VR: “... na oura deuma nesesidate.”
Aluna XX: “dois viajantes tavam na floresta...”

Nas oficinas realizadas nos dias 11/04, 09/05 e 31/05 não encontramos outros registros desta categoria.

4.2.7 Problemas Sintáticos

De acordo com Cagliari (2003), alguns erros de escrita que aparecem nos textos revelam problemas de natureza sintática, ou seja, os de concordância, de regência. Entretanto, designam modos de falar variantes da norma culta. Desse modo surgem construções estranhas que refletem estilos que só ocorrem no uso oral da linguagem. Encontramos esse tipo de construção em alguns trechos abaixo relacionados:

22/03
Aluna AB: “que os amigos verdadeiro nunca lhe abandoma durante o perigo...”
Aluna XX: “... apareceu um urso no seus caminho ...” / “Não devemos abomdonar os amigos na hora difises .”
Aluno KS: “Ceto dia dois colega ...” / “Um dos dois colega ...”

<p>Aluno TG: “... apareceu um urso Atravesou o caminho...” / “... ele falou que o urso disse Bem assim...” / “... que não devemos confia no Amigo que...” / “... não devemos confia nos Amigos que nos Abamdona no momento mais dificiu.”</p>

09/05

<p>Aluno KS: “O amigos não abondonam na hora da morte.”</p>

Observamos que nas oficinas realizadas nos dias 11/04 e 31/05 outros registros dessa natureza não foram identificados.

4.2.8 Acentos Gráficos

Cagliari (2003) esclarece que de modo geral, a marcação de acentos gráficos não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos. Alguns alunos aprendem que certas palavras, de uso muito comum, têm acento. Alguns erros referentes ao uso do acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento, como por exemplo, o caso típico de escrita do “e” com e sem acento. O til também ocorre muito raramente. Casos como esses também foram detectados nos textos dos alunos:

22/03

<p>Aluna XX: “...apareceu um urso no seus caminho um dos dois homens subiu em uma arvore...” / “... não devemos abamdonar os amigos na hora difises.”</p>
--

<p>Aluno VR: “... um delis subiu em ua arvore que estava Perto...” / “Morauto istoria: numca viaje com um amigo que liabontoni em uma nesesidade”.</p>

<p>Aluno TG: “... correu para cima do pé de arvóre...” / “... ai o que estava em</p>

cima da árvore desceu...” / “... não devemos confiar nos Amigos que nos Abandona no momento mais **difícil**”.

Aluna AB: “ ...**próximo** deles tinha uma **árvore** um deles subiu em cima da **árvore** ...” / “Moral da **história**: nunca devemos abandonar os amigos nas horas mais **difíceis**.”

Aluno KS: “... UM DOIS COLEGA SUBIU NA **PE** DE PAU...”

11/04

Aluno KS: “Moral da **história**: nunca viaje com um amigo que lhe abandone...”

Aluno VR: “Moral da **história**: nunca viaje com amigo que lhe abandone...”

09/05

Aluna XX: “O amigo que estava em cima da **árvore** deceu...”

Aluna AB: “O amigo que estava em cima da **árvore** deceu...”

Aluno KS: “... quando de repente **la** vinha uso atravessando o caminho...” / “... em um **pe** de pau e se escondeu...”

31/05

Aluna XX: “Moral da **história**: não viaje com um amigo que te abandona...”

Aluna AB: “Moral da **história**: não viajem com um amigo que te abandona...”

Aluno KS: “Moral da historia : não viaje com um amigo que te abandona...”

4.2.9 Uso Indevido de Letras Maiúsculas e Minúsculas

Cagliari (2003) esclarece-nos que alguns alunos quando estão aprendendo a escrever os nomes próprios com letras maiúsculas escrevem também os pronomes pessoais com letras maiúsculas, como por exemplo, o pronome “**eu**”. Geralmente as letras minúsculas são mais utilizadas. É importante ressaltar que o trabalho realizado com letras maiúsculas e minúsculas está também atrelado às funções da escrita.

22/03

Aluna XX: “ dois viajantes tavam na floresta...”
--

Aluno TG: “...derrepente apareceu um urso Atravesou o caminho...” / “não devemos confia nos Amigos que nos Abamdona ...”
--

Aluno KS: “u USO É Dois Viajate ”

11/04

Aluno TG: “ um dia muito Bonito viajantes estavam passiano...” / “porém ele sabendo que ia ser Atacado prendeu a respiração”.
--

Aluna XX: “ um deles subiu em uma árvore que estava perto e o outro...” / “ ele falou que nunca viajasse com um amigo...”.

09/05
Aluna XX: “ O que o urso cochichou no Seu ouvido?”
Aluno TG: “... tirando fotos dos Bichos. ” / “O que o urso cochichou no Seu ouvido?”
31/05
Aluna AB: “... o que o urso cochichou no seu ouvido ele respondeu que nunca viajasse...”
Aluno KS: “ em um dia com um dois viajantes passavam pela floresta.”
Aluno TG: “Um deles Subiu em uma árvore...” / “...o que o urso cochichou no Seu ouvido...”
Aluna XX: “Quando de repente surgiu um urso. e eles correram. um deles subiu em uma árvore...”

Alguns erros propostos pela categorização de Cagliari (2003), como a forma estranha de traçar a letra e sinais de pontuação não foram considerados para fins classificatórios, como os demais até aqui classificados, visto que estes erros não se relacionam com a fala. Entretanto, tais erros foram comentados na parte do percurso metodológico de cada aluno.

4.3 A ocorrência das Categorias de Erros do *Corpus*

Nesta seção passaremos a tecer uma análise que busca explicar as marcas da oralidade identificadas nas (05) cinco produções textuais que compõe o corpus desta pesquisa. Uma vez que um dos nossos objetivos perpassa não só pela identificação, como também, pela compreensão das referidas marcas. Esclarecemos ainda que no processo de escrita do 5ºano as marcas da oralidade estão presentes, pois o aluno encontra-se no processo de aprendizagem da norma padrão da língua,

situação que se caracteriza por muitas tentativas de escrita permeadas de marcas da oralidade.

A partir da minuciosa análise do *corpus* pudemos compreender como os alunos desenvolveram seus textos durante a experiência didática vivenciada nas oficinas de produção textual.

Com base nas categorias apresentadas por Cagliari (2003), verificamos nos textos analisados, várias ocorrências de marcas da oralidade que se relacionam com as referidas categorias.

A modalidade escrita e a modalidade oral se diferenciam uma da outra por diversos fatores. Há quem afirme que são línguas distintas, pois não é possível transpor as normas da fala para escrita nem as da escrita para as da fala. Entretanto, é natural que haja tal transposição da oralidade no processo de aquisição da escrita, principalmente quando o aluno não está familiarizado com esta modalidade, podendo acontecer desvios da norma culta.

Ao perceber várias interferências da oralidade, consideramos que algumas marcas já deveriam ser dominadas pelos alunos, como, por exemplo, as representações múltiplas do fonema / S /. Na perspectiva de minimizar (ou sanar) esse problema, o professor, na fase de alfabetização do aluno, já pode ir ajustando os desvios para que o texto escrito esteja de acordo com o que rege a norma padrão.

É comum que a criança escreva a palavra da maneira que ouve, ou confunda consoantes que tenham o mesmo ponto de articulação, todavia, compete ao professor resolver esse tipo de situação. A esse respeito Cagliari reitera:

Desde os primeiros contatos com a escrita, o aluno ouve o professor dizer que o nosso sistema é alfabético e que isso significa que escrevemos uma letra para cada som falado nas palavras. Nosso sistema usa letras, às quais são atribuídos valores fonéticos. Mas o uso prático desse sistema não se reduz a uma transcrição fonética. Portanto, o professor não pode dizer simplesmente para o aluno observar os sons da fala, as vogais, as consoantes, e representá-las na escrita por letras. Esse é o primeiro passo, mas não é tudo. Feito isso, o aluno precisa aprender que, se cada um escrevesse do jeito que fala, seria um caos. (CAGLIARI, 1998, p. 354).

Assim, é necessário lembrar que a existência da ortografia padroniza e orienta a forma de escrever. Para compreender melhor as relações entre fala e escrita é importante socializar com os alunos a natureza da ortografia e suas regras,

não de modo mecânico e decorativo, mas de forma dinâmica e prazerosa. No processo de alfabetização, determinadas orientações poderão ajudar o aluno na compreensão de regras que orientam a grafia das palavras. Tais orientações, atreladas a usos funcionais da escrita, mostram-se mais eficazes que certas atividades de cópias longas.

É natural que ao longo do processo de aquisição da escrita a criança enfrente dificuldades. Diante disso, concordamos com as ideias de Moraes (2000), ao dizer que é essencial compreender que a aquisição da escrita não ocorre passivamente, no que se refere a memorizar e armazenar formas corretas de grafar as palavras, no entanto pressupõe e requer um processo ativo de aprendizagem.

No que tange às marcas da oralidade, verificadas no corpus desta pesquisa e classificadas nas categorias de erros de Cagliari (2003), faremos um paralelo entre as categorias de erros do referido pesquisador e as categorias de erros elencadas por Bortoni-Ricardo (2005), a fim de compreender melhor porque tais erros são cometidos. Bortoni-Ricardo classifica os erros em quatro categorias, sendo a primeira de domínio cognitivo de alfabetização e as demais de interferência oral na escrita dos alunos.

Em nossas análises observamos que a categoria “Hipercorreção”, decorrente de uma situação em que o aluno conhece a forma ortográfica da palavra e, mesmo assim, passa a generalizar a forma de escrita, e, a categoria “Uso indevido de letras”, caracterizada quando o aluno escolhe uma letra para representar um som de uma palavra, sendo que a ortografia utiliza outra letra, ambas estudadas por Cagliari (2003), se assemelham a primeira categoria apresentada por Bortoni-Ricardo (2005) intitulada “*Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita*”. Bortoni-Ricardo (2005) esclarece que esta categoria não se relaciona com a oralidade, mas à questão ortográfica, estando, portanto, relacionado ao sistema ortográfico da língua. A pesquisadora explica-nos que:

Foram classificados na categoria (1) os erros que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. A maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letra. Há línguas, como o finlandês, por exemplo, em que a correspondência fonema e grafema é quase biunívoca. No português, há fonemas (principalmente os sibilantes) que possuem diversas representações ortográficas. Por outro lado, há letras que representam dois fonemas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54).

Nos textos analisados, percebemos algumas ocorrências dessa categoria. Como por exemplo, a grafia do fonema / S / que pode ser representado visualmente por s, ss, ç, sc, x. Nas produções analisadas, ocorrências desse tipo também foram encontradas, como por exemplo, nas palavras: subil (subiu); ficol (ficou); finjio (fingiu); subio (subiu); pal (pau); surgil (surgiu); apreçeu (apareceu); numca (nunca); sima (cima); pasia (passear); respirasão (respiração); sosinho (sozinho); abomdonar (abandonar); deseu (desceu); comesou (começou); nessessidade (necessidade); anigo (amigo); deseu (desceu).

Notamos que uma das ocorrências que causam mais dúvidas no momento da escrita são aquelas relacionadas ao fonema / S / devido às várias formas de grafar tal som. Outra ocorrência que merece destaque é a do fonema / W /, grafado incorretamente nas palavras “surgil; subil; ficol”.

Desse modo, ao longo do processo de aprendizagem da ortografia é natural que os alunos escrevam determinadas palavras, como por exemplo, as que se utilizam do fonema / S / e o fonema / W / incorretamente, por ainda desconhecerem as múltiplas relações entre fonema e grafema.

Na categoria “Juntura intervocabular e segmentação”, quando a criança começa a redigir textos espontaneamente, pode ocorrer uma junção ou separação das palavras. Bortoni-Ricardo (2005) explica esse tipo de ocorrência com a categoria “*Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado*”, categoria que apresenta algumas manifestações, tais como: vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal. Ex. “uque”, “levalo”, “janotei” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 55). Nos textos que analisamos, algumas ocorrências dessa categoria foram encontradas, tais como: samigo (os amigos); sicodeu (se escondeu); atra vesou (atravessou); nafrenti (na frente); sideidouse (se deitou-se); seratagato (ser atacado); derrepente (de repente).

Já na categoria “Modificação da estrutura segmental das palavras”, ocorrem trocas, supressões, acréscimos e inversões de letras. Observamos que Bortoni-Ricardo (2005) apresenta uma terceira categoria, chamada de “*Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais*”, que se assemelha a referida categoria de Cagliari (2003). Para Bortoni-Ricardo (2005, p.56), “os erros funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como

marcadores de registros entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não monitorados”.

A seguir algumas ocorrências que se encaixam com essa categoria:

- Monotongação do ditongo decrescente. Ex. beira >> bera (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 56). Ocorrência encontrada: muto (muito); cherou (cheirou); ovido (ouvido) otro (outro).
- Despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal). Ex. olhar - oliar/ carinhoso – cariõsu (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 56). Ocorrências nos textos dos alunos: viajate (viajante);

Percebemos ainda que a categoria “Transcrição fonética”, caracterizada por uma transcrição fonética da própria fala, apresenta a subcategoria “Ausência do R, pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando o som do R” que se assemelha a terceira categoria de Bortoni-Ricardo. A referida pesquisadora (2005) apresenta-nos a queda do /r/ final nas formas verbais. Em nossas análises encontramos as seguintes ocorrências: confia (confiar); viaja (viajar); pasia (passear).

A quarta categoria elencada por Bortoni-Ricardo (2005, p. 57), “*Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas*”, em que a referida pesquisadora apresenta as seguintes situações: semivocalização do /lh/; epítese do /i/ após sílaba final travada; troca do /r/ pelo /l/; monotongação do ditongo nasal em “muito” >> muntu; supressão do ditongo crescente em sílaba final e simplificação dos grupos consonantais no aclave de sílaba com a supressão da segunda consoante, verificamos que nenhuma delas foi encontrada no *corpus* da nossa pesquisa.

CAPÍTULO V

TECENDO ANÁLISES SOBRE AS PRÁTICAS DE REESCRITAS

Dentre os vários procedimentos que existem para amenizar as marcas da oralidade no processo de aquisição da escrita, tentaremos apontar um que contribuirá para que o processo de escrita de alunos do 5ºano não seja tão carregado de marcas da oralidade.

A realização de atividades de reescrita textual, seja ela coletiva ou individual, mostrou-nos que o aluno pode avançar na escrita textual livre de marcas da oralidade, pois esse tipo de processo proporciona a ampliação da consciência metalinguística, isto é, o aluno se auto corrige durante a reescrita. A todo instante ele raciocina e percebe que seu texto pode ser melhorado. Para Scliar-Cabral (1995) a consciência metalinguística constitui o ato de reflexão que o ser humano é capaz de fazer da sua própria língua, o qual pode envolver os níveis fonológico, sintático, semântico e pragmático.

Sabe-se que o texto não se resume a sua materialização, uma vez que, conforme Bakhtin (1997), ele resulta de uma necessidade de interação que se constitui como resposta e prolongamento de discursos anteriores, concretizando-se, de fato, nas enunciações. No ato da produção textual é comum recorrermos a outros discursos proferidos anteriormente (intertextualidade/ interdiscursividade) e, dependendo da qualidade de nossas produções, elas poderão ser (re) utilizadas para dar sentido a outros discursos. Entretanto, a prática nos faz dominar tal exercício. Referindo-se ao ensino, especificamente a aquisição da escrita, Costa-Hubes (2011, p. 2) afirma que, “só acontece quando conseguimos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa mergulhar em situações reais de

interação. Isso significa que o aluno só aprenderá a lidar com a escrita se vivenciar práticas cotidianas de uso da língua escrita”.

Nossa intervenção caracterizou-se de uma reescrita coletiva, por se tratar de uma atividade em que todos participariam ao mesmo tempo de uma só análise, juntamente com a professora-pesquisadora. A atividade de reescrita pode ser caracterizada como “um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75). É necessário que um texto passe por mais de uma reescrita antes de chegar a sua versão final, pois, em cada uma delas, pode-se extrair ou acrescentar informações, adaptando o texto à situação de produção e adequando a linguagem ao gênero discursivo e aos aspectos de textualidade. Desse modo, é importante que o aluno perceba:

[...] que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 75).

É importante ressaltar que, quando realizada conjuntamente entre professor e alunos, a reescrita possibilita a ambos a expansão do conhecimento de modo mais preciso. Entretanto, principalmente, o aluno é conduzido à reflexão acerca do uso da língua e tem a oportunidade de compreender que o texto é passível de modificações e não é um produto acabado. Considerando isso, Menegolo e Menegolo (2005) explicam a importância de todo esse processo. De acordo com os autores a reescrita:

[...] provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74).

Assim, entendemos que a reescrita é um processo em que o aluno tem a oportunidade de voltar ao seu texto original, a fim de corrigi-lo, substituindo expressões, observando a ortografia, excluindo as redundâncias e por fim verificando o que já foi escrito. Desse modo, ele se apropria dos gêneros, sabendo

diferenciá-los e aplicá-los em contextos situacionais de escrita (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005).

Partindo desse ponto de vista, passaremos para a análise e exposição de situações em que a reescrita foi desenvolvida durante as oficinas de produção textual. É importante esclarecer que, a primeira produção textual ocorreu em 22/03, trinta alunos participaram desta atividade, redigindo um texto conforme as orientações da professora-pesquisadora. Das 30 (trinta) produções textuais, 05 (cinco) foram escolhidas para compor o *corpus* das análises, por se destacarem entre as demais apresentando um maior número de marcas da oralidade. Dentre os cinco textos, designamos 03 (três) para a reescrita coletiva que ocorreu nas seguintes datas: 11/04, 09/05 e 31/05. Quanto a preservar a identidade dos alunos, utilizamos siglas para substituir os nomes dos referidos participantes.

O texto base do nosso trabalho foi uma das fábulas de *Esopo* “O urso e os dois viajantes”. Inicialmente lemos o referido texto em voz alta e coletivamente, por duas vezes, para que todos entendessem melhor a história. Abaixo segui o texto:

Certo dia, dois homens viajavam juntos, quando, de repente, um urso atravessou o caminho em que eles andavam. Um deles subiu em uma árvore e escondeu-se nos seus ramos. O outro, percebendo que ia ser atacado a qualquer momento, deitou-se no chão.

Então o urso começou a cheirá-lo e o homem susteve a respiração fingindo-se de morto. Ao fim de algum tempo, o animal foi embora. Certificando-se que o urso não voltaria, o outro viajante desceu da árvore e, com ar brincalhão, perguntou ao amigo:

- Afinal o que foi que o urso te segredou ao ouvido?

- Deu-me este conselho: «Nunca viajes com um companheiro que te abandone perante o perigo» - respondeu-lhe o amigo.

Moral da história: Os amigos conhecem-se nos momentos difíceis.

Texto retirado do site: <http://contosencantar.blogspot.com.br/2011/09/o-urso-e-os-dois-viajantes.html>.

Após uma breve discussão em sala de aula sobre o valor das amizades, propomos a seguinte atividade: “Agora é com você, reescreva a história preservando os personagens e o mesmo enredo”. Orientamos que reescrevessem a história

como se eles estivessem contando para alguém, um amigo ou parente. Para a realização desta atividade, todos receberam uma folha de papel pautado em branco.

A seguir descreveremos o percurso metodológico dos cinco participantes a fim de percebermos os avanços que cada um obteve ao longo das oficinas.

5.1 Percurso Metodológico do Aluno KS

Por apresentar muitas marcas da oralidade, o texto do aluno KS produzido em 22/03 foi um dos escolhidos para esta análise. A seguir, veja-se o texto na íntegra, assim como os demais produzidos ao longo das oficinas.

