



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS

ANAGREY BARBOSA

**A SEGMENTAÇÃO E A JUNTURA NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: É POSSÍVEL INTERVIR?**


Liberado em 23/09/2015.

ANAGREY BARBOSA

**A SEGMENTAÇÃO E A JUNTURA NA ESCRITA DE ALUNOS DO
ENSINO
FUNDAMENTAL: é possível intervir?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Montes Claros - MG
2015

B238s Barbosa, Anagrey.
A segmentação e a juntura na escrita de alunos do ensino fundamental [manuscrito] : é possível intervir? / Anagrey Barbosa. – Montes Claros, 2015.
183 f. : il.

Bibliografia: f. 172-176.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -

Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho.

1. Língua materna - Ensino. 2. Português – Processos fonológicos. 3. Escrita – Juntura - Segmentação. 4. Ensino Fundamental. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: É possível intervir?



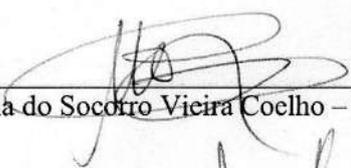
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



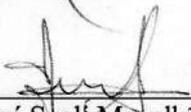
ANAGREY BARBOSA

A segmentação e a junção na escrita de alunos do ensino fundamental: é possível intervir?

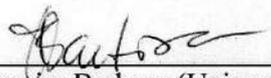
Dissertação aprovação pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:



Prof.ª Maria do Socorro Vieira Coelho – Orientadora (Unimontes)



Prof. Dr. José Sueli Magalhães (UFU)



Prof.ª Dr.ª Liliane Pereira Barbosa (Unimontes)

Montes Claros, 16 de julho de 2015.

Dedico aos meus pais Antônio Barbosa e Ercília Rosa Barbosa.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade tão desejada de cursar esse mestrado e por toda força, empenho e coragem que o Senhor me proporcionou ao longo desta jornada.

Aos meus familiares, em especial meus pais, Antônio Barbosa e Ercília Rosa Barbosa, o apoio e amor que me dedicaram, pois, sem eles, jamais teria conseguido concretizar este projeto. À minha filha Ana Letícia, a paciência e aceitação das longas horas de estudo, nas quais fiquei distante dela. E também a meu noivo Antônio Adenir, a compreensão e entendimento nos momentos difíceis.

À minha orientadora Professora Maria do Socorro Vieira Coelho, a dedicação, estímulo e cooperação no árduo percurso desta pesquisa. Externo meu agradecimento ao seu trabalho como coordenadora do ProfLetras, o qual merece todo nosso respeito e consideração, uma vez que demonstrou grande competência e idoneidade em sua função.

À CAPES, a colaboração financeira que foi fundamental para este trabalho; à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que permitiu o afastamento necessário para me dedicar aos estudos; à Unimontes, a estrutura oferecida para viabilizar todo o processo de seleção, organização e implementação do curso; a todo o corpo docente, as aulas inesquecíveis e o conhecimento compartilhado, e demais funcionários.

À Escola Municipal João Valle Maurício, local onde realizei minha pesquisa-intervenção, em especial a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho; à diretora Ana Alice e à vice-diretora Margareth Dumont, a permissão de exercer a pesquisa na escola; à supervisora Maria de Jesus, que foi muito prestativa em todas as vezes que lhe pedi auxílio; aos funcionários que, direta ou indiretamente, colaboraram para o andamento dos trabalhos; aos pais dos alunos, por consentirem que seus filhos participassem da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido; aos alunos do 6º ano X, razão principal deste projeto.

A todos os colegas do curso, em especial Vanessa Luciana, o companheirismo e solidariedade.

Estendo minha gratidão aos professores da banca, Prof. Dr. José S. Magalhães, Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa, Prof.^a Dr.^a Caroline Rodrigues Cardoso e Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota, pelas valorosas contribuições para o aprimoramento do meu trabalho. À Prof.^a Wanessa Quadros e à Prof.^a Dr.^a Helena Maria Gramiscelli Magalhães, a atenção e dedicação nas leituras minuciosas do meu texto.

Agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Tudo valeu a pena...

Para Hmabrey

Eu estou tentando entender
sua matéria, é muito boa
e eu não estou tentando no
sua aula.

Até o próximo aula.

RESUMO

Como o aprimoramento da escrita e o uso da norma padrão constituem requisitos indispensáveis e inerentes ao trabalho com a língua portuguesa, o objeto de estudo desta investigação são os vários problemas de escrita apresentados pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual João Valle Maurício, município de Montes Claros, Minas Gerais. Nesta pesquisa trata-se, especificamente, dos fenômenos segmentação e juntura não convencionadas e objetiva-se investigar as causas desses “erros”, procurando verificar de que modo isso acontece, e, com base na análise das produções textuais dos alunos da referida escola, elaborar proposta de intervenção no intuito de sanar e/ou minimizar o problema, bem como oferecer subsídios teórico-práticos para professores alfabetizadores e de língua materna, dado que, embora comuns nas séries iniciais de alfabetização, esses “erros” se perpetuam até os anos finais da escolaridade. A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção, que alia teoria e prática para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O desconhecimento sobre os saberes linguísticos, principalmente os relacionados à fonética e à fonologia da língua, bem como a influência da oralidade na escrita são as hipóteses formuladas para se explicar a ocorrência daqueles fenômenos, as quais puderam ser confirmadas nesta investigação. Por esta razão, aponta-se no texto a relevância de o professor dominar os postulados teóricos da área em que atua. Como os resultados apontam que os alunos não cometem “erros” aleatoriamente, ou seja, os “erros” revelam que aspectos do conhecimento linguístico da expressão comunicativa (fala) são transferidos para o texto escrito, a partir disso, sugere-se ao professor elaborar e aplicar atividades interventivas contínuas e eficazes, a fim de que os problemas sejam superados, gradativamente, com o exercício da leitura e da escrita. Por isso, o texto estimula a reflexão sobre como se dá o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, visando a estimular professores e alfabetizadores a repensar sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Processos fonológicos do português. Juntura. Segmentação.

ABSTRACT

Because the betterment of writing and the use of the standard language are indispensable to and inherent in the teaching of the Portuguese language, the object of study in this dissertation is the various mistakes in writing the students of the 6th grade of the State School João Valle Maurício, in the city of Montes Claros, Minas Gerais state. The research deals specifically with the phenomena of juncture and segmentation and aims at investigating the causes for these “errors” while it also tries to find out the reasons why they happen. Based upon the analysis of the textual productions by the students of the referred school, a project of intervention was elaborated with the objective of helping to solve or minimize the problem, as well as of offering theoretical-practical subsidies to teachers working with literacy and the ones teaching the mother tongue in other school levels because, although those mistakes are common in the beginning series of schooling literacy, they remain till the final years of high school. The methodology used was the intervention-research which mixes theory and practice for the betterment of the teaching and learning processes. The hypotheses formulated for the research are: the lack of consistent linguistic knowledge on part of teachers, mainly those involving Phonology and Phonetics, and the strong influence of orality over the written language explain the occurrence of those phenomena, hypotheses consistently confirmed in the present investigation. On account of that, text demonstrates that it is important that teachers dominate theories concerning the discipline they work with. As the results demonstrated that students do not make those mistakes at random because such “errors” reveal that aspects of the oral linguistic knowledge (speech) are transferred to the writing work. Based on this revelation, it is suggested that teachers elaborate and apply intervenient, continuous and efficient activities so that those “errors” be gradually overcome through exercising reading and writing. Because of that, to motivate teachers to think over their pedagogical practice, this dissertation stimulates reflection on how the process of teaching and learning Portuguese occurs.

Keywords: Mother tongue teaching. Portuguese language phonological processes. Juncture and segmentation.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Correspondências entre letras e sons referentes às vogais do PB	42
Quadro 2 – Correspondências entre letras e sons referentes às consoantes do PB	42
Quadro 3 – Letras que representam fones idênticos em contexto idênticos.....	44
Quadro 4 – Categorização dos dados encontrados – 6º ano X.....	71
Quadro 5 – Exemplos de junturas e segmentações extraídos dos textos dos alunos.....	74
Quadro 6 – Códigos de correção para as produções de texto.....	78
Quadro 7 – Análise das respostas dos alunos às questões da atividade do módulo 2	95
Quadro 8 – Relação da quantidade de “erros” encontrados por aluno	100
Quadro 9 – Porcentagem dos “erros”	102
Quadro 10 – Ocorrências da segmentação e da juntura por indivíduo	104
Quadro 11 – Análise das respostas dos alunos às questões da atividade do módulo 4	123
Quadro 12 – Dúvidas apontadas pelos alunos.....	124
Gráfico 1 – Porcentagem dos “erros”	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Palavras que se escrevem separadamente	156
Figura 2 – Palavras que se escrevem junto.....	157
Figura 3 – Casos especiais: Porque x Por que, A gente x Agente.....	157
Figura 4 – Anúncio de gasolina.....	159
Figura 5 – Anúncio de escova	160
Figura 6 – Anúncio de bicicleta.....	160
Figura 7 – Anúncio de mudança de endereço.....	161
Figura 8 – Anúncio de cabeleireiro	161
Figura 9 – Anúncio de alimentos	161
Figura 10 – Anúncio de serviços.....	162
Figura 11 – Anúncio de sucos	162
Figura 12 – Anúncio de marmitex.....	162
Figura 13 – Anúncio de aluguel	163
Figura 14 – Anúncio de boas-vindas	163
Figura 15 – Anúncio de serviços exóticos.....	163
Figura 16 – Anúncio de orientação	164

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA	16
3	REVISÃO DA LITERATURA	26
3.1	A linguagem escrita	26
3.1.1	<i>A aquisição da escrita</i>	35
3.1.2	<i>O sistema de escrita do português</i>	40
3.1.3	<i>A segmentação e a junção na escrita: os fenômenos em estudo</i>	49
3.1.3.1	<u>A visão tradicional</u>	49
3.1.3.2	<u>A visão da linguística</u>	51
3.1.3.3	<u>Estudos sobre o fenômeno</u>	54
3.2	A pesquisa de intervenção	58
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
4.1	Coleta e tratamento dos dados	61
4.2	Apresentação e análise do <i>corpus</i>	65
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	76
5.1	Ações da intervenção	76
5.2	Análise dos dados	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	172
	ANEXOS	177

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a Língua Portuguesa nas escolas brasileiras é um desafio constante para os profissionais dessa área no que se refere à pesquisa, à formação do futuro professor e ao ensino. O professor dessa disciplina deve ocupar-se do aperfeiçoamento da oralidade, da leitura, da interpretação e da escrita, sendo que essa última envolve uma gama variada de aspectos relacionados à língua como a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, além de outras áreas afins como a psicologia, a psicolinguística e a sociolinguística, por exemplo, cujas temáticas são de grande importância e das quais o professor não pode prescindir.

É papel da escola oferecer o conhecimento da norma padrão, sem, evidentemente, desconsiderar as variedades que o aluno traz de sua vivência pessoal, porque ela não pode contribuir para a disseminação do preconceito linguístico. Por isso, faz-se necessário equilibrar o ensino, de modo que outras variantes sejam respeitadas, sem abandonar o ensino da norma padrão da língua.

Sabemos ser uma falácia afirmar que a norma padrão é a “certa” ou a “perfeita”, uma vez que toda variedade possui suas normas, regras e sua organização, o que traz harmonia à comunicação. Nessa perspectiva, a instituição escolar deve respeitar as variedades linguísticas que os alunos já dominam, quando adentram seu espaço, sem perder de vista que a função da escola é provê-los com recursos para utilizarem variados registros, incluindo-se, aí, a variedade linguística valorizada socialmente, isto é, a norma padrão.

Tendo isso em vista, definimos como objetivo focalizar, dentre os mais variados problemas de escrita apresentados pelos alunos no 6º ano X, do Ensino Fundamental da Escola Estadual João Valle Maurício, localizada em Montes Claros – Minas Gerais, as causas que promovem a *segmentação* e a *juntura* não convencionadas na escrita desses aprendizes. Dado que esses fenômenos, embora comuns nas séries iniciais de alfabetização, perpetuam-se nos anos finais da escolaridade, procuramos investigar por que e de que modo isso acontece, e, com base na análise das produções textuais dos alunos, elaboramos uma proposta de intervenção com o objetivo de sanar e/ou minimizar o problema. Neste trabalho, utilizamos a metodologia da pesquisa-intervenção, que alia a teoria e a prática, promovendo não apenas a discussão de um problema, mas também a elaboração de atividades empíricas que buscam sua solução. Esses procedimentos estão em consonância com os objetivos do *Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras*, que procura instrumentalizar mestrandos/professores do Ensino Fundamental com bases teóricas consistentes que lhes

possibilitem conduzir o ensino e a aprendizagem com segurança, tendo em vista os obstáculos com os quais se deparam constantemente.

Apesar de trabalhosa, esta pesquisa trouxe uma visão diferenciada daquela que tínhamos ao longo de mais de uma década de dedicação ao ensino de língua portuguesa na rede pública, relacionada aos problemas de escrita apresentados pelos alunos. Constatamos que, ao segmentar ou juntar vocábulos, os alunos não o fazem de forma aleatória, mas seguem hipóteses, pautam-se pela oralidade e fazem analogias com vocábulos semelhantes.

A fundamentação teórica sobre Fonética e Fonologia proporcionou um melhor entendimento sobre os fatos linguísticos e contribuiu para que perseguíssemos a comprovação das hipóteses aventadas para o problema, as quais foram: falta de conhecimento de aspectos fonológicos da língua, tanto por parte do professor alfabetizador, quanto do professor de Língua Portuguesa e a influência da oralidade na escrita. Ambas as hipóteses foram confirmadas ao longo da pesquisa e evidenciaram a importância de o professor dar continuidade aos seus estudos, qualificando-se, permanentemente, para estar atualizado e, assim, preparado para enfrentar os obstáculos que surgirem no decorrer de sua prática pedagógica. A influência da oralidade na escrita também foi ratificada na pesquisa, mostrando-nos uma visão ampliada de como os alunos lidam com a fala, a leitura e a escrita.

A análise dos dados obtidos através das atividades de intervenção demonstrou que as dificuldades de escrita são muitas, e que a segmentação e a juntura, focos desta pesquisa, não são os problemas mais recorrentes. No entanto, esses fenômenos estão presentes e carecem de maior atenção por parte do professor de Língua Portuguesa, já que no 6º ano do Ensino Fundamental, essas dúvidas já deveriam estar sanadas. Por isso, problemas pontuais como esses merecem um trabalho interventivo que realmente se proponha a resolvê-los.

Este trabalho nos fornece um recorte delimitado de uma ação teórico-prática executada durante a prática em sala de aula, mas oferece subsídios importantes para uma abordagem mais científica e objetiva para os problemas que os alunos apresentam em sua escrita e em outras manifestações da linguagem.

Percebemos, com base em nossa pesquisa bibliográfica, que ainda faltam, na literatura pertinente, materiais que, realmente, se proponham a oferecer aos professores instrumental para lidar com as dificuldades encontradas na prática da sala de aula. Quanto às dificuldades de escrita, os obstáculos são vários. A maioria dos trabalhos que encontramos em nossos estudos aponta o que o professor não deve fazer ao trabalhar com o ensino e a aprendizagem de língua materna, mas poucos oferecem, efetivamente, materiais que incluam estratégias de como trabalhar em sala de aula. Por essas razões, justifica-se a relevância de

nossa pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que tenhamos alcançado os objetivos traçados, pois relacionamos um problema da prática às teorias linguísticas, as quais foram fundamentais para toda a pesquisa, entrevistamos, de forma objetiva e eficaz, com uma produção de caráter teórico-prático, primando pela consistência científica e, simultaneamente, com finalidades pragmáticas. Oferecemos uma abordagem que trará aos professores de Língua Portuguesa e das séries iniciais de alfabetização esclarecimentos para ajudá-los a solucionar as dificuldades que seus alunos possam vir a apresentar.

O ensino da língua portuguesa vem, há muito tempo, enfrentando problemas sérios e insucessos para alcançar o objetivo primeiro: fazer com que os alunos leiam a contento e estejam aptos a redigir textos e interpretá-los. De modo geral, a culpa por essa situação, como mencionamos neste texto, recai sobre o velho adágio: metodologias ineficazes, materiais didáticos inadequados e certo despreparo de uma parcela dos profissionais do ensino do português. Se esse despreparo existe, ele pode ser decorrente de uma graduação que deixa a desejar, mas pode ser sanado com qualificação, capacitação e atualização, e mediante novas propostas de ação intervenientes. Por isso, neste trabalho, elaboramos uma proposta de intervenção.

Visto que estivemos discutindo uma relação sempre presente na rede social, ou seja, aquela que se dá entre linguagem e ação, podemos afirmar que não há argumentos exaustivos e nem conclusões de caráter definitivo ao final da análise das atividades dos alunos da escola selecionada para esta pesquisa. Apesar do enfoque na juntura e na segmentação, a referida pesquisa também contemplou outros aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem da escrita. Por isso, essa análise encerra em si mesma uma minúscula partícula de conhecimento no vastíssimo universo que os fenômenos/desvios de escrita descortinam e desafiam.

Estamos conscientes de que esta é apenas uma investigação inicial, pois novas contribuições podem surgir a partir dessas análises, e elas são muito necessárias em todo o âmbito da linguagem. Porém, se as análises e reflexões teóricas aqui feitas vierem pelo menos a instigar um ponto de partida sobre a solução desses problemas, principalmente no sentido de auxiliar os docentes de Língua Portuguesa e as pessoas que trabalham com a língua em geral, já terá cumprido honestamente o seu papel.

É oportuno enfatizar que a pesquisa realizada obedeceu às normas éticas e legais vigentes (CAAE: 38396714.0.0000.5146; Parecer nº 911.590 – 27/11/2014), sendo devidamente inserida na Plataforma Brasil sob o projeto intitulado “A segmentação indevida e a juntura na escrita de alunos do ensino fundamental: é possível intervir?”.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

As atividades de leitura e escrita são foco de grande preocupação, sobretudo, para professores de Língua Portuguesa, cuja meta é formar cidadãos não apenas alfabetizados, mas, principalmente, capazes de ler e escrever de forma autônoma e com criticidade. Vários são os obstáculos que dificultam essa meta, entre eles podemos destacar o alto grau de abstração que a escrita e a leitura exigem, diferente da fala que é aprendida de forma mais espontânea no meio familiar; as peculiaridades do alfabeto português, as dificuldades ortográficas, a falta de hábito de leitura, bem como questões de ordem social, econômica e cultural, que não serão destacadas neste trabalho, mas que, de certo modo, interferem nesse processo.

Contudo, entre esses obstáculos, merecem tratamento cuidadoso as dificuldades ortográficas, como por exemplo: hipercorreção, uso indevido de letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas e, o que é o objeto de interesse desta pesquisa dissertativa, a *segmentação* e a *juntura não convencionadas*. Segundo Cagliari (2009), quando a criança começa a escrever seus primeiros textos de um modo espontâneo, costuma unir as palavras, o que configura a *juntura*. Por sua vez, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação, que é uma separação na escrita que configura em um desvio da ortografia. É importante ressaltar que, devido ao seu vasto trabalho na área de alfabetização e linguística, a nomenclatura de Cagliari, *segmentação* e *juntura*, é que será utilizada ao longo desta dissertação.

É necessário entender tais fenômenos e encará-los como possibilidades de escrita que não são desprovidas de lógica, pois há registros dessas ocorrências em textos de português da gramática de Barros (1540)¹, que apresentam vários exemplos dos dois fenômenos, como podemos constatar a seguir.

Exemplos de segmentações:

- a. *de baixo*, em vez de “debaixo” (p. 8);
- b. *à quella*, em vez de “aquela” (p. 11);
- c. *em tam*, em vez de “então” (p. 13);
- d. *na quela*, em vez de “naquela” (p. 53).

¹ Disponível em: <http://purl.pt/12148>. Acesso em: 28 ago. 2015.

Exemplos de junturas:

- a. *acartinha*, em vez de “a cartinha” (p. 1);
- b. *daley*, em vez de “da lei” (p. 1);
- c. *comque*, em vez de “com que” (p. 2);
- d. *todallas*, em vez de “todas as” (p. 2).

Ter isso em mente desperta uma atitude menos rígida ou preconceituosa com relação aos alunos que cometem esses desvios, pois muitos acabam sofrendo discriminação ou são alvo de estereótipos porque apresentam um modo de escrita incompatível com a norma padrão. São desvios que podem ser compreendidos e minimizados, mas sem dar a eles a ênfase do "erro" ² como incapacidade.

Salientamos o fato de a gramática de Barros, de 1540, que tem caráter normativo, que dita as regras da escrita correta, apresentar esses fenômenos e, no entanto, não configurá-los como “erro”; ao passo que, na contemporaneidade, tais segmentações e junturas são vistas como desvios que precisam ser eliminados. Inúmeros questionamentos podem surgir devido à dicotomia erro/acerto acrescidos da distância temporal, atravessada por pelo menos cinco séculos. Por exemplo, por que tais construções eram aceitas e quais fatores contribuíram para seu desaparecimento? Quais influências fonéticas e fonológicas serviram de base para essa escrita carregada de segmentações e junturas não convencionadas na gramática de Barros? Em se tratando de um gramático, certamente essas formas não eram rejeitadas, mas por que os gramáticos da atualidade tratam construções como essas de forma tão preconceituosa, uma vez que um precursor normativo as usava de modo tão espontâneo?

Tais questionamentos necessitam de uma ampla pesquisa diacrônica e sincrônica que permitirá esclarecer melhor como formas de escrita, hoje consideradas “transgressões” da norma padrão, circulavam em textos oficiais, como na gramática de Barros, e por que motivo tais mudanças ocorreram e como essas formas retornam na escrita de nossos alunos de forma não convencionada. Simões (2006) aponta que, na evolução de uma língua, é comum que alguns fenômenos fonológicos se repitam ao longo de épocas diferentes, desde que os fonemas estejam propensos às mesmas influências. A autora ressalta ainda que

² Usamos o termo “erro” entre aspas para não ferir os postulados linguísticos, mas também o reconhecendo como tal por se apresentar como um desvio que difere do que aponta a norma padrão. Destacamos o conceito de “erro” no capítulo teórico.

Destarte, a evolução (a mudança) é uma constante nas línguas vivas e carece de estudo pormenorizado e diferenciado, dado que cada língua é um sistema particular com características próprias. Contudo, ainda que haja fenômenos condicionados a uma dada época, a linha geral de evolução é constante e se repete, podendo ser descrita quer diacrônica, quer sincronicamente, sem prejudicar a visão geral dos fenômenos (SIMÕES, 2006, p. 66).

Levando-se em consideração esses aspectos, podemos constatar que as segmentações e as junturas não convencionadas encontradas nos textos dos alunos não são aleatórias e encontramos recorrências históricas de autores consagrados, como nossa gramática de Barros, que já as utilizava em seus textos, sem com isso tais construções configurarem como “erro”, mas como formas convencionadas pela norma padrão da época. Evidentemente, não queremos, a partir dessas constatações, legitimar e tornar as segmentações e as junturas como formas escritas válidas na língua. Sabemos que há uma ortografia oficial que rege a escrita e é papel da escola propiciar aos alunos o conhecimento dela. Mas ter um olhar diferenciado para o fenômeno pode contribuir para uma intervenção mais profícua e menos preconceituosa.

Diferentemente da variação linguística oral, que é um evento de fala inserido dentro de uma cultura, as dificuldades ortográficas precisam ser esclarecidas a fim de que o aluno tenha acesso à modalidade padrão da escrita para se inserir nas práticas que essa modalidade exige. Como estabelecem Faraco e Tezza (2001, p. 52), “[...] na rede das linguagens de uma dada sociedade, a língua padrão ocupa um espaço privilegiado: ela é o conjunto de formas consideradas como o modo *correto*, *socialmente aceitável*, de falar ou escrever”. Portanto, é na escola que essa modalidade padrão precisa ser ensinada, sem desprezar, evidentemente, o que o aluno traz de sua vivência fora da escola, permitindo-lhe melhor acesso aos meios em que a modalidade padrão se faz presente. Ainda segundo os autores, “[...] quem domina apenas formas linguísticas não padrões do português poderá ter muita dificuldade para ler um texto escrito em língua padrão, ou para produzir textos com ela.” (FARACO; TEZZA, 1992, p. 51).

No contexto desta pesquisa, é importante estabelecer algumas considerações acerca do termo “norma padrão”, utilizado ao longo deste trabalho. Conforme salienta Faraco (2008, p. 75), apoiado em Bagno (2007), “a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas [...] um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”. O autor destaca ainda que a norma padrão não conseguirá em momento algum impedir o avanço da diversidade linguística, porque não é possível homogeneizar a sociedade e a cultura, tão pouco paralisar o movimento da história humana.

Contudo, ressalva que o padrão terá sempre um efeito de uniformizar, unificar as demais normas.

Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) também ressaltam a importância do papel do professor para intervir nessas dificuldades de escrita em prol de sua inserção no mundo da escrita. Segundo as autoras,

a intervenção do professor, quando da produção oral de seus alunos, será sempre para ajudá-los a encontrar outra variante mais adequada ao evento de fala. Já a intervenção do professor, diante de uma transgressão da ortografia, será prover a forma gráfica canônica, que não permite variações (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 56).

Considerando-se que é papel da escola oferecer ao aluno o conhecimento da variante padrão que detém prestígio na sociedade, é necessário conscientizá-lo de que tais dificuldades não são aceitas em registros formais da língua, e que muitos desses “erros” promovem até a incompreensão de um texto em língua padrão e precisam ser corrigidos. Mas, ressaltamos que isso deve ser feito sem causar constrangimento, procurando, a partir do “erro” do aluno, analisar as hipóteses que o levaram a escrever daquele modo e intervir de forma segura e eficaz. A escola deve propiciar esse conhecimento, e negligenciar isso implica até em omissão de direitos legais como sustentam Queiroz e Pereira (2013, p. 37): “É dever da escola promover o acesso de todos os alunos ao conhecimento da língua, configurando-se até mesmo como uma garantia de um direito legal”.

Cabe à escola, portanto, proporcionar ao aluno uma intervenção que o leve à percepção de que a escrita tem formas de realizações diferentes da fala, e que há um registro considerado padrão para a escrita das palavras, além do registro não padrão que ele já domina, de modo que ele saiba circular entre as diversas variantes com autonomia e segurança em função do contexto. Omitir-se diante disso é uma prática de exclusão inadmissível.

A partir dessas considerações, temos como objetivos gerais, neste trabalho, pesquisar sobre o que pode promover a realização da segmentação (*‘a legre/alegre’, ‘com nosco/conosco’*) e da juntura (*‘derrepente/de repente’, ‘senquere/sem querer’*) não convencionadas na escrita de alunos dos 6º anos, mesmo após, no mínimo, cinco anos na escola, uma vez que os PCN preconizam que, ao final do Segundo Ciclo, que compreende os 4º e 5º anos, os alunos sejam capazes de “escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita [...]” (PCN, 1997, p. 125). Conhecendo as causas que levam à ocorrência de tais

fenômenos, propomos elaborar proposta(s) de intervenção a fim de solucionar e/ou atenuar o problema, pois, desta maneira, observaremos, além da nossa intenção investigativa, alguns dos objetivos específicos do *Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras*:

- a. oferecer subsídios para a utilização de estratégias de mediação em enquadres distintos em sala de aula;
- b. instrumentalizar os mestrandos/professores de Ensino Fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
- c. indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos;
- d. aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- e. ratificar a importância pedagógica (a) dos processos atinentes aos vários níveis linguísticos, (b) da consciência fonológica e auditiva na alfabetização e letramento, bem como (c) do processamento de construções morfossintáticas em contextos diferenciados com propósitos funcionais distintos. (PROJETO ProfLetras, 2012, p. 6-7).

O universo de investigação foi a Escola Municipal João Valle Maurício, localizada na zona urbana da cidade de Montes Claros/Minas Gerais, num bairro afastado do centro, cujos alunos, em sua maioria, são provenientes de famílias carentes, algumas delas inseridas em situação de risco, devido à acentuada violência e marginalidade na região. Grande parte desses alunos é oriunda de outra escola pública municipal da mesma localidade, e muitos chegam sem saber sequer reconhecer o alfabeto e são atendidos a partir do 5º ano na escola onde atuamos. Quando chegam ao 6º ano, além das várias adaptações que deles serão exigidas, tais como, um número maior de professores e de disciplinas, a organização do tempo, as dificuldades típicas de cada conteúdo, entre outros fatores, ainda precisam enfrentar os obstáculos que uma alfabetização não consolidada nas séries finais do Ensino Fundamental pode acarretar.

A observação dos textos dos alunos permitiu detectar que não só a segmentação e a juntura, mas a hipercorreção, a troca de letras, entre outros problemas de escrita que são frequentes. A falta de conhecimento de uma proposta clara de como lidar com esses “erros” e do tipo de intervenção mais adequada dificultavam muito o trabalho do professor. Diante disso, a possibilidade de desenvolver uma pesquisa para o mestrado profissional que objetive investigar e também elaborar uma proposta de intervenção para tentar elucidar as causas que promovem a segmentação e a juntura não convencionadas na escrita de alunos do 6º ano, surge como uma oportunidade de aliar teoria e prática com um propósito bem definido:

melhorar a escrita dos alunos. Cabe ao professor ficar atento a isso, como observa Cagliari (1999):

Quando o aluno segmenta a fala para descobrir as fronteiras de palavras precisa ficar atento ao significado e se guiar por ele. Como os alunos estão acostumados a falar sem refletir linguisticamente sobre a estrutura das palavras, é preciso que o professor faça exercícios para mostrar a eles como podemos segmentar palavras (CAGLIARI, 1999, p. 138).

A Escola Municipal João Valle Maurício recebeu este nome em homenagem ao médico Dr. João Valle Maurício, que também foi vereador de Montes Claros entre 1958 e 1962. Após o mandato de vereador, foi candidato a prefeito desta cidade, mas não foi eleito. Em 1964, foi o primeiro reitor da Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior (FUNMN). Foi destaque na literatura local, com cinco livros publicados, nos quais ressalta e enaltece as grandezas da região.

No entanto, não foi essa a única denominação da escola. Graças aos esforços do morador Eloim Lopes de Souza, que fundou a Associação dos Moradores do Bairro Village do Lago em 1987, foi construída em 1990 a Escola Municipal do Bairro Village do Lago, que iniciou suas funções com apenas duas salas. Posteriormente, foi ampliada com mais duas salas e inaugurada em 26 de maio de 1992, na administração do prefeito Dr. Mário Ribeiro da Silveira, com o nome de Escola Municipal Eloim Lopes de Souza, justa homenagem a esse morador, que, além da escola, buscou outros recursos para o bairro, tais como: energia elétrica, linhas de ônibus e calçamento de ruas. Ele foi sargento da polícia militar, gostava de escrever poesias, tendo algumas delas publicadas em um jornal de Belo Horizonte, sua cidade natal. Faleceu em 1991, antes da inauguração da escola.

Com o crescimento do bairro, a ampliação das melhorias e o aumento da demanda de alunos, nova sede foi construída e inaugurada no mesmo bairro em 2001 e, a partir de então, recebeu o nome pelo qual é atualmente conhecida. O antigo prédio, que continua com o nome do morador Eloim Lopes de Souza, funciona como centro de convívio, que presta serviços importantes para a comunidade na área de educação, e é administrado pela rede municipal.

A escola conta com um amplo terreno no qual foi construído um prédio bem estruturado, de dois pavimentos, mas que necessita de uma reforma que possa trazer maior comodidade em suas dependências. É preciso reparos nos banheiros, pintura em toda a sua dependência, reforma nas redes elétrica e de esgoto. Grande parte da deterioração do prédio, que é relativamente novo, se dá pelo vandalismo, que é um grave problema enfrentado na escola. Os próprios alunos, muitas vezes, são os responsáveis pela destruição de portas, lâmpadas, mobília, além de pichações de todo tipo nas paredes. Apesar disso, a escola conta

com quadra poliesportiva coberta, refeitório mobiliado para os alunos fazerem suas refeições, laboratório de informática com acesso à *internet*, laboratório de Ciências, biblioteca, sala de Recurso Multifuncional para atendimento a crianças com necessidades especiais, sala de Artes com instrumentos musicais da fanfarra e cabine da Rádio Escola, pátio coberto e grande área descoberta que serve de espaço de lazer no recreio e doze salas de aula.

Recentemente, foram construídas duas rampas de acesso: uma na entrada da escola e outra para que os alunos possam se dirigir para o segundo pavimento. Essa iniciativa facilita a locomoção de alunos portadores de necessidades especiais e está de acordo com as propostas de inclusão que se fazem necessárias na atualidade. Atualmente, a escola funciona nos três turnos: matutino, com turmas do 7º, 8º e 9º anos; vespertino, com os 5º e 6º anos e noturno com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com cinco turmas, em todos os anos do Ensino Fundamental.

Consultando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em elaboração, constatamos um posicionamento que se encontra em consonância com valores importantes e imprescindíveis para a formação humana dos alunos. Nesse documento, a escola preconiza um modelo educacional que

[...] priorizará o preparo do educando para planejar e não apenas executar, para tomar decisões e integrar conhecimentos e acima de tudo, estará voltado para formar cidadãos sensíveis às desigualdades sociais, às políticas excludentes e as misérias do mundo; estará voltado para celebrar uma educação reconhecida como força propulsora de crescimento pessoal, espiritual e profissional do educando (PPP, 2013³).

A referida escola encontra-se em um bairro afastado da zona central, como já dissemos, que desde a sua origem foi estigmatizado. Há um alto índice de violência e é uma região que apresenta alto nível de vulnerabilidade. Muitos de nossos alunos estão inseridos nesse contexto e levam para a escola os reflexos de seus problemas sociais e familiares. Há carência tanto econômica quanto afetiva. Muitos não são bem assistidos pela família, seja porque foram abandonados pelos pais e são cuidados por outros parentes, seja porque os pais estão envolvidos em situações de risco (drogas, prostituição, entre outros), seja porque, devido a uma questão de sobrevivência, os pais trabalham muito e não têm tempo suficiente para dar uma atenção especial aos filhos.

Esses alunos apresentam vários problemas que revelam falhas no processo de aquisição da escrita e da leitura, entre os quais podemos detectar a leitura silabada, a falta de

³ Documento ainda em elaboração pela equipe pedagógica da escola.

pontuação, a influência da oralidade na escrita, uso indevido de maiúsculas e minúsculas, entre outros. Não raro, alguns não são alfabetizados e não conseguem fazer as atividades como os demais, o que requer um trabalho hercúleo do professor, que tenta elaborar atividades diferenciadas na tentativa de inseri-los no universo letrado, conforme suas possibilidades.

O índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental ainda é alto. Dados específicos das turmas do 6º ano, consultados nos arquivos da escola, revelam que, em 2008, o índice de repetência era de 14,4%. Em 2009, caiu para 11,7%; houve nova elevação em 2010 para 13,9%; em 2011 um aumento significativo de 17%. Já em 2012, houve uma queda expressiva nessa taxa, pois a porcentagem de reprovação caiu para 6%.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola obteve os resultados 5,2, para as turmas de 5º ano, e 4,4 para as do 9º ano na última avaliação de 2013. Foi um avanço significativo, levando-se em consideração os índices anteriores, pois, em 2011, os 5º anos atingiram a nota 4,4 e os 9º anos, 3,6. O objetivo nacional é atingir o índice 6, considerada a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁴ (OCDE), à qual o Brasil pretende fazer adesão.

Como o foco desta pesquisa são as segmentações e as junturas não convencionadas, os exemplos a seguir, retirados de uma produção de texto diagnóstica realizada em uma turma do 6º ano no início do ano letivo de 2013, quando da elaboração do projeto de pesquisa, ilustram ocorrências desses fenômenos.

Casos de segmentação:

- a) Informante 1 – *com nosco*, em vez de “conosco”.
- b) Informante 2 – *legre, es capa*, em vez de “alegre” e “escapar”, respectivamente.
- c) Informante 3 – *a trás*, em vez de “atrás”.
- d) Informante 4 – *com nosco*, em vez de “conosco”.
- e) Informante 5 – *com migo*, em vez de “comigo”.

Casos de junturas:

- f) Informante 5 – *derrepente*, em vez de “de repente”.
- g) Informante 6 – *senquere*, em vez de “sem querer”.
- h) Informante 7 – *uminino*, em vez “um menino”.

⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/o-que-e->> Acesso em: 20 out. 2014.

Nessa coleta prévia de um pequeno *corpus*, os nomes dos envolvidos foram devidamente omitidos a fim de preservar suas identidades. Ressaltamos que foi possível detectar vários problemas de segmentação e junturas não convencionadas na amostra em questão.

Os fenômenos da segmentação e da juntura permanecem mesmo após cinco anos de escolaridade e é um traço típico da fase de alfabetização. Conforme atesta Cagliari (2009, p. 119-120) “[...] os alunos, ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português”. Quando não trabalhados de forma adequada, os alunos continuam com esses usos na escrita ao longo do Ensino Fundamental. Esta pesquisa encontra respaldo na possível contribuição que poderá trazer tanto para os discentes quanto para os docentes. Para o professor, estar munido de um embasamento teórico que alcance suas dúvidas e anseios, em face das dificuldades de escrita que seus alunos apresentam, é um passo importante para intervir nas mesmas. Para o aluno, ao permitir que o educador tenha um olhar mais atento e compreensivo para perceber a sua dificuldade de escrita, seja quando segmenta, seja quando faz uma juntura não convencionadas, e possa orientá-lo em vez de estigmatizá-lo como um aluno que não sabe escrever conforme a variedade padrão.

Ao tratar dos fenômenos da segmentação e da juntura não convencionadas e de quais fatores estão implicados em sua realização, e tendo em vista a nossa proposta de investigação, duas hipóteses foram formuladas para que, ao final da pesquisa, possamos comprová-las ou refutá-las a partir dos dados que forem obtidos e analisados. São elas:

- a) Tanto o professor alfabetizador quanto o próprio professor de Língua Portuguesa desconhecem os aspectos fonológicos da língua para descobrir e criar alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar problemas oriundos da segmentação e da juntura não convencionadas.
- b) A forma como se pronuncia grande parte das palavras na fala vernacular do dia a dia, ou seja, a linguagem coloquial, cria na mente da criança uma ideia de que algumas palavras são juntas e outras são separadas, o que demonstra a influência da oralidade na escrita.

A partir dessas hipóteses, pretendemos investigar as causas da segmentação e da juntura não convencionadas na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Valle Maurício, para, então, elaborar um projeto de intervenção que busque

contribuir para a resolução ou minimização do problema, bem como ampliar seu entendimento. Objetivamos também:

- a) relacionar um problema da prática docente às teorias linguísticas que possam sustentar e elucidar suas possíveis causas;
- b) intervir de forma objetiva e eficaz com uma produção de caráter de pesquisa-ação/pesquisa intervenção a fim de contribuir para a melhoria da produção escrita dos alunos;
- c) oferecer subsídio teórico-pragmático aos docentes de Língua Portuguesa e de alfabetização dos anos iniciais que auxiliie na superação das dificuldades de escrita que seus alunos apresentam.

O presente estudo justifica-se, pois propõe uma análise teórica aliada a uma prática que visa à transformação social, isto é, proporciona uma ação efetiva, que busca resultados práticos, não se limitando apenas ao caráter puramente acadêmico. Como atesta Thiollent (2000, p. 43), "a função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação".

Nesta seção, apresentamos as hipóteses, os objetivos propostos e a relevância do presente trabalho. E, para uma melhor exposição da pesquisa, realizamos, a seguir, um breve resumo das seções subsequentes.

Na seção 3, apresentamos a abordagem teórica em que se fundamenta a nossa investigação e decisões didáticas a fim de encontrar explicações para os fenômenos da segmentação e da junção e, por conseguinte, trazer um suporte que possibilite a construção de uma intervenção apropriada.

Em seguida, na quarta seção, apresentamos a metodologia, a coleta e o tratamento dos dados, bem como a descrição e análise do *corpus*.

A proposta de intervenção e as atividades que a compõem estão registradas na quinta seção deste trabalho.

Na sexta e última seção, exibimos a análise dos dados a partir da execução da proposta de intervenção e, em seguida, apresentamos as considerações finais com base na teoria e na prática de todo o processo de intervenção, constatando ou refutando as hipóteses formuladas. Enfim, as referências estudadas durante todo o trabalho e os anexos nos quais foram apresentadas as atividades feitas no processo anterior à aplicação da produção de texto diagnóstica.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção teórica aborda os aspectos atrelados aos processos de alfabetização aliados às teorias linguísticas, bem como as contribuições de ordem fonológica que também estão intimamente associadas à aquisição da escrita e aos problemas ortográficos. Através dessa fundamentação teórica, temos subsídios que podem orientar de forma mais clara e adequada o desenvolvimento das divisões seguintes. Ele está dividido em duas partes: a primeira apresenta a teoria relacionada aos fenômenos em estudo; a segunda, a abordagem teórica que contempla os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção.

Em relação ao assunto de nossa pesquisa, a segmentação e a juntura não convencionadas, discorreremos, primeiramente, sobre a importância da linguagem verbal na evolução humana, o surgimento da escrita e sua crescente relevância nas mais diversas atividades humanas. Em seguida, abordamos a evolução dos sistemas de escritas desde a sua fase pictórica até a alfabética, que conhecemos na atualidade. Damos uma ênfase à importância do letramento como condição primordial para que os usuários da língua a utilizem com autonomia, bem como aos fatores influenciadores da oralidade. Tratamos também da aquisição da escrita e discutimos a respeito do excesso de preocupação que muitos alfabetizadores têm com métodos, esquecendo-se de outros aspectos que merecem importância, e que se baseiam na teoria de Piaget.

Com base nos estudos de Lemle (1998), destacamos os requisitos que essa autora considera importantes para a alfabetização da criança. Dedicamos uma atenção especial às relações complexas dos sistemas de escrita do português e suas conseqüentes dificuldades para o aprendizado da escrita.

Finalizamos a segunda parte, ressaltando como a segmentação e a juntura não convencionadas são tratados pelos gramáticos, linguistas e quais são as contribuições de estudos sobre o assunto em artigos, dissertações e teses. Em seguida, nos dedicamos à abordagem teórica que engloba os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção.

3.1 A linguagem escrita

A necessidade de se expressar por meio de uma linguagem sempre acompanhou o homem. Entendemos como linguagem um amplo conjunto de formas de comunicação e significação que pode ser expresso por meio da linguagem verbal, oral ou escrita, os gestos, as

expressões faciais, a pintura, a música, o desenho, entre outras várias manifestações que servem ao homem como meio de se expressar enquanto ser social (FARACO, 2012).

A linguagem verbal é, certamente, o grande avanço que possibilitou ao homem seu desenvolvimento como indivíduo. Por meio dela nos diferenciamos diante dos outros seres ao produzirmos signos que estão carregados de significados. Ainda segundo Faraco (2012, p. 33), “a linguagem verbal é marca forte, constitutiva, distintiva da nossa espécie”. Muito se tem discutido acerca de sua origem, de quando o homem adquiriu a capacidade de se comunicar por meio da palavra, e ainda há muito o que se pesquisar sobre o assunto, uma vez que a linguagem verbal é um “bem imaterial”, pois não há registros ou provas de suas mais remotas manifestações que possam retratar aos estudiosos atuais as pistas que remontam suas origens (FARACO, 2012).

A linguagem verbal manifesta-se tanto na modalidade oral, quanto na escrita. A primeira acompanha o homem desde épocas bem antigas. Já a linguagem escrita é uma realidade linguística relativamente recente na história da humanidade, tendo surgido há cinco mil anos. A escrita alfabética tal qual a conhecemos foi precedida de outras fases: a pictórica e a ideográfica. Os pictogramas eram associações com imagens e não com sons. Os ideogramas são representações que podem significar uma palavra ou até uma frase inteira, muitos já caíram em desuso, mas os ideogramas chineses são utilizados até os dias atuais. Os ideogramas, conforme atesta Cagliari (2009, p. 93), “foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita”.

É interessante ressaltar que a escrita surgiu de necessidades práticas do cotidiano. As demandas da vida em sociedade e as complexidades das relações econômicas, sociais e políticas exigiram a criação de um sistema de registro das atividades humanas. A troca de mercadorias, os acordos comerciais, entre outras situações precisavam de algo mais fixo do que a efemeridade da fala. Faraco (2012, p. 53) destaca que, além dessas utilizações de caráter pragmático, o crescente desenvolvimento da escrita também propiciou o registro permanente da cultura oral, o que permitiu a escrita de poemas, narrativas épicas e religiosas e uma diversidade de saberes que antes só se vivenciavam pela oralidade, criando, assim, uma cultura letrada.

Retomando a evolução dos sistemas de escrita, a fase alfabética surge de um processo de maior abstração da escrita, adquirindo a característica de uma representação fonográfica. Com isso, o signo passa a conter, além de sua função logográfica, uma função fonológica.

Essa escrita alfabética passou por diversas transformações ao longo do tempo, das quais resultaram os silabários, que são representações silábicas. A partir deles foram feitas novas adaptações, o que permitiu que se tornassem mais precisos e funcionais, pois uma escrita silábica necessita de um menor número de signos para registros do que nas formas anteriores, como os ideogramas.

Interessante destacar que as letras não podem ser consideradas como representação direta dos sons da fala, mas sim como representação das unidades funcionais da língua, que hoje conhecemos como fonemas, que são representações abstratas. Elas têm, portanto, um caráter fonológico, como aponta Faraco (2012):

A escrita alfabética é, assim, uma escrita de base fonológica, ou seja, toma como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia. Considerando que a pronúncia varia muito entre regiões, grupos sociais, estilos de fala e mesmo na linha do tempo, uma escrita estritamente fonética seria de pouco alcance e baixa funcionalidade. (FARACO, 2012, p. 56).

Cagliari (2009, p. 101) também ressalta esse caráter funcional e fonológico da escrita quando afirma ser uma ilusão pensar nela como um reflexo da fala. Enfatiza ainda que a única forma escrita que consegue fazer essa relação unívoca entre som e letra é a transcrição fonética, que apresenta um símbolo gráfico para cada som, para fins de aprofundamento dos estudos da língua.

Com o passar do tempo, a escrita foi tendo uma importância cada vez maior nas relações sociais. A aplicação da escrita se avolumou e passou a integrar diversas áreas da atividade humana, dando ênfase a uma cultura letrada, ou seja, estabelecida através dos registros escritos que permitem ao homem se apropriar do conhecimento. Faraco (2012, p. 61) exemplifica bem isso ao mostrar, por meio da escrita, como a vida humana foi transformada de modo intenso e irrevogável. Dessa maneira, a partir dela foi possível a organização da sociedade através da inscrição de leis; as religiões conseguiram estruturar melhor seus preceitos e crenças por grandes espaços geográficos; houve uma maior transmigração intercultural de símbolos, valores que ampliaram sobremaneira a criatividade humana; ela possibilitou, ainda, manter viva a memória de um povo e de seus valores intrínsecos por meio do registro permanente; e, mais importante, elevou de forma significativa o avanço do conhecimento, favorecendo a organização intelectual e as práticas cognitivas mais abstratas, como a matemática, as ciências e as tecnologias.

Na perspectiva atual, vivemos em um mundo onde somos bombardeados com uma diversidade incomensurável de material escrito e, muitas vezes, lemos e interpretamos todo esse material sem nos darmos conta de quantas evoluções a escrita já sofreu até chegar ao ponto que a concebemos hoje. E a escola, como espaço letrador por excelência, precisa perceber todas as nuances e particularidades da escrita para conseguir inserir a criança no mundo da escrita de forma eficiente, para que ela adentre esse universo e possa interagir socialmente. O novo peso que a escrita adquiriu na história da humanidade é bem caracterizado por Cagliari (2009, p.7) ao afirmar que "o domínio da escrita e do saber acumulado tem garantido uma valiosa fonte de poder que se encontra nas mãos das classes dominantes". O autor questiona por que os indivíduos não passaram a ser alfabetizados a partir do momento em que a escrita foi inventada, e a resposta é óbvia: compartilhar o saber daria ao povo poder. E, como a classe dominante passaria a impor suas ordens, se aqueles que deveriam obedecer estivessem adquirindo cada vez mais conhecimento? Mantê-los na ignorância, certamente, representava a melhor opção para garantir a obediência, o conformismo e a alienação.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escrita, mesmo tendo sido criada muitos séculos depois que a linguagem oral, adquiriu um elevado poder político, social, econômico e cultural que predomina até hoje. Até aqueles que não a dominam estão permeados por ela; e mais do que alfabetizar, a escola deve criar condições de letrar. E o que é ser letrado? A palavra "letramento" surgiu, recentemente, na língua portuguesa, citada, aparentemente pela primeira vez, por Mary Kato, na apresentação de seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1995, na página 7, em que ela afirma que a norma-padrão é consequência do letramento. Embora já tenha tido inúmeras definições por diferentes vertentes teóricas, destacamos a definição apresentada por Soares (2001, p. 18) do termo letramento: "[...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". O termo "letramento" é uma tradução para a língua portuguesa do vocábulo *literacy*, em inglês, cuja definição "é condição de ser letrado", contudo com sentido diferente para letrado com relação ao que é dado no português. *Literate* é o adjetivo que corresponde à pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* denomina o estado ou condição de quem é *literate*, isto é, não apenas lê e escreve, mas utiliza de forma competente e autônoma a leitura e a escrita (SOARES, 2001, p. 35-36).

