



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGENS E LETRAMENTOS

VERA LUCIA DE SOUZA GARCIA

A SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL NA ESCRITA
DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
DOS 'ERROS' AOS ACERTOS PELA REESCRITA DE TEXTO

CASCAVEL - PR

2016



PROFLETRAS

VERA LUCIA DE SOUZA GARCIA

**A SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL NA ESCRITA
DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
DOS 'ERROS' AOS ACERTOS PELA REESCRITA DE TEXTO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Mestrado Profissional - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Sanimar Busse.

CASCADEL - PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G211s

Garcia, Vera Lucia de Souza

A segmentação não-convencional na escrita dos alunos do ensino fundamental II: dos 'erros' aos acertos pela reescrita de texto. /Vera Lucia de Souza Garcia.— Cascavel, 2016.

115 p.

Orientadora: Profª. Drª. Sanimar Busse

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1.Segmentação não-convencional. 2. Ensino fundamental II. 3. Heterogeneidade da língua. 4. Fonologia. 5. Prosódia. 6. Escrita. 7. Produção e reescrita. I. Busse, Sanimar. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

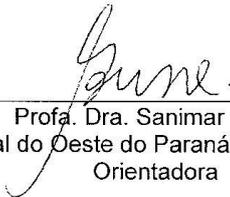
CDD 20.ed. 401.41
CIP-NBR 12899

VEA LÚCIA DE SOUZA GARCIA

**A SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL NA ESCRITA DOS ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II: DOS 'ERROS' AOS ACERTOS PELA REESCRITA DE
TEXTO**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

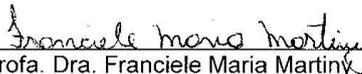


Prof. Dra. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Krug
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
1º membro titular



Prof. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PPGL)
2º membro titular



Prof. Dra. Franciele Maria Martiny
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
3º membro titular

Cascavel, fevereiro de 2016.

Desconfiai do mais trivial,
na aparência do singelo.
[...] pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.
(BRECHT, B. 1983)

AGRADECIMENTOS

Especialmente a Deus ... Pai, Mãe, Vida, porque Deus é minha vida, meu fiel apoio, minha saúde, minha proteção, o total atendimento de todas as minhas necessidades e a minha mais alta inspiração. E por confiar sempre meu ser e minha vida aos Seus cuidados, agradeço infinitamente por ter me propiciado discernimento e por ter colocado nessa passagem pessoas maravilhosas que me orientaram, apontando luzes, caminhos, saídas, direcionando-me para o término desse trabalho;

A minha família, pelo apoio incondicional;

A minha professora orientadora, Dra. Sanimar Busse, exemplo de profissionalismo comprometido, dedicada e humana, atitudes que me fizeram amadurecer intelectual e profissionalmente. Obrigada pelo estímulo e pela confiança postos em mim;

A todas as professoras do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por compartilharem seus conhecimentos científicos, suas experiências que contribuíram grandemente para a minha formação profissional;

Às colegas de turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, primeira turma. Juntas compartilhamos conhecimentos nas diversas disciplinas do curso, somando-os, diminuindo, assim, as nossas barreiras do conhecer. Dividimos os saberes, multiplicando-os em experiências socializadas em cada aula. Com isso otimizamos a nossa profissão;

À Cris, Secretária do Profletras, pela paciência nos atendimentos e pela precisão nas informações.

Metáfora

Escrevo e sinto que em cada uma das minhas letras sobra um recinto, intermináveis recintos tempo e espaço ainda inatingíveis. E novos pensares se põem, se apõem e se interpõem entrecruzando-se em meu Eu. E gozos admiráveis, mirabolantes, sagráveis, inconcebíveis, incabíveis de ideias se sucedem...

E ideias sonho para o raso chão. Infinitamente as associo. Ganham espaço. Animosamente rejeito o fim para cada uma delas. E as lanço ao Universo, e as recolho recriando-as, enredando-as num fio sem fio interminável de associações mil. Mil, dez mil, quantas mil? Não sei mensurar. Enredo-as como miçangas eternamente fiadas entre passado e futuro. E eu, presente, fio confio e enredo.

Contemplo as ideiasafiadas, enfiadas, juntas, celeradas, celebradas multiplicando-se na espessa casta humana. Pensadas, ditas e reeditas. Por meio delas, sou milhões, trilhões, pentatrilhões. Ainda há que se inventar esta ideia.

Penso. Desejo. Prossigo. Germino diuturnamente pensares sutis, banais, débeis, graves. Insanas ideias Humanas. Proferidas. Interditas. Engalhadas. Enraizadas. Ideias, arrazoadas ideias.

Rede sem fim de vidas, fatos e histórias.

Veríssimamente falando¹, assim eu quereria meus aprendizes de escrita: Autores, donos de seus próprios discursos².

Vera Lucia de Souza Garcia (*Minhas Poesias*, 2010)

¹ Um intertexto com as palavras de Luís Fernando Veríssimo, afirmando “Acho que escrever é um ofício como qualquer outro, o que não significa banalizá-lo. É claro que a gente não senta e escreve como alguém que senta e conserta um relógio, mas também não se deve mitificar demais o ato de escrever.”; Disponível em: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/42205>. Acesso em: 25 set. 2015.

² Intertexto com o parágrafo final da Crônica “A última crônica” de Fernando Sabino, que estabelece assim: “Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso”. Trecho de texto extraído do livro “A Companheira de Viagem”, Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1965, pág. 174.

RESUMO

A dificuldade apresentada pelos alunos em apreender as convenções da norma padrão da língua escrita tem sido bastante discutida em ambiente educacional. Os problemas se caracterizam em relação às convenções da língua escrita, são muitos e podem ser encontrados na produção escrita de alunos em todos os níveis de ensino. Isto assinala um não domínio da escrita convencional e transforma a produção de texto na escola uma ação incômoda. A percepção do fato nos levou a estabelecer o objetivo de compreender quais critérios linguísticos e da relação sujeito/linguagem podiam explicar a presença desses eventos na escrita de alunos do 6º ao 9º Ano do EF-II, integrantes do Projeto Jornal Escolar, em uma instituição pública de ensino da região noroeste do Paraná. Fizemos a identificação, a descrição e a categorização dos fenômenos considerados não-convenções da língua escrita, de origem fonológica e ortográfica, não adequados à norma padrão escrita, constatando maior incidência de hipo e hipersegmentação de palavras nas produções textuais dos alunos. Estabelecemos, assim, a questão-problema: Que fator (ou fatores) faz (fazem) com que haja essa incidência de hipo e hipersegmentação na escrita de alunos do EF-II? Para responder à questão e compreender a natureza do fenômeno de segmentações não-convencionais, seu caráter fonético-fonológico e morfológico, baseamo-nos em Mattoso Câmara (1985) e Bisol (2001); em Abaurre; Fiad e Mayrink Sabinson (1997); em Oliveira (2009) e em Cagliari (2009), na perspectiva da heterogeneidade da língua, da relação fala/oralidade/escrita/letramento; fundamentamos em Corrêa (2004); em Capristano (2004); em Chacon (2004; 2006), em Cunha (2004; 2010). Constatamos que a segmentação não-convencional presente na escrita dos escreventes sujeitos da nossa pesquisa se estabelecem tanto em função da prosódia, específico dos constituintes prosódicos, quanto em função da constituição heterogênea da língua escrita como pontos de individuação do escrevente pela circulação na gênese da língua e na imagem que ele faz do código escrito institucionalizado. Frente a essas constatações, baseadas em Abaurre; Salek Fiad; Mayrink-Sabinson e Geraldi (1995); em Leal e Brandrão (2006); em Salek-Fiad (2009) e em Ruiz (2013) sobre escrita e reescrita de texto, pudemos propor um roteiro de atividades de escrita e de reescrita de texto, focalizando as dificuldades dos alunos, como estratégia de reelaboração da segmentação não-convencional – hipo e hipersegmentação.

PALAVRAS-CHAVE: Segmentação não-convencional. Ensino Fundamental II. Heterogeneidade da Língua. Fonologia Prosódia. Escrita, Produção e Reescrita.

ABSTRACT

Did the identification, description and categorization of the phenomena considered language of the non-written agreements, phonological and orthographic origin, not suitable for standard written norm, showing an increased incidence of hypo- and hyper words in the textual productions of the students. Established, then the question - problem: What factor (or factors) does (do) that there is the incidence of hypo- and hyper writing students EF-II? To answer the question and understand the nature of the targets phenomenon unconventional, its phonetic, phonological and morphological character, we rely on Mattoso House (1985) and Bisol (2001); by Abaurre; Fiad and Mayrink Sabinson (1997); Oliveira (2009), Cagliari (2009), in view of the heterogeneity of language, speech / orality / writing / literacy; we base on Corrêa (2004); Capristano (2004); Chacon (2004 and 2006) Cunha (2004 and 2010). We found that unconventional segmentation present in the writing of the subjects scribes of our research are established both in terms of prosody, specific of prosodic constituents, as due to the heterogeneous constitution of written language as individuation points Scribe by circulation in the genesis of language and the image that it makes written code institutionalized. In view of these findings, based on Abaurre; Salek Fiad; Mayrink-Sabinson and Geraldi (1995); Leal and Brandao (2006); Salek-Fiad (2009); Ruiz (2013), about writing and the rewriting of texts, we propose a roadmap of writing and rewriting text activities, focusing on students' difficulties, as reworking strategy of non-conventional segmentation - hypo- and hyper.

KEYWORDS: non-conventional segmentation. Fundamental Education II. Heterogeneity of Language. Phonology prosody. Writing, Production and Rewrite.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Transcrição do texto de aluno do 8º ano – 2013.....	46
Quadro 2	Transcrição do texto de aluno do 6º ano – 2014.....	59
Quadro 3	Descrição dos dados de segmentação não-convencional nas produções escritas dos alunos.....	61
Quadro 4	Transcrição do texto de aluno do 6º ano – 2014.....	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Os Constituintes Prosódicos.....	34
Figura 2	Texto de aluno do 8º ano – 2013.....	46
Figura 3	Texto de aluno do 6º ano - 2013.....	59
Figura 4	Segmentação não-convencional: Hipo e Hipersegmentações.....	62
Figura 5	Texto de aluno do 6º ano EF – II – 2014.....	68
Figura 6	Slide 01.....	76
Figura 7	Slide 02.....	77
Figura 8	Slide 03.....	77
Figura 9	Slide 04	78
Figura 10	Slide 05.....	78
Figura 11	Slide 06.....	79
Figura 12	Slide 07.....	79
Figura 13	Slide 08.....	80
Figura 14	Slide 09.....	80
Figura 15	Slide 10.....	81
Figura 16	Slide 11.....	81
Figura 17	Slide 12.....	82
Figura 18	Slide 13.....	82
Figura 19	Slide 14.....	83
Figura 20	Slide 15.....	83
Figura 21	Slide 16.....	84
Figura 22	Slide 17.....	84
Figura 23	Slide 18.....	85

Figura 24	Slide 19.....	85
Figura 25	Slide 20.....	86
Figura 26	Primeiras Páginas de Jornais.....	98
Figura 27	Manchete de jornal.....	98
Figura 28	Manchete de jornal.....	99
Figura 29	Manchete de jornal.....	99

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	ESCRITA, SOCIEDADE, ENSINO E CONCEPÇÕES DE ESCRITA.....	18
1.1	A ESCRITA, A SOCIEDADE E O SUJEITO.....	19
1.2	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	23
1.3	A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DA LÍNGUA ESCRITA.....	26
1.4	AS REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA: ORALIDADE, FALA E CÓDIGO.....	29
1.5	FONOLOGIA PROSÓDICA E CONSTRUÇÃO DO VOCÁBULO FONOLÓGICO.....	32
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	39
2.1	A PESQUISA: ABORDAGENS PARA A ANÁLISE E A INTERVENÇÃO.....	40
2.2	A INSTITUIÇÃO DE ENSINO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	48
2.3	A GERAÇÃO E O TRATAMENTO DOS DADOS.....	49
2.3.1	Classificação dos Problemas de Escrita.....	52
2.3.2	Coleta de dados: a narrativa de suspense.....	56
2.4	SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL NA ESCRITA DOS ALUNOS: UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE PARA A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	60
3	O PROCESSO DE ESCRITA E A REESCRITA TEXTUAL.....	73
3.1	A PROPOSTA DIDÁTICA.....	73
3.1.1	O jornal Escolar.....	74
3.2	PLANOS DE ENSINO.....	75
3.2.1	Para iniciar as ações.....	75
3.2.1.1	Expansão da Unidade Didática.....	76
3.2.2	Os gêneros do jornal.....	89
3.2.3	Unidade I.....	90
3.2.4	Unidade II.....	94
3.2.5	Unidade III.....	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	112
	ANEXOS.....	118
	ANEXO 1 - DITADO DE PALAVRAS.....	119
	ANEXO 2 - NOMINAÇÃO DE PALAVRAS DESCONTEXTUALIZADAS.....	120
	ANEXO 3 - QUADRO SÍNTESE DOS CADERNOS DOS JORNAL.....	121
	ANEXO 4 - OS ELEMENTOS DA PP DO JORNAL.....	122
	ANEXO 5 - CAÇA-PALAVRAS DOS ELEMENTOS DA PP DO JORNAL.....	123

INTRODUÇÃO

Efetivamente os erros em relação às convenções da língua escrita são muitos, são reais e comumente encontrados na produção escrita dos alunos em todos os anos e níveis de ensino, em menor ou maior incidência. Isto é facilmente comprovado em nossa prática diária como professora do Ensino Fundamental, segundo ciclo (EF-II). O não domínio da escrita convencional, entre outros problemas, faz com que o produzir texto se torne diariamente uma ação escolar incômoda e rejeitada, não só na disciplina de Língua Portuguesa (LP).

No entanto, se por um lado temos a realidade acima descrita; por outro, temos que a produção da escrita é por si uma atividade complexa que demanda um caminho longo e intenso de aprendizagem. Sendo assim, é preciso que nós, os professores, tenhamos consciência de que trabalhar com nossos alunos no sentido de desenvolvimento do saber escrever implica transformar, de forma contínua, os conhecimentos e as capacidades de linguagem deles, tendo um olhar especial para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita porque nele vão surgir os erros de escrita, obstáculos que terão que ser ultrapassados pelos alunos por meio do trabalho eficaz do professor.

Em função disso, a noção de “erro” na escrita deve ser um tema bastante discutido no ambiente educacional, porquanto, na maioria das vezes, é tomado apenas como um indício de problemas de ensino e de aprendizagem da LP. Nesse trabalho, recusamos essa ideia e assumimos que o “erro” de escrita tem valor didático, tendo em vista que é a partir dele que pudemos propor os caminhos para passar dos “erros” aos acertos na produção de escrita dos alunos do EF-II.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), “o erro é um indicador de processo, que dá informação ao professor sobre as capacidades do aprendiz [...]” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31), portanto, “cada erro deve ser objeto de produtiva discussão entre professor e aluno. Ao discutir os erros com o aluno, este vai verbalizar o caminho do seu raciocínio na decisão de escrever de uma forma ou de outra” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78), possibilitando ao professor mediar a ação de escrever para que, então, os alunos possam se apropriar das práticas de produção escrita.

Sendo indicador de processo, o reconhecimento dos erros de escrita possibilita a pesquisa, pois é a partir dele que se inicia a busca por fontes das dificuldades na produção textual, de modo que possamos organizar as atividades de ensino, no sentido de mediar a ação de escrever, mostrando aos alunos que eles podem superar os obstáculos recorrentes ao

escreverem, reorganizando conhecimentos já adquiridos sobre o funcionamento da escrita e assim superando as dificuldades para que elas não se tornem problemas de aprendizagem da língua escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Sobre isso, Cunha (2010) ressalta que é a ação minuciosa desenvolvendo trabalhos “[...] em que o erro é analisado como parte importante do processo de aquisição da escrita” (CUNHA, 2010, p. 18) que dá ao professor uma perspectiva diferenciada de como desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Assim, em processo de ensino e aprendizagem da LP, mais exato da língua escrita, tendo detectado desvios em relação às convenções da língua escrita, nós, os professores, precisamos agir sem nos deixar levar por métodos pedagógicos classificados como “diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado”, adotando como “referência o padrão culto da língua” e resquícios classificatórios, mas antes nos pautando em estudos que contribuam para “destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro” (MOLLICA; BRAGA, 2004, p. 13). Devemos, antes, buscar meios didáticos que contribuam para que o aluno possa dominar os padrões e os recursos de escrita sem sofrer demasiado com o preconceito que gira em torno das formas não prestigiadas da LP.

Tomadas dessa ideia, após constatar na escrita dos alunos do EF-II, 6º ao 9º ano, desvios em relação às convenções da língua escrita, fomos buscar estudos que subsidiaram a compreensão da natureza desses fenômenos revelados nas produções escritas dos nossos alunos.

Como dado concreto temos que, nas produções textuais, os erros se configuravam como desvios das formas convencionais de escrita e esses desvios são apontados na literatura da área como ‘primários’, aqueles passíveis de ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF-I), tais como transcrições da fala para a escrita, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação inadequada de palavras, formas morfológicas alteradas, traçados incomuns de letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas, ausência de acentuação ou mesmo acentos gráficos indevidos, ausências totais ou parciais de pontuação, problemas diversos de ordem sintática, entre outros.

Diante desse quadro, foi necessário entender o porquê das ocorrências dos desvios na língua escrita dos alunos do EF-II, ou seja, qual a(s) origem(ns) do problema. Para isso, identificamos, descrevemos e categorizamos os fenômenos, de origem fonológica e ortográfica, não adequados à norma culta em produções escritas de alunos do 6º ao 9º ano do EF-II, pertencentes a uma Escola Estadual, situada na região noroeste do Paraná, NRE de Goioerê. Inicialmente, fizemos uma distinção funcional entre os erros de ortografia que são resultantes

da integração dos saberes próprios da oralidade na escrita, e erros que se explicam pelo fato de que a escrita é regida por um sistema de convenções, conforme propõem Bortoni-Ricardo (2004) e Oliveira (2013). Assim, cada erro foi tipificado, caracterizado e verificado em sua fonte.

A distinção foi feita de acordo com a proposta de Oliveira (2013), que apresenta uma classificação dos problemas de escrita oriundos da escrita escolar. O autor destaca que essa classificação é uma possibilidade de separar os fenômenos detectados segundo a sua natureza. A diferenciação pôde beneficiar o estudo em foco porque nos deu uma visão de um problema bastante recorrente na escrita dos alunos, *a segmentação não-convencional de palavras*.

A perspectiva sob a qual enquadrámos o fenômeno da segmentação não-convencional vem dos estudos sobre a heterogeneidade da língua, discutindo a relação sujeito/linguagem, em específico no percurso da escrita, com autores que tratam desse processo, na perspectiva da relação fala/oralidade/escrita/letramento, principalmente recorrendo a Corrêa (2001, 2004); a Capristano (2003, 2004, 2010); a Chacon (2004, 2006); a Cunha (2004, 2010); a Cunha; Miranda (2007); sem deixar de citar Fiad; Mayrink Sabinson (1997) e a Oliveira (2009).

Na perspectiva do modo heterogêneo de constituição da escrita a partir dos textos analisados, foram explanados e conceituados três eixos, determinados por Corrêa (2004) “como lugares privilegiados de observação que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário da escrita” (CORRÊA, 2004, p. 10). A saber, o modo de constituição da escrita em sua gênese; a apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado; e a relação que o texto do escrevente mantém a dialogia do já falado/escrito. Dentro dessa abordagem, também enfocamos aspectos de marcas ortográficas não-convencionais nos textos dos alunos que se ligam às hipossegmentação de palavras, tendo como base os estudos de Morais (2007).

Corrêa (2004) avalia as ocorrências de *hipossegmentação* como um caso particular de relação, estabelecido pelo escrevente, entre a prosódia e a ortografia. A hipossegmentação, nos estudos desse autor, analisada em textos de vestibulandos, estaria, preferencialmente, embora não de forma exclusiva, ligada aos aspectos da representação da escrita em sua gênese, podendo também ter relação com as representações que o escrevente faz sobre a sua escrita com base no código institucionalizado. A *hipersegmentação*, por sua vez, segundo Corrêa (2004), é particularizada como a ocorrência da representação do código institucionalizado pelo fato de que os vestibulandos pesquisados tomaram ao *pé da letra* os procedimentos e as convenções ortográficas como base para a sua escrita. Ambas, hipo e hipersegmentação são melhor dimensionadas a tempo nesse trabalho.

Outra base teórica para compreender o fenômeno da segmentação não-convencional, principalmente a respeito dos fatores que a propiciam utilizamos autores que elucidam esses acontecimentos linguísticos sob o ponto de vista da Linguística, para explicitar a natureza fonético-fonológica da língua que pode abarcá-lo, bem como para diagnosticar o percurso do aluno na sistematização da escrita a partir de processos fonológicos, baseamo-nos, principalmente, em Mattoso Câmara (1985); Abaurre (1991, 1996, 1999); Abaurre e Silva (1993); Abaurre e Cagliari (1985); Abaurre et. al. (1997); Silva (1994); Cagliari (1) e Bisol (2001), entre outros. Para focar a segmentação não-convencional específico no EF-II, pautamo-nos em estudos de Tenani (2011).

Nesxe viés, por meio da análise dos dados em constituintes prosódicos, argumentamos que o escrevente opera com suposições (conflitantes) sobre a disposição de sílabas átonas em constituintes prosódicos: palavra prosódica, palavra morfológica e grupo clítico. Temos evidências de que as grafias não-convencionais têm forte motivação na dificuldade de o escrevente conferir status de palavra escrita a itens gramaticais que se estabelecem em clíticos prosódicos.

Sendo assim, consideramos que a pesquisa nos dois campos descritos, de modo geral, nos auxiliou no entendimento do processo de escrita dos alunos e nos fatores que seriam responsáveis pelo desacerto entre os fenômenos de segmentação não-convencional na escrita e na escrita padrão.

A observação empírica das produções escritas dos alunos sujeitos da pesquisa motivou nossas questões-problema: o que originou essa grafia não convencional? Que fator (ou fatores) faz (fazem) com que haja essa incidência de hipo e hipersegmentação na escrita de alunos do EF-II? Como poderemos colaborar com os alunos para que eles tenham mais competência ou domínio da norma padrão sem desvalorizar a sua variante linguística? São essas questões que procuramos responder com o desenvolvimento da pesquisa descrita.

Os participantes do estudo são alunos do 6º ao 9º Ano, do Ensino Fundamental, integrantes do Projeto Jornal Escolar, em uma instituição pública de ensino da região noroeste do Paraná. Com o trabalho, visamos a elaborar uma proposição metodológica tendo em vista o processo de reescrita de texto como estratégia de reelaboração da segmentação não-convencional – hipo e hipersegmentação – verificados na escrita desses alunos do EF-II para, enfim, descrevermos os resultados alcançados com a nossa pesquisa aplicada.

Visando a implementar a pesquisa, estabelecemos alguns objetivos específicos, entre eles: 1. Descrever os processos de segmentações não-convencionais encontrados nos textos dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, participantes do projeto Jornal Escolar; 2.

Analisar a influência da prosódia e, mais específico, dos constituintes prosódicos na língua escrita; 3. Diagnosticar o percurso do aluno na sistematização da escrita a partir de processos fonológicos e da heterogeneidade da língua; 4. Desenvolver uma proposta metodológica com atividades de escrita e de reescrita de texto focalizando as dificuldades dos alunos.

Com esta pesquisa pretendemos apresentar questões para refletir sobre o erro de escrita, especificamente aqueles mais recorrentes na turma pesquisada, objetivando realmente que os alunos manifestem em seus textos escritos o convencionalizado socialmente e que não sejam estigmatizados por não dominarem o código institucionalizado escrito, depois de tantos anos em contato com ele no ambiente da escola e na sociedade de modo geral.

Organizamos esse trabalho em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão. No Capítulo 1, **Escrita, Sociedade, Ensino e Concepções de Escrita** apresentamos as bases teóricas sobre a Escrita, Sociedade e Ensino da Escrita, sobre a Heterogeneidade da Língua, a Prosódica, e a Ortografia, todas para entender e para explicitar o fenômeno da hipo e hipersegmentação não-convencional de palavras, encontradas na escrita dos alunos do EF-II, partindo de pressupostos teóricos discutidos principalmente por Corrêa (2001, 2004); por Capristano (2003, 2004, 2010); por Tenani (2011); por Mattoso Câmara (1985); por Abaurre (1991, 1996 e 1999); por Abaurre e Silva (1993); por Abaurre e Cagliari (1985); por Abaurre et. al. (1997); por Silva (1994); por Cagliari (2009); por Bisol (2001) e por Moraes (2007).

No Capítulo 2, **Procedimentos Metodológicos da Pesquisa**, estão os princípios da metodologia da pesquisa, estruturados com base na Linguística Aplicada, na pesquisa qualitativa interpretativista e na metodologia da Pesquisa-Ação que dão suporte para explicitarmos a natureza da pesquisa, o tipo de abordagem, além da descrição dos procedimentos para a geração dos dados que resultaram no objeto de estudo da presente pesquisa, palco para a apresentação dos dados coletados e suas respectivas análises com base tanto na Heterogeneidade da Língua quanto na Fonologia Prosódica.

No Capítulo 3, **A Escrita, a Reescrita de Texto, o Processo**, se estabelece a Proposta Metodológica que dá corpo ao projeto de ensinar os meandros da língua escrita aos nossos alunos. Nele, apresentamos uma breve explanação sobre a Escrita e Reescrita de texto, sobre o Projeto Jornal Escolar, sobre os exercícios que estruturam a proposta, partindo do princípio de que a escrita tem uma função social e por isso precisa ser ensinada a partir de atividades estruturadas passo a passo de leitura, de escrita e de reescrita. Assim, optamos por apresentar planos de aula, especificando a duração de cada um, e neles propondo atividades assentadas em textos da esfera jornalística, com as quais visamos a otimizar a escrita dos alunos sujeitos da nossa pesquisa no que diz respeito ao domínio das convenções da língua padrão escrita.

Finalizando, estão as considerações sobre o trabalho realizado, em que são destacados os aspectos mais significativos da reflexão concretizada no estudo.

1 ESCRITA, SOCIEDADE, ENSINO E CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Apresentamos, neste capítulo, um percurso reflexivo que toma a escrita a partir da sua dimensão social, em que o escrevente se coloca no interior de uma situação comunicativa e assume a palavra como representação do seu dizer. Isto posto, o domínio da palavra implica, também, o reconhecimento da sua força social, ou seja, o que a compõe como produto histórico.

No que se refere ao objeto desta pesquisa, a grafia ou a ortografia assumem *status* social, pois revelam os graus de conhecimento e de domínio do código escrito. As reflexões traçadas pretendem subsidiar estratégias metodológicas que auxiliam o aluno a reelaborar suas hipóteses e a construir conhecimentos sistematizados sobre o código escrito.

1.1 A ESCRITA, A SOCIEDADE E O SUJEITO

A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência. A escrita é a viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão além da aparência (Mia Couto).

Na sociedade letrada a vida de todos nós é circundada pela escrita. Muitas relações são mediadas e construídas por meio da escrita. Estamos em contato constante com os mais variados textos e eles povoam nossa vida de forma intensa. Isto torna imperativo não só sabermos ler os diversos gêneros existentes, mas também é imprescindível aprendermos a escrevê-los, porque em diversas circunstâncias somos instados a escrever.