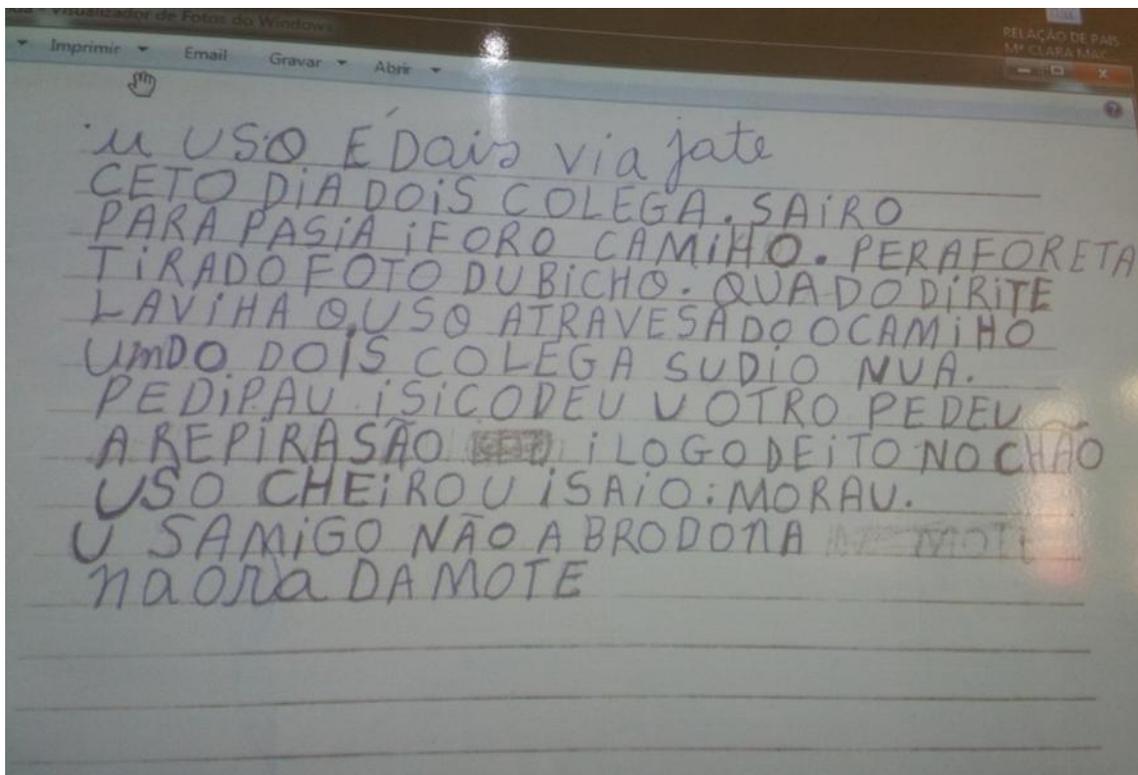


Figura 10: Produção textual do aluno KS escrita em 22/03

Ao analisarmos o texto supracitado, observamos a presença de algumas marcas da oralidade. Tais como:

1. Problemas sintáticos - (É dois viajate / dois colega);
2. Junção das palavras - (samigo/ sicodeu);
3. Modificação da estrutura segmental das palavras - (Troca do B pelo D - Sudio)
4. Supressão da vogal "U" - (otro);

5. Troca da palavra (<i>de repente</i>) - (dirite)	
6. Ausência do <i>L</i> na palavra (foresta);	
7. Ausência de acentuação - (<i>pe</i>);	
8. Uso da vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante <i>N</i> , que não pronuncia - (viajate/ quado/ escodeu);	
9. Troca do <i>O</i> pelo <i>U</i> - (du bicho/ u outro)	
10. <i>NH</i> e <i>SS</i> - (camiho / lá viha / pasia / atravessado)	Ausência dos dígrafos
11. Ausência do <i>H</i> - (ora);	
12. Modificação da estrutura da palavra - (abrodona)	
13. Ausência do <i>R</i> na palavra (mote / ceto);	
14. Supressão do <i>M</i> - (nua/ numa);	
15. Troca do <i>E</i> pelo <i>I</i> - (cheirou <i>i</i> saio... / <i>i</i> foro ...);	
16. Troca do <i>L</i> pelo <i>U</i> - (morau);	
17. Troca do <i>Ç</i> pelo <i>S</i> - (repirasão);	
18. Troca do <i>R</i> pelo <i>L</i> - (pera);	
19. Ausência da sílaba tônica - (pedeu);	

Observamos que o aluno inicia o texto com letra minúscula, além de manter uma escrita com letras de forma, chegando a alternar por diversas vezes as letras minúsculas com as maiúsculas entre as palavras. Notamos ainda a presença mínima da pontuação ao longo do texto.

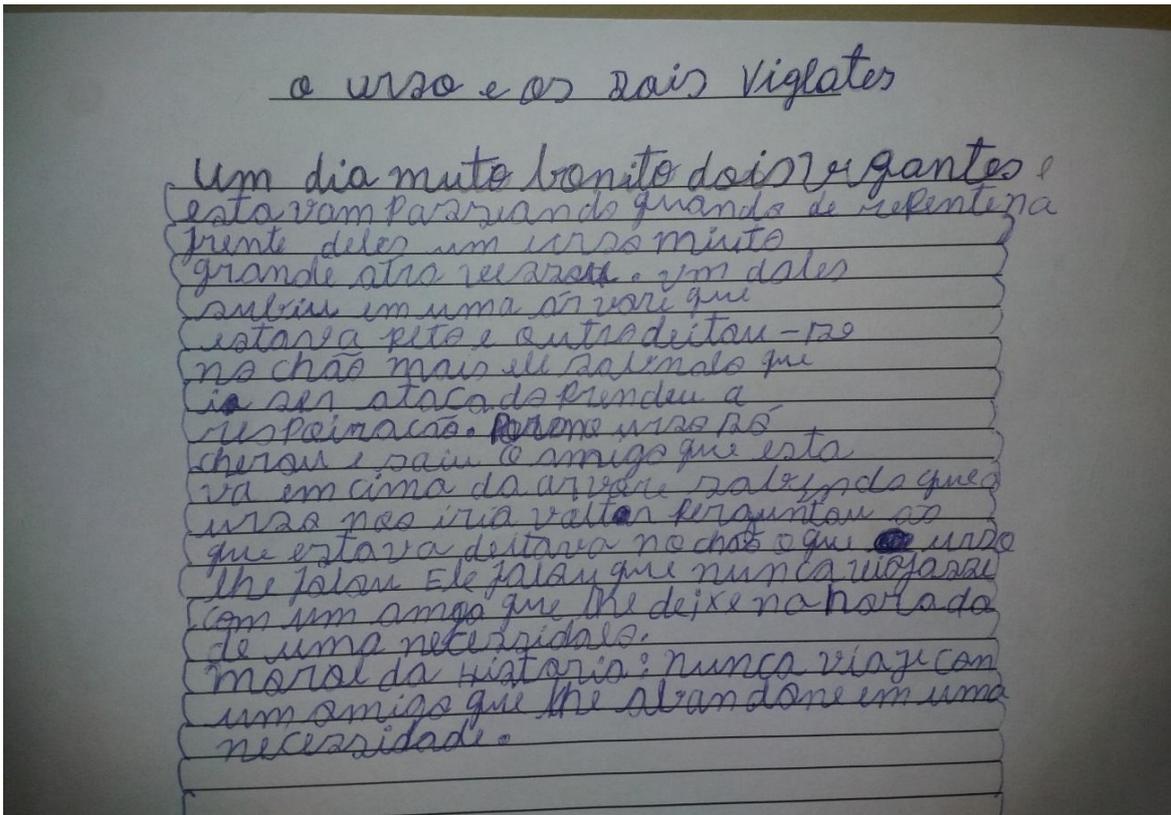
Comparando a análise acima aos estudos teóricos que realizamos, constatamos que de acordo com Cagliari (2004), a criança não escreve aleatoriamente; ela usa a fala como referência para a escrita e não comete erros por distração. As crianças chegam à escola trazendo uma bagagem de diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita. Segundo Miranda Silva e Medina (2005), a criança, após aprender o código alfabético, precisa ainda dominar a ortografia da língua, pois o sistema de escrita do português não mantém uma relação direta entre letras e sons. E para que isso se concretize é necessário um tempo de amadurecimento, alcançado ao longo dos anos estudantis.

No texto do aluno *KS* diversas marcas da oralidade foram identificadas, entretanto, entendemos que, por se tratar de um aluno do 5º ano é compreensível que alguns desvios da norma padrão ainda sejam cometidos, afinal este aluno está em fase de aprendizagem da escrita. E tentando acertar na escrita das palavras ele comete erros, visto que a aprendizagem perpassa por este caminho das tentativas.

Mas nossa experiência não termina aqui. A seguir, detalhes da nossa primeira intervenção.

Na oficina do dia 11/04, iniciamos o processo da reescrita coletiva. Com base no texto elaborado na oficina anterior, reescrevemos a mesma história.

Abaixo apresentamos o texto redigido pelo aluno KS a partir da nossa primeira intervenção:



Fig

ura 11: Primeira reescrita textual do aluno KS realizada em 11/04

Analisando o texto acima, notamos a presença de algumas marcas da oralidade, tais como:

1. Troca do G pelo J - (vigantes);
2. Ausência do i no ditongo - (muto / cherou);
3. Ausência do R - (peto);
4. Ausência de acentuação - (historia / arvore)
5. Segmentação das palavras - (atra vessou)
6. Junção das palavras – (poremo)
7. Ausência de acentuação (arvore / historia);
8. Troca do ao pelo ão (... perguntou ão);

9. Troca do <i>L</i> pelo <i>U</i> - (moral)
--

O aluno já não inicia o texto com letra minúscula, escrevendo-o com letra cursiva, e não mais alternando letras minúsculas com letras maiúsculas. Quanto à questão da pontuação, nota-se a ausência de vírgulas, porém o uso do ponto continuativo e/ou final foi utilizado.

Comparando o primeiro texto com o segundo, vê-se claramente uma diminuição das marcas da oralidade, o que para nós é positivo, pois o aluno conseguiu já na primeira intervenção minimizar na escrita muitas marcas da oralidade.

Atribuímos este avanço do aluno ao trabalho com a reescrita, pois, juntos, professora-pesquisadora e alunos reconstruíram o texto. Os participantes interagiram a todo instante, com perguntas do tipo: “Esta palavra pode ser escrita de outra maneira? Há algo de estranho nesta palavra? Como podemos modifica-la?” Não afirmamos que as palavras com desvios na norma padrão estavam incorretas. Nossa estratégia foi desafiar-los a perceber o que havia de estranho na palavra e de que outro modo ela poderia ser reescrita. No percurso, fomos revisando a escrita e comparando o antes e o depois. Corroborando com este pensamento, Bagno ressalta que revisar um texto é torna-lo objeto de nossa reflexão e completa:

“é pensar sobre o que está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, relacionando e reescrevendo o já escrito. Nesse sentido, é preciso que aquele que escreve se desloque entre os papéis de escritor e possíveis leitores de seu texto” (BAGNO, 2007, p.120).

Nosso intuito foi de proporcionar aos alunos um momento de reflexão crítica e que, por meio do desenvolvimento da consciência metalinguística, eles percebessem que o texto exposto no quadro apresentava marcas da oralidade/desvios da norma padrão, mas que eles tinham capacidade para reverter isso. Este foi apenas o primeiro momento da intervenção.

A próxima oficina ocorreu no dia 09/05, momento em que pela segunda vez reescrevemos o texto “O urso e os dois viajantes”.

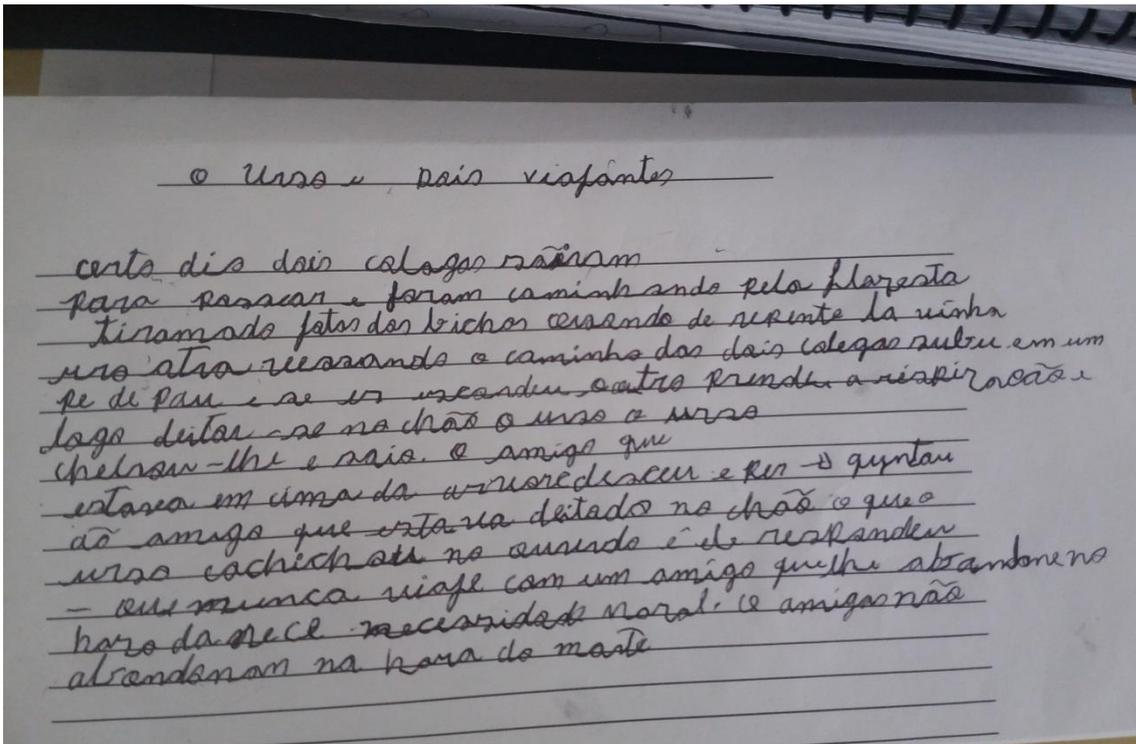


Figura 12 – Segunda reescrita textual do aluno KS realizada em 09/05

Esta produção textual, fruto da nossa segunda intervenção, mostrou-nos mais avanços no processo de reescrita do aluno KS. Comparando este texto aos dois anteriores, verificamos uma diminuição das marcas da oralidade no processo de escrita. Apenas cinco delas foram registradas:

1. Troca do “ao” pelo “ão”;
2. Ausência de acentuação (arvore / la / pe)
3. Ausência do ditongo no final da palavra (subu/ subiu);
4. Ausência de pontuação
5. Problemas sintáticos – (O amigos não abandonam...)

Percebemos que determinadas marcas da oralidade como “troca do L pelo U”, “troca do E pelo I”, não foram mais registradas como no primeiro texto. Entretanto, para “problemas sintáticos”, houve um registro assim como no primeiro texto.

Nossa próxima intervenção mostrou-nos que o processo de reescrita amenizou as marcas da oralidade na escrita do aluno KS. Seguem mais detalhes:

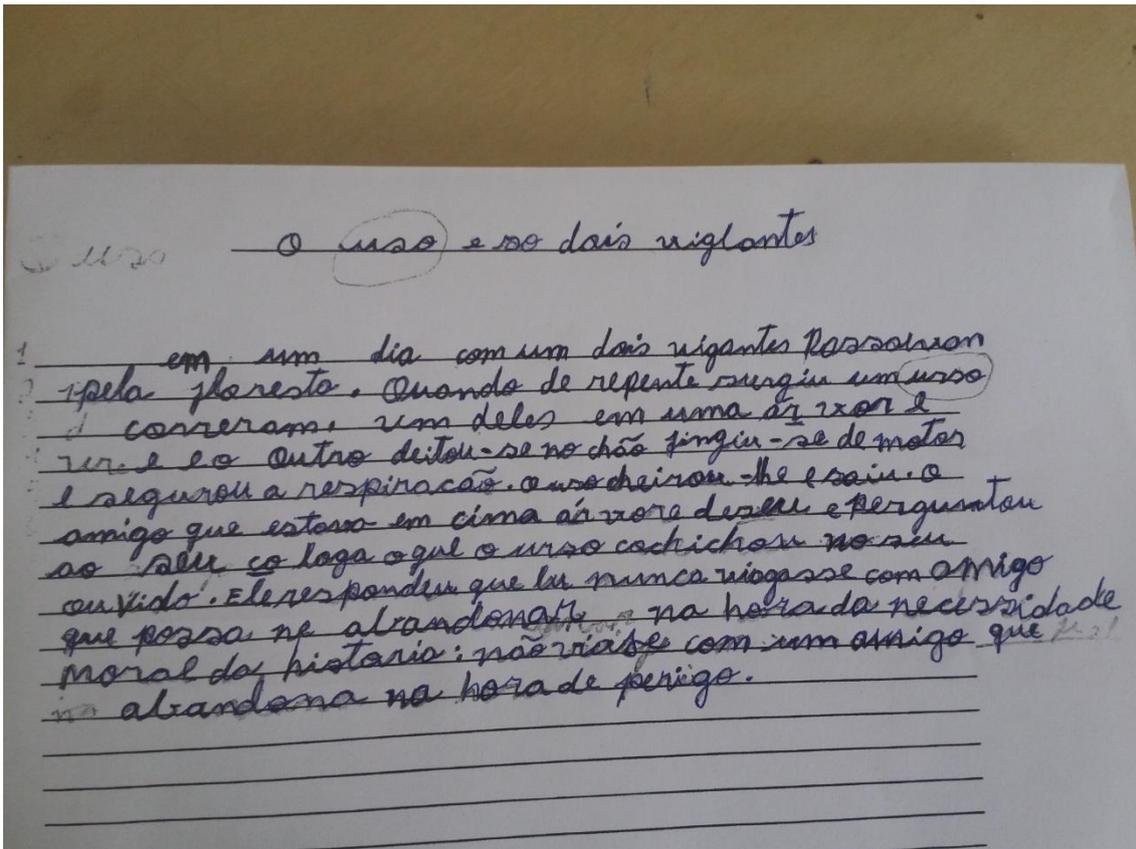


Figura 13: Terceira reescrita textual do aluno KS realizada em 31/05

Consideramos que nesta terceira reescrita o aluno KS avançou nos resultados esperados, visto que, comparando-se o primeiro texto ao último houve uma diminuição do quantitativo de marcas da oralidade, o que para nós é bastante significativo. Registramos nesta última etapa, três marcas da oralidade no texto do referido aluno:

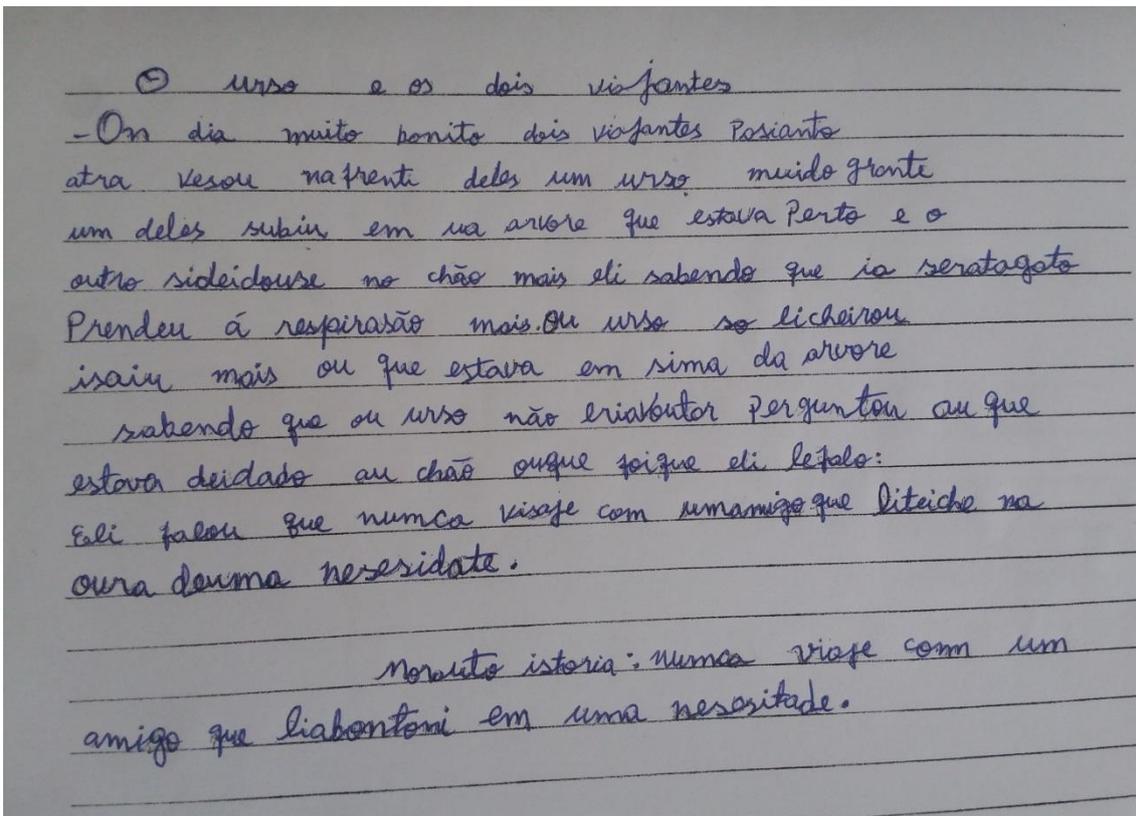
1. Ausência do S no dígrafo SC (desceu)
2. Ausência do R – (moto – morto)
3. Troca do G pelo J – (vigante)

Notamos ainda que o aluno inicia o texto com letra minúscula, e ao longo da escrita redige a palavra (urso), ora com (R), ora sem o (S), desse modo entendemos esta atitude como um momento de distração, pois no texto anterior isso não ocorre. De modo geral, para os registros de marcas da oralidade que o aluno KS traz para o texto, bem como desvios da norma padrão, concordamos com o que diz Cagliari

(1993 *apud* CAPISTRANO, 2007), não são erros irreparáveis ou difíceis de corrigir, seria um processo de aprendizagem pelo qual a criança passa.