No entanto, ler e escrever somente não são requisitos que garantem de maneira absoluta essa apropriação da escrita de que fala Soares (2001). Essa apropriação tem caráter

social e funcional, ou seja, ler e escrever envolve muito mais do que decodificar signos. A sociedade cria demandas de uso de leitura e escrita que exigem que o usuário da língua saiba lançar mão dessas habilidades nas mais variadas situações comunicativas. Esse uso da escrita e da leitura, na perspectiva do letramento, é visto como uma prática social. É o que Soares (2001) salienta, quando afirma que:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade” (*Ibidem*, p. 39).

Esse apropriar-se da escrita requer o desenvolvimento de uma gama de habilidades que nem sempre a escola consegue oferecer aos alunos, embora a relação entre escola, escrita e cultura letrada seja entrelaçada e indissociável, como atesta Faraco (2012, p. 62). Isso porque a instituição escolar é fruto da criação escrita, e sua existência tem como objetivo dar acesso ao conhecimento do código gráfico, bem como transmitir a cultura letrada.

Longe de parar na alfabetização, a prática da escrita, numa perspectiva de letramento, é um exercício constante, que deve ser calcado num avanço crescente dos domínios cognitivos do aprendiz. Como reitera Faraco (2012, p. 63), é uma complexa experiência de caráter cognitivo que não implica somente o domínio do alfabeto, pois a alfabetização é apenas uma fase específica do aprendizado do sistema de escrita.

Entretanto, não queremos, ao abordar a importância da escrita ao longo de sua trajetória na história da humanidade, destacar a primazia da escrita sobre a fala, o que foi um equívoco muito reforçado pela escola ao longo de décadas. Defendemos, sim, a ideia de que a oralidade como modo de expressão da linguagem adquirida no meio familiar, e que a criança já traz consigo quando entra para o universo escolar, é de fundamental importância. Além disso, é apoiada nessa língua oral que o aprendiz inicia seus primeiros esforços de escrita, como destaca Faraco (2012, p. 48):

Assim como o meio oral precedeu em milênios o meio escrito na história da humanidade, ele também o precede na história do indivíduo: as crianças passam a falar por volta dos dois anos (e, como dissemos antes, o fazem espontaneamente, isto é, sem necessidade de ensino sistemático); contudo, só começam a se apropriar da escrita por volta dos cinco anos (e, em geral, dependem, para isso, de ensino formal).

Embora a escrita tenha adquirido uma importância significativa ao longo da história, dado o seu caráter de permanência, não podemos deixar de ressaltar também a relevância da oralidade, uma vez que é ela que acompanha o indivíduo nas suas mais variadas situações de comunicação, quer seja ele escolarizado, quer não. Além disso, a oralidade conta com vários recursos que a escrita tenta parcialmente reproduzir, como a entonação, a intensidade e duração das pronúncias, que são extremamente significativos no contexto comunicativo, pois muitas vezes é o tom que dá a um enunciado o caráter de urgência, alegria, emoção, raiva, ordem, tristeza, entre outros aspectos. Marcuschi (2010) corrobora para uma visão não dicotômica entre fala e escrita, acentuando, na verdade, suas contribuições e peculiaridades igualmente importantes para o trato comunicativo:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia [...] (MARCUSCHI, 2010, p.17).

A escrita, como já dissemos, está presente nas mais diversas atividades humanas. E mesmo aquele que não foi alfabetizado convive com essa modalidade de língua em situações bem pragmáticas. Lá está ela no letreiro do ônibus, no bilhete de loteria, nas placas de trânsito, nos letreiros e fachadas de estabelecimentos comerciais, nas contas e boletos que chegam a nossas residências, nos receituários médicos, nos documentos pessoais que carregamos, na profusão de propagandas e anúncios que nos chegam através de panfletos, *outdoors*, revistas e televisão. E nem citamos, ainda, a *internet* com a qual interagimos em grande parte por meio da escrita. Marcuschi (2010, p. 19) constata que, mesmo os analfabetos estabelecidos em sociedades com escrita sofrem sua influência, já que participam de práticas de letramento, ou seja, práticas sociais em contato com a escrita que não são as que estão condicionadas pela escola. Analfabetos utilizam transporte coletivo, sabem qual banheiro devem entrar num local público, pagam contas, fazem jogos de loteria, compram e sabem pechinchar, entre várias outras situações cotidianas nas quais entram em contato com a língua escrita, sem necessariamente estar familiarizados com o alfabeto.

O referido autor também aponta que o letramento não é o mesmo que aquisição da escrita, pois merecem atenção, segundo ele, os chamados “letramentos sociais” que se operam

à margem da escola, em diversas situações. Podemos exemplificar isso, grosso modo, como alguém que escolhe seu vestuário, conforme a situação social da qual fará parte, indo à praia de bermuda e chinelos, mas indo à cerimônia religiosa de sua comunidade de terno e gravata. Essa pessoa faz uma “leitura” das situações e das demandas que elas exigem; seu letramento social não envolveu diretamente a escrita, mas uma leitura de mundo.

Diante disso, é pertinente abordar, no contexto das práticas sociais, como se definem os termos “oralidade”, “letramento” e “escrita”. Segundo Marcuschi (2010), a oralidade está intrinsecamente relacionada à interatividade, ou seja, é uma prática social com finalidade comunicativa que se configura sob diversas formas e gêneros, pautada na realidade sonora. É inerente, portanto, seu caráter social e interativo. Sua manifestação concreta pode se dar informal ou formalmente, conforme as conveniências de seus usuários. Já o letramento, de acordo com esse autor, engloba inúmeras práticas de escrita, desde as mais rudimentares, como o analfabeto que conhece o valor do dinheiro, sabe qual ônibus deve tomar, aos que já estão num estágio mais avançado e desenvolvem artigos e tratados teóricos nas suas áreas de atuação ou os que têm na escrita sua atividade profissional, como os escritores, por exemplo. Nesse sentido, para ele, não é somente aquele que faz uso formal da escrita que pode ser considerado letrado. É letrado aquele que participa de eventos de letramento de forma eficaz.

Essa visão de letramento que ultrapassa os limites da codificação e decodificação é um ponto de partida imprescindível na sala de aula, para o qual o professor precisa estar atento a fim de evitar toda forma de preconceito e de anulação do conhecimento prévio dos alunos. Eles não são um recipiente vazio que deve ser preenchido com o conhecimento que a escola proporciona como se esse conhecimento fosse o único que mereça importância. Como salienta Goulart (2003, p. 47), a escola deve promover um diálogo entre o conhecimento trazido pelo aluno de suas vivências pessoais e o conhecimento valorizado socialmente, mas sem fazer com que este prevaleça sobre aquele.

No que se refere à escrita, Marcuschi (2010, p. 26) aponta que se trata de uma produção de caráter textual e discursivo com finalidades comunicativas, mas com suas peculiaridades materiais, principalmente, no que se refere à sua constituição gráfica. O autor também argumenta que a escrita é uma modalidade da língua complementar à fala.

Quanto ao aprendizado da escrita em especial, Kato (1995) define o papel da escola diante desse aprendizado, em consonância com a perspectiva do letramento:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1995, p. 7).

Embora este trabalho enfoque a modalidade escrita da língua e também concordemos com Marcuschi (2010), quando diz que oralidade e escrita não podem ser vistas como dicotômicas, não podemos deixar de abordar que há outras vertentes teóricas que atestam o contrário e que essas perspectivas influenciaram muito os estudos linguísticos. Apoiados no referido autor, apresentamos, a seguir, uma exposição sucinta das principais características das perspectivas dicotômicas para a escrita e a fala.

Na visão das dicotomias estritas, há uma oposição bem marcada entre fala *versus* escrita, dando a esta um *status* de legitimidade, de norma a ser seguida, enquanto a fala é vista como desvalorizada, sem legitimidade. Entre as características que são atribuídas à escrita, distinguem-se o fato de ser descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Já a fala, por sua vez, é retratada como contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária. Essa visão foi amplamente divulgada em materiais escolares, segundo Marcuschi (2010), e serviu de base para muitas gramáticas que circulam atualmente. Ela traz, infelizmente, um forte preconceito contra as manifestações orais da língua, atribuindo-lhes menor complexidade em relação às manifestações escritas, como se somente estas fossem válidas.

A segunda visão, denominada por Marcuschi (2010) de *visão culturalista*, é pouco adequada para uma abordagem que se refere aos fatos da língua, pois se trata de uma perspectiva de caráter epistemológico, desenvolvida por antropólogos, psicólogos e sociólogos. Ela diferencia a cultura oral da cultura letrada, sendo que, nessa diferenciação, esta última está relacionada ao pensamento abstrato, ao raciocínio lógico, à atividade tecnológica, à inovação constante e à analiticidade. Já a primeira tem como características o pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e o ritualismo. Note-se que há novamente uma tendência a dar à escrita uma prevalência, uma importância maior, e à oralidade um tratamento inferior, como se essa fosse uma forma de manifestação da linguagem sem relevância.

O referido autor também apresenta a perspectiva variacionista, que leva em consideração as variações na língua tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, propondo, inclusive, para uma abordagem educacional, a adoção de um *currículo bidialetal*.

Nesse modelo, não são feitas distinções dicotômicas, ao contrário, verifica-se que esse paradigma aponta que tanto a fala quanto a escrita apresentam língua padrão e variedades não padrão, língua culta e língua coloquial, norma padrão e normas não padrão. Essa visão entende, portanto, que todas as variedades apresentam algum tipo de norma.

Outra perspectiva apontada por Marcuschi (2010) é a sociointeracionista, em que língua e fala apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Esse modelo trata as relações entre língua e fala do ponto de vista dialógico. Essa abordagem percebe a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, contudo, segundo o autor, essa perspectiva carece de potencial explicativo e descritivo de vários fenômenos da língua, tais como a sintaxe, a fonologia, as estratégias e compreensão textual. O autor aborda também a visão interacionista que põe em foco os processos de produção de sentido, levando em conta os contextos sócio-históricos presentes em todo ato de comunicação, e dá especial atenção para a análise dos gêneros textuais e seus usos na esfera social. Nesse caso, aspectos cognitivos e processos de textualização tanto na oralidade quanto na escrita são de grande relevância para a produção de sentido do leitor ou ouvinte do texto.

É importante perceber que essas abordagens teóricas não entram em consenso nem no que se refere ao seu objeto de estudo, ora denominando-o como fala e escrita, ora como cultura oral ou letrada, seja no âmbito dos fatos linguísticos, seja no das práticas sociais. Sobre isso, Marcuschi (2010, p. 34) conclui que:

As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridade estrita e dicotomias estanques (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Embora o foco deste trabalho seja a modalidade escrita, ressaltamos esse percurso teórico entre as dicotomias, pois constatamos, ao longo deste estudo, o quanto a oralidade tem interferência na aquisição da escrita. Na próxima subseção, discutiremos sobre como a aquisição se desenvolve, o sistema de escrita da língua portuguesa e a avaliação de “erros” de escrita.

3.1.1 A aquisição da escrita

Uma questão que tem sido muito relevante para os professores de alfabetização, durante a aquisição da escrita, é a escolha de um método que seja eficaz no complexo processo de alfabetizar. Entretanto, apenas a escolha de uma metodologia em si não garante sucesso nessa tarefa. Kato (1999) pondera que,

[...] qualquer método, para ser eficaz, deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser apreendido e sobre a natureza da aprendizagem desse objeto. Além disso, para ser eficazmente usado exige que seu aplicador tenha plena consciência dessas hipóteses. Essa consciência dará ao professor uma segurança maior de sua prática e o levará a reformular sua metodologia a partir da evidência que irá encontrar durante essa prática (KATO, 1999, p. 6).

Nessa perspectiva, pensar em alfabetização não requer apenas a adoção de uma prática metodológica infalível, pois há outros fatores envolvidos nesse processo, e, muitas vezes, apoiar-se somente nos métodos e confiar-lhes a eficácia da alfabetização é ter uma visão de aprendizagem que não leva em consideração o que o alfabetizando é capaz de perceber, de inferir, quais são seus conhecimentos prévios de escrita, pois está cercado dela em inúmeros contextos de seu dia a dia. Kato (1999, p. 7) destaca que, desse modo, “A aprendizagem não é vista como um processo ativo, mas meramente receptivo”.

Ferreiro e Teberosky (1999) também abordam essa excessiva preocupação dos alfabetizadores com os métodos. Basicamente, as discussões giram em torno de duas metodologias que se opõem quanto aos seus princípios práticos. As autoras, referindo-se ao que diz respeito à aquisição da linguagem escrita, salientam que:

A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21).

Aqueles que defendem o método sintético, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), postulam que há uma correspondência entre o oral e o escrito, ou seja, entre o som e a expressão gráfica. Essa correspondência se dá a partir de elementos mínimos, num processo que vai das partes para o todo. Esses elementos mínimos são as letras e seus respectivos sons. Conforme as autoras evidenciam, o método sintético, inicialmente, propõe uma aprendizagem da leitura e da escrita de forma mecânica, isto é, é o aprendizado de uma técnica para o

“decifrado do texto”. Já o método analítico compreende que a leitura é um ato “global” e “ideovisual”. Essa metodologia preconiza que se deve partir do “reconhecimento global das palavras e das orações”, sendo a análise das partes constituintes uma etapa a ser feita posteriormente.

Contudo, as duas metodologias deixam de lado dois aspectos que as autoras consideram de grande relevância: a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas. Apoiadas nos estudos da teoria de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam o papel da criança enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem, e não apenas um sujeito passivo que recebe o que lhe é dado sem ter nenhuma participação na aquisição da linguagem. Nesse sentido, as referidas autoras defendem a ideia de que a criança não é alguém que espera de forma passiva o reforço externo de uma resposta pronta e acabada. Ao contrário, ela é quem procura ativamente compreender a natureza da linguagem que está ao seu redor, de modo a elaborar hipóteses, buscar exemplos de regularidades e criar suas próprias regras. Desse modo, a criança não é mera copiadora, mas criadora original, que reconstrói a linguagem por meio da informação que o próprio ambiente lhe fornece (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Essa perspectiva de aprendizagem leva em conta os saberes que a criança traz de sua vivência familiar, dos lugares onde frequenta, do seu meio social; pois nesses ambientes faz experiências constantes com sua língua materna e, embora umas tenham mais contato com a modalidade escrita do que outras, quando chegam à escola, a linguagem escrita não é uma realidade inédita. Faraco (2012, p. 64) salienta que o desenho e as brincadeiras com a língua escrita, mediadas pelos adultos, já são uma preparação para a aprendizagem sistemática da escrita que vai acontecer no ambiente escolar. Cagliari (1998, p. 63) também corrobora para essa visão de aprendizagem quando afirma que qualquer indivíduo que se situa no meio urbano, embora seja criança, consegue perceber que a escrita faz parte de seu meio. E para compreender melhor esse código, faz especulações, elabora hipóteses de como deve ser seu uso, sua estrutura, como faz com qualquer outra coisa presente no mundo que desperta sua atenção.

Proporcionar que a criança seja sujeito ativo de sua própria aprendizagem é garantir a capacidade de entender o processo de aquisição do conhecimento de forma significativa e não apenas copiar um modelo pronto e estabelecido. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32) definem bem a noção de sujeito ativo: aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses e reorganiza. E esse sujeito ativo faz isso por meio de uma ação interiorizada, isto é, o pensamento, ou ainda, em ação efetiva, conforme seu nível de

desenvolvimento. Apenas copiar algo dado por outrem não é propriamente ação de um sujeito ativo.

Cagliari (1998) pondera que os métodos que muitas cartilhas ensinam não levam em conta o desenvolvimento da aprendizagem. O que as cartilhas fazem, segundo ele, é um procedimento de ensino, que segue etapas de passo a passo, sem verificar o que de fato o aluno sabe ou aprendeu. O autor ainda ressalta que: “O que passa na mente do aluno, as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo, são coisas que o método não permite que o aluno manifeste” (CAGLIARI, 1998, p. 66).

Embora as contribuições da psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro e Teberoski (1999), tenham sido muito importantes para o letramento e para a alfabetização, Cagliari (1999) aponta as limitações dessas ideias. Segundo o autor, na prática de sala de aula, os professores deparam-se com situações em que os alunos não aprendem a ler e a escrever a partir de suas próprias ideias ou de hipóteses, como preconiza o construtivismo, e a teoria não dá conta desses fatos. Em outras palavras, a teoria não prevê quando as coisas dão errado e não oferece subsídios para o professor conduzir a situação diante disso. Conforme constata Cagliari (*ibidem*, p.222), “o construtivismo trouxe boas ideias a respeito da aprendizagem, mas péssimas ideias a respeito do ensino”. O professor, nessa perspectiva, acaba perdendo seu real papel de mediador do conhecimento e não interfere ou intervém quando surgem situações não previstas, deixando os alunos perdidos, em busca de como resolver suas dúvidas. Cagliari (1999) salienta:

Em vez de deixar o aluno descobrir por si, a duras penas, como a escrita funciona, sobretudo em certos casos particulares de dúvidas e enganos, o professor intervém e diz como as coisas são e como funcionam, ajudando o aluno a dar um passo adiante, em vez de ficar como simples espectador. Em vez de simplesmente propor atividades significativas, o professor também ensina como resolver as dificuldades (CAGLIARI, 1999, p. 224).

Oliveira e Nascimento (1990) também comentam acerca das limitações do construtivismo, salientando que as “hipóteses” oriundas da psicogênese são generalizadas e carecem de correlação aos mecanismos linguísticos. Desse modo, a teoria não leva em conta fatores de natureza linguística, o que requer, segundos os autores, maior articulação entre as áreas pedagógicas e linguísticas para que, juntas, encontrem respostas mais adequadas às várias situações da aprendizagem da escrita.

Kato (1999) estabelece uma comparação entre a história da escrita da humanidade e a aquisição da escrita pela criança como fenômenos parecidos, ou seja, pode-se dizer que em ambos os casos, dadas as devidas proporções, há em seu percurso um caminho de descobertas,

O caminho que o homem percorreu em sua história para descobrir a escrita reflete-se de forma impressionante nas concepções da criança ao adquirir a escrita. Nesse sentido, a criança parece estar “bioprogramada” para percorrer em sua vida o mesmo caminho percorrido pelos seus ancestrais através dos tempos, sendo a existência das etapas desse percurso dependentes também da existência de estímulos ambientais (KATO, 1999, p. 11).

Dentro desse intrincado processo que é a aquisição da escrita, Lemle (1998) estabelece cinco capacidades ou saberes e percepções que são necessários para a alfabetização. Em seu *Guia Teórico do Alfabetizador*, ela destaca a importância, em primeiro lugar, da ideia de símbolo, pois cada letra é uma espécie de símbolo que remete a algum som da fala. Essa relação não é necessariamente regular ou direta, como abordaremos mais adiante quando tratarmos do sistema de escrita. Lemle (1998, p. 8) afirma que “uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler”. Diante disso, cabe ao professor trabalhar com o universo simbólico dos variados contextos do dia a dia, como símbolos de times, sinais de trânsito, o significado simbólico de certas cores etc., para propiciar ao aluno uma noção compatível com suas experiências práticas.

Outro ponto importante, assinalado por Lemle (1998), é a discriminação dos formatos das letras, uma vez que há várias letras de nosso alfabeto que se diferenciam por traçados muito sutis na grafia, como as letras *p*, *b* e *q*, por exemplo, que se distinguem conforme a posição de suas hastes ou da “barriguinha”:

O aprendiz precisa ser capaz de entender que cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala. Assim sendo, o aprendiz deve poder discriminar as formas das letras. As letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes, e por isso a capacidade de distingui-las exige refinamento na percepção (*Ibidem*, p. 8).

Além dessa percepção visual, segundo a autora, o aluno precisa aprender a ter discriminação auditiva, uma vez que as letras simbolizam sons da fala. Por isso, é necessário distinguir diferenças linguísticas que sejam importantes entre os sons das letras, para que o aluno possa utilizar a letra adequada para simbolizar as unidades sonoras.

Entender o conceito de palavra também é um ponto que merece destaque. Essa capacidade de entendimento do que é palavra, quando não alcançada pelo aprendiz, pode acarretar dificuldades de segmentação, em que o aluno não consegue, na escrita, determinar os limites entre uma palavra e outra. Essas dificuldades ilustram os fenômenos que nos interessa neste trabalho: a segmentação e a juntura não convencionadas. Sobre isso, Lemle (1998, p. 10-11) esclarece:

O tipo de dificuldade na depreensão de unidades vocabulares que se observa muitas vezes na prática do ensino são coisas como *umavez*, *nonavio*, *minhavó*, ou seja, falta de separação onde existe uma fronteira vocabular. O inverso – a colocação de um espaço onde não há fronteiras vocabulares – é mais raro. A alocação errada de fronteiras vocabulares onde existem acontece, por exemplo, com palavras femininas que começam com [a] – *minha miga*, em vez de *minha amiga* – ou com palavras masculinas que começam com [u] – *oniverso*, em vez de *o universo*.

Apresentamos aqui a diferença entre vocábulo e palavra, os quais são tidos, muitas vezes, como sinônimos, quando, na verdade, ambos têm suas peculiaridades. Segundo Bechara (2009), o termo “palavra” pode ser visto sob três diferentes aspectos: 1) pelo material fônico, como significante, 2) pela significação gramatical e 3) sua significação lexical. Para os dois primeiros aspectos se aplica a noção de palavra, já no quesito significação lexical podemos usar o termo “vocábulo”. É importante frisar que a fronteira do vocábulo apresenta diferenças na língua oral e na língua escrita. Ainda conforme Bechara (2009, p. 333), “Na língua oral, na fala, predomina o ritmo acentual, o que resulta em que as sílabas átonas se agrupam em torno da sílaba tônica, de modo que são as pausas que marcam os limites ou fronteiras dos grupos fônicos, também chamadas *grupos de força*”. Na escrita, por sua vez, essas fronteiras são marcadas pelos espaços em branco. Diante disso, podemos dizer que o vocábulo nem sempre coincide com a palavra, como na forma “*aluga-se*” (exemplo apontado pelo autor), em que temos um vocábulo, mas duas palavras significativas (sendo “*aluga*” o verbo e “*se*” o pronome, a partir de suas características morfológicas) (BECHARA, 2009, p. 333).

Outra exemplificação apresentada por Bechara (2009), a fim de explicitar tais diferenças: podemos considerar “*amo*” como vocábulo, se olharmos apenas a sua materialidade como pura palavra; no entanto, se faço a distinção entre “*amo*” como querer bem e “*amo*” com sentido de senhor, já não falamos de vocábulo, mas sim de palavra (BECHARA, 2009, p. 333).

Mattoso Câmara Jr. (1997) distingue vocábulos fonológicos de formais, estes marcados na escrita pelo espaço em branco, e aqueles marcados pela tonicidade (MATTOSO CÂMARA JR., 1997, p. 62-69).

E por último, Lemle (1998) destaca a importância de se mostrar ao alfabetizando a noção da organização espacial da página. Por mais banal que isso possa parecer, nem todo sistema de escrita se estrutura como o nosso, com a ordem das palavras da esquerda para a direita e de cima para baixo. Essa configuração é relevante uma vez que, como assegura a autora, não olhamos para uma página de texto escrito do mesmo modo como olhamos para uma figura ou uma fotografia.

Dessa forma, a alfabetização ultrapassa a simplicidade do b com $a = ba$, ou da escolha deste ou daquele método. E o professor precisa estar munido de um embasamento teórico consistente, ter sensibilidade face às dificuldades dos alunos, bem como ter disposição e criatividade para alcançar êxito no ensino da aquisição da escrita. Na próxima subseção, abordamos como se configura o sistema de escrita do nosso português e a importância das relações nele presentes para o entendimento das relações diferentes entre letra e som.

3.1.2 O sistema de escrita do português

Entender o sistema gráfico do português é essencial para um ensino sistematizado e contribui muito para auxiliar os alunos em relação às inúmeras dúvidas referentes à escrita que os acompanham ao longo de sua trajetória escolar. Segundo Faraco (2012), a língua portuguesa se caracteriza por representação gráfica alfabética com memória etimológica. Em outras palavras, ela é alfabética porque as letras representam unidades sonoras, que são as vogais e as consoantes, diferentemente do que ocorre em outras línguas, como a chinesa (ideográfica), por exemplo, cujas unidades gráficas representam palavras. No que diz respeito à memória etimológica, Faraco (2012, p. 122) esclarece que o sistema gráfico “toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras funcionais que a compõem, mas também sua origem”.

Diante dessas características, é preciso que o aluno saiba que, no processo de aquisição da escrita, nem toda letra tem um som diretamente relacionado a ela, o que é chamado de relação ou correspondência biunívoca. Essa relação biunívoca, que Lemle (1998) trata de *relação monogâmica*, acontece com as letras p , b , t , d , f , v e a , cujas representações sonoras são sempre $/p/$, $/b/$, $/t/$, $/d/$, $/f/$, $/v/$ e $/a/$, respectivamente, conforme quadro estabelecido por Lemle (1998, p. 17). Faraco (2012) também acrescenta a essa lista os

dígrafos *lh* e *nh*, cujas unidades fonológicas são /ʎ/ e /ɲ/, respectivamente, e que mantêm essa relação biunívoca. Lemle (1998) orienta que o trabalho com a aquisição da escrita comece por essas representações em que há a correspondência direta entre letra e som, para uma maior familiarização com o alfabeto. Contudo, ressalta que, nas etapas seguintes de alfabetização, os casos mais complexos, que veremos mais adiante, também devem ser apresentados e cabe ao professor, conforme os avanços percebidos em sala de aula, determinar quanto tempo deverá ficar nessa abordagem das relações biunívocas, em que cada som possui uma letra correspondente, para depois partir para fases mais complexas.

Contudo, é pertinente observar que essa relação biunívoca de que fala Lemle (1998) e Faraco (2012) não leva em consideração as variações dialetais para a pronúncia de certas letras, conforme a região onde se encontram os usuários da língua. O “t” e o “d”, por exemplo, podem ter som de /t/ e /d/, respectivamente, mas também podem ser /tʃ/ ou /dʒ/. No caso do dígrafo *lh*, há pronúncias de outros dialetos em que ele desaparece, como é o caso de /paia/ para “palha”. Mesmo que tais classificações se pautem na regularidade desses sons, não podemos ser indiferentes às variações que ocorrem na língua.

Como vimos, as relações de correspondência biunívocas são poucas. Temos uma complicada gama de relações, chamadas por Faraco (2012) de “cruzadas”, as quais são responsáveis pelo alto grau de dificuldade na escrita enfrentado não somente pelos alfabetizandos, mas pelos usuários da língua como um todo no decorrer de sua trajetória escolar e, por que não dizer, ao longo da vida. Faraco (2012, p. 128-129) divide essas relações em dois eixos:

uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Exemplo: a unidade sonora /ã/ pode ser representada por *ã* (*irmã*), por *am* (*samba*), por *an* (*manga*); uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Exemplo: a letra *r* pode representar a unidade /R/ (erre forte) como em *rato*; e a unidade /r/ (erre fraco) como em *aranha*.

Lemle (1998) destaca que, nesses casos, há a possibilidade de mostrar regras que dão conta de explicar as diferenças, conforme a posição. A autora denomina esse tipo de relação de “poligamia com restrições de posição” e considera relações desse tipo previsíveis.

Seara *et al* (2015) apresentam essas relações em dois quadros de forma clara e objetiva. Embora Lemle (1998) também apresente quadros explicativos sobre essas relações, preferimos os quadros das autoras citadas por serem de uma edição mais atualizada.

Quadro 1- Correspondências entre letras e sons referentes às vogais do PB

Letras	Exemplos	Sons
a, á, à	ata – pássaro – à	[a]
A átono em final de palavra	seita	[e]
am, an, ã,	amplo - canta - irmã	[ẽ]
e, ê	lemos - êxito	[e]
E átono em final de palavra	pele	[ɪ]
e, é	pede - sério	[ɛ]
em, em	exemplo - entre	[ẽ]
i, í	ida - sítio	[i]
I átono junto a outra vogal	sai	[j]
im, in	impor - cinto	[ĩ]
o, ô	cantor - cômodo	[o]
O átono em final de palavra	patô	[u]
o, ó	pode - ódio	[ɔ]
om, on, õ	tombo – onde - põe	[õ]
u, ú	uva - úvula	[u]
U átono junto a outra vogal	mau	[w]
um, um	umbigo - juntar	[ũ]

Fonte: SEARA (2015), p. 29.

Quadro 2 - Correspondências entre letras e sons referentes às consoantes do PB

Letras	Exemplo	Sons
P	pato	[p]
B	bato	[b]
T	todo	[t]
T seguido de i	tia (depende do dialeto)	[tʃ] [t]
D	data	[d]
D seguido de i	dia (depende do dialeto)	[dʒ] [d]
F	faca	[f]
V	vaca	[v]
C seguido de a, o, u	cota	[k]
C seguido de e, i	cinema	[s]
Qu (com 'u' não pronunciado)	quilo	[k]
Qu (com 'u' pronunciado)	quase	[kw]

K	<u>K</u> átia	[k]
Ch	ch <u>a</u> to	[ʃ]
nh	g <u>a</u> nh <u>o</u>	[ɲ]
Lh	tal <u>h</u> o	[ʎ]
M em início de sílaba	<u>m</u> oda	[m]
N em início de sílaba	<u>n</u> ada	[n]
Rr	cor <u>r</u> ida (depende do dialeto)	[x] [r] [h]
R em início de palavra	<u>r</u> oda (depende do dialeto)	[x] [r] [h]
R entre vogais ou em encontros consonantais 'pr', 'vr' etc.	ar <u>o</u> ou pr <u>a</u> to	[r]
R em final de sílaba	por – par <u>t</u> e – cord <u>a</u> (depende do contexto e do dialeto)	[r] [ʎ] [x] [ɣ] [h] [r]
S em início de palavra	<u>s</u> aco	[s]
S entre vogais	ca <u>s</u> a	[z]
S em final de sílaba	cós – mes <u>m</u> o – gost <u>a</u> (depende do contexto e do dialeto)	[s] [z] [ʃ] [ʒ]
Ç	ca <u>ç</u> a	[s]
Ss entre vogais	dis <u>s</u> e	[s]
Xc	ex <u>ç</u> eção	[s]
Xs	ex <u>s</u> udar	[s]
Sc	nas <u>ç</u> er	[s]
Sç	nas <u>ç</u> o	[s]
X	en <u>x</u> ada	[ʃ]
X	ex <u>p</u> licar (depende do dialeto)	[s] [ʃ]
X	ex <u>a</u> me	[z]
X	tá <u>x</u> i	[ks] [kis]
Z início de sílaba	<u>z</u> ebra	[z]
Z final de sílaba	veloz – vez (depende do dialeto)	[s] [z] [ʃ] [ʒ]
G seguido de a, o, u	gata – gota - gula	[g]
G	geral - gir <u>a</u> fa	[ʒ]

seguido de e, i		
Gu (com 'u' pronunciado)	agu <u>e</u> nta – lingu <u>í</u> stica - á <u>g</u> ua	[gw]
Gu (com 'u' não pronunciado)	á <u>g</u> uia	[g]
J	ja <u>ç</u> a	[ʒ]
L início de sílaba	l <u>á</u> ta	[l]
L final de sílaba	ma <u>l</u>	[ʎ] [w]

Fonte: SEARA, (2015), p. 30-31.

É importante enfatizar que os Quadros 1 e 2 tentam apresentar todas as relações possíveis entre som-letra e letra-som em todos os falares da língua portuguesa no Brasil, contudo, há que se levar em conta as variações presentes em diferentes regiões brasileiras, cujas pronúncias são bem peculiares. Entretanto, os dados neles contidos fornecem um conjunto de informações que auxiliam muito o professor a fim de esclarecer como se operam as relações do nosso complexo sistema de escrita.

Percebemos que há muitas peculiaridades e, em alguns casos, temos que nos apoiar em previsibilidades que são explicadas pelas regras. A situação se complica mais quando não há uma regra que oriente essas relações. Lemle (1998) denomina essa terceira ocorrência de “*relações de concorrência*”, em que mais de uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição. Faraco (2012) considera esses casos como arbitrários, pois não há como se apoiar em uma regra, sendo necessário recorrer à memória etimológica. Nesse ponto, não resta outra opção a não ser memorizar a forma gráfica das palavras, saber que há palavras que são grafadas com *xc*, como em *excelente*, e *ss*, como é caso de *essência*, embora o som produzido seja o mesmo para os dois dígrafos, é só um exemplo no meio de inúmeros outros. E quando a dúvida surgir, o que acontece diversas vezes, temos de recorrer ao dicionário para sanar o problema. Lemle (1998) elabora um quadro que apresenta de forma detalhada essa situação, o qual reproduzimos a seguir:

Quadro 3 – Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos

FONE	CONTEXTO	LETRAS	EXEMPLOS
[z]	Intervocálico	S	Mesa
		Z	Certeza
		X	exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	Ss	Russo
		Ç	Ruço

		Sç	cresça
	Intervocálico diante de e, i	Ss	posseiro, assento
		C	roceiro, acento
		Sc	asceta
	Diante de, o a, u , precedido por consoante	S	balsa
		Ç	Alça
	Diante de e, i , precedido por consoante	S	persegue
		C	percebe
[j]	Diante de vogal	Ch	chuva, racha
		X	xuxu, taxa
	Diante de consoante	s	espera, testa
		X	expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	S	funis, mês, Taís
		Z	atriz, vez, Beatriz
[3]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	J	jeito, sujeira
		G	gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	U	céu, chapéu
		L	mel, papel
Zero	Início de palavra	Zero	ora, ovo
		H	hora, homem

Fonte: LEMLE (1998), p. 24.

Os casos exemplificados no Quadro 3 são os mais difíceis e que causam mais dúvidas no processo de aquisição da escrita. Essas dificuldades permanecem ao longo de todo o seu uso não só no meio escolar, como também nas situações de letramento com que o indivíduo se defronta em seu cotidiano. Não há princípio fônico que sirva de apoio ou “macete” e, nesses casos, o recurso é recorrer à memória ou ao dicionário.

Lemle (1998) ressalta a importância de o alfabetizador conhecer claramente essas especificidades do sistema de escrita do português para estar pronto para os questionamentos dos alunos quando se deparam com as dificuldades de um mesmo som representado por várias letras, por exemplo. Dizer que falamos errado é simplificar demais e demonstra desconhecimento das particularidades da escrita que se pretende ensinar. Lemle (1998) argumenta ainda que apelar para esse tipo de resposta é um “equivoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político”. No que diz respeito ao equivoco linguístico, a autora destaca que tachar de erro é demonstrar ignorância ao fato de que as unidades de som são afetadas pela posição em que ocorrem. É um desrespeito humano, segundo ela, porque é um

ato de humilhação e de desvalorização para aquele que é apontado como quem fala errado. É um erro político porque essa desvalorização contribui para amedrontar, diminuir o outro e o impede de manifestar sua linguagem, uma vez que é considerada errada. Em suma, o professor que recorre a essa resposta preconceituosa acaba contribuindo para a marginalização de seus alunos (LEMLE, 1998, p. 20-21).

Faraco (2012) destaca a duplicidade que caracteriza a ortografia portuguesa, cujos casos detalhados anteriormente nos quadros exemplificam bem isso, pois “ela é basicamente fonológica, mas com memória etimológica” (FARACO, 2012, p.113). Essa memória etimológica diz respeito a critérios que levam em conta não apenas as unidades sonoras funcionais das palavras, mas também, sua origem. Como exemplifica Faraco (2012, p. 122), escrevemos *homem* com *h* porque em latim se grafa *homo* com *h*, influência de escritas antigas da história do latim, nas quais havia uma consoante antes do *o*. Por isso, nem sempre é a base fonológica que dita a escrita oficial de uma palavra, mas também suas origens mais remotas. Há, no entanto, estratégias que o professor pode utilizar a fim de que o aluno compreenda melhor essas relações, como recorrer à morfologia com o trabalho de famílias de palavras, como orienta Faraco (2012), e outras atividades ortográficas para tentar minimizar as dificuldades.

O panorama do sistema da escrita de nosso português, exposto aqui, visa esclarecer dados pertinentes ao foco de nossa pesquisa. Mostramos que a alfabetização é complexo e requer do professor ampla habilidade e conhecimento da língua e de suas estruturas. Não é uma questão apenas de método, mas de muito estudo e acompanhamento dos avanços ou recuos que os alunos possam demonstrar ao longo do processo. É necessário enfatizar também a formação do professor, alfabetizador e de língua materna, para um trabalho que trate as dificuldades da escrita com segurança e autoridade, pois há inúmeras peculiaridades que precisam ser levadas em consideração na alfabetização e muitas delas são desconhecidas por grande parte desses profissionais, como expusemos em uma de nossas hipóteses para este trabalho. É o que destacam Seara, *et al* (2015, p.164):

É preciso que certas áreas, como a Fonética e a Fonologia, que ocupam as grades curriculares de vários cursos de graduação, tenham, além do seu valor científico para pesquisas na área da Linguística, uma função no mundo concreto daqueles que estarão em ambientes escolares. Primeiramente, é preciso que o futuro professor encontre um sentido para aprender tais conceitos e que, em segundo momento, seja capaz de tirar o insumo dessas disciplinas a ponto de que seu conhecimento ampliado possa ser útil na sua profissão.

Nessa perspectiva, Cagliari (2009) também aponta para a importância do conhecimento dos aspectos linguísticos para um trabalho consolidado:

Evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um procedimento didático. Mas é certo que, sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem (CAGLIARI, 2009, p. 6).

Salientamos também a importância do conhecimento da história da ortografia portuguesa, pois entendemos que muitas explicações, sobretudo de base etimológica, para a adoção de uma determinada forma escrita de uma palavra se encontram no seu percurso histórico. Por isso, realizamos uma breve abordagem de aspectos relevantes acerca disso.

Segundo Faraco (2012), o português começou a ser escrito aproximadamente no século XIII. Nessa época, não havia um sistema ortográfico, os encarregados de escrever os textos, os escribas, elaboravam uma “ortografia” pessoal, o que resultava numa diversidade de grafias que variavam conforme a região. Com o advento da imprensa no século XV, surgiu a necessidade de se criar uma ortografia que fixasse a grafia das palavras a fim de uniformizar as publicações.

Enquanto outras línguas conseguiram fixar suas normas ortográficas de forma mais rápida, como é o caso do italiano, o português só o fez no início do século XX, em 1911, com a criação da ortografia simplificada, que levou muito em consideração a base etimológica, embora o intuito fosse observar o princípio da transparência fonológica. Faraco (2012) chama atenção para o fato de que os primeiros gramáticos do português, no século XVI, defendiam a ideia de uma escrita não etimológica, e sim, de caráter fonológico; entre eles João de Barros (1540), já citado aqui neste trabalho. Além dele, é relevante o trabalho de Fernão de Oliveira (1536), que aponta um princípio geral de que devemos escrever conforme pronunciamos, princípio esse que está em consonância com o que apregoava Quintiliano (livro 7), segundo Faraco (2012).

No entanto, o que prevaleceu foram as bases etimológicas, exemplo disso são as consoantes dobradas sem valor fonológico, herdadas dos símbolos gregos, como *ph*, *th*, *rh*. Estudiosos da atualidade chamam essa fase de *pseudoetimológico*, uma vez que em muitas situações não se conhece realmente a etimologia ou ela é controversa. Esse período durou aproximadamente 350 anos e a consequência disso foi uma longa temporada em que a ortografia apresentava grande oscilação. Para confirmar isso, Faraco (2012) apresenta trecho de um artigo de Mário Barreto, publicado em 1911, intitulado *Novos estudos da língua*

portuguesa, no qual esse filólogo apresenta a confusão que se estabelecia na ortografia da época:

É mal antigo, sentido e confessado por todos os sábios, literatos e filólogos distintos a anarquia em que laboramos a respeito de ortografia. Há uma porção de tratados de ortografia, mas ortografia nacional, assente, harmônica, não existe nenhuma. O que existe é cacografia alabirintada, uma escrita incerta, contraditória, arbitrária, caótica (BARRETO, 1911, p. 35, citado por FARACO, 2012, p. 112).

O que percebemos pela citação de Barreto é que a ortografia portuguesa apresentava, desde seus primórdios, uma complicação de escrita que se estendeu até a contemporaneidade. E grande parte dessa complexidade se dá pelo caráter etimológico que lhe é peculiar. Os tratados ortográficos surgidos do século XVI até o XVII apresentam essa característica. Entre os nomes expressivos dessa tendência destacam-se os de Pero Magalhães de Gândavo, com seu livro *Regras que ensinam a maneira de escrever e orthographia da lingua portuguesa*, de 1574, Duarte Nunes do Lião, que escreveu o tratado intitulado *Orthographia da lingoa portuguesa*, em 1576.

Foi no século XX, a partir da decisão do Estado português, que se fixou uma ortografia. E no Brasil, somente em 1931 que o governo brasileiro adotou a ortografia simplificada, que se tornou obrigatória em 1933, mas que foi revertida no ano seguinte através da Constituição de 1934. Nesse documento, ficou estabelecido que fosse seguida a ortografia de 1891. Faraco (2012) considera tal atitude arbitrária e a consequência disso foi um retrocesso na fixação de uma ortografia portuguesa. Mas tal decisão não perdurou por longo tempo, pois o Decreto n. 292 (23/2/1938) revalidou o Acordo de 1931, ato emitido pelo governo do Estado Novo que substituiu a Constituição de 1934 pela de 1937. Como é possível constatar, interesses políticos estiveram à frente das decisões e havia uma forte manipulação de documentos que eram oficiais, em um momento, e deixavam de ser em outro, o que tornava a situação da ortografia ainda mais complexa.

Na década seguinte, em 1943, a Academia Brasileira de Letras lançou o Formulário Ortográfico e o Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). Entretanto, havia pontos de contradição entre este e o que foi publicado em Portugal. Diante disso, os dois países assinaram um novo Acordo em 1945, o qual não foi confirmado pelo Parlamento brasileiro. Novamente, objeções de caráter político e não linguístico entram em cena para postergar a fixação de uma ortografia oficial. Em virtude disso, em 1955, através da Lei n. 2.623, passou a ser oficial a ortografia estabelecida pelo Pequeno VOLP de 1943, ficando

cada país com ortografia própria. Mas persistia a necessidade de se buscar a unificação ortográfica, devido ao interesse de se criar uma cooperação multilateral permanente entre os países de língua portuguesa. Com esse intuito, foi elaborado o Acordo Ortográfico de 1990 cuja intenção era essencialmente política, qual seja abolir a duplicidade de ortografias oficiais. Tal acordo demorou bastante tempo para se consolidar, pois cada país, onde o português é o idioma oficial, teria que ratificar o texto consensual e inseri-lo em sua ordem jurídica, processo que até 2011 ainda aguardava as confirmações de Angola e Moçambique. Contudo, o Brasil já segue tal acordo desde 2009 e até hoje ele está em discussão.

Entre as alterações, destacam-se a eliminação do trema e de alguns acentos, a abolição do acento diferencial, com exceções de poucas palavras. Embora as mudanças pareçam pequenas, logo se percebe que fixar uma ortografia oficial não é tarefa fácil e diversos fatores de ordem social, política, econômica e linguística estão envolvidos nesse processo. E, muitas vezes, os fatores linguísticos e a competência comunicativa do usuário da língua não recebem a importância que mereciam ganhar.

Como demonstramos até aqui, os problemas de escrita em seu processo de aquisição são de várias ordens. Consideramos importante todo esse percurso teórico, remontando desde a origem da escrita até os impasses que dificultam a fixação de uma ortografia oficial, a fim de mostrar como a escrita apresenta aspectos que ultrapassam a dicotomia do certo/errado. Constatamos que tal aprofundamento oferece subsídios relevantes para o entendimento dos fenômenos da segmentação e da junção não convencionadas, foco desta pesquisa, sobre os quais tratamos na próxima seção.

3.1.3 A segmentação e a junção na escrita: os fenômenos em estudo

Para tratar da segmentação e da junção não convencionadas na escrita, abordamos, em primeiro lugar, como as gramáticas tradicionais se manifestam sobre esses fenômenos, se há alguma contribuição esclarecedora ou não, e, posteriormente, apresentamos as contribuições sob a ótica da linguística acerca do assunto.

3.1.3.1 A visão tradicional

Numa consulta a seis gramáticos renomados da área normativa, não encontramos muitas considerações sobre o assunto. Em Cegalla (2002, p. 78), há apenas uma alusão ao que se pode chamar de uma possível junção, nos casos de emprego do apóstrofo, em que o

gramático aponta exemplos de elementos que se aglutinaram numa só unidade fonética e semântica, não sendo por isso necessário utilizar o referido apóstrofo. São exemplos dessas aglutinações: *dessarte* (dessa arte), *destarte* (desta arte), *tarrenego*, (te arrenego) *tesconjuro* (te esconjuro), *vivalma* (viva alma). Embora Cegalla não os trate como exemplos de juntura, são expressões em que houve nitidamente a junção de duas ou mais palavras, provavelmente influenciadas pela oralidade e, principalmente, pela variação coloquial da língua.

Bechara (2009) não trata de segmentação e juntura, mas trata, no capítulo sobre Ortoépia, do item *Ligação dos vocábulos*. Entretanto, sua abordagem é puramente relacionada ao aspecto oral e chama atenção para que “cuidado especial merece a boa articulação dos fonemas, mormente finais e iniciais, na sequência dos vocábulos, desde que uma pausa não os separe” (BECHARA, 2009, p. 80). Nesse tópico, ele aborda casos em que haverá elisão, crase ou hiato entre duas ou mais expressões e as possibilidades de ocorrência desses casos. Um exemplo disso é a crase em “casa amarela” que foneticamente seria ca/ sa/ ma/ re/ la, em que houve a supressão da vogal final átona em “casa” devido ao contato com a vogal inicial da palavra seguinte “amarela”. Mas não se pode dizer que se trata de juntura, pela perspectiva tradicional, pois são fatos que ocorrem na oralidade.

Quando trata do emprego do apóstrofo, Bechara (2009) também reitera a eliminação desse sinal em expressões que já se aglutinaram. Cita os mesmos exemplos de Cegalla (2002), além da expressão já em desuso “*homessa*”⁵. Interessante a abordagem que ele utiliza no último item do não emprego do apóstrofo, em que usa uma expressão, no mínimo, preconceituosa: “nas expressões de uso constante e geral na linguagem vulgar: “*co, coa, ca, cos, cas, coas* (= com o, com a, com os, com as), *plo, pla, plos, plas* (= pelo, pela, pelos, pelas), *pra* (= para), *pro, pra, pros, pras* (= para o, para a, para os, para as) etc.” (BECHARA, 2009, p. 96). São formas amplamente usadas na oralidade, inclusive de pessoas com alto grau de instrução, mas não admira muito que um gramático normativo as trate como vulgares, pois os que defendem a norma culta desvalorizam muito os falares vernaculares. Mas notamos também que não é um caso estritamente de juntura, mas de aglutinações que ocorrem, sobretudo, com forte influência da oralidade.

Cunha (2001) não trata de segmentação e juntura, porém tem um tópico interessante denominado “Encontros Intraverbais e Interverbais”, em que ele trata de encontros vocálicos

⁵ Antiga interjeição originada da junção de “homem +essa”, no sentido de quem diz: “Homem, essa agora...”. Tem o mesmo sentido de “ora essa!”. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/homessa/>. Acesso em: 01 jun. 2015.

que podem ocorrer entre dois vocábulos, sendo, portanto, interverbais ou intervocabulares. Entretanto, não apresenta nenhum exemplo disso em sua obra.

Consultamos a obra de Rocha Lima (2008) e não encontramos nenhuma alusão à segmentação e juntura, nem mesmo nos casos de emprego do apóstrofo.

Os únicos gramáticos normativos entre os pesquisados que abordam o assunto, mas não com a nomenclatura aqui adotada, são Faraco e Moura (2003). Os autores tratam os exemplos de segmentação e juntura como barbarismos, incluídos na seção de “Vícios de Linguagem”, em sua gramática. Mais especificamente, denominam esse fenômeno de cacografia, que, para os gramáticos, engloba qualquer erro de grafia, como os exemplos “encima”, em vez de “em cima”, “derrepente”, em vez de “de repente”, “em baixo” em vez de “embaixo”. Mas se detêm apenas na determinação de qual forma é certa e qual é incorreta. Como se vê, mesmo os gramáticos que mencionam o assunto não o abordam como hipóteses possíveis de escrita, mas como “erros” que precisam ser corrigidos.