A escrita é, assim, imperativa para sociedades de cultura letrada. Isto ocorre porque, segundo Corrêa (2004), o homem a tornou emblemática, resguardando nela, mesmo que pouco, as marcas da capacidade imagética do ícone, por isso a escrita, de maneira especial a do tipo alfabético, tem mais poder sobre as outras formas de registros. São três os motivos apontados pelo autor, destacando que sua matéria gráfica, seu caráter simbólico próprio e seu produto invariante no tempo “justificam o império da escrita alfabética sobre as outras formas de registro” (CORRÊA, 2004, p. 12). Dessa forma, conforme o autor:

Em primeiro lugar, porque sua matéria – entendida como traços gráficos passíveis de manipulação técnica – é fixável no plano, ou seja, é registrável espacialmente e, ao oferecer-se, de modo invariante, à apreensão visual, permite que tudo que tenha o rótulo de “escrita” seja percebido como algo palpável, concreto. Mas não só por essa razão. Também porque, no que se refere ao caráter simbólico da escrita alfabética, esta, ao apreender e segmentar a dimensão sonora e as unidades significantes do enunciado oral –

fazendo-o de maneira satisfatória, ainda que imperfeita –, permite que o material apreendido no produto gráfico adquira grande flexibilidade em relação ao objeto de sua apreensão, tornando-o, a partir de então, suscetível às experimentações possibilitadas pelo registro dado à visão (CORRÊA, 2004, p. 12).

Isto corrobora com os atributos fundamentais da escrita, quando ela “é vista como uma tecnologia. Aparentemente antagônicas, essas propriedades permitem isolar aspectos do real [...] para comunicá-los, tirando a prova definitiva da grande possibilidade de abstração que essa tecnologia permite” (CORRÊA, 2004, p. 12).

Garcez (2002) afirma, por sua vez, que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo” (GARCEZ, 2002, p. 25). Daí a essencialidade da aprendizagem da escrita pelo indivíduo na sociedade.

Marcuschi (2001) define a escrita como um modo de produção textual discursiva para fins comunicativos, caracterizada por sua constituição gráfica, quando situada no plano dos letramentos. Para esse autor, a escrita recebe uma avaliação social bastante grande e sua relevância na sociedade contemporânea é indiscutível. Ela ganhou esse valor acentuado porque se sobrepôs à oralidade ao introduzir uma nova forma de explicitação de um raciocínio que já existia na oralidade, o raciocínio abstrato, porém, o desenvolveu formalmente.

A escrita requer, por parte de quem escreve, o domínio de diversas habilidades linguístico-cognitivas relativas ao sistema de escrita, mas as habilidades metalinguísticas parecem primordiais para a aprendizagem formal na escola devido à sua natureza consciente (KATO, 1999).

O “domínio consciente de todos os meios de expressão escrita” (LURIA, 1987, p. 169), para aquele que escreve é fundamental porque as possibilidades, assim como os processos psicológicos necessários para a produção da linguagem escrita, foram se tornando, com o tempo, cada vez mais complexos.

Com a linguagem escrita o ser humano pode inscrever no tempo a própria história, tendo a possibilidade de refazê-la, recriando os seus escritos em momentos de novos sentidos e criatividade. Isso se torna real quando, pelos seus aspectos de materialidade, simbologia e invariância no tempo, bem como a flexibilidade com relação ao objeto de sua apreensão, a linguagem escrita admite a ressignificação do passado, do próprio presente, sendo ainda a concretude com que projetamos o futuro. A transposição possibilitada com a escrita entre essas dimensões pode ser comparada a uma imersão que permite ao ser humano o deslocamento temporal (LURIA, 1987).

Nesse movimento, o ser humano se vê frente ao mundo criado pela linguagem humana, seja a produção de fatos históricos contextuais ou a produção artística imaginária. Com isso tem ampliada a sua experiência de ser humano, porque vislumbrou viver algo que não viu (o produto apreendido pela escrita). Pôde, inclusive, recriá-lo, transformando-o, adequando-o para a sua realidade mediata. Nessa complexa atividade própria da capacidade humana, o movimento temporal – presente-passado; presente-futuro – estão envolvidos e processos psicológicos superiores como imaginação, memória, percepção e pensamento abstrato são conjugados pelo sentir e pela própria linguagem (LURIA, 1987).

Segundo Geraldi (1991), a construção e a reconstrução da linguagem, em cada ato de enunciação, num contínuo humano temporal, é o resultado do trabalho de constituir-se e de constituir a língua em âmbito histórico-social, porque “é na dinâmica do *trabalho linguístico*, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir” (GERALDI, 1991, p. 11) que essa noção de trabalho se acentua, porquanto é no trabalho que a linguagem se institui marcada pela história deste (re)inventar constante que a está ininterruptamente formando.

Logo, a linguagem é fator essencial, dado que, por um lado é o caminho da expressão/comunicação humana circunscrita no espaço e no tempo; por outro, é constituidora do sujeito, do seu modo de vida, do seu pensar, sentir e agir. Daí entendermos a linguagem escrita como processo de criação essencial para que tenhamos voz, pois a língua é atividade criativa, ainda quando está sujeita aos próprios preceitos. Nas mais simples e diretas construções expressivas, há criatividade em nossa comunicação (LURIA, 1987).

Marcuschi (2003) apregoa que a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Esses contextos são, entre outros “o trabalho, a escola, o dia a dia, a família” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir os gêneros textuais³ e as formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas.

³ O professor pode optar por determinada teoria sobre os gêneros de texto, de acordo com que tenha mais familiaridade, por exemplo, se sua base teórica é a dos gêneros discursivos, apoiados em BAKHTIN (2000), LOPES-ROSSI (2002) ou ainda os gêneros textuais, apoiados em estudos de BAZERMAN (2006); MARCUSCHI (2008). Em nosso trabalho optamos pela terminologia *gêneros textuais* acordadas com Marcuschi (2008) que define os gêneros textuais, como “uma noção propositalmente vaga para referir textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros” (MARCUSCHI, 2008, p. 45).

Marcuschi (2003) destaca também que, na sociedade, a escrita é mais do que uma tecnologia, é um instrumento imprescindível:

Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar, educação desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2003, p. 47).

Sendo assim, o aprendiz precisa ser levado, por nós professores, a perceber a necessidade de constituir a sua posição como sujeito histórico. Com uma ação mediada, talvez ele possa dar maior significado (ou mesmo construir) o valor que ainda não confere à língua escrita como propulsora de sua identidade social. Assumindo-se como sujeito e ator de sua história, pela escrita, ele pode, em processo de aprendizagem, se apropriar, de forma otimizada, da cultura humana escrita, pois sabemos que somente assim ele será reconhecido a partir de sua atividade, nas relações que estabelece com a linguagem (LURIA, 1987).

Sobre isso, Leontiev (1978) assevera que o homem aprende a ser homem, porque “o que a natureza lhe oferece quando nasce não lhe é suficiente para que possa viver em sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Também sustenta a ideia de que o homem precisa de condições para se humanizar. É preciso, então, que sejam criadas condições concretas de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade, entre eles a linguagem escrita.

Com base no exposto acima, estabelecemos algumas reflexões neste ponto: O aprendiz, sujeito de nossa pesquisa, tem motivação para aprender a língua escrita? Ela, língua escrita, é uma necessidade social do nosso aluno? Qual a relação que ele (aprendiz) tem com a linguagem (oral e escrita) no meio social em que vive? Todos nós temos uma relação com a linguagem (ou deveríamos ter), seja mais intensa ou menos intensa, porque somos sujeitos de linguagem. Com ela nos constituímos (ou pretendemos nos constituir) e constituímos nossa relação com os outros e com o mundo em torno de nós.

De tal modo, podemos inferir que é na complexa relação de sua história em contato com a escrita, quando vive ou observa circunstâncias em que a escrita é usada pelas pessoas, seja em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor), que o aprendiz aprende a se relacionar com a escrita e apreende formas de fazer uso dela em sua prática social.

E claro está que a visão que se estabelece do aprendiz sobre a importância da escrita no social, bem como a relação que ele vai estabelecer com a produção escrita e o uso que vai fazer

dessa aprendizagem, dependem muito da qualidade do processo de ensino e aprendizagem por qual passou o aluno. O próximo tópico explana essas questões.

1.2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Na configuração da sociedade letrada, a escola assume um importante papel na orientação do indivíduo para a prática da escrita, porque o ato de aprender a ler e a escrever representa muito mais do que se apropriar do sistema de escrita alfabética e esse domínio vai se configurar em uma nova forma de conhecimento. O domínio desse sistema acontece gradualmente e “a sua apropriação pelo aprendiz não se faz sem que este conheça as convenções próprias ao sistema” (CORRÊA, 2001, p. 20).

Koch e Elias (2012) arguem que a escrita é onipresente no contexto social e faz parte de nossas vidas de forma abrangente, somos, por isso, constantemente instados a escrever. Daí a necessidade de formarmos conhecimentos sobre o escrever, porque a atividade de escrita envolve aspectos de natureza diferenciada como linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural.

Se o ensino e a aprendizagem da língua escrita em ambiente escolar envolve muito mais que os atores aluno/professor, temos, por isso, estabelecido um grande desafio social para o indivíduo em sociedade que precisa aprender a escrever; e para nós, os professores, que precisamos ensinar. O papel da escola é essencial porque nela são, ou deveriam ser, encontrados tanto o acesso quanto a apropriação da linguagem escrita padrão pelos alunos. O aprendizado da língua escrita pode traduzir um grande desenvolvimento do sujeito se feito de forma otimizada.

Os professores de LP, então, têm a complexa tarefa de ensinar o código escrito para que o aprendiz também possa ser sujeito da sua história e, por meio do seu discurso, tendo a possibilidade de perpetuá-lo, e dando a si o direito a uma voz social reconhecida e legitimada. Nas salas de aula de LP, a prática de produção textual é de fundamental importância para o ensino e aprendizagem da língua materna de maneira responsável, porque é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1991, p. 135).

Corrêa (2004) destaca que nem todos têm a capacidade de ver (experimentar) a sensível flexibilidade oferecida à escrita por ser ela um ‘registro dado à visão’. O observador comum não vê isso. Há um apagamento dessa característica da escrita “e, em seu lugar, fixa-se a ideia da materialização, explícita e fiel, na escrita, da própria coisa significada” (CORRÊA, 2004, p.

12). Nosso aluno é um observador comum. Nós somos a parte experiente nessa relação, daí a importância da mediação do professor para que o olhar do aluno sobre a escrita padronizada se transforme e dela ele possa se apropriar.

Vale enfatizar também as palavras de Vygotski (1998) sobre a apresentação da escrita para os iniciantes. O autor ressalta que a escrita não deve ser apresentada ao aprendiz somente em seus aspectos técnicos, por exemplo, a relação entre letra e som, porque a posse da linguagem escrita estabelece, como condição primeira, o entendimento da relação entre texto e mundo real ao qual o texto se reporta.

A produção de textos é avaliada por Geraldi (1991) “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1991, p. 135). O produzir texto é, segundo esse autor, uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, tendo em vista que é por meio dos discursos escritos que o indivíduo tem a possibilidade de interagir em seu ambiente social, de apresentar seu posicionamento e de agir sobre o mundo.

Colello (2007) nos faz atentar para algumas particularidades do aprendizado da língua escrita, no qual é requerido dupla abstração: primeiramente, o aprendiz deve lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, circunscrevendo-se ao nível das ideias unidas pelas palavras e, em segundo lugar, é preciso trabalhar ponderando a ausência do interlocutor na situação imediata de produção.

Também é importante destacar que a escola, durante muito tempo, segundo Garcez (2002) sustentou um mito, dentre vários outros, de que escrever bem é um dom. E isso tem causado muitos bloqueios em pessoas que, ao incorporarem essa falsa ideia, travam-se criativamente ao se verem diante de um papel em branco.

A escola também começa a trabalhar desde cedo com os alunos apenas a norma culta e isso se prolonga até as últimas etapas do Ensino Médio. De acordo com Britto (2004), quem conclui o Ensino Médio passa a maior parte de suas aulas de Língua Portuguesa dedicando-se ao domínio da chamada língua padrão. Com isso, os professores cometem ainda outro erro: desconsideram a heterogeneidade da língua, adotando uma concepção de língua, normalmente, pautada na visão tradicional, longe da real configuração da língua dos alunos.

Para Cagliari (2009), na escola escreve-se muitas vezes sem motivo e esse exercício pode trazer consequências negativas para o aprendiz em qualquer fase escolar. Os professores estão tão habituados a escrever que muitas vezes não se dão conta de quem ainda não tem esse hábito arraigado, passando despercebidas as dificuldades dessa tarefa. A quem pertence a uma classe social desfavorecida, por exemplo, o ato de escrever pode estar limitado a assinar o próprio nome ou a redigir pequenos recados. A não vivência da escrita no particular torna o ato

de escrever de acordo com o que a escola exige, ou seja, uma atividade penosa. “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente” (CAGLIARI, 2009, p. 101).

Sobre as práticas de escrita na escola, Colello (2007) nos lembra que existem, pelo menos, cinco fatores que tornam excludente o ensino dessa modalidade de língua. Esses fatores, a saber, são: a desconsideração do aluno como sujeito falante, as restritivas metas do ensino, a artificialidade do conteúdo, a inadequação metodológica e a falta de sintonia na relação professor-aluno, os quais explicitam “o divórcio evidente entre vida e aprendizagem” (COLELLO, 2007, p.112).

Quando se trata da aprendizagem da língua escrita, sua aquisição e seu desenvolvimento, é necessário que o aprendiz aja em interação com o objeto de conhecimento, no caso a língua. Oliveira e Nascimento (1990) afirmam que o processo de construção do conhecimento da escrita é mediado pela competência linguística de quem aprende. Daí a necessidade de se olhar para os “erros” de escrita como “erros construtivos”, uma vez que são eles que podem balizar um trabalho reflexivo sobre o processo de ensino das convenções da língua escrita, dado que essa se ocupa da escrita correta da palavra. Mas é necessário ficar atento, alertam os autores, porque a língua não é tão “certinha”, dado a complexidade que a caracteriza.

Por isso a definição de erro deve ser relativa e só pode ser apontada quando se tem em mente o nível de escrita que está sendo violado. Disso resulta, também, a necessidade de o professor ser um pesquisador e que tenha conhecimentos sobre os processos que envolvem a aprendizagem da escrita, a relação entre fala e língua escrita, sendo que, só assim, poderá contribuir de forma otimizada com seus educandos nessa aquisição (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990).

Cagliari (2009) é imperativo ao dizer que o professor faça uma classificação dos erros e dificuldades de seus alunos, e realize “essa diagnose dos erros de seus alunos pelo menos uma vez, para poder realizar um trabalho mais direcionado em sala de aula” (CAGLIARI, 2009, p. 146).

Classificar e descrever esses erros possibilita não só identificar as dificuldades dos nossos alunos, mas também traz a possibilidade de agir, visando à busca de estratégias didáticas para realizar um trabalho mais direcionado, reflexivo e mais produtivo em sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino da língua escrita, em sua relação com a fala. Nesse sentido, o erro é visto como indicador de um processo que norteia as ações do professor ao informar sobre as habilidades do aluno com o código escrito, não sendo, assim, apenas o

sinalizador de faltas ortográficas cometidas pelos alunos e de sua inteira responsabilidade (CAGLIARI, 2006; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010).

Sendo assim, por não estarmos trabalhando com a escrita da fase inicial de aquisição da língua, a presença de casos de hipo e hipersegmentação na escrita de alunos do EF – II, nos levou a optar por abordar esses fenômenos de escrita como um evento que perpassa pelo modo heterogêneo de constituição da escrita, e que Corrêa (2004) conceitua “como o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido” (CORRÊA, 2004, p. 9).

O autor considera como elementos centrais dessa concepção: a circulação dialógica do escrevente “e a imagem que o escrevente faz da escrita, compreendida como parte de um imaginário socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes” (CORRÊA, 2004, p.9).

Dessa maneira, o indivíduo, neste contexto, partindo de um espaço regulado pela escrita, deve reconhecer a importância e a necessidade em ser participante dessa prática, buscando aprendê-la e desenvolvê-la para se fazer um sujeito atuante e interativo (CORRÊA, 2004).

Destacamos, apoiadas em Antunes (2003), que é fundamental o professor desenvolver práticas de escrita escolar que leve em conta o leitor, o destinatário e as finalidades, para, então, se decidir sobre o que será escrito, porque “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47), considerando nesse exercício de escrever a relação entre o uso e o aprendizado da língua.

Por isso, o ensino da escrita em ambiente escolar deve ser pautado em concepção de escrita, e permeado por aspectos que abrangem não só as convenções próprias do sistema da língua, mas também parâmetros de escrita e de reescrita de texto.

1.3 A CONSTITUIÇÃO HETEROGÊNEA DA LÍNGUA ESCRITA

Conscientes de que o estudo da escrita exige a definição de concepção teórica que dê subsídio ao movimento para entendermos e considerarmos as questões sobre essa modalidade, tanto pela abrangência do tema quanto pelas características a serem abordadas a propósito do assunto, isto é, os aspectos da escrita não-convencional dos alunos do EF-II, mais específico a segmentação não-convencional de palavras observadas na escrita dos sujeitos dessa pesquisa, assumimos no presente estudo as considerações sobre a heterogeneidade da língua escrita com base em Corrêa (2001; 2004) que tem defendido a ideia de que a presença do falado no escrito não registra apenas a relação entre duas diferentes tecnologias, mas a relação entre dois modos

de enunciação que se constituem mutuamente. Por essa razão, elementos dessa constituição heterogênea marcam presença tanto nos produtos da fala quanto nos da escrita.

Corrêa (2001; 2004) traça conceitos sobre o modo heterogêneo da constituição da escrita que, ao nosso entender, são essenciais para o estudo da segmentação da escrita. A distinção do modo heterogêneo fundamenta-se não só na percepção de diversos autores de que há textos produzidos em espaços intermediários entre os polos considerados como típicos do falado e do escrito, mas também na atuação do princípio dialógico da linguagem como condição de articulação de sua heterogeneidade.

Corrêa (2004) declara, ainda, que o ponto de partida para conceituar o modo heterogêneo de constituição da escrita, está em Marcuschi (2001) explicitando que “as relações entre letramento/oralidade e fala/escrita são fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala *vs.* escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade/letramento)” (MARCUSCHI, 2001, p. 11).

Para uma melhor compreensão da forma como Corrêa (2004) compreende o funcionamento da escrita, o que segue é uma sinopse dos trabalhos de Corrêa (2004), ordenada por Capistrano (2010):

(a) *Fala e escrita são vistas como modos de enunciação ligados às práticas de oralidade e de letramento*: proposição que implica considerar que fala e escrita são, ao mesmo tempo, fatos linguísticos e práticas sociais. Com essa delimitação, o autor questiona a visão segundo a qual a escrita poderia ser reduzida a seu *material significante* e/ou a sua *base semiótica* e posiciona-se no sentido de entendê-la em seu *processo de produção*, recusando “uma visão puramente formal da escrita – que concebe a escrita como um produto acabado, com ênfase em seu papel instrumental de registro – *para tratá-la como um tipo particular de enunciação (...)*” (CORRÊA, 1998, p. 171-2).

(b) *Marcas de fatos ligados à enunciação oral presentes em enunciados escritos constituem indícios do modo heterogêneo de constituição da escrita*. Com base na revisão crítica de trabalhos que parecem defender uma dicotomia radical entre o falado e o escrito e, principalmente, tendo como ponto de partida – mas não de chegada! – trabalhos que tomam essa dicotomia apenas como recurso metodológico, Corrêa defende que a heterogeneidade não é uma característica que se marcaria *na* escrita, em especial nas escritas não adequadas ao padrão escrito, mas, sim, uma característica *da* escrita – constitutiva e interior a ela.

(c) *A escrita vista em seu processo de produção*. Com essa proposição, chama-se a atenção para o fato de que, ao assumir a escrita como *processo* – e não como *produto* –, assume-se, também, que o caráter heterogêneo da escrita não está restrito ao seu *material significante*, mas propaga-se para outras dimensões que constituem o processo de sua produção. Nesse sentido, na avaliação, no exame e/ou na análise de fatos linguísticos escritos, a atenção volta-se prioritariamente para aquilo que, no produto escrito, aponta para seu processo de constituição.

(d) *A relação oral/falado e letrado/escrito é vista sempre a partir de uma outra: a relação sujeito/linguagem.* Observa-se, neste sentido, que o escrevente é, pois, parte fundamental do processo de apreensão de fatos característicos da enunciação falada pela escrita. É por esta razão que, em seus trabalhos, Corrêa tem enfatizado “o desvendamento das representações que o escrevente faz da relação oralidade/escrita” (CORRÊA, 2004, p. 34). Tal desvendamento é feito por meio da análise de pistas linguísticas que permitem assinalar “pontos de ruptura da cadeia discursiva que denunciam a circulação do escrevente pela imagem que ele faz da (sua) escrita, evidenciando a heterogeneidade que os (a ele a sua escrita) constitui” (CORRÊA, 2004, p. 34).

(e) *A circulação dialógica do escrevente e/ou a imagem que o escrevente faz da escrita são sempre consideradas como parte de um imaginário socialmente partilhado:* ou seja, ao valorizar a representação que o escrevente faz da (sua) escrita, do interlocutor e de si mesmo, o autor objetiva apreender não a representação que o escrevente faria, individualmente, da sua escrita, mas, sim, “uma representação adquirida do grupo de que faz parte, da escola que frequenta, do vestibular que presta...” (CORRÊA, 2004, p. 24, apud CAPRISTANO, 2010, p.177).

Com relação às proposições, pudemos observar que, principalmente na última, o autor defende o modo heterogêneo de constituição da escrita por duas vias diferentes e conectadas. Isto é, de um lado, a heterogeneidade da escrita implicada na representação perceptível no registro da atividade discursiva do escrevente; por outro, a heterogeneidade da escrita admitida nessa mesma representação, avalizada pela presença do modo heterogêneo de constituição da escrita posta nas práticas sociais das quais os escreventes compartilham (escolarizadas ou não-escolarizadas). Isso, de acordo com Capistrano (2010), é um modo de arquitetar a escrita tanto do ponto de vista de sua produção – os distintos e inúmeros enunciados escritos produzidos pelos escreventes, aprendizes ou não –; quanto do ponto de vista da sua recepção: a escrita com a qual os escreventes fazem contato, nas práticas escolarizadas ou não, teriam a mesma natureza heterogênea.

Na perspectiva de processo assumida pelo autor em foco, a escrita é uma prática social, heterogeneamente constituída pela circulação do sujeito entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. O modo heterogêneo de constituição da escrita, no centro das discussões propostas, é definido por Corrêa (2001) como:

[...] o trânsito entre as práticas sociais do campo das práticas orais e as do campo das práticas letradas, como modo de justificar a presença de fatos linguísticos da enunciação falada (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos, lexicais e pragmáticos) na enunciação escrita (CORRÊA, 2001, p. 142).

De forma metodológica, Corrêa (2001; 2004) propõe o reconhecimento da heterogeneidade da escrita por meio da circulação dialógica do escrevente, ao escrever, por três

eixos de representação da escrita: (1) a representação que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita, ou o que concebe ser a representação fiel da fala pela escrita; (2) a representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, ou o que imagina ser o código escrito; e (3) a dialogia com o já falado/escrito, ou o que cogita ser a relação adequada com outros textos, com a própria língua, com outros registros, com outros enunciados, com o próprio leitor.

Além da constituição heterogênea da escrita, outro aspecto importante para nossa análise foi buscar subsídios na Fonologia Prosódica para entendermos aspectos das segmentações não-convencionais detectadas na escrita dos sujeitos da nossa pesquisa.

Para Corrêa (2004), há uma prosódia presente na circulação do escrevente pela imagem que ele faz da gênese da escrita. Acreditamos que essa prosódia da escrita possa ser arrolada à reflexão que Chacon (2004) desenvolveu a respeito do conceito de ritmo da escrita. Nas palavras de Corrêa (2004): a prosódia só aparece na escrita por meio da articulação com outros planos, por exemplo, o próprio léxico ou [...] a sintaxe. Na maior parte das vezes, a leitura do texto escrito é feita pela imposição – em voz alta ou não – de uma prosódia. [...] a prosódia não é exclusiva dos enunciados falados por dois sentidos: por um lado, ela é, em geral, uma exigência da leitura e vem, em parte, assinalada pela pontuação; por outro, ela é recuperável [...] em diferentes pistas linguísticas que os escreventes deixam em seus enunciados escritos. Portanto, “embora não seja passível de uma representação segmental, é, pela articulação com outras dimensões da linguagem, recuperável nos enunciados escrito” (CORRÊA, 2004, p.116).

1.4 AS REPRESENTAÇÕES DA ESCRITA: ORALIDADE, FALA E CÓDIGO

É no universo do uso da língua, em processos de interação, que vão se constituir as formas e a diversidade de modos de inserção na linguagem e no mundo. Em toda ocorrência da linguagem em que o indivíduo se coloca e da qual compartilha, a língua é, ao mesmo tempo, heterogênea e diversificada.

Existe, segundo Bagno (2007), uma crença social errônea de que uma língua é um produto feito, acabado e fechado num compêndio que a detém como a um tesouro imexível. De fato, essa língua existe é a norma-padrão, “produto sociocultural elaborado ao longo de muito tempo, pelo esforço de muita gente – por isso ela é uma grande abstração ou, como se diz hoje em dia, um *patrimônio imaterial*” (BAGNO, 2007, p. 36). Mas qual é mesmo a realidade de uma língua? É a realidade que se estabelece no uso. É a heterogeneidade, a instabilidade, a mutabilidade da maioria das línguas humanas naturais. Daí ser mais fácil pensar a língua como um “patrimônio imaterial” do que como uma construção coletiva, atividade

social de seus falantes, elaborada e reelaborada em todas as situações de interação das quais participamos no dia a dia, no decorrer dos anos.

É em função desse universo de uso da língua heterogênea e diversificada, agora específico sobre a língua escrita, que Corrêa (2004) argumenta para derrubar mitos, crenças que mantêm o império da modalidade escrita da língua. Essa, por manter a “visibilidade invariante do registro gráfico” (CORRÊA, 2004, p. XII), leva muitos a confundirem esse *status* com uma suposta invariância de sentido do texto, desconsiderando a subjetividade de quem interage com o texto. O autor destaca que a escrita mantém sim um império, mas que existem relações mediadas por outros modos de inserção na linguagem e no contexto, e que essas relações são afetadas pela tecnologia da escrita, bem como a afetam não se reduzindo a ela. Isto é, não só a escrita tem papel determinante no sentido do texto, seja ele escrito ou falado.

Sobre a variação sociolinguística, Corrêa (2004) argui que há uma crença também relativa a ela e a sua não-existência na língua escrita, desconsiderando que a escrita é representada em seus usos populares, não sendo, portanto, um modo invariante e puro da língua. Essa visão de um observador incauto sobre a língua escrita, denota, de acordo com o autor em foco, a força da modalidade escrita na vida dos indivíduos em sociedades letradas. A língua é mais que isso. E, na escola, a produção escrita é mais viva (deveria ser) e possibilita sua abordagem do ponto de vista da relação constante e, ao mesmo tempo, original com a oralidade.

A otimização dos processos de produção textual na escola, para Corrêa (2004), só advirá mediante considerações contínuas sobre os fatores que co-atuam na constituição do aluno escrevente, sobre tomar a escrita em seu processo de apreensão da oralidade/fala, e não somente como representação da regulamentação normativa (código) como é comum acontecer. (CORRÊA, 2004).

Corrêa (2004) afirma ainda que é na consideração que o aprendiz faz da escrita como parte essencial do processo da apreensão da oralidade/fala pela escrita que serão reformulados conceitos, tais como ‘língua literária’, tradicionalmente entendida como a língua que se sobrepõe aos dialetos – ‘nenhum dos quais’, segundo o que então se acreditava, ‘se impõe aos demais’ – para tonar-se a língua oficial e comum ao povo. Isto só vai ocorrer se a abertura, no espaço simbólico criado pela escrita (no espaço escolar), for real e der possibilidade de observarmos “a intervenção do escrevente a partir da imagem que ele próprio faz (aspecto do ineditismo da escrita) da língua escrita (aspecto do que já está institucionalizado para a escrita, em parte por meio da representação socialmente construída sobre a chamada ‘língua literária’” (CORRÊA, 2004, p. 14). Assim, os fatores de compleição do escrevente e o desvelamento das

representações que ele faz da relação entre língua escrita/oralidade/fala, consistem em um dos enigmas despertados pela escrita no sujeito autor.