5.2 Percurso Metodológico do Aluno VR

O próximo texto que compõe o *corpus* das nossas análises é o texto do aluno VR. Na imagem abaixo temos o texto:



Figur

a 14: Texto do aluno VR redigido em 22/03

Após analisarmos o texto do referido aluno identificamos as seguintes marcas da oralidade:

1. Troca do U pelo O (om);
2. Supressão do S (pasianto / atra vesou);
3. Troca do D pelo T (pasianto / liteiche / liabontoni / prenteu / nesesidate / nesesidade / grante);
4. Troca do T pelo D (deidado / muido);
5. Separação silábica (atra vesou)

6. Junção de palavras (nafrenti / sideidouse / seratagato / licheirou / isaiu / ouque / foi que / lefalo / liteiche / umamigo / deuma / liabontoni)
7. Troca do <i>L</i> pelo <i>U</i> (morauto / iriavoutar);
8. Supressão do <i>H</i> (oura / istoria);
9. Acréscimo de letras (oura / ouque);
10. Troca do <i>E</i> pelo <i>I</i> (Eli / delis / isaiu / frenti);
11. Troca do <i>O</i> pelo <i>U</i> (au);
12. Troca do <i>C</i> pelo <i>S</i> (sima);
13. Supressão do <i>M</i> (ua);
14. Troca do <i>C</i> pelo <i>G</i> (seratagato);
15. Redução do pronome oblíquo (liteiche / lefalo / licheirou / liabontoni);
16. Troca no <i>N</i> pelo <i>M</i> (numca);
17. Ausência de acentuação (istoria / arvore);
18. Troca do <i>mas</i> pelo <i>mais</i> ;

Neste primeiro texto do aluno *VR* notamos uma predominância de marcas da oralidade, principalmente quanto à junção de palavras e troca de letras. Corroborando com esse tipo de situação, Bortoni Ricardo explica-nos que:

Erros decorrentes da transposição de hábitos de fala para a escrita são bastante comuns, aliás, é razoável o aluno apresentar erros desta categoria, a variante padrão está longe dos bancos escolares, assim o aluno ouve, repete na fala e transpõe na escrita. (BORTONI, 1999, p. 35)

Apesar de encontrar todas essas marcas da oralidade no texto do referido aluno, entendemos que houve uma transposição da fala para a escrita, como por exemplo nas expressões: “nafrenti / sideidouse / seratagato / licheirou / isaiu / ouque / foi que / lefalo / liteiche / umamigo / deuma / liabontoni”.

Diante dessa realidade, procedemos com as reescritas, com o objetivo de amenizar tais marcas da oralidade, de modo que o aluno percebesse a possibilidade de novamente escrever o mesmo texto dando-lhe um novo aspecto linguístico. Após a primeira reescrita, o aluno *VR* apresentou outros resultados, veja-se isso no texto abaixo:

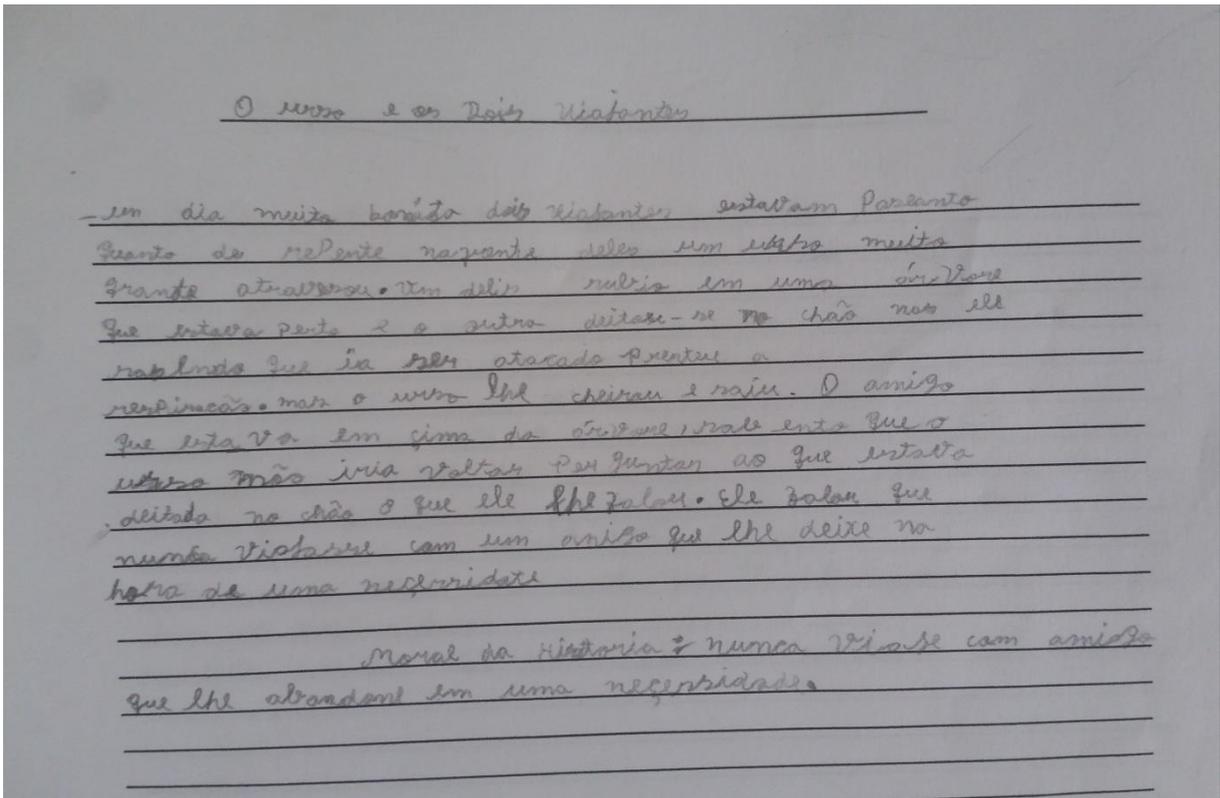


Figura 15: Primeira reescrita do aluno VR realizada em 11/04

Após esta primeira reescrita, observamos no texto do aluno VR, uma diminuição das marcas da oralidade, o que é positivo já no início das oficinas. Embora que ele inicie o texto com letra minúscula, e pouco utilize os sinais de pontuação. Na tabela abaixo listamos as seguintes ocorrências:

1. Troca do <i>D</i> pelo <i>T</i> (paseanto / prenteu / sabento / necessidate / quanto/grante)
2. Supressão de <i>S</i> (paseanto / atravesou)
3. Junção de palavras (nafrente)
4. Troca do <i>E</i> pelo <i>I</i> (delis)
5. Troca do <i>G</i> pelo <i>Q</i> (qrante)
6. Troca do <i>U</i> pelo <i>O</i> (subio)
7. Troca do "C" pelo "Ç" (neçessidade)

Comparando a produção textual do dia 22/03 a esta primeira reescrita, notamos que das dezoito ocorrências registradas no primeiro texto, doze foram eliminadas, o que é bastante significativo, pois já nesta primeira reescrita o aluno foi

instigado a perceber que no seu texto muitas palavras poderiam ser modificadas, visto que não estavam de acordo a norma padrão.

Notamos que das dezoito ocorrências listadas no primeiro texto, seis se repetem no segundo texto, o que significa que o aluno confunde, no ato da escrita, o uso de algumas consoantes e vogais, trocando uma por outra que tenha um som correspondente. Para esse tipo de situação, Massini-Cagliari (2001) esclarece que, ao ingressar na escola, a única experiência linguística que a criança tem é relativa à modalidade oral, portanto, no momento de produzir a escrita, muitas vezes, lhe falta a conscientização acerca das diferenças entre as duas modalidades da língua e ela tenta transpor para a escrita seu conhecimento sobre a oralidade.

E esta falta de conscientização, como bem atesta o referido pesquisador, precisa ser trabalhada, pois, o aluno tem a capacidade de perceber que a transposição da fala para a escrita não é uma regra a ser seguida e que existem diferenças entre ambas.

Pensando nisso, desenvolvemos mais duas oficinas. Uma delas ocorreu em 09/05, abaixo segue o texto do aluno VR após esta segunda reescrita coletiva.

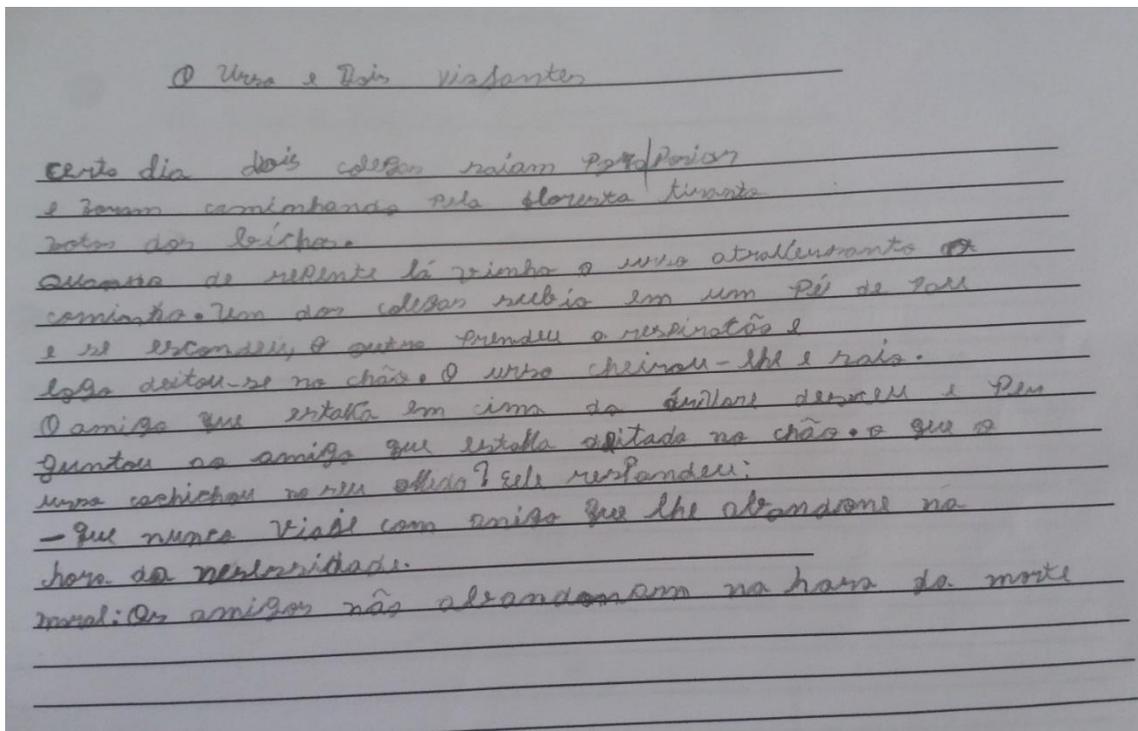


Figura 16: Segunda reescrita do aluno VR realizada em 09/05

Comparando esta segunda reescrita com a primeira, observamos que o aluno passa a utilizar mais os sinais de pontuação, embora ainda escreve em trechos do

texto letra minúscula no início de frases. Quanto as marcas da oralidade, listamos as seguintes ocorrências:

1. Ausência da vogal “U” no ditongo “OU” - (ovido)
2. Troca do “C” pelo “S” (necessidade);
3. Troca do “D” pelo “T” – (atravessanto / tiranto)

Relacionando as duas tabelas notamos que o aluno avançou quanto a não trazer mais para a escrita as mesmas marcas da oralidade presentes nos textos anteriores. Entretanto, ainda prevalece a troca do “D” pelo “T”, ocorre a ausência do “U” que forma o ditongo na palavra (ouvido) e assim como no texto anterior a palavra “necessidade” foi grafada trocando as consoantes “C” por “Ç”, nesse texto também houve uma troca, desta vez foi do “C” pelo “S”. Essa troca, fruto da dúvida no processo de escrita, pode ser explicada pelos estudos de Morais, ao dizer-nos que:

As trocas ortográficas desta etapa dependem mais do vocabulário visual e da atenção que a criança dá ao contexto no qual as palavras estão inseridas. Assim, se estou escrevendo uma frase sobre uma banda da música que se apresenta numa praça não poderei escrever a palavra “concerto” com “s” porque o contexto fornece-me um apoio sobre qual a grafia correta que devo utilizar. Da mesma forma, escrevo a palavra “massa” com “ss” e não com “ça”, pois sua forma gráfica está registrada em minha memória visual. (MORAIS, 1997, p. 154).

Para que essa forma gráfica esteja cada vez mais presente na memória visual da criança é necessário que o hábito da leitura e da escrita sejam constantes. Desse modo, ele terá cada vez mais contato direto com as palavras, o que só contribuirá para que ele aprenda a diferenciar, na escrita, uma palavra da outra, principalmente aquelas letras que tem mais de um fonema.

A oficina que concluiu esta etapa aconteceu no dia 31/05. Segui o último texto reescrito pelo aluno VR:

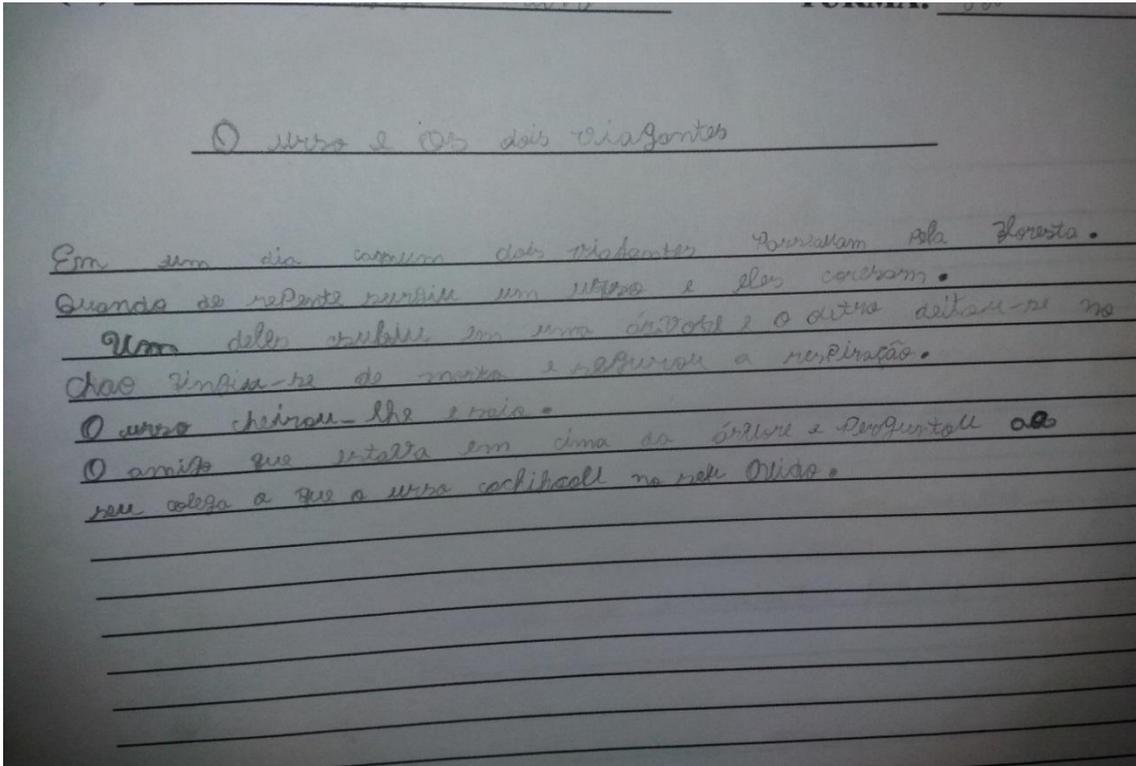


Figura 17: Terceira reescrita do aluno VR realizada em 31/05

Ao listar as marcas da oralidade no referido texto, verificamos as seguintes ocorrências:

- | |
|--|
| 1. Ausência da vogal “U” no ditongo “OU” (ovido) |
| 2. Troca do “J” pelo “G” |
| 3. Ausência do “R” no dígrafo “RR” |

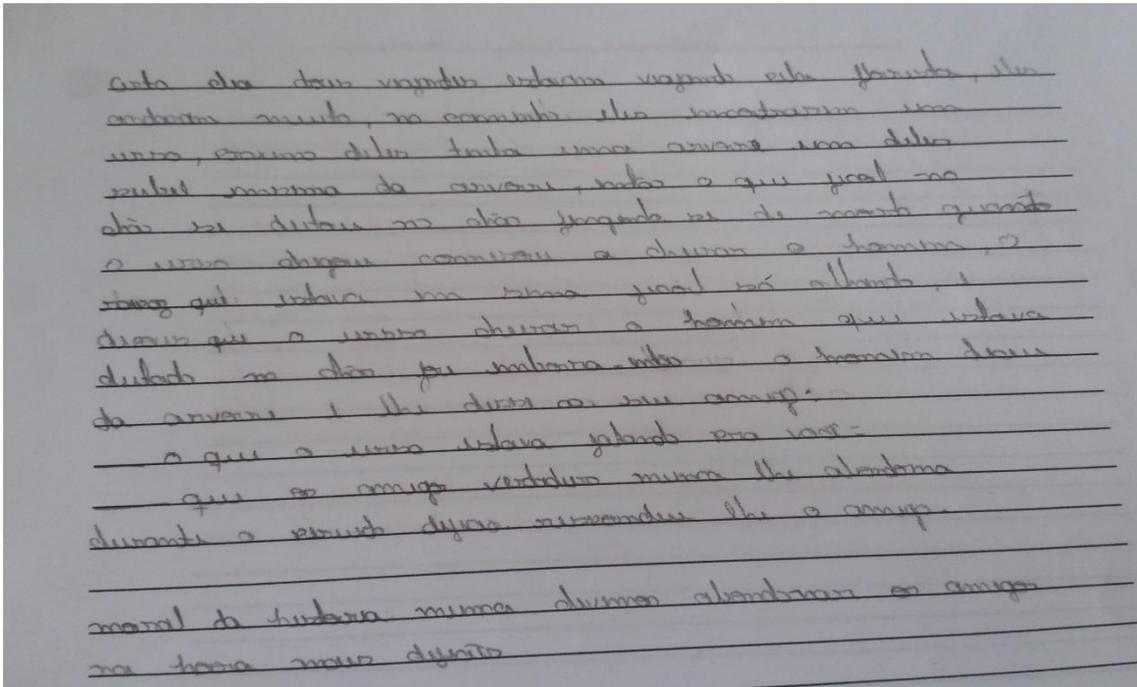
Notamos que o aluno ainda escreve sem a vogal “U” na formação do ditongo “OU”, mesma situação do texto anterior. Dessa vez troca do “J” pelo “G” na palavra “viagante/ viajante”, embora ele escreva de acordo a norma padrão em determinado trecho do texto. Assim, entendemos que a criança estava em conflito quanto à escolha da consoante, por isso alterna as duas formas de escrita no mesmo texto.