A noção de “erro” que norteia este trabalho pautou-se em categorias estabelecidas por Bortoni-Ricardo (2005), em sua *Análise e diagnose de erros no ensino de língua materna*, de natureza sociolinguística. Nossa pesquisa se assenta na categoria dos “erros” decorrentes da transposição de atos de fala para a escrita, de forma mais específica os “erros” decorrentes de regras fonológicas categóricas. Entendemos, então, que são desvios que fogem da escrita padrão, mas que, de modo algum, são aleatórios. Ao contrário, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 53) afirma, esses “erros”: “são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão”.

3.1.3.2 A visão da linguística

Vimos ao longo do percurso teórico apresentado na seção 3.1.3.1 vários indícios que mostram como há uma distância entre fala e escrita, por isso a escrita alfabética se relaciona à realidade fonológica, e não à realidade fonética (FARACO, 2012, p. 57). Essa configuração tem caráter prático e funcional, uma vez que, se a escrita fosse seguir as várias peculiaridades de pronúncia, teríamos que criar uma gama maior de grafemas para representá-los, até porque, como afirma Mattoso Câmara Jr. (1997), a escrita não é uma reprodução fiel da fala. Contudo, esse distanciamento entre o oral e o escrito acarreta dificuldades que são refletidas na escrita e que, muitas vezes, os alunos as carregam pela vida afora. Uma delas é a segmentação não convencionalizada. Cagliari (2009) define a segmentação como uma separação na escrita que

ortograficamente está incorreta, e aponta que uma possível causa seja a acentuação tônica das palavras. Exemplo disso: “a gora” (agora), “a fundou” (afundou).

Faraco (2012, p. 59-60), por sua vez, trata do tema destacando a influência da oralidade, pois na escrita escrevemos cada palavra separada por um espaço em branco, usando para isso um critério de segmentação com base lexical. Já na fala, o que ocorre é uma segmentação que se dá por blocos fonético-fonológicos que unem numa só emissão de voz um conjunto de palavras. O critério de segmentação na fala, portanto, é de caráter prosódico, ou seja, segue padrões que estão relacionados ao ritmo e à métrica.

A juntura, conforme afirma Cagliari (2009), ocorre quando a criança começa seus primeiros textos espontâneos e acaba juntando todas as palavras. Esse fenômeno relaciona-se com os critérios que a criança utiliza para analisar a fala, afinal na oralidade não existe separação de palavras, a menos que estejam marcadas pela entonação do falante. Bortoni-Ricardo (2005), apoiada em Mattoso Câmara Jr. (1975), apresenta a ideia de “vocábulo fonológico constituído de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal: Ex.: “uque” (o que), “levalo” (levá-lo), “janotei” (já notei)”.

Koch e Elias (2014, p. 28) também abordam o tema aqui estudado, mas tratam os dois casos com a denominação “segmentação gráfica”; salientam que esse tipo de problema que as crianças demonstram em seus textos não são desprovidos de lógica, ou seja, não são “erros” aleatórios, pois há critérios analíticos, feitos por elas, que as fazem escrever ora juntando tudo, ora separando o que não é, convencionalmente, separado. As autoras argumentam que a segmentação gráfica nos textos das crianças ocorre com base nos vocábulos fonológicos. Ao tentar segmentar de forma apropriada, os aprendizes podem ora “picar” ou emendar vocábulos, de acordo com a pronúncia dos mesmos. Nesse processo, estão formulando hipóteses e testando sua escrita, do mesmo modo como fazem com a grafia convencional das palavras. Soares *et al* (2010) justificam essas ocorrências pelo desconhecimento sobre o sistema de espaçamento da escrita. Reiteram que, para os alunos dominarem esse espaçamento, precisam descobrir, com o auxílio do professor, que existe um sistema ideográfico que se sobrepõe ao sistema gráfico. Além disso, Soares *et al* (2010) ponderam que:

Outro aspecto a ser considerado é de que a linearidade da escrita tem características diferentes da linearidade da fala. Assim, na fala de todo dia, que a criança domina, emendamos palavras, mas quando escrevemos, grafamos palavras por inteiro observando as convenções ortográficas, separando-as por espaço em branco (SOARES, 2010, p. 79).

Percebe-se que há entre os autores citados a tendência de chamar tanto a segmentação quanto a junção apenas de segmentação. Mas é possível constatar que esses estudiosos levam em conta que esses “erros” não são feitos aleatoriamente, ou seja, o aprendiz tem dúvidas e diante delas formula hipóteses de como as palavras poderiam ser grafadas. Há também certo consenso entre esses autores influência do oral no escrito, que afeta ora a separação, ora a junção de palavras na escrita pelos alunos. Faraco (2012), amparado em Abaurre e Cagliari (1985), argumenta que escrevemos de um jeito, mas falamos de outro, isto é, na escrita está devidamente separado, mas na fala, pronunciamos emendado. Em face disso, quando os alunos juntam as palavras na escrita, não o fazem aleatoriamente, na verdade, estão levando em consideração a cadeia sonora como referência para a escrita. Desse modo, não estão cometendo “erros”, mas sim, lidando com hipóteses que remetem diretamente à fala. Para o domínio efetivo da escrita, essa hipótese, ao longo do processo, precisa ser superada, o que levará, progressivamente, à desvinculação entre escrita e fala (FARACO, 2012, p. 60).

Contudo, observamos que, como a língua possui caráter dinâmico, as segmentações e a junções feitas pelos alunos hoje não são fenômenos novos. Pelo contrário, já houve períodos da língua em que as palavras consideradas eram grafadas, convencionalmente, de um modo bem parecido com o que as crianças fazem com suas hipóteses na escrita. Vejamos abaixo um trecho da famosa carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, texto do período quinhentista, no qual encontramos vários exemplos de junções. Esse fragmento faz parte de uma pequena antologia do livro *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*, de Ilari e Basso (2012):

[...] E huu[m] deles lhe deu huuhuu[m] sombreiro de penas *daues* compridas cõhuu[m]a copezinha de penas vermelhas *epardas coma* de papagayo e outro lhe deu huu[m] rramal grande de comtinhas brancas meudas que querem parecer *daljaueira* as quaaes peças creio *queo* capitam manda *avossa* alteza e com jsto se volueo aas naaos por seer tarde e nom poder deles auer mais fala por aazo do mar (ILARI; BASSO, 2012, p. 32-33, *italico nosso*).

É notória a quantidade de junções presentes nesse fragmento de Caminha, mostrando como o português escrito se configurava na época do início da colonização, e destaca-se ainda o fato de ser um documento oficial, endereçado ao rei de Portugal e escrito pelo escrivão-mor da capitania de Cabral, o que certamente era uma incumbência de grande importância e que caberia a um usuário da língua com habilidades para fazê-lo. Estaria Caminha cometendo “erros” de ortografia em suas junções?

Também faz parte dessa pequena antologia trechos das *Décadas da Ásia*, obra do historiador João de Barros, já citado na primeira seção desta pesquisa, que a produziu entre 1533 e 1568. Nesse recorte, ele relata um episódio da vida de João Machado, um degredado português e, em meio à leitura, nos deparamos com essas construções: “[...] e que, *em quanto* isto não pudesse fazer [...]” e “[...] ganhou tanto crédito, que o fez o capitão *dalguma* gente [...]”. Nesses fragmentos de Barros, encontramos os dois fenômenos, a segmentação no primeiro exemplo e a juntura, no segundo. Note-se que os dois, de Caminha e de Barros, são registros do período quinhentista, mas com uma distância temporal de pelo menos três décadas, apresentando fenômenos idênticos na escrita. E quando nossos alunos cometem esses desvios, muitas vezes não estamos preparados para entender o que acontece e tachamos de “erro”, porque é mais fácil do que pesquisar e criar possíveis intervenções para sanar/minimizar o problema.

Ressalte-se ainda que, se existiam pessoas que lidavam com a escrita como ofício no século XVI, ora a segmentavam ora faziam junturas, não devemos pensar que se na aquisição da escrita, ou mesmo, anos depois de alfabetizados, os alunos fazem isso, não é por errarem, mas por levarem em consideração certas lógicas ou hipóteses que têm na oralidade, possivelmente, grande influência.

3.1.3.3 Estudos sobre o fenômeno

No que se refere à segmentação e à juntura, destacamos o artigo intitulado *Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita*, de Oliveira e Nascimento (1990, p. 40), que afirmam: “Em resumo, a escrita se vale de palavras morfológicas enquanto a fala se vale de palavras fonológicas”. Mais uma vez, encontramos a tese do distanciamento entre fala e escrita e a influência daquela nesta. Os autores partem das postulações teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999), que enfatizam o papel ativo da criança na aquisição da escrita. Nesse sentido, Oliveira e Nascimento (1990) abordam que “erros” como os de segmentação são construtivos, uma vez que são hipóteses com as quais as crianças lidam quando estão escrevendo. Embora, como já apontamos anteriormente, a noção de hipóteses nessa teoria construtivista seja um pouco vaga. Em suma, Oliveira e Nascimento (1990) afirmam que para cada “erro” subjaz uma hipótese e um mecanismo que a executa. Dessa forma, os estudiosos concluem que o “erro” é sempre sistemático e não aleatório, opinião partilhada por outros autores já citados aqui. Argumentam que a linguística poderia contribuir de forma mais profícua para a explicação de mecanismos envolvidos na

aprendizagem da escrita, uma vez que a sua elucidação contribuiria para a elaboração de novas intervenções pedagógicas.

Oliveira (2005), em um artigo intitulado *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*⁶, retoma a hipótese de influência da oralidade na escrita, quando afirma que a fala serve de base para a escrita e, com isso, as escritas iniciais estão sujeitas a um processamento que esteja de acordo com a situação de fala. A formalidade ou informalidade da situação interfere na velocidade de nossa fala e, do mesmo modo, isso pode interferir na escrita.

Ferreira (2011), em sua dissertação intitulada *Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA*⁷, trata dos fenômenos da segmentação e da junção, nomeados por ela como hipersegmentação e hipossegmentação, respectivamente, mas na aquisição da escrita pelo adulto. Além de pautar-se na explicação da influência da oralidade na escrita, a autora também reitera que a instabilidade da noção de palavra pode contribuir para que o alfabetizando fique em dúvida se deve separar ou juntar uma palavra. Destaca que a complexidade da aquisição da escrita requer do aprendiz um alto grau de abstração e conclui que tanto a criança quanto o adulto, quando em fase de alfabetização, encontram as mesmas dificuldades, pois a aquisição da escrita, como já postulamos aqui, é um processo lento que exige do aprendiz diversas capacidades.

Outro trabalho pesquisado é a dissertação de Cunha (2004), intitulada *A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*⁸, na qual a autora faz uma detalhada análise de textos de alunos do 1º ao 4º ano das séries iniciais, investigando as causas da junção e da segmentação. A autora utiliza os termos hipossegmentação para junção e hipersegmentação para a segmentação, e sua investigação apresenta considerações pertinentes acerca dos fenômenos, entre as quais destacamos os seguintes pontos: a) os textos de escrita espontânea são reveladores, pois possibilitam demonstrar quais conhecimentos a criança possui a respeito da fonologia da língua materna; b) o número de ocorrências do fenômeno diminuiu significativamente ao longo das séries, desde que a escola se comprometa com o trabalho de realizar uma aprendizagem progressiva; c) constituintes prosódicos exercem influência para as segmentações não convencionais, o que ratifica mais uma vez a influência da oralidade na escrita.

⁶Disponível em:

<http://www.ich.pucminas.br/posletras/Producao%20docente/Marco%20Antonio/Ortografia%20e%20Fonologia_2005.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

⁷ Disponível em: <wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Dissertação-carmen.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

⁸ Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/anapaula.-disserta1.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

Em artigo intitulado *O troquéu silábico na segmentação da escrita e sua relação com o ritmo do português brasileiro*⁹ (PB), Cunha e Miranda (2008) reiteram a influência prosódica, sobretudo, dos constituintes prosódicos, sendo eles, sílaba; pé; palavra fonológica; grupo clítico, frase fonológica; frase entonacional; enunciado fonológico, que contribuem para a ocorrência da segmentação de palavras. Não vamos entrar em detalhes para esses termos acima mencionados, mas é importante citar que pesquisas que seguem outros caminhos de análise têm se ocupado do tema, buscando outras explicações para os fenômenos. As autoras ressaltam ainda que o troquéu silábico (tendência para pés binários) pode ser o motivador para várias segmentações, como é o caso de “vi zita”, exemplo apresentado pelas autoras, em que o troquéu silábico (sílabas dissílabas à direita) seja o motivador da segmentação, já que a sílaba deixada à esquerda não é um clítico e nem “zita” é uma palavra lexical. Diante disso, as pesquisadoras argumentam que não seria o reconhecimento do léxico que atuaria nesse processo, mas sim, a presença do troquéu silábico.

No texto *A hipo e a hipersegmentação nos dados de escrita: a influência da prosódia*¹⁰, novamente Cunha e Miranda (2009) reiteram que a decisão sobre em que lugar segmentar as palavras não envolve estritamente um determinado processo para as crianças e postulam que as decisões resultam de processos complexos, os quais envolvem mais de uma motivação. Outro trabalho apresentado pelas referidas autoras, intitulado *A hipossegmentação da escrita e os processos de sândi*¹¹, traz a conclusão de que o português brasileiro possui uma tendência para o ritmo silábico, embora isso não seja consenso entre os autores. Há uma aceitação da ideia de que o ritmo do nosso português seja misto. Os processos de sândi citados são processos fonológicos segmentais, que envolvem três grupos: 1) vozeamento de fricativa: “casa[za]marelas”, a fricativa [s] torna-se *onset* da primeira sílaba seguinte; 2) *tapping*: semelhante ao citado anteriormente, mas com a diferença de que é encontrado em dialetos nos quais a rótica de final de palavra sofre variação (r do dialeto carioca e r do dialeto caipira “retroflexa”) e ao tornar-se *onset* passa a ser fraca, como em “mulhe[re]squisita”; 3) degeminação: acontece quando há o encontro de duas vogais idênticas ou semelhantes, em que uma delas é eliminada, como o caso “estrada[r]borizada”. Como se vê, são vários os

⁹ Disponível em:

<http://www.researchgate.net/publication/268062237_O_TROQUEU_SILBICO_NA_SEGMENTAO_DA_ESCRITA_E_SUA_RELAO_COM_O_RITMO_DO_PORTUGUS_BRASILEIRO_%28PB%29> Acesso em 22 set. 2015

¹⁰ <<http://ser.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1681/1362>> Acesso em 22 set. 2015.

¹¹ <www.celsul.org.br/Encontros/08/processos_de_sandi.pdf> Acesso em 22 set. 2015.

fatores influenciadores para a ocorrência dos fenômenos, os quais merecem uma ampla pesquisa a respeito.

Tenani (2010), em seu trabalho intitulado *A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras*¹², também corrobora para a tese de que as flutuações do aprendiz podem ser entendidas como reflexões. Ressalta ainda que não podemos encarar os fenômenos como “erro”, ideia já defendida por nós nesta dissertação, mas como resultados do processo de aquisição da escrita que, segundo a autora, está em curso na quinta e sexta séries. Essa afirmação nos fornece uma outra reflexão, uma vez que esta pesquisa contempla justamente essa fase escolar, 6º ano. Então, se o processo ainda está em curso, nossos alunos pesquisados ainda se encontram nessa etapa de consolidação de habilidades de escrita.

A autora conclui que a palavra é objeto de reflexão e seus significados e funções não são estáveis e sua grafia não se baseia apenas por motivação morfossintática, mas envolve também motivações de ordem prosódica e informação letrada, que é historicamente construída. Em outro trabalho, *A segmentação não-convencional de palavras em texto do ciclo II do Ensino Fundamental*¹³, Tenani (2011) ressalta que não devemos considerar todo espaço em branco como exemplo de segmentação não convencional. É necessário um trabalho de investigação apurado, realizando comparações com outras palavras do *corpus*, a fim de verificar se é uma idiosincrasia da escrita do aluno ou o fenômeno da segmentação. A autora também argumenta que as segmentações não convencionadas não colaboram para uma dicotomia entre fala e escrita. Na verdade, a posição que toma a fala e a escrita como modalidades da língua que estão entrelaçadas em meio às práticas sociais orais e letradas, de maneira a construir a heterogeneidade desses fenômenos.

Outra análise pesquisada é o trabalho intitulado *A hipo e a hipersegmentação em dados de escrita de alunos da 8ª série: influência exclusiva dos constituintes prosódicos?*¹⁴, de Veçossi e Ferreira-Gonçalves (2011) que situam a ocorrência dos fenômenos no último ano do Ensino Fundamental. Os autores apontam que no caso das segmentações atuam tanto os padrões extraídos da oralidade, quanto os da escrita por meio do código escrito internalizado. Também validam a hipótese de que algumas hipersegmentações ocorrem pela associação com formas dependentes, o que revela um conhecimento, mesmo que intuitivo, de palavras gramaticais. Nessa perspectiva, ratificam a presença já apontada por outros estudiosos já

¹² Tenani: Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [35]: 247 - 269, janeiro/abril 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/index>> Acesso em: 22 set. 2015.

¹³ Revista da ABRALIN, v. 10, n. 2, p. 91-119, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122623>> Acesso em 22 set. 2015

¹⁴ Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/313>> Acesso em: 22 set. 2015.

citados aqui, de que há uma diversidade de fatores que motivam os fenômenos. E acrescentam ainda que, embora prevaleça a influência da oralidade na escrita, outros fatores também atuam na ocorrência dos fenômenos, incluindo os aspectos relacionados à semântica. Nesse sentido, o aprendiz leva em conta tanto os padrões da oralidade como os da própria escrita.

Esses estudos são relevantes para orientar o professor na intervenção que deve ser feita quando se depararem com os fenômenos, pois auxiliam para uma melhor compreensão de como as segmentações e as junturas acontecem. Por isso, foi necessário passar por toda uma abordagem teórica que vai desde o surgimento da escrita até a estrutura do nosso sistema de escrita, bem como pelas características de fala e de escrita, para que o conjunto de todas essas informações possam oferecer subsídios para uma intervenção que minimize o problema. Acreditamos que a adoção de uma mentalidade que vê não apenas a segmentação e a juntura, mas outros problemas de escrita, como “erros” e anomalias sem sentido não ajudará a contornar a situação e muito menos encontrar uma solução eficaz.

Com base no exposto anteriormente, a próxima seção trata da teoria metodológica que foi empregada em nosso projeto de intervenção, bem como das atividades aplicadas, a fim de sanar ou minimizar o problema em foco.

3.2 A pesquisa de intervenção

Nesta seção, fazemos uma breve abordagem teórica sobre a importância da pesquisa-ação, que é a metodologia norteadora de nosso trabalho.

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), é um procedimento metodológico de caráter social e com fundamentação teórica que visa ao aprimoramento da prática, pois objetiva a transformação de uma realidade pesquisada. Thiollent (2000, p. 16) aponta várias características que estão relacionadas à pesquisa-ação, tais como: a interação entre pesquisador e pessoas envolvidas no processo investigativo; seu objetivo de tentar sanar/minimizar um problema encontrado na investigação; a ênfase na situação social; a pretensão de expandir o nível de conhecimento não apenas dos pesquisadores, mas também da comunidade envolvida na pesquisa.

Diante disso, nossa proposta não é apenas investigar as causas que promovem a segmentação e a juntura na escrita, mas propor alternativas de intervenção pedagógica a fim de que as atividades propostas não apenas possam sanar ou minimizar o problema, mas servir de subsídio teórico-prático para os professores de língua materna e alfabetizadores. Essa investigação tem, portanto, um caráter teórico e pragmático.

Há várias vertentes teóricas que tratam desse tipo de pesquisa que alia a prática à teoria, entre as quais temos pesquisa-ação, pesquisa-participante, pesquisa-intervenção. Por isso, encontramos uma grande dificuldade em definir a pesquisa-ação, como aponta Tripp (2005, p. 445), devido a duas razões interligadas: “primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferente; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações”.

No âmbito educacional, a pesquisa-ação se tornou uma estratégia cujo propósito é o desenvolvimento de professores e pesquisadores para utilizarem suas pesquisas para o aprimoramento do ensino. Mas também há nessa área de atuação variedades distintas de pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Em virtude dessa variedade dos pressupostos teóricos da pesquisa-ação, adotamos a partir de agora a denominação pesquisa-intervenção, pois compreendemos que nossa prática consiste exatamente numa intervenção, numa interferência diante de um problema identificado no contexto do ensino-aprendizagem. Precisamos, nos dizeres de Soares (2015)¹⁵, desenvolver pesquisas com o objetivo de compreender, e a partir delas empreender ações para intervir.

Apontamos aqui a necessidade de organização do tempo no contexto da sala de aula. Sabemos o quanto o fator tempo, muitas vezes, não colabora a nosso favor, pois estamos sempre abarrotados de atividades para fazer. Além disso, o calendário escolar já é predeterminado para que professores sigam e cumpram as datas estabelecidas; sem contar que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem, cada um apresenta diferentes maneiras de apreender o que ensinamos em sala, e nem sempre conseguimos medir isso de forma satisfatória. Segundo Rocha (2013),

A rotina da sala de aula deve fazer parte do tempo prescrito e do tempo real. O fato de os alunos saberem o que vai acontecer no decorrer do tempo em que permanecem na escola é interessante para a organização de seus processos cognitivos e diminui a ansiedade. A inobservância desses fatores, tanto no planejamento como no estabelecimento de uma rotina, gera a desorganização da turma, provocando a indisciplina [...] e diminui significativamente as oportunidades de promover aprendizagens significativas (ROCHA, 2013, p. 238).

¹⁵ Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/discursos-de-magda-soares.html>> Acesso em: 10 abr. 2015.

Por isso, em nossa intervenção, procuramos levar em consideração o fator tempo, de modo a organizá-lo para não se tornar um empecilho, mas um aliado, para refletir sobre nossa prática e criar alternativas viáveis e exequíveis de reelaboração de propostas de atividades.

Um aspecto que também merece destaque é a questão da refacção dos textos. Nosso foco de pesquisa está intimamente ligado à produção escrita e defendemos a ideia de que é na revisão do que se escreve que o aluno tem a possibilidade de refletir sobre sua prática de escrita. Não basta apenas fazer um texto sem finalidade e entregar ao professor para ganhar uma nota. As atividades de escrita em sala de aula, como afirma Cagliari (2009), precisam ser significativas.

A respeito da refacção, Leão (2013) preconiza a interação em pequenos grupos, na qual há uma maior colaboração entre as atividades de revisão textual, além de ser uma oportunidade dos alunos experimentarem diferentes papéis enunciativos que são constitutivos numa produção textual. A autora ressalta ainda a importância que a refacção ou reescrita dos textos tem a fim de proporcionar ao aluno um momento de reflexão sobre sua própria produção textual.

Na próxima seção, trataremos a respeito dos procedimentos metodológicos adotados e apresentaremos os passos que foram seguidos no processo da intervenção.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, tratamos dos aspectos metodológicos adotados em nossa pesquisa. Apresentamos um breve perfil da turma pesquisada, os dados coletados na produção textual diagnóstica e uma análise do que foi encontrado e o que os dados permitiram inferir. Também elencamos as propostas de atividades que foram concretizadas em nossa intervenção. Levando-se em consideração que o projeto aqui delineado não pretende apenas investigar, mas também criar alternativas viáveis que possam intervir no problema detectado, pautaremos nas bases da pesquisa-intervenção, pois entendemos que essa metodologia é uma “tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 443), a fim de perseguir os objetivos traçados anteriormente, quais sejam: a) relacionar um problema da prática docente às teorias linguísticas; b) intervir de forma objetiva e eficaz com uma produção de caráter de pesquisa-intervenção; c) oferecer subsídio teórico-pragmático aos docentes de Língua Portuguesa e de alfabetização dos anos iniciais; d) verificar quais as causas que promovem esses fenômenos por meio da análise dos textos dos alunos, aliada à leitura e estudo da bibliografia que trata das segmentações e junturas. A seguir, com base no referencial teórico pesquisado e também na prática da sala de aula desta pesquisadora, foi elaborada uma proposta de intervenção que possa auxiliar os alunos na compreensão dessas dificuldades, assim como os professores que, constantemente, se deparam com tal problema em sala de aula.

4.1 Coleta e tratamento dos dados

O projeto foi realizado na Escola Municipal João Valle Maurício, onde foi feita uma pesquisa piloto com os alunos do 6º ano Y, mas, em virtude do início do curso do mestrado no 2º semestre de 2013, uma nova coleta de dados foi realizada em 2014, pois recebemos novas turmas e a turma da pesquisa piloto foi para o 7º ano, no turno matutino.

A escola se situa no bairro Village do Lago I, na região norte da cidade de Montes Claros, Minas Gerais. É um bairro muito estigmatizado, pois é cenário de muitos problemas sociais. São recorrentes os casos de violência e criminalidade na região, situação que reforça esse perfil negativo. Os alunos da escola são em sua maioria de classe média baixa e frequentaram anteriormente outra escola municipal próxima, onde são atendidos até o 5º ano. O bairro tem um pequeno comércio local com mercearias, padarias, algumas lojas de roupas. Dispõe de posto de saúde, escolas de Ensino Médio e Fundamental, tanto da rede municipal

quanto da estadual, várias igrejas evangélicas e uma igreja católica. Próximo a ele fica situado o Presídio Regional de Montes Claros, no bairro Jaraguá II e, ao fundo da escola, fica uma instalação do Instituto Federal de Minas Gerais, polo de Montes Claros.

Inicialmente, no 1º semestre de 2013, foi feita uma produção de texto diagnóstica, em que pudemos perceber várias dificuldades de escrita, entre elas, a segmentação e a juntura, foco deste trabalho. Os informantes que foram selecionados para a pesquisa tiveram seus nomes preservados, sendo criados para isso nomes fictícios. São alunos que têm faixa etária entre 11 e 13 anos, apresentam muitas dificuldades na escola, uma delas é a falta de acompanhamento dos pais, uma vez que não são todos que se comprometem com os estudos dos filhos. A maioria dos pais não concluiu os estudos, e os que concluíram têm no máximo o Ensino Médio.

A coleta de dados inicial, feita num período de transição, pôde oferecer sete *corpora*, com seis informantes. No 1º semestre de 2014, foi feita nova coleta por meio de produção de texto diagnóstica, e um novo *corpus* foi incluso. Após analisar os dados, identificar os fenômenos da segmentação e da juntura e interpretá-los por meio das hipóteses, foi elaborado um projeto de intervenção, o qual, primeiramente, passou pelo crivo de uma banca examinadora para ser aprovado e qualificado. Esse projeto visou à tentativa de minimizar e/ou sanar o problema detectado e foi aplicado com os respectivos alunos do *corpus* selecionado. Depois da fase de aplicação do projeto de intervenção, foi feita a análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa, na qual foi verificada se a intervenção obteve ou não êxito, e se as hipóteses levantadas puderam ser comprovadas ou refutadas. Durante esse período de análise, foi elaborada a dissertação do mestrado, período em que se registrou a contribuição teórica aliada aos resultados da prática.

O problema da segmentação e da juntura foi identificado através de uma produção de texto diagnóstica, realizada no dia 17 de março de 2014, no 6º ano X da Escola Municipal João Valle Maurício, na qual foi pedida a elaboração de um conto curto, de caráter fantástico, com base no tema trabalhado na unidade “No mundo da fantasia”, do livro Português Linguagens – 6º ano, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, adotado pela escola. No decorrer do bimestre, trabalhamos o conto fantástico “Senhora Holle”, de Grimm & Perrault, bem como as características que compõem esse tipo de narrativa, como a presença de um herói que se afasta de sua casa e de um antagonista, as provas a que o herói é submetido, entre outras. Os alunos também assistiram ao filme “Oz, mágico e poderoso”¹⁶,

¹⁶ **OZ, Mágico e Poderoso.** Direção: Sam Raimi. Disney/ Buena Vista Produções. Manaus: Disney Fast Play, 2012, DVD.

que se ambienta num mundo fantástico, e realizaram uma atividade interpretativa do filme em paralelo com as características do conto maravilhoso. O texto do livro e a atividade relacionada ao filme se encontram anexados no final deste trabalho (ANEXOS I e II).

Os alunos tiveram dois horários de 50 minutos cada para realização da produção do conto, sendo que uns demoraram mais do que outros, o que é natural numa turma heterogênea. Fizeram a produção 7 meninas e 10 meninos. Não foram todos que entregaram a atividade, alguns porque não compareceram no dia e outros porque não deram conta de terminar e acabaram não entregando, mesmo tendo sido estabelecido um prazo. Quanto aos que não compareceram, receberam a folha da produção numa outra aula, mas nem todos a devolveram. Por isso, nessa fase diagnóstica trabalhamos com os dados coletados na amostragem que possuímos composta de 17 textos. Vale ressaltar, ainda, que esse problema da não realização de tarefas é uma constante na sala, reclamação que parte também de professores de outras disciplinas em nossas reuniões pedagógicas.

Antes de adentrarmos na análise dos textos, levantamos informações sobre a turma que demonstram sua heterogeneidade. Trata-se de uma breve pesquisa com base em informações coletadas das fichas dos alunos, disponibilizadas pela secretaria da escola. Pelos dados encontrados nas fichas, que apresentam informações relevantes de caráter socioeconômico, pudemos traçar um perfil da turma, no qual delimitamos em forma de temas e dados gerais, sem especificar aluno por aluno. Informamos que nem todas as fichas foram preenchidas por completo pela secretaria, por isso não temos todas as informações a respeito de dados de escolaridade dos pais e suas respectivas profissões, entre outros aspectos. Como as fichas estão organizadas na escola em pastas separadas por gênero, dividimos as informações seguindo essa divisão por critérios de facilitação de exposição de dados. A sala conta com 15 meninas e 18 meninos frequentes.

O perfil da turma mostrou-se diversificado. No item faixa etária, observamos que dos 33 alunos, somente 12 estão na faixa etária da série, isto é, 11 anos. Um número significativo está com idade acima dos 12 anos, talvez por razões de repetência, evasão, entre outros fatores. A maioria nasceu no município de Montes Claros, Minas Gerais, e temos um aluno que veio do Estado de São Paulo. No que diz respeito ao recebimento do Bolsa Família, mais de 90% da turma é beneficiada. Esse índice demonstra que grande parte dos alunos é da classe média baixa. São 29 pais que forneceram número de telefone celular, o que revela a facilidade de acesso a esse bem de consumo, alguns até forneceram mais de um número de aparelho para contatos.

Em relação à saúde, salvo algumas exceções, não há históricos de problemas graves. O aluno que apresenta dificuldades auditivas tem baixo rendimento escolar e faz parte de um programa de reforço, denominado Mais Educação, oferecido pela escola. Há uma aluna não alfabetizada que também foi indicada para esse projeto, mas ela não tem participado. Essa aluna não apresenta nenhum laudo médico, no entanto, não consolidou sua alfabetização e desconhecemos seu histórico escolar nos anos anteriores.

Sobre o remanejamento de alunos, todo ano a escola recebe muitos alunos da Escola Municipal Du Narciso, onde são oferecidas as séries iniciais do Ensino Fundamental pela rede municipal. Essa escola é próxima ao educandário de nossa pesquisa e a demanda que vem de lá é sempre grande. Mas, em 2014, tivemos 10 alunos nesta sala que vieram de outras escolas localizadas em bairros bem distantes da região. E a escola como um todo também recebeu uma porcentagem elevada de alunos oriundos de diversas localidades da cidade. Isso se deve ao fato de várias famílias terem recebido do programa governamental Minha Casa, Minha Vida, casas populares de dois conjuntos habitacionais adjacentes à escola. Esse fator contribuiu ainda mais para a heterogeneidade da turma e da escola de um modo geral.

Quanto à faixa etária dos responsáveis, percebemos que os pais são adultos, 23 deles estão entre 25 a 35 anos. Não foi possível apontar detalhes sobre sua escolaridade, pois muitos não preencheram o grau de instrução e os poucos que o fizeram têm o Ensino Fundamental incompleto. No que se refere às profissões também não foi possível um levantamento apurado porque em 17 fichas os pais não responderam a esse item. Entre os que responderam, predominam as profissões de pedreiro (5), ajudante de mecânico (1), manicure (1) empregada doméstica (4), do lar (6), recepcionista (1), preenseiro (1), pintor (2), serviços gerais (2), cabeleireira (1), promotor de vendas (1), frentista (1), confeitadeira (1) e faxineira (1). A maioria dos responsáveis que preencheram as fichas é a mãe, que assinaram demonstrando serem alfabetizadas. Havia apenas uma ficha que continha a impressão digital no lugar da assinatura, constando apenas um responsável não alfabetizado. Há três alunos cujo nome do pai não consta na certidão de nascimento.

Todos esses dados são pertinentes e nos dão um perfil, embora sucinto, que permite perceber que os alunos são provenientes de famílias com pais adultos, porém nem todos parecem ter escolaridade completa. As profissões estão no nível técnico, mas muitos talvez não tenham feito nenhuma preparação sistemática em curso técnico para exercê-las. São profissões que são ocupadas, geralmente, pela classe baixa, com poder aquisitivo baixo.

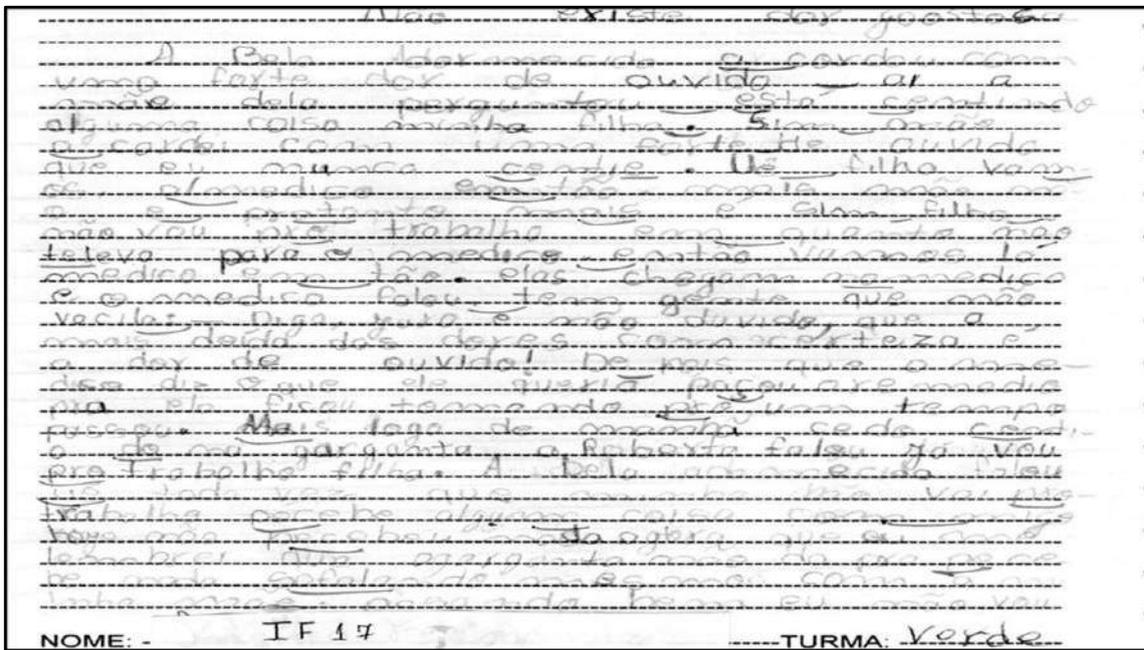
4.2 Apresentação e análise do corpus

Antes de apresentar o *corpus* e detalhar os fenômenos encontrados, selecionamos seis textos, nos quais destacamos com traços o que encontramos neles, não apenas as segmentações e as junturas, a fim de exemplificarmos como ocorrem os mais variados problemas de escrita. Primeiramente, apresentamos a versão digitada do manuscrito e, na sequência, a cópia do texto dos alunos na íntegra ¹⁷.

Texto 1

Não existe dor goostosa

A Bela Adormecida a cordou com uma forte dor de ouvido ai a mãe dela perguntou está sentindo alguma coisa minha fil. Sim mãe a cordei com uma forte de ouvido que eu nunca centir. Uê filha vamos almedico em tão. mais mãe não e pratanto mais é sim filha não vou pro trabalho em quanto não televa para o medico. então vamos lá medico em tão. elas chegam nomedico e o medico falou tem gente que não vacila: - Diga, juro e não duvido, que a mais doída das dores com certeza é a dor de ouvido! De pois que o medico diz o que ele queria paçou o remedio pra ela ficou tomando pro um tempo passou. Mais logo de manhã cedo centio do na garganta a Roberta falou Já vou pro trabalho filha. A bela adomecida falou ué toda vez que minha Mãe vai pro trabalho pecebe algum coisa com migo hoje não pecebeu nada agora que me lembrei que agarganta não da pra peceber nada sofalando mesmo com a minha mãe pesando bem eu não vou...¹⁸



¹⁷ Procuramos digitar o texto conforme os alunos o escreveram; apenas alguns casos de translineação não foram mantidos devido à diferença de extensão entre o manuscrito e o digitado na folha.

¹⁸ O texto seguia no verso da folha, mas como o intuito é exemplificar os fenômenos aqui estudados, demos destaque à primeira parte.

Texto 2

A Bela Adormecida

Era uma Bebê que chamava Luiza e a mãe dela ia fazer uma comemoração para que todos podese ve a bebê.

Quatro fada Madrinha três desejou, felicidade, sabedoria, riqueza e porutimo a utima fada desejou que quando ela tiverem 15 anos ela iria espeta o dedo no espeto e iria desmainha.

Quando ela enterou 15 anos ela entrou no seu quanto ampareceu uma fada mau estava desfaçada de velhinha e pedio que ela colocase o dedo no espeto para que ela vivese o muito mais feliz.

Então ela pesou que era vedade e colocol o dedo no espeto e desmanho na cama e apareceu um principe e deu um beijo na Luiza e ela acodou e beijou ele dinovo e o principe . Lucas a Luiza Para o castelo que ele mora e lá todos chama ela ela de princesa Luiza.

Em fim todos nos castelo viverão felizes.

Pricipalmente o principe e a princesa.

Assim todos Viverão felizes Para sepre.

A Bela Adormecida ♥

Era uma Bebê que chamava Luiza e a mãe dela ia fazer uma comemoração para que todos podese ve a bebê.

Quatro fada Madrinha três desejou, felicidade, sabedoria, riqueza e porutimo a utima fada desejou que quando ela tiverem 15 anos ela iria espeta o dedo no espeto e iria desmainha.

Quando ela enterou 15 anos ela entrou no seu quanto ampareceu uma fada mau estava desfaçada de velhinha e pedio que ela colocase o dedo no espeto para que ela vivese o muito mais feliz.

Então ela pesou que era vedade e colocol o dedo no espeto e desmanho na cama e apareceu um principe e deu um beijo na Luiza e ela acodou e beijou ele dinovo e o principe . Lucas a Luiza Para o castelo que ele mora e lá todos chama ela ela de princesa Luiza.

Em fim todos nos castelo viverão felizes.
Pricipalmente o principe e a princesa.

Assim todos Viverão felizes Para sepre.

NOME: AS 1 TURMA: 6ª Verde

Texto 3

O magico de oz e a princesa

Era uma vez uma linda prinsesa ela estava paseando no teu palacio e viu uma grande tenpestade e ela ficou nuito asustada a tenpestade estava muito forte que dirubou a borta do palasio onde a princesa norava com o pai nai a ten pestade entrou no quarto sonente da pincesa e arastou para sidade das esnerauda e ela ficou nuito encantada com a cidade das esnerauda e ela encontrou quei ela queria encontra e ela tinha nuito desejo a realiza o nagico de oz falo a sin pra ela eu que nandei a ninha tenpestade para trase foce ate aqui para realiza os teus desego que foce ne pidia todos o dia e acin o nagico realizou o desego da prinsesinha e ela voutou para casa felis para senpre.

O magico de oz e a
princesa

Era uma vez uma linda princesa
ela estava paseando no teu palacio
e viu uma grande tempestade
e ela ficou muito assustada a tem
pestade estava muito forte que di
rubeu a borta do palacio onde
a princesa morava com o pai
nais a tempestade entrou no
quarto somente da princesa e
arastou para a cidade das
esnerauda e ela ficou muito
encantada com a cidade das
esnerauda e ela encontrou
aquele que ela queria encontra
e ela tinha muito desejo a
realiza o magico de oz falo a
sin pra ela eu que mandei
a minha tempestade para
trase foce ate aqui para reali
za os teus desejos que foce
ne pidia todos o dia e acin
o magico realizou o desejo da pri
nsesinha e ela voltou para casa
feliz para sempre.

NOME: CGIS

URMA: C: verde

Texto 4

A floresta encantada

Era uma vez uma floresta encantada que era cheia de magia um lugar quando você entra nem percebe pensa que é uma floresta normal mais depois vai percebendo o quanto é diferente flores lindas árvores com frutos que agente nunca viu e deliciosos e alguns ate falavam e brincavam com agente pessoas com personalidade muito diferente pelo pelo corpo todo dentes enormes pessoas pequenas e grandes e que fazem a gente more de rir.

E lá também tem uma casa que parecia ser de boneca Com muitos brinquedos que todos eles falavam e brincavam com a gente e as pessoas que moravam nessa floresta são pessoas boas lá eles não sabia o que era maldade lá não existia isso

Mas um dia tudo mudou uma bruxa muito chada e mal checou na florestas e tomou conta da floresta e a bruxa não deixava ninguém brincar mais.

Mas um dia todos os moradores resolveram não obedecer a bruxa e eles bricaram soriram mas bruxa não queria que eles ficassem trincando mas eles não obedeceram a bruxa e eles acharam estranho ela não fazer nada como...¹⁹

A floresta encantada

Era uma vez uma floresta encantada que era cheia de magia um lugar quando você entra nem percebe pensa que é uma floresta normal mais depois vai percebendo o quanto é diferente flores lindas árvores com frutos que agente nunca viu e deliciosos e alguns ate falavam e brincavam com agente pessoas com personalidade muito diferente pelo pelo corpo todo dentes enormes pessoas pequenas e grandes e que fazem a gente more de rir.

E lá também tem uma casa que parecia ser de boneca Com muitos brinquedos que todos eles falavam e brincavam com a gente e as pessoas que moravam nessa floresta são pessoas boas lá eles não sabia o que era maldade lá não existia isso

Mas um dia tudo mudou uma bruxa muito chada e mal checou na florestas e tomou conta da floresta e a bruxa não deixava ninguém brincar mais.

Mas um dia todos os moradores resolveram não obedecer a bruxa e eles bricaram soriram mas bruxa não queria que eles ficassem trincando mas eles não obedeceram a bruxa e eles acharam estranho ela não fazer nada como...

NOME: _____ NL4 _____ 6º Ano Ver

¹⁹ O texto continuava no verso da folha, mas restringimos a exemplificação apenas na primeira parte.

Texto 5

Era uma vez um menino chamado Rafael que estava treinando para jogar bola na Escola Ele ficou muito triste porquausa os ceuscolege porque eles ficaram falando que ele não ia jogar na Escola mais ele fico treinando muito ele chuto a bola e garrou novazo de planta e sua mãe bateu e poz de cartigo na Escola teve e ducação fisca ele fico de procima e chego a sua vez e os colegas fiu ele jogando bola evalo que ele vaijoga no canpionato e chego aora . ele marca um gol e celtime ganhol e seus quolega fico muito feliz e saiu do cartigo.

Era uma vez um menino chamado Rafael
 que estava treinando para jogar bola
 na Escola mais ele ficou muito
 triste porquausa os ceuscolege
 porque eles ficaram falando que ele
 não ia jogar na Escola mais ele
 ficou treinando muito ele chuto a
 bola e garrou novazo de planta e
 sua mãe bateu e poz de cartigo -
 na Escola teve e ducação fisca
 ele ficou de procima e chego a sua
 vez e os colegas fiu ele jogando
 bola e chego aora . ele marca um gol
 e celtime ganhol e seus quolega
 ficou muito feliz e saiu do cartigo.

NOME: M B 14 TURMA: 6º VERDE

também do fascículo 1 do programa *Pró-letramento, Alfabetização e Linguagem*, elaborado pelo MEC em 2007, dos quais retiramos alguns dos casos mais comuns de problemas de escrita. Para uma melhor catalogação dos dados, elencamos cada problema detectado no Quadro 4, na qual os nomes dos alunos seguem codificados em respeito às suas identidades. A seguir, especialmente no caso das segmentações e das junturas, produzimos Quadro 5 que apresenta exemplos de cada caso encontrado nos textos dos alunos que demonstraram esses problemas em seus textos.

Quadro 4 - Categorização dos dados encontrados – 6º ano X

ALUNO	FENÔMENOS LINGUÍSTICOS										
	Código	Escrita Fonética	Juntura	Segmentação	Hipercorreção	Troca de letras	Omissão de letras	Acréscimo de letras	Uso indevido de letras	Uso indevido de maiúsculas e minúsculas	Falta de concordância verbal e nominal
AS	3	2	1	6	1	4	1	8	3	6	1
CF	5	1	-	4	1	4	1	9	25	1	41
LG	4	-	2	7	2	6	4	6	6	2	8
NL	2	2	-	1	12	4	1	1	-	3	15
VM	1	-	-	2	1	2	2	4	19	8	23
NO	4	1	10	-	3	6	1	3	8	1	10
PO	1	-	-	1	5	-	-	1	1	1	6
VG	1 6	2	-	-	8	4	-	9	10	1	25
SM	-	-	-	1	-	1	-	3	-	-	1
CE	6	1	-	3	10	4	1	4	9	1	7
M	1 8	2	-	12	5	13	-	7	14	3	21
AR	2	-	-	-	2	-	-	6	-	1	4
LN	3	-	-	-	-	4	1	4	10	1	15
MB	1 0	7	1	3	5	5	1	4	2	2	4
CG	7	-	2	1	10	5	-	12	8	2	8
CD	2	1	2	3	1	4	-	1	10	6	10
IF	1 5	6	10	2	3	16	3	7	24	2	34
Total	9 9	4 0	28	46	69	82	16	89	149	41	233

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Observa-se no Quadro 4, que contempla a análise de 17 textos do *corpus*, que há 12 problemas de escrita, entre os quais, temos a falta de pontuação e o uso indevido de maiúsculas e minúsculas com a maior incidência, com 233 e 149 casos, respectivamente. Esses dois problemas de escrita são muito recorrentes em textos de alunos, e a falta de pontuação incide diretamente na questão do uso de maiúsculas e minúsculas, pois, quando não

há ponto final, não há também início de frase com letra maiúscula, por isso o número tão alto entre os dois.

A escrita fonética, ou seja, escrever do modo que se fala, também apresenta uma incidência muito grande: 99 casos. E em alguns textos como os de VG8 e M11, a ocorrência foi bem elevada. No entanto, destacamos que tais transcrições não são “erros” aleatórios, são, na verdade, hipóteses criadas pelos alunos a fim de saber a escrita ortográfica. É forte a influência da oralidade na escrita, pois é a partir dela que eles se orientam. Segundo Cagliari (1999, p. 126), “[...] pode-se também elaborar hipóteses, aliás, mais provável, de que, diante desses fatos do sistema de escrita, o aprendiz teve de fazer uma opção – que, infelizmente, não correspondeu à forma ortográfica estabelecida [...]”. Embora o referido autor tratasse mais especificamente de alunos em processo de alfabetização, acreditamos que essa influência da oralidade na escrita permanece ao longo do Ensino Fundamental, como comprovam os exemplos dos *corpora*.

Em seguida, na ordem decrescente de número de ocorrências para cada caso, temos o número indevido de letras que foi encontrado em 89 casos e ressaltamos que foi detectado nas 17 amostras. Houve um elevado número para o caso de omissão de letras, com 82 casos. A troca de letras vem logo em seguida com um registro de 69 casos. A hipercorreção também apresenta um número significativo com 46 ocorrências. Conforme Cagliari (2009, p. 123-124), esse tipo de erro se caracteriza quando o aluno já tem noção da forma ortográfica de determinadas palavras e sabe também que a pronúncia destas é diferente, mas nem sempre tem certeza da escrita e pode escrever até do jeito mais incomum do que do mais usual; um exemplo muito recorrente nos textos é o final “l” nos verbos, em vez do “u”, como em “voltol”, uma vez que essas duas letras nessas posições representam o mesmo fonema /w/.

A falta de concordância nominal e verbal, embora seja uma dificuldade que alunos do Ensino Médio apresentam com frequência, não foi tão acentuada como nos casos anteriores, tendo um registro de 41 ocorrências. Contudo, mesmo que o número de ocorrências tenha sido mais baixo do que de outras categorias de “erros”, podemos afirmar que há influência forte da oralidade, pois é comum a não concordância de verbos e nomes na fala cotidiana e informal das pessoas. E tal incidência recai sobre a escrita.