Dessa forma, estudar a língua é verificar os acontecimentos dela em uso, a sua heterogeneidade, sempre relacionada com a heterogeneidade social, destacando que todo e qualquer estudo desses fenômenos não pode desconsiderar a existência da norma-padrão, e vice-versa, porque a aprendizagem desta última em ambiente escolar, assim como o respeito à linguagem com a qual o aluno se comunica ao chegar à escola, é direito adquirido de todo o cidadão.

Nesse sentido, o ensino da variedade padrão continua como um dever da escola e um direito do aluno. Entretanto, não deve ser feita uma instrução essencialmente como forma de substituição das variedades não-padrão. A esse respeito, Camacho (2004) apregoa que:

As formas alternativas de expressão podem conviver harmoniosamente na sala de aula; cabe ao professor o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para ele perceber as diferenças de valor social entre as variedades que lhe permitam depois selecionar a mais adequada, conforme as exigências das circunstâncias da interação. O sistema escolar tem um papel político relevante a desempenhar que é o de estender às camadas marginalizadas o acesso a todos os bens simbólicos, dentre os quais se inclui indubitavelmente o acesso à variedade padrão (CAMACHO, 2004, p. 59).

Como ensinar e analisar a língua nossa de cada dia na modalidade escrita? De acordo com Bagno (2007), a língua “é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007, p. 36). Como processo, como atividade social e como trabalho coletivo concretizado na fala dos seus inúmeros falantes, a língua não pode ser ensinada nem analisada exclusivamente sob a visão da instituição Língua, estática e abstrata, mas como produto histórico, resultado do contato entre línguas e falares, condicionada ao contexto de uso.

Para Freitag e Lima (2010), não podemos perder o foco sobre o ensino da língua, simultaneamente como um sistema e como uma prática social. Como sistema, ela é um conjunto de elementos inter-relacionados que se manifestam em vários níveis de organização. Isto quer dizer, níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. Entretanto, para se realizar, exige o cerne do meio social, lugar de interação dos membros de uma sociedade, daí se estabelecer como acontecimento, como prática social.

Nessa perspectiva, buscamos, com esse estudo, refletir sobre a escrita e propor um trabalho com a modalidade escrita da língua não só a partir da sua organização ortográfica, mas também visando a compreender os processos pelos quais os alunos elaboram seu conhecimento

sobre vocábulo gramatical e vocábulo fonológico. O que nos levou a esse recorte teórico-metodológico foram os dados gerados por meio de produções escritas de alunos do 6º ao 9º Ano do EF-II, os quais revelaram as dúvidas dos educandos ao juntar e ao segmentar palavras. O fenômeno é comum no período de alfabetização, quando a criança está construindo a escrita e toma a sua fala como referência para a escrita. Passados 6, 9 anos de escolaridade, as dúvidas acompanham os estudantes e revelam, de um lado, a não dissociação entre fala e escrita, causada pela falta de leitura e atividades sistemáticas sobre a língua escrita, e de outro, a compreensão parcial e superficial das classes de palavras.

Cunha (2010) destaca que os erros na escrita demonstram as hipóteses que o aluno está testando na “interação com o objeto a ser conhecido” (CUNHA, 2010, p 25). As hipóteses sobre a constituição e a representação da palavra escrita criada pelos alunos na fase de aquisição do código aproximam-se da aprendizagem quando ocorre a compreensão do que é a palavra. A juntura e a segmentação podem ser tomadas como fenômenos que reproduzem as hipóteses dos alunos sobre a noção de palavra.

Cunha e Miranda (2009) explicitam que, ao testar as hipóteses sobre a segmentação da escrita, o aluno pode expressar dúvidas “sobre o lugar em que esses espaços devem ser inseridos” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 127). Essa noção de palavra como unidade na fase de aquisição ampara-se na constituição sonora da fala.

Daí resulta a necessidade de construção de uma postura de pesquisador pelo professor, observando o mundo (de modo geral, a língua, em particular), como algo fundamental para entender a construção e a reconstrução da linguagem, dos fenômenos que nela se dão, relacionados às práticas sociais dos indivíduos e todos os significados que surgem disso. Bortoni-Ricardo (2008) destaca que o professor que faz associação entre o trabalho de pesquisa e a sua prática pedagógica, torna-se um professor pesquisador do seu próprio fazer pedagógico ou das prática de ensino com as quais convive, podendo, assim, aperfeiçoar-se, “desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

1.5 FONOLOGIA PROSÓDICA E CONSTRUÇÃO DO VOCÁBULO FONOLÓGICO

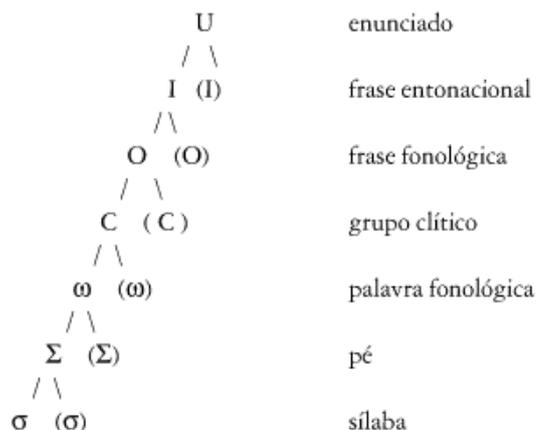
A Fonologia Prosódica tem como questão diferenciadora o fato de que a representação fonológica deixa de ser concebida como uma única sequência linear de segmentos e de delimitações de fronteiras, passando a ser uma organização *hierárquica* de constituintes

fonológicos, de modo que um nível não-terminal contém o(s) elemento(s) do nível inferior, e que todo elemento está contido no nível que o domina (cf. *Strict Layer Hypothesis*, SELKIRK 1984). No domínio da Fonologia Prosódica, segundo as teorias visitadas, é proposto que o componente fonológico não tem autonomia. A composição fonológica, assim, relaciona-se com outras composições da gramática, especialmente com a sintática. Serra et al. (2009) propõem que a afinidade entre as duas composições pode ser observada na forma como o modelo teórico adota a constituição da estrutura fonológica, por meio de princípios de valor que congregam os elementos de uma dada sequência, assim como acontece com a constituição da estrutura sintática. Nespore e Vogel (1986) afirmam que a relação entre constituintes prosódicos e sintáticos existe, mas não é obrigatória.

A Fonologia Prosódica estabelece como objeto especial de estudo, entre outros, o conjunto de unidades maiores acima da sílaba envolvidas com fenômenos rítmicos e entoacionais. O modelo da árvore prosódica pode ser usado para representar hierarquicamente os constituintes prosódicos. A árvore é recurso visual que mostra as propriedades estruturais comuns a todos os constituintes prosódicos, funcionando como um ‘conceito visual’ de qualquer constituinte prosódico (NESTOR; VOGEL, 1986; CAGLIARI, 2004; BISOL, 2001; CARMO JR, 2011).

Bisol (2005), ao apresentar a proposta de organização prosódica de Nespore e Vogel (1986), parte da noção de constituinte, o qual, segundo a autora, “é uma unidade linguística complexa, formada por dois ou mais membros, que estabelecem entre si uma relação do tipo dominante/dominado” (BISOL, 2005, p. 243). Os constituintes prosódicos são em número de sete e correspondem à seguinte hierarquia, de menor a maior: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (φ), frase entonacional (I) e enunciado (U). De acordo com as autoras, nem todas as línguas são obrigadas a possuir todos os níveis dessa hierarquia prosódica.

Bisol (2001) expõe que a hierarquia prosódica pode ser expressa por meio de um diagrama arbóreo, ou constituintes prosódicos que se estruturam da seguinte forma:

Figura 1 - Os Constituintes Prosódicos

Fonte: Bisol (2001, p. 230)

Nessa hierarquia a regulação é ordenada por princípios. Ou seja, os constituintes prosódicos de uma cadeia de palavras criam-se, segundo Nespor e Vogel (1986), por meio da relação forte/fraco ou vice-versa, que se estabelece entre uma cabeça lexical, projetado por uma árvore sintática do tipo X-barra e todos os elementos que ficam sob o domínio do mesmo nó. Esses domínios entram em relação hierárquica, conforme Strict Layer Hypothesis⁴ (SELKIRK, 1984; NESPOR; VOGEL, 1986), segundo a qual toda unidade prosodicamente segmentada deve ser agrupada à unidade imediatamente superior. Em outras palavras, sem compor grupos dentro de outros grupos, cada plano hierárquico faz parte do plano prontamente superior (BISOL, 2001).

Considerando-os individualmente, Bisol (2001) expõe que sílaba (σ) é a base da hierarquia prosódica, sendo a palavra fonológica o seu domínio, ainda que intermediada pelo pé métrico. Ela é uma unidade prosódica que, obedecendo à regra geral de todo constituinte, também possui uma cabeça, ou seja, um elemento dominante que, em Português, é sempre uma vogal, devido ser esta o elemento de maior energia acústica (maior sonoridade), e elementos dominados por essa cabeça, a saber, as consoantes ou os *glides* (semivogais) que a permeiam.

Pé métrico (Σ) é a combinação de duas ou mais sílabas estabelecendo uma relação de dominância, de maneira que uma seja forte (cabeça) acompanhada de sílabas significativamente fracas (dominadas). Esse constituinte é de extrema importância para a atribuição do acento, pois, de acordo com o pé, são determinadas as posições de sílabas acentuadas e não-acentuadas

⁴ Strict Layer é o princípio que exige que uma unidade de um dado nível da escala prosódica esteja exaustivamente contida no nível superordenado do qual ela faz parte. BISOL, Leda. Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica. *DELTA* [online]. 2004, vol.20, pp. 59-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=>. Acesso em: 23 jun. 2014.

no interior de palavras, assim como nas sequências de maiores proporções, constituindo a unidade básica.

A Palavra Fonológica (ω) ou palavra prosódica, segundo Bisol (2001) é a categoria que domina o pé, de maneira que todos os pés de uma sequência devem ser agrupados em uma palavra fonológica, sendo que um desses pés será relativamente mais forte do que os demais que com ele compõem uma palavra fonológica. Nesse pé se localizará o acento primário (apenas um) da palavra. A palavra fonológica representa uma interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática, distinta dos constituintes menores, que apresentam em sua composição apenas informação fonológica. O pé forte de uma palavra fonológica será determinado por um parâmetro que deve ser fixado em cada língua. No Português do Brasil, Cunha (2010) diz que parece atuar uma tendência rítmica própria e afirma que “o Português Brasileiro tem uma tendência em associar o clítico à palavra que está à sua direita, integrando a sílaba pretônica, de forma proclítica, dentro dos limites da palavra fonológica” (CARVALHO, 1989, apud CUNHA, 2004, p. 335).

Sendo, pois, a unidade prosódica que segue imediatamente à palavra fonológica, o Grupo Clítico (C) é contido de um ou mais clíticos e uma só palavra lexical. Prosodicamente, os clíticos são monossílabos que não recebem acento. O grupo clítico é conceituado “[...] como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo” (BISOL, 2001, p. 233). Para Nespor e Vogel (1994), os clíticos são constituintes de natureza híbrida. Isto é, ainda que não se sustentem como palavras em um enunciado, são semelhantes a uma. A exemplo, em um enunciado tal como *A casa da Ana fica em Marília* teríamos os seguintes grupos clíticos: [A casa] C [da Ana] C [fica]C [em Marília] C.

Frase Fonológica (Φ), por sua vez, é a unidade prosódica constituída por um ou mais grupos clíticos ou palavras fonológicas, e que integra informação fonológica e informação sintática. O seu domínio consiste de uma cabeça lexical (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) e todos os elementos relacionados a ela que estiverem do seu lado não-recursivo. A frase fonológica admite reestruturação. É considerada reestruturada quando é constituída de duas frases fonológicas que apresentam relação de complementaridade, ou seja, em duas frases que se relacionam, a frase mais à direita complementa (sintática e/ou prosodicamente) a anterior. Seguindo o exemplo acima, teríamos: “*A casa da Ana fica em Marília*”, com as seguintes frases fonológicas: [A casa da Ana] Φ [fica em Marília] Φ .

Como Frase Entonacional (I) entende-se o agrupamento de uma ou mais frases fonológicas dominadas por um contorno entonacional, geralmente delimitado por pausas. Na

frase entonacional também há integração entre informações fonológicas e informações de outros componentes da gramática, especialmente o sintático e o semântico.

Enunciado Fonológico (U) é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica. É delimitado por pausas, e corresponde a uma estrutura oracional completa, na qual informações fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas se integram.

Com a abordagem da hierarquia prosódica em nosso trabalho visamos dar sustentação teórica à investigação sobre os registros de segmentação não-convencional que remetem a constituintes dessa hierarquia. Com a análise dos dados, pudemos observar que as dúvidas dos escreventes quanto à segmentação da escrita são capazes de revelar aspectos do conhecimento linguístico e, de maneira especial, do conhecimento relativo à fonologia da língua, uma das responsáveis pela incidência das segmentações não-convencionais.

Quanto aos constituintes prosódicos, os dados analisados mostraram que existe, de forma predominante, uma tendência à formação de palavras fonológicas (*derepente*) e, num plano mais teórico, isso nos forneceu elementos para a compreensão dos fenômenos, principalmente da hipossegmentação verificados na escrita dos alunos. O exemplo está nos casos abaixo, além desse já apontado acima, pois percebemos uma relação entre esse fenômeno e o grupo clítico (C) observados nas produções escritas dos alunos, conforme ilustrado:

- euvo (eu vou)
- pracassa (para casa)
- porfavor (por favor)
- mecome (me come)
- agritar (a gritar)
- prolado (para o lado)

Importa destacar que, a tempo, os exemplos indicados acima serão explanados em suas particularidades.

O conceito de palavra se estrutura por duas instâncias que a morfologia caracteriza como aspecto fonológico e aspecto formal do vocábulo. Mattoso Câmara (1967; 1985) trata da formação do vocábulo, abordando a questão das composições vocabulares e faz a descrição do sistema fonológico do português do Brasil, destacando ser necessário que se faça a distinção da palavra morfológica da palavra fonológica. Esta distingue palavras com acento e sem acento, respectivamente palavras fonológicas e clítics; aquela, compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas.

Mattoso Câmara (2007) lembra que, exceto o caso dos monossílabos átonos, há uma pauta acentual para cada vocábulo. Isto é, há possibilidade de caracterizar uma palavra sob o aspecto **fonológico** pela presença de um acento que é “uma maior força expiratória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas” (MATTOSO CÂMARA, 2007, p. 63), sendo possível cortar a corrente da fala (e assim isolar os vocábulos presentes nela) com base na pauta acentual da sentença. Nesse movimento, o grupo de força é a sequência de vocábulos enunciados sem pausa. Nele, cada sílaba teria um grau de tonicidade, segundo o autor, com os seguintes números: sílabas pretônicas – grau I; sílabas postônicas – grau Ø; sílabas tônicas – grau 3; sílabas subtônicas – grau 2.

O vocábulo formal, por sua vez, designa-se como “a unidade a que se chega, quando não é possível nova divisão [da corrente da fala] em duas ou mais formas livres” (MATTOSO CÂMARA, 2007, p. 69). Assim, podemos afirmar que a maior parte dos vocábulos gráficos são considerados formais (verbos, nomes, artigos, preposições, entre outros). Esses são classificados como formas livres – “indivisível (ex.: luz), de duas ou mais formas presas (ex.: im+pré+vis+ível) ou de uma forma livre e uma ou mais formas presas (ex.: in+feliz)” ou ainda dependentes – “que não podem funcionar isoladamente como comunicação suficiente” (MATTOSO CÂMARA, 2007, p.70).

Também é importante observar que a escrita em línguas alfabéticas, como é o caso do Português, convencionou a aquisição de dois princípios, “sem os quais ela não poderia nem existir nem funcionar” (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004, p. 106), isto é, o fonográfico, princípio que admite que haja correlações entre unidades gráficas (grafemas) e fonemas (sons) ou sílabas; e o semiográfico, princípio que avalia a correspondência entre as unidades gráficas e as formas significativas, a exemplo na “representação da palavra **gato** que significa **um animal mamífero**” (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004, p. 106).

Bisol (2004) também menciona a necessidade de “distinguir a palavra morfológica da palavra fonológica” (BISOL, 2004, p. 59). Segundo a autora,

[...] a primeira compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas. A segunda distingue palavras com acento e sem acento, respectivamente palavras fonológicas e clítics (BISOL, 2004, p. 60).

Mattoso Câmara (1969; 1975; 2007) e Bisol (2004) indicam a complexidade da delimitação da unidade palavra, que obedece, segundo os autores, ao contorno prosódico.

Tenani (2011) destaca, a partir de Bisol (1996) e de Nespov e Vogel (1986), que o modelo de palavra fonológica pode ser descrito como o “domínio em que se dá a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática” (TENANI, 2011, p. 106).

Para nós pesquisadoras, esse estudo sobre a constituição fonomorfológica do vocábulo importa porque o nosso aluno que apresentou a segmentação não-convencional em processos de escrita mostra um não conhecimento sobre a delimitação do vocábulo. Importa destacar aqui que, contrariando a afirmação feita acima, em atividade de ditado de palavras, os aprendizes demonstraram conhecer os limites da palavra, apenas revelando problemas de outras ordens, como a representação de alguns sons, como: ‘visinha’, ‘veruga’, ‘socegado’, ‘axado’, ‘tanbor’; representação da fala como: ‘computado’ (computador), ‘piolio’ (piolho), ‘bolia’ (bolha), ‘banhero’ (banheiro); e casos de desvios de formas dicionarizadas, entre outros: ‘muzel’, ‘bulsola’, ‘xuxu’ (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990).

Disso resulta a importância de se pesquisar os fenômenos de segmentação não-convencional identificados na escrita do ponto de vista tanto de seus aspectos fonomorfológicos quanto resultantes da heterogeneidade da língua.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“É indispensável ao homem reconhecer o que deve fazer com o próprio conhecimento.” (Platão)

A necessidade de ponderar sobre as representações da língua escrita, sabendo que as línguas, de modo geral, são inerentemente dinâmicas, são heterogêneas e, logo, são formas diferentes que se equivalem, em princípio, em seus níveis de organização e no domínio pragmático-discursivo, nos instigou a querer conscientizar os nossos alunos sobre essa equivalência, sem nos esquecermos de alertá-los sobre o fato de que há formas diversificadas de se dizer em sociedade. Isto é, as variantes são diversas, contudo, algumas podem ser estigmatizadas, podendo (ou não) serem bem aceitas na sociedade. Daí também a necessidade de reconhecer, na escrita dos educandos, a raiz das não-convenções para que pudéssemos partir para a otimização da produção escrita por meio da reescrita de texto em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2005; MOLLICA; BRAGA, 2013; RUIZ, 2013).

Dessa forma, a finalidade geral do Capítulo 2 é apresentar e discutir as escolhas teórico-metodológicas eleitas para a efetivação do estudo sobre as segmentações não-convencionais dos alunos do EF – II, buscando registrar o percurso e os fundamentos que orientam as diferentes fases do trabalho. Num primeiro momento, na seção 2.2, apresentamos informações sobre a abordagem, a natureza e o tipo de pesquisa realizada; na 2.3, apresentamos as etapas da geração de dados; na 2.4, apresentamos o tratamento dos dados gerados, a descrição das segmentações não-convencionais – hipossegmentações, hipersegmentações – encontrados em textos dos alunos, comentando os critérios utilizados para identificar os fenômenos; na sequência, na seção 2.5, faremos a exposição de como foi organizada a análise dos dados.

Sendo assim, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho parte de um modelo de interação da Linguística Aplicada, da pesquisa qualitativa interpretativista e da pesquisa-ação aplicada aos eventos de sala de aula, porquanto busca, neste ambiente, por meio das ações didáticas, oferecer ao aluno condições de aperfeiçoar seus conhecimentos em escrita, a partir das transformações ocorridas no processo de ensino dessa modalidade.

2.1 A PESQUISA: ABORDAGENS PARA A ANÁLISE E A INTERVENÇÃO

O espaço escolar deve ser considerado um lugar fértil para a pesquisa, principalmente porque há várias dificuldades fono-ortográficas recorrentes ao longo dos anos de estudo dos aprendizes que devem ser sanadas para que eles não as levem para a vida adulta em sociedade. Os desvios da norma padrão consistem em um desses problemas. E sanar as dificuldades relativas à apropriação do código escrito que está refletida na produção escrita dos alunos em LP e nas demais disciplinas do Currículo Escolar é um desafio. Por isso, o professor deve ter a oportunidade de também pesquisar no espaço escolar, de modo que possa propor um ensino e aprendizagem que responda às questões que o afligem em seu trabalho diário em sala de aula.

Pesquisar esse ambiente e os sujeitos que o compõem pode apontar para o professor certa postura política de compromisso com a educação, tendo em vista que pesquisar se constitui em uma ação política, de acordo com Alves (1984). Por isso, é papel do pesquisador “servir de veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 5). Daí ser necessário que a pesquisa acadêmica esteja presente e atrelada às práticas pedagógicas propostas para o ensino e aprendizagem em ambiente educacional.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a observação do mundo e dos fenômenos que nele se dão, por meio da pesquisa, e aqui a autora especifica o modelo de pesquisa interpretativista, está diametralmente vinculada às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que delas surgem e, correlacionando essa afirmação à realidade da escola, Bortoni-Ricardo pontua o seguinte:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Para Reis (2006), em se tratando de pesquisa que coleta dados na situação ordinária de ensino em sala de aula é necessário “instrumentos que capturem o ponto de vista dos atores sociais: entrevistas, observações, notas de campo, documentos produzidos pelos participantes da pesquisa” (REIS, 2006, p. 104-106) pode ser definida como pesquisa-ação de cunho

qualitativo. Isto significa assegurar que os resultados surjam da exploração de circunstâncias “idiossincráticas, únicas, situações que não são passíveis de reprodução” (REIS, 2006, p. 104-106).

Segundo Alves (1991), a pesquisa em ambiente escolar compreende a descrição de dados obtidos a partir da entrada do pesquisador na abrangência do foco pesquisado, sobrepondo o processo ao produto. Moita-Lopes (1996) argumenta que esse tipo de pesquisa faz com que haja uma reflexão produtiva do professor referente à sua prática, fato que contribui de forma positiva para o fortalecimento e para o desenvolvimento profissional do educador. Por conseguinte, esse processo permite ao pesquisador a autoavaliação de sua prática em sala de aula, por consequência, pode propiciar transformações.

Nesse sentido, para efetivarmos as ações de descrição e de análise de dados obtidos com nossa atuação em sala de aula, apoiamo-nos em parâmetros de pesquisa da Linguística Aplicada (LA), na pesquisa qualitativa interpretativista e na Pesquisa-Ação.

A LA surgiu, inicialmente, na década de 50 do século XX como uma subárea da Linguística Teórica e, ao término dos anos 80 e início dos anos 90, deixou o *status* de subárea constituindo-se como palco independente de investigação, quando pesquisadores trouxeram à cena o debate sobre a natureza e o significado do que seria realmente a LA, isto é, uma área de produção de conhecimentos sem fronteiras interdisciplinares e transdisciplinares. Após essa desvinculação, a LA cada vez mais se afastou da rotulação de ser apenas uma área de aplicação de modelos teóricos da Linguística, ao mesmo tempo em que ultrapassou a ideia de que a produção do conhecimento nessa área limitar-se-ia a objetos que diziam respeito ao processo de ensino e aprendizagem de línguas (CELANI, 1992; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; MOITA LOPES, 1990,1994, 1996; PENNYCOOK, 1998).

Frente a isso, a LA ampliou seus horizontes para além do ensino de línguas, da sala de aula e da formação de professores, chegando ao seu momento de área de produção de conhecimentos, assumindo como elemento de estudo privilegiado a linguagem verbal em uso em práticas sociais que se realizam em contextos institucionais demarcados nas esferas públicas e privadas e nos mais diversos universos discursivos (CELANI, 1992; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; MOITA LOPES, 1990,1994, 1996; PENNYCOOK, 1998).

Assim estabelecida, a LA prima por um modo de produzir conhecimentos de natureza inter/transdisciplinar, objetivando problematizar e compreender questões de linguagem que respondam à necessidade da sociedade contemporânea, sendo que, dessa forma, de acordo com Moita Lopes (2006), a LA deve dizer algo sobre a vida contemporânea, repensando o seu sujeito de estudo, no caso da escola, tendo a compreensão de que os alunos e os professores, sujeitos a

quem se destina a maioria das pesquisas, muitas vezes, são os próprios sujeitos dessa pesquisa e têm corpo, etnia, raça, gênero, classe social.

Oliveira (2006) explicita a pesquisa em LA em sua relação com o ensino da língua materna, a partir de sua contribuição à construção de um cidadão/consumidor, que se posicione frente a um “mercado de opiniões cidadãs/ou não” (OLIVEIRA, 2006, p. 5). Em outras palavras, pesquisas que orientem o processo de formação/construção tanto de docentes quanto de leitores e produtores de texto na escola, possibilitando o exercício de “seleção de opiniões cidadãs” (OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Refletimos, por conseguinte, que, para nós pesquisadoras, ter a LA como base de pesquisa é apropriado ao nosso estudo, haja vista que também temos o compromisso com a produção de conhecimentos que orientem a formação/construção de alunos leitores e escritores, a partir do entendimento que “Ler e Escrever são práticas sociais necessárias à entrada, à inclusão mesmo, na sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 2006, p. 5) e que para isso é necessário os alunos dominarem a escrita acordada com as convenções da Língua, considerando que nós, a escola de modo geral, precisamos avançar, assumindo a responsabilidade de discutirmos a teoria do mundo da escrita, as convenções que a abrangem, com base na prática diária em sala de aula, fazendo disso uma forma de contribuímos positivamente para o processo de aprendizagem da língua escrita. Entendemos, dessa forma, a discussão sobre a LA e a contribuição que pode dar para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna escrita.

Acordadas com Pennycook (1998) visamos, fundamentadas na perspectiva crítica da LA, a “tanto criticar quanto transformar” (PENNYCOOK, 1998, p. 25) os objetos de pesquisa construídos e as teorias de referência mobilizadas, dado que nós pesquisadoras temos envolvimento “num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças” (PENNYCOOK, 1998, p. 25). Com isso, objetivamos arquitetar um ensino da escrita como objeto de investigação não justificado simplesmente pelo reconhecimento ou pelo diagnóstico da prática escolar de escrita, mas sobretudo pela expectativa de cooperar com as transformações do trabalho didático realizado com os alunos sujeitos do nosso estudo.

A pesquisa-ação nasceu no cenário pedagógico da década de 60. Anterior a esse momento, as pesquisas efetivadas no campo da educação se pautavam no positivismo de August Comte. Sob essa influência, as experiências em sala de aula resultavam dos métodos quantitativos, fundamentados somente em análise de dados (MATTOS, 2004). O método, de acordo com Reis (2006), considerava “pesquisador e natureza [...] separados por uma parede de vidro que permite àquele observar o funcionamento desta sem alterá-la” (REIS, 2006, p. 203).

O distanciamento entre a realidade observada e o pesquisador resultava em um experimento de observação, de descrição e de explicação de fenômeno, sem direta manipulação da realidade, nem a transformação no processo mediato. Em função disso, as práticas investigadas nem sempre obtinham o resultado verdadeiro da realidade investigada. Nesse molde, “a concepção de conhecimento é determinista, dogmática e baseada naquilo que se procura: regularidade, previsibilidade e controle” (REIS, 2006, p. 103), o que normalmente não ocorre na sala de aula.