É importante esclarecer que o texto está incompleto, o aluno escreveu a metade da história, não concluindo a parte do desenvolvimento e o final, o que nos impossibilitou de analisar por completo seu desenvolvimento nesta terceira etapa do trabalho. Entretanto, ao recapitularmos as reescritas anteriores constatamos que o aluno apresentou avanços na diminuição das marcas da oralidade no processo de

escrita. Principalmente quanto a troca de letras e junção das palavras, ocorrências que se destacaram no texto do dia 22/03.

5.3 Percurso Metodológico da Aluna AB

Integrando também nossas análises temos os textos da aluna AB. Segui a imagem da primeira produção:



Figur

a 18: Produção textual da aluna AB escrita em 22/03

Registramos no texto da referida aluna as seguintes marcas da oralidade:

1. Troca do U pelo L (subil / ficol)
2. Junção de palavras (emsima)
3. Troca do C pelo S (em sima)
4. Supressão do C no dígrafo "SC" (deseu)
5. Conjugação verbal (cheirou – cheirar)
6. Problemas sintáticos (os amigos verdadeiro)

O texto da aluna AB apresenta seis marcas da oralidade semelhantes às mesmas marcas detectadas nos textos dos alunos KS e VR. Notamos que não houve o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas e que algumas palavras

não foram acentuadas, como por exemplo, em (arvore / historia / dificeis / proximo). Dentre as seis marcas, destacam-se as trocas de letras em que para determinadas palavras é comum que o aluno confunda que letra utilizar, visto que o som é o mesmo.

Neste tipo de situação, Moraes (1997) explica-nos que não existe uma correspondência unívoca entre a linguagem falada e escrita. Ou seja, ele esclarece que apesar de na língua portuguesa cada som possuir um correspondente gráfico, nem sempre o mesmo fonema é representado pelo mesmo grafema (o som “z” pode ser representado ou pela grafia “z”, ou por “s”, ou por “x”) e, nem sempre a mesma forma gráfica representa o mesmo som (o grafema “x” pode representar quatro sons diferentes). Desse modo compreendemos que nossa Língua Portuguesa não é fonética, pois nem sempre um único som é representado por um grafema exclusivo. Com base nessa teoria compreendemos porque muitos alunos trocam determinadas letras que possuem o mesmo som, principalmente as trocas de “U” por “L” e o uso do “S”, ocorrências identificadas no texto da aluna *AB*.

Diante dessa realidade, desenvolvemos as oficinas, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de voltar aos seus textos originais tentando melhorá-los. E com a aluna *AB* não foi diferente, vejamos o texto refeito por ela em nossa primeira intervenção:

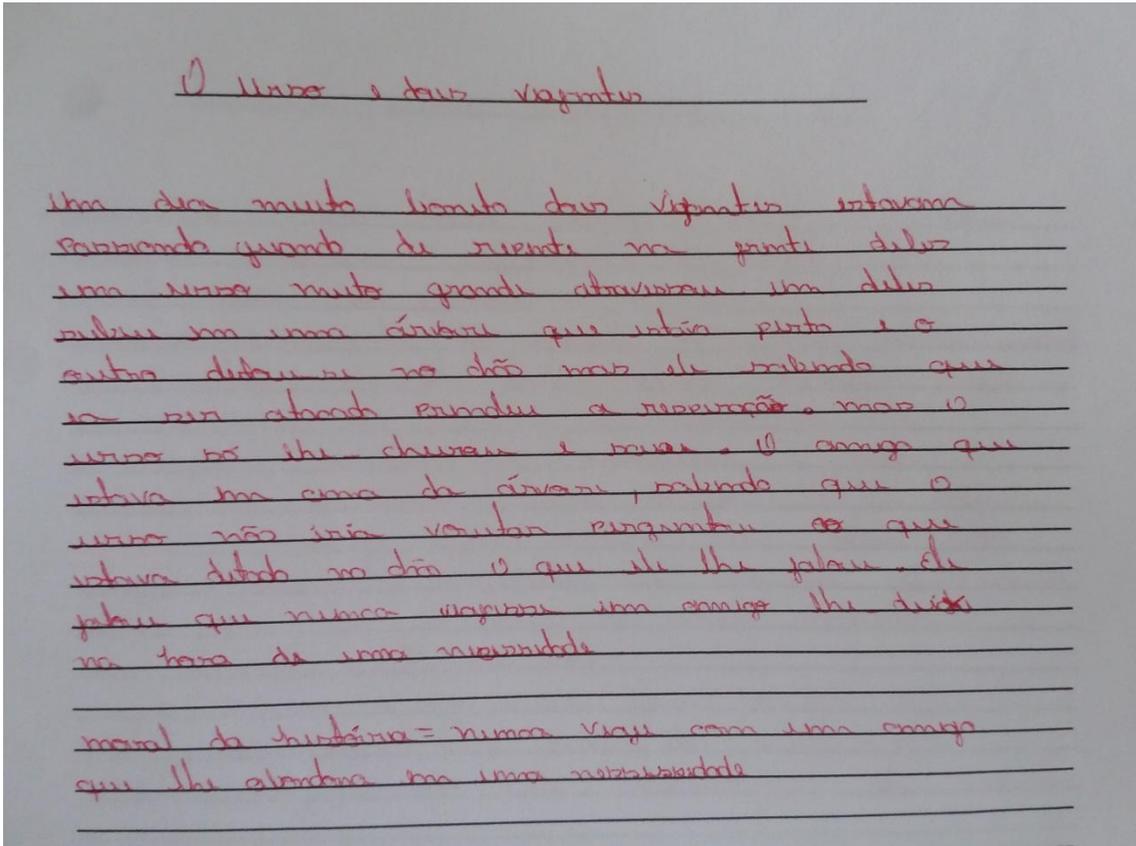


Figura 19: Primeira reescrita textual da aluna AB em 11/04

Elencamos as seguintes marcas da oralidade no referido texto:

- | |
|---|
| 1. Supressão do / nos ditongos “ui” e “ei” (muto / detado); |
| 2. Troca do L pelo U (voutar); |
| 3. Troca do C pelo SS (nessessidade). |

Percebemos que as trocas de letras persistiram nesta primeira reescrita, entretanto os problemas sintáticos e a junção de palavras não mais ocorreram neste texto. Vejamos o que diz Cagliari a esse respeito:

Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, a criança que leia a palavra (disse) dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua [...] (CAGLIARI, 2004, p. 30).

Na oficina seguinte o texto da aluna *AB* apresentou outros resultados. Abaixo segui a imagem do referido texto:

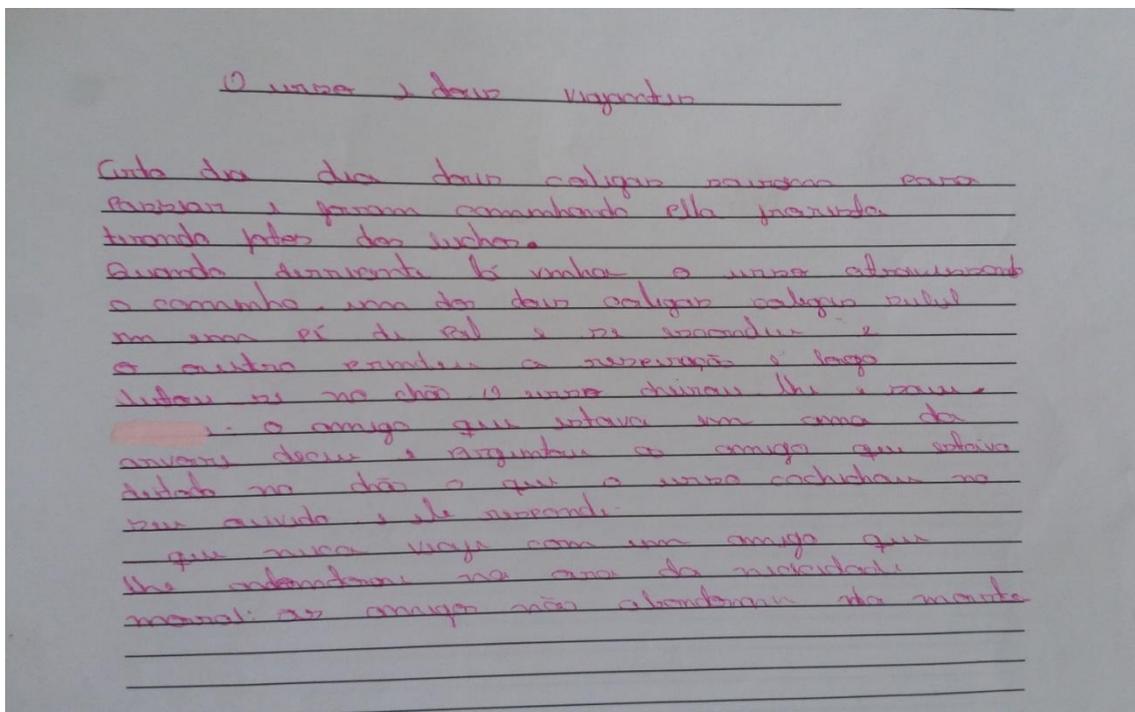


Figura 20: Segunda reescrita textual da aluna *AB* em 09/05

Ao analisarmos o texto, elencamos os seguintes marcas da oralidade:

1. Junção de palavras (derrepente);
2. Troca do <i>L</i> pelo <i>R</i> (floresta);
3. Troca do <i>U</i> pelo <i>L</i> (<i>subil</i> ; <i>pal</i>)
4. Ausência do <i>H</i> (ora);
5. Troca do <i>SS</i> pelo <i>C</i> (necessidade);
6. Ausência do <i>S</i> no dígrafo <i>SC</i> (desceu);

Observamos que nesta segunda reescrita a aluna apresentou algumas das mesmas ocorrências encontradas no texto do dia 22/03, como por exemplo, troca do “U” pelo “L”, junção de palavras e ausência do dígrafo “SC”. Comparando também esta segunda reescrita com a primeira, observamos que a aluna apresenta a mesma dificuldade na escrita da palavra (necessidade) e desta vez troca o “U” pelo “L”, além de novas ocorrências como a ausência do “H” na palavra (hora) e a troca do “L” pelo “R” na palavra (floresta).

Diante dessa realidade buscamos na terceira reescrita novos resultados. Assim como nas reescritas anteriores, o mesmo texto foi exposto no quadro para que todos visualizassem e junto com a professora-pesquisadora reescrevessem a narrativa. Sempre instigando os alunos com perguntas desafiadoras, a fim de que eles refletissem o que poderia ser modificado no texto. E com a reescrita do texto da aluna AB não foi diferente, pois nossa estratégia alcançou a todos, inclusive a referida aluna. A seguir a imagem do texto reescrito em 31/05:

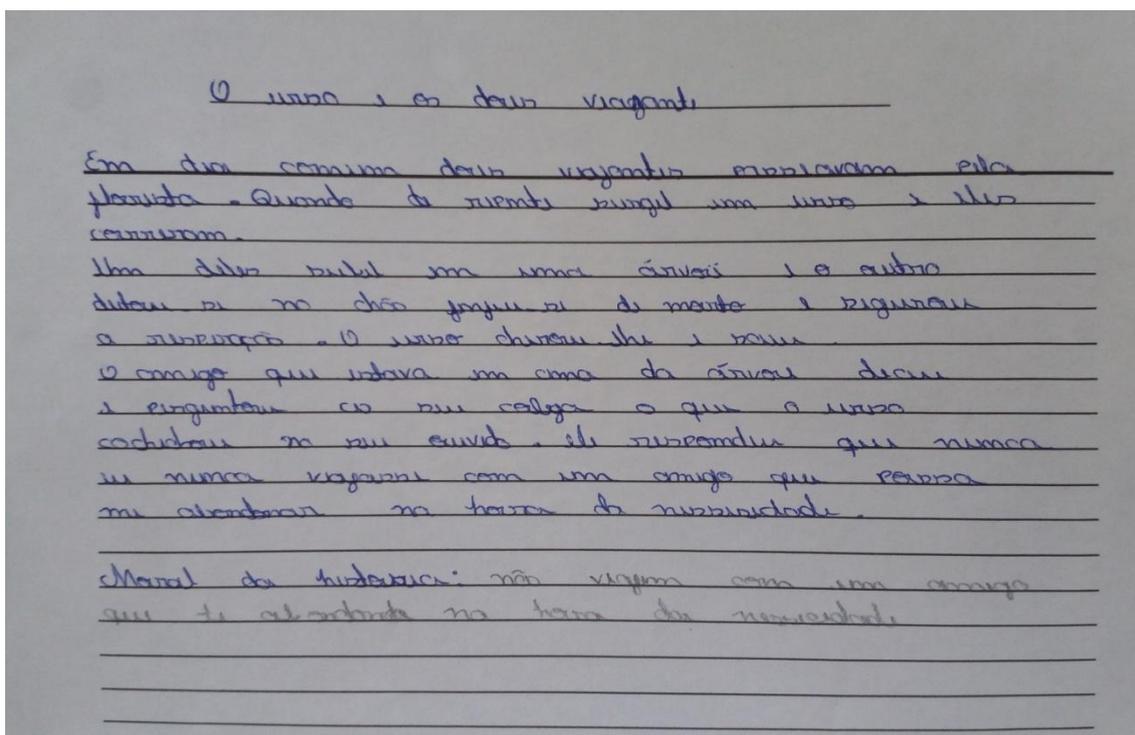


Figura 21: Terceira reescrita textual da aluna AB em 31/05

Listamos para esta terceira reescrita as seguintes ocorrências:

- | |
|---|
| 1. Troca do U pelo L (subil; surgil) |
| 2. Ausência do S no dígrafo SC (desceu); |
| 3. Troca do C por SS na palavra (necessidade) |

Verificamos que nesta última etapa a aluna ainda reescreveu seu texto repetindo algumas das mesmas ocorrências dos textos anteriores, tais como a troca do “U” pelo “L”, ausência do “S” no dígrafo “SC” e troca do “C” por “SS”, demonstrando que tais marcas da oralidade foram constantes ao longo do processo. Diante dessa realidade, encontramos em Faraco a seguinte explicação:

O sistema de escrita é alfabético com memória etimológica¹, ou seja, não é sempre que será possível ter a relação som e letra, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita, fazendo representações arbitrárias, ou seja, a escrita não respeita regras fixas da fala, deve-se levar em conta a origem da palavra. (FARACO, 1994: 9-10)

Assim, para que o aluno compreenda porque determinadas palavras são escritas com letras diferentes, ainda que possuam o mesmo som, como é o caso do grafema “S”, é necessário que constantemente ele pratique a leitura e a escrita das palavras, pois só a prática diária contribuirá para a aprendizagem da escrita. E, posteriormente, o aprofundamento no estudo sobre a origem das palavras fará com que o aluno entenda melhor porque elas são grafadas desse ou daquele modo, visto que possuem uma origem etimológica com letras que a caracterizam e que, tais letras, em determinadas situações, possuem o mesmo som, embora sejam grafadas diferentemente. Essa compreensão não ocorrerá da noite para o dia, mas com o tempo o aluno perceberá isso, e claro, com o auxílio do professor para dirimir as dúvidas que certamente surgirão.

5.4 Percurso Metodológico do Aluno TG

E a composição do nosso corpus conta também com as produções textuais do aluno TG. Na imagem abaixo, temos o primeiro texto produzido em 22/03.

¹ Memória etimológica para Faraco (1994) significa que se fixa a forma gráfica através das unidades sonoras em sua origem. Exemplo: escreve-se monge com g e não com j, por ser uma palavra de origem grega.

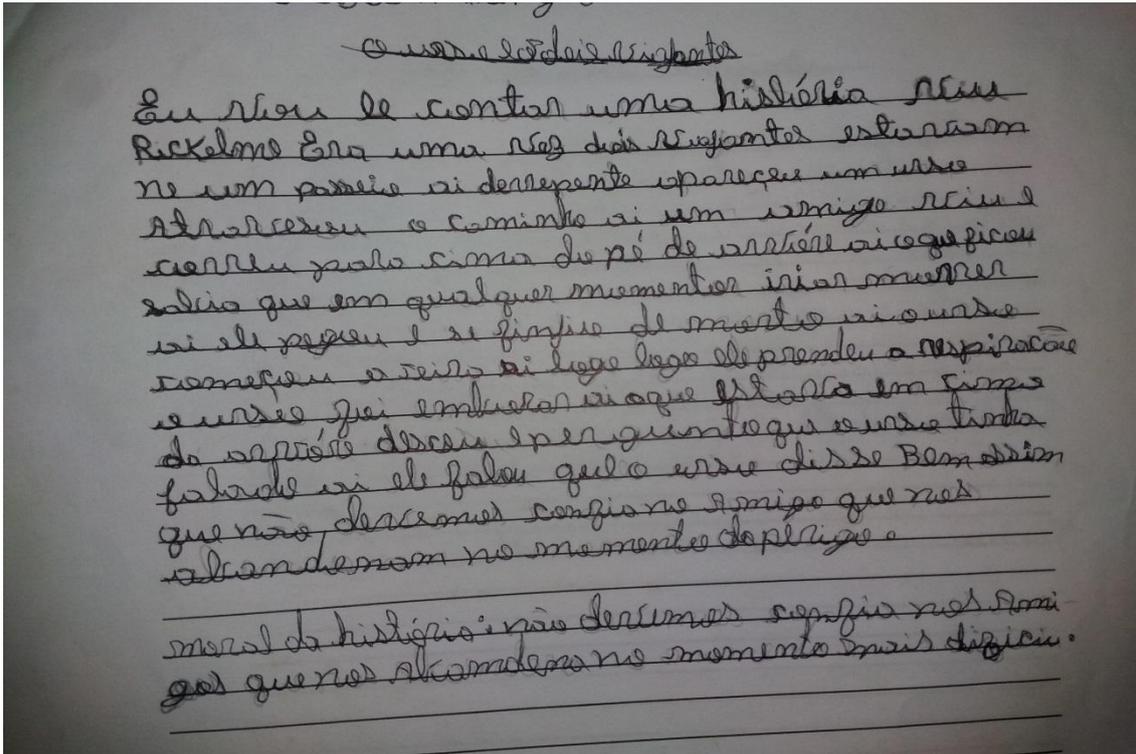


Figura 22: Produção textual do aluno TG.