Os fenômenos que nos interessam, a segmentação e a juntura, não são os casos mais recorrentes, contam com 40 e 28 registros, respectivamente. Mas notamos que, como já foi destacado no referencial teórico, são fenômenos que costumam fazer parte da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, consideramos o número de ocorrências

aqui encontrado bem elevado, uma vez que os alunos da pesquisa se encontram no 6º ano e tais dificuldades, pelo menos em tese, já deveriam estar sanadas.

Por fim, temos o acréscimo de letras como o caso de menor incidência, com apenas 16 registros nas amostras.

No que diz respeito ao desempenho geral dos alunos, destacamos que nem todos apresentam problemas em todas as categorias, aferimos um percentual de 82%. Note-se que 17% demonstraram o menor número de “erros”, inclusive não apresentaram segmentações e nem junturas, o que revela que esses alunos têm um domínio de escrita mais eficiente do que os demais. Os alunos que apresentaram “erros” em todas as categorias foram AS1, MB 14 e IF 17, que representam 17% da amostra. Ressaltamos, também, que há “erros” repetidos em todas as categorias, mas para ser fiel, contabilizamos todas as vezes que eles ocorrem em cada texto.

Percebemos por essa amostra que as dificuldades de escrita são muitas e exigem um trabalho de pesquisa minucioso para uma intervenção eficaz. Ponderamos que tais “erros” precisam ser vistos como rico material de investigação linguística, pois, a partir dos problemas detectados, o professor pode elaborar alternativas de intervenção que podem auxiliar seu trabalho com o ensino da modalidade escrita. Como atesta Cagliari (1999, p. 77), “análises das incongruências podem ajudar o professor a dosar e a programar as suas aulas e a alertar-se contra possíveis confusões que os alunos possam cometer”.

Além das dificuldades especificadas no Quadro 4, percebemos nas amostras problemas de translineação, má estruturação dos parágrafos, ausência de título, incoerências e falta de coesão, não atendimento à proposta de produção textual, repetições desnecessárias, falta de progressão das ideias. Como se vê, o trabalho com produção escrita exige um amplo empenho do professor, pois a atividade escrita requer dos alunos diversas habilidades, as quais não podem passar indiferentes ao olhar do professor. Não atentamos a esses aspectos, uma vez que nossa investigação é outra, mas não poderíamos deixar de apontá-los, visto que são imprescindíveis como fatores de textualidade.

No que diz respeito às segmentações e às junturas, apresentamos no Quadro 5 exemplos detalhados de cada aluno. Salientamos que onde se encontra um traço (-) no quadro, significa que não há exemplo dos fenômenos analisados.

Quadro 5 – Exemplos de junturas e segmentações extraídos dos textos dos alunos

CÓDIGO DO ALUNO	EXEMPLO DE JUNTURA	EXEMPLO DE SEGMENTAÇÃO
CF	Encontrala	-
AS	porutimo, dinovo	em fim
CG	-	tenpestade , a sin
LG	-	em cantado, con fiante, a te
NL	agente (a gente)	-
NO	abrigar (a brigar), domenino, omenino, ifoi, abruxa, ielis, nomenino, muitaraiva, iseu	an dado, cum do (quando), com mesou, com fessar, istava, a i,
VG	denoite, derepente	-
CE	comedo	-
M	derepete	-
MB	ummenino, novaso, porquausa,celtime (seu time), evalo (e falou), aora (a hora)	e ducação
CD	abruxa	a cordou, ir a (ia)
IF	almédico, pratanto, televo, purisso, medeita, sofalando, nomedico, agarganta	a cordou, a cordei, em tão, en quanto, de pois, com migo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Os casos de segmentações e de junturas apresentados no Quadro 5 são diversificados, vão desde exemplos mais corriqueiros como “derrepente” ou “em fim”, cujas ocorrências de dúvidas são bem comuns, a casos como “e ducação” e “almédico” que são menos usuais. Há alunos que apresentaram mais dificuldades do que outros, com registros tanto de juntura, como de segmentação; é o caso de NL, NO, MB, CD e IF. Já os demais apresentaram poucas ocorrências, ora em uma e noutra categoria.

Houve maior ocorrência de junturas (31 casos), do que de segmentações (20). Notamos que entre as segmentações há vários casos que podem ser explicados pela analogia com formas dependentes, como em “de pois”, “en quanto”, “com migo”, “a cordou”, que se associam às preposições “de”, “em”, “com” e “a”, respectivamente, as quais aparecem acompanhando outros vocábulos, mas não unidas a eles²⁰. Porém, o mais importante é que das 17 amostras, 12 apresentam junturas e/ou segmentações, ou seja, mais da metade dos textos. Esse percentual aponta a relevância desta pesquisa e comprova como um problema das

²⁰ Segundo Mattoso Câmara Jr. (1997), formas dependentes, em Língua Portuguesa, são a partículas proclíticas átonas, como o artigo, as preposições, a partícula “que”, entre outras. São ainda as variações pronominais átonas junto ao verbo (MATTOSO CÂMARA JR., 1997, p. 70).

séries iniciais de alfabetização persiste nos textos dos alunos do 6º ano, revelando uma alfabetização não consolidada. No entanto, verifica-se que as relações entre o falado e o escrito não são de fácil apreensão, mesmo porque, conforme atesta Fayol (2014, p. 23), é relativamente recente a escrita com espaçamento, pois no passado havia uma escrita contínua sem demarcação de espaço entre as palavras. Sem contar os exemplos de Barros (1540), já mencionados neste trabalho, que ilustram bem a flutuação na escrita entre juntura e segmentação em diferentes épocas, pois o que já foi escrito junto agora é separado, e vice-versa. Cabe, portanto, ao professor ter um olhar menos preconceituoso e mais compreensivo quando o aluno comete esses “erros”. Evidentemente que, se eles persistem nas séries finais do Ensino Fundamental, justifica-se a elaboração de uma intervenção que venha sanar essas dificuldades. Como atesta Cagliari (1999),

a partir da produção de textos espontâneos, o professor pode saber como andam seus alunos, quais as dificuldades maiores que estão enfrentando, o que acertam ou erram com menos frequência e, desse modo, pode programar melhor suas aulas, dando explicações e exercícios específicos sobre questões particulares de ortografia (CAGLIARI, 1999, p. 94).

Diante disso, elencamos, na seção seguinte, as atividades que constituem a proposta de intervenção que foi trabalhada em nossa pesquisa com o intuito de sanar e/ou minimizar os problemas aqui delineados. Enfatizamos, mais uma vez, a importância de levar em conta os “erros” dos alunos como ponto de partida para se produzir atividades que possam ir ao encontro de suas dificuldades.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Após identificar, descrever e caracterizar os “erros” encontrados em textos de alunos do 6º ano X, enfocando a segmentação e a juntura, apresentamos as ações e estratégias realizadas durante o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção, cujo objetivo foi sanar ou, pelo menos, minimizar os problemas detectados. A proposta de intervenção aplicada nesta pesquisa está sintetizada na seção 5.1, e na seção 5.2 apresentamos a análise dos dados obtidos durante a intervenção pedagógica que, acreditamos, trouxeram contribuições importantes para esta pesquisa.

5.1 Ações da intervenção

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, em alguns momentos, as atividades propostas e aplicadas não surtiram o efeito desejado, pois, quando partimos do plano teórico para o prático, vários fatores interferiram na execução, ocorrência normal, uma vez que processo interventivo algum traz em si garantia de êxito, porquanto a prática apresenta intempéries que o planejamento não consegue prever.

O tempo estimado para as atividades foi revisto durante os módulos, ora sendo necessário ampliá-lo, ora reduzi-lo, para dar continuidade aos trabalhos. Elencamos cada ação e apresentamos suas respectivas atividades, uma vez que era nosso objetivo, além de propor essas atividades, ensinar como resolver as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à segmentação e à juntura. Tais procedimentos e missão nos possibilitou atuar como “professor mediador”, nos moldes da definição de Cagliari e Massini-Cagliari (1999, p. 225): “ser mediador deve significar, antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos e não apenas um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer”.

A intervenção foi constituída, a princípio, por seis módulos, porque considerávamos que todos os assuntos a serem explorados, a saber, conhecimentos dos códigos de correção, interpretação textual e identificação das segmentações e das junturas, produção escrita, procedimentos de revisão textual e exposição das dúvidas, pudessem ser tratados segundo essa organização. Todavia, no decorrer do trabalho, percebemos a necessidade de criar mais um módulo que contemplasse as tecnologias disponíveis na escola, a fim de oferecer aos alunos o conhecimento da escrita e da leitura por meio de recursos tecnológicos, o que lhes oportunizaria a inclusão digital. Assim sendo, nossa proposta de intervenção ficou organizada

em sete módulos. Esclarecemos que, em todas as atividades desenvolvidas junto aos alunos, exploramos a linguagem oral, praticamos a leitura em voz alta e silenciosa, porque estamos cientes da complexidade do ato de ler e certas de sua importância. Esse nosso ponto de vista tem suporte em Cagliari (1999, p. 134), quando afirma que precisamos ouvir a “voz do texto” dos nossos discentes, ou seja, verificar como eles decifram e transformam o texto escrito em substância oral e, então, observar o processamento da compreensão. Cada módulo trata de um aspecto específico do trabalho de intervenção e pode envolver uma ou mais atividades.

Para iniciar o trabalho de intervenção, elaboramos um quadro com códigos de correção para “erros” de escrita (QUADRO 6), que foi entregue para cada aluno colar em seu caderno, em lugar de fácil acesso. Explicamos que esse material seria usado para a correção de todas as produções textuais e, a seguir, procedemos à explanação de cada item do código, para que eles entendessem como se daria a correção dos textos. O trabalho com os códigos de correção teve como objetivo auxiliar a refação/reescrita das produções diagnósticas utilizadas para a pesquisa, pois eles permitem indicar onde se encontram os pontos que requerem revisão. Cada símbolo representa um problema/deslize de escrita. Os alunos, então, verificam o código e identificam o problema; em outra folha, cada um reescreve seu texto, fazendo as devidas alterações. A seguir, entregam o texto reescrito para verificação/avaliação. O tempo estimado para essa atividade foi de dois horários de 50 minutos porque os alunos não estavam familiarizados com essa dinâmica de correção. Por isso, foi preciso reexplicar cada código e seu respectivo problema/deslize de escrita minuciosamente. Foram necessários os seguintes recursos materiais: folhas impressas com os códigos e folhas pautadas para as reescrituras.

Os sete módulos são descritos e comentados a seguir.

MÓDULO 1

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VALLE MAURÍCIO LÍNGUA PORTUGUESA PROFESSORA ANAGREY BARBOSA

MÓDULO 1 – 20/10/2014

Instruções

Para melhorar nossas atividades de escrita, você utilizará um quadro de correções que servirá de apoio para você fazer a reescrita de seus textos. Primeiramente, iremos conhecer cada um dos códigos nele presentes. A seguir, você o colará em seu caderno, de preferência na contracapa, para ficar fácil de ser encontrado, pois o quadro será utilizado várias vezes em nossas atividades.

Quadro 6 - Códigos de correção para as produções de texto

Símbolos	Problemas de escrita
○	Ausência de título
□	Ausência de parágrafo
△	Não uso de letra maiúscula em início de frase
+	Uso inadequado de letra maiúscula em contexto de minúscula
T	Ausência de letra maiúscula em nomes próprios
⊕	Ausência de ponto final
?	Ausência de ponto de interrogação
!	Ausência de ponto de exclamação
∞	Ausência dos dois pontos
≡	Falta de travessão para marcar a fala de personagens
V	Ausência de vírgula
A	Falta ou inadequação de acento gráfico
■	Falta de clareza na exposição das ideias no texto
X	Vocábulo incorreto
◇	Vocábulo repetido
>>	Juntura de vocábulos

±	Segmentação de vocábulos
≥	Troca de letras
≤	Ausência de vocábulos no texto
∅	Ausência de elemento de ligação na frase
×	Presença de linguagem abreviada, como na Internet
≠	Ausência de concordância verbal
=	Ausência de concordância nominal

Fonte: Adaptado dos quadros de autoavaliação do volume 1, etapa V, da Série Licenciatura Letras Português/Inglês (2008, p. 38-40).

MÓDULO 2

Com a intenção de trabalhar os problemas de escrita por meio de textos, apresentamos uma breve narrativa, na qual inserimos, propositalmente, vários casos de segmentação e juntura, além de outros deslizes da língua, para verificar se os alunos conseguiriam identificá-los. Se os localizassem, deveriam reescrever as palavras conforme a ortografia padrão da Língua Portuguesa. Esta atividade foi desenvolvida em dois momentos: no primeiro distribuimos um texto, sobre o qual fizemos uma interpretação oral e coletiva; no segundo, entregamos as perguntas para que eles trabalhassem a interpretação escrita do texto, e também os problemas de escrita. Os alunos deveriam responder por escrito e depois devolver as respostas, para que pudéssemos verificar os resultados. O tempo estimado para essa atividade foi de quatro horários de 50 minutos (3h e 20min), sendo um horário para a leitura e interpretação oral do texto e os outros três para a atividade escrita. Foram necessários os seguintes recursos: folhas xerografadas com o texto e suas respectivas questões.

**ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VALLE MAURÍCIO
LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA ANAGREY BARBOSA**

MÓDULO 2: 20/10/2014

NOME: **TURMA:**

PARTE 1

Leia o texto a seguir.

As férias de Sabrina

Sabrina é umamenina muito a legre. quando xega as férias ela gosta muito porque ela podiprincar o tempo todo. suamae manda ela lavar vasia mas ela não vai nahora que amae dela manda porque ela fica o tempo todo na frenti da tele visão.

O pai de Sabrina dexa ela ficar vendu tele visão a tarde toda mais a mãe dela da bronca. Fala: Sabrina, Sabrina vem lava essas vasia e Sabrina nemaí.

Depois ela vai pra rua joga peteca com as amiga dela fica joganu peteca ate denoitinha e quando xegaemcasa a mãe estar uma fera!!

(Fonte: produzido pela pesquisadora)

PARTE 2

Questões sobre o texto:

1. De que assunto o texto trata?

.....
.....

2. Como é a personagem Sabrina?

.....
.....

3. Além dela, há outros personagens na história? Quem são?

.....
.....

4. Você teve dificuldade para entender o texto? Por quê?

.....
.....

5. Há problemas de escrita no texto. Conforme a tabela de códigos de correção, sinalize no texto, com os símbolos indicados, os problemas que você encontrou.

6. Corrija agora o texto, com base na tabela, reescreva-o eliminando as incorreções.

.....

.....

.....

.....

7. Quais palavras foram escritas juntas no texto, mas deveriam estar separadas?

.....

.....

8. Que palavras estão separadas no texto e deveriam estar juntas?

.....

.....

9. Dos problemas encontrados no texto, qual ou quais você costuma apresentar na sua escrita?

.....

.....

MÓDULO 3

Ditamos, neste módulo, um texto curto para que os alunos comparassem o que escreveram com o que foi ditado e verificassem se usaram o espaçamento correto. Propusemos que a correção desses textos fosse feita em duplas para que um ajudasse o outro a entender o porquê de cada segmentação ou juntura. Salientamos, nessa atividade, as diferenças entre a fala e a escrita e a interferência daquela no ato de escrever. Esclarecemos que o uso do ditado foi uma estratégia da intervenção cujo objetivo era apenas auxiliar os alunos a identificarem suas dificuldades de escrita e aprender a saná-las, e não como um mero recurso avaliativo comumente utilizado em sala de aula. Cagliari (1999, p. 80) adverte que "os ditados, visando [sic] avaliar se o aluno já sabe escrever, aplicam-se de maneira mais apropriada a quem já aprendeu a escrever e não aos alunos de alfabetização que, obviamente, ainda não sabem". Nesse sentido, para os alunos do 6º ano, o ditado pode ser usado como um recurso didático que pode revelar as dificuldades pelas quais os alunos passam.

O tempo estimado para essa atividade foi de três horários de 50 minutos (2h e 30min). Foram necessárias folhas avulsas de caderno.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VALLE MAURÍCIO
LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA ANAGREY BARBOSA

MÓDULO 3 - 28/10/2014

NOME: **TURMA:**

Texto para ditado:

A mistura das raças

Você sabia que o Brasil é um país onde há muita diversidade? Os índios já moravam aqui, depois chegaram os portugueses. Misturou tudo. Depois vieram os negros. Mais mistura.

Branco com negro deu origem ao mulato. A mistura entre branco e índio deu origem ao caboclo. Já o negro com o índio originou o cafuzo. Sem contar que vieram para cá imigrantes de vários países como Itália, Alemanha, Japão, entre outros. Então, será que só existem três raças no Brasil?²¹

MÓDULO 4

No caso da junção com verbos seguidos de pronomes oblíquos, como em “deixá-la”, “comê-lo”, entre outros, grafados juntos na escrita dos alunos, elaboramos um exercício específico para a ocorrência desse “erro”. No exercício, demos, primeiramente, as orientações para que os alunos reconhecessem o caso a ser tratado e, em seguida, através de um exemplo, utilizassem nas frases a forma correta, isto é, unir os verbos aos seus pronomes. O tempo estimado para essa atividade foi de três horários de 50 minutos. Os recursos necessários foram: folha xerografada com a atividade.

²¹ Adaptação do texto “A formação do povo brasileiro”, extraído de: <<http://profasam.blogspot.com.br/2012/06/historia-formacao-do-povobrasileiro.html>> Acesso em 07 jul.2014.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VALLE MAURÍCIO
LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA ANAGREY BARBOSA

MÓDULO 4 – 03/11/2014

NOME:TURMA:.....

Para não tropeçar na escrita

Há verbos que se fazem acompanhar de certas palavras que substituem pessoas, coisas ou lugares. Quando isso acontece, essas palavras podem vir com a consoante “l”, como no exemplo:

Preciso levar minha filha ao parque.



Preciso levá-**lá** ao parque.

O “-la”, na segunda frase, substitui as palavras “minha filha”. Note que o “-la” vem separado do verbo por um tracinho que chamamos de hífen. O verbo perde a letra “r”, que marca o infinitivo, e ganha um acento na vogal antes do hífen, para marcar a sílaba forte. Agora que você aprendeu como se faz, siga essa instrução para reescrever as frases e fazer as substituições, de acordo com a norma padrão escrita. Atenção: o trecho destacado em negrito é o que deverá ser substituído.

Questões

a) Sônia precisa deixar **o filho** na escola.

.....
.....
.....

b) Vou consultar **a professora** para me ajudar neste exercício.

.....
.....
.....

c) Quero ver **seu carro novo**.

.....
.....
.....

d) Não vou registrar **meu nome** nesta folha suja.

.....
.....
.....

e) O policial disse que precisa revistar **a mochila**.

.....
.....
.....

f) Não consigo encontrar **minha caneta**.

.....
.....
.....

MÓDULO 5

Com o intuito de conhecer as dificuldades dos alunos, pedimos que elaborassem uma lista própria com pelo menos cinco palavras sobre as quais eles tinham dúvidas se eram grafadas juntas ou separadas para, a partir disso, ser construído um quadro expositivo contendo a forma correta, ao lado da incorreta. O tempo estimado para essa atividade foi de três horários de 50 minutos. Os recursos necessários foram: folhas avulsas de caderno, pincel atômico e cartolina.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VALLE MAURÍCIO
LÍNGUA PORTUGUESA - PROFESSORA ANAGREY BARBOSA

MÓDULO 5 - 03/11/2014

NOME: **TURMA:**

Aponte suas dúvidas

Você percebeu, pelas atividades feitas até aqui, que há palavras que geram dúvidas quanto à escrita. Algumas consideramos que devem ser escritas juntas e, na verdade, são escritas separadamente. E há outras que não devem ser separadas e as juntamos. Diante disso, pense um pouco e relacione pelo menos 5 exemplos de palavras ou expressões sobre as quais você tem dúvidas se devem ser escritas juntas (juntura) ou separadas (segmentação), para criarmos um quadro expositivo de “Tira-dúvidas”.

Relação de palavras ou expressões:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

MÓDULO 6

Nesta atividade, trabalhamos com o gênero bilhete de acordo com a proposta do ensino de língua portuguesa que preconiza o trabalho constante de leitura e produção textual, conforme destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O objetivo não foi apenas fazer com que os alunos conhecessem esse gênero, mas exercitassem a escrita a partir da produção de um texto com finalidade específica, uma vez que cada bilhete era endereçado a um funcionário da escola escolhido pelos discentes e continha um recado. Nesse caso,

observamos a presença ou não das segmentações e das juntas. Foi necessário atender individualmente os alunos que persistiam com os problemas em seus textos, nos atentando para sua pronúncia e escrita dessas palavras. O tempo estimado para essa atividade foi de seis horários de 50 minutos, e os recursos necessários: folhas xerografadas com o gênero trabalhado, papel para rascunho, bloco colorido para recados, figurinhas adesivas, cartolina, pincel atômico.

**ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VALLE MAURÍCIO
LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA ANAGREY BARBOSA**

MÓDULO 6 – 04/11/2014

NOME:TURMA:

Leia o texto a seguir:

**MAMÃE,
FUI ESTUDAR NA CASA DA TALITA. TEM PROVA
DE MATEMÁTICA AMANHÃ. DE LÁ VOU PARA O
JUDÔ. ESTOU LEVANDO LANCHE REFORÇADO.
NÃO SE PREOCUPE.
ATÉ O JANTAR.
PAULA**

Questões

1) O texto anterior é um bilhete. Você sabe para que serve um bilhete?

.....
.....

2) Quem é o remetente do bilhete, isto é, quem o escreveu?

.....
.....

3) Quem é o destinatário, ou seja, a quem o bilhete está sendo dirigido?

.....

 4) Pela leitura do bilhete, que tipo de informações sobre Paula podemos obter?

.....

 5) Marque, entre os itens a seguir, quais mostram as características do gênero bilhete a partir do exemplo anterior.

É um texto é grande e detalhado.

É um texto é curto e objetivo.

É informal.

É formal.

É pessoal.

É para várias pessoas lerem.

Tem o nome de quem escreve e o de quem recebe.

6) Proposta de produção de texto

Agora que você aprendeu as características do gênero bilhete, chegou a sua vez de escrever um. Elabore um bilhete para algum funcionário da escola (professor, diretor, supervisor, pessoal da cantina, da limpeza, porteiro etc.), no qual você poderá fazer um elogio, pedido, uma crítica, dar um recado, um aviso. O destinatário e o conteúdo do bilhete ficarão à sua escolha. Em um primeiro momento, você fará um rascunho que será lido e revisado junto com a professora. Depois, você passará a limpo, em um papel próprio para recados, e seu bilhete ficará exposto no quadro da secretaria para que a pessoa para quem você escreveu, leia e dê uma resposta ao seu texto. Não se esqueça de que a revisão é muito importante. Capriche!

MÓDULO 7

É imprescindível, na atualidade, que a escola, diante das inovações tecnológicas cada dia mais surpreendentes, incorpore como recurso didático os benefícios que a tecnologia digital pode oferecer, uma vez que os alunos já lidam com celulares munidos de grande

quantidade de aplicativos e as redes sociais são uma realidade constante de seu cotidiano, mesmo nas camadas mais pobres.

Belmiro (2003, p. 19) constata que “a linguagem oral, a escrita e o ciberespaço convivem na sociedade e na cultura, ao lado de outras linguagens não-verbais constituidoras do sujeito, e precisam conviver também na escola, que se propõe formadora de sujeitos capazes de conhecer o mundo em suas múltiplas dimensões”.

Para isso, é necessário que a escola renove suas formas de ensino e aprendizagem, aliando os meios tecnológicos aos procedimentos didáticos, utilizando-os como aliados na busca do conhecimento. É certo que as novas tecnologias também trazem pontos negativos, os quais os educadores não devem negligenciar. É preciso saber equilibrar seus malefícios e benefícios para que nossos alunos saibam utilizar o que elas têm de melhor e também reconheçam os males que delas podem advir. Assim procedendo, a escola se compromete em formar cidadãos capazes de atuar no meio virtual de forma consciente e responsável.

Nessa perspectiva, Belmiro (2003, p.22) salienta que “[...] conviver com os paradoxos do mundo contemporâneo, de forma consciente, pode ser um caminho para transformar a educação em poderosa arma no combate às exclusões e [sic] na criação de cidadãos atuantes”.

Aliar a tecnologia à prática pedagógica não é simplesmente seguir modismos ou tendências, mas reconhecer e ratificar a importância dos recursos tecnológicos que, cada vez mais, fazem parte da vida dos cidadãos nas mais variadas atividades cotidianas e extrair deles o que há de melhor para uma educação eficiente e de qualidade. Guimarães e Dias (2003) preconizam:

Uma educação comprometida com o desenvolvimento e a construção de conhecimentos não pode restringir-se a oferecer caminhos únicos ancorados em currículos áridos e enciclopédicos, desvinculados de contextos significativos para o aluno. As ações educativas têm de ser redirecionadas para colocar o aluno como o centro da aprendizagem, levando em consideração seu papel ativo no ato de aprender. Além disso, é necessário levar em conta o alto nível de variedade em relação aos estilos e maneiras de aprender, interesses e motivação de um grupo de alunos (GUIMARÃES; DIAS, 2003, p. 26).

Entretanto, ponderamos que não é unicamente a introdução de novas tecnologias que trará uma aprendizagem renovada, pois os padrões e métodos antigos e ultrapassados podem ser mantidos, utilizando-se o computador como ferramenta. Não são apenas os instrumentos que devem mudar, mas também a postura e a mentalidade do educador. É o que apregoa Côrrea (2003, p. 46), quando afirma que: “[...] Não basta trocar de suporte, sem trocar nossas

práticas educativas, pois estaremos apenas apresentando uma fachada de modernidade, remodelando o ‘velho’ em novos artefatos”.

Em face disso, consideramos necessário trabalhar, em nossa proposta de intervenção, com os recursos tecnológicos. Pedimos, então, aos alunos uma pesquisa de placas e letreiros amplamente expostos no meio virtual que apresentassem ocorrências de segmentações e de junturas na escrita. Desse modo, os alunos perceberiam que os fenômenos estudados ultrapassam os muros da escola e ganham repercussão em várias situações comunicativas do cotidiano e que as dúvidas que eles apresentam são comuns a outros usuários da língua. Para esta atividade, o tempo estimado foi de três horários de 50 minutos e utilizamos como suporte material os computadores com *internet*, *pendrive* e *datashow*.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VALLE MAURÍCIO
LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA ANAGREY BARBOSA

MÓDULO 7 – 18/11/2014

Pesquisa de placas com segmentação e juntura

A proposta deste módulo foi levar ao conhecimento dos alunos exemplos de segmentação e juntura nas mais diversas situações sociais de escrita, demonstrando que são “erros” que ocorrem com frequência e em vários meios. Além disso, ponderamos como a ocorrência desses problemas de escrita podem dificultar a leitura e o entendimento de um texto escrito. Outro objetivo foi aliar a tecnologia ao ensino de língua, tornando as aulas mais criativas e interativas, proporcionando-lhes subsídios para a inclusão na educação tecnológica.

Os alunos foram ao laboratório de informática e, com a ajuda da professora e do monitor de informática, pesquisaram exemplos de placas de diversos estabelecimentos comerciais, e de outros, em diversas situações e finalidades comunicativas, que contivessem segmentação e juntura. Os discentes selecionaram as placas encontradas, as quais foram salvas em pastas nos computadores. Como não há um computador para cada aluno da turma, organizamos grupos de três alunos para cada máquina. Coletamos todas as placas selecionadas, a fim de montar uma exposição em *slides* para, em um segundo momento do módulo, apresentar a todos os alunos para maior exploração dos textos contidos nas placas. Esse trabalho de organização e montagem dos slides foi feito pela pesquisadora em horário

extraclasse. Essa segunda parte da aula foi desenvolvida em sala de aula onde montamos o *data-show* e demais equipamentos necessários para a explanação.

Os sete módulos aqui propostos foram elaborados com o objetivo de minimizar ou sanar os problemas de segmentação e de juntura, bem como outros aspectos relacionados à escrita, identificados em textos de alunos de 6º ano X, da Escola Municipal João Valle Maurício. No entanto, esses módulos não são fórmulas prontas e acabadas, capazes de garantir êxito para os “erros” de escrita que focalizamos neste trabalho. À medida que o trabalho foi sendo desenvolvido e as atividades executadas, alterações foram sendo feitas, sempre que se fizeram pertinentes e necessárias a fim de darmos continuidade ao trabalho interventivo.

Na seção 5.2, apresentamos os dados coletados com suas respectivas análises feitas no decorrer da intervenção, apontando os resultados obtidos.

5.2 Análise dos Dados

Iniciamos a intervenção no dia 20 de outubro de 2014 e concluímos os trabalhos no dia 2 de dezembro de 2014, com a finalização do módulo 7. A etapa de interferência ocorreu paralelamente ao planejamento das aulas, conforme proposta curricular seguida pela rede municipal. Isso explica a demanda de tempo relativamente longo para executar todas as etapas da intervenção, pois, em várias aulas, foram realizadas atividades já previstas pela programação bimestral. Os alunos foram orientados, todas as vezes em que eram trabalhadas as atividades do projeto, acerca da dinâmica da intervenção e enfatizamos a importância de tal ação para a melhoria das atividades de leitura e escrita. Salientamos, também, que o projeto seria utilizado como instrumento de avaliação, valorizando, assim, as diferentes propostas de atividades realizadas em sala de aula, tornando-as significativas.

Trabalhamos com todos os 32 alunos da classe nos dias de aplicação de atividades, contudo, apresentamos somente resultados e textos de 24 alunos, devidamente codificados, já que foi esse o número de alunos que entregou o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis, para participação na pesquisa. Os oito alunos que não entregaram o termo disseram ter se esquecido dele, ou pareciam não ter o termo com a devida autorização, embora tenhamos oferecido vários prazos. Assim sendo, levando em consideração as questões éticas que permeiam uma pesquisa científica, nosso *corpus* foi constituído dos textos desses 24 alunos. Informamos que nem todos os 24 alunos do *corpus* participaram de todos os módulos; alguns por estarem ausentes no dia da sua aplicação, outros

por displicência. Isso explica a variação dos dados no momento da tabulação e interpretação dos resultados.

Módulo 1 – Apresentação dos códigos de correção

Neste módulo inicial, apresentamos os códigos de correção aos alunos, explicitando o significado de cada símbolo. Ele foi constituído basicamente de explanação, com participação espontânea dos alunos e foi aplicado, no primeiro horário do dia 20 de outubro de 2014, no 6º ano X, turno vespertino e em parte do 3º horário. Estavam presentes 27 alunos, sendo 14 meninas e 13 meninos. Sete alunos estiveram ausentes neste dia de aplicação.

Devido ao fato de a turma ser inquieta, com vários alunos indisciplinados, em vários momentos foi preciso pedir silêncio para continuar as explicações. Explicitamos os objetivos do projeto, a saber, melhorar a leitura e a escrita. A previsão de tempo de duração era de duas semanas, contudo o tempo utilizado ultrapassou as expectativas previstas. Mencionamos também as parcerias que dão suporte a esta pesquisa: Unimontes, o setor pedagógico e a direção da escola. Embora esperássemos o contrário, pelo menos a maioria dos alunos da turma se manteve atenta. Alguns alunos que normalmente apresentavam problemas de indisciplina trouxeram algumas perturbações, mas nada que fugisse ao nosso controle e que pudesse inviabilizar o andamento da intervenção.

Apresentamos a tabela com os códigos de correção e recomendamos que colassem a folha na contracapa do caderno, para que ela não se extraviasse e, a fim de evitar que eles se dispersassem durante as explicações, reservamos cinco minutos para colagem da folha. No princípio, os alunos acharam a tabela difícil de entender, mas após as explicações, aos poucos, foram compreendendo o que cada código representava. Um dos alunos, antes mesmo de nossa explicação, já havia entendido a dinâmica de funcionamento dos códigos e auxiliou seus colegas nesta tarefa. Código por código foi explicado, com exemplos expostos no quadro. Como era previsível, o código referente à falta de clareza na exposição das ideias (■) esteve entre os que mais ofereceram dificuldade. Fornecemos, então, um exemplo oral de frases desconexas para que pudessem entender melhor.

Quando mencionamos os problemas de escrita, foco desta pesquisa, os alunos não tiveram muitas dificuldades para entender. O aluno (CE) ²² conceituou o termo juntura, conforme seu entendimento, dizendo: “É quando escreve junto o que é separado”.

²² Todos os alunos foram codificados em obediência às normas éticas que envolvem a pesquisa.

Ao tratar do fenômeno da segmentação, consideramos pertinente colocar entre parênteses a palavra “separação” na tabela para facilitar a compreensão, por ser “segmentação” um termo técnico de significado desconhecido para eles.

Nos itens “ausência de vocábulos no texto” (\leq) e “ausência de elementos de ligação na frase” (\emptyset), foi necessário explicar em detalhes, por serem situações semelhantes, porém, não iguais. Quanto ao item “presença de linguagem abreviada como na *Internet*”, cujo código é um “x” simples e minúsculo (x), detectamos que ele era muito parecido com o do item “vocábulo incorreto”, que é um “x” maiúsculo e em negrito (X). Então, o substituímos pelo símbolo “@”, que, além de ser diferente, remete diretamente ao universo virtual. Alguns alunos tiveram dificuldades para desenhar esse código, sendo necessária nossa interferência. Por isso, atendemos aos alunos individualmente, passando de carteira em carteira para verificar se desenharam o símbolo de forma adequada. Nesse momento, notamos que um aluno não estava fazendo as mudanças necessárias, entretido em jogar ioiô. Mesmo sendo advertido da importância do projeto, não se prontificou a participar da atividade. Mencionamos tal fato para dar uma visão real dos obstáculos que os professores enfrentam na sala de aula, os quais são empecilhos para uma aprendizagem eficaz e produtiva. Ele revela, também, que nem sempre conseguimos desenvolver todas as nossas ações planejadas em sala de aula.

Embora este módulo inicial tenha sido a introdução do projeto de intervenção e, por não haver produções escritas para serem analisadas, alguns pontos merecem ser destacados:

- a) os alunos demonstraram abertura para o projeto, não apresentando resistências à sua realização;
- b) apesar de terem recebido uma explicação teórica, não demonstraram grandes dificuldades de entendimento sobre a tabela. Contudo, somente durante a abordagem prática foi possível entenderem-na com precisão;
- c) o foco principal desta pesquisa, os fenômenos da segmentação e da juntura, foram entendidos com relativa facilidade, embora os alunos desconhecessem essa nomenclatura técnica;
- d) as modificações feitas durante a explanação da tabela demonstraram que um projeto, durante sua execução, está sujeito a mudanças que a prática, o contexto e os envolvidos na realização exigem. Isso vem demonstrar, também, que houve interação entre aluno e professor, através da qual ambos encontraram uma alternativa de trabalho melhor para a atividade;

- e) o tempo estimado é somente uma previsão; são as peculiaridades do contexto e da prática que, de fato, estabelecem a duração das atividades.

Módulo 2 – Interpretação de texto e detecção dos problemas de escrita a partir dos códigos

Na outra metade do 2º horário, ainda no dia 20/10, iniciamos o módulo 2. Nele foi explorado um texto intitulado “As férias de Sabrina”, elaborado pela pesquisadora. De início, não lemos o texto em voz alta para não provocar interferências na atividade que seria desenvolvida, mas explicamos todas as questões a fim de fazer os alunos compreenderem melhor. Notamos, quando passamos para as atividades, um pouco de contrariedade. Alguns deles reclamaram que teriam que interpretar textos. Porém, essa atitude de rejeição por parte dos alunos, em relação às atividades de leitura e escrita, é natural, mas gera, também, dificuldades.

Essa atividade do módulo 2 foi, na verdade, uma espécie de sondagem, cujos objetivos foram: a) familiarizar os alunos com os códigos de correção; b) verificar se eles percebiam os “erros” presentes no texto; c) analisar a capacidade de leitura e interpretação de texto dos alunos; d) fazer os alunos refletirem sobre as próprias dificuldades de escrita; e) propiciar o momento de refacção/revisão de um texto; f) enfatizar o foco desta pesquisa, ou seja, os fenômenos da segmentação e da juntura.

Os dados obtidos a partir das atividades deste módulo foram muito importantes para nos fornecer um panorama das dificuldades e/ou facilidades que os alunos apresentam em sua escrita. Verificamos que a maioria deles se encaminhou logo para a questão 5, que pedia que eles detectassem, no texto, os problemas de escrita, usando os códigos para apontá-los. Orientamos essa atividade individualmente à medida que os alunos solicitavam auxílio, mesmo eles estando com o código em mãos. Contudo, isso não é fato atípico, uma vez que a atividade era algo novo, já que eles estavam acostumados a verem seus “erros” apontados pelo professor nos textos e não serem eles mesmos a apontá-los. Alguns alunos não fizeram a atividade, foram os que se mostraram resistentes a participar das atividades, que normalmente têm o caderno incompleto e apresentam graves problemas disciplinares. Mas a maioria dedicou-se bastante.

Percebemos que muitos identificaram com facilidade os problemas de escrita, principalmente os casos de segmentação e de juntura. Porém, quando liam a questão 6, que pedia a reescrita do texto sem os problemas encontrados, manifestavam desânimo, fato

comum, porque são resistentes àquilo em que têm dificuldades. Alertamos que nossa preocupação, naquele momento, não seria a memorização dos códigos, pois a tabela estaria sempre ao alcance deles e seria usada quando fossem corrigir seus textos. No entanto, naturalmente, seria possível que alguns códigos fossem memorizados com facilidade e lembrados quando estivessem mais familiarizados com eles. Como estava próximo do término do horário, recolhemos as folhas com as atividades, exceto a folha de codificação, para continuarmos o trabalho nos horários do dia seguinte. Pedimos que escrevessem o nome no cabeçalho para que pudéssemos identificar seus trabalhos na aula seguinte, 21/10/14, quando prosseguimos com o módulo 2.

Neste dia, os alunos, de um modo geral, estavam muito agitados e não foi fácil organizar as atividades como no dia anterior. Essa informação é importante, pois o contexto influencia de forma decisiva nos resultados de uma atividade proposta em sala de aula. Orientamos, individualmente, quase todos, e eles questionaram bastante sobre a questão 6, que pedia a refacção do texto, já que ela demandava mais tempo e apresentava mais dificuldade.

Salientamos que alguns alunos perceberam que numa mesma palavra havia mais de um problema de escrita e isso revelou que eles estavam compreendendo e avançando nas análises. A maioria dos alunos que não compareceu à aula anterior demonstrou mais facilidade e independência nas atividades do que os outros que participaram desde o início. Isso se explica porque esses alunos, ausentes na aula anterior, apresentam um rendimento satisfatório em sala de aula, têm facilidade de entendimento e, geralmente, não requisitam atendimento individual.

O Quadro 7 demonstra com detalhes como foi a realização da tarefa. O texto explorado, “As férias de Sabrina”, apresenta vários problemas de escrita. As questões propostas englobaram, além de aspectos interpretativos, os problemas de escrita enfocados por esta pesquisa. Elencamos, a seguir, as perguntas da atividade para orientar melhor o condensado das respostas dos alunos exposto no quadro. Foram analisadas atividades de 24 alunos.

- 1) De que assunto o texto trata?
- 2) Como é a personagem Sabrina?
- 3) Além dela, há outros personagens na história? Quem são?
- 4) Você teve dificuldade para entender o texto? Por quê?
- 5) Há problemas de escrita no texto. Conforme a tabela de códigos de correção, sinalize no texto, com os símbolos indicados, os problemas que você encontrou.

- 6) Corrija agora o texto, com base na tabela, reescreva-o eliminando as incorreções.
- 7) Quais palavras foram escritas juntas no texto, mas deveriam estar separadas?
- 8) Quais palavras estavam escritas separadas no texto, mas deveriam estar juntas?
- 9) Dos problemas encontrados no texto, qual ou quais você costuma apresentar na sua escrita?

No Quadro 7, apresentamos a análise das respostas dos alunos para cada questão da atividade. Essa análise é fundamental para se entender como os alunos se posicionaram diante das questões e as hipóteses utilizadas para respondê-las.

Quadro 7 - Análise das respostas dos alunos para atividade do módulo 2

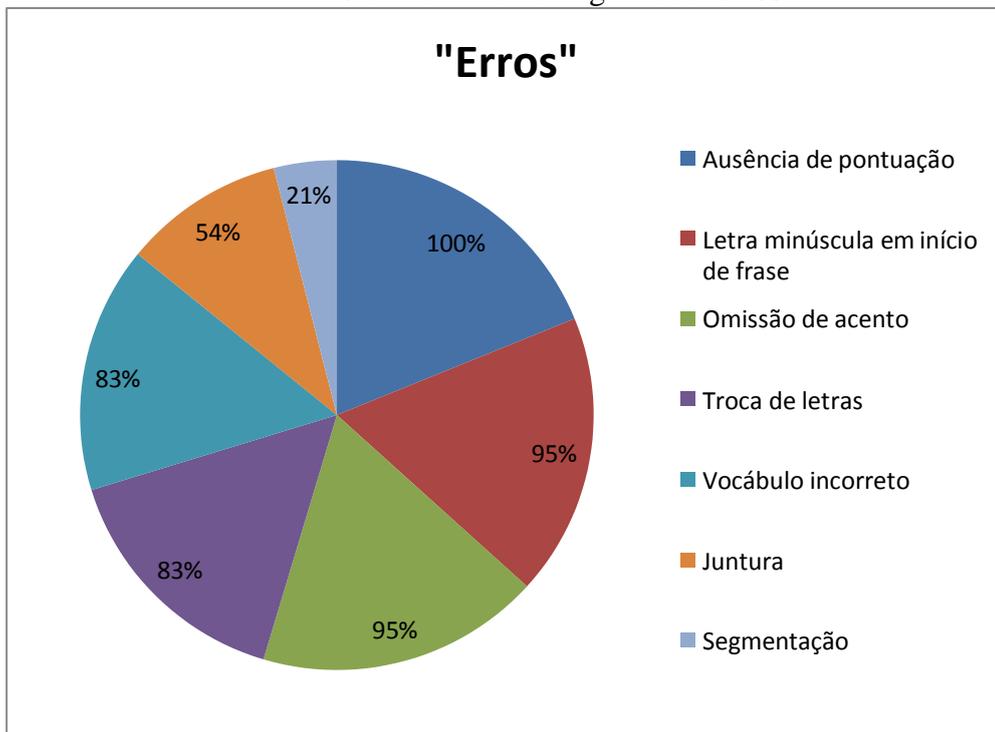
Questões	Observações
1	Onze alunos deram respostas coerentes com o que se pedia; doze alunos escreveram respostas incompletas, mas que não se desviaram do foco da pergunta; um aluno apresentou resposta vaga, sem coerência.
2	Doze alunos deram respostas coerentes ao que se pedia, porém, sucintas e sem extrapolar o texto; nove alunos fizeram inferências interessantes e foram além das respostas explícitas apresentadas no texto e caracterizaram a personagem, conforme seu comportamento; dois alunos responderam de forma incompleta e um apresentou resposta incompreensível, ilegível.
3	Dezessete alunos responderam a essa pergunta de forma satisfatória; dois alunos deram respostas incompreensíveis, sem coerência e cinco apresentaram respostas incompletas.
4	Quatro alunos deram respostas vagas, sem objetividade; quatro disseram ter tido dificuldades para entender o texto, sobretudo pelas “erros” ortográficas; cinco afirmaram não ter tido dificuldade; quatro foram ponderados, dizendo que tiveram um pouco de dificuldade; três deram respostas incompletas; um deu uma resposta incoerente; dois responderam de forma ilegível e um não soube responder.
5	Dezenove alunos sinalizaram os problemas de escrita na faixa entre 9 a 27 “erros” de escrita; contudo, houve várias confusões quanto ao emprego dos códigos um aluno numerou alguns “erros”; dois sinalizaram apenas um problema de escrita e dois não fizeram esta questão.
6	Treze alunos reescreveram o texto e conseguiram corrigir alguns problemas, mas apresentaram outros “erros” que o texto original não trazia e mantiveram os já presentes; três fizeram uma produção sem coerência; um não fez a refacção do texto; três reescreveram do jeito que estava antes, sem alterações; dois deixaram a refacção incompleta; um corrigiu apenas as palavras que sinalizou no texto e somente um apresentou uma refacção melhor revisada, com poucos problemas de escrita apresentados.
7	Dezesseis alunos conseguiram identificar os cinco exemplos de juntura presentes no texto; seis identificaram, mas de forma incompleta; um não fez e um outro escreveu palavras desconexas.
8	Dez alunos identificaram os dois exemplos de segmentação presentes no

	texto e, ao transcrevê-los na resposta, uniram as partes que se encontravam separadas; um aluno identificou os dois exemplos, mas não corrigiu as segmentações; nove identificaram apenas um exemplo; um não fez; um escreveu palavras desconexas; um identificou as duas palavras, mas manteve a segmentação presente em uma delas e um afirmou não ter encontrado nenhuma segmentação no texto.
9	As dificuldades apontados pelos alunos nesta questão foram: troca de letras, ausência de acento gráfico e pontuação, juntura, segmentação, escrita incorreta de palavras, uso indevido de letra maiúscula, esquecimento de letras.

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2015.

Conforme demonstra o Quadro 7, todos os alunos apresentaram vários problemas de escrita, tais como: ausência de pontuação e presença de letra minúscula em início de frase, omissão de acentuação gráfica, troca de letras, vocábulos escritos de forma incorreta, bem como junturas e segmentações em suas respostas. Para melhor visualizar essa situação, apresentamos, a seguir, um gráfico como ilustração.

Gráfico 1- Porcentagem dos “erros”



Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2015.

A partir das informações do Gráfico 1, observamos que os problemas de escrita são recorrentes e diversificados, pois os alunos apresentaram vários “erros” ao longo das respostas e na reescrita do texto. A ausência de pontuação é o que apresenta maior índice de ocorrências

(100%), seguido da letra minúscula em início de frase e da omissão de acento, ambas com 95%. Foi significativo o percentual de segmentações e junturas encontradas. Foram computados, também, os “erros” já detectados no texto em algumas atividades do *corpus*. Os dados do Gráfico 1 ratificam a ocorrência desses fenômenos que são típicos da fase de alfabetização e, por isso, no 6º ano, já deveriam estar sanados. Além disso, as dificuldades relacionadas à compreensão e à interpretação do texto “As férias de Sabrina” ocorreram em grande número, já que foi alto o índice de respostas incompletas ou incoerentes, demonstrando certa falta de entendimento tanto do texto como dos enunciados das questões a serem respondidas.

Quanto à identificação dos “erros” e sua associação aos códigos, embora o texto “As férias de Sabrina” apresentasse 47 problemas de escrita, consideramos razoável a porcentagem de identificação deles pelos alunos, uma vez que não estão acostumados a identificar e apontar problemas, mas sim encontrá-los destacados (geralmente em vermelho) em seus textos. As segmentações e as junturas estão entre os problemas de escrita que os alunos tiveram maior facilidade de identificação. Aspectos relacionados ao uso de vírgula, repetição de palavras, concordância verbal e nominal foram os menos identificados, o que era previsível, já que exigem mais conhecimento linguístico formal, isto é, apresentam mais dificuldade, sobretudo, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Houve alunos que identificaram segmentações e junturas no texto, mas não fizeram a correção desses fenômenos na refacção. A palavra “vasia”, grafada desta forma propositadamente, foi mantida em várias reescritas do mesmo modo como aparece no texto original. Acreditamos que isso tenha ocorrido por duas razões: devido ao desconhecimento da forma oficial “vasilha” e, a influência da oralidade na escrita, pois a eliminação do dígrafo “lh” na fala, gerando uma pronúncia vocalizada do dígrafo “lh” como [y], é recorrente nessa palavra, no falar nortemineiro, de acordo com nossa observação aleatória.

O fato de apenas uma das alunas (SV) ter feito uma refacção cuidadosa, corrigindo a maioria dos problemas encontrados e cometendo poucos “erros”, revela o quanto se deve atentar para as dificuldades na escrita em sala de aula. Os alunos não estão habituados à refacção, a reescrever seus textos em busca do aprimoramento das ideias e da língua no tocante às questões gramaticais inerentes à produção escrita. Muitas vezes, os alunos escrevem sem finalidade alguma, não são incentivados a revisar o texto e, ousamos dizer, nem sempre seus textos são lidos com a atenção exigida.

Foi significativo o número de alunos que conseguiu identificar as segmentações e as junturas colocadas de forma proposital no texto para que eles as localizassem. Vinte e um (21)

alunos do *corpus* identificaram esses fenômenos; uns apenas apontaram o modo como os fenômenos aparecem no texto, outros identificaram e fizeram as devidas correções. Constatamos que os casos de junturas foram mais identificáveis do que os de segmentações, pois 16 alunos conseguiram perceber os cinco exemplos presentes no texto, a saber: “umamenina”, “nahora”, “amãe”, “denoiteinha” e “emcasa”. Talvez a própria disposição visual da juntura, em que as palavras aparecem unidas, tenha facilitado a percepção do problema.