Superando as barreiras e o distanciamento entre a pesquisa e o pesquisado, surge a pesquisa-ação, sendo atribuída a Kurt Lewin a instituição dessa linha de investigação. “Lewin era um estudioso das questões psicossociais e pretendia, com esse tipo de pesquisa, investigar as relações sociais e conseguir mudanças de atitudes e comportamentos dos indivíduos” (ANDRÉ, 2012, p. 31). As abrangências essenciais da pesquisa-ação foram descritas por Lewin logo de início: “análise; coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades” (ANDRÉ, 2012, p. 31).

Sobre a pesquisa-ação, Reis (2006) afirma que ela vai diminuir as diferenças entre a prática e os resultados das pesquisas experimentais, porque, na acepção da autora, é aquela que “investiga o processo de ensino e aprendizagem no cenário da sala de aula” (REIS, 2006, p. 103), tendo como foco principal de estudo o que realmente sobrevém dela.

André (2012), igualmente, se refere à pesquisa-ação como importante para a sala de aula, porque é “o professor que decide fazer uma mudança em sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática de dados, análise fundamentada na literatura existente e relato dos resultados” (ANDRÉ, 2012, p. 31), visando a transformar sua prática, podendo, por meio desse processo, alcançar esse objetivo.

Dessa forma, após a década 1980, a pesquisa-ação entra no ambiente escolar, trazendo como componente básico a reflexão crítica dos problemas da sala de aula. Mattos (2004), por sua vez, define a pesquisa-ação como “uma forma de questionamento auto reflexivo feito pelos participantes de uma situação social a fim de melhorar a racionalidade e a justiça em suas próprias práticas, sua compreensão dessas práticas, e a situação em que essas práticas são realizadas” (CARR; KEMMIS, 1985, p. 22, apud MATTOS, 2004, p. 12).

Com a pesquisa-ação, em razão de seu caráter questionador, o professor pode abandonar seu papel de “cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de investigador crítico de sua própria prática” (MOITA-LOPES, 1992, p.12),

que abrange não apenas o aluno, mas também a si mesmo nas atividades de constituição dos conhecimentos e dos sentidos que são originados a partir das reflexões críticas, da interação e das negociações do trabalho em sala de aula, o que favorece todos os que participam do processo (MOITA-LOPES, 1992).

Sendo assim, a nossa opção pelos parâmetros da pesquisa-ação se justifica porque os dados foram gerados em contexto de sala de aula, envolvendo práticas pedagógicas de produção textual com o grupo e porque objetiva um projeto de mudança na atual situação de escrita dos alunos no que diz respeito aos fenômenos de segmentação não-convencional processados por eles. A opção pela pesquisa-ação situa-se na seguinte premissa:

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. [...] A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social (FRANCO, 2005, p. 7)

Franco (2005), sob esse ponto de vista, certifica que a pesquisa-ação aplicada à educação deve considerar alguns pontos decisivos que definem a investigação escolar:

- a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes em que acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, de alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Franco (2005) afiança ainda que a pesquisa-ação, como exercício pedagógico, confere um caráter científico às práticas educativas, ao propiciar a “contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (FRANCO, 2005, p. 489).

Por envolver sujeitos diferentes e propensos a variações, Thiollent (2000) observa que o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível e que, por isso, não há possibilidades de

seguir determinadas fases rigidamente, uma vez que “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função [...] da dinâmica interna do grupo de pesquisadores [...] com a situação investigada” (THIOLLENT, 2000, p. 47-48). De acordo com Thiollent (2000), transgredir as regras ou a ordem do que foi planejado faz parte do processo de investigação, porque problemas e imprevistos surgem no decorrer da pesquisa, enriquecendo o trabalho. Por isso, é preferível apresentar apenas “o ponto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem seguidos” (THIOLLENT, 2000, p.47-48).

Tendo como base a estrutura teórica da pesquisa-ação e tendo ciência das implicações que por ela perpassam, propusemos a realização da investigação, fundamentadas nos objetivos anteriormente delineados e na coleta sistemática dos dados, para a qual utilizamos alguns instrumentos que nos auxiliaram na realização da análise. Destacamos que em nosso trabalho de pesquisa fizemos opção por instrumentos documentados (textos) produzidos em sala de aula e que nos deram uma visão do problema de maior incidência na escrita dos nossos alunos.

A pesquisa tomou forma a partir do reconhecimento de que, na produção escrita dos alunos dos 6º ao 9º anos, havia um grande ‘caos’ no que diz respeito ao domínio do código escrito. Com indícios múltiplos dessa carência linguística, os problemas são de ordem diversa, vão desde o âmbito da textualidade até o âmbito da normatividade, isso podendo ser aferidos no texto exemplificado abaixo, transcrito em seguida, coletado em situação de produção de texto em sala de aula, em uma turma de 8º ano – 2013.

Figura 2: Texto de aluno do 8º ano - 2013

Água é tudo de bom

É água é boa e limpa mas tem uma coisa que eu não gosto porque a água do Rio Tiete é muito poluída e muitos outros Rios. Eu gosto muito de tomar água da mina porque ela é gelada e boa da natureza sem croro e sem esses tratamentos.

A água potável que é a água da torneira já é bem mais diferente tem outro gosto e é menos saudável.

O ser humano consegue ficar de 2 a 4 dias sem comer mas não fica sem tomar água com água agente fica doente desidratado então por isso temos que tomar água pra ficar mas e mas saudável. A água é muito prezisa para todos nos tanto eu quanto você prezizamos de água com ela nos morremos com água nos morremos.

Então economizar a água porque um dia ela pode faltar vamos economizar a água quando formos escovar os dentes desligar a torneira e quando for tomar banho também.

Fonte: Produção de texto em sala de aula de LP – 2013

Quadro 1 – Transcrição do texto de aluno do 8º ano – 2013

1	A água é tudo de bom
2	Á água é boa e limpa mas tem uma coisa que
3	eu não gosto porque a água do Rio Tiete é muito polu
4	ida e muitos outros Rios. Eu gosto muito de tomar água
5	da mina porque ela é gelada e boa da natureza cem
6	croro e sem esses tratamentos.
7	A água potável que é a água da torneira já é bem
8	mais diferente tem outro gosto e é menos saudável
9	O ser humano consegue ficar de 2 a 4 dias sem comer
10	Mas não fica sem tomar água com água agente fica doente
11	Desidratado então por isso temos que tomar água pra ficar
12	mas e mas saudável. A água é muito prezisa para todos
13	Nos tanto eu quanto você prezizamos de água com ela
14	nos morremos com água nos morremos.
15	Então economizar a água porque um dia ela pode
16	faltar vamos economizar a água quando formos
17	escovar os dentes desligar a torneira e quando for
18	tomar banho também

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Mediante a configuração dos problemas situados nos textos acima, a abordagem da pesquisa qualitativa é opção, pelo fato de que ela tem se consolidado como propícia à

investigação em pesquisas efetivadas na área da educação. Uma pesquisa com esse enfoque caracteriza-se pelo caráter interpretativo (ERICKSON, 1989).

Do modo qualitativo da pesquisa, pudemos nos apropriar de seus aspectos mais relevantes para esse processo como:

- **Descrição:** recolhemos dados descritivos, abordando-os de forma minuciosa para entendê-los como indícios de como o escrevente processa a escrita e qual sua relação com essa linguagem;
- **Processo:** colocado no centro do trabalho, em função de a escrita ser entendida como procedimento, sendo isto o mais importante, porque é na ação da escrita que vamos ter caracterizado todo o trabalho de ressignificação da escrita dos alunos;
- **Observação e reflexão:** a atitude do pesquisador deve ser de observação e reflexão, de abertura metodológica, ficando atento aos acontecimentos em meio ao processo da pesquisa, para não cogitar que já “sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-51).

Corrêa (2004) afiança essa opção metodológica de trabalho, a análise do tipo qualitativa em detrimento de uma análise quantitativa, tendo em vista que, de modo geral, a pesquisa de cunho quantitativo manifesta uma preocupação com “observação do material como produto – lugar do retorno das clássicas oposições entre padrão/desvio, regra/exceção, acerto/erro” (CORRÊA, 2004, p. 22).

Relativo à pesquisa qualitativa/interpretativista, “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

O interpretativismo se resume a um conjunto de “métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso [...]” (MORIN, 2004, p. 35), entre outros e também a pesquisa-ação, uma vez que, estando o pesquisador no papel de participante e exercendo simultaneamente o papel de ator na ação considerada, essa pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação (MORIN, 2004).

Para Bortoni-Ricardo (2008), o interpretativismo é a denominação apropriada para a metodologias e práticas empregadas na pesquisa qualitativa “porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a **interpretação** de ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Além disso, esse tipo de pesquisa em sala de aula, voltada para a observação do processo de aprendizagem da escrita (da leitura também) “vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35). Em nossos

estudos, consideramos que a ação de ensino e de aprendizagem da língua escrita empreendida em sala de aula é uma ação social que resulta em um significado para as pessoas em sociedade.

Nós concordamos com esses pontos de vista apresentados sobre as abordagens de pesquisas em foco, sem descartamos totalmente o paradigma quantitativo, dado que, em uma pesquisa de cunho científico, é necessário ter uma preocupação com a sistematicidade e com a repetibilidade dos dados. Nesse sentido, fizemos uso da análise quantitativa quando foi necessário apresentarmos o gráfico indicativo da proporcionalidade de ocorrências dos fenômenos da segmentação não-convencional, hipo e hipersegmentação, para sistematizar os dados obtidos e para melhor visualizá-los.

2.2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escola pública estadual onde a pesquisa foi concretizada está localizada na cidade de Moreira Sales - região noroeste do estado do Paraná. É subsidiada pelo Núcleo Regional de Goioerê e comporta quatorze (14) salas de aula, uma quadra esportiva coberta e outra menor descoberta. A biblioteca é pequena com poucas mesas destinadas ao estudo coletivo e um acervo aproximado de quinze (15) mil livros catalogados, contando com os livros didáticos.

Os alunos atendidos pela escola, em torno de setecentos (700), estão distribuídos em dois períodos, no nível do EF-II, 6º ao 9º ano, com trinta e cinco (35) alunos em média por sala. A maioria dos alunos do período da manhã é da cidade e, os do período da tarde, são oriundos da área rural.

A escolha da escola foi determinada por lecionarmos nessa instituição de ensino desde 2007, ministrando aulas de LP, no EF-II, disciplina que nos proporcionou conhecer as dificuldades de escrita formal dos estudantes. A confirmação dos problemas adveio porque, nesses anos, foi possível trabalharmos com todos os níveis escolares e, em específico, no ano de 2014, assumirmos o projeto Jornal Escolar, trabalhando com uma turma heterogênea, com alunos dos quatro (4) níveis do EF, 6º ao 9º anos, por quatro (4) horas-aula semanais, em período de contraturno. Sendo assim, tornou-se um desafio o esclarecimento sobre os problemas de escrita dos educandos para que pudéssemos sistematizar uma proposta didática objetivando otimizar os conhecimentos sobre a língua padrão necessária à escrita formal dos alunos em qualquer período de ensino.

Os sujeitos de nossa pesquisa são alunos de Ensino Fundamental II, sendo a turma composta por vinte e cinco (25) alunos, na faixa etária dos doze (12) aos quinze (15) anos, distribuídos por ano escolar da seguinte forma: dois (2) alunos de 9º ano; sete (7) alunos de 8º

ano; dois (2) alunos de 7º ano e 14 (quatorze) alunos de 6º ano. Entre esse alunado, há aqueles em conformação idade/ano escolar e também alunos que não atendem a esse padrão, devido a reprovações que os colocaram em dissonância idade/ano escolar.

A maioria dos nossos alunos apresenta condição socioeconômica de baixo poder aquisitivo, são beneficiários do programa Bolsa Escola, sendo filhos de diaristas, de trabalhadores do campo, de empregadas domésticas, de vendedoras autônomas, de costureiras, ou seja, oriundos de famílias com baixa renda.

Justamente por terem uma condição de risco escolar, de reprovação ou de evasão, foram selecionados para o Projeto Jornal Escolar, parte do Programa Mais Educação, o qual foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral pelo MEC.

Dentre esse contingente, a maior parte dos alunos afirma ter aversão à escrita. As explicações recaem sobre o não saber escrever, o não gostar de escrever, o escrever é difícil e que só escreve na escola porque é obrigado a isso. Para nossa pesquisa, a escolha recaiu sobre os sujeitos que, ao produzirem textos, apresentaram ocorrência de segmentação não-convencional de palavras, ou seja, de hipossegmentações e hipersegmentações na escrita, eleita por nós como variantes dependentes nesse contexto.

2.3 A GERAÇÃO E O TRATAMENTO DOS DADOS

A produção de textos em ambiente escolar é uma prática social que tem sido objeto de preocupação de professores e de pais de alunos por diversas motivações. Uma delas diz respeito, justamente, aos “problemas de redação”, que incluem a falta de coesão e de coerência do texto, os usos não-convencionais de pontuação, os chamados “erros de ortografia”, dentre outros.

Em nossa prática diária como professora do Ensino Fundamental, segundo ciclo (EF-II), vemos, não raro um caso ou outro, que a maior parte dos alunos não domina a escrita convencional. Isto, aliado a outros fatores, torna o produzir texto em sala de aula uma ação escolar penosa, não só na disciplina de LP, mas também em outras disciplinas que compõem o currículo escolar.

Sendo assim, e tendo consciência de que a condução do alunado ao aprendizado da escrita constitui amplo desafio para os professores de LP, em todos os níveis de ensino, sabemos que não há “receitas” para tal ação pedagógica, pois o processo de ensino e aprendizagem de

produção de texto depende de vários fatores, com aspectos de natureza diferenciada como linguística, cognitiva, pragmática, sócio histórica e cultural. Por isso, passamos a observar mais de perto os desvios recorrentes em relação às convenções da língua escrita comum na produção escrita dos alunos em todos os anos e níveis de ensino, em menor ou maior ocorrência.

Detectamos entre os problemas, os desvios das formas convencionais de escrita, transcrições da fala para a escrita, modificação da estrutura segmental das palavras, junta intervocabular e segmentação inadequada de palavras, formas morfológicas alteradas, traçados incomuns de letras, uso indevido de maiúsculas e de minúsculas, ausência de acentuação ou mesmo acentos gráficos indevidos, ausências totais ou parciais de pontuação, problemas diversos de ordem sintática.

Principiamos, então, uma pesquisa que pudesse nos dar parâmetros dos desvios de escrita mais recorrentes na escrita dos nossos alunos, a fim de que pudéssemos, então, categorizá-los e, assim, separá-los segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica (OLIVEIRA, 2013).

Os primeiros textos analisados foram produções obtidas no andamento de trabalhos referentes ao Dia Mundial da Água, 22 de março, em 2013. Na ocasião, foram trabalhados alguns conhecimentos sobre a água no planeta Terra, com as turmas de 8º anos do referido período, entre os textos destaca-se: a História do Dia Mundial da Água, a Declaração Universal dos Direitos da Água, sugestões de preservação, entre outros.

Após as explicações dos textos e de diversas atividades formativas referentes ao tema, propomos uma atividade de produção textual sobre a importância da água para o planeta e sobre a sua conservação de maneira consciente, bem como atitudes coerentes do indivíduo com a necessidade premente de preservação da água no planeta. O trabalho de produção resultou em uma coletânea de textos sobre a água, a exemplo o texto exposto no item 2.2, deste trabalho.

Dessa forma, ao encetar o projeto, que se estruturou e resultou no presente estudo, tomamos como base inicial para análise os textos obtidos na produção de texto sobre a água. Com ela fizemos um primeiro diagnóstico das dificuldades de escrita dos alunos. Pudemos comprovar os problemas de escrita já mencionados, sendo o mais recorrente e o que nos chamou mais a atenção, o número proeminente de segmentação não-convencional de palavras. Cabe salientar que, com esses textos, não fizemos uma distinção funcional de erros de escrita.

Tomando a ideia de Abaurre (2006) e concordando com ela que “indícios não passam, no entanto, de boas pistas [...] [e que] resta sempre o trabalho fundamental: a busca de provas [...]” (ABAURRE, 2006, p. 09), decidimos dar início à coleta de dados com uma turma do Jornal Escolar da referida escola, palco desse estudo. A opção por essa turma se deu em função

da heterogeneidade em seu arranjo, isto é, uma turma composta por alunos de todos os níveis de ensino: do 6º ao 9º anos.

Os dados desta análise foram gerados a partir de três (03) atividades de escrita, sendo um ditado de palavras; a nomeação de imagens descontextualizadas; e a produção de narrativa de suspense.

O ditado e a nomeação das imagens descontextualizadas puderam mostrar para nós se os alunos estavam operando com hipótese conflitantes sobre o status da palavra, com organização de sílabas átonas em constituintes prosódicos, com pés métricos, com palavra prosódica e grupo clítico; ou se as segmentações não-convencionas eram motivadas pela dificuldade de o escrevente conferir status de palavra escrita a itens gramaticais que se constituem em clíticos prosódicos (TENANI, 2011).

Sendo assim, primeiramente optamos por verificar se nosso alunos tinham o conceito exato de palavra, de acordo com critérios morfológicos convencionais em seu “alto grau de complexidade” (SIMÕES, 2006, p. 16), pois o aluno precisa saber que não há uma relação direta entre as separações feitas nos enunciados falados e as separações feitas nos enunciados escritos. Isto é, nem sempre há uma relação de isomorfia entre os constituintes morfológicos e os prosódicos (SIMÕES, 2006).

Aplicamos, então, um ditado (Anexo 1) pautado em palavras que ofereciam dificuldades ortográficas, organizado em cinco (05) grupo de dez (10) palavras cada grupo. Orientamos inicialmente que deveria ser escrito em folha destacável. Em seguida, no mesmo dia, aplicamos a atividade de nomeação de imagens descontextualizadas (Anexo 2).

Dentre as 50 (cinquenta) atividades recolhidas por nós, em apenas um (01) verificamos a presença de segmentação não-convencional, a hipersegmentação da palavra ‘**a sseio**’ (verbo assrear). Nesse caso, parece que o escrevente atribuiu *status* de clítico (um artigo) ao ‘a’. Sobre essa ocorrência, buscamos em Cangussú e Benites (2012) uma resposta plausível para a nossa afirmativa. Segundo essas autoras:

é na percepção do escrevente de que o artigo “a” pode representar uma palavra na língua, que poderia ser entendida como uma das etapas que o sujeito passa em sua caminhada até a escrita convencional. [...]. Quando a criança atribui autonomia a uma letra, por ter percebido que ela pode representar uma palavra na língua, ela demonstra não estar mais se baseando apenas nos aspectos prosódicos da linguagem oral para fazer suas representações escritas, mas também em suas práticas letradas (CANGUSSÚ; BENITES, 2012, p. 9).

Convém explicitar que os clíticos são vocábulos gramaticais que figuram na frase sem acento. Assemelham-se a palavras, mas não podem aparecer sozinhos em um enunciado porque dependem estruturalmente da palavra vizinha na construção. Em português, são clíticos os pronomes átonos (*se, me, te, nos, o, a, lhe*), os artigos (*o, a, um, uma*), as preposições (*de, com, sem, a, p(a)ra*), algumas conjunções (*e, mas, ou, se*) e pronomes/conjunções (*que*) (BISOL, 2005).

Os alunos, quando determinam esse tipo de hipótese ao escrever, nos deixam ver as evidências “da marca inequívoca da relação sujeito/linguagem” (ABAURRE et al. 1997, p.16-17) porque agem sobre a linguagem, mesmo que hipoteticamente. A escrita, por sua vez, seria “o seu melhor objeto de experimentação” (CUNHA, 2004, p. 92).

Com essas duas atividades pudemos conferir que nossos alunos apresentavam um número excessivo de desvios no que tange às convenções ortográficas da língua, conforme pode ser visto no item que segue, no entanto, no que se refere ao conceito de palavra e seus limites, vimos que haviam formulado o conceito.

2.3.1 Classificação dos Problemas de Escrita

No desenvolver desse item, conforme fomos apresentando a categorização da proposta de Oliveira (2013), também descrevemos alguns dos inúmeros problemas referentes às convenções da escrita de palavras obtidas na escrita dos alunos por ocasião das atividades acima referenciadas. A seguir, apresentamos o próprio roteiro desenvolvido pelo autor em foco que se propõe a dividir a classificação dos erros de escrita em grupos, conforme segue:

Grupo 1 (G1): Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética.

O primeiro, Grupo G1 (G1A, G1B, G1C) relaciona os erros de escrita relacionados às fases pré-alfabética e alfabética. São erros que violam a própria natureza de uma escrita alfabética, e são caracterizados como os problemas mais visíveis de escrita. Esses problemas tendem a ter uma aparência muito assustadora, mas são os mais facilmente contornados, exceto quando resultam de algum tipo de patologia (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

G1A- Escrita pré-alfabética

Nesse grupo podem ser encontrados casos como: “mviaemba (= minha vizinha é muito boa); amnaeboa (= a minha mãe é boa)”. Eventos deste tipo são naturais no início do processo de aprendizado da escrita. Neles, o aprendiz mostra que ainda não se resolveu entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética),

sendo que o professor deve ser o responsável, diante disso, pode criar estratégias que levem o aluno a mudar sua hipótese sobre o que deve ser representado (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Notamos que não foi registrado nenhum caso desse tipo na escrita dos nossos alunos.

G1B- Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado

Ocorre em função da semelhança no traçado das letras, porque muitos aprendizes confundem, durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como m e n, p e q, b e d. Isso não significa que o aluno tem algum problema sério. Geralmente, não tem. Significa apenas que ele deve aprender o traçado correto das letras (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Tanto no ditado de palavras, quanto na nominação de imagens descontextualizadas pudemos verificar a ocorrência de escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, a exemplo ‘bamdeira’; ‘biolho’; ‘lanpada’, ‘basoura’.

G1C- Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons

Esse caso também é bastante comum e traz um certo desespero para os professores. Geralmente ocorre nas atividades de sala de aula, principalmente o ditado. Como já dissemos anteriormente, ao ouvir as palavras do ditado o aluno as repete, sussurrando. Aí os sons se ensurdecem e, como consequência, vem a troca de letras (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Pudemos verificar essa ocorrência em ‘casolina’; ‘calinha’ em que houve um ensurdecimento, ou seja, conforme propõe Oliveira (2013), a sonora /g/ foi substituída pela surda /c/.

Grupo 2 (G2)

O segundo Grupo, G2A, G2B, G2C e G2D, abarca as questões referentes às violações do código, ou seja, as relações biunívocas entre sons e os grafemas (G2A); as regras invariantes que controlam a representação de alguns sons (G2B); as relações entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz (G2C) (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Com essa caracterização, Oliveira (2013) quer nos mostrar que, na escrita, os alunos podem cometer ‘erros’, a exemplo grafar ‘gera’ para ‘guerra’ (ocorrência do G2B) e que devemos ficar atentos a esse tipo de construção levando o aluno à reflexão para que ele possa

entender, assimilar que, na língua, há regras invariantes, sem exceção, para a representação de alguns sons.

G2A- Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas.

Suponhamos que algum aluno grafe a palavra **fava** como mola. Acho muito difícil que isto aconteça (pelo menos nunca vi nada parecido), mas, se acontecer, temos um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Não registramos ocorrência de fenômenos desse grupo.

G2B- Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons

Nessa categoria entram os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo, tempo são regidos por regras. Por exemplo, se um aprendiz grafa **gato**, corretamente, mas grafa **gera** para guerra, ele está enquadrado na categoria G2B. Afinal, temos regras invariantes (ou seja, sem exceção) para grafar, corretamente, o som [ʎ] diante do som [ɐ], e para grafar, corretamente, o som [ʒ] quando ocorre entre vogais (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Esses casos são muito diferentes dos anteriores e, aqui, o professor pode fazer um bom trabalho em sala de aula e levar os alunos a descobrirem a regra que se esconde por detrás dessas grafias. São muitos os casos da ortografia do português que são regidos por regras invariantes. Nos registros do ditado e da nominação de imagens descontextualizadas ocorreram essa categoria, como pode ser observado nos exemplos que seguem: ‘batão’ (baton); ‘alfase’ (alface); ‘genela’ (janela); ‘bariu’ (barrio).

G2C - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

Este é um caso que precisa ser ajustado à situação. Como os dialetos do português não são idênticos, também não são idênticos os problemas que podemos ter aqui. Os exemplos que menciono a seguir são válidos para aprendizes que falam o dialeto da região de Belo Horizonte. O primeiro exemplo vem da redação de um aluno que escreveu o **sou** brilha. Aqui a palavra sol foi grafada como **sou**. A razão disso é muito simples: no dialeto de Belo Horizonte, o som [l] não ocorre em final de sílaba (mas ocorre, nesse mesmo contexto, por exemplo, em dialetos do sul do Brasil). Assim a palavra sol termina, na fala, com o mesmo som da palavra '(eu) sou'. Daí a grafia produzida pelo aluno. O segundo exemplo é a grafia é **bunito**. No dialeto de Belo Horizonte, a palavra bonito tem, na sua primeira sílaba, os mesmos sons da primeira sílaba da palavra buraco. Mas há dialetos em que se diz b[o]nito e, nesses casos, o aprendiz acaba não errando (ainda que utilize a mesma hipótese: o que eu falo, eu escrevo) (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Na escrita dos alunos do Projeto Jornal, pudemos observar as incidências de: ‘bolia’ (bolha); ‘busula’ (bússola); ‘peolho’ (piolho); ‘buli’ (bule); ‘guia’ (agulha).

G2D - Violação de formas dicionarizadas

Esses casos constituem os problemas mais sérios que temos que enfrentar. Na verdade, nenhum de nós foi, ou será, capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronúncia, nem por uma regra (como em G2B). Também não podemos atribuir esses casos à categoria G2C, pois não há diferenças dialetais envolvidas. Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um, e somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem resolver a questão da grafia. Os casos de G2D são de dois tipos:

- As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes. Ex: cesta-feira (sexta); cinto(sinto) muito.
- Só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível. Ex: jelo (=gelo); xoque (choque).

De qualquer forma, só o dicionário pode resolver a questão. Atividades como o 'treino ortográfico' não resolvem nada (ou resolvem apenas a palavra treinada) e são uma verdadeira tortura para os aprendizes. O ideal, aqui, é que o professor trabalhe com seus alunos as situações potencialmente perigosas e que permita a eles a consulta ao dicionário para resolver estes casos. Nesses casos, o recurso ao significado e a um contexto em que a palavra pode ocorrer é claro que ajudarão o aprendiz a memorizar a grafia padrão (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Na escrita dos alunos, nas atividades com a palavra, pudemos caracterizar exemplos do grupo em: ‘muzel’ (museu); ‘xuxu’ (chuchu); ‘olface’ (alface).

Grupo 3 (G3) casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra

O Grupo 3 (G3- G3A e G3B) comporta casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Nele se enquadram o fenômeno foco do nosso trabalho, a segmentação não-convencional de palavras. Em função disso, descartamos explicitar mais profundamente os outros grupos já citados acima e explicitamos de forma breve o grupo G3B, sendo que neste último ocorrem casos, entre outros, de hipercorreção, a exemplo grafar os verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do passado, são escritos pelos aprendizes com um 'l' final, como em pegol, abril e jogol, fenômeno também ocorrente na escrita dos nossos alunos, como os exemplos ‘dormil’, ‘del’, ‘vil’.

G3A- Violação na escrita de sequências de palavras.

Essa categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. Conforme vimos, a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido. Assim, enquadrados nesta categoria casos como: opatu (o pato); mileva (me leva); javai (já vai) (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Nesse grupo, conforme já mencionado, verificamos somente uma palavra: ‘a sseio’ (asseio, verbo assear).