Após analisar o texto, listamos as devidas ocorrências de marcas da oralidade na escrita:

1. Supressão do <i>H</i> no pronome oblíquo (le)
2. Redução de palavras (em um ... ne um)
3. Junção de palavras (derrepente)
4. Troca do <i>G</i> pelo <i>J</i> (finjio)
5. Troca do <i>CH</i> pelo <i>S</i> (seira)
6. Troca do <i>N</i> pelo <i>M</i> (abamдона)
7. Troca do <i>L</i> pelo <i>U</i> (dificiu)
8. Supressão do <i>R</i> no final de palavras (confia)
9. Problemas sintáticos (...não devemos confia no amigo que nos abandonam ... / não devemos confia nos amigos que nos abamдона...)
10. Supressão do <i>S</i> (atruvesou)

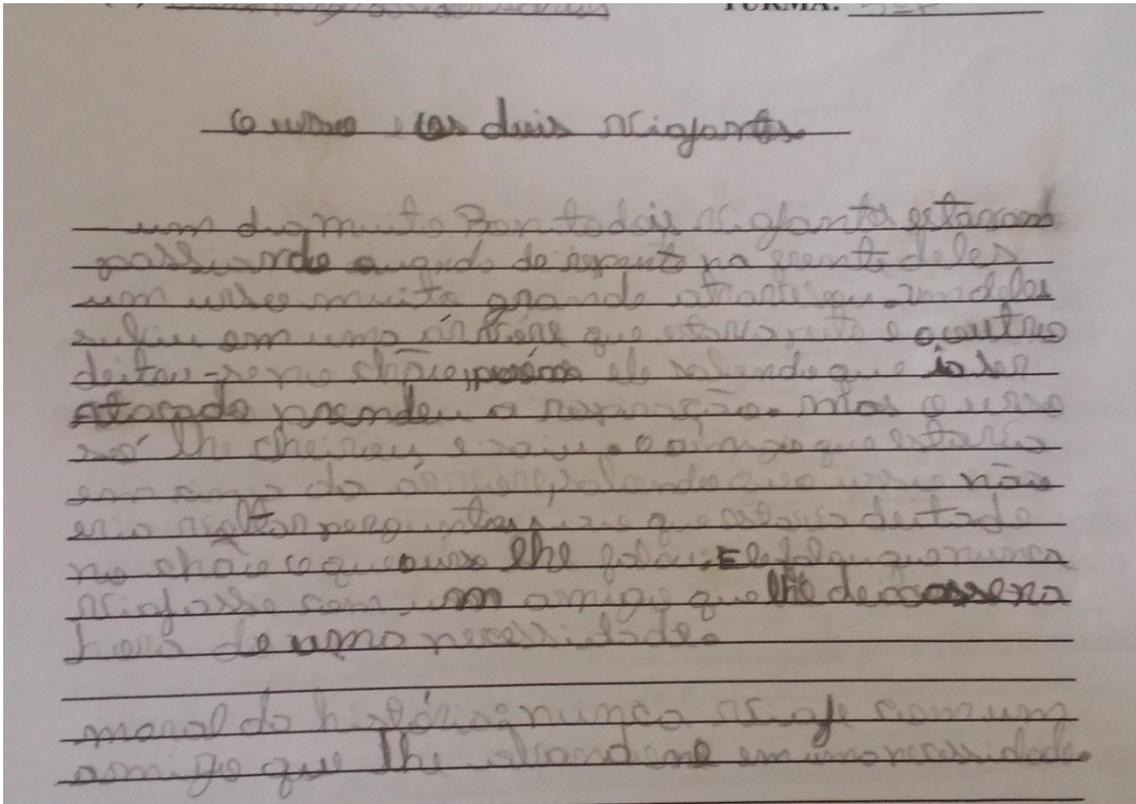
O texto do aluno TG apresentou 10 (dez) marcas da oralidade em sua composição, prevalecendo a transcrição fonética. Para Cagliari (2004), o erro mais

comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética² da própria fala. No texto acima, encontramos as trocas do “G” pelo “J”, do “CH” pelo “S”, do “N” pelo “M” e do “L” pelo “U”, entre as demais marcas da oralidade, estas se destacam.

Observamos ainda o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, a ausência de acentuação em determinadas palavras e a repetência da expressão “ai”, característica da fala cotidiana. Para esta última ocorrência, Koch (2010) denomina de “Uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: *e, ai, então, (d) ai, etc.*”, no texto do aluno *TG* verificamos o uso da expressão “ai” repetidas vezes no texto. Para Koch (2010), as principais marcas de oralidade que a criança imprime ao texto escrito, ocorrem não apenas na fase de aquisição, mas, por vezes, ainda por um tempo relativamente longo, já que continua usando as mesmas estratégias de construção e os mesmo recursos de linguagem que utiliza na interação face a face.

² A expressão “transcrição fonética” é explicada por Cagliari (2003) no sentido de a escrita apresentar traços de oralidade.

A oficina seguinte aconteceu no dia 11/04, momento da nossa primeira intervenção. Veja-se o texto redigido pelo aluno *TG*, pós-reescrita.



Figur

a 23: Primeiro texto reescrito pelo aluno TG em 11/04

- | |
|---|
| 1. Após a leitura, listamos as seguintes marcas da oralidade Troca do E pelo I (passiando); |
| 2. Troca do I pelo E (eria); |
| 3. Supressão do S (deixase / atravesou) |

Relacionando o primeiro texto a este do dia 11/04, após a reescrita, vê-se o quanto o aluno avançou na diminuição das marcas da oralidade, tão presentes anteriormente. Em nossa intervenção chamamos a atenção de todos para participarem da reescrita, e com o aluno TG não foi diferente. Solicitamos que eles revessem no texto o que poderia ser modificado, as palavras que apresentavam desvios da norma padrão e porque isso ocorria. Novamente afirmamos que não lidamos com as situações tratando-as como erros, nossa tática foi de desafiá-los a perceberem o que havia de estranho nas palavras, o que para eles poderia ser reescrito de outro modo e o que justificava tal escrita. Ao longo das oficinas esta percepção foi amadurecida, o que constituiu-se como um progresso em nosso trabalho.

Na oficina seguinte, o aluno TG apresentou um resultado mais significativo, pois as marcas da oralidade diminuíram consideravelmente. A imagem do texto reescrito pela segunda vez comprova nossas afirmações:

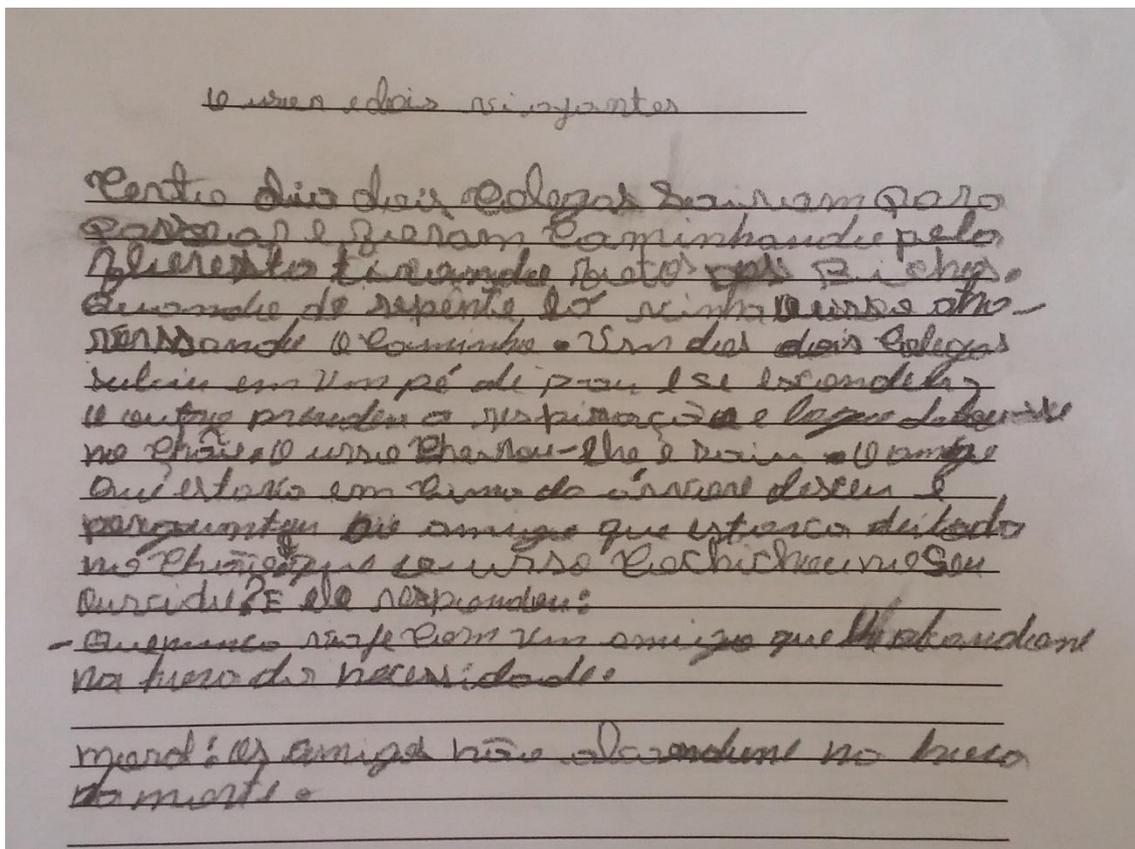


Figura 24: Segunda reescrita do aluno TG em 09/05

O texto apresenta apenas uma marca da oralidade, a troca do “O” pelo “U” na palavra (ouvidu). Não há mais a presença da palavra “ai”, escrita repetidas vezes no texto. O que, porém, ainda ocorreu o uso indevido de letras maiúsculas em alguns trechos do texto. É nítido o quanto o aluno avançou nesta etapa do trabalho, significando que em cada reescrita ele amadureceu e compreendeu que as marcas da oralidade, como por exemplo, a repetência da palavra “ai” e as trocas de letras devem ser eliminadas do texto.

Por fim, no dia 31/05 realizamos a última oficina e o desempenho do aluno pode ser visto no texto abaixo.

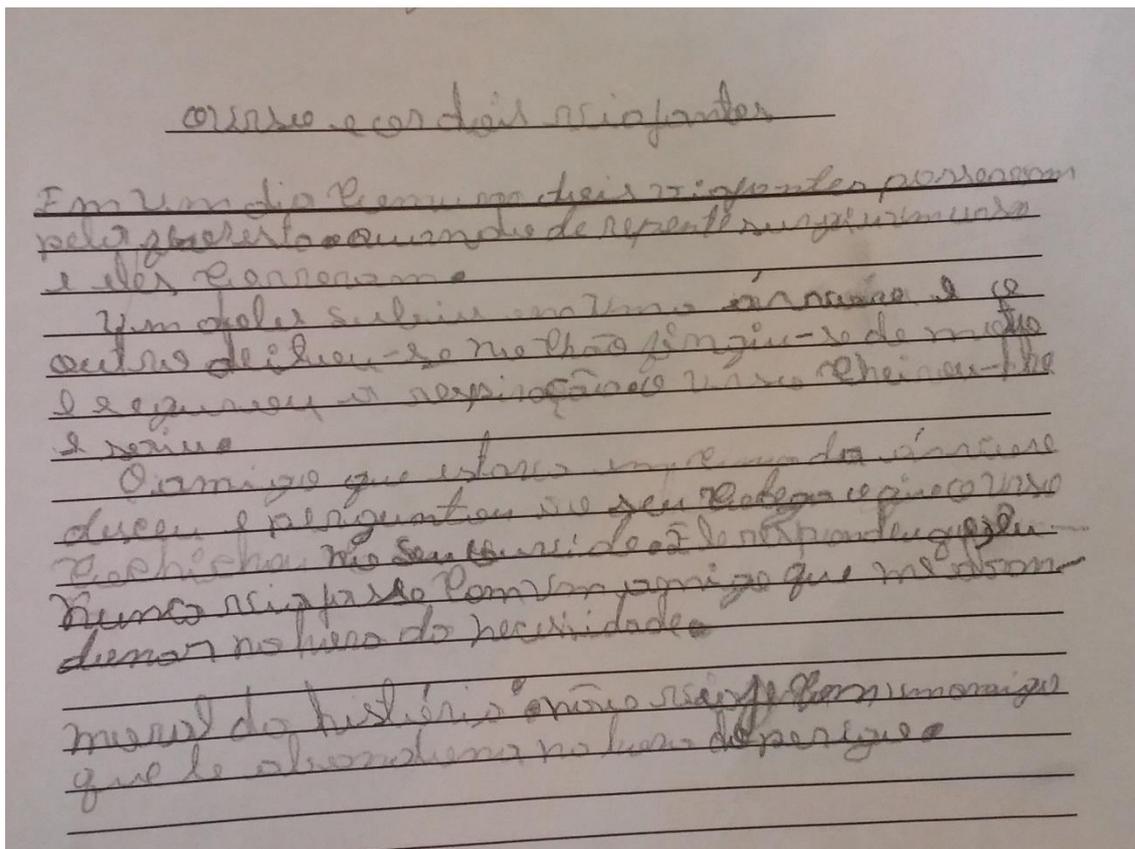


Figura 25: Terceira reescrita do aluno TG em 31/05

Nesta terceira e última reescrita o aluno mais uma vez apresentou bons resultados. Identificamos apenas uma supressão do “R” na palavra morto, esse tipo de ocorrência também é conceituado por Cagliari (2003) de “Transcrição fonética”, especificando que o aluno não escreve o R, pois pronuncia a vogal que o antecede do forma mais longa, englobando o som de R, como é o caso da palavra (morto) identificada no texto.

É importante ressaltar que o aluno ainda utiliza indevidamente as letras maiúsculas entre as minúsculas em algumas partes do texto e também a conjugação do verbo *abandonar* na parte final do texto não foi realizada de acordo a norma padrão, entretanto as demais conjugações foram feitas adequadamente.

Assim, fazendo uma análise geral do percurso metodológico do aluno TG, constatamos o quanto ele avançou, minimizando em cada reescrita as marcas da oralidade. O aluno foi desafiado em todas as reescritas e demonstrou sua capacidade superativa, acumulando experiência em cada etapa, finalizando o processo com êxito. Corroborando que essas ideias, a pesquisadora Hoffmann afirma que:

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro “construtivo”. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo a medida que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses. (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Ao apresentar em cada oficina um texto para que os alunos reescrevessem estávamos expondo novas situações e desafios, embora se tratasse de uma mesma narrativa, porém escrita por alunos diferentes, e com marcas de oralidade diversas.

Compreendemos ainda que, as marcas da oralidade para muitos professores podem ser consideradas como erro, porém, a entendemos como um nível de desenvolvimento dos alunos, especialmente quando compreendem o código escrito. Concordamos com Hoffmann (1991), sobre o conhecimento em processo de superação, pois foi isso que o aluno *TG* mostrou-nos em cada etapa do processo.

5.5 Percurso Metodológico da Aluna XX

Compondo ainda nosso *corpus* das análises, as produções da aluna *XX* concluirão esta parte do trabalho, enquanto análise e discussão dos resultados. Na imagem que segui, vemos o primeiro texto elaborado em 22/03 pela referida aluna.

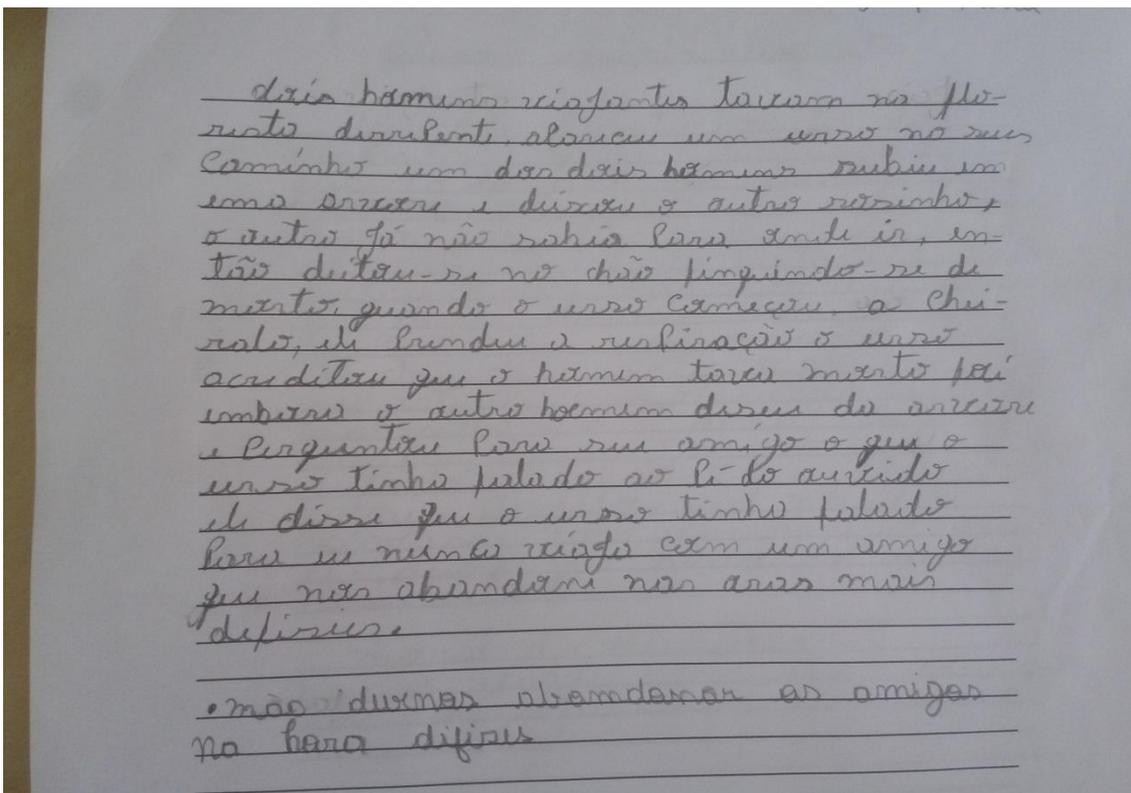


Figura 26: Produção textual da aluna XX em 22/03

Identificamos no texto as seguintes marcas da oralidade:

1. Redução de palavras (tavam);
2. Junção de palavras (derrepente / cheiralto);
3. Supressão do H (Ora);
4. Troca do C pelo S (defisies);
5. Troca do Z pelo S (sosinho);
6. Troca do I pelo E (defisies)
7. Ausência do "S" no dígrafo "SC) (deseu)
8. Ausência de acento (arvore / defisies / difises)

As referidas marcas da oralidade nesse texto caracterizam-se principalmente pela “transcrição fonética”, especificadamente quanto às trocas de letras. Observamos que a aluna inicia o texto com letra minúscula e pouco explora os sinais de pontuação. Encontramos nos estudos de Cagliari (2004) que, o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. E esse tipo de ocorrência foi a que mais se destacou no texto da referida aluna, sendo considerado por Cagliari o erro mais comum que os alunos cometem. Diante disso,

desenvolvemos outras oficinas, objetivando minimizar a transcrição fonética que ora se destacava no texto. Nossa próxima oficina aconteceu em 11/04, abaixo temos a imagem da produção textual redigida pela aluna XX:

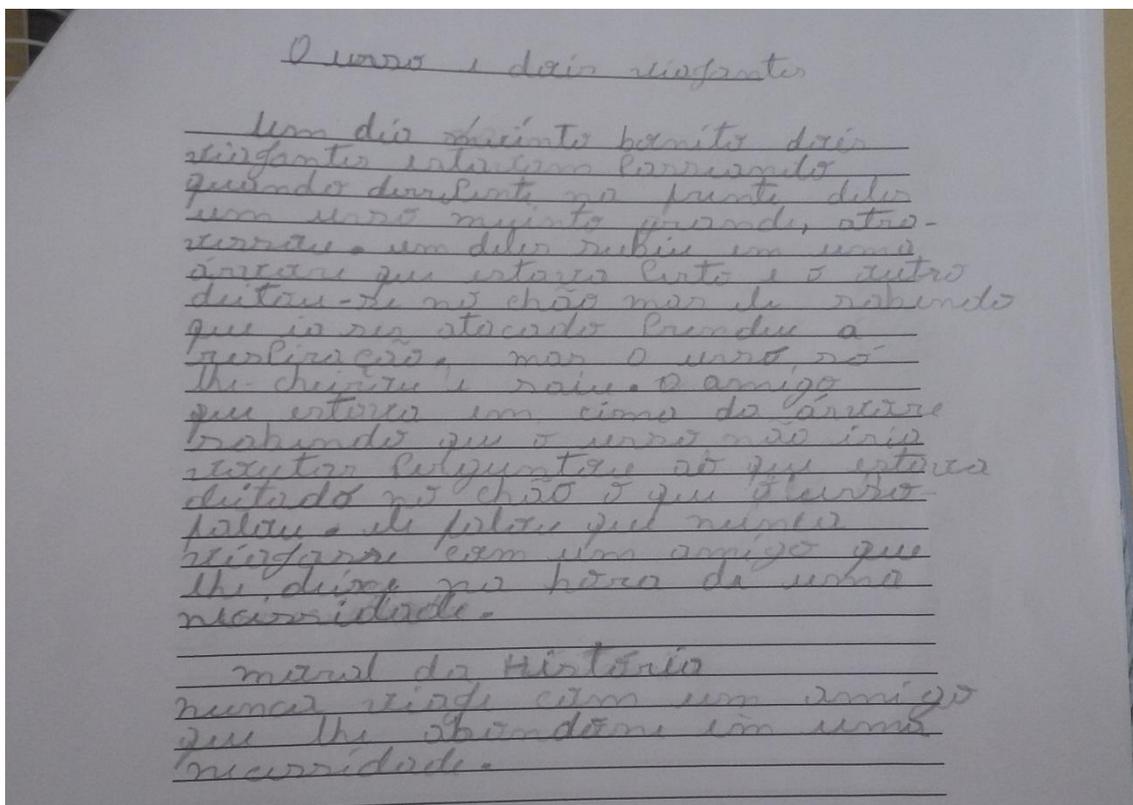


Figura 27: Primeira reescrita textual da aluna XX em 11/04

Após a leitura do texto, averiguamos as seguintes ocorrências:

- | |
|-------------------------------------|
| 1. Junção de palavras (derrepente); |
| 2. Troca do L pelo U (voutar); |

Observamos que a aluna em determinados trechos do texto utiliza indevidamente letras minúsculas para início de frases, porém apresenta resultados diferentes do primeiro texto, com apenas duas ocorrências de marcas da oralidade na escrita, que foram a “transcrição fonética – troca do L pelo U” e a “junção de palavras” em *derrepente*.