Notamos que os alunos foram sucintos ao explicarem a ocorrência dos problemas de escrita que eles apresentam, sendo que a maioria identificou questões de caráter ortográfico (“esqueso”; “preguisoça”); aspectos relacionados à pontuação (“tem veses que Eu esqueso dos poto e das letra maiuca”; “Esqueço acentos e virgulas”); e omissão de acento gráfico (“as vezes quando escrevo no texto eu não coloco acento”; “na minha escrita muitas vezes eu esqueso de coloca aseto na palavra”). Isso revela falta de reflexão sobre a própria escrita, fato comum na etapa escolar em que se encontram. Além disso, nem sempre são levados a refletir sobre o que escrevem, como escrevem, recebendo apenas o diagnóstico de certo e/ou errado, sem maiores explicações sobre os fenômenos que se apresentam em seus textos. Esse amadurecimento em relação à produção escrita só é possível a partir de atividades de produção significativa de texto, que envolvam a avaliação, reflexão e a revisão dos textos, a fim de que os alunos possam aprimorar, cada vez mais, as suas produções. Nessa perspectiva, Cagliari (1999) pondera e recomenda:

A simples produção de textos espontâneos não leva ninguém a escrever ortograficamente. É preciso trabalhar os textos espontâneos em versões subsequentes, até chegar à forma final. Esse cuidado não frustra a criança na sua liberdade de expressão, pelo contrário, educa-a, mostra-lhe que é preciso sempre buscar uma certa perfeição em tudo o que se realiza, se ensina, que o que merece ser feito, merece ser bem feito. À criança ensinam-se as bases e os pré-requisitos para se chegar a uma competência (CAGLIARI, 1999, p. 84).

Por isso, é fundamental o trabalho de refacção/revisão dos textos, para que os alunos percebam em que aspectos da língua precisam melhorar e em quais se saem bem. Dessa forma, a produção de texto se torna algo realmente significativo, interessante e imprescindível para a formação de sujeitos que saibam lidar com a linguagem escrita.

3º Módulo: Ditado de texto

O 3º módulo foi desenvolvido em 28 de outubro de 2014, quando fizemos um ditado de um texto curto, intitulado “A mistura das raças”. Essa atividade teve como objetivo avaliar a escrita dos alunos, a partir de como escutam a pronúncia das palavras e se isso propicia a ocorrência de segmentações e de junturas, uma vez que a influência da oralidade constitui uma das causas que promovem esses fenômenos.

Embora o ditado em sala de aula tenha sido uma estratégia pedagógica muito criticada pelas novas tendências de ensino, acreditamos que esse recurso, quando realizado com propósitos definidos e funcionais, pode contribuir muito para se detectar em problemas de escrita, bem como fornecer pistas de suas possíveis causas, porque, a partir dos dados nele colhidos, podemos elaborar intervenções que possam elucidar e/ou sanar os problemas encontrados. Simões (2006, p. 43) afirma que, a exemplo do treino ortográfico, o ditado é uma atividade que pode ser bastante útil para promover o domínio da escrita, uma vez que tais procedimentos “permitem analisar cada forma da língua isoladamente, observando cada um dos elementos que a compõem”.

Após explicarmos aos alunos como se daria a dinâmica do ditado e que o foco de nossa atenção seriam os aspectos escritos, sobretudo de segmentação e de junturas, ditamos o seguinte fragmento de um texto retirado da *internet*.

A mistura das raças

Você sabia que o Brasil é um país onde há muita diversidade? Os índios já moravam aqui, depois chegaram os portugueses. Misturou tudo. Depois vieram os negros. Mais mistura.

Branco com negro deu origem ao mulato. A mistura entre branco e índio deu origem ao caboclo. Já o negro com o índio originou o cafuzo. Sem contar que vieram para cá imigrantes de vários países como Itália, Alemanha, Japão, entre outros. Então, será que só existem três raças no Brasil?²³

Ao ditar o texto, procuramos não utilizar uma pronúncia artificial, isto é, dando ênfase a certas sílabas para não confundir os alunos, mesmo porque o objetivo era verificar

²³ Adaptação do texto “A formação do povo brasileiro”, extraído de: <<http://profasam.blogspot.com.br/2012/06/historia-formacao-do-povo-brasileiro.html>.> Acesso em 07 jul.2014.

como os alunos escutam e transferem o oral para o escrito. Para isso, nosso *corpus* é constituído de 19 ditados e suas respectivas correções. Reiteramos que essas correções se referem às atividades dos alunos que apresentaram autorização por escrito e também daqueles que fizeram a atividade completa. Outros alunos fizeram o ditado, mas não realizaram a correção por terem faltado à aula, ou por não se interessarem pela atividade.

Os alunos interromperam o ditado várias vezes, embora tenhamos orientado que cada trecho seria repetido para que todos pudessem acompanhar. Eles tiveram dificuldades para entender algumas palavras como “diversidade”, “mulato”, “caboclo”, “cafuzo”, “imigrantes”. Reclamaram do excesso de pontos finais no texto, e, mesmo salientando que continuaríamos na mesma linha, vários alunos ficavam confusos quando ditávamos o ponto final, achando que se tratasse de abertura de novo parágrafo, apesar de termos orientado que sinalizaríamos, quando assim o fosse.

O momento da correção ocorreu em aula posterior, no dia 29 de outubro de 2014, após termos feito a sinalização no próprio texto dos alunos com os códigos de correção. Os alunos receberam seus ditados marcados com os códigos com caneta verde e, a partir da tabela já conhecida, faziam a reescrita do ditado orientando-se pelas marcações. Apesar de os códigos já serem conhecidos, houve dificuldade. Foi preciso atender, individualmente, quase todos os alunos, e diversas vezes questionaram sobre o mesmo código, o que já era de se esperar, por se tratar de novidade para eles trabalhar com essa dinâmica de reescrita, por meio de códigos e com autonomia; por isso, essa tarefa demandou mais tempo.

O termo “vocábulo” usado na tabela causou dúvidas constantes que tentávamos esclarecer, substituindo-o por “palavra”, cientes de que os termos não são sinônimos. Contudo, para alunos de 6º ano, não convinha entrar em detalhes de caráter teórico.

No Quadro 8, a seguir, elencamos os “erros” mais encontrados e selecionamos para amostragem de textos com exemplos de segmentação e de juntura, focos desta pesquisa.

Quadro 8 – Relação da quantidade de “erros” encontrados por aluno

Alunos	“Erros” encontrados
NL	Troca de letras (6) ²⁴ , falta ou inadequação de acento gráfico (9), vocábulos incorretos (7). Total de 22 problemas de escrita encontrados.
AS	Troca de letras (4), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (4), falta ou inadequação de acento gráfico (8), vocábulos incorretos (7), ausência de concordância nominal (1), não uso de letra maiúscula em início de frase (1). Total de 25 problemas de escrita encontrados.

²⁴ Quantidade de ocorrências de cada problema de escrita.

CG	Troca de letras (9), ausência de parágrafo (2), vocábulos incorretos (7), uso inadequado de maiúscula em contexto de minúscula (6), não uso de letra maiúscula em início de frase (6), falta ou inadequação de acento gráfico (13), ausência de concordância verbal (1), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (3), junção de vocábulos (1). Total de 48 problemas de escrita.
LN	Vocábulos incorretos (5), não uso de letra maiúscula em início de frase (2), falta ou inadequação de acento gráfico (5), uso inadequado de letra maiúscula em contexto de minúscula (1), ausência de concordância verbal (1), troca de letras (1), ausência de concordância nominal (1). Total de 16 problemas de escrita.
IF	Ausência de letra maiúscula em nomes próprios (2), vocábulos incorretos (2), falta ou inadequação de acento gráfico (4), troca de letras (5), não uso de letra maiúscula em início de frase (1). Total de 17 problemas de escrita.
EP	Troca de letras (4), falta ou inadequação de acento gráfico (5), vocábulos incorretos (2), ausência de ponto de interrogação (1), não uso de letra maiúscula em início de frase (1). Total de 14 problemas de escrita.
CC	Troca de letras (2), vocábulos incorretos (31), falta ou inadequação de acento gráfico (8), uso inadequado de letra maiúscula em contexto de minúscula (3), ausência de concordância verbal (1), ausência de vocábulos no texto (1), não uso de letra maiúscula em início de frase (5), ausência de concordância nominal (2), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (3), ausência de ponto final (1). Total de 57 problemas de escrita.
CF	Falta ou inadequação de acento gráfico (10), ausência de parágrafo (1), troca de letras (10), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (2), ausência de ponto final (1), junção de vocábulos (1), não uso de letra maiúscula em início de frase (1), vocábulos incorretos (2). Total de problemas de escrita (28).
WR	Vocábulos incorretos (27), troca de letras (6), não uso de letra maiúscula em início de frase (7), falta ou inadequação de acento gráfico (9), segmentação de vocábulos (4), ausência de ponto de interrogação (2), ausência de concordância verbal (1), ausência de concordância nominal (4), ausência de ponto final (5), junção de vocábulos (1), uso inadequado de letra maiúscula em contexto de minúscula (1), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (2), ausência de vírgula (3). Total de 71 problemas de escrita.
WW	Troca de letras (7), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (3), falta ou inadequação de acento gráfico (8), ausência de ponto final (1), não uso de letra maiúscula em início de frase (3), vocábulos incorretos (3), ausência de vírgula (1). Total de 26 problemas de escrita.
LE	Falta ou inadequação de acento gráfico (7), ausência de concordância verbal (1), vocábulo incorreto (1), troca de letras (1), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (1). Total de 11 problemas de escrita.
CD	Vocábulos incorretos (4), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (4), falta ou inadequação de acento gráfico (5), não uso de letra maiúscula em início de frase (7), ausência de parágrafo (1), junção (1), ausência de concordância verbal (4), segmentação (1), ausência de vírgula (5), ausência de ponto final (2), ausência de concordância nominal (1), troca de letras (5), vocábulos repetidos (1), ausência de ponto de interrogação (1). Total de 41 problemas de escrita.
AR	Ausência de parágrafo (2), uso inadequado de letra maiúscula em contexto de minúscula (6), falta ou inadequação de acento gráfico (13), segmentação (1), não uso de letra maiúscula em início de frase (4), troca de letras (8), falta de clareza na exposição das ideias (1), vocábulos incorretos (2). Total de 37 problemas de escrita.
CE	Troca de letras (4), vocábulos incorretos (6), falta ou inadequação do acento gráfico (13), uso inadequado de letra maiúscula em contexto de minúscula (4), não uso de letra maiúscula em início de frase (1), ausência de letra maiúscula em nome próprio (1). Total de 29 problemas de escrita.
JÁ	Ausência de concordância nominal (2), vocábulos incorretos (14), ausência de parágrafo (2), troca de letras (5), não uso de letra maiúscula em início de frase (8), falta ou inadequação do acento gráfico (9), junção (1), uso inadequado de letra maiúscula em contexto de minúscula (2), ausência de concordância verbal (1), segmentação (4), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (2), ausência de ponto de interrogação (2). Total de 52 problemas de escrita.
PO	Falta ou inadequação de acento gráfico (8), vocábulos incorretos (3), uso inadequado de letra maiúscula em contexto de minúscula (2), não uso de letra maiúscula em início de frase (3), ausência de ponto final (2), troca de letras (3), ausência de vocábulos no texto (1), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (2), ausência de vírgula (1), ausência de ponto de interrogação (1). Total de 26 problemas de escrita.
HM	Falta ou inadequação de acento gráfico (13), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (5), uso inadequado de letra maiúscula em contexto de minúscula (1), vocábulos incorretos (2), troca de letras (7), ausência de ponto de interrogação (1). Total de 29 problemas de escrita.

JAC	Vocábulos incorretos (6), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (4), falta ou inadequação de acento gráfico (11), ausência de ponto de interrogação (2), não uso de letra maiúscula em início de frase (1), ausência de concordância verbal (1), troca de letras (6), ausência de vocábulos no texto (1). Total de 32 problemas de escrita.
AM	Vocábulos incorretos (19), ausência de letra maiúscula em nomes próprios (4), falta ou inadequação de acento gráfico (8), ausência de concordância verbal (3), não uso de letra maiúscula em início de frase (5), falta de clareza na exposição das ideias (1), ausência de concordância nominal (1), troca de letras (11), juntura (1), segmentação (1). Total de 53 problemas de escrita.

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2015.

O Quadro 8 apresenta um panorama detalhado de como os alunos trabalharam sua escrita. Percebemos, através da análise criteriosa de seus textos, que os problemas de escrita ocorreram em número elevado, porque todos os ditados da amostra apresentaram mais de 14 casos de “erros”.

Para melhor visualizar os resultados encontrados, apresentamos, no Quadro 9, a porcentagem de cada “erro” do *corpus*.

Quadro 9 – Porcentagem dos “erros”

“Erros” detectados		Número de ocorrências	%
1	Ausência de parágrafo	8	1
2	Não uso de letra maiúscula em início de frase	56	9
3	Uso inadequado de letra de letra maiúscula em contexto de minúscula	26	4
4	Ausência de letra maiúscula em nomes próprios	42	6,5
5	Ausência de ponto final	12	2
6	Ausência de ponto de interrogação	10	1,5
7	Ausência de vírgula	15	2
8	Falta ou inadequação de acento gráfico	166	26 ²⁵
9	Falta clareza na exposição das ideias no texto	2	0,5
10	Vocábulo incorreto	150	23,5
11	Vocábulo repetido	1	0,15
12	Juntura	6	1 ²⁶
13	Segmentação	11	2
14	Troca de letras	104	16
15	Ausência de vocábulos	3	0,5
16	Ausência de concordância nominal	12	2
17	Ausência de concordância verbal	14	2,5
18	Total de erros	638	100

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2015.

²⁵ Maior número e percentuais de ocorrências em relação ao todo, destacamos de azul.

²⁶ Ocorrências e percentuais dos fenômenos, que são foco deste trabalho, destacamos de vermelho.

O problema de escrita mais recorrente foi a falta ou inadequação do acento gráfico, com 166 ocorrências, ou seja, 26% (“portuguêses”/portugueses; “sera”/será) e todos os ditados o apresentaram. Havia 16 palavras no texto que continham acento gráfico. O segundo erro mais recorrente foi ortografia incorreta, com 153 casos, representando 23,5%, dos casos e ocorreu em todos os textos da amostra (“ostros”/outros; “divicidade”/diversidade). E em terceiro, veio a troca de letras (“comtar”/contar; “esistem”/existem), com 104 casos, isto é, 16% dos casos da amostra e também ocorreu em todos os ditados. Os demais casos não ocorreram em todos os textos. O não uso de letra maiúscula em início de frase (“depois vieram os negros.”/Depois vieram os negros; “misturou tudo”/Misturou tudo) teve 56 ocorrências, contabilizando 9% dos casos e apenas 3 ditados não o apresentaram. Esse índice de não uso de letra maiúscula em início de frase chamou-nos atenção por terem sido sinalizadas durante o ditado, todas as vezes em que seria utilizado o ponto final, o que implicaria o uso imediato da letra maiúscula no início da frase seguinte. Ainda assim, os alunos não atentaram em iniciar a frase com a letra maiúscula. Em 2% dos casos os alunos não colocaram o ponto final, apesar de terem sido informados onde teriam que colocá-lo. Com igual percentual foi a ausência de vírgulas (2%), pontuação também assinalada durante o ditado.

No que se refere à segmentação e à juntura, não houve números elevados em comparação com os demais casos: foram 11 ocorrências (2%) desta (“a qui”/ aqui; “com tar”/ contar) e 6 ocorrências (1%) daquela (“ondea”/ onde há; “devareos”/de vários). Os dados revelaram que os alunos que apresentaram esses dois fenômenos em seus textos foram os que tiveram expressiva quantidade de problemas de escrita, acima de 25 “erros”. Além disso, dos 7 textos que apresentaram segmentação e juntura (36% de um total de 19 textos), em 4 deles os dois fenômenos aconteceram simultaneamente, ou seja, com os dois casos exemplificados. Por se tratarem de fenômenos considerados “naturais” na fase de aquisição da escrita, não se esperava a ocorrência desses fenômenos no 6º ano do Ensino Fundamental, o que torna significativa esta pesquisa, bem como a proposta de intervenção elaborada. Faltam, muitas vezes, explicações claras para os alunos, desde as séries iniciais e, se o professor do período de alfabetização omite informações importantes da escrita para seus alunos, as dúvidas persistem e são levadas para as séries posteriores. Sobre isso, Cagliari (1998) preconiza que

Quando o aluno analisa a sua fala contínua, encontra um tipo de som, mas depois que a segmenta, depara-se com outro, pronunciando a palavra isoladamente. Isso costuma causar dificuldades sérias para alguns alunos, no início. E mais, o professor precisa explicar ao aluno que a fala funciona de um jeito e a escrita, de outro. A escrita funciona como se as palavras ocorressem sempre isoladas (CAGLIARI, 1998, p.145).

O Quadro 10, a seguir, ilustra o número de ocorrência dos fenômenos investigados nos ditados dos alunos que os apresentaram, por indivíduo.

Quadro 10 – Ocorrências da segmentação e da junção por indivíduo

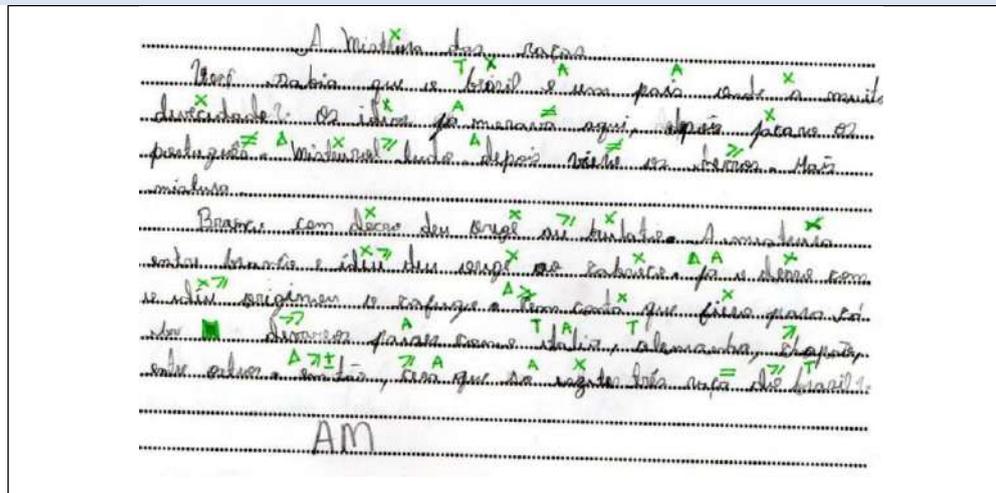
Alunos	Nº Total de “erros”	Nº de Junções	Nº de Segmentações	Ocorrência simultânea de junção e segmentação
CG	48	1	Não apresentou.	Não apresentou.
CF	28	1	Não apresentou.	Não apresentou.
WR	71	1	4	Apresentou.
CD	41	1	1	Apresentou
AR	37	Não apresentou.	1	Não apresentou.
JÁ	29	1	4	Apresentou.
AM	53	1	1	Apresentou.

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2015.

O Quadro 10 aponta que os alunos que têm maiores dificuldades na escrita tendem a apresentar as segmentações e as junções, pois aqueles que tiveram números inferiores a 25 “erros” não apresentaram os fenômenos. Contudo, essa constatação não pode ser uma regra para todos os casos, porque essa ausência dos fenômenos nos ditados não é garantia de que os alunos que não apresentaram segmentações nem junções nos ditados não as apresentariam em outras produções escritas.

Apresentamos, a seguir, sete ditados nos quais foram detectadas segmentações e junções, bem como outros problemas de escrita. No entanto, vamos nos ater aos fenômenos que são foco desta pesquisa, os quais estão transcritos em *itálico*. É pertinente informar que após a ilustração do ditado realizado pelo aluno, apresentamos a versão digitada para melhor visualização e identificação dos dados, os quais estão transcritos em *itálico*.

Ditado 1 – Aluna AM



Digitação do ditado de AM

A mistrura das raças

Você sabia que o Brasil é um país onde a muito diversidade? Os índios já morava aqui, depois vieram os portugueses. misturou tudo. depois vieram os negros. Mais mistura.

Branco com negro deu origem ao mulato. A mistura entre branco e negro deu origem ao caboclo. já o negro com o índio originou o cafuzo. com conta que veio para cá de vários países como Itália, Alemanha, França, entre outros. em tão, era que só existem três raças do Brasil?

Observamos nesse texto de AM, além dos vários problemas de escrita já elencados anteriormente, a presença da junção “devareos”, união da preposição “de” com o pronome “vários” e a segmentação “em tão”, conjunção cuja forma padrão é “então”. Notamos, ainda, que, além dos fenômenos citados, ocorreram a troca do “i” pelo “e”, ausência de acento no caso da junção, troca de letra e ausência de letra maiúscula em início de frase na segmentação. Não sinalizamos, no caso da junção, todos os problemas de escrita, pois acarretaria dificuldades para a aluna.

A influência da oralidade mostrou ser o fator predominante para a ocorrência dos fenômenos no texto de AM, no qual houve transposição dos hábitos de fala para a escrita. Mas também podemos apontar a analogia com formas já existentes na realização dos fenômenos.

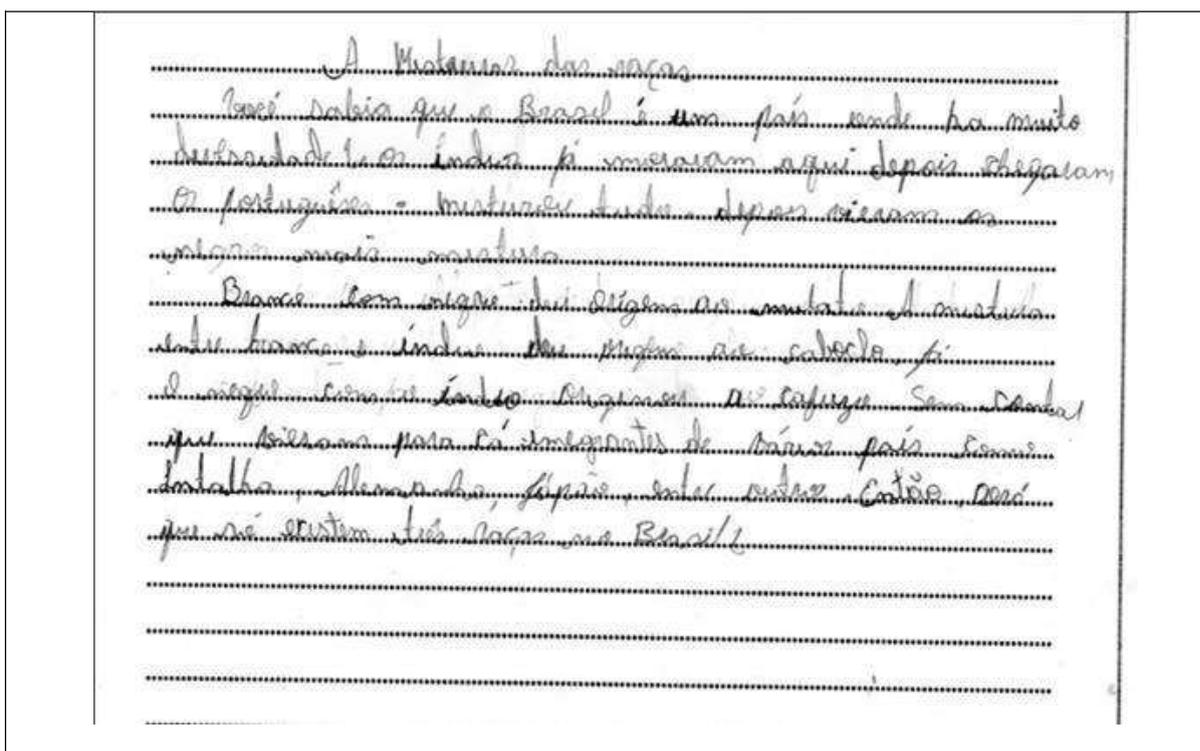
No caso da juntura, temos um vocábulo fonológico (Mattoso Câmara Jr., p. 59-60, 1975), em que duas formas, uma dependente (de), outra livre (vários), se unem formando um só vocábulo. Na segmentação, temos uma conjunção com dois sons nasais ([ẽ.tẽw]/ então) constituída de duas sílabas que possuem ortografia idêntica: “em” preposição e “tão” advérbio de intensidade. Usamos os dois tanto de forma separada, quanto juntos para formar o vocábulo “então”. Por isso, é possível ocorrer confusão na escrita, em analogia com as palavras “em” e “tão”.

O trabalho com a refacção textual foi de grande importância, e o apoio dos códigos de correção foi fundamental para auxiliar os alunos na revisão dos textos. Apresentamos, a seguir, a segunda versão do ditado de AM, agora, com as devidas correções. Ressaltamos, contudo, que alguns problemas de escrita permaneceram, outros que não apareceram na primeira versão, como é o caso de “Intalha” (Itália), surgiram. Apesar disso, é evidente que a reescrita nos revela um texto mais organizado, mais claro e com menos problemas de escrita.

Sabemos que os alunos não estão acostumados com as atividades de refacção e são muito resistentes a elas, mas, para um trabalho praticamente inaugural, os resultados foram bem satisfatórios. Acreditamos que a continuidade do processo de intervenção possa promover uma melhoria gradativa nos resultados.

A seguir, apresentamos a versão corrigida de AM e sua respectiva digitação.

Versão corrigida do ditado de AM



Digitação da versão corrigida do ditado de AM

A Mistrura das raças

Você sabia que o Brasil é um país onde ha muito diversidade? os índios já moravam aqui depois chegaram os portugueses. Misturou tudo. depois vieram os negros mais mistura.

Branco com negro deu origem ao mulato. A mistura entre branco e índio deu origem ao caboclo. Já o negro com o índio originou o cafuzo. Sem contar que vieram para cá imigrantes de vários país como Intalha, Alemanha, Japão, entre outros. Então, será que só existem três raças no Brasil?

A seguir, passamos para a análise do ditado 2, de CD.

Ditado 2 – Aluno CD

A Mistrura das raças

Você sabia que o Brasil é um país onde ha muito diversidade? os índios já moravam aqui depois chegaram os portugueses. Misturou tudo. depois vieram os negros mais mistura.

Branco com negro deu origem ao mulato. A mistura entre branco e índio deu origem ao caboclo. Já o negro com o índio originou o cafuzo. Sem contar que vieram para cá imigrantes de vários país como Intalha, Alemanha, Japão, entre outros. Então, será que só existem três raças no Brasil?

C.D.

Digitação do ditado de CD

A mistura das rasas

Você sabia

que o brasil e um pais onde a muita de diversidade? os índios já moravão *a qui* depois chegarão os portugueses misturo tudo.

depois viero os negro. mais mistura.

branco com negro deu origem au mulato.

a mistura entre branco e índio deu origem au *alcaboclo*.

Já o negro com o índio orignol o cafuso.

ser contar que viero para cá imigrantes de varios paises como italia alemanha Japãoentre outros.

então será que só existe três rassas no brasil.

O ditado de CD apresenta vários problemas de escrita, além dos de ordem estrutural, como a ausência de paragrafação e a má organização dos parágrafos.

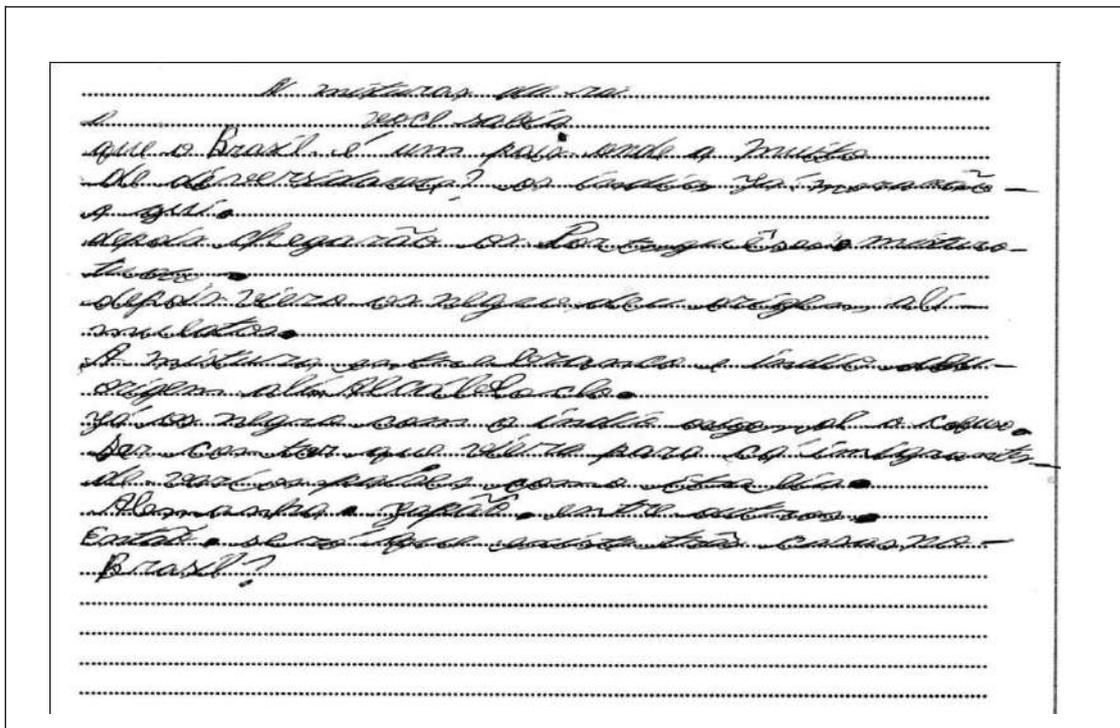
Tentamos reproduzir, na medida do possível, a forma como ele escreveu seu texto, que apresenta a segmentação “a qui” e a juntura “alcaboclo”. A segmentação parece seguir a influência do oral no escrito, pois, na pronúncia desta palavra, o “a” sozinho na sílaba soa como isolado da sílaba tônica seguinte. No caso da juntura, primeiramente, o aluno escreveu “au” na tentativa de reproduzir a contração preposição mais artigo “ao”, fez nova tentativa com “al” e, nesse segundo caso, uniu ao substantivo “caboclo”. Uma explicação possível para essa juntura seja a do vocábulo fonológico, já assinalada no exemplo de AM.

Após receber o ditado com as marcações do que precisava ser corrigido, o aluno fez a refacção do seu texto e, apesar das orientações individuais, a versão entregue ainda apresentava vários problemas de escrita que permaneceram, inclusive da juntura e da segmentação, outros que não estavam presentes no texto original e poucas correções eficazes. Percebemos que nem todos os alunos absorvem bem o propósito das atividades e necessitam de um trabalho de aprimoramento mais intensivo e contínuo.

Apresentamos, a seguir, a segunda versão de seu ditado. É notável a maneira como o aluno registrou os pontos finais, como “grandes bolas”, a fim de não mais correr o risco de

esquecê-los. Após a versão manuscrita do texto na íntegra, o digitamos para melhor visualização.

Versão corrigida do ditado de CD



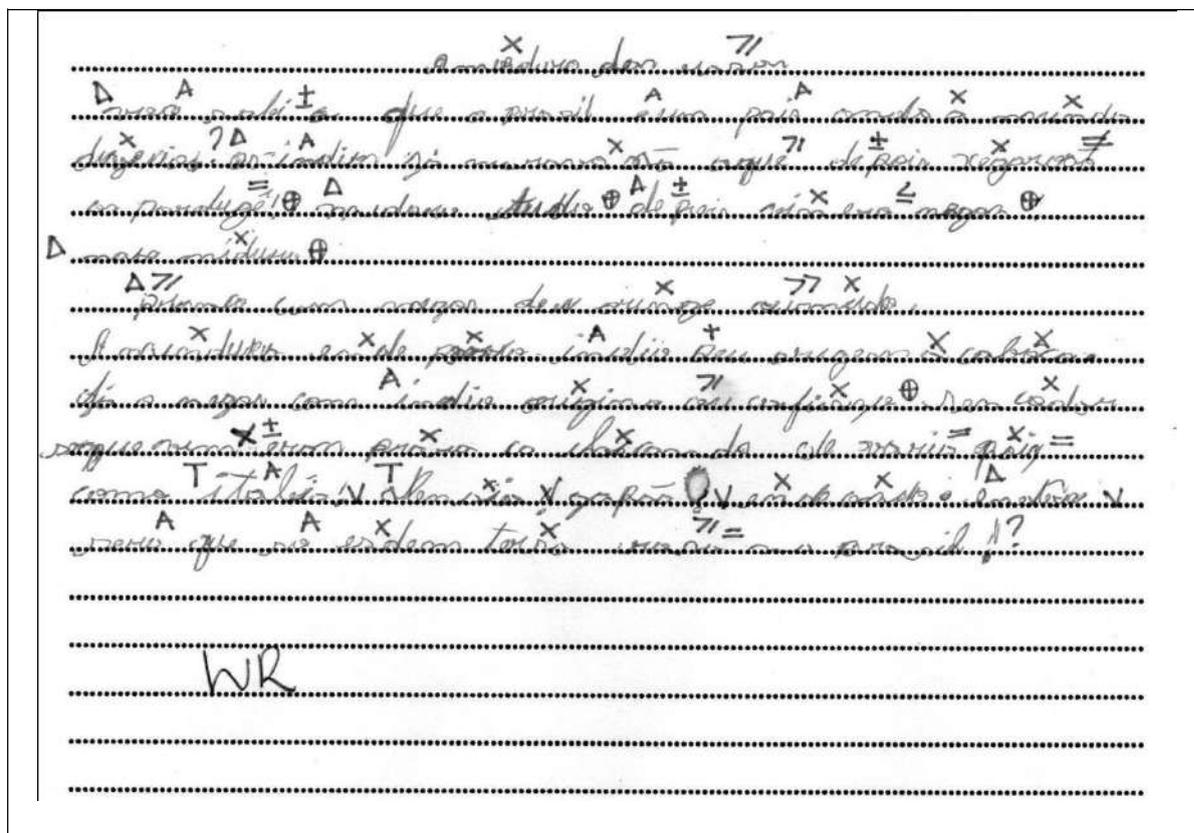
Digitação da versão corrigida do ditado de CD

A misturas da ra

voce sabia que o Brasil é um pais onde a muito de diversidade? os índios Já moravão a quí. depois chegarão os Portugueses. misturou tudo. depois viero os negro deu origem al mulato. A mistura entre branco e índio deu origem al Alcabloclo. Já os negro com o índio origenol o cafuso. Ser contar que viero para cá ímigrantes de varios paises como ítalía. Alemanha. Japão. entre outros. Então. Será que existe três casas no Brasil?

Na sequênciã, passamos para o ditado 3, de WR.

Ditado 3 – Aluno WR



Digitação do ditado de WR

A mindura das rasas

voce *sabi a* que o Brasil e um pais onde a munda diverias os indios já moravanã aque *de pois* yegarão os pordugê! Mudou tudo *de pois* vinero negos²⁷! mais midura

pranco com negos deu oringe *aomudo*.

A mindura ende pranco indio Deu origem a caboco.

Já negos com indio orugino au cafiuzo sem codar que *vim eram* prara ca ihicando de vario paiz como italia! alemaia! Japão! ende ondo. enatão sera que so esdem tersa rasa no Brasil!

²⁷ Não sinalizamos esse caso por não haver na tabela de correção o item “ausência de letras no vocábulo”. Consideramos esse caso específico da palavra “nego”, como caso de escrita que segue o padrão da oralidade, uma vez que esse vocábulo é recorrente na fala popular.

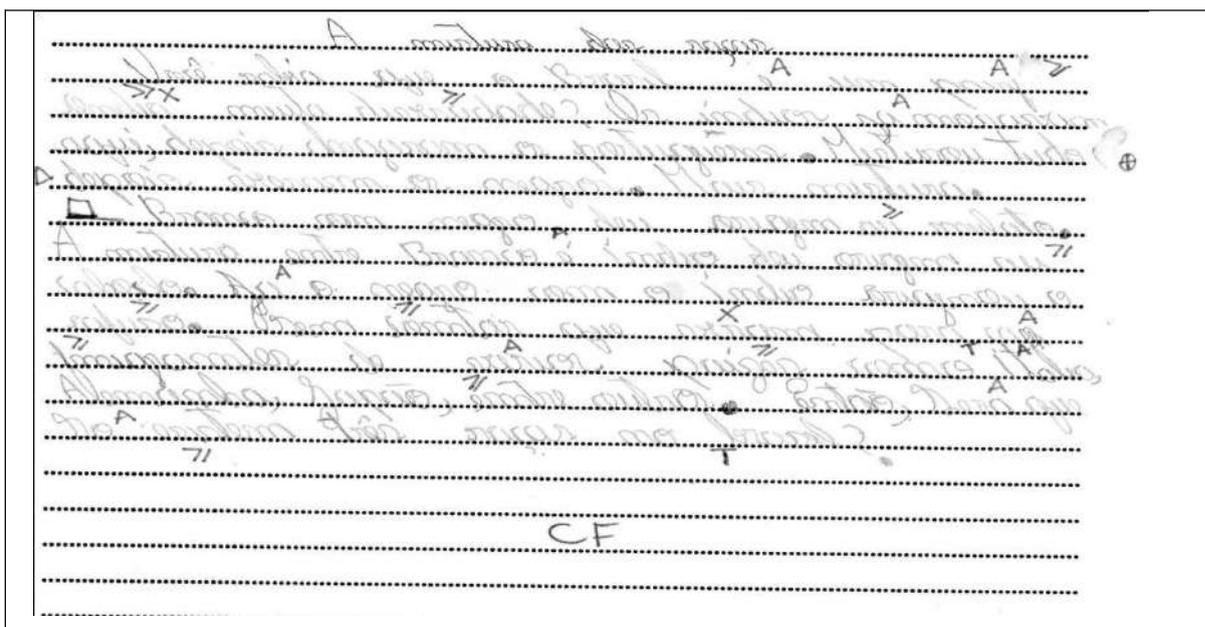
Digitação da versão corrigida do ditado de WR

A medura das rasai

voce sabi a que o Brasil e um pais ondo a mundo dazerios os indios ja nurava na aque de
 pois xogarão os porduze mistora tudo de pois vinera enegos mas midura
 pranco com nogos dei oringe aumudo a mindura ende *²⁸ índio Deu oringem a
 codar sique vim eram prara ca ilicando de vario pais como italia aleniaio japão ende enetro
 sera que so erdeme terra ras no Brasil

Analizamos, a seguir, a análise do ditado 4, de CF.

Ditado 4 – Aluno CF



²⁸ Os asteriscos indicam palavra indecifrável para a pesquisadora.

Digitação do ditado de CF

A mistura das raças

Você sabia que o Brasil e um paiz *ondia* muita divercidade? Os índios já moravam aqui, depois chegaram os portugueses. Misturou tudo depois vieram os negros. Mais mistura.

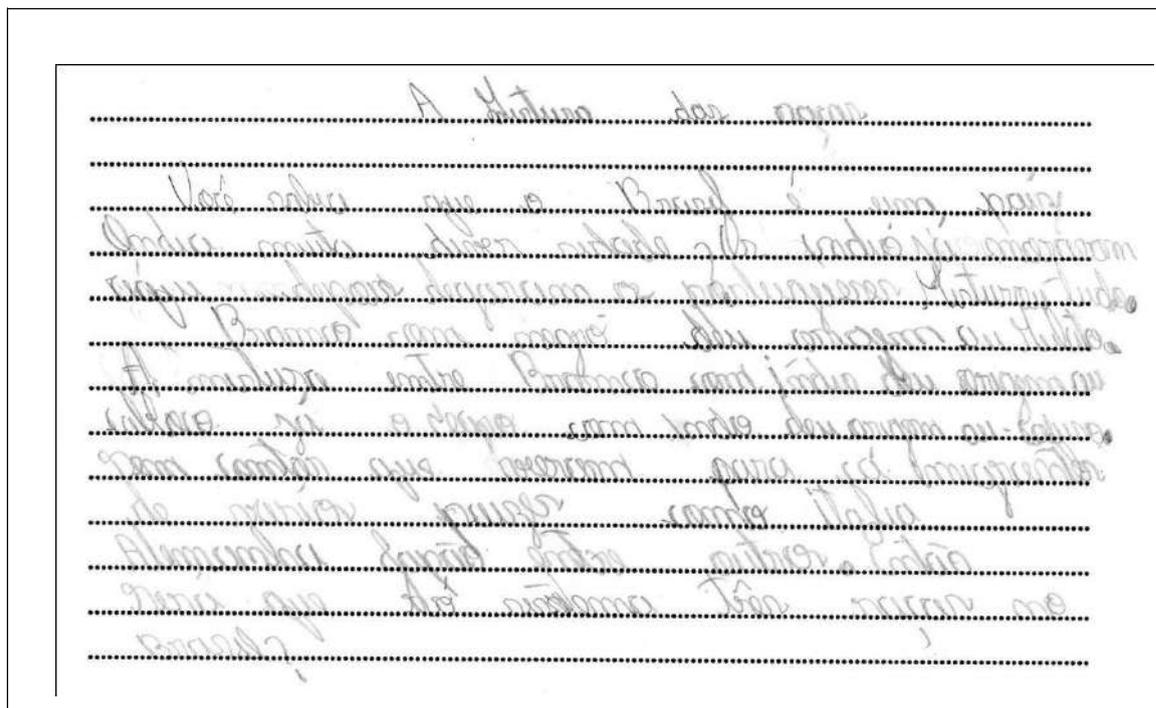
- Branco com negro deu origem au mulato. A mistura entre Branco é índio deu origem au caboclo. Ja o negro com o índio originou o cafuso. Sem comtar que veram para ca emigrantes de varios países como Italia, Alemanha, Japão, entre outros. Então, sera que so existem três raças no brasil?

O ditado de CF não está entre os que mais apresentaram dificuldades de escrita, contabilizando 28 “erros” no total. Contudo, chamou-nos a atenção a junção “ondia”, que deveria ter sido escrita “onde há”. Em vários ditados, encontramos o verbo haver, conjugado na 3ª pessoa do singular com grafia “a”, e não a “há”, o que é comum acontecer, devido à ausência de sonoridade da letra “h” em início de palavra, em nossa língua. O aluno parece ter escutado as duas palavras como se fossem ditas em uma só emissão de voz, pensando se tratar, no final da palavra, de dois segmentos vocálicos seguidos numa mesma palavra. Novamente, a explicação para o fenômeno recai sobre a influência da oralidade na escrita.

No momento da refacção, o aluno não corrigiu o problema da junção, nem da troca do “e” pelo “i”, que também foi um problema de escrita sinalizado no mesmo vocábulo. Ao contrário, como é possível verificar na reescrita a seguir, ele escreveu com letra maiúscula o vocábulo em contexto que pedia minúscula, ocorrendo, então, um terceiro problema de escrita, no mesmo trecho. Logo em seguida, ele segmentou uma palavra que não havia segmentado na primeira versão do ditado. Uma possível explicação para esse fato, talvez, seja a má interpretação do código. No entanto, o problema de escrita cometido na primeira versão foi a troca de letra (“c” por “s”), que, na correção ele mudou para a letra correta, porém, segmentou a palavra, mesmo não tendo feito isso na versão anterior de sua escrita. Além disso, na refacção, apareceram outros “erros” não cometidos no texto manuscrito original. Mais uma vez, a influência da oralidade é fator decisivo para essas ocorrências, bem como a analogia com formas já existentes.

Apresentamos, a seguir, a correção do ditado de CF.

Versão corrigida do ditado de CF



Digitação da versão corrigida do ditado de CF

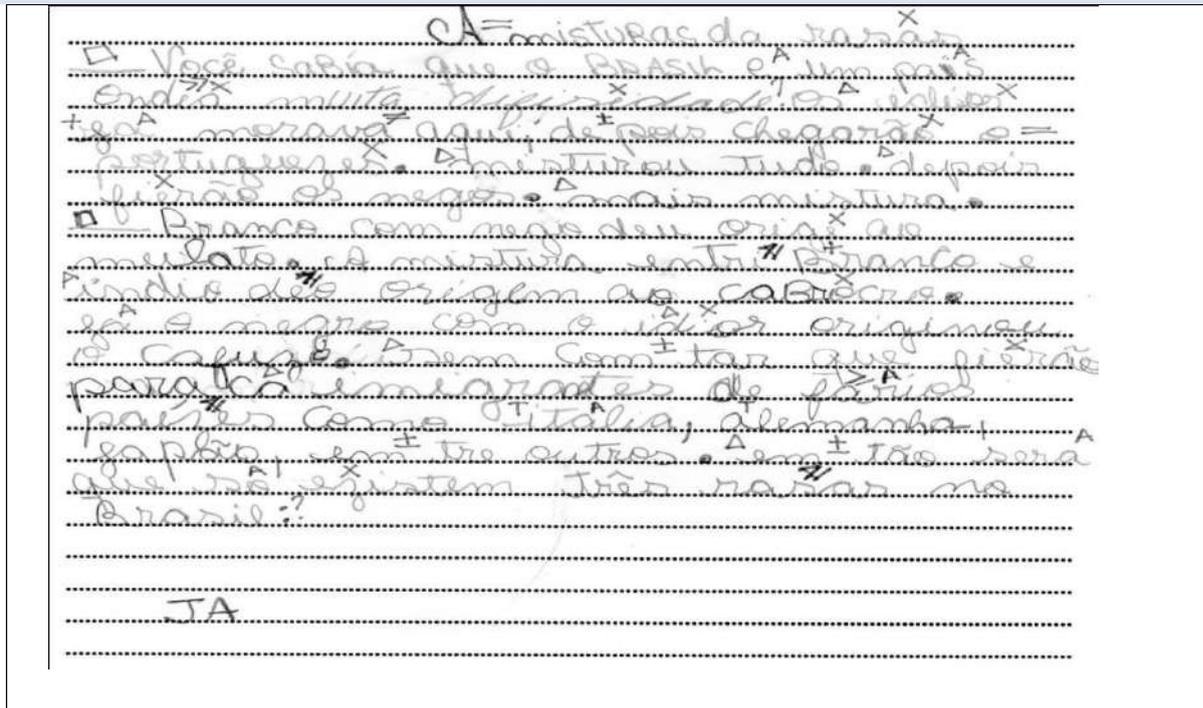
A Mistura das raças

Você sabia que o Brasil é um país muito diverso? Os índios já moravam aqui depois chegaram os portugueses. Misturou tudo.

Branco com negro deu origem ao Mulato. A mistura entre Branco com índio deu origem ao cabloco. Já o negro com índio deu origem ao cafuso. Sem contar que vieram para cá emigrantes de vários países como Itália, Alemanha Japão entre outros. Então será que só sistema três raças no Brasil?

Passamos, agora, para as considerações acerca do ditado 5, da aluna JA.

Ditado 5 – Aluna JA



Digitação do ditado de JA

A misturas da rasas

- Você sabia que o Brasil e um país *ondea* muita difisidade Os idios Ja morava aqui, *de pois* chegarão o portugueses. misturou tudo. depois fierão os negos. mais mistura.
- Branco com nego deu orige ao mulato. A mistura entri Branco e indio deo origem ao cabocro. Ja o negro com o idios originou o cafuzo. sem *com tar* que fierão para ca imigrantes de farios países como italia, alemanha, Japão, *em tre* outros. *em tão* sera que so existem três rasas no Brasil:

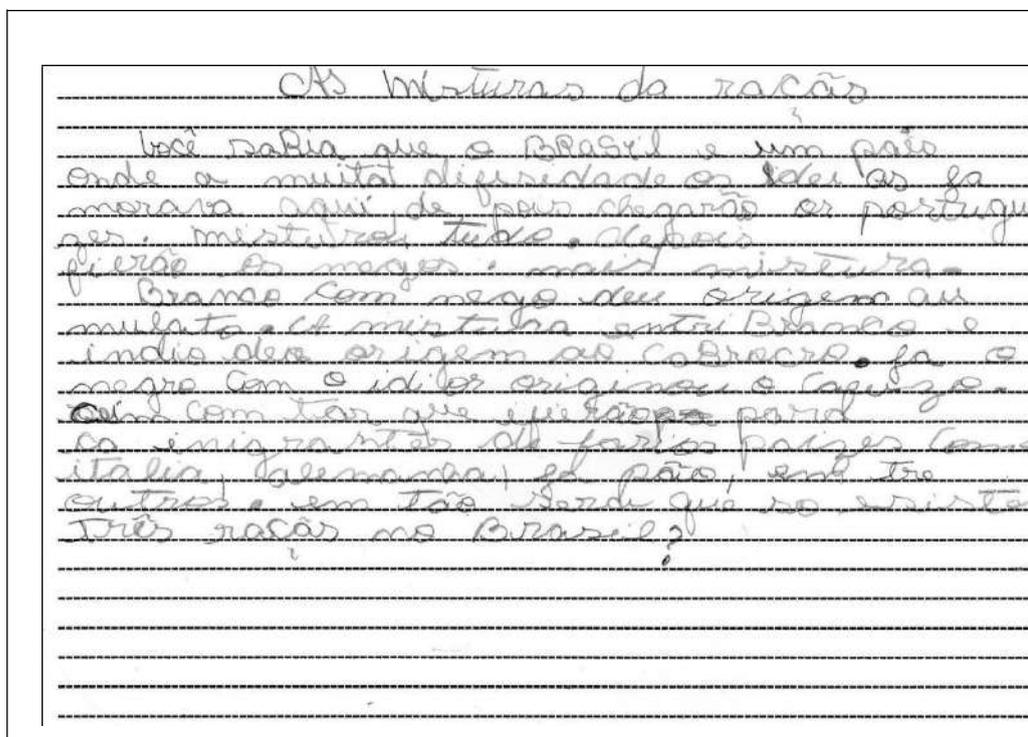
Verificamos, na análise do texto de JA, que além de vários problemas de escrita, há segmentações e junturas. A juntura “ondea” é semelhante à que apareceu no ditado de CF, anteriormente analisado, mas com a diferença de a aluna ter escrito a vogal “e” ao final de “onde”. A mesma explicação, no entanto, dada para o primeiro caso, pode ser o fator que promoveu o fenômeno da juntura. Em maior número no ditado de JA estão as segmentações: “de pois”, “com tar”, “em tre”, “em tão”. No caso da palavra “depois”, a aluna segmentou em um primeiro momento e uniu numa segunda escrita da mesma palavra. Essa flutuação reflete a dúvida acerca da escrita padrão da palavra; como não há certeza, a aluna ora escreve de um jeito, ora de outro. As segmentações presentes no ditado de JA são parecidas com as que

apareceram em casos já descritos anteriormente, e sua possível explicação recai sobre a influência da oralidade na escrita e também analogia com as preposições “em”, “de”, “com”.