G3B- Outros casos

Esta categoria é, propositalmente, aberta. Aqui se incluem casos de hipercorreção e casos acidentais. Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, por duas razões: primeiro, eles são esporádicos, podendo aparecer ou não. Segundo, eles podem aparecer para certos problemas, mas não aparecerem para outros.

Entretanto, há um exemplo relativamente frequente de hipercorreção para o qual uma intervenção simples do professor pode ajudar os alunos a compreender e resolver o problema. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um ‘l’ final, como em **pegol**, **abril** e **jogol** (para pegou, abriu e jogou). Nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entenderem que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com ‘u’ no final, nunca com ‘l’. Essa é a regra e não há exceção: lavou, vendeu, partiu, etc. Não é necessário falar em “flexão verbal” com crianças de 6 ou 7 anos. Basta fazê-las entender que aí se tem palavras de uma mesma classe – a dos verbos –, que é a única do português que pode ser conjugada, pela variação de marcas de tempo e pessoa: eu lavo, você lava, tu lavas, nós lavamos, eles lavam; eu lavo as mãos todo dia; ontem eu lavei roupa; eu vendo picolé na praia; ontem ele vendeu um cachorrinho.

Os casos acidentais são acidentais mesmo e não devem nos preocupar. Um exemplo pode ser dado pela grafia **aprandim**, por aprendi, apresentada por um aprendiz de Belo Horizonte. Aqui não fazemos a menor ideia do que levou o aprendiz a essa grafia. A única coisa que sabemos é que esta grafia não tem nada a ver com a sua fala (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Encontramos nas atividades dos nossos alunos representações desse grupo, como: ‘champum’ (shampo); ‘filioti’ (filhote).

2.3.2 Coleta de dados: a narrativa de suspense

Para damos continuidade ao processo de coleta de dados, propusemos aos alunos do projeto Jornal Escolar uma produção de texto. Optamos por uma narração, gênero textual conto, tendo em vista que, devido à diversidade de níveis escolares dos alunos, não poderíamos

solicitar um gênero textual que os alunos do 6º ano, por exemplo, ainda não tivessem conhecimento por meio dos estudos, e não reconhecessem as suas características. Com a narração, tínhamos mais segurança no que tange à ciência sobre o tipo de texto, porque desde os primeiros anos escolares os alunos entram em contato com esse gênero. E mesmo antes disso, o atividade de contar é bastante próxima da vida cotidiana deles, ou seja, já é conteúdo trabalhado por meio do qual os alunos de todos os níveis têm certa familiaridade.

A atividade envolveu o conto de suspense “O Mistério da Casa Abandonada”, de Fernando Sabino. Partindo desse conto, fizemos diversas atividades orais, como leitura compartilhada; discussão sobre o que poderíamos considerar um verdadeiro susto; os sustos nossos de cada dia, atividade que propiciou a alguns alunos (os mais desinibidos) contarem oralmente alguns de seus sustos. Fizemos também uma interpretação/compreensão do texto lido, destacando, ainda, questões sobre os elementos essenciais da narrativa.

Depois dessa parte inicial, propusemos aos alunos uma produção textual. Eles deveriam escrever a ‘história de um grande susto’ em formato de pequeno conto. Solicitamos que eles lessem novamente a história de Fernando Sabino, de maneira individual e silenciosa, e que, após a leitura, deveriam dar ‘asas’ a imaginação e contassem a história. Abaixo segue a proposta:

Leia atentamente o texto que segue:

O MISTÉRIO DA CASA ABANDONADA⁵ (Fernando Sabino)

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O que será que aconteceu após o grande susto que as personagens tomaram? É sempre bom ler um conto de suspense, pois isso nos instiga a saber mais. Após a leitura do texto “**O MISTÉRIO DA CASA ABANDONADA**”, de Fernando Sabino, redija uma narrativa, um pequeno conto, narrando a história de **UM GRANDE SUSTO**. Não se esqueça de escolher o **NARRADOR**, se ele participa ou não da narrativa; descrever o **LUGAR** onde ocorreu a história; **QUANDO** aconteceram os fatos; contar os acontecimentos de forma organizada e finalizar de maneira que o leitor entenda o que aconteceu com a **PERSONAGEM** (ou personagens). Seja criativo! Seu texto deve ter de 15 a 20 linhas. Dê um título sugestivo à sua história.

Assim, coletamos os textos dos alunos do projeto Jornal Escolar. No dia em questão, a turma estava completa, com vinte e cinco (25) alunos. A proposta de produção de texto foi aplicada por nós, professora regente da turma e pesquisadora do PROFLETRAS. No momento

⁵SABINO, F. T. **O menino no espelho**. Rio de Janeiro: Record, 1982.

da atividade, porém, evitamos ao máximo as interferências nas produções. Quando, às vezes, os alunos perguntavam sobre a grafia correta dessa ou daquela palavra, orientamos para que escrevessem de acordo com seu conhecimento sobre a palavra requerida. Inclusive quando alguns alunos disseram que não queriam mais fazer o texto, ou dar continuidade à produção, deixamos livre para eles pararem, ou não.

Nessa situação, foram quatro (4) alunos que não concluíram a produção, ficando só na aparente leitura do texto base. Esse posicionamento dos alunos, de não concluírem o trabalho de produção de texto e de reclamarem alegando não saberem, também se constituiu em um dado de observação, pelo fato de que vimos que eles não tinham um bom relacionamento com a linguagem escrita e não sabiam por onde começar, nem como dar continuidade ao que já haviam começado, demonstrando uma séria barreira entre eles e a língua escrita.

Concluindo, dos vinte e cinco alunos presentes, vinte e um (21) cumpriram integralmente a proposta de produção; quatro (04) abandonaram a produção, sem mesmo iniciá-la. Dos vinte e um (21) textos, quinze (15) apresentaram os fenômenos de segmentação não-convencional de palavras.

Depois da coleta dos textos, iniciamos o processo de digitação, de conferência e de digitalização dos textos. Somente após essas ações é que os dados foram minuciosamente categorizados conforme proposta de Oliveira (2013) para registro, facilitando, assim, a descrição e posterior análise.

Convém destacar que, nos textos dos nossos alunos, encontramos representações de dois (2) dos grupos propostos por Oliveira (2013). Em outras palavras, representações dos problemas de escrita classificados nos Grupos 2 e 3 (G2B, C e D; G3A e B).

Representativo do Grupo **G2B**, observamos que os alunos fizeram violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, quando, por exemplo, constroem palavras como as que seguem: ‘procegi’, ‘ergia’, ‘morendo’.

No que se refere ao **G2C**, isto é, às violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz ocorreram escritas do tipo: ‘andano’, ‘ovi’, ‘disisperado’. A caracterização das representações do **G2D**, violações de formas dicionarizadas, está em palavras como: ‘coiza’, ‘cenpre’.

O Grupo 3 (**G3- G3A e G3B**) comporta casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras. Nele se enquadram o fenômeno foco do nosso trabalho, a segmentação não-convencional de palavras. Em função disso, descartamos explicitar mais profundamente os outros grupos já citados acima e explicitamos, de forma breve, o grupo **G3B**, sendo que neste último ocorrem casos, entre outros, de hipercorreção, a

exemplo, grafar os verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do passado, são escritos pelos aprendizes com um 'l' final, como em pegol, abril e jogol, fenômeno também recorrente na escrita dos nossos alunos, como em 'dormil', 'del', 'vil'.

Além das categorias apresentadas nesta seção temos, também, problemas de escrita vinculados a questões textuais. Vejamos o texto que segue, um dos produzidos para a coleta de dados.

Figura 03 - Texto de aluno do 6º ano - 2013

Foto

No dia do meu acidente

No dia 10 de dezembro de 2013

tinha um acidente que tuvas foi Comigo e Minha
Madrinha ela dormil no volante e a hora que
ela ~~deu~~ acordo puxo o freio de Mão e piso
no freio de pé erado o volante e derempente
o carro com isso a capoto comigo e Minha
Madrinha ele del Cinco volta No ar o povo que
Vil faloe ele fiko, de roda para siMa eu Não
cosigia Mexe Minha perNa eu falei para a
Minha Madrinha e ela falo para Mim
solta o sinto e o Home que tavapasano
puralim ele foi e abril a porta para eu e
Minha Madrinha sai e comesca a chega
pessoas de todos cantos que passo puralim
e ee é tudo.

Fonte: Produção de texto em sala de aula de LP – 2014

Quadro 2 – Transcrição do texto de aluno do 6º ano – 2014

	No dia do meu acidente
1	No dia 10 de dezembro de 2013
2	
3	tinha um acidente Ne tuneras foi Comigo e Minha
4	Madrinha ela dormil no volante e a hora que
5	ela acordo puxo o freio de Mão e piso
6	no freio de pé erado o volante e derempente
7	o carro com isso a capoto comigo e Minha
8	Madrinha ele del Cinco volta No ar o povo que
9	Vil faloe ele fiko, de roda para siMa eu Não
10	cosigia Mexe Minha perNa eu falei para a
11	Minha Madrinha e ela falo para Mim
12	solta o sinto e o Home que tavapasano
13	puralim ele foi e abril a porta para eu e
14	Minha Madrinha sai e comesca a chega
15	pessoas de todos cantos que passo puralim
16	eece é tudo.
17	FiM.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Basicamente, podemos verificar no texto quase todas as ocorrências citadas na categorização de Oliveira (2013). Além desse, também há configuração de problemas de escrita vinculados a questões textuais que não vamos considerar aqui, mas é bom que se diga que uma classificação mais abrangente dos problemas de escrita deveria levar esses casos em consideração. Optamos por mostrá-los, mas não nos estenderemos em análises, uma vez que não são foco de estudo nesse trabalho. No entanto, serão considerados na metodologia proposta para passar dos erros aos acertos pela escrita e pela reescrita de texto.

2.4 SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL NA ESCRITA DOS ALUNOS: UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE PARA A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Fundamentadas nos autores pesquisados e já mencionados, mostramos agora dados de segmentação não-convencional da escrita dos escreventes, sujeitos da nossa pesquisa, que se estabelecem tanto em função da prosódia, em especial dos constituintes prosódicos, quanto em função da constituição heterogênea da língua escrita como pontos de individuação do escrevente pela circulação na gênese da língua e na imagem que ele faz do código escrito institucionalizado.

No que tange aos erros de violação na escrita de sequência de palavras, Oliveira (2013) destaca que:

Essa categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. Conforme vimos, a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido. Assim, enquadrados nesta categoria casos como: opatu (o pato); mileva (me leva); javai (já vai) (OLIVEIRA, 2013, p. 46).

O quadro que segue nos dá uma visão geral sobre os fenômenos e a incidência da segmentação não-convencional detectados nos 15 textos em que verificamos esses acontecimentos:

Quadro 03 - Descrição dos dados de segmentação não-convencional nas produções escritas dos alunos

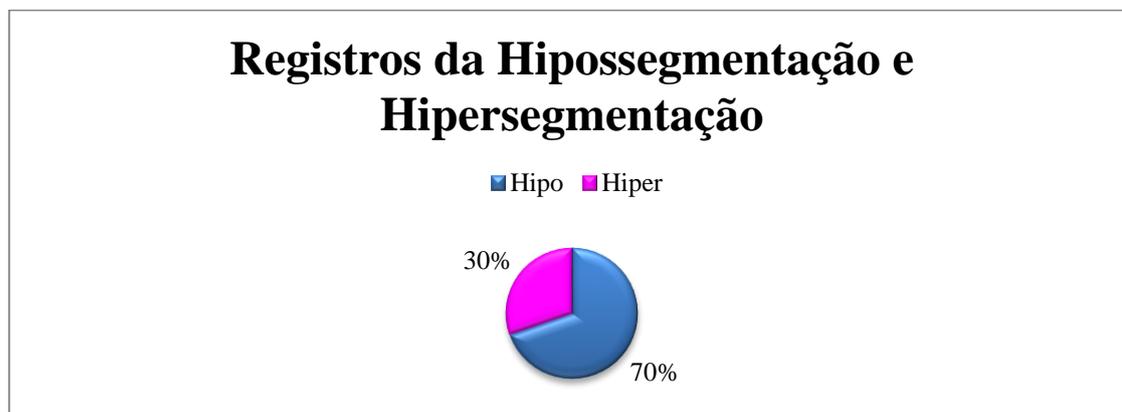
	G3A Violação na escrita de sequências de palavras	Hipossegmentação	Hipersegmentação
1.	suave mente		suave mente
2.	de vagar/de vaga		de vagar/de vaga
3.	a quilo		a quilo
4.	latrento	latrento	
5.	derepemte	derepemte	
6.	derrepente	derrepente	
7.	pluralim	Puralim	
8.	a quela		a quela
9.	acabeça	acabeça	
10.	euvo	Euvo	
11.	pracassa	pracassa	
12.	a traz (=por atrás)		a traz (=por atrás)
13.	porfavor	porfavor	
14.	mecome	mecome	
15.	agritar	Agritar	
16.	prolado	Prolado	
17.	sabe do (sabendo)		sabe do (sabendo)
18.	eo	Eo	
19.	brimcar		brim car
20.	denovo/dinovo	denovo/dinovo	
21.	ninguênunca	ninguênunca	
22.	em bora		em bora
23.	Enfrente	Enfrente	
24.	Oque	Oque	
25.	nafrente	nafrente	
26.	porsua	Porsua	
27.	acada	Acada	
28.	lenta mente		lenta mente
29.	dequalquer	dequalquer	
30.	doque	Doque	
31.	agente	Agente	
32.	Acena	Acena (a cena)	
33.	da quilo		da quilo
34.	se quer		se quer (sequer)
35.	a brimos		a brimos
36.	deci dimos		deci dimos
37.			
38.		Total: 23 palavras	Total: 13 palavras
39.	Total: 36 palavras		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nos quinze (15) textos verificamos trinta e seis (36) ocorrências de segmentação não-convencional, constituindo, assim, as duas variáveis dependentes, sendo vinte e três (23) caracterizadas como hipossegmentação e treze (13) como hipersegmentação.

Com o Gráfico 1 a seguir podemos visualizar mais claramente as especificações sobre a conclusão da proposta de produção de texto, em relação ao número de alunos que apresentaram a segmentação não-convencional na escrita.

Figura 4 - Segmentação não-convencional: Hipo e Hipersegmentações



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Visando a compreensão dos fatores que ainda são intervenientes para que os alunos do EF-II configurem em sua escrita as variáveis dependentes hipo e hipersegmentação (CLAGLIARI, 2009), a proposta foi compreender quais critérios linguísticos e da relação sujeito/linguagem são capazes de explicar a presença desses eventos na escrita que se configuram como “espaços em branco em lugares não previstos pelas convenções ortográficas na produção textual” (OLIVEIRA, 2009, p. 17) dos alunos desse ciclo de ensino. De modo particular, buscamos compreender esses critérios para que pudéssemos propor o roteiro de atividades de escrita e de reescrita de texto, focalizando as dificuldades dos alunos para, conseqüentemente, otimizar a relação que eles têm com a linguagem (OLIVEIRA, 2009).

A segmentação não-convencional de palavras se refere à presença ou à ausência, em relação às convenções ortográficas, do espaço em branco que define os limites da palavra escrita. São classificadas em diversos trabalhos, como, por exemplo, de Abaurre (1998); de Silva (1991); de Chacon (2004, 2005, 2006); de Cunha (2004); de Capristano (2003, 2004, 2007, 2010); de Paula (2007); de Cunha e Miranda (2007) e de Tenani (2011) em dois tipos: a **hipossegmentação** – quando há ausência não-convencional de espaço em branco, como em ‘ciescondeu’ (‘si escondeu’), ‘derrepente’ (‘de repente’); e a **hipersegmentação** – quando há presença não-convencional do espaço em branco, como em ‘com tinuou’ (‘continuou’), ‘em bora’ (‘embora’).

Há também um terceiro tipo de dados das segmentações, nominado de mesclas (CHACON, 2006) ou híbrido (CUNHA, 2004, 2010) - momentos em que ocorrem simultaneamente uma hipo e uma hipersegmentação, como em *um amulher* (uma mulher).

Além da Fonologia Prosódica, optamos pelos estudos na perspectiva da relação fala/oralidade/escrita/letramento, de modo que as reflexões estão fundamentadas em estudos de Corrêa (2004); de Capristano (2004); de Chacon (2004; 2006) e de Cunha (2004; 2010), sobre a heterogeneidade da língua.

Conceituando a segmentação não-convencional, Capristano (2004) a define esclarecendo que os espaços em branco

[...] relaciona-se com a marcação dos limites e/ou fronteiras de palavras, frases, orações, sintagmas [...] tomadas como referências a um recurso ligado ao estatuto gráfico-visual do enunciado escrito que possibilita, de diferentes maneiras, a divisão do fluxo textual em porções menores (CAPRISTANO, 2004, p. 22-23).

Dessas três composições, encontramos nos textos dos nossos alunos a primeira – hipossegmentação – em ‘enfrente’; a segunda – hipersegmentação – em ‘de vagar’; destacando que na escrita dos sujeitos da pesquisa não foi encontrado a terceira caracterização da segmentação não-convencional de palavras.

Sendo assim, a segmentação não-convencional das palavras da escrita dos nossos alunos foi observada tanto em suas relações com os fatos de natureza fonético-fonológica como em evidências do trabalho do sujeito com a linguagem. Sob o ponto de vista dos autores pesquisados, partes de textos segmentados, contrariando o que é predito pelos acordos ortográficos, assinalam indícios de padrões rítmico-entonacionais da oralidade e parecem acontecimentos subordinados “a princípios subjacentes ao estabelecimento de constituintes prosódicos” (OLIVEIRA, 2009, p.38).

Nesse ponto, descrevemos as características linguísticas das segmentações enfatizando que as segmentações não-convencionais de palavras do EF-II expõem características que evidenciam uma organização prosódica do Português Brasileiro – PB, permitindo observar tanto características dos enunciados escritos quanto as dos enunciados falados (CHACON, 2004, 2005; PAULA, 2007; CAPRISTANO, 2007).

Para nós, se admitimos que há propriedades dos enunciados falados na escrita analisada, então, vemos a possibilidade de observar essas características fonológicas, especialmente as prosódicas, a partir de dados de escrita que são referentes às segmentação não-convencional,

ao passo que essa noção gráfica está relacionada tanto aos limites de fronteira de palavras quanto à organização sintagmática delas no texto (TENANI, 2011).

Dados esses pontos de partida, o objetivo principal é buscar explicitar quais características prosódicas podem ser observadas nos dados selecionados, apontando quais constituintes prosódicos estão presentes em dados de segmentação não-convencional de palavras escritas por alunos do EF-II.

A análise prosódica que toma por base as descrições dos constituintes prosódicos no PB, se fundamenta na teoria da Fonologia Prosódica de Nespor e Vogel (1986), visitada em Bisol (2001), particularmente as noções acerca dos domínios pé métrico, palavra prosódica e grupo clítico.

Como exemplo para compreender a heterogeneidade da língua e a segmentação não-convencional, podemos tomar a relação entre os clíticos e as palavras com as quais se relacionam (*Euvo, mecome*). Tomando seu estatuto entonacional e sua relação morfossintática, encontra-se presente nas produções escritas dos alunos e pode revelar a incompreensão das classes gramaticas.

Sobre a segmentação não-convencional de palavras, Silva (1994) observa que a colocação de espaços em branco entre palavras abrange, além de vários outros aspectos, um discernimento metalinguístico sobre classes morfológicas. Isso exige que a criança faça reflexão sobre o conhecimento da própria palavra escrita convencional, ação linguística bastante incomum para a qual ela ainda não está preparada.

Silva (1994) enfatiza que, além das classes morfológicas, a criança na fase inicial de aprendizagem da escrita emprega, também, estratégias de segmentação bastante particulares e específicas para um dado momento, relacionadas a “aspectos discursivo, fonético, fonológico e semântico da linguagem oral” (SILVA, 1994, p. 32).

Abaurre e Silva (1993) e Silva (1994), concernente aos aspectos fonético-fonológicos da linguagem oral relacionados às segmentações não-convencionais, ressaltam o evento de as crianças empregarem como critério para segmentar seus textos a percepção de grupos tonais e grupos de força. Este se caracteriza como um apoio segmental de uma proeminência acentual provável em termos de enunciado; aquele se caracteriza como uma unidade de informação que se desdobra por um padrão rítmico entonacional específico.

A percepção de grupos tonais e grupos de força estaria mais relacionada aos episódios que Silva (1994) chamou de hipossegmentação. Por outras palavras, é a junção de duas ou mais palavras. O autor diz que “dentre os aspectos prosódicos da linguagem oral, as saliências fonéticas de G’s. T’s. [Grupos Tonais] e G’s. F. [Grupos de Força] podem atuar como um

referencial importante para a criança na definição de suas unidades de escrita” (SILVA, 1994, p.74).

Para Cagliari (2002) existe a necessidade de, ao descrever fenômenos em determinados contextos, se entender e levar em conta não apenas os sons precedentes e subsequentes,

[...] mas o fato do contexto estar ou não ligado a limites externos de palavras (também chamados de juntura intervocabular), ou pertencer a determinada categoria lexical ou sintática (por exemplo, o verbo no infinitivo, nome etc.). Isto mostra que alguns processos fonológicos só podem ser devidamente explicados quando se leva em consideração fatos de natureza gramatical, sobretudo morfológica. [...] além de outros parâmetros, como fatores sociolinguísticos, estilísticos, pragmáticos etc (CAGLIARI, 2002, p. 82).

Do ponto de vista escolar, Zorzi (2006) e Tenani (2013) observam que, sobretudo para os professores que estão no ensino da LP, a segmentação não-convencional de palavras, em suas três caracterizações, pode indiciar, conforme já mencionamos, quando analisados em textos produzidos nos anos iniciais do EF, a reflexão sobre possibilidades de registros das palavras; e, quando analisados em textos produzidos nos anos finais do EF, indiciar que o aprendiz apresenta problemas de alfabetização que não tenham sido sanados a tempo e tendem a permanecer. Frente a essa ‘constatação’ na e da escola, as ações comumente realizadas por professores e por coordenadores se resumem a encaminhar os alunos às aulas de reforço, objetivando que eles aprendam o que não aprenderam.

Para nós, a postura a ser adotada frente aos fenômenos observados será a de uma interpretação com base na perspectiva linguística. Isto é, considerando as grafias não-convencionais como marcas do trabalho do sujeito com a linguagem e como resquícios da percepção de que a organização prosódica dos enunciados falados pode ser constitutiva da escrita, fazendo a hipótese de que essa forma seja o registro convencional do enunciado baseado nos autores em foco.

Primeiramente, vemos, na perspectiva da prosódia, que os dados nos levam a identificar os clíticos⁶ (artigos, preposições e conjunções) como estruturas que não fazem “parte da palavra fonológica lexical, mas forma um constituinte prosódico pós-lexical com a palavra de conteúdo com que se relaciona” (TENANI, 2011, p. 107).

Segundo Cunha (2010)⁷, há duas tendências predominantes no registro da segmentação:

⁶ Há diferentes posicionamentos, conforme destaca Tenani (2011), sobre a prosodização do clítico em nível pós-lexical, proposta por Bisol (2000), e a frase fonológica, teoria apresentada por Simioni (2008).

⁷ Disponível em: www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slgl11/07.pdf. Acesso em: 20 jun. 2013.

1. Separação de uma palavra em duas, uma “palavra gramatical” e uma “palavra fonológica” (PG+PF): a onde (aonde), em bora (embora);
2. Separação de uma palavra em duas “palavras fonológicas” (PF+PF): mara vilha (maravilha), verda deiro (verdadeiro) (CUNHA, 2010, p. 88).

Na escrita dos sujeitos de nossa pesquisa, pudemos verificar tanto a primeira quanto a segunda possibilidade de registro da **hipersegmentação**, conforme pode ser visto nos seguintes registros de: ‘a quilo’ (aquilo), ‘a quela’ (aquela), ‘de vagar’ (devagar), ‘a traz’ (atrás), e ‘em bora’ (embora) quando o aluno separou uma palavra em duas, construindo o mesmo que o indicado em 1(PG+PF); e em ‘suave mente’ (suavemente), quando o aprendiz fez uma construção semelhante à indicada em 2(PF+PF).

Vemos que, no que tange à hipersegmentação, uma das partes da palavra segmentada corresponde a uma possível palavra da língua (um monossílabo tônico) com função determinada, que pertence as seguintes categorias gramaticais:

- **Artigo:** ‘a quilo’, ‘a quela’, ‘a traz’
- **Preposição:** ‘de vagar’, ‘em bora’.
- **Adjetivo:** ‘suave mente’,
- **Verbo:** ‘sabe do’
- **Conjunção:** ‘se quer’

Uma característica importante a ser destacada nos fenômenos de hipersegmentação, pertinente aos aspectos prosódicos das formas hipersegmentadas, refere-se ao fato de não haver a tendência à alteração na estrutura das sílabas das formas hipersegmentadas (TENANI, 2011).

Relativo à juntura intervocabular, hipossegmentação reflete os critérios que o aluno utiliza para “analisar a fala” (CAGLIARI, 2009, p. 124). O fenômeno está ligado à fala e à entoação do falante, o qual pronuncia as palavras segmentando-as em grupos tonais, representando, desse modo, esse aspecto em sua escrita, colocando espaços entre palavras, ou no interior de uma mesma palavra, ou também por meio de junções.

Os registros do fenômeno de juntura intervocabular ou de hipossegmentação foram identificados em 35,29% dos dados. Segundo Cunha (2009), as tendências mais relevantes são:

1. Juntura entre uma “palavra gramatical” e uma “palavra fonológica” (PG+PF): cesquese (se esquece) siencontrou (se encontrou);
2. Juntura entre duas “palavras fonológicas” (PF+PF): miaroupa (minha roupa) saiucorendo (saiu correndo) (CUNHA, 2009, p. 89).

Relativo aos registros de hipossegmentação detectados na escrita dos nossos alunos, foram encontradas as seguintes notações, ‘acabeça’ (a cabeça), ‘euvo’ (eu vou), ‘pracassa’ (para casa), ‘mecome’ (me come) e ‘porfavor’ (por favor), em que se configurou a juntura de uma

“palavra gramatical” e de uma “palavra fonológica” (PG+PF); e ‘ninguênnunca’ (ninguém nunca) em que ocorre juntura entre duas “palavras fonológicas” (PF+PF).

Os registros expressos nas produções escritas dos alunos podem ser tomados como:

[...] preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler (ABAURRE et al. 1997, p. 16-17).

Cagliari (1999) destaca que as segmentações indevidas estão ligadas à fala, mas principalmente à entonação do aluno que pronuncia as palavras, separando-as em grupos de acordo com a tonicidade das sílabas. O aluno representa esse fenômeno na escrita pela ausência ou pela presença de espaços em brancos no interior das palavras.

Chacon também (2004) enfatiza que a segmentação indevida revela a noção de palavra e seus limites, a organização da língua em constituintes prosódicos e, principalmente, as experiências de práticas de leitura e de escrita dos alunos.

Para Tenani (2011), nos casos de hipossegmentação há dois tipos de estruturas predominantes: 1. um clítico é seguido de uma palavra fonológica, como ‘meajuda’, ocorrência na qual o clítico se torna, na interpretação do escrevente, uma sílaba pretônica; 2. uma palavra é seguida de um clítico, como ‘pegalo’, situação na qual o clítico se torna, na interpretação do escrevente, uma sílaba postônica. Em suma, as segmentações não-convencionais identificadas têm em comum o fato de envolverem a escrita de elementos clíticos que pertencem a distintas classes gramaticais, particularmente: preposição (e contrações de preposição + artigo), conjunção, pronome.