Na oficina seguinte também percebemos avanços significativos. Vejamos a imagem o texto reescrito na segunda oficina:

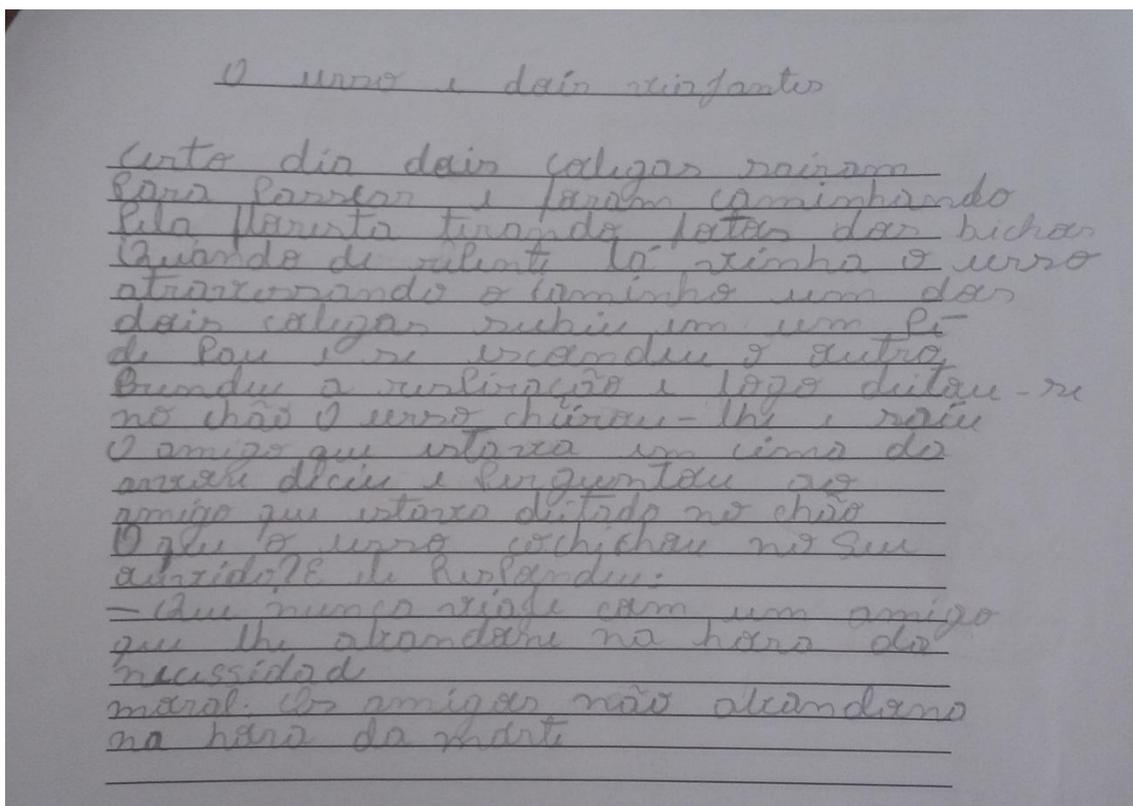


Figura 28: Segunda reescrita da aluna XX em 09/05

Observamos que a referida aluna também apresentou avanços nesta segunda reescrita, pois as marcas da oralidade foram minimizadas consideravelmente, ocorrendo apenas a ausência do “S” no dígrafo “SC” em (deceu). Descrevemos abaixo as seguintes ocorrências:

- | |
|---------------------------------------|
| 1. Ausência de acentuação (arvore); |
| 2. Ausência do “S” no dígrafo (deceu) |

Nesta segunda reescrita procedemos com a mesma estratégia, exposição do texto no quadro com perguntas a respeito das palavras que apresentavam marcas da oralidade, tais como: de que modo reescrevê-las sem repetir as marcas da oralidade? O que havia de estranho na composição da palavra X? Dentre outros questionamentos dessa natureza.

Enfim, os alunos sentiam-se desafiados a pensarem e, conseqüentemente, responderem conforme seus conhecimentos. E com a aluna XX não foi diferente. Os resultados de cada oficina revelaram o bom desenvolvimento que ela alcançou.

Na terceira e última reescrita os resultados mostraram que a aluna de fato compreendeu que as marcas da oralidade existem, mas que devem ser eliminadas na escrita, pois, na norma padrão não há espaço para esse tipo de manifestação.

A seguir o texto redigido pela aluna XX na última oficina de produção textual:

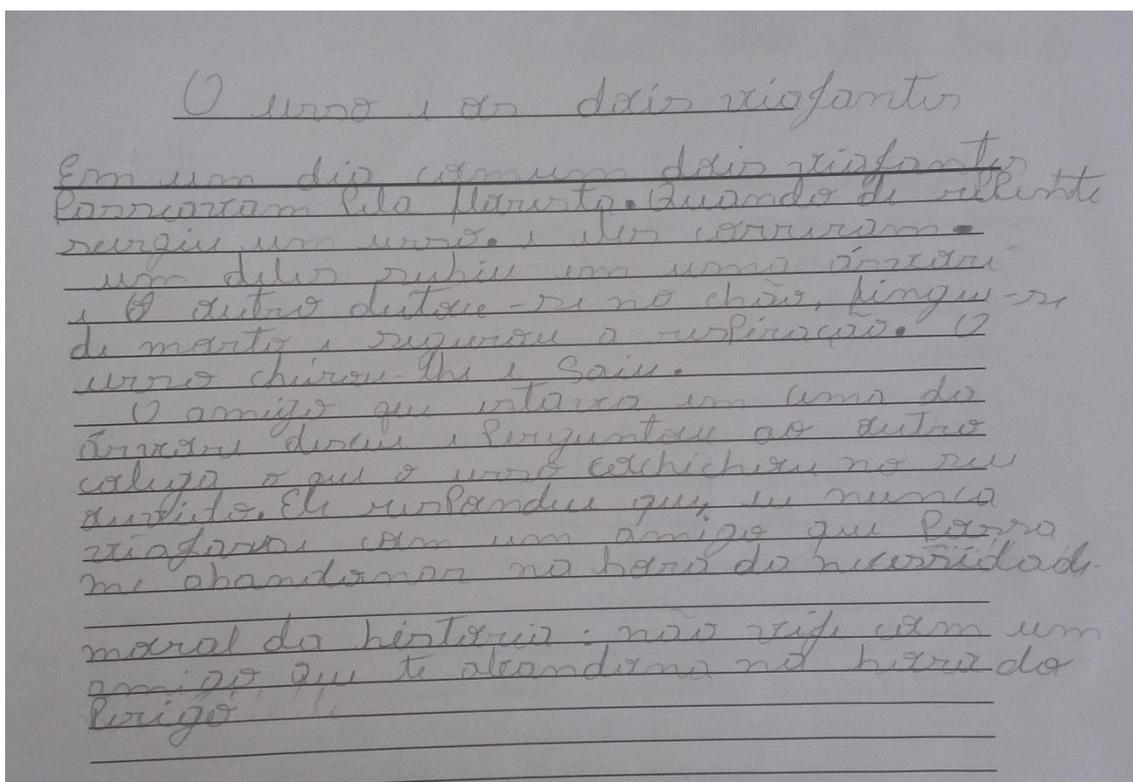


Figura 29: Terceira reescrita textual da aluna XX em 31/05

Ao compararmos esta terceira reescrita com as demais perceberemos o quanto a aluna XX conseguiu minimizar as marcas da oralidade na escrita. Entretanto, identificamos em alguns trechos o uso de letras minúsculas no início de frases.

Percebemos que em cada oficina a aluna apresentava novos resultados, o que se constituiu como algo positivo ao longo do processo. Respalhando nossas análises citamos Cagliari (1999) que afirma que os acertos não são obra do acaso ou que os erros não são por falta de capacidade ou pura desatenção dos alunos. O que ocorre nesse processo de desenvolvimento da escrita, é um movimento em que o aluno reflete sobre o que aprendeu tanto nas atividades escritas, como na forma de interpretar o fenômeno que cotidianamente estuda.

5.6 Síntese do Desempenho dos Alunos

Diante das análises realizadas, segue-se uma síntese do desempenho de cada aluno referente aos avanços alcançados ao longo das oficinas de produção textual.

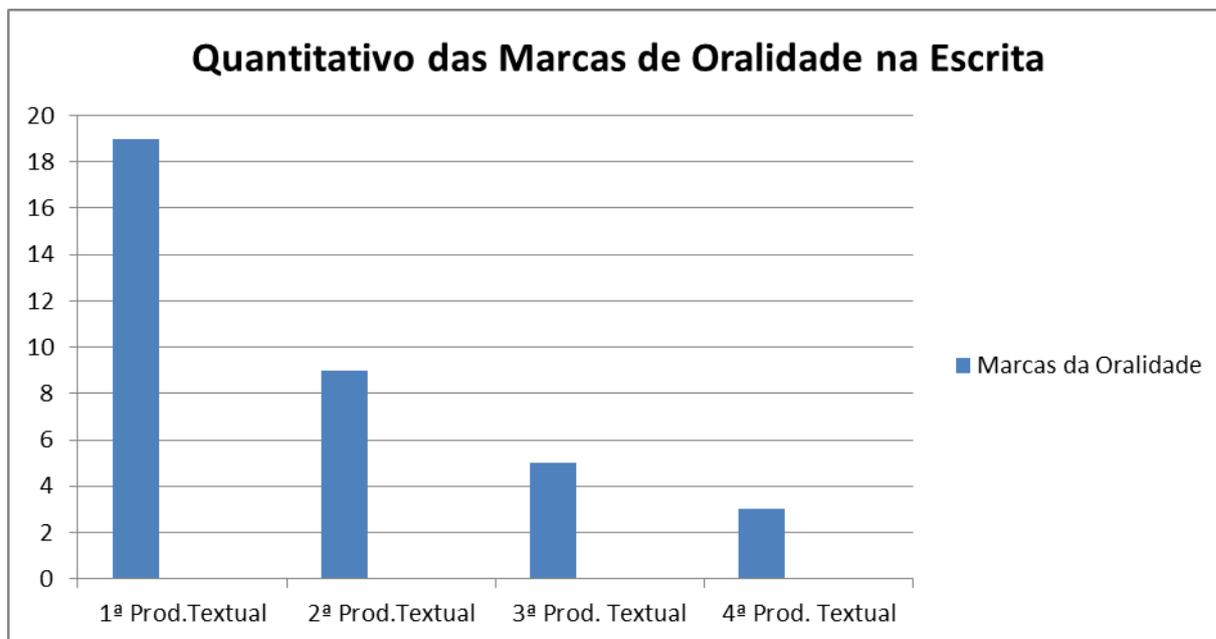


Gráfico 2 – Desempenho do aluno *KS* nas oficinas de produção textual

Observamos que o aluno *KS* apresentou na primeira produção textual 19 marcas da oralidade, dentre elas podemos citar as mais recorrentes, como por exemplo, as trocas de vogais e de consoantes, junção de palavras e problemas sintáticos. Ao longo das oficinas, gradativamente, houve uma diminuição significativa das marcas da oralidade, de modo que na segunda produção textual, caracterizada como nossa primeira intervenção, houve uma redução para 09 marcas da oralidade, prevalecendo às trocas de vogais e de consoantes. Na segunda intervenção, o aluno apresentou apenas 5 marcas da oralidade, sendo que as trocas de vogais e de consoantes diminuíram consideravelmente. Por fim, na terceira intervenção somente 3 marcas foram registradas no texto, representando um avanço significativo ao longo das produções realizadas.

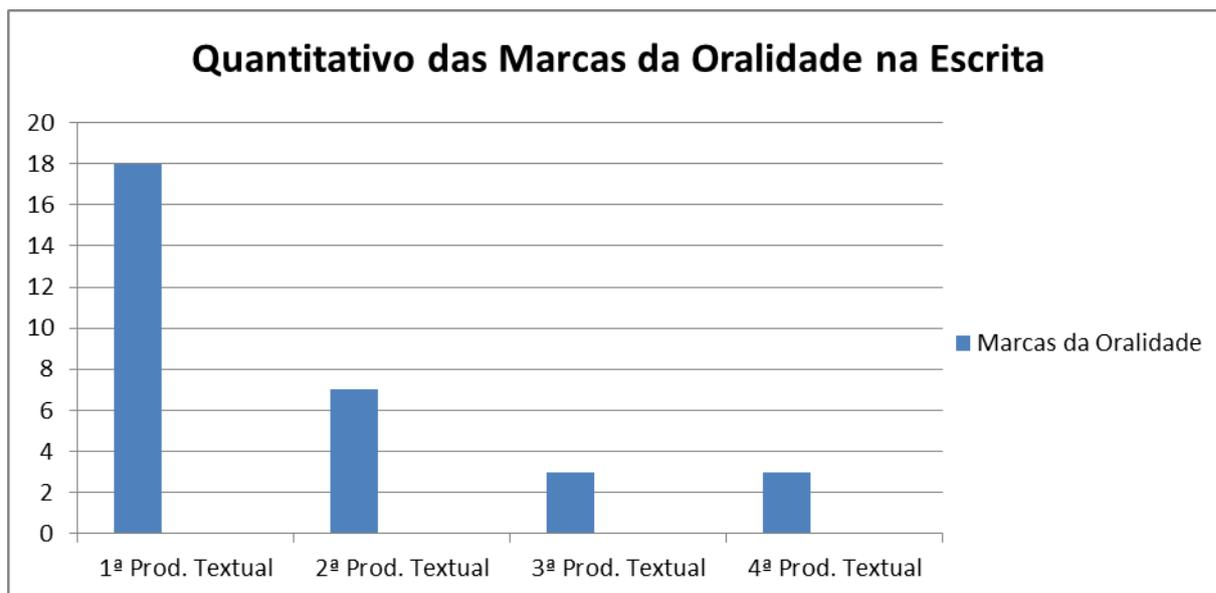


Gráfico 3 – Desempenho do aluno *VR* nas oficinas de produção textual

Notamos que o aluno *VR* na primeira produção textual apresentou 18 marcas da oralidade, sobretudo as que mais se destacaram foram a junção de palavras e trocas de vogais e de consoantes. A intervenção que realizamos com as produções textuais nas oficinas seguintes revelaram novos resultados, de forma que na segunda produção textual apenas 07 marcas da oralidade foram verificadas, na terceira e na quarta oficinas o número caiu para 03 marcas da oralidade, prevalecendo às ausências de vogais e trocas de consoantes. Diante desse quadro, consideramos que o aluno *VR* apresentou progressivamente uma diminuição das marcas da oralidade na escrita, o que para nossa pesquisa foi bastante significativo.

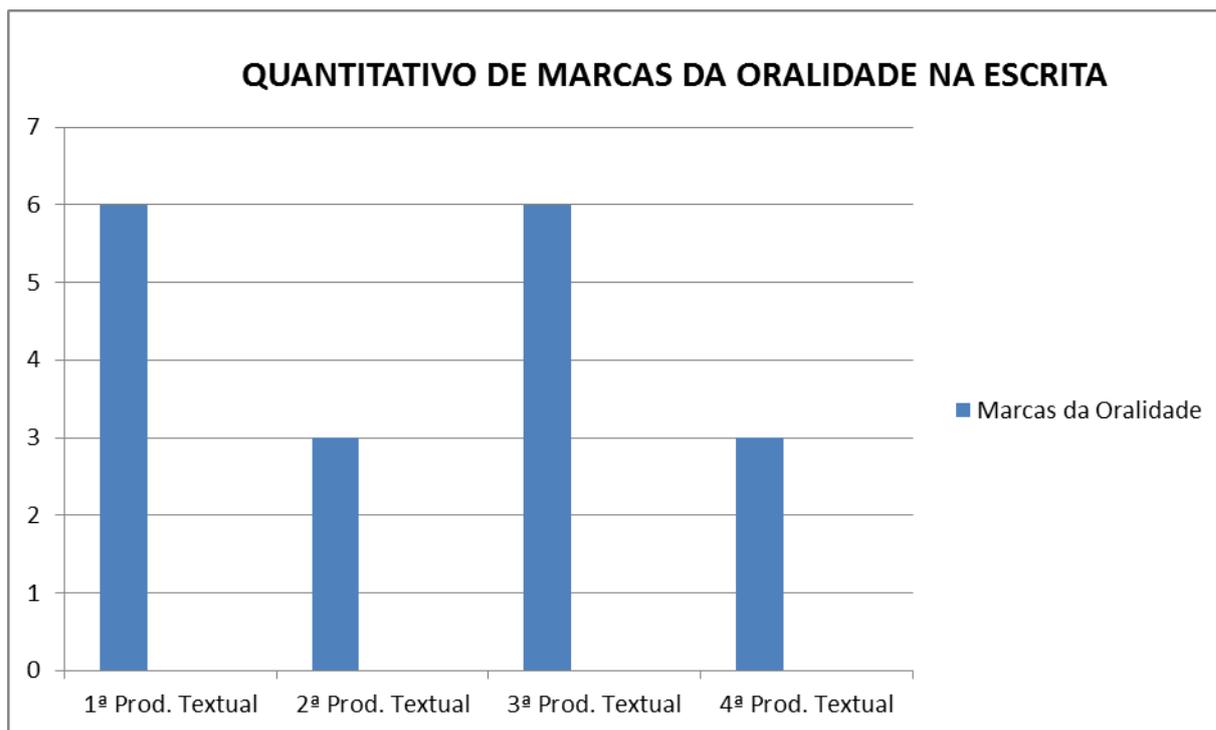


Gráfico 4 – Desempenho da aluna AB nas oficinas de produção textual

Verificamos que na primeira produção textual da aluna AB 06 marcas da oralidade foram registradas no texto, dentre as quais a troca de vogais e de consoantes se destacaram. Na segunda produção textual, apenas 03 marcas foram identificadas, prevalecendo as trocas de consoantes. O terceiro texto apresentou parte das mesmas marcas da oralidade identificadas no primeiro texto, como a junção de palavras e as trocas de vogais e de consoantes, além de apresentar ainda o mesmo quantitativo de marcas da oralidade. Na quarta produção textual houve uma redução para 03 marcas da oralidade, persistindo as trocas de vogais e de consoantes. Compreendemos que o desempenho da aluna é oscilante, visto que a primeira e a terceira produções apresentam os mesmos quantitativos e, de igual modo, a segunda e a quarta produções também se assemelham.