Na refacção do texto, a aluna não corrigiu todos os “erros” sinalizados; ao contrário, manteve vários problemas detectados na primeira versão, além de apresentar outros que não havia cometido nessa primeira versão, como as segmentações “idi os”, em vez de “índios” e “Ja pão”, em vez de “Japão”. Podemos explicar através da hipótese das analogias com formas existentes na língua, uma vez que temos o advérbio “já” e o substantivo “pão” escritos isoladamente.

Vejamos a reescrita manuscrita do ditado de JA e sua respectiva cópia digitada.

Versão corrigida do ditado manuscrito de JA



Digitação da versão corrigida do ditado de JA

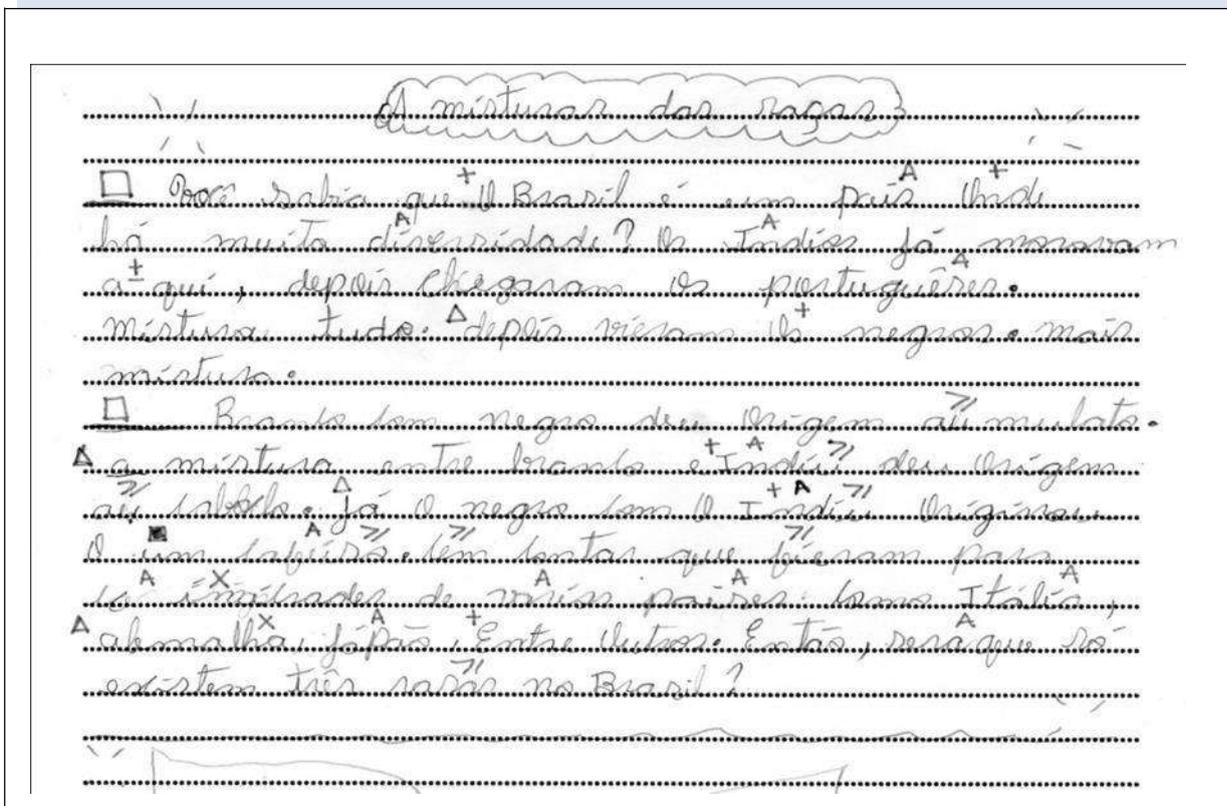
As misturas das raças

Você sabia que Brasil é um país onde a muita diversidade os índios já morava aqui, de pois chegarão os portugueses. misturou tudo. depois vierão os negros. mais mistura.

Branco com negro deu origem au mulato. A mistura entre Branco e índio deu origem ao caboclo. Já o negro com o índio originou o cafuzo. Ceim com tar que vierão para ca imigrantes de vários países como Itália, Alemanha, já pão, em tre outros. em tão sera que so existem três raças no Brasil?

Na sequência, analisamos o ditado 6, de AR.

Ditado 6 – Aluna AR



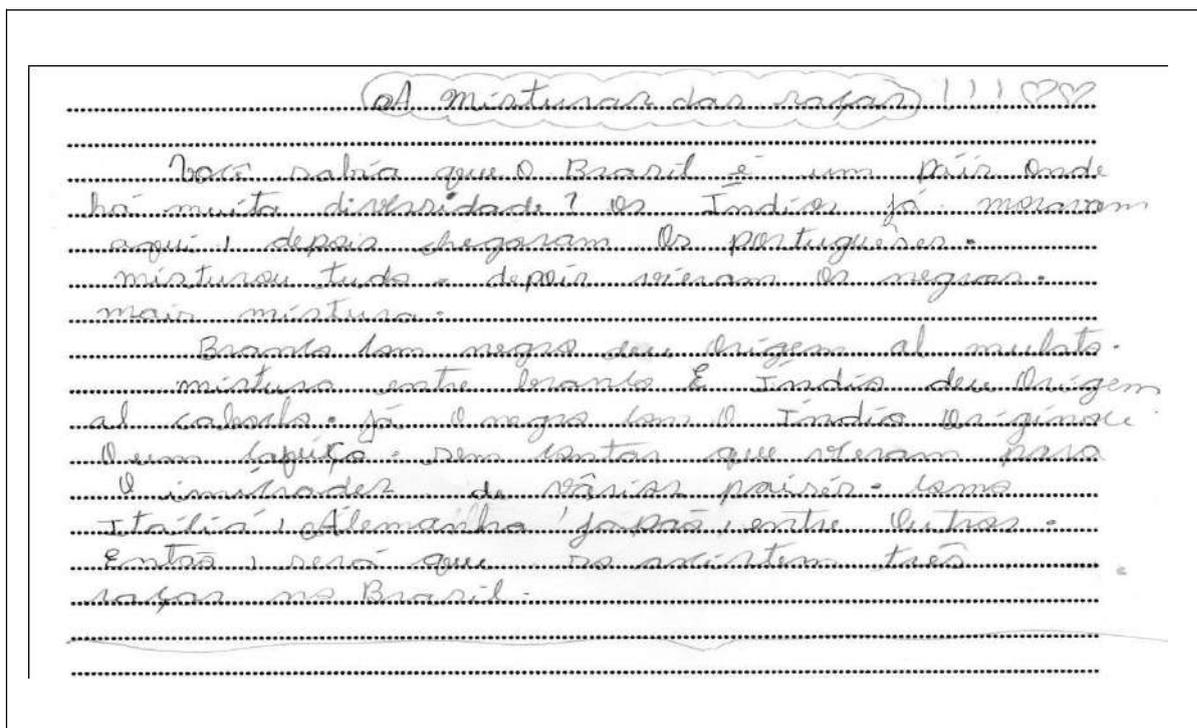
Digitação do ditado de AR

A mistura das raças

- Você sabia que O Brasil é um país Onde há muita diversidade? Os Índios já moravam *aqui*, depois chegaram os portugueses. Misturou tudo. depois vieram Os negros. Mais mistura.
- Branco com negro deu origem au mulato. a mistura entre branco e Índiu deu origem au caboclo. já o negro com o Índiu originou o um cafuso. Cem contar que fieram para ca imidrades de varios países como Itália, alemalha, Japão, Entre outros. Então, sera que só existem três rasas no Brasil?

Embora não esteja entre os casos de maior número de problemas de escrita, o texto de AR foi selecionado por apresentar uma segmentação. A mesma justificativa dada no exemplo de CD pode ser utilizada para AR, porque usou a mesma palavra: “aqui”. Na refacção, a aluna demonstrou perceber o engano e corrigiu o problema, assim como os outros que foram assinados. A seguir, a refacção que, de modo geral, foi satisfatória, pois a maior parte dos “erros” assinalados foram identificados e devidamente corrigidos.

Versão corrigida de AR



Digitação da versão corrigida do ditado de AR

A Mistura das raças

Você sabia que o Brasil é um país onde há muita diversidade? Os Índios já moravam aqui, depois chegaram Os portuguêsês. misturou tudo. depois vieram os negros. mais mistura.

Branco com negro deu Origem al mulato. mistura entre branco E Índio deu Origem al caboclo. já o negro com o Índio originou O um caçuço. sem contar que vieram para o imicrades de vários países. Como Itáliá, Alemanha Japão, entre Outros. Então, será que so axistem três raças no Brasil.

Passamos para a análise do ditado 7, de CG.

Ditado 7 – Aluna CG

A nisturas das Raças

Você sabia que o Brasil é um país onde
 a muita diversidade? os índios já moravam
 aqui, depois chegaram os portugueses.
 misturou tudo. depois vieram os negros.
 mais misturas.
 Branco com negros deu origem ao
 mulato. A mistura entre Branco e
 índio deu origem ~~ao~~ ao
 caboco. Já o negro com o índio
 originou ocafuso. sem contar que vieram para
 cá ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ inigrantes de va-
 rios países como Itália, Alemanha,
 Japão, entre outros. então,
 será que só existem 3 raças
 no Brasil?

CG

Digitação do ditado de CG

A nisturas das Raças

- Você sabia que o Brasil é um país onde a muita diversidade? os índios já moravam aqui, depois chegaram os portugueses. misturou tudo. depois vieram os negros. mais misturas.

- Branco com negros deu origem ao mulato. A mistura entre Branco e índio deu origem ao caboco. Já o negro com o índio originou ocafuso. sem contar que vieram para cá inigrantes de vários países como Itália, Alemanha, Japão, entre outros. então, será que só existem 3 raças no Brasil?

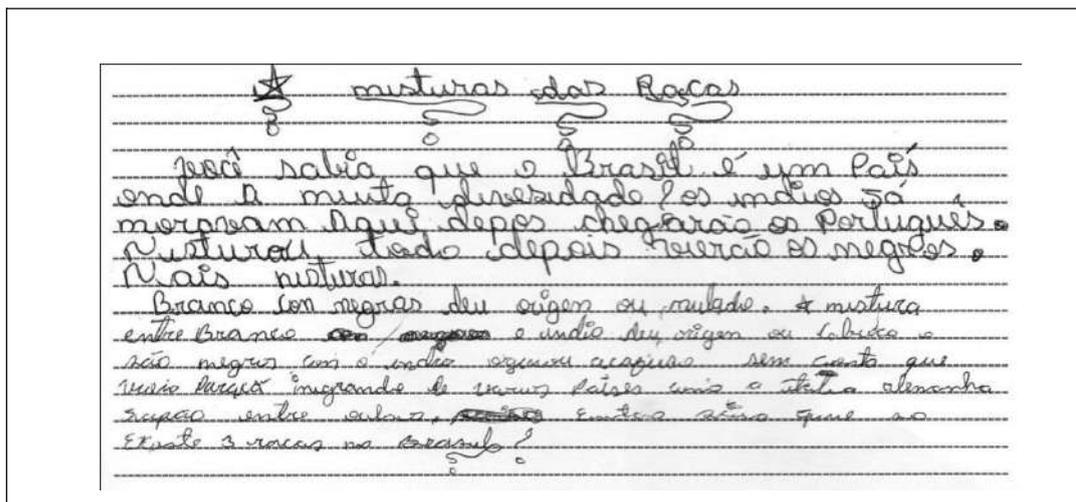
Além dos vários problemas de escrita assinalados, encontramos uma junção no ditado de CG: *ocafuso*. A percepção sonora que a aluna parece ter tido resultou numa pronúncia ligada do artigo “o” com o substantivo “cafuzo”, construindo um vocábulo

fonológico com uma forma livre e outra dependente. Também sinalizamos a troca de letras no mesmo vocábulo, no qual, em vez de grafar com “z”, foi escrito “s”.

Outros casos nos chamaram a atenção como a marcação de parágrafo com traço, como se fosse travessão de diálogo, a mistura de letra maiúscula e minúscula no mesmo vocábulo, típica de escrita com letra de forma. Há, também, a confusão entre “m” e “n” apresentada diversas vezes no vocábulo “mistura/nistura”.

Na refacção do texto, a aluna corrigiu alguns problemas, mas manteve outros, inclusive o caso de juntura, e introduziu uma nova: “paracá”. Notamos, ainda, que o capricho demonstrado no início da reescrita perdeu-se, nitidamente, no último parágrafo, pois até a caligrafia da aluna se modificou bastante como podemos constatar a seguir:

Versão corrigida do ditado de CG



Digitação da versão corrigida do ditado de CG

A misturas das Raças

Você sabia que o Brasil é um país onde há muita diversidade? Os índios já moravam aqui depois chegaram os Portugueses. Nisturou todo depois vierão os negros. Nais nisturas.

Branco com negras deu origen ou nulado. A mistura entre Branco e indio deu origen ou cabuco e são negros com o indio oginou ocafuso sem conta que viero *paracá* inigrande de varios países como a italia, alenanha japão entre oulas. Entao sera que so Existe 3 racas no Brasil?

A realização deste módulo permitiu algumas constatações, embora não definitivas, nem conclusivas, mas que ajudaram muito na compreensão dos fenômenos aqui pesquisados,

bem como dos demais problemas de escrita. Em primeiro lugar, as junturas e segmentações não estão entre os mais recorrentes problemas de escrita, se comparados a outros problemas, apesar de sua ocorrência em séries finais do Ensino Fundamental ser um fato que mereça cuidado especial e intervenção pontual. Constatamos que os alunos que apresentaram segmentações e junturas em seus ditados, também cometeram significativo número de “erros” em outras categorias, o que reflete a necessidade de um trabalho intensivo e constante de revisão textual.

Verificamos, ainda, que se comprova a influência da oralidade na escrita, sobretudo, porque a atividade contou com um texto ditado aos alunos, no qual a forma como a prosódia é apreendida, afeta, diretamente, a maneira como eles grafam as palavras.

Vale ressaltar, a esta altura, que não constitui surpresa para alfabetizadores e professores de português que a oralidade influencie a escrita. Longe de nossas intenções apregoar o ineditismo do fato. Nosso trabalho preocupou-se em comprová-lo, por meio de intervenção pedagógica cujo intuito é sanar/minimizar o problema, bordão ouvido desde os primeiros trabalhos sobre educação em língua materna, mas que não ofereceram soluções.

Outro aspecto importante da intervenção é a refacção. Embora o fato de nem todos os alunos aproveitarem, como esperávamos, essa atividade como uma oportunidade de aprimoramento da escrita, podemos considerar que os resultados foram bem satisfatórios, uma vez que boa parte deles conseguiu assimilar os códigos, detectar os problemas e corrigi-los. Levando-se em conta a falta de hábito de fazerem revisões dos seus textos escritos, consideramos que essa estreia trouxe bons frutos. Ficou claro que o trabalho de aperfeiçoamento da escrita se faz com exercício contínuo, e cabe ao professor não se abster deste trabalho. Cagliari (2009, p. 112) recomenda que se deve incentivar a autocorreção e a autocrítica, desde os anos iniciais da escolaridade. Quando isso não é feito, o que ocorre com frequência, os alunos passam pela escola, ano após ano, sem sanar suas dúvidas e nem aprimorar sua escrita. E, por isso, os problemas de escrita se prolongam até o ensino universitário.

4º Módulo: Para não tropeçar na escrita

No dia 3 de novembro de 2014, iniciamos o módulo 4. Nele, trabalhamos a escrita padrão dos verbos que se fazem acompanhar de pronomes oblíquos átonos. Percebemos a presença de junturas na escrita dos alunos, quando utilizam esses pronomes e os unem aos verbos. Explicamos este uso, minuciosamente, com exemplos no quadro, sobre como os

alunos geralmente escrevem e qual era a forma padrão de se redigir tais construções. Aproveitamos esse momento de explanação, para fazer uma breve consulta aos alunos sobre o que lhes causava a dúvida sobre se uma palavra deve ser escrita junto à outra, ou separadamente.

A princípio, os alunos não souberam dizer claramente, mas, quando sugerimos que poderia ser a maneira como escutam as palavras, a maioria concordou que isso era um empecilho que gerava dúvidas na escrita.

Na explicação da escrita dos verbos, ressaltamos que o papel do pronome era substituir termos nas frases. Explicamos, superficialmente, o que era verbo, pois não havíamos abordado esse conteúdo ainda. Apontamos as mudanças que ocorrem, quando se usam verbos com pronomes, como, por exemplo, a eliminação do “r” do infinitivo, o acréscimo do acento gráfico e do hífen unindo verbo e pronome. Como não abordamos verbos de 3º conjugação, não mencionamos o fato de não ter acento na vogal “i”, como em “repetilo”, por exemplo, a fim de evitar possíveis confusões na escrita. Exemplos foram dados no quadro, lemos juntos as orientações, mas na hora da prática, as dúvidas (re)surgiram. Muitos se esqueciam de tirar o “r” do infinitivo, os acentos eram omitidos ou colocados no pronome, outros não grafavam o hífen, além de manterem o termo que deveria ser substituído, mesmo quando usavam o pronome.

Foi necessária a intervenção individual para quase todos os alunos e retomar os exemplos no quadro. Constatamos que, embora a atividade parecesse simples, gerou bastante dificuldade. Por essa razão a intervenção se fez necessária, pois as especificidades da escrita são várias e exigem dos alunos uma ampla gama de relações. Na atividade mencionada anteriormente, por exemplo, não bastava substituir o termo por “-la” ou “-lo”, mas, também, era preciso fazer adequações na estrutura verbal. E, com certeza, não é instantaneamente que os alunos assimilam essas estruturas.

Notamos, também, um grande número de alunos que não utilizavam a pontuação pertinente no final de suas frases, mesmo isso sendo requisitado a eles reiteradas vezes. Apesar da pontuação não ser o foco desta pesquisa, não pudemos deixar de observar essas questões, porquanto também atreladas à escrita padrão.

No Quadro 11, sintetizamos os principais dados conseguidos a partir da análise da atividade sobre verbos + pronomes oblíquos átonos. Fazem parte do *corpus* 19 atividades. As observações mostram cada caso e revelam o quanto as dificuldades de escrita são numerosas e variadas. Por isso, as intervenções são importantes para tentar saná-las ou, pelo menos, dirimi-las.

A atividade consistia em substituir o termo destacado da frase pelo pronome oblíquo átono correspondente, observando as alterações necessárias para cada caso. Propusemos seis enunciados que precisavam ser reestruturados. Trata-se de uma atividade de caráter estrutural, mas com foco numa dificuldade pontual, que acaba gerando as junturas. Nossas observações levam em consideração a escrita dos verbos, não adentrando em outros aspectos como pontuação, letra maiúscula em início de frase, entre outros.

Quadro 11 – Análise das respostas dos alunos às questões da atividade do módulo 4

ALUNOS	OBSERVAÇÕES
AR, CG, JA	Apenas um enunciado foi corrigido sem nenhum problema. Os outros apresentavam ora ausência do acento, manutenção do “r” marca do infinitivo, ou as duas ocorrências simultaneamente.
PO, CC	Dois enunciados foram corrigidos sem nenhum problema. Os outros apresentavam as mesmas ocorrências do caso anterior.
CF	Juntou quase todos sem hífen, mas corrigiu depois após intervenção da professora.
NL, LN, IF	Fizeram as substituições de forma parcialmente adequada, contudo, trocaram o acento agudo por circunflexo em todos os casos em que aquele se fazia necessário.
AS, AM, JAC, WW	Realizaram todas as substituições corretamente.
SV, CE, EP	Corrigiram 4 enunciados adequadamente. Os demais deixaram sem acento ou mantiveram o “r”.
NW	Não entendeu o propósito da atividade, pois escreveu palavras desconexas.
ER	Apresentou problemas em todos os enunciados.
HM	Corrigiu de forma parcialmente adequada, apenas acentuou o pronome em vez de acentuar o verbo.

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2015.

Quatro alunos conseguiram realizar as substituições de forma adequada, consideramos que, de modo geral, a atividade foi satisfatória, porque elucidou uma dificuldade que fazia parte dos problemas de escrita dos alunos. Sabemos, também, que, embora pareça ser uma atividade simples, ela envolveu aspectos gramaticais complexos para esse ano escolar. Contudo, acreditamos que apenas a orientação em um módulo não é suficiente para sanar todas as dúvidas. Seria necessário retomar o tema em anos posteriores, porque muitas dificuldades de escrita permanecem ao longo dos anos escolares, devido à não continuidade de atividades que permitem o aprimoramento da escrita.

5º Módulo: Aponte suas dúvidas

No mesmo dia, 3 de novembro de 2014, foi possível realizar o módulo 5. Seu conteúdo pedia aos alunos que exemplificassem quais vocábulos lhes traziam dúvidas na escrita, se eles seriam grafados juntos ou separadamente, através da escrita de pelo menos cinco palavras de dúvidas pessoais em uma folha que lhes foi entregue. Explicamos o objetivo dessa atividade, o qual seria o levantamento das palavras que mais oferecessem dúvidas na escrita e adiantamos que as mesmas seriam expostas em um cartaz, por nós confeccionado, o qual ficaria em exposição na sala.

Os alunos tiveram dificuldade para entender o processo, pois não se lembravam de quais palavras tinham dúvidas. Foi necessário explicar várias vezes isso. Não obstante as dificuldades, todos os presentes conseguiram realizar a atividade proposta.

A seguir, apresentamos, no Quadro 12, os vocábulos indicados como difíceis de grafar e a ocorrência deles. Não especificamos os vocábulos por aluno, pois vários deles se repetiram. Além disso, apresentamos todas as dúvidas dos alunos presentes na aula no dia da atividade, para uma maior abrangência de casos, e não apenas os 24 já citados, que haviam entregado seus termos de consentimento. Como não fizemos alusões a aluno algum, em especial, consideramos pertinente apontar todas as dúvidas relacionadas por eles.

Quadro 12 - Dúvidas apontadas pelos alunos

Nº	Vocábulos	Número de ocorrências
1.	De noite	15
2.	Aqui	19
3.	Por que	23
4.	Dentista	02
5.	Alguém	03
6.	A gente (forma coloquial de nós)	04
7.	Amanhecer	01
8.	Fechada	01
9.	Transporte	01
10.	Separadamente	01
11.	Agora	01
12.	Adoro	01
13.	Beija-flor	01
14.	Guarda-roupa	01

15.	Televisão	02
16.	Inseto	02
17.	De repente	07
18.	De noitinha	04
19.	Consciência	01
20.	Por favor	02
21.	Extremamente	01
22.	Lembrasse	05
23.	Na hora	02
24.	Alegre-se	01
25.	Esta	01
26.	Também	03
27.	Alegre	02
28.	Dentro	01
29.	De novo	01
30.	Silêncio	01
31.	Morte	01
32.	Lua	01
33.	Camelo	01
34.	Multiplica	01
35.	Representa	01
36.	Exame	01
37.	Excesso	01
38.	Injeção	01
39.	Ferrugem	01
40.	Jesuíticas	01
41.	Armário	01
42.	Com licença	01
Total		122

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2015.

Podemos perceber, pela relação feita no Quadro 12, que há casos que se repetiram bastante, como em “de noite”, “aqui”, “por que”, “a gente”, “de repente”, “de noitinha”, “lembrasse” e “também”. São, de fato, ocorrências frequentes, tanto de segmentações como de juntas. Por outro lado, há vocábulos considerados motivo de dúvida por apenas um aluno. Alguns deles bem pouco comuns no vocabulário dos alunos, como “jesuíticas”, por exemplo. Talvez houvesse mais dúvidas, mas, geralmente, elas somente surgem no momento em que o vocábulo é grafado. Numa atividade que exige memorização, nem sempre as

dúvidas mais incômodas vêm à tona. Entretanto, esse levantamento foi importante para termos um conhecimento das dificuldades que eles enfrentam diante das segmentações e das junturas, embora esperássemos um acervo de palavras maior.

No dia 18 de novembro de 2014, expusemos os cartazes com as dúvidas, fazendo a retomada do módulo, pois já haviam se passado alguns dias desde que o módulo havia sido trabalhado. Dividimos os cartazes, conforme a escrita das palavras: em um, colocamos o título “Escreve-se junto” e, no outro, “Escreve-se separado”. Além disso, acrescentamos outros casos não apontados por eles, mas que já constatamos em sua escrita, como: “com certeza”, “com medo”, “por isso”, “por último”, “por causa”, “a hora”, “sem querer”, “por enquanto”, “de tarde”, “à noite”, “à tarde”.

Apresentamos em um cartaz à parte os casos específicos do uso dos porquês e das diferenças entre “agente” e “a gente”. Consideramos importante dar um tratamento mais cuidadoso a esses dois casos, pois ambos podem ser grafados das duas formas, separadamente e juntos, e essas ortografias acarretam mudança de significado e de classe de palavras. Portanto, não são casos de segmentação e de juntura.

6º Módulo: Produção de Texto

No dia 4 de novembro, demos início ao módulo 6. Nesta etapa, trabalhamos com a leitura, interpretação e produção do gênero textual bilhete.

Trabalhar com os gêneros textuais é fundamental para o aprimoramento da linguagem, seja ela oral, seja escrita. Além disso, é necessário que tais atividades sejam significativas, contextualizadas e com propósitos bem definidos. Nesse sentido, Pinto (2010) argumenta que

À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimento e de informação de acordo com a situação comunicativa específica (PINTO, 2010, p. 54).

Partimos do princípio de que “falamos ou escrevemos, sempre, em textos.” (ANTUNES, 2009, p. 50), por isso escolhemos o gênero bilhete, devido à sua objetividade, seu relativo grau de familiaridade entre os alunos e porque atendeu a uma demanda comunicativa frequente em seu cotidiano. E, embora escrevam bilhetes informais durante a aula, percebemos que, no momento de sistematizar a escrita, as dificuldades surgiam, devido,

naturalmente, ao caráter formal de que se reveste a sistematização da escrita. Afinal, por mais que seja um gênero de curta extensão, objetivo e breve, o bilhete, como todo texto, apresenta uma série de relações que envolvem recursos, estratégias, operações, pressupostos que permitem sua construção, sua sequenciação, coesão, coerência e relevância informativa-contextual (ANTUNES, 2009, p. 51).

Nessa linha de pensamento, Lopes-Rossi (2011, p. 72) propõe etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos que visam à produção escrita de gêneros discursivos. Resumidamente, sua proposta engloba três fases chamadas pela autora de “módulos”. No primeiro momento, deve ser feita a leitura para apropriação das características típicas do gênero; em seguida, a produção escrita do gênero, de acordo com suas condições típicas de produção e, por fim, a sua divulgação ao público, conforme a forma típica em que o gênero circula.

A partir desse esquema orientador, trabalhamos a leitura e a interpretação de um bilhete, no qual destacamos os seguintes aspectos: a quem o texto é dirigido, suas características, inferências possíveis, a partir das informações explícitas e implícitas no texto.

No segundo momento, foi feita aos alunos uma proposta de produção de um bilhete para algum funcionário da escola (professores, diretora, supervisora, servidores em geral), com o propósito de elogiar, criticar, dar um aviso, sugestões, enfim, diferentes objetivos, à escolha dos alunos. Desse modo, criamos uma produção escrita que atendeu a propósitos comunicativos e com função social, uma vez que esta é uma das características inerentes aos gêneros. Como afirma Marcuschi (2008, p. 154), apoiado nos pressupostos de Miller (1984), “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Nessa fase de produção escrita, foi feito o trabalho de refacção textual, pois como afirma Lopes-Rossi (2011, p. 77): “Não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja perfeita”. É, nesse momento, que a intervenção se faz necessária num trabalho de reflexão sobre a língua. A partir da revisão, os alunos redigiram a versão definitiva que foi entregue aos respectivos destinatários dos bilhetes.

A divulgação dos bilhetes foi feita em forma de painel na sala de espera da secretaria, local por onde todos os funcionários costumam passar, e que é de fácil visualização. Além disso, avisamos-lhes sobre a presença de bilhetes com recadinhos diversos para eles, a fim de valorizar o trabalho dos alunos.

Percebemos que a escrita com propósito e público-alvo previamente definidos estimula o interesse dos alunos. Por outro lado, a escrita artificial e sem objetividade acaba resultando em produções vazias, sem interesse, pois os alunos não se encontram motivados.

O critério utilizado para a escolha dos 18 bilhetes selecionados foi optar pelos que tivessem sido entregues com a atividade completa, com interpretação do gênero, escrita do bilhete, revisão e versão definitiva, em folha a parte para ser exposto.

No dia 4 de novembro, foram necessários os dois horários para a parte inicial do trabalho. Na segunda, dia 10, foi o momento da refacção. Após receberem seus bilhetes com as devidas sinalizações de correção, os alunos deram início à revisão do texto. Atendemos os alunos individualmente, mostrando como deveriam proceder na correção, pois, mesmo com o auxílio da tabela de códigos, eles ainda se perdiam nas correções. Alguns sentiram a necessidade de fazer novo rascunho para que pudéssemos verificar e, só depois de tudo corrigido, passaram para a folha do bilhete (papel com pauta, no tamanho das folhas de caderninho de notas, com adesivo decorativo, conforme o gênero masculino e feminino). Consideramos o trabalho bem produtivo, e a maioria da sala se mostrou interessada, embora, por vezes, a conversa paralela atrapalhasse, sendo necessário chamar a atenção deles várias vezes.

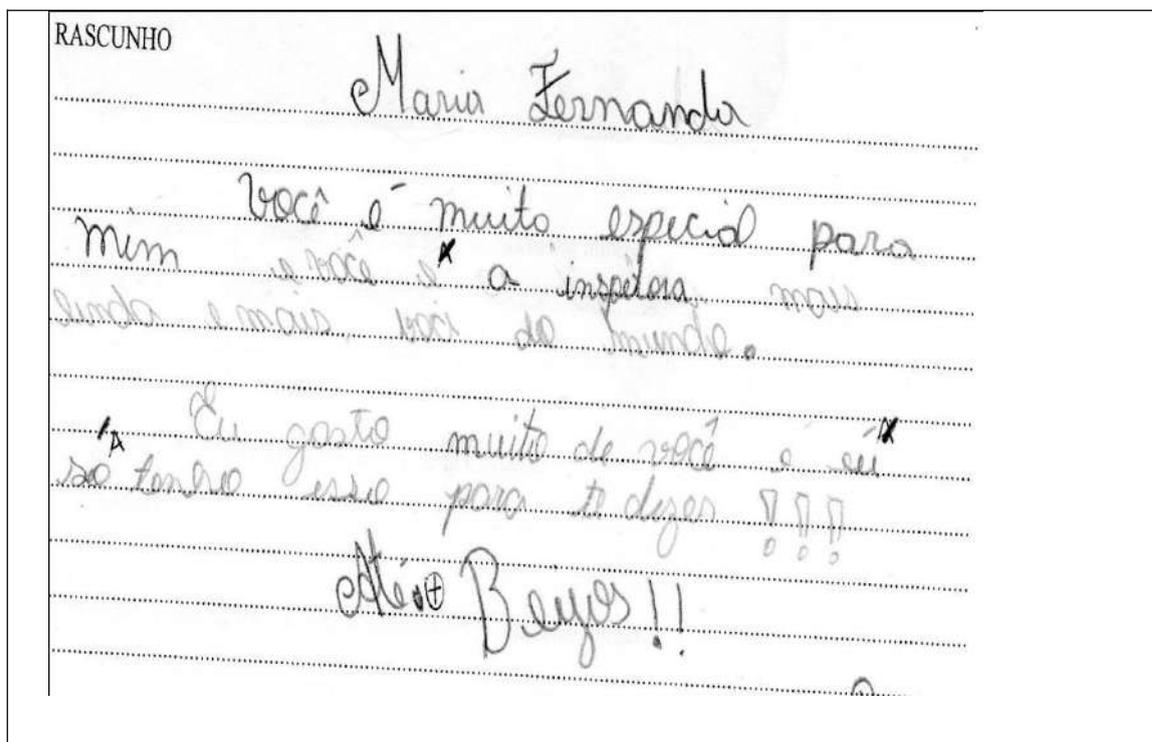
Após ver os bilhetes prontos, constatamos que houve uma significativa evolução do entendimento deles quanto às dificuldades de escrita, e os casos de segmentação e de juntura surgiram em menor número, na verdade, apenas duas segmentações. As reincidências dos problemas de escrita, mesmo após a revisão, foram mínimas. Isso prova que a intervenção continuada mostrou-se produtiva, conseguiu atingir pelo menos parte dos objetivos, embora alguns aspectos de dificuldade de escrita ainda permanecessem nos textos deles, tais como: ausência de ponto final no término das frases, troca de letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas, tanto no início de frase, como para nomes próprios. Percebemos, também, que, quando o texto tem um propósito definido e um leitor específico, vai ser lido não apenas pelo professor, os alunos se envolvem mais com a tarefa.

A refacção do texto com acompanhamento individualizado é um trabalho que requer paciência e habilidade do professor, o qual não é fácil administrar. Contudo, os resultados obtidos são bem mais qualitativos do que apenas pedir uma produção de texto com a finalidade única de o aluno obter nota.

Elencamos, a seguir, a amostra dos 18 textos com suas respectivas revisões, a fim de demonstrar como o processo de intervenção ocorreu. Comentamos, em cada original e cópia,

os aspectos mais relevantes e, em seguida, apresentamos a versão definitiva, após a refacção, bem como a versão digitada para melhor visualização.

Bilhete 1 – ER



Digitação do bilhete de ER

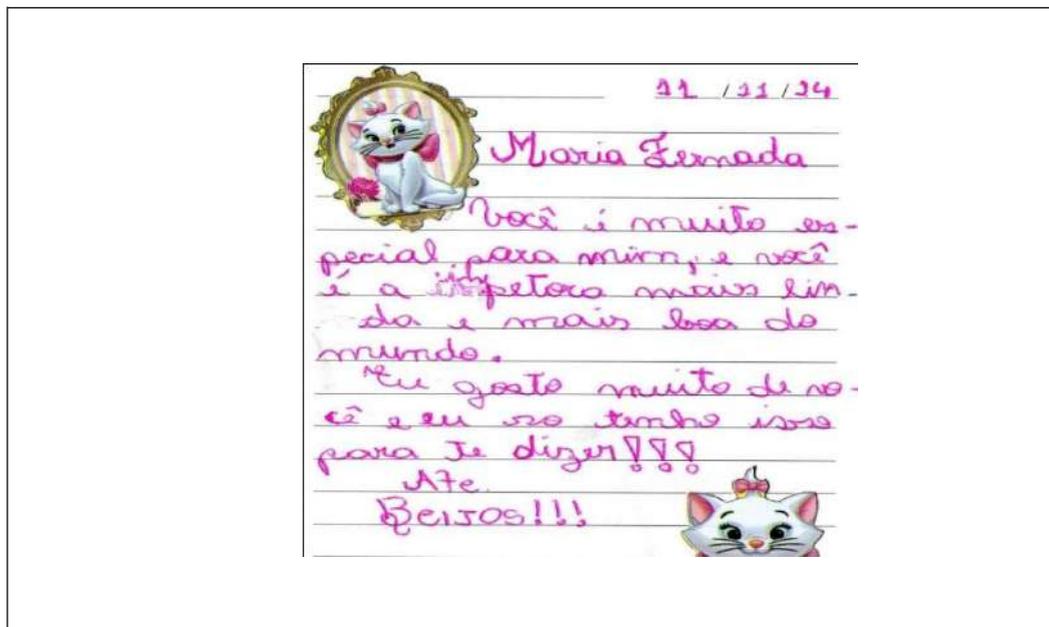
Maria Fernanda

Você é muito especial para mim e você é a inspetora mais linda e mais boa mundo.

Eu gosto muito de você e eu só tenho isso para te dizer !!!

Até Beijos!!

Notamos no bilhete de ER que foram poucos os problemas de escrita apontados. A aluna fez a revisão, colocando os acentos e a pontuação no próprio rascunho. Adiante segue a versão final.



Digitação da versão final de ER

Maria Fernanda

Você é muito especial para min, e você é a inpetora mais linda e mais boa do mundo.

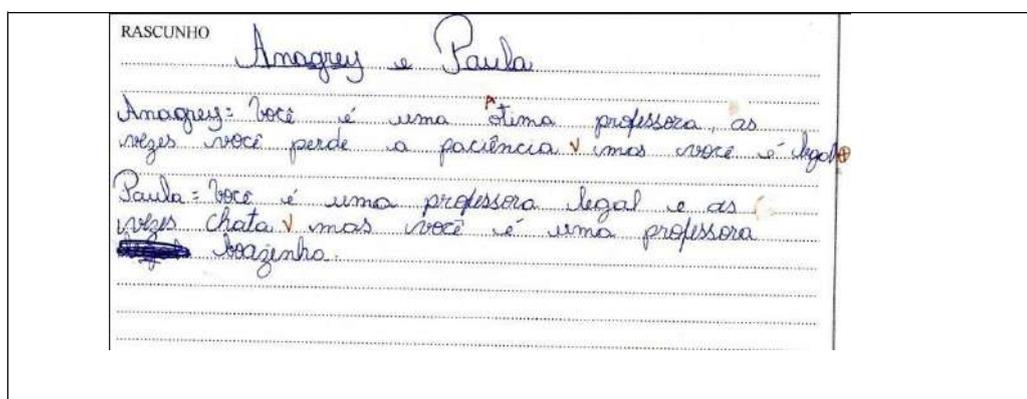
Eu gosto muito de você e eu so tenho isso para te dizer !!!

Ate.

Beijos!!!

Alguns problemas permaneceram, outros surgiram. Mas, consideramos válida a intervenção, uma vez que a aluna desenvolveu suas ideias com clareza, de forma objetiva como pede o gênero bilhete. Quanto aos fenômenos pesquisados, não há casos de segmentações, nem de junturas.

Bilhete 2 – SV



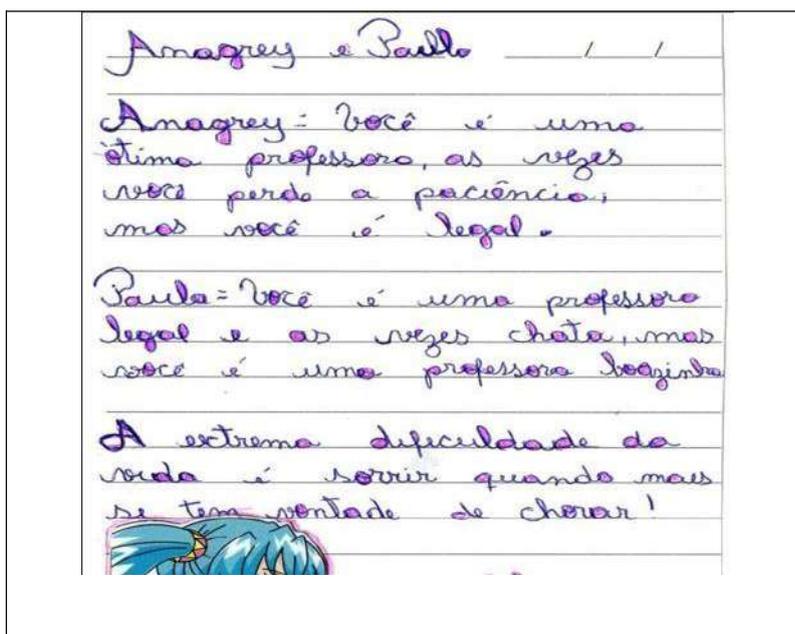
Digitação do bilhete de SV

Anagrey e Paula

Anagrey= Você é uma ótima professora, as vezes você perde a paciência mas você é legal.

Paula= Você é uma professora legal e as vezes chata mas você é uma professora boazinha.

No bilhete para dois destinatários, escrito por SV, temos basicamente problemas de acentuação e pontuação. O texto é claro, objetivo e direto. Na refacção, a seguir, a aluna corrigiu os problemas detectados e acrescentou uma mensagem que não fazia parte da versão original.



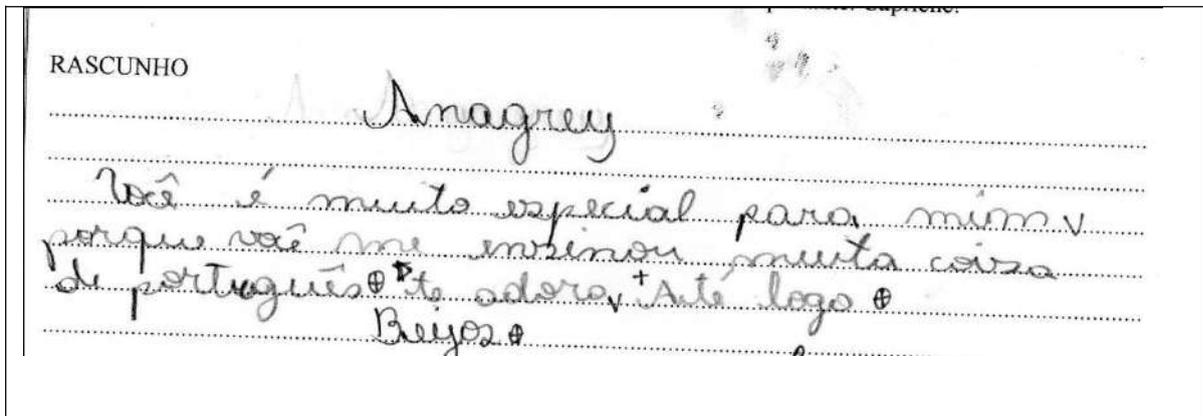
Digitação da versão final de SV

Anagrey e Paula

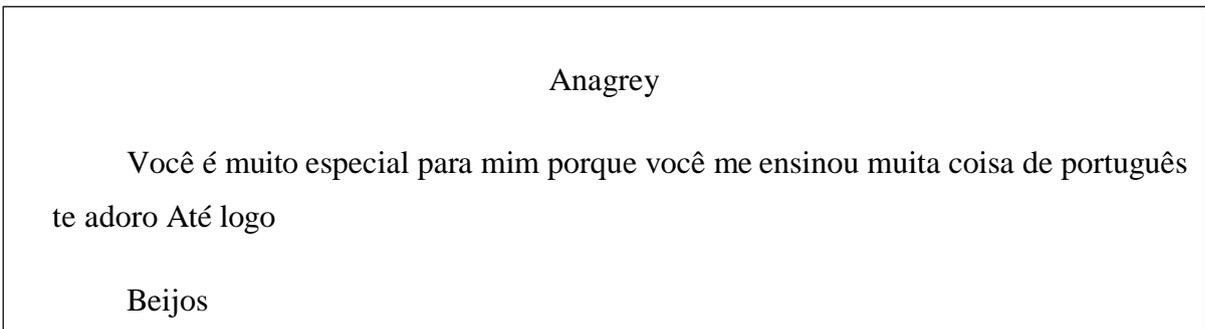
Anagrey= Você é uma pessoa ótima professora, as vezes você perde a paciência, mas você é legal.

Paula= Você é uma professora legal e as vezes chata, mas você é uma professora boazinha. A extrema dificuldade da vida é sorrir quando mais se tem vontade de chorar!

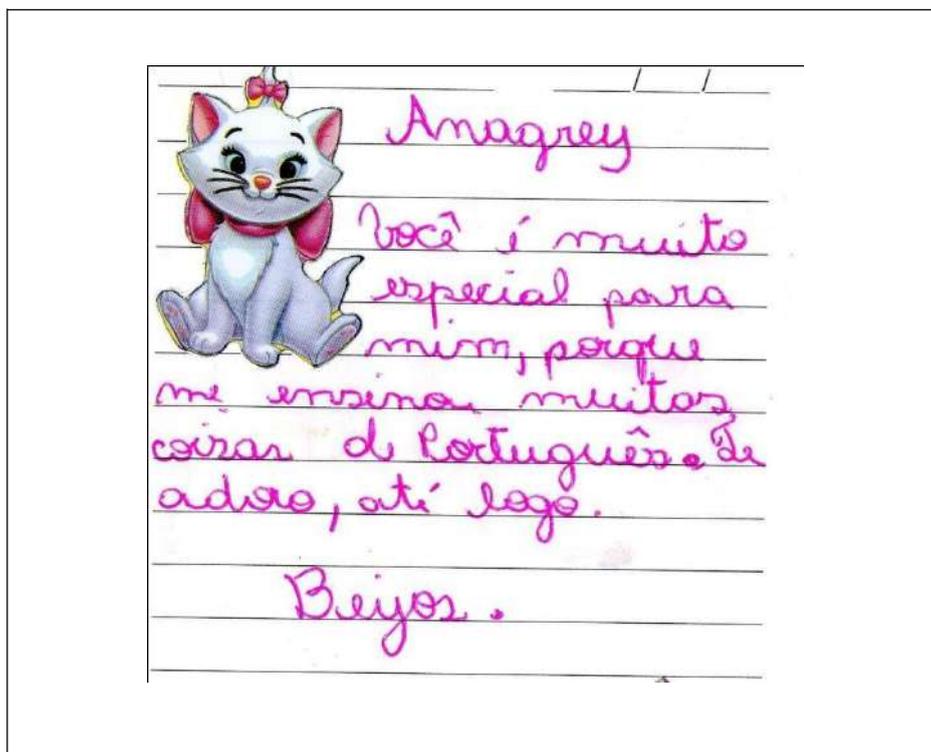
Bilhete 3 – LE



Digitação do bilhete de LE



O texto de LE também apresenta problemas de escrita relacionados à pontuação, ao uso indevido de maiúscula em contexto de minúscula. Na refacção, a aluna corrigiu os problemas assinalados.



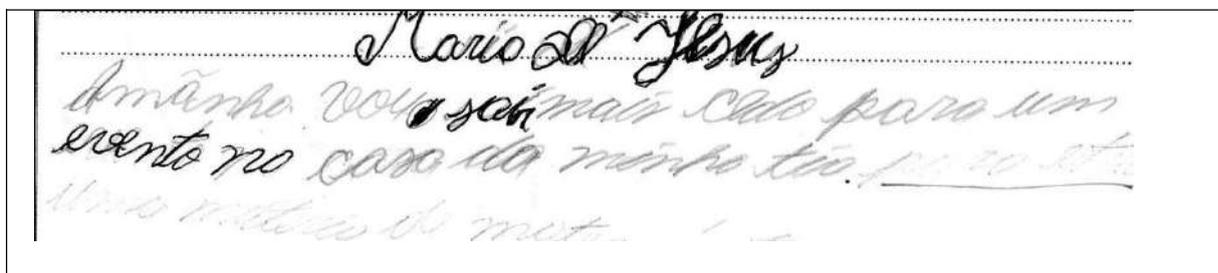
Digitação da versão final de LE

Anagrey

Você é muito especial para mim, porque me ensinou muitas coisas de Português.
Te adoro, até logo.

Beijos.