Além disso, em termos fonético-fonológicos, Tenani (2011) destaca que as segmentações não-convencionais podem envolver monossílabos não-acentuados, predominantemente ‘me, se, de, da, em, na, com, por, a, e’. Lembra, ainda, que esses monossílabos podem coincidir – em termos de cadeia fônica – com sílabas pretônicas de palavras, como nos exemplos seguintes:

Monossílabos átonos me, se, de, da, em, na, com, por, a, e (TENANI, 2011, p. 10).	Sílabas pretônicas de palavras <u>me</u> tade, <u>se</u> rrado, <u>de</u> volver, <u>da</u> quela, <u>em</u> prestar, <u>na</u> quela, <u>com</u> promisso, <u>por</u> tanto, <u>ap</u> anhou, <u>et</u> apa
--	--

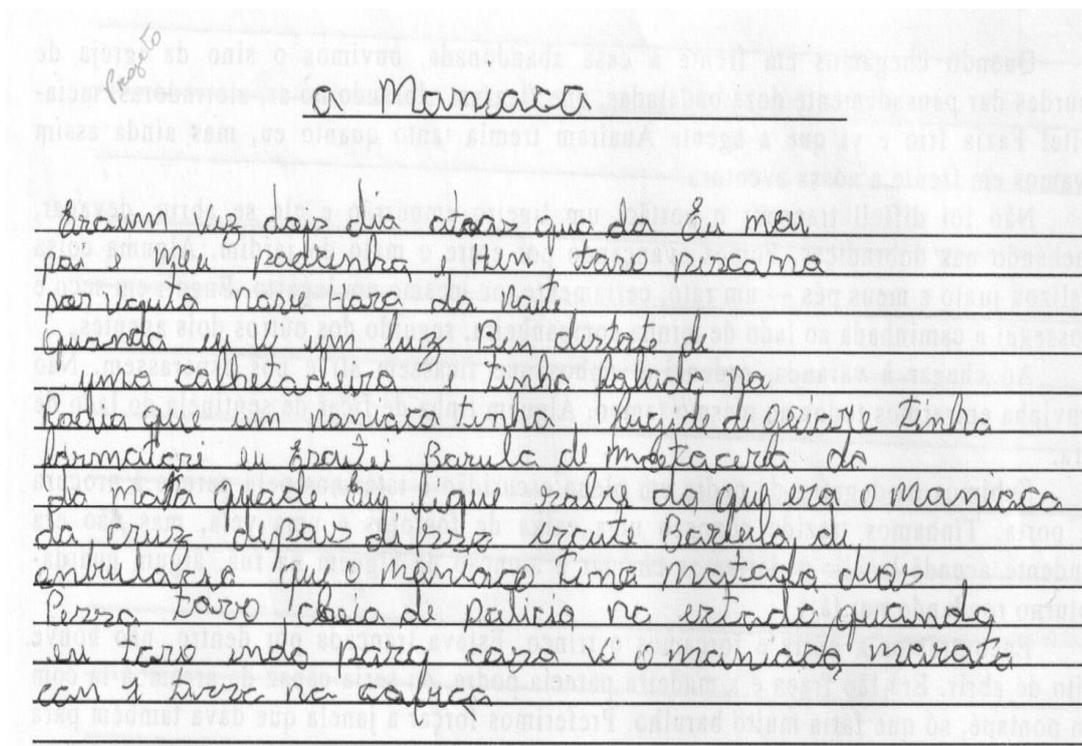
Nos erros advindos da hipossegmentação na escrita dos nossos alunos, foi possível observar que se aplicavam as descrições acima sobre a incompreensão de palavra fonológica e de palavra gramatical, nas formas ‘puralim’ (por ali); ‘agritar’ (a gritar); bem como envolvendo monossílabos não acentuados como as formas hipossegmentadas ‘denovo/dinovo’.

Destacamos que os dados obtidos das produções escritas também indicam, além da presença das segmentações não-convencionais, outros problemas de ortografia, os quais não são o foco desse trabalho.

Apresentamos, agora, o olhar das segmentações não-convencionais sob a ótica da heterogeneidade da escrita. A partir dos estudos realizados sobre a heterogeneidade da escrita, pudemos observar os modos de circulação pela gênese da escrita e pela representação do código escrito institucionalizado que, ao escrever, nosso aluno faz. Porém, antes de mostrarmos, especificamente, as segmentações não-convencionais, mostramos um pouco do trânsito do escrevente pela gênese da escrita no que se refere à marcação temporal, à pontuação e à dialogia com o já falado escrito.

Uma outra observação que pode ser feita, relativo ao trânsito do escrevente pelo eixo da gênese da escrita, está na ausência total do recurso de pontuação do texto.

Figura 5 - Texto de aluno do 6º ano EF – II - 2014



Quadro 4 – Transcrição do texto de aluno do 6º ano – 2014

O maníaco
Eraum vez dois dias atras quando Eu meu
pai e meu padrinho e hen tava pescano
por vouta nove Hora da noite
quando eu Vi um luz Ben distate de
uma colhetadeira e tinha falado na
Radio que um maniaco tinha fugide de goiore tinha
formatori eu Escutei Barulo de motocera da
da mata quade Eu fique sabe do que era o maniaco
da cruz depois disso iscute Barulo de
anbulacia que o maniaco tina matado duas
pesso tava cheio de policia na estrada quando
eu tava indo para casa Vi o maniaco moroto
com 1 tiro na cabeça
Fin da estoria

Fonte: Transcrito pela pesquisadora.

Quando vemos a mixagem neste trecho de texto, “*Eraum vez* dois dias atras quando Eu meu/ pai e meu padrinho e hen tava pescano [...]”, temos exemplo da referência à temporalidade indefinida, registrado por um recurso da enunciação da tradição oral/letrada cogitada, pelo escrevente, marca linguística organizadora, usada em função de um pré-estabelecimento a ser considerado na produção dos textos narrativos solicitados em espaço escolar, o exemplar “*Era uma vez*” iniciando os textos. Essa configuração material marca para um hipotético estilo de constituição de fatos a serem expostos, sendo gerida por um funcionamento padrão, modelo que se cristalizou nos “contos de fadas”. Importante notarmos que, mesmo tendo marcado a indefinição da temporalidade com o “*Era uma vez*” no início do texto, o escrevente redundante a marcação do tempo com “... dois dias atras”, demonstrando a falta de domínio dos recursos de escrita (CORRÊA, 2004).

Segundo Chacon (1998), partindo de apontamentos de Catach sobre o papel da pontuação nas relações entre escrita e oralidade, “a pontuação, ao mesmo tempo em que atua sobre uma sintaxe típica da escrita, imputa à escrita um movimento que pode aproximá-la do fluxo verbal característico da oralidade” (CHACON, 1998, p. 161). Sabemos ainda que a pontuação é relacionada à expressão do escrevente e à espacialização da linguagem escrita e que ocorre, conforme Chacon (1998), ao mesmo tempo em várias dimensões da linguagem: (1) na dimensão fônica, associada a pausas, a contornos entoacionais, a intensidade e a duração; (2) na dimensão sintática, associada à delimitação de unidades; (3) na dimensão textual,

indicada como a responsável pela organização e pela coerência textual; (4) na dimensão enunciativa, ligada à expressividade do escrevente no código semiótico. Todas essas dimensões estão organizadas, não de forma igual, mas são unidas por meio da enunciação ao ritmo da escrita e, conectadas, formam o aspecto pluridimensional da linguagem.

Nesse caso, a ausência da pontuação traz para a escrita a repetição ou a ênfase derivada da inserção do aluno em práticas da oralidade que parecem reproduzir o grafismo do contorno rítmico-entonacional característico da atividade de contar história. Movimenta-se baseado na forma como são narrados os gêneros orais, por meio de repetições, de reiterações entrecortadas e de tentativas constantes de elucidar, para o interlocutor, a história. Além dessa inserção nas práticas orais, podemos compreender que a não marcação da pontuação pelo estudante pode ser porque não conhece suficiente esse recurso, não sabe como usá-lo, sendo que é um fato bastante comum alunos chegarem nesse nível de ensino com essas dificuldades de aprendizagem de escrita (CORRÊA, 2004).

Desse modo faz “o que, em práticas orais, se poderia fazer por meio de características prosódicas ou conversacionais” (CHACON, 2003, p. 59), algo que pode demonstrar “a imagem que o escrevente faz da escrita em sua suposta gênese” (CHACON, 2003, p. 59) um retrato fiel da (sua) fala uma tentativa de representar uma suposta gênese da (sua) escrita e a toma como representação fidedigna da oralidade, circunstância em que fica propício equiparar esses dois modos de concretização da linguagem verbal. Aqui destacamos o que diz Corrêa (2004), sobre o tema: “na escrita, não só a presença, mas a ausência de pontuação pode marcar blocos prosódicos que reproduzem o percurso representado como genético pelo escrevente” (CORRÊA, 2004, p. 123).

Especificadamente sobre os fenômenos de segmentação não-convencional, Corrêa (2004) destaca ambos, hipo e hipersegmentações, tendo em vista que os fenômenos de hipossegmentação incidentes na escrita do escrevente podem se relacionar, em maior grau, com a imagem que este faz da gênese de sua escrita ou, em menor grau, com a imagem que ele faz da (sua) circulação pelo código inscrito institucionalizado.

Com relação à hipossegmentação pertinente à circulação do escrevente pela gênese da escrita, isto advém porque é um modo que o escrevente tem para “projetar graficamente características da dimensão sonora da linguagem, sejam elas de natureza segmental ou prosódica” (CORRÊA, 2004, p. 125) que resultam na relação entre características da dimensão sonora e a ortografia. Essa relação observada pelo autor, proporcionou verificar a orientação fonético-fonológica da escrita alfabética, sendo a hipossegmentação um dos casos de circulação do escrevente pela gênese da escrita.

Primeiramente, Corrêa (2004) trabalha com a hipótese de que, ao fazer hipossegmentação na escrita, o vestibulando, sujeito da pesquisa do autor, a exemplo ‘apartir’, está enfatizando:

[...] características da dimensão sonora (mais especialmente de natureza prosódica) [...] reprodução gráfica de grupos compostos pela junção de clíticos que dependem, quanto à acentuação, das palavras que os seguem. De um ponto de vista linguístico, esse parece ser o critério que, de modo mais marcado, determina a hipossegmentação e, por meio dela, a indiciação de um momento de circulação do escrevente pelo que imagina ser a gênese da escrita (CORRÊA, 2004, p. 127).

Quando trata da hipossegmentação passível de ocorrer em função das marcas ortográficas da representação do escrevente sobre a (sua) escrita como código escrito institucionalizado, Corrêa (2004) destaca que o exemplo apresentado está em “[...] eu cresci no meio da violência, drogas, mas não tenho *nada haver* com isso, [...]” (CORRÊA, 2004, p. 222) em que incide a junção de um clítico a uma palavra, mas destoando daquilo que seria comum esperar nesse tipo de fenômeno, ou seja, que o escrevente, conforme propõe Silva (1991) estivesse como uma criança em fase de escrita espontânea, na tentativa de “representar graficamente um trecho de um discurso seu” (SILVA, 1991, p. 37). Ao contrário, Corrêa (2004) argumenta que, nesse caso, denota ser:

o contato com a escrita e com as recomendações passadas durante os anos de escolarização que está sendo determinante na segmentação do escrevente. [...]. Como se sabe, além do uso no interior do vocábulo, um outro emprego do <h> acontece no princípio de certas palavras como <haver>, em uso ligado à etimologia e à tradição escrita do português. É, pois, essa tradição que está sendo buscada nesse caso especial de hipossegmentação (CORRÊA, 2004, p. 222).

Relativo à hipersegmentação, Corrêa (2004), exemplifica em “aí será tarde *de mais*”, e arrazoa, baseado em Silva (1991) que, mesmo não se tratando de escrita espontânea, nem de escrita infantil, fica evidente “uma convivência entre a percepção da escrita e um componente tônico da fala como marcadores de possíveis pontos de corte para a criança” (CORRÊA, 2004, p. 222), ficando conservadas nesses fatos linguísticos “as marcas do contato com a escrita e os critérios intuitivos incorporados para a segmentação de um enunciado escrito” (CORRÊA, 2004, p. 222). Neste caso, a escolha foi determinada por um procedimento gráfico.

Finalizando sobre os fenômenos de segmentação, o autor conclui que:

[...] a hipersegmentação é o procedimento mais esperado quando se toma como modelo a segmentação **aprendida** por meio da escrita. A

hipossegmentação, embora mais comum no primeiro eixo analisado (**o da gênese da escrita**), pode, como se vê, ocorrer também quando o escrevente circula pela imagem do código escrito institucionalizado (CORRÊA, 2004, p. 223, grifos nossos).

Em razão dessas considerações (e não só) Corrêa (2004) defende que a heterogeneidade não é uma característica que se marcará na escrita, em especial nas escritas não-convencionais à norma, mas, sim, em uma característica constitutiva e interior da escrita.

Com base no exposto podemos concluir que a heterogeneidade constitutiva da língua escrita no que tange às segmentações não-convencionais são resultantes de uma especificação “para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas” (CORRÊA, 2004, p.34). De tal modo, essa heterogeneidade da escrita é explicada pela relação que o sujeito mantém com a linguagem, nos seus diversos modos de enunciação, evidenciando que fenômenos ocorrentes na escrita como as segmentações não-convencionais são marcas de um sistema em construção, que indicariam o trânsito do aprendiz pelos distintos modos de enunciação da língua.

Corrêa (2004), a respeito dos aspectos de heterogeneidade da língua evidenciados na produção textual, seja qual escrevente for, ressalta que eles se situam como pontos de “individuação” do sujeito e demonstram que o escrevente confere um espaço para a (sua) escrita e para si mesmo. Portanto, a relação prosódia e pontuação; prosódia e segmentação, bem como outras relações conferidas nos processos de escrita, que resultam em não-convencionalidades da língua escrita, por meio da qual o escrevente dá pistas da imagem que faz tanto da gênese da escrita, como da imagem do código escrito institucionalizado, poderiam, em processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, serem utilizadas pelo professor. Para isso, deveríamos enxergar os desvios não como erros, mas como mostras do trabalho que o escrevente faz com certas dimensões da linguagem.

Sendo assim, frente ao exposto no capítulo que concluímos, ou seja, a análise dos dados, o tratamento que demos aos fenômenos e as descrições das segmentações não-convencionais – hipossegmentações, hipersegmentações – encontradas em textos dos alunos e ainda os critérios que utilizamos, nos propomos, no capítulo que segue, a apresentarmos uma Proposta Metodológica que tem como objetivo propor caminhos para ensinar as sinuosidades da língua padrão escrita aos nossos alunos.

3 O PROCESSO DE ESCRITA E A REESCRITA TEXTUAL

O produzir texto em ambiente escolar precisa, urgentemente, sair dos moldes de “redação escolar”, pautado na artificialidade e na necessidade de avaliação somativa e se fundamentar numa proposta de interação, articulada à prática contextualizada, com base nos gêneros textuais, visando a escrita e a reescrita de texto, para, assim, podermos concretizar a tão sonhada expectativa dos professores de LP: formar alunos escritores competentes, aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes e que possam agir no social por meio dos seus discursos.

Para isso, é papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio à sua criatividade e ao seu desempenho e que permitam desenvolver sua competência escrita, para que a produção escrita não ocorra no vazio. Segundo Colello (2007), quando a escola (o professor) refletir sobre suas práticas, conversando com o aluno e tomando a escrita como um processo de interação e de diálogo, de modo inerente, quando consentir que o aluno tenha posicionamento crítico ao escrever, dando a ele subsídios para isso, e que ele possa se certificar da utilidade da escrita em suas mais diversas tarefas cotidianas, isto é, quando efetivar a inserção do aluno no mundo letrado, estaremos, pois, formando alunos cidadãos e não apenas alunos concluintes de tal e tal nível escolar, engrossando os números da educação no país.

Diante dessa necessidade, o que segue é a proposta didática, por nós elaborada, que parte do princípio de que produzir texto é um processo, um trabalho minucioso e planejado passo a passo, que envolve escrita e reescrita de texto, que pode, sim, concretizar os dizeres de Geraldi (1991) segundo o qual é capital que a escola (o ensino de LP) substitua a escrita como redação escolar, como exercício, visando aos conceitos somativos para a escrita como possibilidade de interação. Isto pode se tornar possível a partir dessa mudança de abordagem no ensino da escrita que estamos propondo, objetivando passar dos desvios da norma padrão aos acertos pela escrita e pela reescrita textual.

3.1 A PROPOSTA DIDÁTICA

Apresentamos nesta seção um roteiro da proposta didática aplicada para alunos de Projeto Jornal Escolar – EF - II ou mesmo em sala de aula comum de LP. Sendo assim, para o desenvolvimento das atividades, optamos pelo trabalho com textos da esfera jornalística. Essa escolha justifica-se pelo fato de que o trabalho com o Jornal Escolar tem como foco principal a

escrita e a reescrita, visando a autonomia discursiva do aluno, sendo, então, um recurso pedagógico considerável para a prática da escrita dos alunos do EF-II.

Por meio do texto da esfera jornalística, pretendíamos levar os alunos a se envolverem em práticas de leitura e escrita e reescrita, na tentativa de desenvolver uma autonomia no domínio do código escrito.

Anterior à entrada específica nos textos da área jornalística, na proposta didática foi sugerido um roteiro de trabalho com a LP voltado para a morfossintaxe, pois acreditamos que os fenômenos da hipo e da hipersegmentação estejam relacionados, também, à incompreensão do vocábulo gramatical.

As ações didáticas buscam permitir que haja a organização e a sistematização dos conhecimentos que serão construídos durante a aprendizagem. De acordo com Masetto (1997), "ensinar consiste num arranjo e planejamento de condições externas que levam os estudantes a aprender" (MASETTO, 1997, p. 43).

Para Perrenoud (2000), mesmo o professor mais experiente e conhecedor dos temas a serem tratados pode esbarrar na falta de didática em sala de aula, porquanto essa experiência não garante que os alunos possam aprender. Disso resulta a necessidade de nós, professores, estarmos atentos às nossas ações didáticas, utilizando, para concretizá-las, propostas estratégicas de ensino, organizadas de forma planejada, que poderão garantir a aprendizagem dos alunos de modo sistematizado.

Lembrando ainda, com base em Perrenoud (2000), que uma proposta didática só se concretizará em contraface ao planejamento e ao replanejamento, para que a situação de aprendizagem ocorra, não ao acaso, mas sim porque foi concebida com base em mecanismos que colocaram os alunos em presença de problemas, de projetos e de tarefas. Logo, o ato de ensinar abarca não apenas o conhecimento teórico, mas também o saber movimentar esse conhecimento no sentido de viabilizar e de promover aprendizagem.

3.1.1 O jornal Escolar

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo nem ensino" (FREIRE, P. 1996).

Para fundamentar nossa proposta didática, optamos por elaborar planos de aula direcionados ao trabalho com o Jornal Escolar e com os processos de escrita e de reescrita exigidos para torná-lo concreto, uma vez que, assim, temos um recurso pedagógico que pode

ser incluído na rotina da sala de aula para trabalhar com a produção textual, visando a prática otimizada da escrita dos alunos envolvidos, desenvolvendo não só a habilidade de escrever, mas também outras habilidades relativas às diversas áreas de conhecimento.

Isto é possível porque os alunos passam de meras ações de decodificação para o uso do Jornal Escolar como instrumento que possibilita a expressão de ideias, de sentimentos e de opiniões e o acesso a informações sobre vários assuntos e a diferentes gêneros textuais, e temos, então, a formação de leitores e de escritores funcionais, ou seja, pessoas que além de decodificarem, compreendem o que leem e fazem uso social da escrita para se comunicarem.

A produção dos jornais estimula também o desenvolvimento da cidadania nos adolescentes, porque propicia o debate de opiniões. Isso acontece na escolha dos assuntos abordados e dos textos a serem publicados, na construção de opiniões coletivas em sala de aula, na expressão de pontos de vista contraditórios, nas reivindicações feitas em cartas dirigidas às autoridades, entre outros.

O ensino com jornais deve almejar sempre as operações do pensamento, analisar, comparar, julgar, sintetizar, produzir pontos de vista, entre outros. Lembrando que o significado maior da leitura nos dias atuais, pensando na complexidade da sociedade, é o de melhor qualificar as nossas ações, reações e decisões nas diferentes dimensões da vida (SILVA, 2007).

3.2 PLANOS DE ENSINO

3.2.1 Para iniciar as ações

Visando a sanar as dificuldades de escrita dos alunos sujeitos da nossa pesquisa, estruturamos um trabalho lúdico para a sala de aula, a partir de uma unidade do livro didático utilizado com os 6º anos da Escola onde atuamos. O livro em questão é “Jornadas.port – Língua Portuguesa”⁸, parte da coleção que a Escola elegeu para os quatro níveis de ensino.

Na unidade 1 do referido livro é proposto um trabalho intitulado: “fique atento à ortografia”. Com base nessa unidade, fizemos a sugestão de um trabalho expandindo a unidade, dado que nela o conteúdo sobre a segmentação não-convencional de palavras é tratado sem aprofundamento, isto é, sem um trabalho baseado nos aspectos fonológicos e prosódicos da língua. O que segue, então, é essa proposta didática para o trabalho em sala de aula. Destacando que, mesmo o conteúdo estando em um livro de 6º ano do Ensino Fundamental II (EF-II), a

⁸ DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de C. **Jornadas.port – Língua Portuguesa**. 6º ano. 2 ed. São Paulo: Saraiva 2012.

proposta foi adequada para o trabalho com todos os níveis do EF-II dada a caracterização heterogênea da turma do Jornal Escolar.

3.2.1.1 Expansão da Unidade Didática

Conforme já mencionado, partimos da unidade do livro e fizemos uma expansão do conteúdo ali proposto. O trabalho em sala foi todo realizado pela mídia de slides apresentados com o recurso da TV *pendrive*, aparelho fornecido pelo SEED-PR e utilizado em sala pelos professores como recurso de mídia em diversos momentos de aplicação de conteúdo. Por isso, optamos por apresentar em nosso trabalho os mesmos slides abordados com os alunos em sala de aula.

O que se vê abaixo é o início da unidade e da apresentação.

Figura 6 – Slide 01

Fiquem atento... à ortografia

Leia a frase a seguir:
 Por que **separado** se escreve tudo junto e tudo junto se escreve separado?
 Ela traduz uma dúvida muito comum quanto à grafia de certas palavras e expressões.

1. Escrevemos em cima com duas palavras.

a) Qual o antônimo de **em cima**? Verifique que significado o dicionário registra. Embaixo, "situado em ponto ou plano inferior".

b) No caderno, crie duas frases em que apareçam **em cima** e seu antônimo. Resposta pessoal.

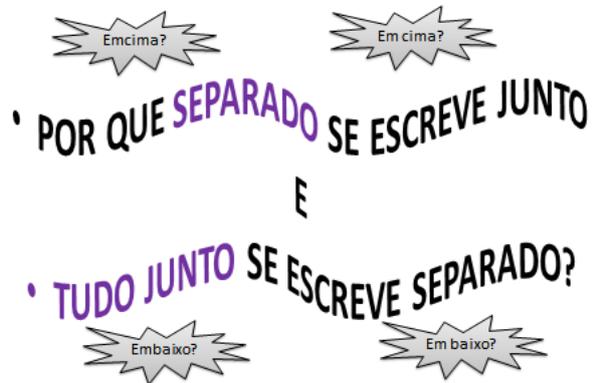
Antônimo: palavra ou expressão de significado oposto, contrário ao de outra.

ESCOLA ESTADUAL MOREIRA SALLI
 ENSINO FUNDAMENTAL
 Resolução N.º 3120/98
 AVENIDA JOÃO ADAMO, 60
 FONE/FAX: (0**44) 3532-15
 CEP 87370-000 - MOREIRA SALES - I

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no livro didático.

Sobre essa base, propusemos a seguinte reflexão:

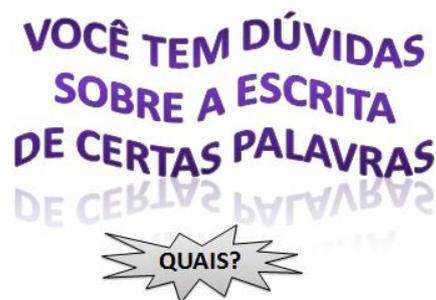
Figura 7 – Slide 02



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para, logo em seguida, questionarmos:

Figura 8 – Slide 03



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após as asserções dos alunos, fomos anotando, de acordo com o comando que segue:

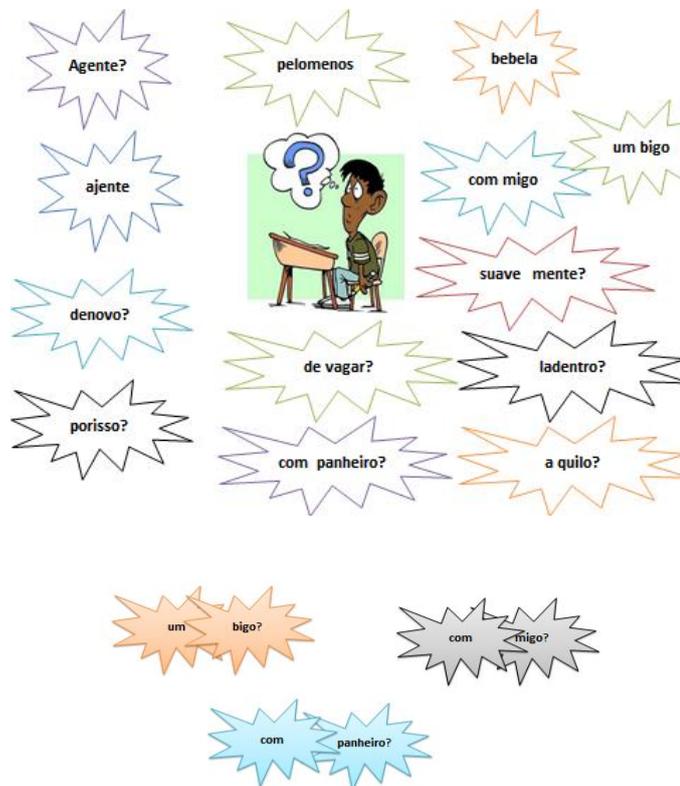
Figura 9 – Slide 04

VAMOS ANOTÁ-LAS?
EU NO QUADRO,
VOCÊS NO CADERNO!
VOCÊS NO CADERNO!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além disso, trouxemos para a sala mais palavras que pudessem oferecer dúvidas quanto à grafia.

Figura 10 – Slide 05



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Depois disso, fizemos uma pausa para fazer o momento de reflexão sobre os *status* das palavras, lembrando, por meio dos slides expostos, o que segue:

Figura 11 – Slide 06

LEMBREM-SE

**As palavras devem ter significado!!!
Perceba: se escreverem “com migo”,
“com panheiro” “um bigo”
separados, as palavras “migo”,
“panheiro”, “bigu” ficam sem
sentido.**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Partimos, depois da reflexão, para a segunda questão que o livro trazia na unidade em foco:

Figura 12 – Slide 07

2. Outras palavras que causam dúvida quanto à grafia são a **gente** e **agente**.

a) Procure no dicionário o sentido da palavra **agente**, depois crie no caderno uma frase que exemplifique seu uso. *Resposta pessoal.*

b) No dia a dia, usamos frequentemente uma expressão no lugar do pronome **nós**. Que expressão é essa? *A gente.*

c) Reescreva as frases a seguir no caderno, substituindo o pronome **nós** pela expressão que você utilizou na resposta anterior. Faça nas frases as mudanças necessárias.

- Meu pai desceu até o quarto de Rodrick, e nós descemos junto.
Meu pai desceu até o quarto de Rodrick, e a gente desceu junto.
- Nós escrevemos uma carta reclamando da coleta de lixo.
A gente escreveu uma carta reclamando da coleta de lixo.

d) Agora verifique se a grafia em destaque na frase abaixo, também tirada do *Diário de um banana*, está correta. Justifique sua resposta.

"Assim a gente conseguiu um pouco de trabalho de graça."