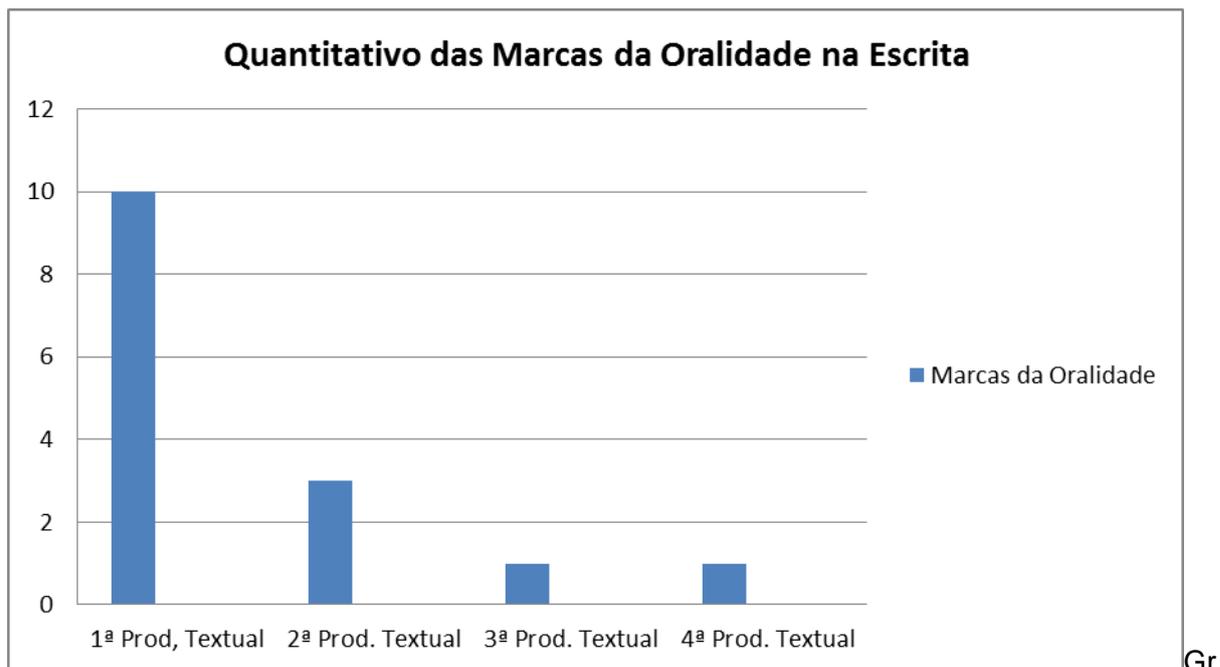


Gráfico 5 – Desempenho do aluno *TG* nas oficinas de produção textual

Na primeira produção textual do aluno *TG* 10 marcas da oralidade foram registradas, predominando as trocas de consoantes e os problemas sintáticos. Na segunda produção textual ocorreu uma diminuição para 03 marcas da oralidade, destacando-se as trocas de vogais e a supressão do S no dígrafo SS. Na terceira e na quarta produções apenas uma marca foi identificada em cada texto, a transcrição fonética. Percebemos que ao longo das produções o aluno apresentou avanços quanto à diminuição das marcas da oralidade no texto, de forma que nos dois últimos apenas uma marca foi registrada.

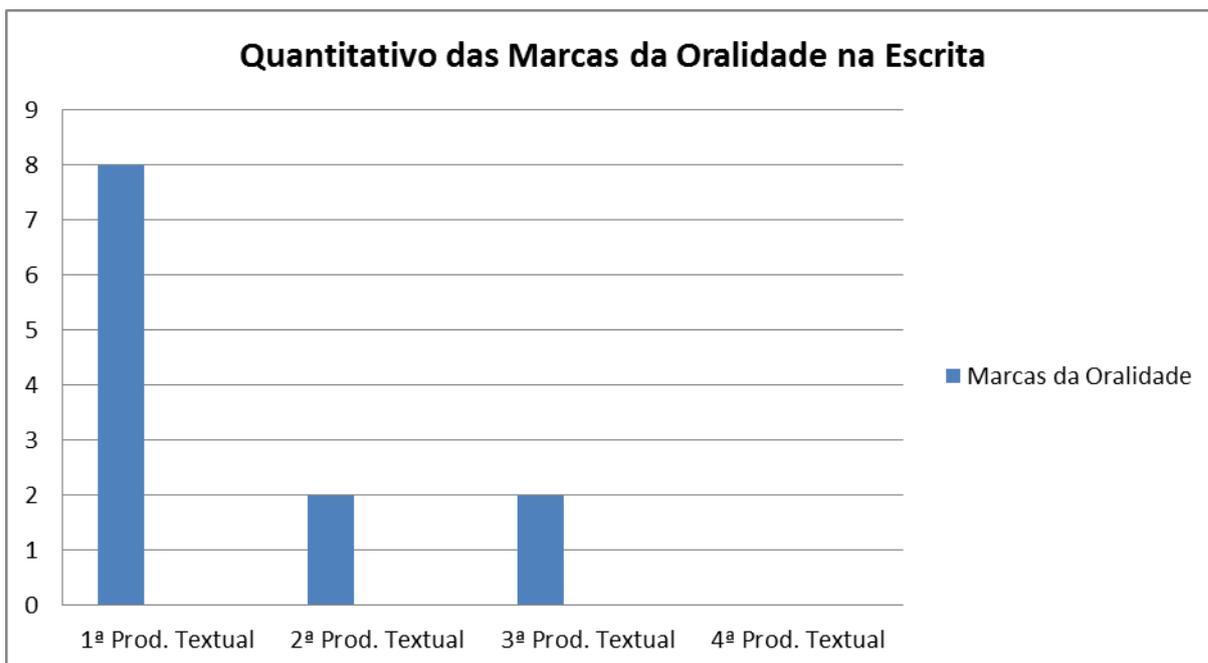


Gráfico 6 – Desempenho da aluna XX nas oficinas de produção textual

Ao analisar o desempenho da aluna XX na primeira produção textual identificamos 08 marcas da oralidade, predominando entre elas as trocas de consoantes e de vogais e a junção de palavras. Já na segunda produção textual somente 02 marcas foram registradas, coincidentemente as mesmas que prevaleceram no primeiro texto, tais como a junção de palavras e troca de consoante por vogal. Observamos que no terceiro texto, de igual modo, a aluna apresentou apenas 02 marcas da oralidade, dessa vez a ausência do S no dígrafo SC e ausência de pontuação. Por sua vez, na quarta produção, não identificamos nenhuma marca da oralidade no texto da aluna. Conforme os registros verificados nas produções textuais analisadas, consideramos que a aluna progrediu a cada oficina ministrada, o que foi relevante para esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oralidade e escrita refletem a organização da sociedade de modo que se complementam, embora apresentem características peculiares que as diferenciam.

Com a realização desta pesquisa, foi possível identificar as marcas da oralidade no processo de escrita de alunos do 5ºano e compreendê-las não como erros, mas como parte do processo de aquisição da escrita em direção ao nível alfabético.

Já no início da alfabetização e posteriormente no Ensino Fundamental e demais fases da aprendizagem, a norma padrão da língua é ensinada na escola como algo a ser seguido e que determina os parâmetros da escrita e da leitura em diversas áreas do conhecimento. Em muitos casos, especificadamente no Ensino Fundamental, diversos professores não compreendem quando seus alunos escrevem em desacordo com a norma padrão, tachando de “erros” todo tipo de escrita que se diferencia da referida norma. É possível dizer que esse comportamento abre brechas para a disseminação do preconceito linguístico, sendo assim o aluno o principal prejudicado.

Ao longo dos anos escolares, o aluno passa por diversas fases da aprendizagem, desde os primeiros rabiscos até a formulação de um texto completo. Desse modo, é necessário que o professor de Língua Portuguesa saiba que, por diversas vezes, o aluno escreve conforme o conhecimento que foi adquirindo com o tempo. Nessa perspectiva que envolve alguns tipos de processos, destacamos um deles - as marcas da oralidade na escrita- objeto de análise em nossa pesquisa.

Apesar de ser um tema conhecido no meio acadêmico e educacional, o entendimento das marcas da oralidade no texto ainda suscita questionamentos entre muitos professores de língua portuguesa. Talvez pelo fato de existir mais de uma teoria que discute e explica porque as marcas da oralidade aparecem nos textos dos alunos, e isso causa dúvidas. Ou até mesmo pelo fato de não conhecerem o que dizem as teorias que versam sobre essa temática. O fato é que não há como esgotar os estudos sobre oralidade e escrita, visto que surgem, diariamente, novas situações de uso da língua e cada uma delas apresenta características peculiares, favorecendo a continuação das pesquisas a esse respeito.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com os conceitos de Cagliari (2003), categorias de erros, pelo fato de encontrarmos compatibilidade entre o nosso objeto de pesquisa e o modo com que o referido pesquisador agrupa em categorias os

chamados erros que os alunos cometem, sendo verificadas por nós as mesmas ocorrências quando das análises dos textos.

As experiências vivenciadas ao longo desta pesquisa remeteu-nos a algumas reflexões que consideramos relevantes. Com a realização das oficinas de produção textual identificamos nos textos dos alunos as marcas da oralidade e as relacionamos às categorias propostas por Cagliari (2003), que são: Transcrição fonética; uso indevido de letras; hipercorreção; modificação da estrutura segmental das palavras; juntura intervocabular e segmentação; forma morfológica diferente e acentos gráficos. Observamos que em todas as categorias várias ocorrências foram registradas, de modo que passamos a compreender porque os alunos, em determinados trechos do texto, escreviam trocando letras, acrescentando ou retirando vogais e consoantes, dentre outros casos. A relação entre a categoria de erro e a escrita do aluno nos fez entender porque o aluno escreveu transportando para a escrita a mesma forma de pronunciar as palavras.

Diante dessa identificação das marcas da oralidade, partimos para uma intervenção por meio de oficinas de produção textual, pois além da identificação e análises das referidas marcas da oralidade, nosso próximo objetivo a ser cumprido seria a intervenção. Desse modo, propomos que o primeiro texto escrito no início da coleta de dados, nossa “matéria prima”, nosso campo minado de marcas da oralidade, fosse reescrito durante 03 (três) encontros consecutivos, a fim de acompanhar o processo ou o percurso metodológico dos 05 (cinco) alunos escolhidos para compor o *corpus* das análises.

Nossa intervenção caracterizou-se de uma reescrita coletiva, atividade em que alunos e professora-pesquisadora realizaram a reconstrução do texto. Nossa estratégia não foi apontar os erros no texto escolhido para a reescrita, mas despertar nos alunos a capacidade de refletir e manipular a linguagem falada e escrita, que é a consciência metalinguística.

Preferimos não chamar de erros os trechos que estavam em desacordo com a norma padrão, porque entendemos que, de fato, o aluno não cometeu erros, mas sim houve uma tentativa de acerto permeado de dúvidas em face das inúmeras peculiaridades da língua, como é o caso de determinadas palavras que apresentam o mesmo som, porém são escritas com letras diferentes, como é o caso do fonema “S”, por exemplo. Nossos questionamentos eram encarados como desafios, pois, ao olharem para as palavras no quadro e relacionarem ao conhecimento que tinham, os

alunos percebiam algo estranho, diferente do que eles sabiam sobre a escrita. No processo de intervenção, fomos um canal para resolver a situação exposta no quadro, de modo que ouvíamos as respostas e as escrevíamos na lousa com o consentimento de todos.

Um fato que chamou consideravelmente nossa atenção e que merece ser registrado foi que na terceira oficina, durante a reescrita textual, uma aluna além de responder nosso questionamento, se havia outro modo de escrever a palavra “X” complementou dizendo que da mesma maneira que o colega falou a palavra “X” também a escreveu. Ao ouvirmos tal afirmação questionamos aos demais alunos se concordavam com a colega, e se alguém poderia apresentar outra justificativa para a escrita da palavra “X”. Ninguém discordou, de modo que aproveitamos a oportunidade para esclarecer que de fato houve uma transcrição da fala para escrita, mas que essa postura não era adequada em todas as circunstâncias, posto que determinadas palavras são escritas da maneira que as pronunciamos e outras não. Citamos o caso da palavra “casa”, escrita com “S”, mas com som de “Z”. Esclarecemos ainda que para entender esses mecanismos de escrita, temos a nosso favor uma poderosa arma, a prática da leitura e da escrita.

Ao chegar nesse nível de percepção na terceira oficina, enfatizamos que ler e escrever diariamente trará benefícios não só na disciplina de Língua Portuguesa, como também nas demais. Nosso diálogo foi de conscientizá-los que por meio da leitura e da escrita temos a oportunidade de observar como as palavras são grafadas, os sons que se diferenciam uns dos outros quando pronunciados e, entre outras questões, como ocorre a ampliação do vocabulário, e a interação que estabelecemos tanto pela fala quanto pela escrita.

Por saber dos benefícios que a prática da leitura e da escrita traz, decidimos pela reescrita, atividade que apresenta em sua essência ler e escrever quantas vezes for preciso a fim de que o texto, fruto da aprendizagem do aluno, possa cumprir uma das suas funções: estabelecer uma comunicação entre o aluno e professor, sendo a mais relevante o desenvolvimento da escrita ortográfica como exigência de uma prática social. A reescrita em nossa pesquisa foi vivenciada de modo dinâmico e reflexivo, de modo que todos foram envolvidos, participando com sugestões de como as palavras poderiam ser escritas novamente sem mais apresentar as marcas da oralidade. Os resultados ao longo de cada oficina

mostraram uma progressão no desempenho dos alunos, especificadamente dos cinco que compunham o *corpus* das análises.

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos ao longo das oficinas, notamos que houve uma diminuição das marcas da oralidade comparando-se a primeira produção textual, realizada em 22/03, às demais realizadas em 09/04, 11/05 e 31/05. A cada reescrita os alunos percebiam que por mais que as palavras faladas indicassem a forma escrita de serem transpostas para o papel, isso não era uma regra que formalizava a escrita das palavras. Portanto, era necessário ter atenção e discernimento em como escrever cada palavra. E, para isso, como já discutimos, a prática da leitura e da escrita era indispensável.

Agora, de posse das análises realizadas, o que dizer para os professores de Língua Portuguesa que veem a relação entre oralidade e escrita como “pedra no caminho” da aprendizagem da língua? E que muitas vezes os alunos escrevem como falam, não discernindo uma modalidade da outra?

Após esta experiência desenvolvida com os alunos do 5ºano de uma escola pública, ampliamos nosso olhar para o processo de aprendizagem por onde passam esses alunos, processo este bastante desafiador para professores e alunos.

Para o professor, lidar com a relação oralidade e escrita é uma missão árdua, pois é comum se deparar com situações em que o aluno escreve plenamente do mesmo modo que fala. Comparando esta situação a um espinho preso no pé de alguém, entendemos que assim como um espinho incomoda aquele que quer caminhar, assim também as dúvidas de como agir em meio à presença das marcas da oralidade no texto incomodam muito o professor. Para alguns professores, nesse tipo de situação, o aluno está simplesmente errando por não discernir a fala da escrita, para outros isso é falta de atenção mesmo, outros até justificam que o aluno foi mal alfabetizado. Enfim, se formos procurar apenas justificar porque nossos alunos transpõem para a escrita o que falam e nada mais que isso, de nada valerá pesquisar e estudar as causas e as consequências se não pensarmos também em um mecanismo de ação para a retirada do “espinho” outrora citado. Sim, detectar o problema é importante, porém, a busca por métodos que sejam capazes de sanar ou ao menos minimizar os incômodos causados por este espinho é tão importante quanto. Apesar da limitação que nos impõe o formato deste trabalho espera-se que a pesquisa desta temática continue. É preciso que outros professores de Língua

Portuguesa estejam dispostos a esmiuçar as relações entre oralidade e escrita, não só no 5ºano, mas em outros níveis de ensino.

Em nossa pesquisa, apontamos a reescrita como um mecanismo de ação que pode minimizar as marcas da oralidade no texto dos alunos. Falamos com propriedade da reescrita, por ter sido o instrumento escolhido por nós para tratar as marcas que identificamos. Todavia entendemos que possa haver outros métodos e estratégias que operem nesse sentido. Cabe, então, aos professores de Língua Portuguesa buscarem por novas experiências e descobrirem que caminho seguir rumo à formação do aluno.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é Por Acaso: Por Uma Pedagogia da Variação Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Português ou Brasileiro? Um convite à Pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Preconceito Linguístico: o que é e como se faz**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola e agora? – Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias**. In: PRETI, Dino (Org) Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas, 2006.

BAHKTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais : **Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.

_____. **Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU**. São Paulo: Scipione; 1999. p. 399. Carraher, TN.

CIELO, C. A. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. [online]. Barueri (SP), v. 14, n. 3, p. 301-312, set./dez, 2002.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Análise linguística e gêneros discursivos: em foco, textos produzidos por alunos dos anos iniciais**. In.: *Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 16 a 19 de agosto de 2011. ISBN 978-85-7273-796-8.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo:Contexto, 1994 (Programa Nacional Biblioteca do Professor MEC-FAG-1994 – distribuição gratuita).

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto. Língua portuguesa para nossos estudantes**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FAYOL, Michel. **Aquisição da Escrita**; Tradução Marcos Bagno. 1.ed. –São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Art Med, 2008;

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Com todas as letras.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Vanderley et. al. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003, 125 p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: **Mito e desafio:** uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 1991, 134 p.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (1995): **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de letras.

_____. (1998): **“Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação”.** In: ROJO, Roxane (Org.): Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de letras

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MACIEL, Débora Costa. **Oralidade e Ensino: Saberes Necessários à Prática Docente.** Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Investigando a relação oral/ escrito.** Campinas Mercado de Letras, 2001.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade:** In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L.A. & DIONÍSIO A.P. (Orgs) **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTINS, E. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa.** São Paulo, 30(2). p 289-300. 2004

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil/ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MATENCIO, Maria do Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas-SP: Mercado de Letras. Ed. Autores Associados, 1994

MENEGOLO E.D.C.W. E MENEGOLO, L.W. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor.** *Ciência & Cognição*, v. 04, p.73-78,2005

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: _____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona.: **Uma abordagem psicopedagógica.** 7 ed. São Paulo: Edicon, 1997, 153 p.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Distúrbios da aprendizagem Contexto, 2003.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem e análise linguística:** diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS., 1., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Sobre o ensino de português na escola.** In: *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

Ruiz, Eliana Donaio. **Como corrigir redação na escola: uma proposta textual – interativa/** Eliana Donaio Ruiz. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, B. (2004). **Palavra e Ficcionalização: Um Caminho para o Ensino da Linguagem Oral.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos*

na escola. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SCLIAR-CABRAL, L. **Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, jun., 1995.

Soares, MB. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de Educação; 2004. v.25.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO 1 – Produções textuais do aluno *KS*

um USO É daí via jate
 CETO DIA DOIS COLEGA. SAIRO
 PARA PASIA i FORO CAMIHO. PERAFORETA
 TIRADO FOTO DUBICHO. QUADO DIRITE
 LAVIHA O USO ATRAVESADO OCAMIHO
 UMDO DOIS COLEGA SUDIO NVA.
 PEDIPAV. i SICODEU VOTRO PEDEV
 A REPIRASAÃO ~~DE~~ I LOGODEITO NO CHÃO
 USO CHEIRO U ISAIO. MORAU.
 U SAMIGO NÃO A BRODOTA ~~DE~~ MOTE
 NAORA DAMOTE

Te

o urso e os dois viglatas

Um dia muito bonito dois gigantes estavam passando quando de repente na frente deles um urso muito grande atacou um deles subiu em uma árvore que estava perto e entrou deitou no chão mais ele falou que ia ser atacado e prendeu a respiração. Quando o urso chegou e saiu o amigo que estava em cima da árvore falou que o urso não iria voltar perguntou ao que estava deitado no chão e o urso lhe falou. Ele falou que nunca viajou com um amigo que lhe deixasse na hora de uma necessidade.

Moral da história: nunca viaje com um amigo que lhe abandone em uma necessidade.