Bilhete 4 – CD

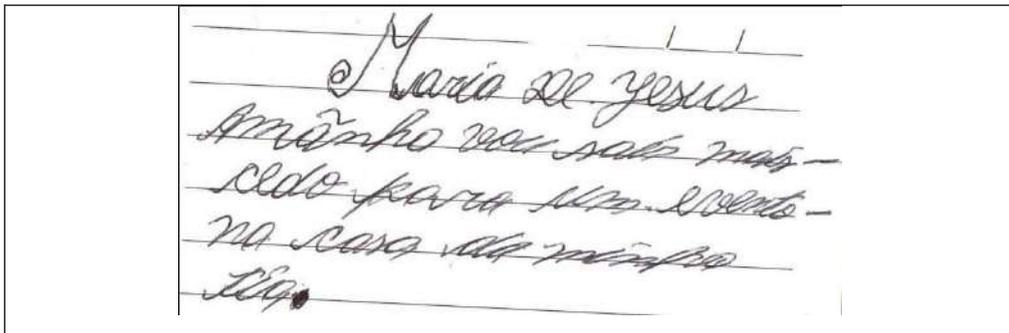


Digitação do bilhete de CD

Maria De Jesus

Amãanha Vou, sair mais cedo para um evento na casa da minha tía.

O propósito do bilhete de CD foi dar um aviso para uma funcionária da escola. O texto foi breve, objetivo e sucinto. Antes, ele havia feito um bilhete com mais informações, mas para sua mãe. Nós o incentivamos a redigir outro bilhete que atendesse à proposta da atividade. Não houve problemas de escrita sinalizados, mas no atendimento individual, pedimos a ele que cortasse o trecho em que ele diz que irá à casa da tia “para estudar uma matéria de matemática”, porque não se encaixou bem com a informação antecedente, ou seja, houve falha na sequência lógica. Ele concordou com isso e, na refacção, eliminou o trecho sugerido, como podemos conferir a seguir. Além disso, assim como na correção do seu ditado, ele registrou o ponto final com ênfase, a fim de não mais esquecê-lo.

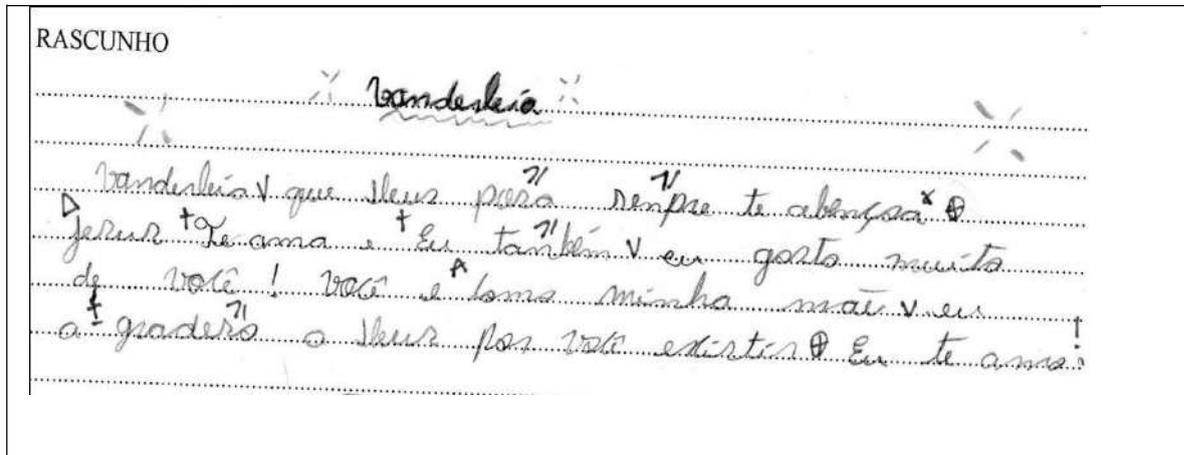


Digitação da versão final de CD

Maria De Jesus

Amanhã vou sair mais cedo para um evento na casa da minha tia.

Bilhete 5 – AR

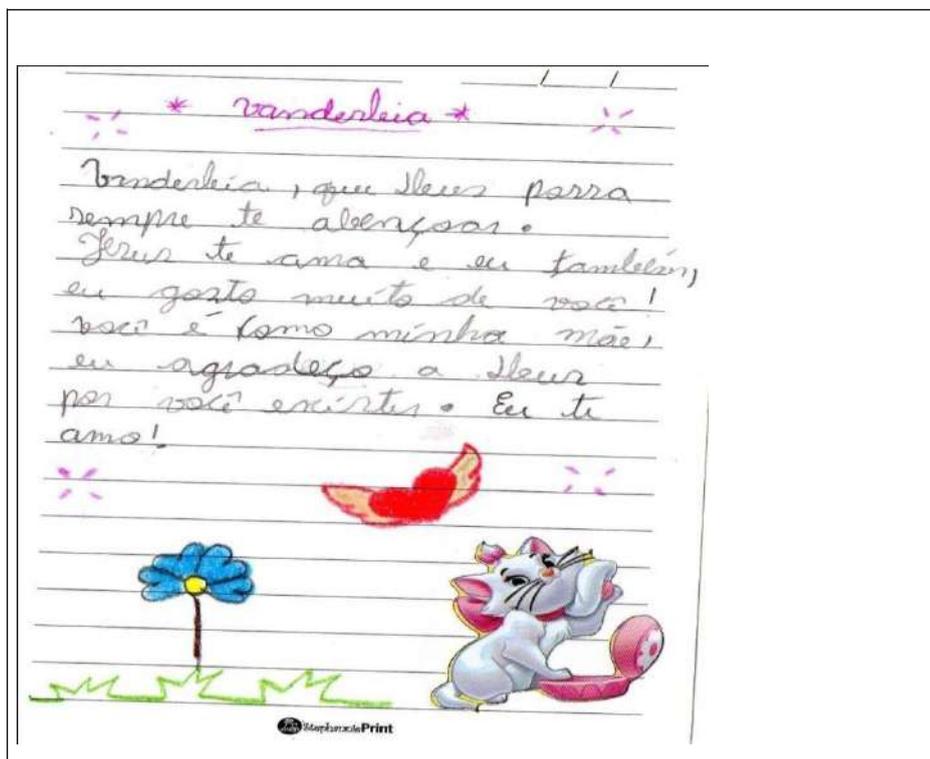


Digitação do bilhete de AR

Vanderleia

Vanderleia que Deus posa sempre te abençoa Jesus Te ama e Eu também eu gosto muito de você! Você e como minha mãe eu a gradeso a Deus por você existir Eu te amo!

No texto de AR, encontramos mais problemas de escrita do que os 4 outros já analisados e discutidos anteriormente nesta seção. Além dos casos de acentuação, troca de letras e de pontuação que têm sido os mais comuns, temos no bilhete de AR uma segmentação: “a gradeso”. Esse exemplo segue a mesma tendência de outros casos já citados aqui, como “agora”, “aqui”, entre outros, em que há influência da oralidade, pois a breve pausa entre o “a” e o restante da palavra pode resultar numa percepção de que sejam duas palavras e não uma. Podemos mencionar também a hipótese de analogia com o artigo “a”. Há ainda, no mesmo exemplo, a troca de “ç” por “s”, problema de escrita mais recorrente no bilhete de AR (4 ocorrências). Na refacção, a segmentação e os demais problemas foram corrigidos. Apresentamos, na página seguinte, a versão final e sua respectiva digitação.



Digitação da versão final de AR

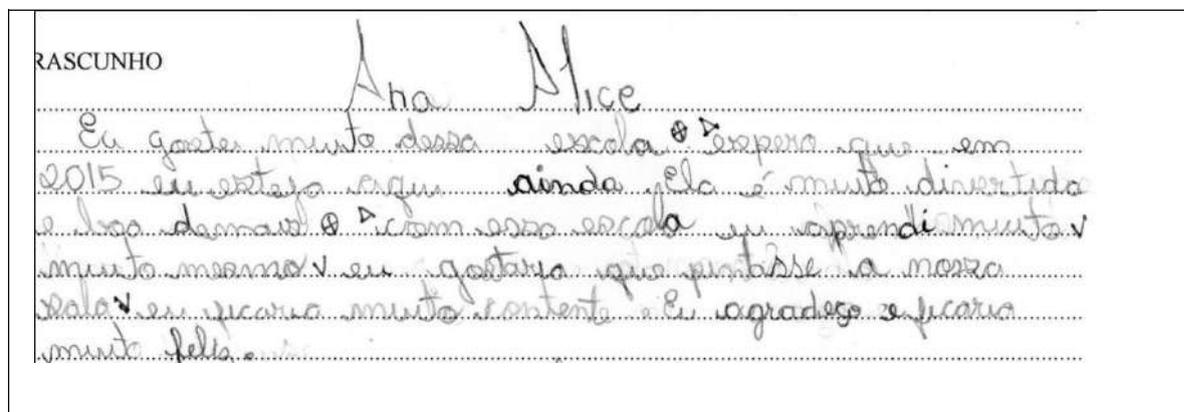
Vanderleia

Vanderleia, que Deus possa sempre te abençoar.

Jesus te ama e eu também, eu gosto muito de você!

Você é como minha mãe, eu agradeço a Deus por você existir. Eu te amo!

Bilhete 6 – IF

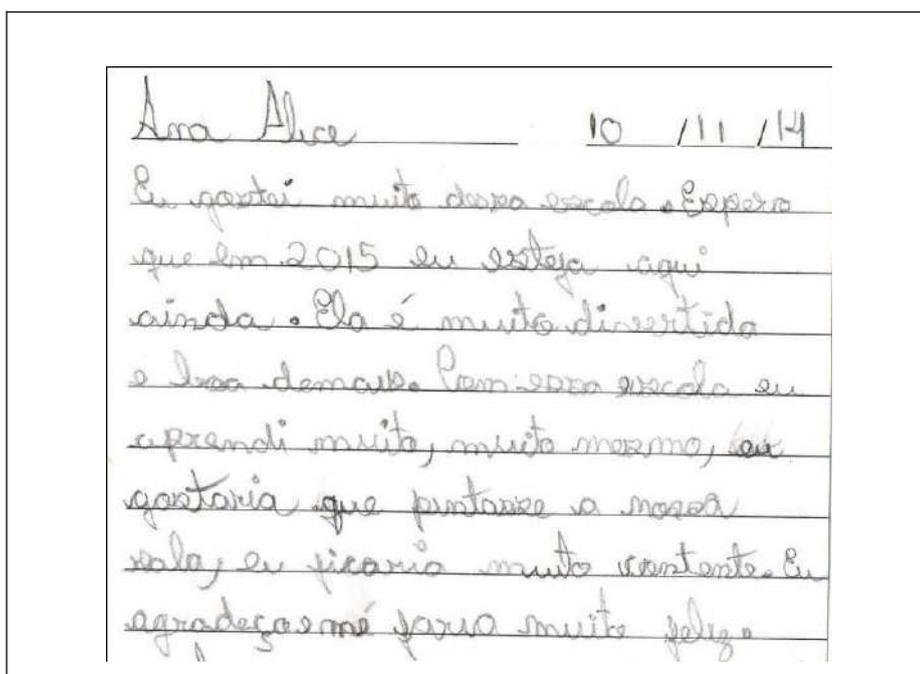


Digitação do bilhete de IF

Ana Alice

Eu gostei muito dessa escola espero que em 2015 eu esteja aqui ainda. Ela é muito divertida e boa demais com essa escola eu aprendi muito muito mesmo eu gostaria que pintasse a nossa sala eu ficaria muito contente. Eu agradeço e ficaria muito feliz.

Neste bilhete, a aluna IF faz elogios à escola, mas aproveita o ensejo para dar uma sugestão: a pintura da sala de aula. Encontramos nele poucos problemas de escrita, basicamente, centrados na pontuação e ausência de letra maiúscula em início de frase. Na refacção do texto, ela fez quase todos os ajustes necessários.

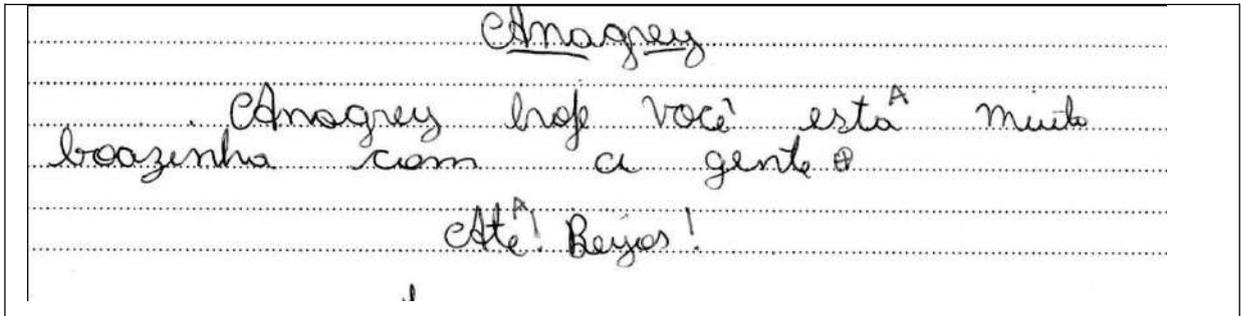


Digitação da versão final de IF

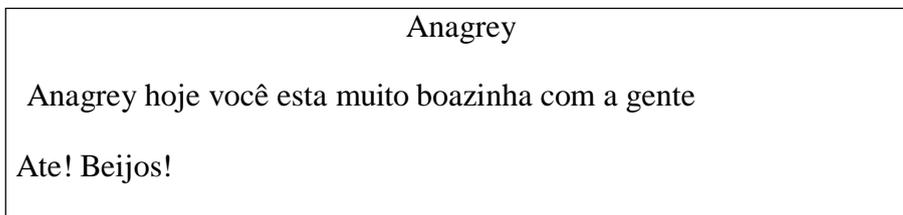
Ana Alice

Eu gostei muito dessa escola. Espero que em 2015 eu esteja aqui ainda. Ela é muito divertida e boa demais. Com essa escola eu aprendi muito, muito mesmo, eu gostaria que pintasse a nossa sala, eu ficaria muito contente. Eu agradeço e mé faria muito feliz.

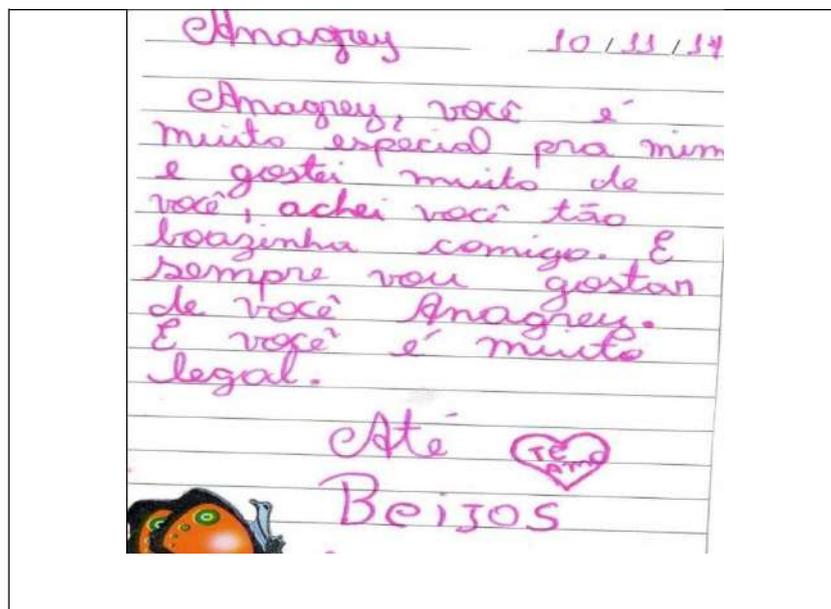
Bilhete 7 – LN



Digitação do bilhete de LN



Outro bilhete com o propósito de elogiar, bem breve, sucinto e com problemas de escrita relacionados à pontuação e à acentuação, porém, na refacção, LN decidiu, por conta própria, acrescentar mais informações em seu texto. Embora tenha cometido algumas repetições que poderiam ser evitadas, podemos dizer que ela foi bem sucedida em sua mensagem, uma vez que corrigiu seus problemas de escrita, elaborou mais o texto e não fugiu das características próprias de um bilhete.



Digitação da versão final de LN

Anagrey

Anagrey, você é muito especial pra mim e gostei muito de você, achei você tão boazinha comigo. E sempre vou gostar de você Anagrey. E você é muito legal.

Até.

Beijos.

Bilhete 8 – NL

RASCUNHO

Para a professora Anagrey

Professora Anagrey, quero de pedir, para não cridar, não deixarmos sem irmos ao banheiro, e quando você crida a minha cabeisa doi, e não passe muitas coisas no quadro. condinue assim com essa atividade e com as revistinhas em quadrinho até o fim do ano, eu sei que nos alunos não somos anjinhos nem todos os alunos são quedos mais nem todos são bagunceiros.

Digitação do bilhete de NL

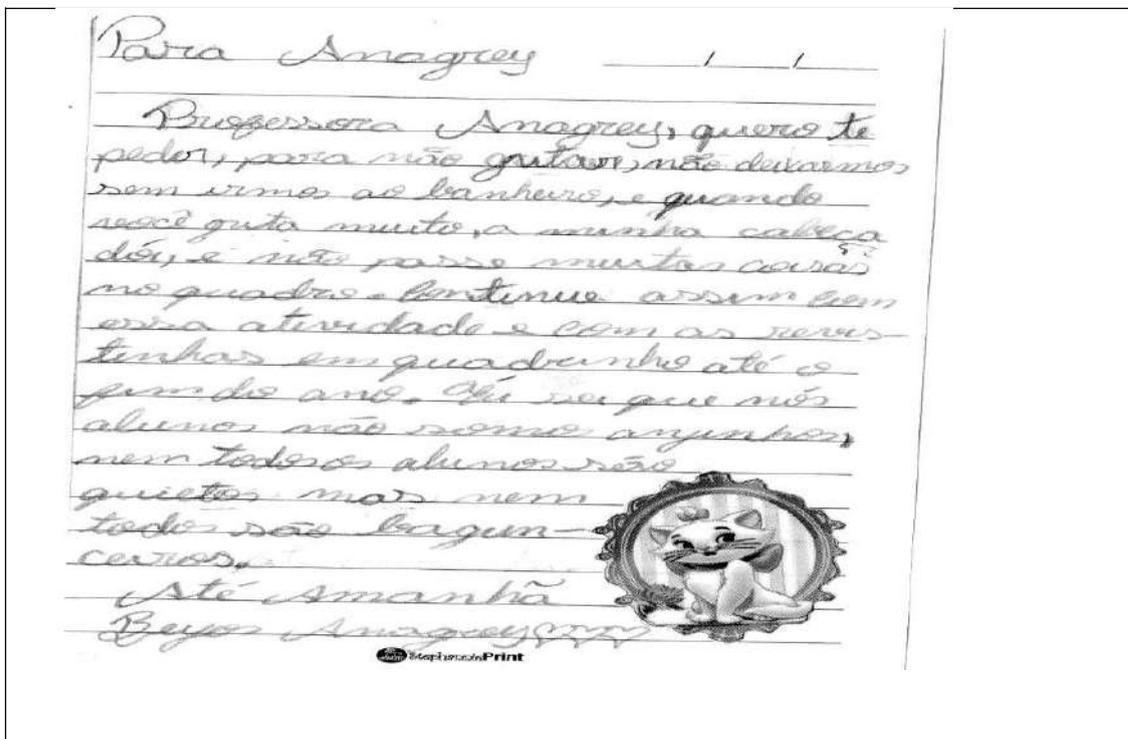
Para a professora Anagrey

Professora Anagrey quero de pedir, para não cridar, não deixarmos sem irmos ao banheiro, e quando você crida a minha cabeisa doi, e não passe muitas coisas no quadro. condinue assim com essa atividade e com as revistinhas em quadrinho até o fim do ano, eu sei que nos alunos não somos anjinhos nem todos os alunos são quedos mais nem todos são bagunceiros.

O bilhete de NL traz uma abordagem diferente dos analisados até então. A aluna aproveitou a ocasião para fazer alguns pedidos, críticas e também elogiar aquilo que considera positivo nas aulas de português, inclusive o processo de intervenção. Procurou redimir-se,

dizendo que reconhece que os alunos não são “anjos”, mas reitera que nem todos são indisciplinados.

Apesar dos vários problemas de escrita, sobretudo de troca de letras, percebemos em sua escrita um texto argumentativo que procura utilizar a oportunidade do bilhete para expor várias necessidades. Essa atividade de produção textual tencionou, além de aprimorar a escrita, promover a liberdade criadora dos alunos, a partir de um gênero de fácil compreensão, para que pudessem dar vazão ao que quisessem manifestar. Embora seu texto apresentasse um considerável número de problemas de escrita, na refacção, NL conseguiu eliminá-los ratificando, assim, a importância do trabalho de revisão textual.



Digitação da versão final de NL

Para Anagrey

Professora Anagrey, quero te pedir, para não gritar, não deixarmos sem irmos ao banheiro, e quando você grita muito, a minha cabeça dói, e não passe muitas coisas no quadro. Continue assim com essa atividade e com as revistinhas em quadrinhos até o fim do ano. Eu sei que nós alunos não somos anjinhos, nem todos os alunos são quietos, mas nem todos são bagunceiros.

Até Amanhã Beijos Anagrey

Bilhete 9 – CC

RASCUNHO

Anagrey

VOCE PARECE UM PRINCESA de tão Bonita que
 voce e a professora mais Bonita do mundo
 queda voce sega alegre todo mundo com seu
 Boniteza. Me uma professora seria mais Bonita do que
 voce parece a Cinderela do sapatinho de cristal.
 e a Branca de Neve e a Bela adormecida.

Digitação do bilhete de CC

Anagrey

Você parece uma princesa de tão Bonita que você é a professora mais Bonita do mundo. Quando você sega alegre todo mundo com sua Boniteza. Me uma professora seria mais Bonita do que você parece a Cinderela do sapatinho de cristal. É a Branca de Neve e a Bela adormecida.

No bilhete da aluna CC encontramos diversos problemas de escrita: troca de letras, ausência de ponto final, vocábulos incorretos, ausência de vírgula, concordância nominal, uso indevido de letra maiúscula em contexto de minúscula. Ela optou pelo conteúdo elogioso e elaborou um texto repleto de comparações. Na refacção, quase todos os problemas detectados foram corrigidos.

Anagrey

Você parece uma
 princesa de tão Bonita, que
 você é a professora mais
 bonita do mundo. Quando
 você sega alegre todo
 mundo com sua Boniteza.
 Me uma professora seria
 mais Bonita do que você
 parece. A Cinderela do
 sapatinho de cristal e a
 Branca de Neve e a
 Bela adormecida.

Digitação da versão final de CC

Anagrey

Você parece uma princesa de tão Bonita que você é a professora mais bonita do mundo. Quando você chega alegre todo mundo com sua Boniteza. Nenhuma professora seria mais Bonita do que você parece a Cinderela do sapatinho de Cristal e Branca de Neve e A Bela adormecida.

Bilhete 10 – AS

RASCUNHO

Anagrey

Hoje você está muito bonita, assim como sempre.

+ Mais hoje eu acho que você está boazinha com migo.

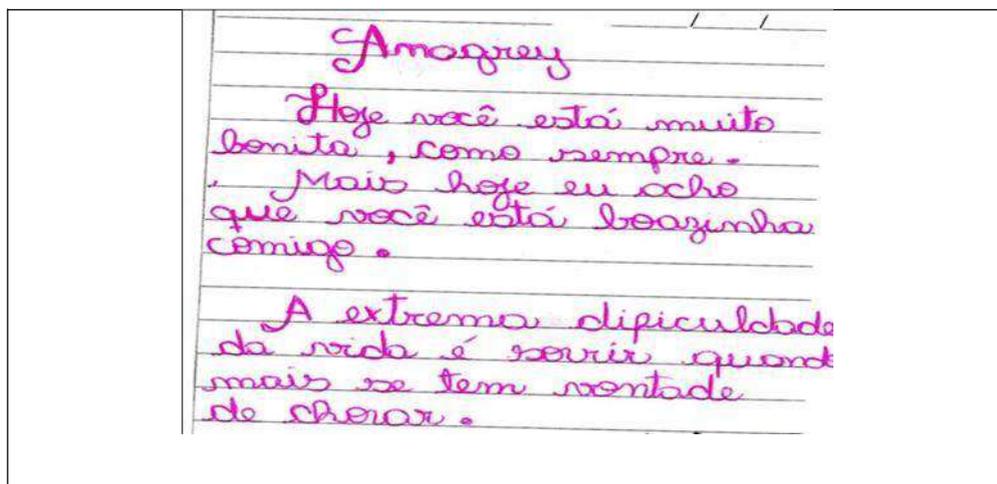
Digitação do bilhete de AS

Anagrey

Hoje você está muito bonita como sempre.

Mais hoje eu acho que você está boazinha com migo.

Poucos problemas foram identificados no texto de AS, mas chamou-nos atenção a segmentação de “com migo”. Novamente, a influência da oralidade na escrita é determinante para a ocorrência da segmentação, assim como a possível analogia com a preposição “com”. Na revisão do texto, esse problema foi corrigido. Além disso, a aluna acrescentou uma pequena mensagem ao bilhete, ampliando seu texto.



Digitação da versão final de AS

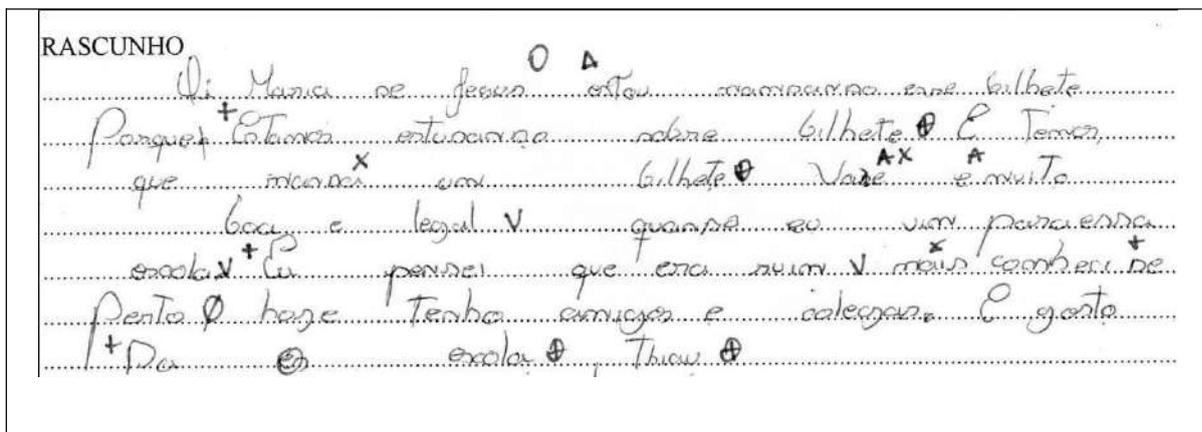
Anagrey

Hoje você está muito bonita, como sempre.

Mais hoje eu acho que você está boazinha comigo.

A extrema dificuldade da vida é sorrir quando mais se tem vontade de chorar.

Bilhete 11 – CF

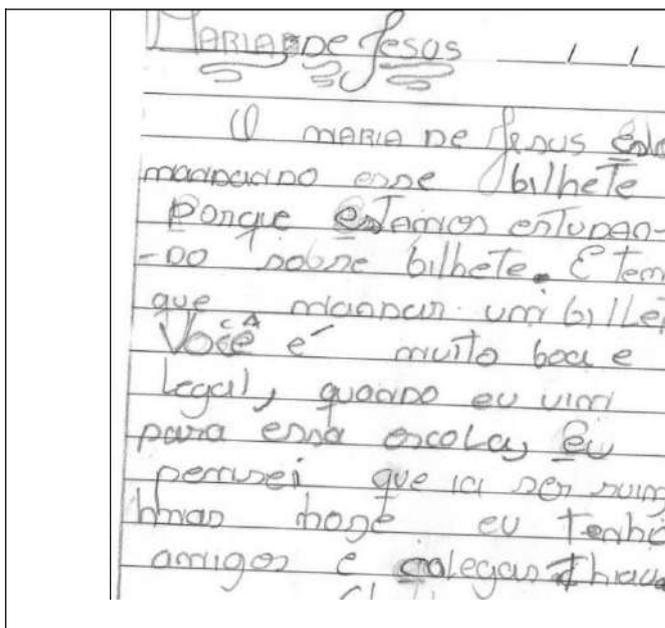


Digitação do bilhete de CF

Oi Maria De Jesus estou mandando esse bilhete Porque. Estamos estudando sobre bilhete E temos que manda um bilhete Você e muito boa e legal quando eu vim para essa escola Eu pensei que era ruim mais conheci De perto hoje tenho amigos e colegas. E gosto Da escola, Thiau

No bilhete de CF, encontramos vários problemas de escrita, entre os quais destacamos ausência de título, não uso de letra maiúscula em início de frase, uso inadequado de maiúscula em contexto de minúscula, ausência de elemento de ligação na frase, ausência de ponto final, vocábulos incorretos, ausência de vírgula, falta ou inadequação do acento gráfico. Além disso, embora não esteja sinalizado, o aluno usa maiúscula e minúscula na mesma palavra, o que é comum em escritas com letra de forma, inclusive de adultos. As letras “m” e “n” são grafadas em sentido contrário, mas não focamos isso como um problema de escrita a ser trabalhado na intervenção. Contudo, seria interessante observar se essa não padronização na escrita das letras se trata de estilo do aluno ou de uma dificuldade de ortografia. Procuramos, em outros momentos, alertá-lo para esse deslize, mas parece ser uma característica da letra dele.

Na refacção foram feitas as correções necessárias, mas a grafia misturada de maiúsculas e minúsculas na mesma palavra e as letras invertidas comentadas acima permaneceram.



Digitação da versão final de CF

Maria de Jesus

O Maria de Jesus estou mandando esse bilhete porque estamos estudando sobre bilhete. E temos que mandar um bilhete. Você é muito boa e legal, quando eu vim para essa escola, eu pensei que ia ser ruim, mas hoje eu tenho amigos e colegas. Tchau.

Bilhete 12 – CE

RASCUNHO

Para AnaGrey Barbosa

Eu estou começando a entender sua materia sua materia e muito boa e eu não estou atentando na sua aula.

Ate a proxima aula.

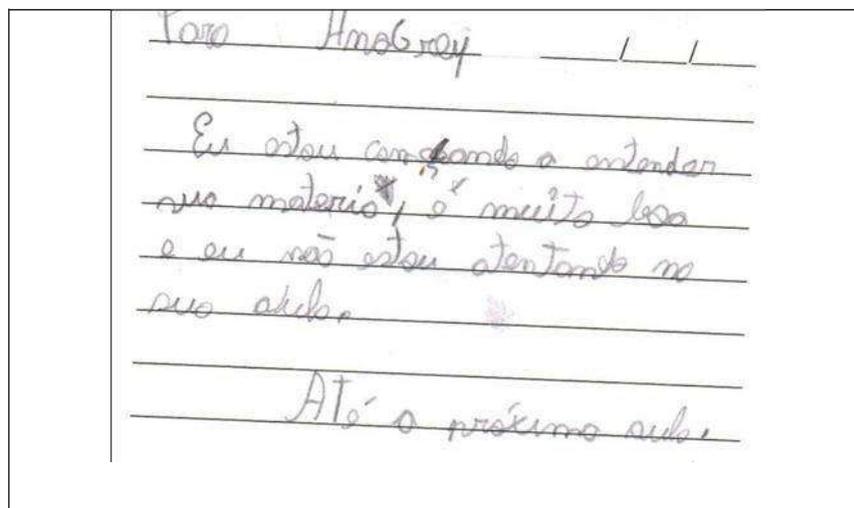
Digitação do bilhete de CE

Para AnaGrey Barbosa

Eu estou começando a entender sua materia sua materia e muito boa e eu não estou atentando na sua aula.

Ate a proxima aula.

Registramos no bilhete de CE a falta ou inadequação do uso do acento gráfico, a troca de letras e ausência de ponto final. O aluno aproveitou o texto para manifestar entendimento da matéria, além de ressaltar que está com bom comportamento na aula. Na revisão do texto, ele corrigiu os problemas detectados e acrescentou mais uma frase para finalizar o bilhete, como veremos adiante.



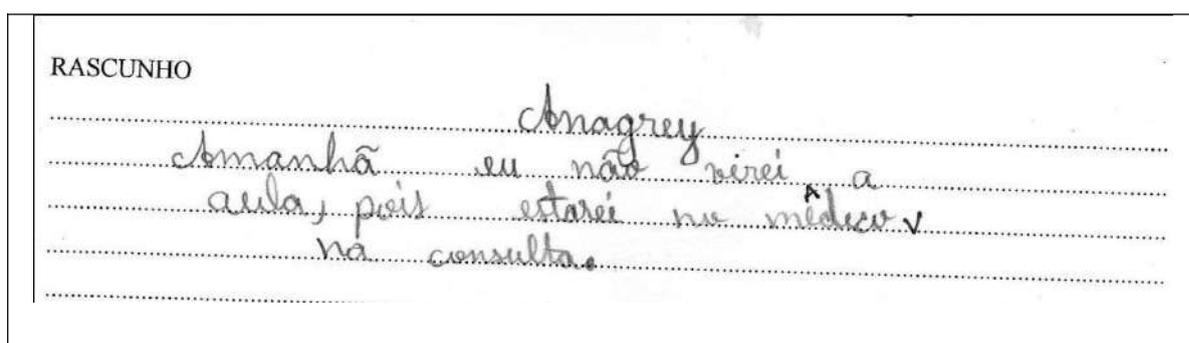
Digitação da versão final de CE

Para AnaGrey

Eu estou começando a entender sua matéria, é muito boa e eu não estou atentando na sua aula.

Até a próxima aula.

Bilhete 13 – PO

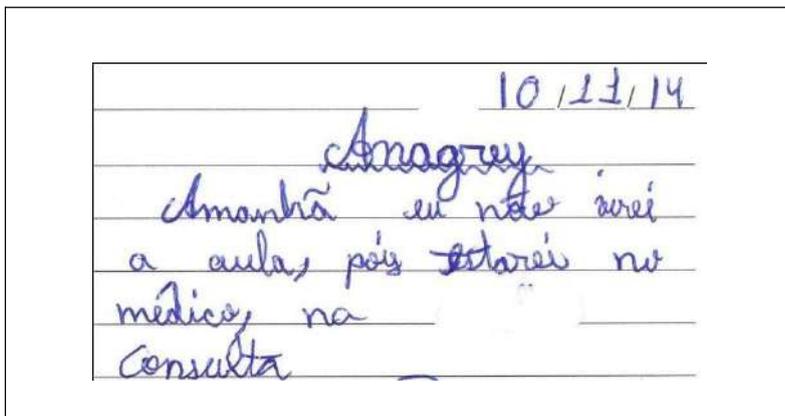


Digitação do bilhete de PO

Anagrey

Amanhã eu não virei a aula, pois estarei no médico na consulta.

Um bilhete nos moldes desse gênero foi o do aluno PO: curto, objetivo e direto e utilizado para dar um aviso. Há poucos problemas de escrita, ausência de vírgula e falta ou inadequação de acento gráfico. Na refacção do texto, esses poucos problemas foram sanados, exceto o ponto final que foi esquecido. Vejamos, a seguir, como ficou a versão corrigida.

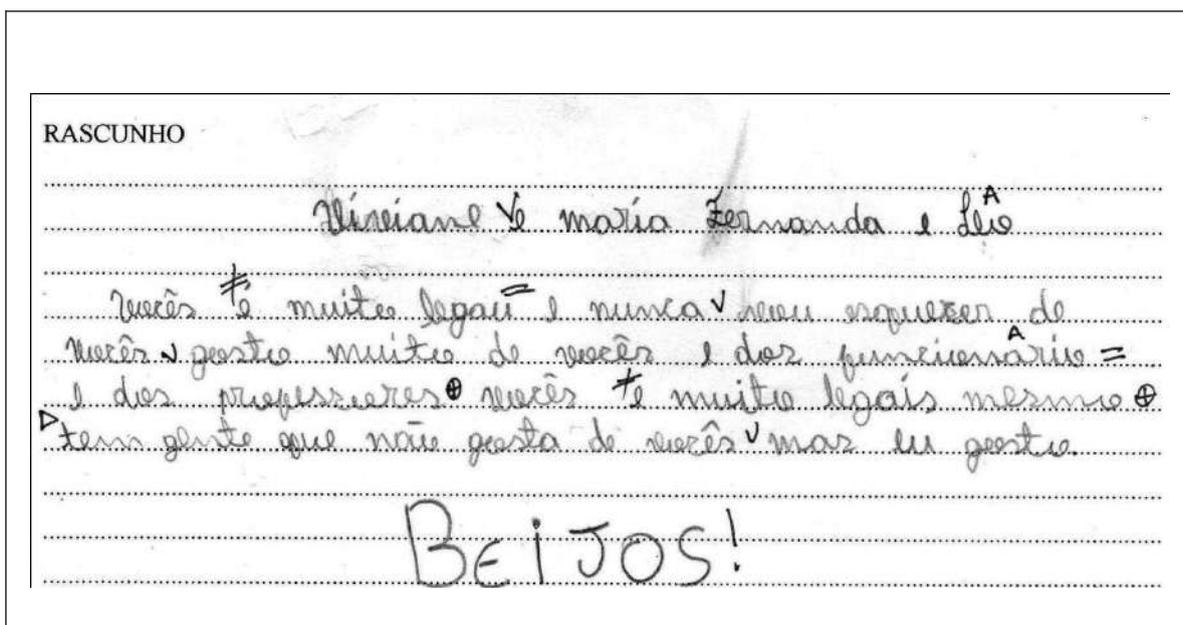


Digitação da versão final de PO

Anagrey

Amanhã eu não virei a aula, pois estarei no médico, na consulta.

Bilhete 14 – JAC



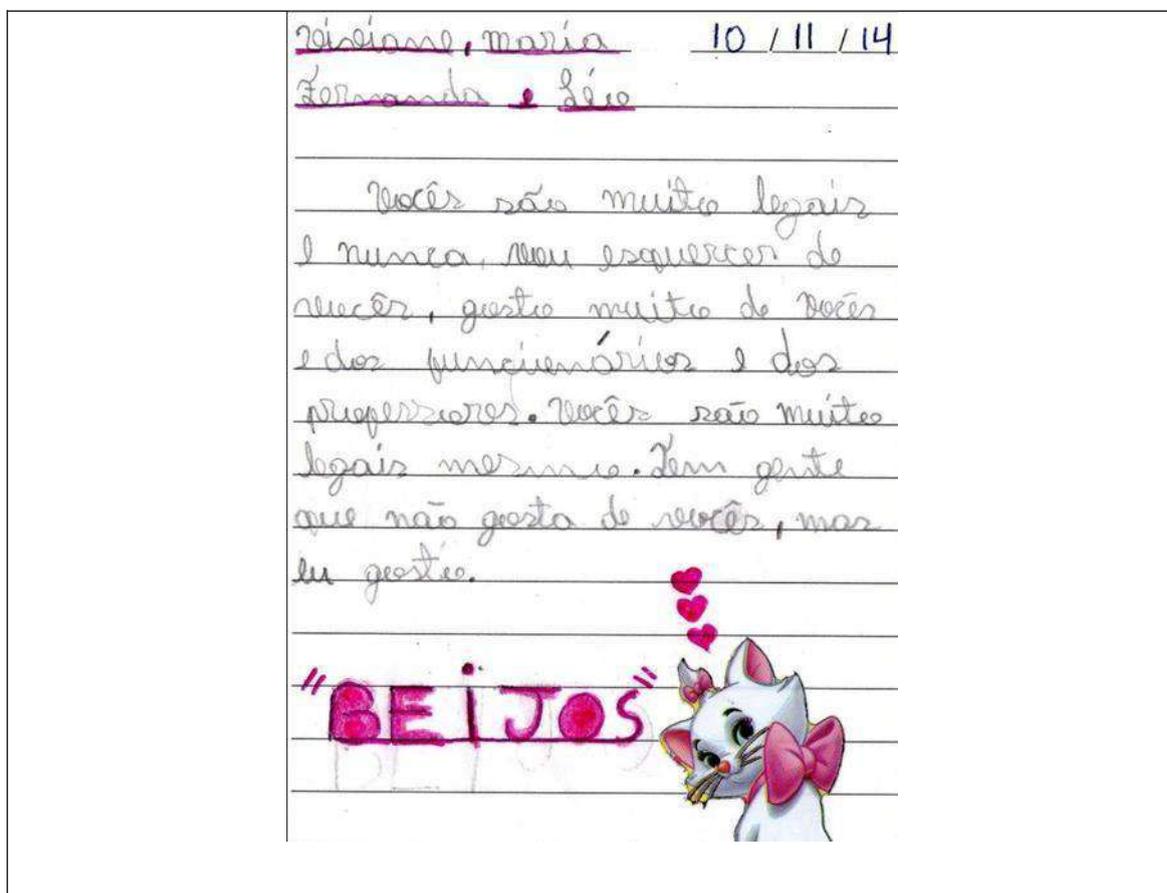
Digitação do bilhete de JAC

Viviane e Maria Fernanda e Leo

Vocês é muito legal e nunca vou esquecer de vocês gosto muito de vocês e dos funcionario e dos professores vocês e muito legais mesmo tem gente que não gosta de vocês mas eu gosto.

BEIJOS!

Nesse bilhete, direcionado a três pessoas diferentes, encontramos vários problemas de escrita: ausência de concordância nominal, ausência de vírgula, falta ou inadequação de acento gráfico, ausência de ponto final, não uso de letra maiúscula em início de frase, ausência de concordância verbal. Ela optou por um bilhete de caráter elogioso, enaltecendo o trabalho dos funcionários. Na revisão, todos os problemas detectados foram corrigidos, demonstrando o quanto o papel da intervenção é importante para aprimoramento da escrita. A versão corrigida se encontra a seguir.



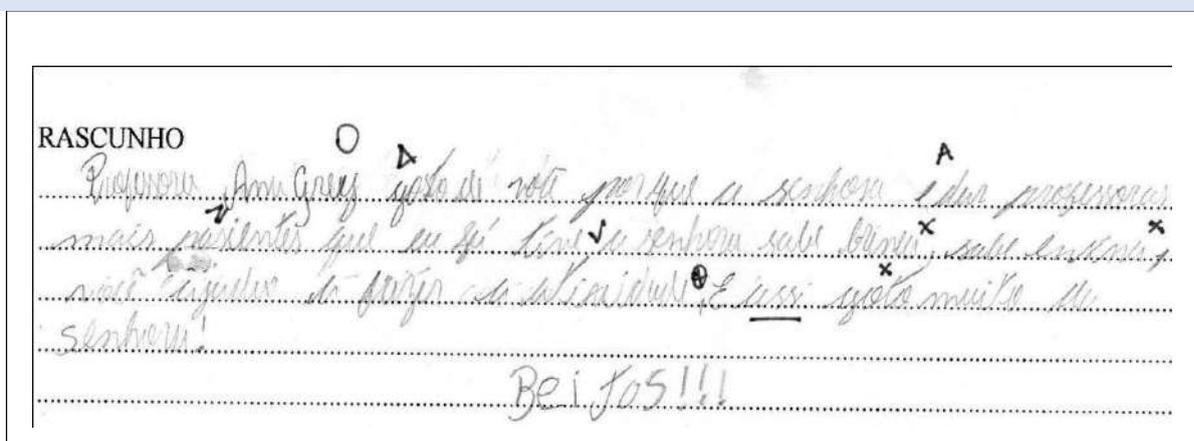
Digitação da versão final de JAC

Viviane, Maria Fernanda e Léo

Vocês são muito legais e nunca vou esquecer de vocês, gosto muito de vocês e dos funcionários e dos professores. Vocês são muito legais mesmo. Tem gente que não gosta de vocês, mas eu gosto.

Beijos

Bilhete 15 – EP

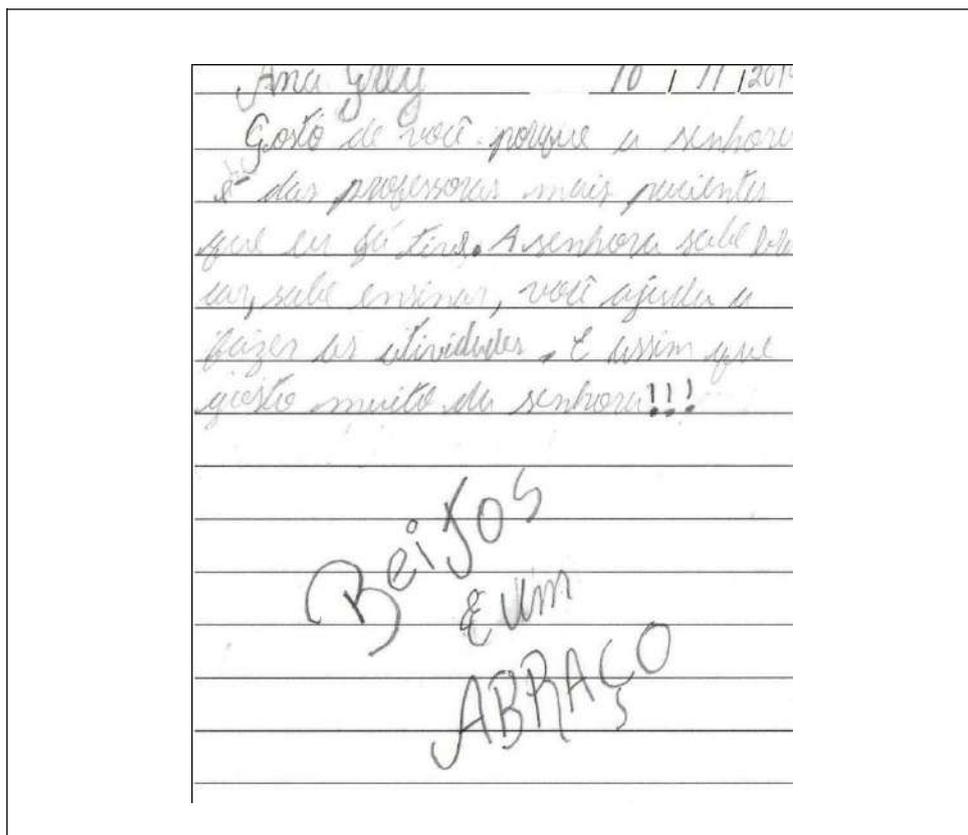


Digitação do bilhete de EP

Professora Ana Grey gosto de você porque a senhora e das professoras mais pasientes que eu Já tive a senhora sabe brinca, sabe ensina, você ajuda a fazer a atividade, E assi gosto muito da senhora!

BEIJOS!!!

A aluna EP, em seu bilhete, confunde os tratamentos você e senhora numa atitude ora informal, ora cerimoniosa. Encontramos os seguintes problemas de escrita: ausência de título, não uso de letra maiúscula em início de frase, ausência de vírgula, vocábulos incorretos, troca de letras e ausência de ponto final. Há uma palavra incompreensível na penúltima linha do bilhete, que não conseguimos decifrar. Nós a grifamos para sinalizar. Na reescrita, a aluna corrigiu quase todos os problemas apontados e nos revelou que a palavra que não conseguimos compreender era “assim”. A seguir, a versão definitiva do seu texto.