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no livro didático.

Com essa questão, além de explorá-la, propomos a seguinte atividade lúdica:

Figura 13 – Slide 08

**VAMOS PI-CO-TAR
PALAVRAS?!**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em formato de lúdico, a intenção é que o aluno faça uma parada e reflita sobre a escrita.

Veja:

Figura 14 – Slide 09

SERÁ QUE PALAVRAS
PI-CO-TA-DAS
POSSUEM SENTIDO?
SERÁ QUE JUNTAS OU SEPARADAS
ELAS MANTÊM O MESMO SIGNIFICADO?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A atividade proposta requer que façamos a reflexão sobre a forma das palavras, levando em conta o sentido. Por isso, a partir do comando, solicitamos a seguinte atividade:

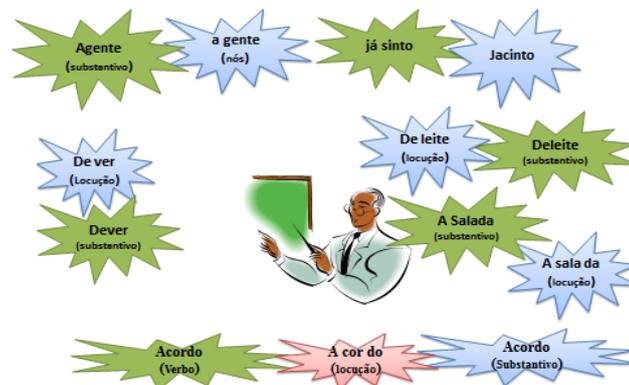
Figura 15 – Slide 10

**VEJAM E ANOTEM AS
PALAVRAS QUE SEGUEM**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Solicitamos que os alunos copiassem as palavras em forma de lista, deixando entre elas espaço de três a quatro linhas, para só então começarem a reflexão oral sobre cada uma delas.

Figura 16 – Slide 11



**VAMOS AOS SIGNIFICADOS
DE CADA UMA DELAS**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De forma organizada, fomos abordando cada vocábulo em sua significação, anotando no quadro e os alunos em seus cadernos, nos espaços entre uma e outra palavra copiada. Eles alegaram que sobrou espaço, então, já antecipamos a outra atividade com essas palavras: a formação de frases para fixação do sentido. Solicitamos que eles compusessem três frases com cada palavra ou expressão.

Figura 17 – Slide 12



AGORA FAÇAM FRASES
COM ESSAS PALAVRAS E
EXPRESSÕES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Cada aluno teve a oportunidade de comentar uma frase elaborada para que nós, os ouvintes em sala, pudéssemos avaliar a adequação do uso. Após essa atividade e seus devidos ajustes, buscamos a teoria das classes de palavras, objetivando o ensino desse conteúdo.

Figura 18 – Slide 13



VAMOS ÀS
CLASSES DE PALAVRAS
DESSER VOCÁBULOS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O trabalho com as classes de palavras foi sistematizado a partir de material elaborado por nós com base nas gramáticas de Cunha e Cintra (1985), adaptado para os níveis escolares dos alunos do projeto. Priorizamos as seguintes classes de palavras: os substantivos, os pronomes pessoais; os verbos e o conceito de locução. Com isso, foi possível sistematizar e fixar o conteúdo de análise da língua a partir de atividades lúdicas de escrita e de reescrita.

Dando continuidade, focalizamos o estudo da questão do livro que abordava a dificuldade de escrita da expressão “de repente”, tendo em vista que essa é uma das expressões que mais sofreu processo de hipossegmentação na escrita dos alunos do projeto.

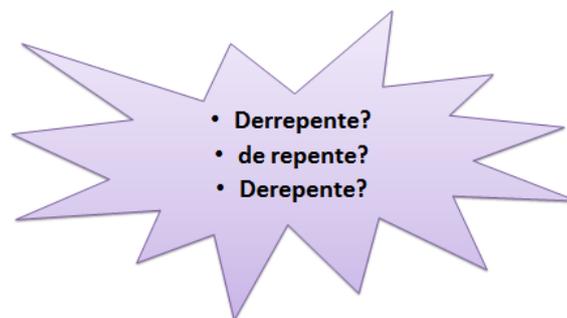
Figura 19 – Slide 14

VEJAM ESSA DÚVIDA QUE
MUITAS PESSOAS APRESENTAM
AO ESCREVEREM:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Mostramos várias formas de escrita não convencional da expressão ‘de repente’, as quais podem ser encontradas na escrita dos sujeitos da pesquisa.

Figura 20 – Slide 15



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Questionamos se eles também tinham essa dúvida específica. Questionamos também se algum deles gostaria de escrever no quadro a forma convencional da expressão. Um aluno aceitou o desafio e foi ao quadro.

Figura 21 – Slide 16



VOCÊ TAMBÉM TEM
ESSA DÚVIDA?
QUAL É A FORMA CORRETA?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Depois disso, demos continuidade à atividade perguntando:

Figura 22 – Slide 17



VOCÊ CONHECE A
PALAVRA REPENTE?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Então, já tendo disponibilizado um livro didático para cada aluno, sugerimos o seguinte:

Figura 23 – Slide 18

LEIAM NA PÁGINA 33
O SIGNIFICADO DA PALAVRA
REPENTE.
ВЕБЕНТЕ

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 24 – Slide 19

3. Observe:

Eu estava torcendo para que nevasse alguns centímetros a mais, mas, de repente, parou de nevar.

Jeff Kinney, *Diário de um banana: um romance em quadrinhos*. São Paulo: Vergara & Riba, 2008. v. 1.

De repente é uma locução formada por duas palavras, **de** e **repente**, que escrevemos sempre separadamente. Se quisermos utilizar uma só palavra, podemos trocar **de repente** por **repentinamente**.

a) Copie no caderno a frase tirada do *Diário de um banana*, acima, trocando **de repente** por **repentinamente**.
Eu estava torcendo para que nevasse alguns centímetros a mais, mas, repentinamente, parou de nevar.

b) Compare a frase que você acabou de escrever com a frase original e responda: como ela fica mais de acordo com a linguagem de um adolescente? Professor: Espere-se que os alunos percebam que o termo repentinamente torna a frase mais formal, portanto a forma original é a mais adequada.

Repente é um substantivo que quer dizer "atitude ou fala repentina e impensada".

Locução é um grupo de palavras que equivale a uma palavra só.

33

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no livro didático.

Como o livro somente ficava nessa explicação, resolvemos ampliar trazendo para os alunos alguns repentes para a audição, não antes de fazermos a distinção entre a locução adverbial e o substantivo.

Figura 25 – Slide 20



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No início eles riram, alguns ironizaram um pouco, lançando comentários sobre o gênero das canções ouvidas, da dupla gaúcha Teixeirinha e Mary Teresinha e dos repentistas pernambucanos, Caju e Castanha. Os repentistas causaram estranhamento. Essa barreira foi quebrada quando contextualizamos o espaço cultural donde advém o gênero, e explanamos sobre a importância cultural dele, não só para suas regiões de origem.

Finalizando a expansão da unidade, apresentamos um plano de aula para 2h/a com atividades de caráter lúdico como opções didáticas para a prática de escritas dos alunos que apresentam segmentação não-convencional das palavras. Os exercícios podem ser repetidos em diversas ocasiões do bimestre e do ano, a partir das necessidades de repetição que o professor perceber.

A atividade consiste em transcrever o texto (poéticos, parlendas, poemas, quadrinhas e canções) que sejam conhecidos dos alunos realizando a separação convencional entre as palavras, exercício que requer o emprego de conhecimentos construídos sobre o sistema de escrita e a familiaridade com o texto a ser transcrito para que se possa refletir sobre a estrutura da palavra e a sua segmentação.

Num primeiro momento, selecionamos o material de apoio: parlendas, poemas, quadrinhas e canções conhecidos pelos alunos. Fornecemos uma cópia desse texto para cada aluno e comentamos com eles sobre a importância de separar as palavras quando escrevemos. Destacamos que a parlenda foi escrita sem levar em conta a separação de palavras. Dessa forma,

solicitamos que os alunos transcrevessem o texto fazendo a separação que considerassem necessária. Deixamos que eles transcrevessem o texto individualmente.

Como exemplo, apresentamos:

UMHOMEMBATEUEMMINHAPORTAEEUA
 BRISENHORASESENHORESPONHAMAMÃ
 ONOCHÃOSENHORASESENHORESPULEM
 DEUMPÉSÓSENHORASESENHORESDEEMU
 MARODADINHAEVÃOPROOLHODARUA

Ao terminarem a transcrição, realizamos a conferência das palavras, verificando quantas existem no texto a fim de que os resultados pudessem ser socializados. Ao surgirem resultados diferentes, o professor (ou o aluno com o auxílio do professor) deve usar o quadro para sanar as dúvidas individuais e coletivas, fazendo adequações e refletindo com a turma qual o problema do texto reescrito: se foi escrito separando ou juntando as palavras de outra forma ou jeito; como foi feito, qual o raciocínio utilizado (momento de justificarem as suas escolhas). Enfim, é um momento de reflexão entre professor e alunos, em que ficam visíveis as opções feitas pelos escreventes para separarem as palavras (ou juntarem). Havendo casos de hipo ou de hipersegmentação na reescrita, convidamos os alunos que apresentaram os fenômenos para redigirem os versos no quadro com o apoio da turma e do professor. Quando todos os versos estavam escritos no quadro, conferimos com os alunos quantas palavras há no texto. É importante, depois desse momento, verificar se todos os alunos chegaram à correção adequada.

A atividade proposta pode passar por variações, visando a discussão sobre a segmentação não-convencional, tendo em vista que é possível transcrever outros textos, como os poéticos, de fácil memorização e também canções, entre outros. Destacamos que sempre é necessário seguir a sequência de ações da atividade para que tenhamos a oportunidade de discutir com os alunos sobre a reescrita do texto focalizado (poético, parlenda, quadrinhas, canções) e socializar as escritas obtidas.

Nesse molde de atividade, podemos ainda usar a análise coletiva de textos produzidos por alunos que apresentem vários problemas de segmentação de palavras. Para isso, selecionamos previamente o texto (ou textos) e o escrevemos no quadro, ou utilizamos outro recurso de apresentação e, junto com a turma, vamos agrupando os problemas e refletindo sobre a natureza dele. Nessa atividade é fundamental não expormos os alunos mencionando os seus “erros”, mas sim realizarmos um trabalho para conscientizá-los de forma responsável, com a colaboração de todos, em que o grupo participa da reescrita.

No caso específico de trabalho com o jornal escolar, a revisão tem ainda mais sentido e menos risco de parecer ofensiva para quem escreveu, dado que é um texto que já nasce para o público do jornal, e uma das ações necessárias com o texto jornalístico é a revisão. Assim, temos potencializada a atividade de revisão.

A avaliação da atividade de reescrita que realizamos é de suma importância, porque nela registramos a participação dos alunos, o número de educandos que superaram a segmentação não convencional de palavras, quais são os fenômenos mais recorrentes, hipo ou hipersegmentação, as intervenções realizadas, as justificativas dos alunos para a escrita das formas segmentadas. O registro possibilita que acompanhem a evolução dos casos de segmentação não-convencional e que possamos planejar, se necessário, atividades de reforço para erradicar esse problema da escrita dos nossos alunos.

Ainda nessa atividade, destacamos a importância do uso do dicionário como auxiliar na tarefa de escrita e de reescrita. Podemos sempre lembrar os alunos sobre esse uso, e incentivá-los a terem dicionários sempre que for necessário. Dentro das possibilidades de cada escola, é essencial termos dicionários em sala de aula para disponibilizarmos para os alunos, ressaltando que o professor é um formador e pode contribuir para que esse hábito seja desenvolvido e se torne uma prática constante.

Com esse trabalho inicial para a abordagem dos problemas de segmentação não-convencional, pretendemos destacar a importância de o professor sempre questionar sua própria prática de ensino da língua escrita, focalizando os problemas de escrita com um olhar sobre o erro construtivo, e assim refletindo sobre ela.

Sobre isso, Morais (2005) destaca que “das palavras nas quais meus alunos cometem erros, quais são as que eles mais usam na língua escrita? Que dificuldades ortográficas estão envolvidas nesses erros?” (MORAIS, 2005, p. 45). Sempre destacando que a ação de intervenção pedagógica é uma possibilidade de relação mediadora entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento sobre a língua escrita.

As atividades aqui propostas foram destinadas aos alunos da Sala do Jornal Escolar, mas também poderão ser adaptadas para os demais níveis de EF. A adaptação requer que levemos em conta o nível que o aluno está para então nos prepararmos, considerando, por exemplo, gostos musicais dos nossos alunos.

A seguir, apresentamos as proposições didáticas para dar continuidade ao nosso plano de ensino de escrita e de reescrita de texto em sala de aula. Optamos pelo trabalho com os gêneros do jornal porque estamos no projeto do Jornal Escolar que é uma ferramenta social e

de interação reconhecido por sua contribuição para o letramento, para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a participação social dos estudantes⁹.

Para Bonini¹⁰ (2011), o “Jornal Escolar se tornou um importante instrumento de ensino aprendizagem de linguagem em muitos países, desde a experiência seminal de Freinet (1974), iniciada em 1924” (BONINI, 2011, p. 149). No Brasil, entretanto, só mais recentemente se tem investido em experiências desse tipo. Não há, porém, pesquisas consistentes que exponham e que considerem as experiências realizadas, de modo que ainda é incongruente os conhecimentos sobre como são produzidos esses jornais e que espaço assumem no conjunto dos conteúdos ensinados na disciplina de LP.

Ainda de acordo com Bonini (2011), o Jornal Escolar se desponta como uma das ferramentas mais adequadas para o desenvolvimento da metodologia dos projetos didáticos, sendo, pois, uma das formas centrais de trabalho com a linguagem na escola. A afinidade privilegiada com a metodologia do Jornal Escolar é atribuída à importância social do jornal, porque “a sua tecnologia de relativamente simples implementação, e às possibilidades de autoria e protagonismo que ele oferece a alunos, professores e comunidade escolar de modo geral” (BONINI, 2011, p. 150).

De acordo com Bonini (2011), nossa proposta se estabeleceu porque consideramos que o trabalho com o Jornal Escolar possibilita que os alunos conheçam essa mídia em termos de seus mecanismos textuais e discursivos e que, ao mesmo tempo, ocorra o trabalho da escrita e da rescrita textual, visto que as tarefas com a linguagem são intensas, requerendo ações contínuas de reescrita dos gêneros do jornal produzidos para o público leitor.

3.2.2 Os gêneros do jornal

Os gêneros definidos para a nossa ação pedagógica foram: 1. O Jornal impresso; 2. Primeira página do jornal; 3. Anúncio classificado. A opção se deu porque consideramos esses gêneros apropriados para um trabalho inicial de abordagem do fenômeno da segmentação não-convencional de palavras. Se começássemos com um gênero jornalístico mais complexo, a reportagem, por exemplo, o processo seria muito mais alongado, em função das características desse gênero.

⁹ FREINET, C. **O Jornal Escolar**. Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

¹⁰ BONINI, A. **Jornal escolar**: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

Como pode ser visto na sequência das atividades, há momentos em que é possível variar o gênero, conforme indicado, ao se trabalhar com as chamadas de reportagem. Por isso, esse trabalho com as unidades de ensino depende muito da investidora do professor em trazer para a sala de aula o proposto, mas que também pode ser ampliado.

Destacamos que, para qualquer trabalho em sala de aula que tenha como base os gêneros do jornal, é necessário iniciá-lo com o jornal impresso como um todo para o manuseio e para a leitura. Isto se justifica pelo fato de que, normalmente, os alunos não têm contato com jornais, exceto poucos alunos.

No caso dos alunos pesquisados, tivemos o cuidado de indagar sobre a leitura de jornal. Apenas dois (2) alunos se revelaram ‘leitores’ esporádicos de jornais. Um porque a família assinava o Jornal de circulação na cidade; e o outro é migrante, veio do nordeste, Fortaleza, e disse que lá, na escola em que estudava, a biblioteca fazia uso de jornais como material de leitura.

Por isso, sempre é importante essa sondagem inicial sobre o hábitos de leitura de jornais em específico, conforme explicitado na proposta que segue. A apresentação do jornal na íntegra, como ação pedagógica, só depois trabalho com os outros gêneros do jornal, em suas especificidades, são ações que podem aproximar os alunos do reconhecimento do jornal como suporte de vários outros gêneros.

Sendo assim, o que segue é a proposta com a qual objetivamos dar corpo ao trabalho com os gêneros jornalísticos escolhidos para serem desenvolvidos com os alunos do EF - II.

3.2.3. Unidade I¹¹

O JORNAL NA SALA DE AULA: CONHECER, RECONHECER O JORNAL IMPRESSO

Identificação: Ensino Fundamental II

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Tema: Concepção de texto e gêneros de texto

Conteúdo: Leitura

Objetivo Geral

¹¹ As unidades relacionadas nesse trabalho estão em acordo a didática de GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Isto porque consideramos, como Gasparin, que o educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode suscitar transformações na conscientização dos educandos e dos demais colegas sobre o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais.

Conhecer/reconhecer a estrutura do jornal impresso, visando à familiarização com esse tipo de mídia escrita, no sentido de mobilização do aluno em direção ao conteúdo a ser trabalhado na unidade.

Conteúdo e objetivos específicos

Conteúdo: Leitura

Objetivos específicos:

- Manusear o jornal impresso para visualizar os gêneros jornalísticos que o compõem, bem como suas seções;
- Conhecer/reconhecer a estrutura do jornal impresso, suas características e particularidades como gênero e como portador de multigêneros;
- Identificar os diferentes gêneros de textos que compõem o jornal, pré-visualizando a sua finalidade;
- Desenvolver as habilidades de leitura, visando à escrita e ao estímulo à autoria.

Tempo integral da atividade: 6h/a

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno: alunos que não tenham familiarização com o suporte jornal impresso (nenhuma/ou pouco).

Prática Inicial

Indicamos a prática inicial como ponto de partida para o ensino de todo e qualquer conteúdo em sala de aula. Essa prática pode fazer com que o docente tenha uma visão do conhecimento sincrético dos alunos a respeito do assunto abordado. Daí ser fundamental esse momento. Nesse sentido, é necessário planejar, sistematizando uma aula-diálogo para aplicar com a turma. Na aula-diálogo, entabula-se a conversa sobre o jornal (de modo geral), o jornal impresso (de modo específico), identificando no cotidiano o suporte e o gênero jornal impresso. Com isso, esperamos que sejam acionados os conhecimentos prévios dos alunos. O professor pode partir de um roteiro de questionamentos como:

Roteiro de questionamentos

1. Qual vivência cotidiana do aluno com o jornal impresso (assinam, compram, têm acesso)?
2. Manuseiam jornais?

3. Leem jornais?
4. O que já conhecem sobre o jornal impresso?
5. Conhecem algum gênero de texto característico do jornal impresso?

Problematização

Ao problematizar sobre o conteúdo (a leitura de jornais impressos) o professor coloca o aluno em ‘estado de alerta’ para a aprendizagem, porque, com base em Freire (1996) e em Bachelard (1996), podemos destacar que a problematização considera uma dimensão que vai além da pedagógica. Sendo assim, colabora para acrescer a competência de inteligência crítica do sujeito. Nesse sentido, inicialmente dialogamos sobre o assunto, depois o sistematizamos. A problematização é, então, o ponto de partida para que aconteça a análise crítica e reflexiva sobre uma determinada dimensão significativa da realidade concreta, apresentada aos sujeitos cognoscentes. Frente à perspectiva de problematizar um assunto, é possível buscar/arquitetar respostas, porque à medida que problematizamos, buscamos construir respostas para as nossas questões.

Nesse sentido, é importante problematizar quais dificuldades ou questões da prática social podem ser resolvidos com o subsídio desse conteúdo. A seguir, um roteiro possível que indicamos para concretizar a problematização do conteúdo em foco na sala de aula:

Roteiro de questões problematizadoras para a abordagem do Jornal Impresso

1. Que visão que os alunos têm da importância social dos jornais, entre eles, o impresso?
2. Os alunos compreendem que, muitas vezes, o jornal não é devidamente reconhecido em sua função social de informar/formar?
3. Qual o olhar social sobre o jornal impresso?
4. Os alunos estão aptos para compararem notícias, por exemplo, sob o ângulo de vários jornais?
5. Qual visão os alunos têm sobre a face massificadora, homogeneizante de opiniões na sociedade presente em muitos jornais?
6. O trabalho com o jornal impresso poderá propiciar o conhecimento/reconhecimento e o entendimento do jornal impresso como fato social presente nas diversas esferas sociais?

Além dessas, podem ser listadas outras problematizações, e isso depende de cada ambiente escolar. Assim, neste ponto, definimos as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas visando a buscar respostas para as questões propostas no item acima. Nesse caso, consideramos necessário trabalhar as dimensões abaixo relacionadas:

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas com o Jornal Impresso

- **Abordar a dimensão cultural:**
 1. Pesquisar sobre a origem do jornal impresso;
 2. Destacar a falta de hábito de leitura de jornais impressos;
 3. Enfatizar as implicações culturais do jornal impresso.
- **Abordar a dimensão social:**
 1. Pesquisar sobre o valor social dos jornais impressos.
- **Abordar a dimensão política e legal:**
 1. Pesquisar sobre questões que envolvem a normatização de jornais impressos;
 2. Pesquisar sobre os órgãos reguladores do jornalismo impresso no Brasil;
 3. Pesquisar sobre o uso dos jornais com intenções políticas.
- **Abordar a dimensão educacional:**
 1. Apresentar os aspectos do jornal impresso a serem abordados em ambiente educacional;
 2. Desenvolver ações necessárias para uma cultura de leitura do jornal impresso.

Recursos e estratégias

Para essa ação didática específica, são necessários os seguintes recursos:

- Jornais impresso (de preferência na sequência da mesma semana, de várias semanas);
- Revistas (diversas e diversificadas);
- Vídeo de um jornal televisivo;
- Áudio de um jornal falado;
- Xerox de gêneros de texto diversos (charges, piadas, notícias, reportagens, tirinhas, classificados, crônicas, manchetes, textos informativos, horóscopo, carta do leitor, cruzadinhas, entre outros) retirados de diversas fontes como revistas, jornais, livros, sites de internet, entre outros.
- Xerox com roteiro do quadro síntese (de acordo com que estejam trabalhando no individual ou em grupo);
- Laboratório de informática para pesquisas via internet;
- Materiais para a confecção do mural: de acordo com a disponibilidade dos materiais.

Para desenvolver as seguintes ações estratégicas de ensino:

- Distribuir os jornais individualmente ou em grupo, dependendo do número de exemplares;
- Solicitar que os alunos manuseiem os jornais, primeiro de forma espontânea, depois de forma orientada (circulando entre os alunos apontando esse ou aquele caderno, atentando para interesse do aluno pelos assuntos);
- Distribuir as revistas para os alunos (também conforme disponibilidade) solicitando o manuseio delas;
- Expor o vídeo do jornal televisivo;
- Expor o áudio do falado;
- Propor questionamentos orais como: Há diferenças entre as notícias que circulam em jornais, revistas, televisão e rádio? Ouvir os alunos de forma mediada e democrática;

- Propor a confecção de um rol dos cadernos e das seções que compõem o jornal impresso; primeiramente de forma oral, instigando os alunos a citarem o que verificaram no jornal;
- Propor a confecção de quadro síntese¹², em grupo, de uma sequência semanal do jornal, para fazer parte do mural;
- Elaborar um Mural¹³ com os quadros-síntese da estrutura do jornal; com as pesquisas realizadas sobre os temas propostos: A história do Jornal Impresso; a pesquisa sobre hábito de leitura de jornais; pesquisa sobre o valor social do jornal impresso; pesquisa sobre os órgãos reguladores do jornal impresso na sociedade brasileira; pesquisa sobre o uso dos jornais com intenções políticas (imprensa massificadora); pesquisa sobre o jornal na escola: função e importância na visão dos alunos; instigar a criação de uma hemeroteca¹⁴.

Avaliação

- Participação efetiva do aluno (que deve sempre ser anotado pelo professor em material próprio para isso, por exemplo, ficha de observação individual) verificando o que ele demonstra ter aprendido com as ações pedagógicas, constatando se houve apreensão do conteúdo revertido nas ações experimentais para compor o quadro e no diálogo entre professor e alunos.
- Socialização do mural como trabalho produto dos estudos realizados sobre o jornal.

Nova postura prática pretendida para o aluno

- Conhecer melhor o jornal impresso;
- Capacidade crítica para a leitura do jornal impresso;
- Maior discernimento na leitura de jornais;
- Postura de interesse para definir as próximas ações, partindo de intenções e planos.

3.2.4 Unidade II

EXTRA, EXTRA: ESTAMOS NA PRIMEIRA PÁGINA!

Identificação: Ensino Fundamental II

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Tema: Língua escrita, gêneros textual/concepção de texto

Conteúdo: Leitura, análise da língua e escrita

¹² Material em anexo.

¹³ O professor deve fazer uso do material disponível para confeccionar esse mural, que pode ser papelão, papéis, impressos, caixas ou outro material de sua escolha.

¹⁴ Hemeroteca, refere-se a qualquer coleção ou conjunto organizado de periódicos. Pode ser uma seção de biblioteca apenas reservada à conservação de material escrito desse gênero. No caso específico, seria a proposta de criar uma coleção temática de recortes de jornais e revistas ou até mesmo uma base de dados em suporte informático.

Objetivo Geral

Conhecer/reconhecer as características da Primeira Página de Jornal (PP), visando à familiarização com a estrutura e com a característica do gênero em foco, para posterior escrita e reescrita de textos próprios da PP.

Conteúdo e objetivos específicos

Conteúdos: Leitura, escrita e reescrita de texto

Objetivos específicos

- Visualizar os elementos que compõem a PP¹⁵;
- Definir os elementos característicos da PP;
- Formular conceitos sobre os elementos estruturais da PP (título, cabeçalho, manchetes, chamadas, lides, ilustrações, legendas, índices e indicadores - de tempo, econômicos, entre outros);
- Destacar os recursos próprios da PP referentes às características da linguagem e recursos gráficos como símbolos, logotipos, diagramação, aspecto gráfico da página, entre outros;
- Desenvolver as habilidades de leitura da PP como indicadora do conteúdo interno do jornal;
- Praticar a escrita e a reescrita de textos característicos da PP do jornal como manchetes, chamadas, títulos, lides, entre outros.

Tempo integral da atividade: 12h/a

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno: alunos já familiarizados com o jornal impresso na íntegra.

Prática Inicial

Tendo a consciência de que o trabalho com a PP propicia o contato direto com o texto escrito autêntico, sendo esse trabalho possibilitador do desenvolvimento da capacidade de ler e de escrever dos alunos, de acordo com Faria (2009), é necessário planejar, sistematizando uma aula-diálogo para aplicar para a turma sobre a PP. O diálogo parte das várias PPs

¹⁵Como os alunos já estabeleceram conhecimento sobre o jornal como um todo na unidade anterior, esse trabalho com as PP pode ser feito com primeiras páginas de jornal acessíveis em <http://www.newseum.org/todaysfrontpages/default.asp>, site especializado que oferece uma gama de PP de jornais do mundo todo, importante fonte para esse trabalho em sala de aula.

disponibilizadas para os alunos, apresentando, inicialmente, de forma oral, as características e a função das PPs no jornal impresso.

Problematização

Segue um roteiro possível para concretizar a problematização sobre a PP em sala de aula:

Roteiro de questões problematizadoras para a abordagem da PP do Jornal Impresso:

- Os alunos conhecem/reconhecem as características próprias das PPs do jornal impresso?
- Os alunos conhecem/reconhecem as funções sociocomunicativas das PPs do jornal impresso?
- O trabalho com as PPs poderá ser subsídio para ampliarmos a capacidade de análise referentes à mídia impressa?
- O trabalho com as PPs poderá fazer com que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e de escrita?
- O trabalho com o gênero PP servirá de subsídio para a capacidade de articulação entre os saberes prévios e os saberes trabalhados?