O Urso e dois viajantes

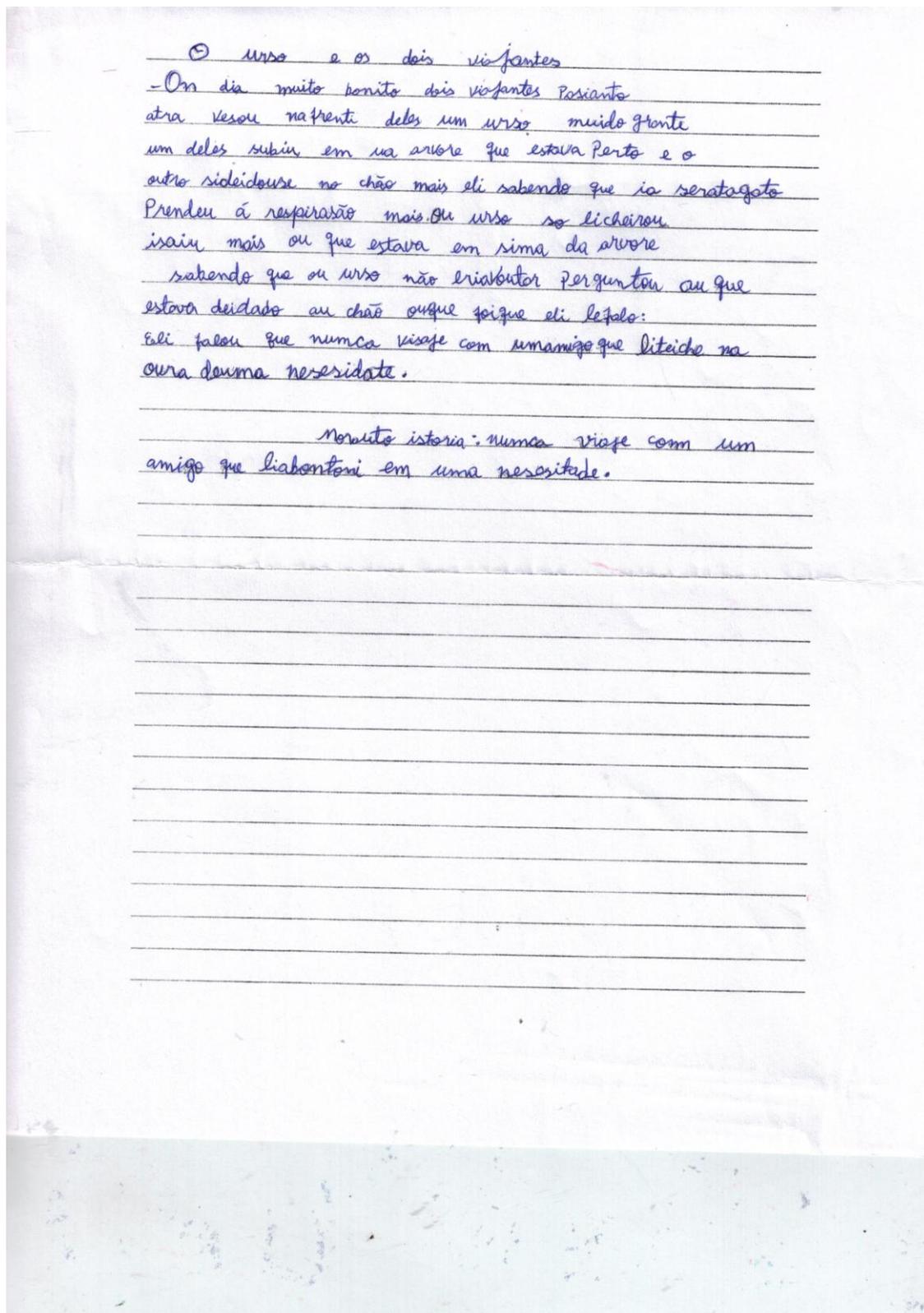
certo dia dois colegas viajaram
 para passar e foram caminhando pela floresta
 tirando fotos dos bichos cessando de repente a viagem
 um abraçava o outro e o caminho dos dois colegas subiu em um
 pé de pau e se os urso viu, então prendeu a respiração e
 logo deitar-se no chão o urso o urso
 chorou-lhe e não. O amigo que
 estava em cima da árvore desceu e foi - o quinto
 do amigo que estava deitado no chão o que o
 urso cochichava no ouvido é de responder
 - eu nunca viajei com um amigo que lhe abandone no
 hora da necessidade moral. O amigo não
 abandonou na hora do morte

O uso o uso e de dois gigantes

lar
laral

1 em um dia com um dois gigantes passavam
 2 pela floresta. Quando de repente surgiu um urso
 3 e correram um deles em uma árvore e
 4 correu e o outro deitou-se no chão fingiu-se de morto
 5 e segurou a respiração e usou chisrou - he esaiu. O
 6 amigo que estava em cima do urso desceu e perguntou
 ao urso se logo o que o urso cachicha no seu
 ouvido. Ele responde que se mesmo virasse com o amigo
 que possa se abandonar na hora da necessidade
 moral do histórico: não virasse com um amigo que falava
 se abandonava na hora de perigo

ANEXO 2 – PRODUÇÕES TEXTUAIS DO ALUNO VR



Texto elaborado em 22/03.

O Urso e os Dois Veados

Um dia muita fome dois veados estavam procurando comida de repente chegaram a um rio muito grande e não puderam passar. Um deles pulou em uma árvore que estava perto e o outro deitou-se no chão mas ele sabia que ia ficar com fome até morrer. O amigo que estava no rio em cima da árvore viu isso e que a outra mão iria voltar para ajudar ao que estava deitado no chão e que ele lhe falou. ele falou que nunca voltaria com um amigo que lhe deixasse na hora de uma necessidade.

Moral da história é nunca ficar com amigos que lhe abandonem em uma necessidade.

O Uno e Dois Viajantes

Um dia dois colegas saíram para Paris
e foram caminhando pela floresta tirando
fotos das paisagens.

Quando de repente lá vinha o urso atrelado ao
carrinho. Um dos colegas subiu em um pé de pau
e se escondeu, o outro prendeu o respirador e
logo deitou-se no chão. O urso chegou - lá e não.

O amigo que estava em cima do galho desceu e ficou
junto ao amigo que estava deitado no chão. E que o
urso acabou no seu lado? Ele respondeu:

- Que nunca viajei com amigos que lhe abandonem na
hora da necessidade.

Realmente amigos não abandonam na hora da morte

O urso e os dois viajantes

Em um dia aqueles dois viajantes foram para a floresta.

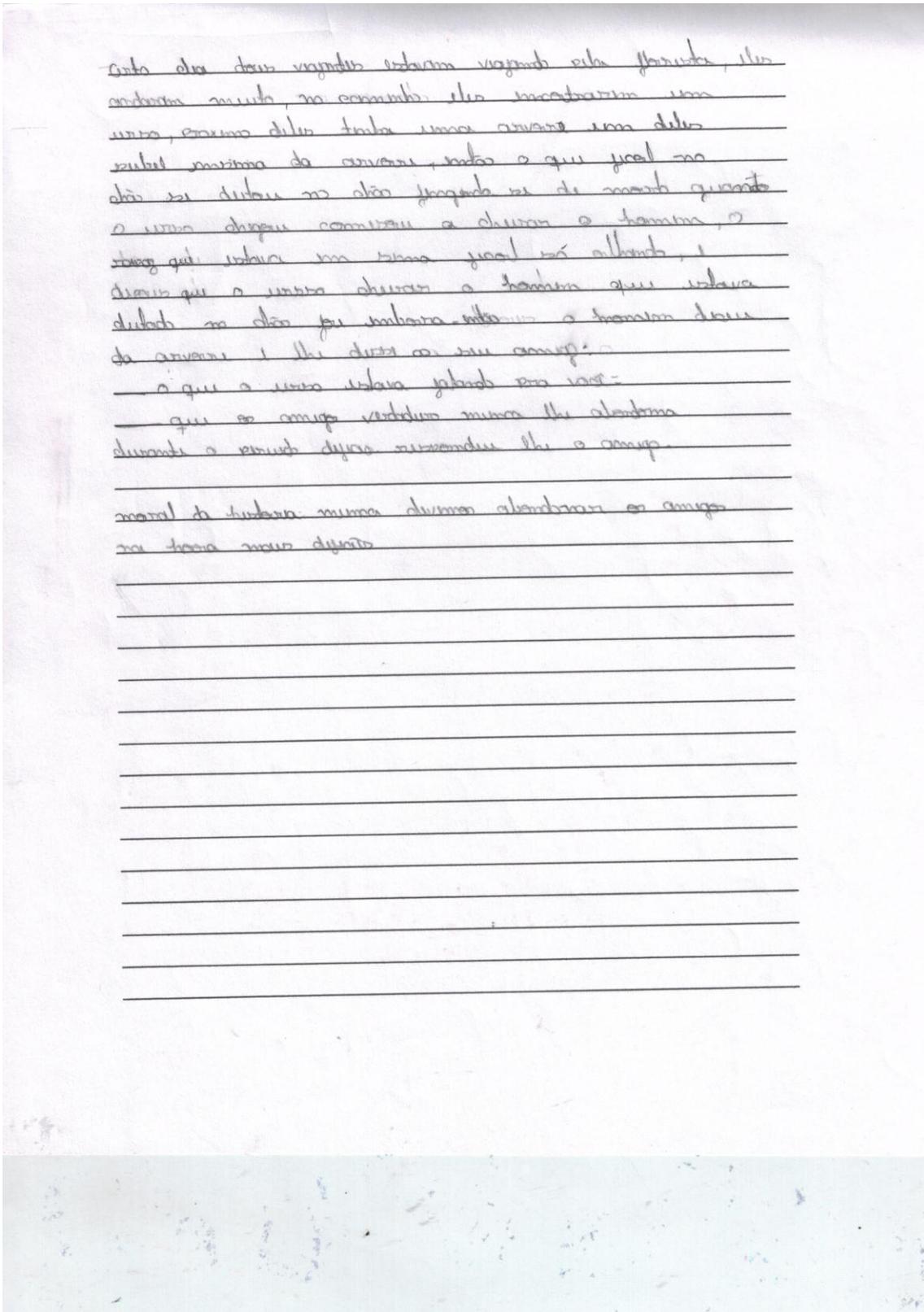
Quando de repente surgiu um urso e eles correram.

Um deles subiu em uma árvore e o outro deitou-se no chão fingindo-se de morto e segurando a respiração.

O urso chegou-lhe e foi.

O amigo que estava em cima da árvore perguntou ao seu colega o que o urso sacou dele no seu bolso.

ANEXO 3 – Produções textuais da Aluna AB



Texto elaborado em 22/03

O Unico e dois viajantes

Um dia muito bonito dois viajantes estavam caminhando quando de repente no ponto de vista um unico muito grande atravessou um delto pulou em uma árvore que tinha perto e o unico deitou no chão mas ele sabia que se não abraçasse rapidamente a natureza, mas o unico no céu chorava e chorava. O amigo que estava na cima da árvore, sabia que o unico não iria voltar enquanto se que estava deitado no chão e que ele lhe falou, ele falou que nunca viajaria um amigo lhe disse na hora de uma despedida.

mas o da natureza = nunca vija como uma amigo que lhe abraça em uma despedida

O urso e dois vizinhos

Um dia dois cães saíram para
brincar e foram comendo ela por volta
trabalha pelo dos lanches.

Quando chegaram lá viu o urso abraçando
o cachorro, um dos dois cães chegou muito
em um pé de sal e se espantou e
o outro recebeu a atenção e logo
deitou no chão o urso chegou lá e saiu
- o amigo que estava em cima do
cachorro deitou e argumentou ao amigo que estava
deitado no chão o que o urso cochilava no
seu ouvido e ele respondeu:

que nunca viaje com um amigo que
lhe abandona no caso de necessidade.
mas: os amigos não abandonam na morte.

O urso e os dois viajantes

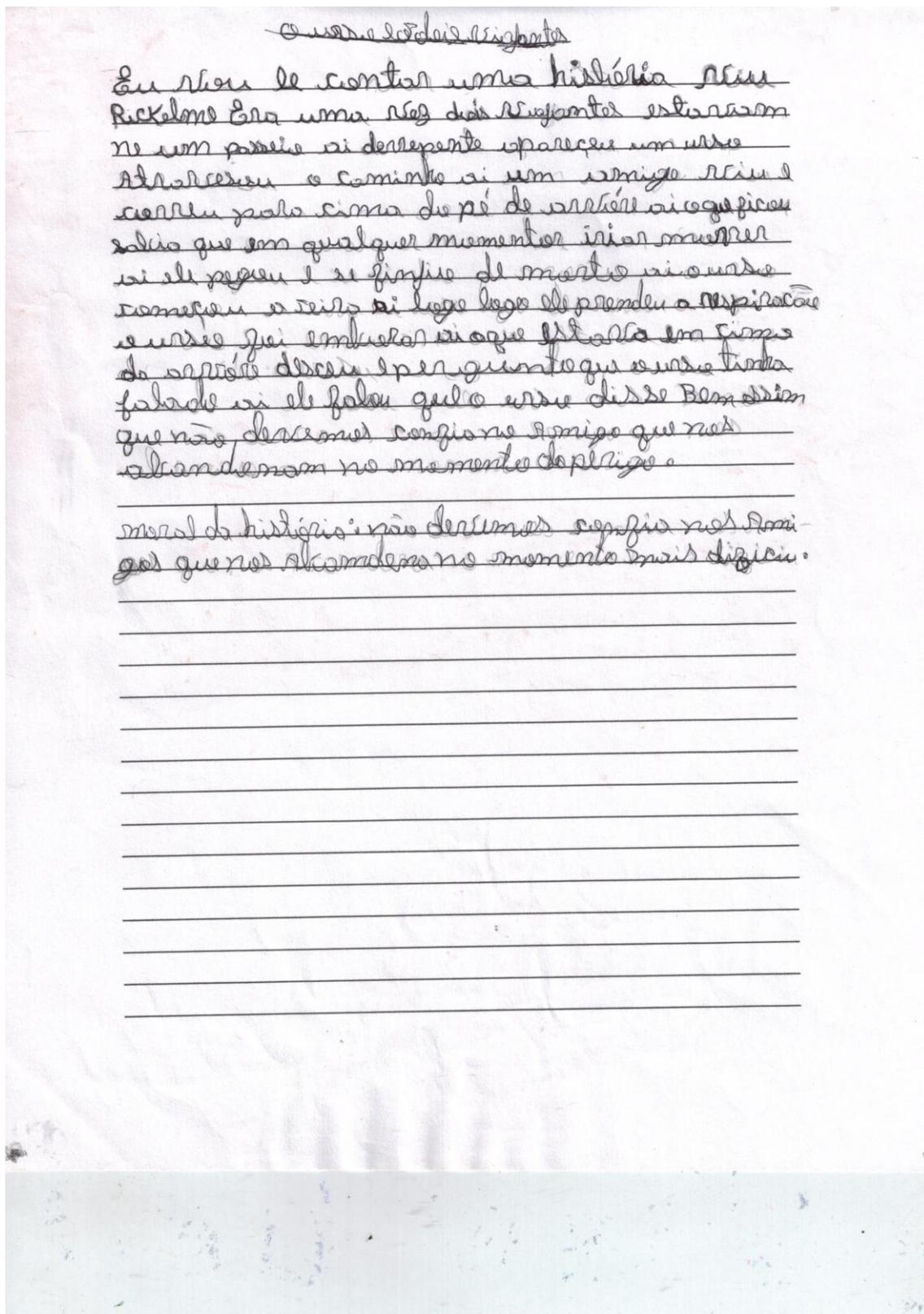
Em dia comum dois viajantes encontraram uma
plumista. Quando de repente surgiu um urso e eles
correram.

Um deles pulou em uma árvore e o outro
ditou-se no chão porque se de repente e segurou
a plumista. O urso chamou-lhe e disse:

O amigo que estava em cima da árvore disse
e perguntou ao seu colega o que o urso
colocou no seu ouvido. Ele respondeu que nunca
se nunca viajara com um amigo que parecia
me abandonar no tempo da necessidade.

Atoral da história: não viajar com um amigo
que te abandona no tempo da necessidade.

ANEXO 4 – Produções Textuais do Aluno TG



o curso e os dois gigantes.

um dia muito Bonito dois gigantes estavam passando quando de repente na frente deles um urso muito grande atravessou. um deles subiu em uma árvore que estava perto e o outro deitou-se no chão porém ele sabendo que ia ser atacado prendeu a respiração. Mas o urso só lhe cheirou e saiu. o amigo que estava em cima da árvore sabendo que o urso não iria voltar perguntou ao que estava deitado no chão o que aconteceu. Ele falou: Ele falou que nunca viajasse com um amigo que lhe deixasse na hora de uma necessidade.

moral da história: nunca viaje com um amigo que lhe abandona em uma necessidade.

Aluno: Reitor

o uso e abusos nas relações

Certo dia dois colegas foram para
 passear e ficaram caminhando pelo
 bosque tirando fotos para o celular.
 Quando de repente os amigos viram
 alguém a correria. Um dos dois colegas
 caiu em um pé de pau e se escondeu
 e o outro prendeu a respiração e logo depois
 no chão o outro chegou e viu o amigo
 que estava em cima da árvore descer e
 perguntou: Os amigos que estavam do lado
 no momento se virou e viu o outro
 dizendo: Ele respondeu:
 - Quem não sabe com um amigo que abandona
 na hora da necessidade

quando os amigos não abandonam na hora
 da morte.

Oração e cordão de infantis

Em um dia com um grupo de crianças presentes
 pela primeira vez quando de repente surgiu um caso
 de um dos Cordões

Um deles subiu em uma árvore e se
 outros deitou-se no chão fingiu-se de morto
 e seguiu-se as respirações e um cheiro forte
 de urina

O amigo que estava em cima da árvore
 desceu e perguntou se seu colega queria usar
 o chicote no seu pescoço e ele respondeu que
 nunca usava o chicote porque que não abor-
 denar no caso de necessidade

mesmo do histórico o caso sempre tem um amigo
 que se aborrendo no caso de perigo

ANEXO 5 – Produções Textuais da Aluna XX

dois homens viajantes estavam na floresta desolada, abocou um carro no meio caminho um dos dois homens subiu em uma árvore e deixou o outro sozinho, o outro já não sabia para onde ir, então deitou-se no chão limpando-se de morte quando o carro chegou, o Chirralo, ele leu a respiração o carro acordou que o homem teve morte por umidade e outro homem disse de acordo e perguntou para seu amigo o que o carro tinha falado ao lado ouvido ele disse que o carro tinha falado para os meus amigos com um amigo que nos abandonou nos anos mais difíceis.

• não devemos abandonar os amigos no hora difíceis

O vaso e dois viajantes

Um dia durante breves dias
 viajantes estavam passando
 quando de repente na frente deles
 um vaso muito grande, atra-
 versou. um deles caiu em uma
 direção que estava perto e o outro
 ditou-se no chão mas de repente
 que ia ser atordoado quando a
 qualificação, mas o vaso não
 lhe chegou e saiu. O amigo
 que estava em cima da cabeça
 roubando que o vaso não iria
 voltar culpando o ab que estava
 ditado no chão e que também
 falou e ele falou que nenhum
 viajante com um amigo que
 lhe disse na hora da outra
 necessidade.

mascul da História
 nunca viajar com um amigo
 que lhe abandone em uma
 necessidade.

O urso e dois xingantes

Certo dia dois caligas saíram
 para passear e foram caminhando
 pela floresta tirando latas das bichas.
 Quando de repente lá vinha o urso
 atravessando o caminho um dos
 dois caligas subiu em um pé-
 de pau e se viu com o outro.
 Bravos a situação e logo ditou-se
 no chão o urso chamou-lhe, raiva.
 O amigo que estava em cima do
 pau disse e perguntou ao
 amigo que estava deitado no chão
 O que o urso cochichou no seu
 ouvido? E ele respondeu:
 - Que nunca viaje com um amigo
 que lhe abandone na hora de
 necessidade.
 moral: Os amigos não abandonam
 na hora da morte.

O urso e os dois viajantes

Em um dia comum dois viajantes passaram pela floresta. Quando de repente surgiu um urso e um covilão. Um deles subiu um urso árvore e o outro deitou-se no chão, fingiu-se de morto e segurou a respiração. O urso chegou-lhe e saiu.

O amigo que estava em uma das árvores disse e perguntou ao outro calado o que o urso catchou no seu ouvido. Ele respondeu que se nunca viajasse com um amigo que possa me abandonar na hora da necessidade.

moral da história: não viaje com um amigo que te abandona na hora da necessidade.