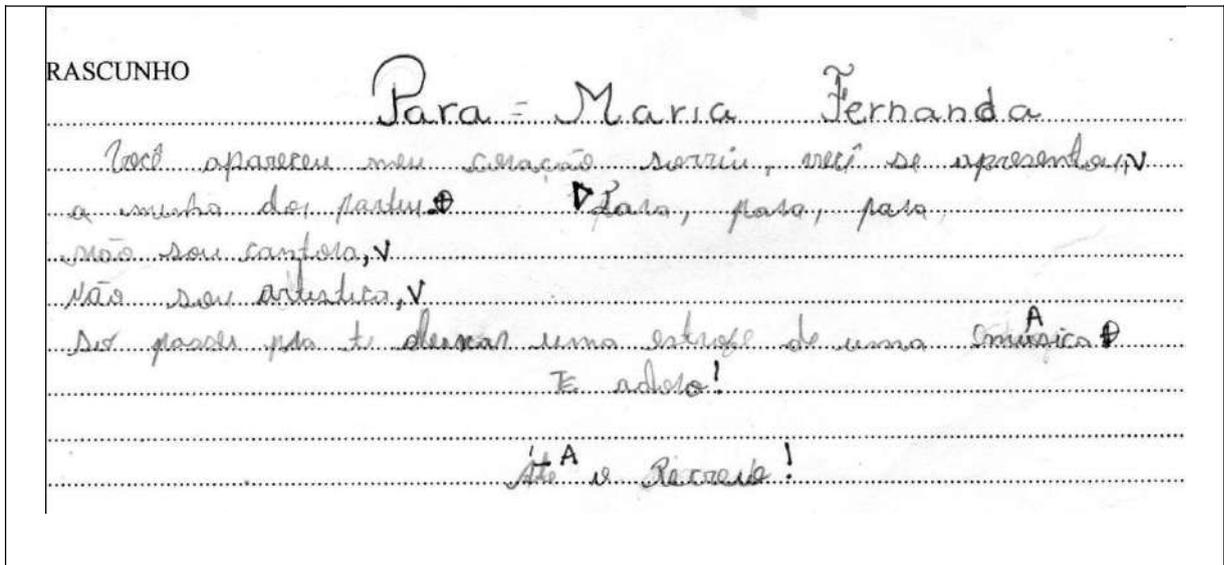
Digitação da versão final de EP

Ana Grey

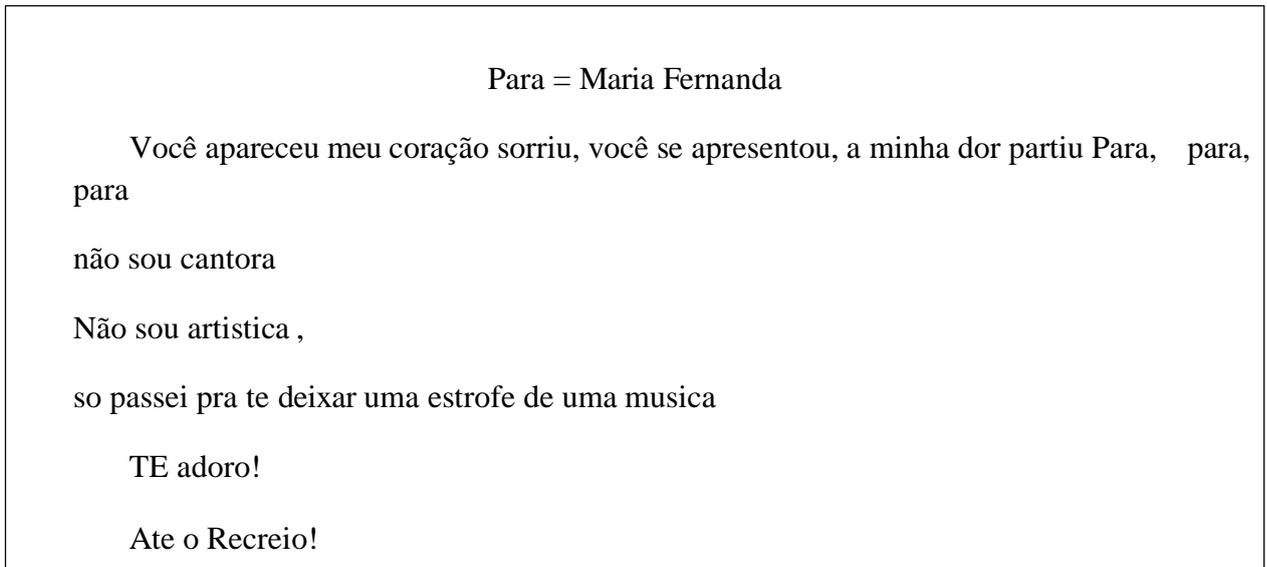
Gosto de você porque a senhora é das professoras mais pacientes que eu Já tive. A senhora sabe brincar, sabe ensinar, você ajuda a fazer as atividades. E assim que gosto muito da senhora!!!

Beijos E um Abraço

Bilhete 16 – AM



Digitação do bilhete de AM



Neste bilhete, a aluna elaborou uma espécie de mensagem, que parece ter sido de outra autoria, mas percebe-se que há um pouco de sua criação também. Ela estruturou o texto em forma de poema, com versos e estrofe única e apresentou poucos problemas de escrita: ausência de vírgula, falta ou inadequação do acento gráfico, ausência de ponto final e de ponto de exclamação e não uso de letra maiúscula em início de frase. Na correção, esses problemas foram eliminados, como veremos a seguir.

Maria Fernanda 30/10/14
 Você apareceu, meu coração
 sorriu, você se apresentou,
 a minha dor partiu.
 Para, para, para
 não sou cantora,
 não sou artística,
 só passei pra te deixar uma
 estrofe de uma música.
 Te adoro!
 Até o Recreio!

Digitação da versão final de AM

Maria Fernanda

Você apareceu, meu coração sorriu. Você se apresentou, a minha dor partiu.

Para, para, para, não sou cantora, não sou artística, só passei pra te deixar uma estrofe de uma música

Te adoro!

Até o Recreio!

Bilhete 17 – WW

RASCUNHO

Walter

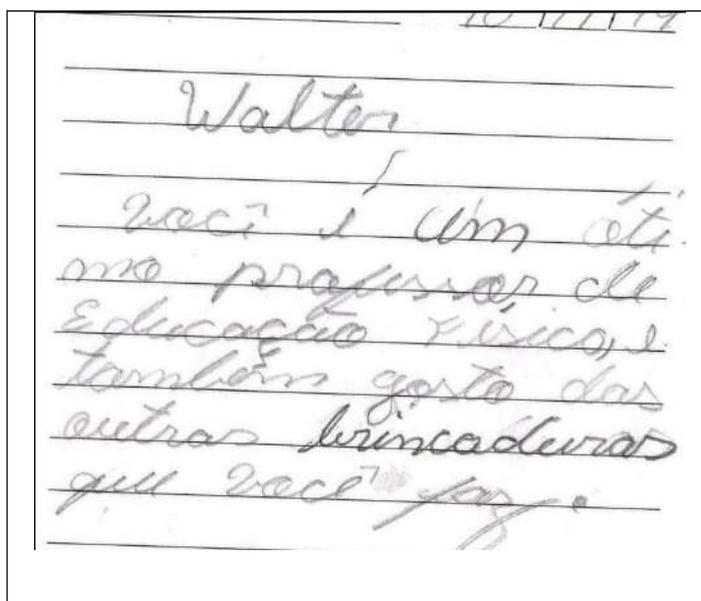
Você é um ótimo professor de Educação Física, também gosta de músicas líricas e de jogos que você tem.

Digitação do bilhete de WW

Walter

Você é um ótimo professor de Educação Física, e também gosto das outras brincadeiras que você vais

No bilhete de WW, encontramos outro texto que elogia o trabalho de um funcionário da escola, contudo o aluno WW faz isso de forma objetiva, breve e direta, conforme o gênero pede. Há alguns problemas de escrita no bilhete: falta ou inadequação de acento gráfico, ausência de ponto final e vocábulo incorreto. Na refacção do texto para versão final, esses problemas foram corrigidos.



10/11/17

Walter

Você é um ótimo professor de Educação Física, e também gosto das outras brincadeiras que você vai.

Digitação da versão final de WW

Walter

Você é um ótimo professor de Educação Física, e também gosto das outras brincadeiras que você faz.

Por fim, apresentamos o último bilhete desta parte:

Bilhete 18 – VG

RASCUNHO

Margareti

Liga para Ana Alisi que eu vou faltar
aula amanhã.

Digitação do bilhete de VG

Margareti

Diga para Ana Alisi que eu vou faltar aula amanhã.

Este aluno participou de poucos módulos de intervenção porque faltou muito às aulas, no período da aplicação das atividades. Utilizou o bilhete para dar um aviso breve e objetivo. Há poucos problemas de escrita em seu texto, os quais foram corrigidos durante a refacção, como podemos conferir adiante.

10 | 11 |

Margareti

Liga para Ana Alisi que
eu vou faltar aula amanhã.

Digitação da versão final de VG

Margareti

Diga para Ana Alice que eu vou faltar aula amanhã.

Algumas considerações sobre o Módulo 6

Neste 6º módulo, aliamos a compreensão e a produção de um gênero textual e o processo de refacção textual com o propósito de aprimoramento da escrita. Foi o que mais demandou tempo, contudo obtivemos resultados bem positivos. Embora nosso *corpus* seja constituído de 24 participantes, consideramos a produção de 18 bilhetes um número razoável, sobretudo, porque conseguimos realizar com esses alunos todas as etapas da atividade e conseguimos ressaltar a importância do trabalho de revisão do texto.

Percebemos, também, que a maioria dos alunos utilizou os bilhetes para fazer elogios aos funcionários da escola e escolheram a professora pesquisadora deste projeto como seu destinatário principal. Acreditamos que essa escolha se deva, em grande parte, ao fato de se sentirem mais à vontade em escrever algo para um sujeito com quem tivessem mais acesso. Nós, naturalmente, preferiríamos que os destinatários fossem outros funcionários, para não recair numa situação de produção de texto destinada ao professor que a requisitou, mas respeitamos as escolhas deles.

Os alunos entenderam bem as características do gênero bilhete, escrevendo textos que atenderam à proposta.

Os fenômenos segmentação e juntura, focos desta pesquisa, não foram encontrados em grande número nas produções feitas: apenas duas segmentações em dois textos. Consideramos que esse baixo número deve-se, exatamente, ao trabalho de produção, reflexão e reescrita dos textos, bem como toda a ênfase que foi dada aos fenômenos segmentação e juntura, nos módulos anteriores. Salientamos, contudo, que a intervenção não garante que os alunos não irão cometer segmentações e junturas nas suas produções posteriores. Todavia, reiteramos que a realização do projeto foi de grande importância para fazer com que eles produzissem textos com atenção e compromisso, além de perceberem a importância da revisão textual, atividade que não tinham hábito de realizar.

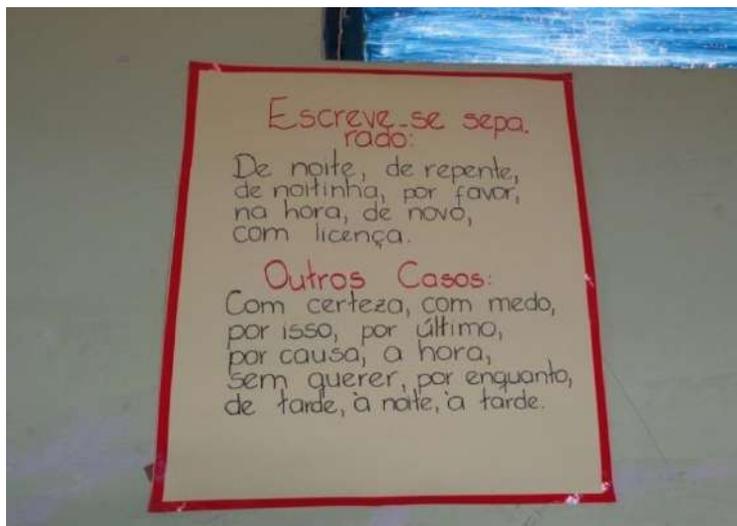
É dever da escola, sobretudo do professor de Língua Portuguesa, oferecer subsídios para que os alunos aprendam a norma culta. Nesse sentido, atividades que envolvam a ortografia são essenciais na escola em todos os anos. Conforme atesta Cagliari (1998, p.123),

“Saber que a ortografia congelou o modo de escrever as palavras ajuda muito os alunos a não tentar fazer do alfabeto um sistema de transcrição fonética e a perceber que a fala segue variações dialetais, neutralizadas na escrita pela ortografia”.

Módulo 7 - Pesquisa do uso de juntura e segmentação em anúncios públicos

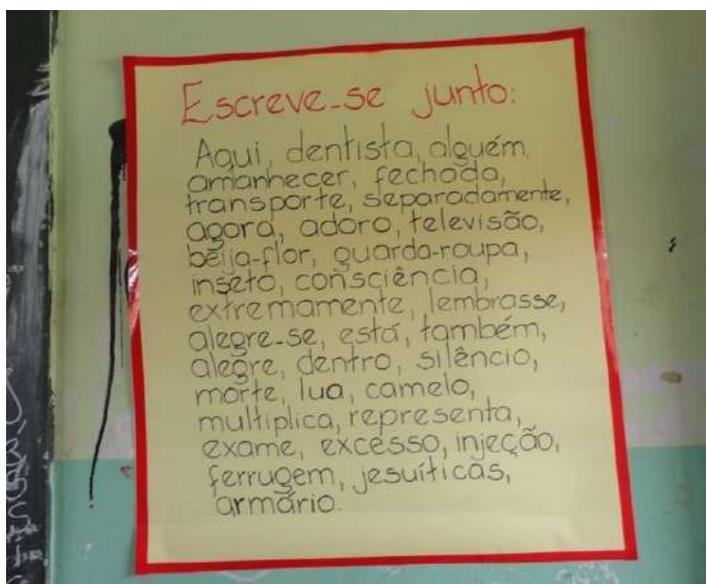
Neste módulo final, iniciado no dia 18/11/14, apresentamos os cartazes com as dúvidas que os alunos apresentaram no módulo 5, “Aponte suas dúvidas”. Expusemos três cartazes nos quais detalhamos os casos por eles apresentados, apontando quais palavras se escreviam de forma separada e quais se escreviam juntas. Foi um momento em que os alunos puderam rever vários exemplos de segmentação e juntura, e qual forma ortográfica dos vocábulos causava transtornos na escrita.

Figura 1 - Palavras que se escrevem separadamente



Fonte: a pesquisadora.

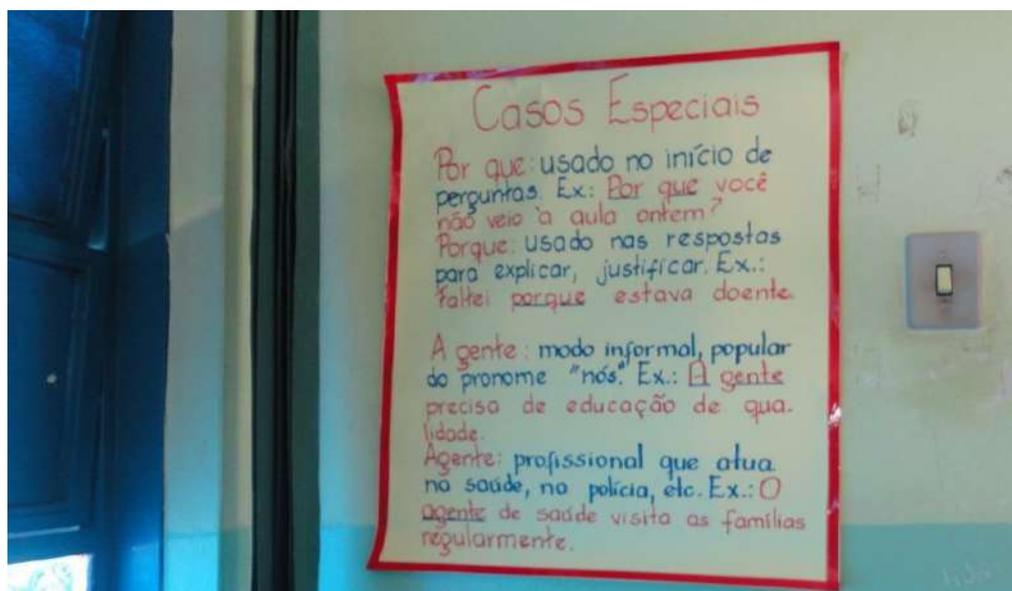
Figura 2: Palavras que se escrevem junto



Fonte: a pesquisadora.

Enfatizamos os casos especiais de vocábulos que podem ser escritos tanto junto quanto separados, que foram alvo de dúvidas apontadas pelos alunos. Como são casos em que as duas escritas podem ocorrer sem incorrer em “erro” de escrita, em razão dos seus significados, nós as detalhamos em um cartaz à parte. São os casos de uso dos “porquês” e de “a gente” *versus* “agente”.

Figura 3: Casos especiais: Porque x Por que, A gente x Agente



Fonte: a pesquisadora.

Os cartazes ficaram expostos na sala durante várias semanas para que os alunos a eles recorressem, quando estivessem numa situação de impasse com relação à grafia dos vocábulos. Sabemos, contudo, que apenas a exposição dos cartazes na sala não é garantia de que as segmentações e as junturas não mais ocorrerão nas produções dos alunos, mas essa foi uma iniciativa para a fixação dos casos mais frequentes por eles apontados.

Ainda no dia 18/11, nos horários anteriores, iniciamos o módulo de pesquisa na *internet* de placas e/ou letreiros que apresentassem casos de segmentação e juntura. Os objetivos dessa atividade foram: a) levar ao conhecimento dos alunos exemplos de junturas e segmentações nas mais diversas situações sociais de escrita, demonstrando que são “erros” que podem ocorrer com frequência; b) mostrar-lhes como a ocorrência desses problemas de escrita podem dificultar a leitura e o entendimento de um texto escrito; c) aliar a tecnologia ao ensino de língua, tornando as aulas mais criativas e interativas, e promovendo a inclusão digital.

Utilizar recursos tecnológicos para a prática em sala de aula tornou-se um imperativo na atualidade. Nas atividades cotidianas, o universo virtual, mesmo nas camadas mais populares como é o contexto de nossa pesquisa, os alunos conseguem lidar com relativa facilidade com os recursos virtuais, como já percebemos nas aulas que acontecem no laboratório de informática da escola. Apesar do fascínio que o meio virtual exerce sobre eles, constatamos que os usos estão restritos a jogos e redes sociais. Por isso, é importante oferecer oportunidades para os alunos ampliarem seus conhecimentos do meio virtual, promovendo a educação tecnológica que é, atualmente, requisito fundamental para a ascensão social. Acreditamos que, em vez de criticar os recursos tecnológicos, devemos fazer deles nossos aliados na busca do conhecimento. São velozes, diversificados, interativos, atraentes e dão às aulas uma nova forma de aprender. Como afirma Neto (2003, p. 62), “O uso da tecnologia da informação no processo de ensino/aprendizagem cria novas condições de produção e recepção de texto e, conseqüentemente, de produção de conhecimento”.

Salientamos, porém, que a realização do módulo não ocorreu de forma plena e satisfatória. Embora houvesse entusiasmo por parte dos alunos e da professora, e de contarmos com um laboratório de informática com funcionário que monitora e dá suporte às atividades, vários obstáculos surgiram. Para começar, não havia computadores suficientes para uma sala com mais de 30 alunos e, além disso, alguns aparelhos encontravam-se inativos, devido à falta de manutenção. Diante disso, três alunos dividiram um mesmo computador. Outro problema foi a conexão lenta da *internet* que demorava abrir *sites* e páginas, o que deixava os alunos ansiosos demais. Foi necessária a orientação constante em todos os grupos,

tanto por parte da professora como do monitor, para auxiliá-los, pois, mesmo tendo contato com computadores, alguns alunos apresentavam dificuldades em copiar, colar e salvar as imagens.

Tivemos, também, que relembrar, o tempo todo, que não trabalharíamos com todos os tipos de problemas de escrita, que eles se concentrassem nas segmentações e junturas; por isso foi preciso acompanhar de perto todas as imagens selecionadas. Eles pesquisaram exemplos de placas de diversos estabelecimentos comerciais e de outros, em diversas situações e finalidades comunicativas, que continham segmentações e junturas. Os alunos demonstraram surpresa diante de tantos casos, o que foi importante para perceberem que tais ocorrências não se limitam ao ambiente da escola.

Após os alunos salvarem as imagens no computador, em outro momento de intervalo das aulas, buscando as imagens nos computadores da escola, encontramos outros obstáculos: alguns trabalhos não se encontravam mais nos arquivos, uma vez que são computadores coletivos utilizados por todos, e, por isso, era difícil manter a organização e manutenção de documentos. Além disso, ao fazermos a cópia para o *pendrive*, nem todos os aparelhos reconheceram essa mídia, o que impossibilitou a cópia de todos os trabalhos.

Elencamos, a seguir, as imagens utilizadas para exposição aos alunos em aula posterior.

Figura 4 - Anúncio de gasolina



Fonte: < www.placaserradas.com.br.> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 5 - Anúncio de escova



Fonte: <www.placaserradas.com.br> Acesso em: 18 de nov. 2014.

Figura 6 - Anúncio de bicicleta



Fonte: <milkshakedocaiو.blogspot.com> Acesso em 18 nov. 2014.

Figura 7 - Anúncio de mudança de endereço



Fonte: <www.placaserradas.com.br> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 8 - Anúncio de cabeleireiro



Fonte: <entretenimento.r7.com> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 9 - Anúncio de alimentos



Fonte: <waynecreative.blogspot.com> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 10 - Anúncio de serviços



Fonte: <<http://prsoaresamigodeus.blogspot.com>.> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 11- Anúncio de sucos



Fonte: <letsrider.com.> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 12- Anúncio de marmitex



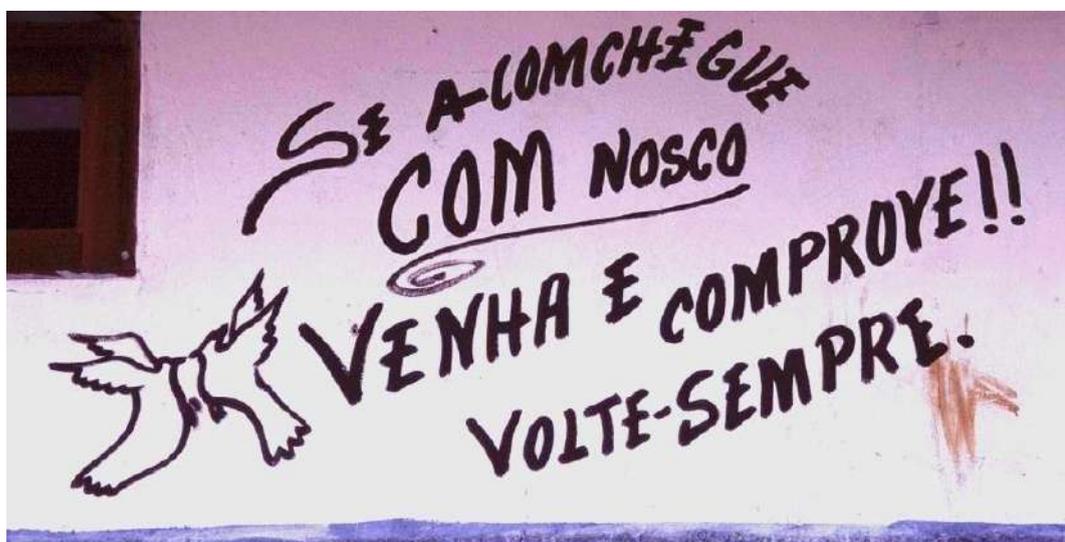
Fonte: <bloglocohaha.blogspot.com.> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 13- Anúncio de aluguel



Fonte: <professorjeffersonrosado.blogspot.com.> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 14 - Anúncio de boas-vindas



Fonte: <foto.noticias.bol.uol.com.br.> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 15 - Anúncio de serviços exotéricos



Fonte: <entretenimento.r7.com.> Acesso em: 18 nov. 2014.

Figura 16 - Anúncio de orientação



Fonte: <forum.travian.com.br.> Acesso em: 18 nov. 2014.

No dia 3/12/14, expusemos, em forma de *slides*, na sala de aula, por meio de aparelho de *datashow*, as imagens dos anúncios públicos encontrados. Os alunos acharam divertida a forma como os vocábulos apareciam nas imagens. Além das segmentações e junturas, também detectavam outros “erros”. Foi interessante vê-los apontando “erros” que não eram os deles.

Destacamos a importância da escrita ortográfica nas mais diferentes situações, uma vez que a linguagem é um evento social, e transmitir clareza, correção e objetividade nas informações é imprescindível.

Finalizamos o projeto com essa apresentação, mas anunciamos que as intervenções nas produções escritas continuariam e que a preocupação com o aprimoramento da escrita deve ser um objetivo constante de quem almeja o domínio da linguagem padrão pelos alunos, tanto na modalidade oral, quanto na escrita.

Algumas observações sobre a intervenção e análise

A análise de todos os módulos aplicados revelou pontos importantes: o trabalho de aprimoramento da escrita e ensino da forma ortográfica requer planejamento pelo professor, atendimento individualizado aos alunos e envolvimento de toda a turma e de alguns membros/funcionários da escola, ou seja, da sociedade escolar. É um trabalho em equipe.

Trabalhar as dificuldades da escrita dos alunos apenas por meio de exercícios de preencher lacunas com “s” ou “z”, “x” ou “ch” não favorece o acesso à norma padrão da língua, nem promove a melhoria de sua escrita; portanto, não resolve o problema. Notamos que, à medida que os módulos se desenvolviam, os alunos melhoravam significativamente suas produções e começavam a perceber a importância de revisar o texto para conseguirem escrever melhor. Foi um trabalho dispendioso, que exigiu estudo, tempo e paciência, mas os resultados foram satisfatórios. Prova disso são os bilhetes por eles produzidos, nos quais foi mantida a liberdade de expressão dos alunos, mas com a orientação e a revisão adequadas da escrita. Isso foi possível porque conhecemos os alunos, o contexto em que vivem e aliamos a teoria à prática, por meio da metodologia da pesquisa-intervenção, buscando não somente os aspectos teóricos, mas também a incidência desse conhecimento nas práticas em sala de aula.

Constatamos, ao final dos módulos, que grande parte desses alunos aumentou sua capacidade de interpretar e produzir textos, percebendo que a escrita demanda certos cuidados e que com dedicação e compromisso conseguimos melhorar nossas produções escritas. Dos 24 alunos da amostra aqui utilizada, 22 foram promovidos para o 7º ano, apenas um foi reprovado e um evadiu da escola, antes do término do ano letivo.

Certificamos que o estudo acerca da aquisição da escrita, bem como do seu sistema repleto de peculiaridades, da fonética e da fonologia foram fatores determinantes para toda a elaboração deste trabalho e para a análise de cada “erro”.

O conhecimento teórico nos deu uma nova visão para os “erros” cometidos pelos alunos, pois foi a partir deles que estruturamos nossa pesquisa. Conforme Cagliari (1999),

É nesse momento que o bom professor, com bom preparo técnico, torna-se um pesquisador. Analisa o que o aluno faz e o que deixa de fazer, o que já sabe e o que ainda falta saber e vai buscar nos conhecimentos técnicos que tem a respeito da linguagem oral e escrita, dos sistemas de escrita etc. as informações necessárias, úteis e adequadas para passar ao aluno, para que este dê um passo à frente, supere uma barreira a mais e, aos poucos, vá construindo aquela bagagem de conhecimentos de que necessita para se alfabetizar (CAGLIARI, 1999, p. 133).

Diante disso, fica claro que os professores de português e os de alfabetização precisam estar munidos de informações consistentes e atualizadas para sabermos contornar com autoridade e eficiência os desafios que surgem na prática pedagógica. Isso elucidou nossa primeira hipótese para este estudo: é a desconfiança de que tanto o professor alfabetizador quanto o próprio professor de Língua Portuguesa desconhecem os aspectos fonológicos da língua para descobrir e criar alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar problemas oriundos da segmentação e da junção intervocabular.

Conscientizamo-nos de que um dos objetivos da análise de “erros” relacionados à aquisição da escrita e leitura nas escolas do Ensino Fundamental não exige apenas verificar como e porque os alunos os cometem, mas também como nós professores necessitamos estudar, atualizar, frequentemente, as teorias de certas áreas, como a Fonética e Fonologia. Esses são conhecimentos que fazem parte do arcabouço disciplinar da graduação e são relacionados, muitas vezes, à prática da pesquisa científica na área de Linguística, não sendo aliados ao trabalho, nem levando em consideração a prática dos licenciados, o ambiente de trabalho dos professores, o ensino e a escola.

Reiteramos também que a pesquisa forneceu um olhar diversificado para os fenômenos de segmentação e junção, antes vistos como meros “erros”, mas, após a investigação apurada, vimos em cada caso a reflexão, a formulação de hipóteses e analogias que indicam que o aluno não comete “erros” ao acaso. Ao contrário, tais “erros” são reveladores e comprovam que os alunos analisam sua escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou-nos a oportunidade de conhecer e estudar as peculiaridades dos fenômenos da segmentação e da junção, bem como outros aspectos atrelados à escrita e sua aquisição, à fonética e fonologia, ao ensino-aprendizagem, à forma como os alunos lidam com a escrita e analisar e discutir a noção de “erro”. Neste trabalho, todos os “erros” detectados foram produtivos, uma vez que foi a partir deles que delineamos nossa fundamentação teórica e a metodologia, e encontramos as explicações para a ocorrência dos fenômenos estudados.

Constatamos que as duas hipóteses traçadas no início deste estudo foram ratificadas ao longo da pesquisa. A primeira, que diz respeito ao desconhecimento de aspectos fonéticos-fonológicos da língua, tanto por parte do professor alfabetizador, quanto do de Língua Portuguesa foi confirmada, porque percebemos a necessidade desse conhecimento para entendermos os caminhos que os alunos percorrem quando escrevem. Apreendemos os fatores que influenciam a ocorrência dos fenômenos e concluímos que o aluno não escreve aleatoriamente, pois, quando segmenta ou junta palavras, o faz com o intuito de acertar, com o propósito de chegar à forma ortográfica. Essa consciência da importância da pesquisa constante foi crucial para o crescimento pessoal da pesquisadora enquanto docente. A partir da investigação teórica foi possível lançar um novo olhar sobre as dificuldades dos alunos e, a partir dessa orientação embasada em estudos consistentes, repensar e remodelar a prática da sala de aula, visando a um ensino e aprendizagem mais consistente e eficaz e a desconstruir preconceitos em relação ao “erro” linguístico, que longe de ser um problema indesejado, tornou-se, para nós, objeto de pesquisa e ponto de partida para estudos criteriosos. E isso foi alcançado por meio das leituras, anotações, da observação atenta dos textos dos alunos, o que nos permitiu a elaboração de uma intervenção para o problema investigado, como também de outros.

A segunda hipótese, que diz respeito à influência da oralidade na escrita, foi crucial para entendermos as escritas segmentadas ou juntadas por se pautarem na fala e suas pausas e não pausas. Por outro lado, percebemos que os alunos também estabelecem analogias com formas ortográficas conhecidas que se refletem nas segmentações e nas junções. Se existe a expressão “com você”, logo o aluno associa que pode haver também um “com migo”; se há o vocábulo “devagar”, pode haver também o “denovo”. Isso prova que o aluno não constrói essas escritas a partir do nada, ou seja, ele apoia-se em elementos já existentes e conhecidos, sendo a forma como ouve os vocábulos também importante na sua escrita junção ou

segmentada, uma vez que na fala não há pausas marcadas pelo espaço em branco como ocorre na escrita. Na verdade, fala-se de um jeito e escreve-se de outro, pois a escrita se pauta na ortografia e não é uma transcrição fonética (CAGLIARI, 1998, p. 130).

Os objetivos traçados no início deste trabalho foram alcançados, pois conseguimos relacionar um problema da prática às teorias linguísticas do campo da fonética e da fonologia, as quais foram suporte imprescindível para a investigação do assunto e elucidaram as causas para os fenômenos.

Elaboramos uma pesquisa-intervenção que contribuiu para aprimorar a escrita dos alunos, o que pode ser comprovado nas atividades propostas nos módulos, nas quais pudemos detectar um gradativo avanço em suas escritas. Através desta pesquisa, oferecemos subsídios teórico-prático-pragmáticos tanto aos professores de Língua Portuguesa, quanto aos docentes de alfabetização das séries iniciais, pois tratamos de problemas da prática com a consistência das teorias selecionadas, buscando soluções concretas, e obtendo resultados positivos.

Asseguramos que este trabalho atende aos objetivos específicos do *Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras*, pois foi uma iniciativa importante para incitar os professores que atuam no Ensino Fundamental a se tornarem pesquisadores e críticos de sua própria prática. Em vez de seguir programas e planejamentos engessados impostos pelos governos, o ProfLetras permitiu maior autonomia didático-pedagógica, pois ofereceu subsídios teóricos e instrumentalizou o mestrando/professor do Ensino Fundamental para lidar com os obstáculos que enfrenta em sala de aula com mais segurança e credibilidade. Segmentar ou juntar vocábulos é um processo típico da fase de alfabetização e letramento e, se “erro” persiste nas séries posteriores, é porque falta dispensar uma atenção mais concentrada a esses casos. Em outras palavras, o professor precisa explicar claramente ao aluno que a fala opera de um jeito e a escrita de outro. Essas explicações, muitas vezes, não acontecem de forma clara e objetiva no período de alfabetização, por isso os alunos passam ano após ano com as mesmas dúvidas, sem que ninguém as elucide. Porém, alguns discentes conseguem, por conta própria, descobrir os segredos da escrita, enquanto outros permanecem com as mesmas dificuldades.

Se o aluno chega ao 6º ano apresentando em seus textos essas mesmas dificuldades das séries iniciais, cabe ao professor de língua materna diagnosticar o problema, por meio da escrita de textos e, a partir do que encontrar neles, elaborar atividades que possam intervir de forma pontual no problema. Então, explica-se o “erro” e esclarece o porquê da correção, conduzindo a uma aprendizagem efetiva e consciente das reais necessidades dos alunos, uma

vez que é importante que eles saibam o que vão aprender e de que maneira esse conhecimento adquirido é válido para sua vida.

Muitas vezes, os professores de Língua Portuguesa se preocupam excessivamente em cumprir o currículo e se pautam mais em conteúdos gramaticais, mas aspectos importantes da escrita, como a ortografia, ficam relegados ao segundo plano. De que adianta o aluno saber que “acordar” é um verbo, se ele escreve esse vocábulo assim: “a cordar”?

Recomendamos ao professor fazer um diagnóstico prévio, um levantamento das dificuldades mais encontradas e, a partir desse material coletado, elaborar atividades que possam atingir diretamente o problema apresentado.

É procedimento comum as escolas fazerem provas diagnósticas no início do ano, mas tais avaliações só fazem sentido quando usadas como parâmetro para a elaboração de estratégias que contribuirão para o aprimoramento do ensino e aprendizagem da escrita. Encarar os “erros” dos alunos como reflexo da própria diferença entre escrita e fala é fundamental. O professor precisa ter em mente que o aluno recorre às bases orais de que dispõe e, quando comete “erros”, não o faz por problemas auditivos ou cognitivos.

A pesquisa-intervenção revelou-nos como o trabalho em sala de aula precisa ser investigativo, contínuo e progressivo. Em que pese a excessiva preocupação em seguir o currículo, o mais importante nas aulas de Língua Portuguesa é que os alunos dominem a norma padrão, tanto na modalidade oral, como na escrita, de modo autônomo e eficiente, contudo, sem anular as variedades que trazem consigo. Algumas dificuldades de escrita poderiam ser resolvidas com explicações simples, mas elas são deixadas de lado por parecerem óbvias.

A variação entre a escrita e a fala traz dificuldades para os alunos, então, cabe ao professor explicar de maneira prática, objetiva e clara como se deve grafar as palavras.

Nossas atividades de intervenção tiveram como objetivo explicitar melhor as dúvidas apresentadas pelos alunos acerca da segmentação e da junção e de alguns outros problemas de escrita. Constatamos, ao longo dos sete módulos, que as dúvidas realmente existem, embora o número de casos de segmentação e de junção tenha sido menor, se comparados a outros problemas como acentuação ou troca de letras. Contudo, ao longo da aplicação dos módulos, certificamos que os alunos foram mostrando progressos e aprimorando sua escrita, percebendo a forma “errada” e a necessidade de corrigir sua escrita, reduzindo, significativamente, a ocorrência dos fenômenos.

Às vezes, ações simples como um cartaz explicativo exposto na sala, mostrando palavras que se escrevem juntas e palavras que são grafadas separadamente, como fizemos no módulo 5, auxiliam muito na fixação da forma ortográfica da palavra.

Salientamos, ainda, que a ortografia precisa ser uma preocupação constante do professor de Língua Portuguesa, que deve buscar estratégias para que os alunos consigam vencer os desafios da escrita. Estimular a pesquisa ortográfica, a consulta ao dicionário, a revisão dos textos, como o feito a partir dos códigos de correção na intervenção, são alguns dos recursos que podem ser usados para que os alunos aprimorem sua escrita. Mostrar a eles que a ortografia segue uma norma que congelou a escrita pode ajudá-los a entender que escrever não envolve trabalho fonético e que a linguagem oral obedece às variações linguísticas controladas, na escrita, pela ortografia. Esse procedimento facilita o trabalho de ensinar a redigir.

Sabemos que o professor de Língua Portuguesa depara-se com muitos obstáculos e é extenso o conjunto de habilidades para com a linguagem que é necessário apresentar aos alunos, mas é preciso estabelecer prioridades. Escrever conforme a norma padrão, sem produzir situações preconceituosas que gerem constrangimento, é uma forma de proporcionar autonomia linguística aos alunos, uma vez que é através dessa norma que eles podem alcançar melhores condições de ascensão social.

O ensino da língua portuguesa vem, há muito tempo, enfrentando problemas sérios e insucessos para alcançar o objetivo primeiro: fazer com que os alunos leiam a contento e estejam aptos a redigir textos e interpretá-los. De modo geral, a culpa por essa situação, como mencionamos neste texto, recai sobre o velho adágio: metodologias ineficazes, materiais didáticos inadequados e certo despreparo de uma parcela dos profissionais do ensino do português. Se esse despreparo existe, ele pode ser decorrente de uma graduação que deixa a desejar, mas, pode ser sanado com qualificação, capacitação e atualização, e mediante novas propostas de ação intervenientes. Por isso, neste trabalho, elaboramos uma proposta de intervenção.

Tendo em vista que estivemos discutindo uma relação sempre presente na rede social, ou seja, aquela que se dá entre linguagem e ação, podemos afirmar que não há argumentos exaustivos e nem conclusões de caráter definitivo ao final da análise das atividades dos alunos da escola selecionada para esta pesquisa, que enfocou a segmentação e a juntura. Mas, também, contemplou outros aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem da escrita. Por isso, essa análise encerra em si mesma uma minúscula partícula de conhecimento no vastíssimo universo que os fenômenos de escrita descortinam e desafiam.

Estamos conscientes de que esta é apenas uma investigação inicial, pois novas contribuições podem surgir a partir dessas análises e elas são muito necessárias em todo o âmbito da linguagem. Porém, se essas análises e as reflexões teóricas aqui feitas vierem pelo menos a instigar um ponto de partida sobre a solução desses problemas, principalmente, no sentido de auxiliar os docentes de Língua Portuguesa e as pessoas que trabalham com a língua em geral, já terá cumprido honestamente o seu papel.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. **Textos espontâneos na primeira série**: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. *Cadernos Cedes*, v. 14, São Paulo: Cortez, 1985.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARROS, João de. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Propriedade da Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Biblioteca Nacional, 1540. Disponível em: <<http://purl.pt/12148>> Acesso em: 8 nov. 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELMIRO, Ângela. Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição. In: **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Organizada por Carla Viana Coscarelli. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R. (org.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. v. 2. p. 115-116. Brasília: 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. Coleção Pensamento e ação na sala de aula.

_____; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 45. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

CEREJA, William R. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CÔRREA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação, novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Organizada por Carla Viana Coscarelli. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**, 2004, 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

CUNHA, Celso; CINTRA. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ESCOBAR, Marco Antonio (org.). **Letras Português-Inglês**. Série Licenciatura; etapa V. v. 1. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. MOURA, Francisco. **Gramática**. 19. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Carmen R. G. **Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA**, 2011, 161p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOULART, Cecília M. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. PAIVA, A. MARQUES. A. PAULINO, G. VERSIANI, Z. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFMG, 2003.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura. DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Organizada por Carla Viana Coscarelli. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ILARI, Rodolfo. BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, Ingedore V. ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEÃO, Andreia Livia de Jesus. Refacção de trabalhos escolares: realidade possível? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R. (org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MATTOSO CÂMARA JR, Joaquim. **Estrutura da língua portuguesa**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NETO, Humberto Torres Marques. A tecnologia da informação na escola. In: **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Organizada por Carla Viana Coscarelli. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. In: **Educação em Revista**, nº 12, Belo Horizonte: FALE; UFMG, 1990.

OZ, Mágico e Poderoso. Direção: Sam Raimi. Disney/Buena Vista Produções. Manaus: Disney Fast Play, 2012.1 DVD (130 min.).

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de Língua Inglesa. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora.(org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (ProfLetras). Disponível em: <<http://www.cch.unimontes.br/profletras/>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

PRÓ-LETRAMENTO: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

QUEIROZ, Esmeralda F.; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R. (org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

ROCHA, Maria do Rosário Cordeiro Rocha. O uso do tempo na sala de aula In: BORTONIRICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R. (org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

SEARA, Izabel Christine. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010. p. 78. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. v.31, n.º. 3, p. 443-466. São Paulo, SP – Setembro-Dezembro 2005.

VIANA, Nelson. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007.

ANEXO I

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VALLE MAURÍCIO
LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA ANAGREY BARBOSA

NOME:**TURMA:**

TEXTO: “SENHORA HOLLE”, dos irmãos Grimm & Perrault, trabalhado antes da produção de texto diagnóstica.

Uma mulher tinha duas filhas. Uma era linda e trabalhadeira, a outra era feia e preguiçosa. Mas ela gostava muito mais da feia, porque era filha dela de verdade, e a outra era uma espécie de criada da casa, que tinha que fazer todo o trabalho. Todo dia a coitadinha tinha que se sentar perto de um poço, à beira da estrada, e fiar até que seus dedos sangrassem.

Acontece que um dia o fuso escorregou da mão dela e caiu no fundo do poço. Ela desatou a chorar, e foi correndo para casa, contar à madrasta o que tinha acontecido. A madrasta não teve pena nenhuma e ralhou muito com ela:

- Você deixou cair lá dentro! – gritou ela – Então pode muito bem ir buscar... A pobre moça voltou para junto do poço e não sabia o que fazer. No fim, estava tão assustada que acabou pulando lá dentro, para ver se conseguia pegar o fuso de novo. Mas acontece que então ela desmaiou e, quando acordou, estava numa linda campina, onde brilhava o sol e havia milhares de flores lindíssimas.

A moça começou então a caminhar pela campina e daí a pouco chegou junto ao forno de um padeiro. Estava cheio de pão, e o pão começou a gritar:

- Me tire daqui! Me tire daqui! Se não, eu vou queimar todinho... Já estou pronto há um tempão.

Então a moça encontrou uma pá de padeiro e tirou todos os pães lá de dentro, um por um.

Depois, continuou andando. Daí a pouco chegou a uma árvore carregadinha de maçãs. A árvore começou a gritar:

- Me sacuda! Me sacuda! Todas as minhas maçãs já estão maduras... Então ela sacudiu a árvore e as maçãs foram caindo como se fossem uma chuva, até que não sobrou nenhuma. A moça empilhou as frutas todas e depois seguiu seu caminho.

Finalmente, chegou a uma casinha. Tinha uma velha espiando lá de dentro pela janela. Os dentes dela eram tão grandes que a moça ficou com medo e saiu correndo. Mas a velha gritou:

- Está com medo de que, minha filha? Fique comigo. Se você me ajudar no serviço da casa, e trabalhar direitinho, garanto que não vai se arrepender. É só você ter cuidado, fazer minha cama bem feita e sacudir a coberta até que as penas voem, porque então vai chover na terra. Eu sou a senhora Holle.

A velha falava de um jeito tão carinhoso que a moça se comoveu e concordou em trabalhar para ela. E fazia o trabalho direitinho. A senhora Holle ficou muito satisfeita com ela, que sempre batia a cama e sacudia as cobertas com tanta força que as penas saíam voando como se fossem flocos de neve. Em troca, levava uma boa vida, nunca brigava com ela, e tinha carne cozida ou assada para comer todo dia.

Depois de estar trabalhando com a senhora Holle há algum tempo, entretanto, a moça foi começando a ficar triste. Primeiro, ela não sabia bem o que era, mas depois foi descobrindo que era saudade. Apesar de estar agora mil vezes melhor do que em casa, ela queria voltar. Por isso, acabou dizendo à senhora Holle:

- Estou com saudades de casa. Sei que estou muito bem aqui embaixo, mas não estou agüentando mais. Tenho que voltar para junto da minha família. A senhora Holle respondeu:

- Acho que é uma coisa boa que você tenha saudades de casa, e fico contente com isso. Mas como você me serviu tão lealmente, eu mesma vou levá-la. Dizendo isso, pegou a moça pela mão e levou-a até uma grande porta. A porta se abriu e, bem na hora em que a moça estava passando por ela, começou a chover ouro lá do alto, e ficava grudado nela. Num instante ela estava coberta de ouro da cabeça aos pés.

- É a sua recompensa por ter trabalhado tão bem – disse a senhora Holle. E deu a ela o fuso que tinha caído lá em baixo, no fundo do poço. Em seguida, a porta se fechou e a moça estava outra vez no mundo, perto da sua mãe.

Quando ela entrou no quintal, o galo, que estava em pé na beirada do poço, começou a cantar:

Coco rocó...

Lá vem nossa menina

Coberta de ouro em pó...

Aí ela entrou em casa, e a mãe e a irmã ficaram falando sem parar, porque ela estava coberta de ouro.

A moça contou a elas tudo o que tinha acontecido. Quando a mãe ouviu a história de como é que ela tinha encontrado aquela riqueza toda, quis que a filha feia e preguiçosa tivesse a mesma boa fortuna. Então disse a ela que se sentasse ao poço e começasse a fiar. Para que o fuso ficasse cheio de sangue, ela meteu a mão numa moita de espinheiro e espetou o dedo. Depois, jogou o fuso no fundo do poço e pulou atrás dele.

Acordou na mesma campina bonita que a irmã, e saiu caminhando pelo caminho. Quando chegou ao forno o pão gritou outra vez:

- Me tire daqui! Me tire daqui! Se não, vou queimar todinho... Já estou pronto há um tempão. Mas a preguiçosa respondeu:

- Eu, hein? Está pensando que eu quero ficar toda suja? E seguiu em frente. Daí a pouco chegou junto da velha macieira, que gritou:

- Me sacuda! Me sacuda! Todas as minhas maçãs já estão maduras... Mas ela respondeu:

- Não faltava mais nada! Já imaginou se uma de suas maçãs cair na minha cabeça? E seguiu em frente.

Quando chegou à casa da senhora Holle, ela não teve medo nenhum, porque sabia que ela tinha aqueles dentes enormes. No mesmo instante, concordou em trabalhar para ela.

No primeiro dia, se esforçou para trabalhar bastante, e fazer tudo o que a senhora Holle tinha mandado, porque só estava de olho no dinheirão que ia ganhar. Mas no segundo dia ela começou a afrouxar, e no terceiro foi pior ainda, porque ela não queria nem se levantar cedo de manhã. E não fez a cama da senhora Holle direitinho, nem sacudiu a coberta até que as penas voassem. Num instante a senhora Holle se cansou do desmazelo dela e a mandou embora.

A moça ficou muito contente, porque achou que finalmente tinha chegado a hora da chuva de ouro. E, realmente, a senhora Holle a levou até a porta. Mas na hora em que estava passando pela porta, não foi ouro o que choveu sobre ela. O que se derramou foi um caldeirão, cheio de piche.

- É a recompensa pelo seu trabalho – disse a senhora Holle, fechando a porta. A preguiçosa voltou para casa, toda coberta de piche. Quando o galo na beirada do poço a viu, começou a cantar:

Coco rocó...

Lá vem nossa menina

E é uma sujeira só...

O piche não saiu de jeito nenhum e ficou grudado nela pelo resto da vida.

ANEXO II

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO VALLE MAURÍCIO
LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA ANAGREY BARBOSA

NOME:TURMA:

TRABALHO SOBRE O FILME “OZ, MÁGICO E PODEROSO”



OZ, MÁGICO E PODEROSO

Sobre o filme, responda:

- 1) Como Oz era antes de chegar ao mundo encantado?
- 2) Ele era mágico ou trapaceiro? Explique.
- 3) Quais instrumentos ajudavam Oz a criar efeitos como se fosse mágica?

- 4) As três irmãs Glinda, Evanora e Theodora eram más. Essa afirmação é correta? Justifique.
- 5) Qual personagem é um exemplo de amizade e lealdade? Por quê?
- 6) O que serviu como uma espécie de portal para o mundo mágico?
- 7) Aponte pelo menos 3 elementos fantasiosos que há no filme.
- 8) Qual foi a lição que Oz aprendeu?
- A magia pode trazer fama e poder.
 - Ajudar os outros é a melhor mágica.
 - Ninguém é perfeito.
- 9) Encontre no caça-palavras o nome dos personagens do filme: Evanora, Glinda, Oscar, Theodora, Knuck (anão mensageiro), Finley (macaco alado).

K	N	U	C	K	D	S	E	Z	T	A	I	H	G	B	X	B	M	O	K	Ç	T	A
Ç	D	F	B	C	E	S	Q	X	H	U	H	T	H	Q	S	G	L	I	N	D	A	S
X	D	N	F	M	Q	D	A	K	E	T	F	M	R	K	J	L	Y	S	C	Ç	X	F
H	I	O	S	X	P	E	T	V	O	N	F	I	N	L	E	Y	X	A	Q	D	Z	J
Q	A	S	H	J	D	R	G	Ç	D	I	J	P	D	X	R	E	J	M	Z	A	S	I
H	D	C	D	F	K	R	F	N	O	J	O	T	E	C	P	X	N	D	S	Z	Q	N
S	Q	A	Ã	P	Q	G	D	C	R	B	N	D	S	E	J	G	Ç	Q	Z	Y	T	B
G	R	R	Q	Z	J	P	H	U	A	Ç	B	E	C	E	V	A	N	O	R	A	X	B
D	E	G	D	X	Q	B	H	I	R	D	V	C	L	Ç	T	Q	S	A	C	B	F	D