Além dessas, outras problematizações poderão ser elencadas, dependendo de cada realidade escolar.

Nesse ponto, definimos as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas visando a buscar respostas para as questões propostas no item acima. Nesse caso, é necessário abordar as dimensões abaixo relacionadas:

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas com a PP Jornal Impresso

- **Abordar a dimensão conceitual:**
 1. Explicar sobre o que é uma PP e definir os seus elementos estruturais.
- **Abordar a dimensão social:**
 1. Pesquisar sobre a função sociocomunicativa das PPs.
 2. Pesquisar sobre o valor social da leitura crítica, entre elas a leitura das PPs de jornais impressos.
- **Abordar a dimensão educacional:**
 3. Apresentando os elementos das PPs como instrumentos de ensino.
- **Abordar a dimensão prática:**
 1. Mostrar a possibilidade de autoria a partir da escrita e da reescrita de textos próprios das PPs.

Recursos e estratégias

- PPs¹⁶ de Jornais impressos;
- Xerox de atividades com textos (ou partes) de textos característicos da PP;
- Laboratório de informática;
- Folhas sulfites;
- Internet.

Para desenvolvermos as seguintes ações estratégicas de ensino:

- Distribuir as PPs (diversas que podem ser acessadas no site já mencionado na referência 12, página 84);
- Solicitar que os alunos leiam e analisem os elementos das PPs, primeiro de forma espontânea, depois de forma orientada (apontando este ou aquele elemento, atentando para o interesse do aluno pelos assuntos);
- Conceituar e definir os elementos estruturais como título, cabeçalho, manchetes, chamadas, lides, ilustrações e legendas, indicadores (de tempo, econômicos, entre outros) característicos da PP¹⁷, para poder, além de conceituar os elementos, propor a confecção de um dicionário de termos da linguagem jornalística;
- Planejar aula teórico-prática sobre as características da linguagem jornalística¹⁸, abordando itens como: capacidade de síntese; ordem direta das frases; classes de palavras, focalizando em substantivo e em verbos;
- Planejar aula teórico-prática sobre estratégias de compreensão leitora e significação, e todos os conteúdos relacionados a elas para o desenvolvimento da capacidade de leitura autônoma e crítica¹⁹; podendo abordar esse conteúdo com as manchetes de tirinhas, de charges e até mesmo nas propagandas.
- Propor leitura de manchetes das PPs de jornais que podem ser acessadas²⁰ para a seguinte atividade:
 1. Dividir a turma em grupo de três ou quatro alunos;
 2. Entregar PPs (mínimo quatro, de diferentes jornais) para cada grupo;
 3. Solicitar que descrevam os elementos que compõem a manchete (título, fotos, entre outros);
 4. Solicitar que leiam e que façam um quadro contendo as manchetes dos jornais. Depois de conferir o quadro, discutindo os elementos descritos, é importante estabelecer um trabalho previamente estruturado sobre os verbos assinalados nas manchetes, destacando a caracterização deles no texto jornalístico, os

¹⁶PP acessada no site indicado anteriormente.

¹⁷ Manual Teórico De Jornalismo; Manual da imprensa jovem; Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo; encontráveis em diversos sites especializados na internet.

¹⁸ FARIA, Maria Alice de Oliveira e Júnior, Juvenal Zanchetta. **Para ler e fazer o jornal nasala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007; CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985; GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2010.

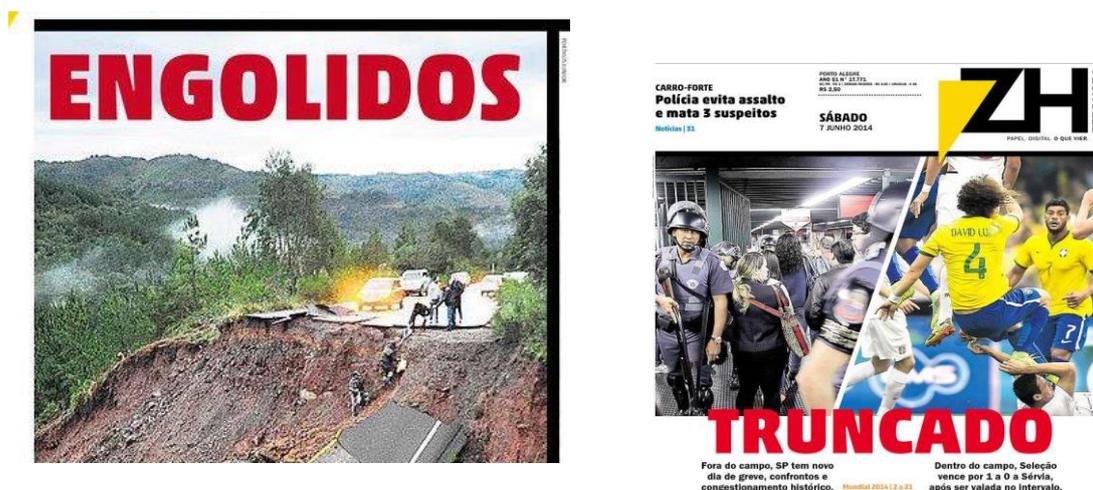
¹⁹ Entre outros, é possível ter como fonte para esse ensino os trabalhos de KOCH, I. G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012; ou ainda da mesma autora os livros: **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007; e **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002; Também se pode pesquisar em PLATÃO, S. F. & FIORIN, J. L. **Para entender o texto**. São Paulo Ática, 1997.

²⁰Disponível em: <http://www.newseum.org/todaysfrontpages/default.asp>. Acesso em: 17 fev. 2015.

tempos verbais principalmente, a exemplo, as manchetes expostas abaixo, com as quais é possível ver, ou rever, as formas nominais dos verbos, a argumentação do participípio adjetival.

5. Explorar os implícitos dos títulos sem verbos que apontam, como no exemplo abaixo, da manchete do Correio Brasiliense, para o uso do verbo em sua condição de adjetivo, isto é, a forma nominal participípio. Para isso o professor precisa preparar o ensino de verbos abrangendo os conteúdos referentes a esse estudo.

Figura 26 – Primeiras Páginas de Jornais



Fonte: Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 6 e 7 de junho de 2014.

Figura 27 – Manchete de jornal



Fonte: Jornal O Globo, 6 de junho de 2014.

Figura 28 – Manchete de jornal



Fonte: Correio Brasiliense, 6 de junho de 2014.

- Propor a escrita das manchetes a partir de imagens. Para isso, o professor entrega para os grupos imagens diversas, previamente providenciadas de jornais, de revistas, da internet, entre outros, solicitando que os alunos criem manchetes para cada imagem, não mais que duas manchetes por grupo.
- Propor a reescrita das manchetes, primeiro no coletivo, solicitando que um grupo contribua passando a manchete no quadro (ao lado da imagem afixada também no quadro), fazendo o trabalho de reescrita com a participação efetiva dos alunos; depois no grupo, quando o professor passa a frequentar os grupos e a colaborar no processo de reescrita. **Observação:** o professor pode diversificar essa atividade propondo que os alunos a estendam para casa solicitando que eles escolham um fato particular ou social, registrem em material apropriado²¹, pesquisem uma imagem que se relacione com o fato e criem manchetes. Esse trabalho também precisa passar por refacção.
- Propor a escrita de chamadas das PPs. O professor seleciona uma PP e leva para a sala de aula um xerox dela para cada aluno. Destaca a chamada da notícia principal, a exemplo a que segue abaixo, e solicita que os alunos escrevam a chamada de acordo com o fato e a imagem exposta, se colocando como autor, expondo o modo como eles abordariam o encontro entre as finalistas da copa, nesse caso. É necessário organizar o processo de reescrita.

Figura 29 – Manchete de jornal



Fonte: O Diário do Norte do Paraná, 13 e 14 de julho de 2014.

²¹ É importante alunos de projeto de Jornal Escolar terem um caderneta intitulada “O diário do jornalista-Jornal Escolar” apropriada para esse fim.

- Socializar os trabalhos no mural da sala.

Antes de finalizar essa unidade é importante destacarmos que, na atividade de reescrita do texto, é o momento que o professor tem para fazer inserções sobre os problemas de segmentação não-convencional e outros que envolvam a grafia convencional de palavras. Para isso, propomos atividades que estarão disponíveis para análises nos anexos 3 e 4, e ainda um trabalho consistente focalizando os problemas de ortografia com atividades pré-definidas que foquem as palavras tanto fora do texto quando inseridas nos textos, envolvendo correspondências regulares diretas, regulares contextuais e morfológico-gramaticais. Para formar esses conhecimentos acerca da elaboração de atividades visando aos problemas ortográficos, indicamos estudos de Moraes²² (2010) que nos fornece explicações teóricas sobre o tema, assim como indicações de atividades práticas para realizarmos com os alunos.

Além disso, partindo dessa atividade, buscando outras manchetes, ou mesmo notícias, o professor elabora atividades em que, além de identificar espaços dentro das palavras (hipersegmentação) ou junção de grupo de palavras (hipossegmentação) entre palavras, ausências de pontuação, alterações fonéticas, anteriormente planejadas pelo professor sobre a estrutura linguística original do texto, os alunos deverão demarcar a pontuação do texto, como no exemplo: “Greve para São Paulo e Governo e Fifa *a pelan a o povo*”

Avaliação

- Avaliar a participação do aluno (que deve sempre ser anotado pelo professor em material próprio para isso, por exemplo, ficha de observação individual);
- Verificar as habilidades de leitura e de escrita demonstradas no desenvolvimento das ações pedagógicas constatando se houve apreensão do conteúdo revertido nas ações experimentais que compuseram o processo de trabalho do aluno com o gênero em foco;
- Averiguar a ampliação da capacidade de análise referente às PPs;
- Avaliar se o aluno articula saberes prévios a saberes trabalhados;
- Verificar a produção de textos de PPs.

Nova postura prática pretendida para o aluno

- Ter conhecimento sistematizado da PP do jornal impresso;
- Ler, produtiva e autonomamente, a primeira página do jornal.
- Postura de interesse para definir as próximas ações, partindo de intenções e de planos.

²² MORAIS, A.G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo, Ática, 2010; MORAIS, A.G. “Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda a o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma”. Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED (cd rom). Caxambu, 1999

3.2.5 Unidade III

NOS CLASSIFICADOS DE JORNAL, COMPRO, VENDO, ALUGO E TROCO

Identificação: Ensino Fundamental II

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Tema: Língua escrita, gêneros textual/concepção de texto

Conteúdo: Leitura, análise da língua e escrita.

Objetivo geral:

Trabalhar com o gênero anúncio de classificado como forma de aproximação dos alunos com a real função desses textos no ambiente social em que circulam, objetivamos, desse modo, produzir anúncios classificados e classificados poéticos, de acordo com as características convencionais do gênero e a sua função social.

Conteúdos e objetivos específicos:

Conteúdos: Leitura, análise da língua e escrita.

Objetivos específicos:

- Ler para conhecer/reconhecer os classificados de jornais;
- Conhecer os elementos que compõem o gênero anúncio classificado;
- Identificar a finalidade do gênero anúncio classificado;
- Estudar os processos de inferências textuais (palavras ou expressões) no contexto dos anúncios classificados;
- Estudar os explícitos e implícitos no texto, tendo em vista a seção do caderno em que o anúncio classificado se encontra;
- Identificar as evidências de locutor e de interlocutor do texto;
- Explorar as marcas linguísticas do gênero com ênfase em:
 - ✓ Classe de palavras; Pontuação (presença ou ausência); outros recursos gráficos como aspas, parênteses, hífen, travessão e negrito; Recursos ortográficos e/ou morfosintáticos como abreviaturas, convencional ou não convencional e sintaxe lacunar;
- Produzir anúncios classificados, empregando as características convencionais do gênero em foco;
- Reescrever²³ os textos, adequando-o às características do gênero e à sua finalidade;

²³Com base em Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) referente à escrita, essa prática social de linguagem deve ser entendida como “trabalho”, disso resulta a necessidade de reescrita, parte indispensável do processo de produção, pois “A escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo constitutivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 134).

- Trabalhar o gênero classificado poético, com apoio em Roseana Murray, fazendo transposição do anúncio classificado para o classificado poético, sensibilizando para as possibilidades da linguagem da poesia;
- Publicar os textos escritos em mural em espaço escolar.

Tempo integral da atividade: 12h/a de 50 min.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno: Conhecimento sobre a organização estrutural do jornal impresso como portador de multigêneros, dos diversos cadernos que o compõem e conhecimento sobre as classes de palavras.

Prática Inicial

Planejar aula-diálogo para iniciar o tema entregando para cada aluno a palavra “CLASSIFICADOS?”, previamente confeccionada para ser usada como elemento para questionamentos com a turma sobre o significado dela, anotando no quadro. Se necessário pedir aos alunos que olhem no dicionário e, com eles, estabelecer uma primeira acepção para a palavra. Em seguida, motivar a turma com questionamentos sobre o gênero textual anúncio classificados, lançando questões como:

Roteiro de questões para a prática inicial

1. Conhecem (ou não)?
2. Sabem onde pode ser encontrado?
3. Há outras mídias que trazem os classificados?
4. Tem uma visão sobre o uso social desse gênero?
5. O que ele informa?
6. Como se estrutura?
7. Quem são os interessados?
8. O que anuncia?
9. Como a pessoa escolhe o que vai ler ou não?
10. Será que alguém lê o caderno inteiro de uma vez? Por quê?
11. Alguém em sua casa costuma ler o caderno de classificados? Quando lê e por quê?

Problematização

O que segue é um roteiro possível para concretizar a problematização do conteúdo em foco na sala de aula.

Roteiro de questões problematizadoras para a abordagem dos Classificados de Jornal Impresso

- a. Que visão os alunos têm sobre os classificados de jornais?
- b. Que visão os alunos têm sobre a importância social dos classificados de jornais?
- c. Qual o olhar social sobre o classificado de jornal?
- d. Os classificados cumprem sua função social?
- e. Os classificados são importantes para a circulação de informação dentro daquilo a que se propõem, isto é, anunciar compra, venda, troca, aluguel, empregos?
- f. Os alunos estão aptos para compreenderem a finalidade publicitária dos anúncios classificados?

Além dessas, podem ser listadas outras problematizações, dependendo de cada realidade escolar. Devem, a partir disso, definir as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas visando a buscar respostas para as questões propostas no item acima. Nesse caso, é necessário trabalhar as dimensões abaixo relacionadas.

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas com os Classificados de jornal Impresso

- **Abordar a dimensão conceitual:**
 1. Explicar sobre o que é um classificado de jornal²⁴;
- **Abordar a dimensão cultural:**
 1. Pesquisar sobre a origem dos classificados;
- **Abordar a dimensão social:**
 1. Pesquisar sobre o valor social dos classificados;
- **Abordar a dimensão econômica:**
 1. Pesquisar sobre questões da efetividade da circulação de informação dos classificados de jornais;
 2. Pesquisar sobre o modo como, geralmente, são publicados os anúncios, que estão relacionados, normalmente, ao preço do anúncio que é estabelecido conforme o número de letras: quanto mais letras, mais caro.
- **Abordar a dimensão educacional:**
 1. Apresentar os aspectos dos classificados de jornal a serem utilizados como instrumentos de ensino;
- **Abordar a dimensão prática:**
 2. Mostrar a possibilidade de transposição do caráter econômico/comercial dos classificados para o caráter poético, visando à sensibilização;

²⁴ O anúncio classificado é um texto de estrutura mínima, conciso, que transmite as informações essenciais para compra, venda, aluguel ou mesmo troca de imóveis, veículos e outros bens, assim como oferece serviços e empregos. Tem finalidade persuasiva, buscando obter do leitor uma resposta, ou seja, que entre em contato com o anunciante.

3. Propor os “classificados escolares” instrumento que os alunos, interagindo com a comunidade escolar, por meio de mural, poderiam utilizar para propor: compra, troca, venda, (e outros) de objetos pessoais, livros, revistas, gibis, entre outros.

Recursos e estratégias:

Para esta ação didática específica, são necessários os seguintes recursos:

- Cadernos de classificados de jornais;
- Revistas que portem classificados;
- Imagem de classificado de jornal;
- Datashow;
- Materiais xerocados (entre outros, roteiros de leitura e escrita, de acordo com as necessidades para o encaminhamento das atividades);
- Laboratório de informática para digitação;
- Materiais para recorte, colagem etc;
- Materiais para a confecção do mural: de acordo com disponibilidade.

Para desenvolvermos as seguintes ações estratégicas de ensino:

- Apresentar um anúncio classificado²⁵ em mídia de Datashow para a aula-diálogo;
- Entregar o roteiro de leitura sobre a funcionalidade do gênero, de acordo com a sugestão a seguir:

Roteiro de leitura: a função do gênero classificado de jornal

Abordar a estrutura e a função desse gênero a partir de perguntas dirigidas, como:

1. Qual o objetivo do anúncio?
2. Qual o produto anunciado?
3. O anúncio se propõe a que: comprar, vender, alugar, trocar etc?
4. A operação anunciada é apresentada por meio de que palavra (verbo – comprar, vender; substantivo: compra venda)²⁶?
5. Se a operação anunciada não é expressa por uma palavra específica, vender, comprar etc, como percebemos a intenção do anunciante?
6. Que características do produto foram apresentadas?
7. As características atribuídas ao produto anunciado podem ser falsas? Por quê?
8. As características do produto descritas são positivas e destacam o produto anunciado como produto de qualidade?

²⁵As imagens de anúncios podem ser acessadas em diversos sites da internet, a exemplo os jornais online. Professor, faça a atividade, de preferência com dois anúncios, um com a operação anunciada expressa (comprar, vender etc); outra com a operação não expressa. Lembre-se: o roteiro a seguir é para produto.

²⁶Fazer abordagem dos processos de formação de palavras, a derivação regressiva de palavra, e os processos de redução, isto é, as siglas e abreviaturas, elaborando aula teórica e prática com atividades de fixação de conteúdo, acessadas em gramática de referência ou, por exemplo, no site: <http://www.soportugues.com.br/>, ou outro de preferência do professor.

9. O que aconteceria se o anunciante (quem anuncia) destacasse aspectos negativos do produto?
 10. Há ilustração no anúncio? Se há, ela torna o anúncio mais atrativo e mais completo? Por quê?
 11. Qual o objetivo do anunciante ao anunciar um produto ou um serviço?
 12. Qual frase deixa o anúncio mais atrativo?
 13. Quem provavelmente se interessaria por esse anúncio?
 14. Em sua opinião, o anúncio está completo ou falta algo nele?
 15. Se o anúncio não está completo, o que você acrescentaria?
 16. Há informações suficientes para quem se interessar pelo anúncio poder entrar em contato com o anunciante? Quais?
- Distribuir cadernos de classificados de jornais de maneira individual ou em dupla, dependendo da disponibilidade de exemplares;
 - Solicitar que os alunos façam um quadro, recortando os anúncios dos cadernos de classificados para colagem, de acordo com o que segue²⁷:

IMÓVEIS	VEÍCULOS	EMPREGOS	OUTROS

O quadro pode ser base para:

- Destacar as características do gênero²⁸;
- Propor trabalho articulado para o ensino da sintaxe da colocação pronominal, destacando palavras²⁹ que anunciam o produto ou serviço: comprar, vender, trocar, alugar, contratar etc;
- Revisar o estudo da pontuação³⁰;
- Propor, inicialmente, a reescrita dos classificados sem abreviaturas. Primeiro no coletivo, passando um anúncio no quadro e fazendo o trabalho de reescrita com a participação efetiva dos alunos; depois no individual, quando o professor deve entregar para os alunos dois classificados xerocados para os alunos fazerem a atividade de reescrita.

²⁷Professor, de acordo com o tempo planejado, estabeleça a quantidade de recortes.

²⁸ Após fazer opção por determinada teoria, de acordo com que tenha mais familiaridade, gêneros textuais (BAZERMAN, 2006; MARCUSCHI 2008), ou gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000; LOPES-ROSSI, 2002), é importante esclarecer que temos os gêneros como foco do nosso trabalho, porque concordamos com SCHNEUWLY e DOLZ (2004) sobre ser fundamental o trabalho com os gêneros, tendo em vista que eles são meios de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Os gêneros (textuais ou discursivos) são, portanto, conhecimento imprescindível para o professor, visto que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p.22).

²⁹ Professor, com a atividade do quadro, articular o ensino da sintaxe da colocação pronominal, dado que essa é uma dificuldade que o aluno pode apresentar na escrita ao fazer a hipossegmentação de, por exemplo, pronomes+verbo, ‘mecome’, ou ainda verbo+pronomes ‘comelo’, entre outras. Sites para pesquisas: <http://www.portugues.com.br/gramatica/colocacao-pronominal-.html>; <http://www.soportugues.com.br/>, ou outro de preferência do professor. Também é possível elaborar atividade a partir de uma gramática de referência.

³⁰Aula teórica, com revisão dos pontos que envolvem esse conteúdo; prática com aulas estruturadas, de preferência a partir de textos dos alunos, e exercícios de fixação de conteúdo.

Após esses momentos de trabalho com os anúncios retirados do jornal, é a hora de os alunos produzirem seus próprios classificados. Para tanto, é importante estabelecer a proposta de produção de anúncio classificado com base no que segue:

Roteiro de atividades para a proposta de produção do gênero classificados de jornal

- Propor que os alunos lembrem e anotem seus objetos pessoais de caráter lúdico, por exemplo, coleções de adesivos, figurinhas, papel de carta, revistinhas em quadrinhos, jogos de cartas ou outros;
- Solicitar que elejam um para ser vendido, trocado, alugado etc;
- Propor que escrevam um anúncio fazendo a oferta do seu objeto;
- Revisar com os alunos as características do gênero classificado;
- Propor o seguinte roteiro de escrita:
 1. Estabelecer o foco de anúncio (o que irá anunciar, lugar, objeto);
 2. Estabelecer o assunto (com que finalidade anunciará): comprar, vender, emprestar, trocar, alugar;
 3. Descrever o objeto do anúncio (características do objeto);
 4. Determinar o anunciante e o contato;
 5. Informações complementares (valor, condições de negociação).

Com base nesse roteiro, solicitar que um aluno ceda seu texto para correção coletiva a ser feita no quadro com a participação de todos os alunos. A partir dessa atividade, sugerir que os alunos, em dupla ou em trio, façam a revisão em seus textos, trocando-os com o colega do grupo. Nessa atividade de revisão é fundamental que o professor faça a mediação, interagindo com a turma ao se colocar na posição de colaborador do aluno no processo de reescrita.

Posterior à reescrita, o professor propõe que os textos sejam digitados no computador, levando os alunos para o laboratório de computação da escola, tendo em vista que as produções irão para o mural a ser confeccionado.

Ainda com base no roteiro, o professor encaminha a segunda atividade de produção textual, sorteando temas e repetindo os passos acima mencionados, partindo da seguinte atividade:

- Levar para a sala de aula uma caixa contendo títulos de anúncios, em número suficiente para a turma. A exemplo: vendo filhotes de animais; compro minhocas para pescaria; compro pedrinhas para coleção; alugo bicicleta; troco pares de brinco, entre outros. Sortear os títulos e solicitar que os alunos deem corpo ao anúncio já pronunciado desenvolvendo-o a partir do roteiro supracitado, sem esquecer de tabular o processo de reescrita que, também, pode ser o mesmo acima mencionado.

A transposição textual como opção de desdobramento de atividades da Unidade III

Após o término das atividades sugeridas, uma ação estratégica possível já prevista nos objetivos específicos é a transposição de texto. Isto é, a partir dos estudos com os anúncios classificados³¹, podemos sensibilizar os alunos para os classificados poéticos³², principalmente com turmas de 6º anos (também com outros níveis). Para isso, é preciso levar para a sala de aula os textos poéticos da poetiza Roseana Murray. Estruturando assim a atividade:

- Entregar para os alunos um xerox de classificado poético³³;
- Apresentar a autora Roseana Murray, fazendo um breve histórico dela, dizendo que também escreve classificados, porém diferentes daqueles que foram trabalhados em sala;
- Propor a leitura de diversos classificados poéticos (professor providenciar cópias) em comparação com os anúncios de classificados de jornais, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os textos apresentados, a partir da seguinte imagem e roteiro de leitura³⁴:



1. Encontre a semelhança: Que produto é anunciado nos dois classificados?

³¹ Trabalhar os verbos no imperativo, os adjetivos, os predicativos do sujeito, com aula teórica e aula prática devidamente estruturada para esse fim.

³² Estruturar aula teórico-prática sobre os recursos da linguagem poética, focando em linguagem conotativa, rima, ritmo, figuras de sons, entre outros, uma fonte é o livro “Versos, sons e ritmo” de Norma Goldstein que pode ser acessado em www.4shared.com.

³³ Esse gênero pode ser pesquisado no livro da autora, MURRAY, Roseana. Classificados Poéticos. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 2004.ou ainda em sites da internet, como <http://www.roseanamurray.com/opiniaio>; <http://classificados.tumblr.com/>.

³⁴ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000171/0000013236.gif>

2. Encontre as diferenças: Em qual texto a casa não pode ser vendida? Por quê? Em qual texto a casa pode ser vendida? Por quê? Como a casa é descrita no classificado do jornal? Como a casa é descrita no classificado poético?

É importante que isso seja feito com diversos classificados, basta que o professor se proponha a pesquisar ambos os textos e a montar atividades diversificadas para os alunos com base neles e no roteiro de leitura.

Roteiro de atividades para a proposta de produção de classificados poéticos

- Determinar temas (trabalho, estudo, brincadeira, amor, amizade, entre outros) que podem (ou não) serem sorteados entre os alunos;
- Levar para a sala diversas revistas e entregar aos alunos;
- Recordar com os alunos as características dos classificados de jornais que podem ser mantidas nos classificados poéticos;
- Solicitar que eles olhem as imagens que podem dar subsídios ao tema sobre o qual ela vai escrever;
- Solicitar a produção de classificados utilizando a linguagem poética;
- Reescrever os textos³⁵ com base no roteiro propostos para a reescrita dos classificados de jornais;
- Elaborar um Mural³⁶ com as produções realizadas na unidade;
- Socializar o mural de classificados.

Avaliação:

- Participação ativa do aluno (que deve sempre ser anotado pelo professor em material próprio para isso, por exemplo, ficha de observação individual) verificando o que ele demonstra ter aprendido com as ações pedagógicas, constatando se houve apreensão do conteúdo revertido em ações experimentais como produzir e reestruturar o texto, de acordo com as características do gênero; colaborar efetivamente na produção do mural dos classificados.

Nova postura prática pretendida para o aluno:

- Entendimento da função social dos classificados;
- Sensibilidade para a linguagem poética e possibilidades;

³⁵ No processo de reescrita de texto é importante o professor ter atividades de ortografias para focar as dificuldades de escrita dos alunos, a exemplo, as de segmentação não-convencional de palavras como a apresentada no ANEXO 5.

³⁶ O professor deve fazer uso do material disponível para confeccionar este mural.

- Postura de interesse para definir as próximas ações, partindo de intenções e planos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, avaliamos ser importante destacar os pontos de maior significação do estudo realizado e das reflexões dele advindas. O aqui exposto responde tanto à questão que nos levou à pesquisa (o porquê das ocorrências dos desvios na língua escrita dos alunos do EF-II), quanto aos objetivos traçados no início dela, isto é, identificação e descrição dos processos de segmentações não-convencionais encontrados nos textos dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; análise das influências da prosódia, de seus constituintes prosódicos na língua escrita; análise do percurso do aluno na sistematização da escrita a partir de processos fonológicos e da heterogeneidade da língua; e desenvolvimento da proposta metodológica com atividades de escrita e de reescrita de texto focalizando as dificuldades dos alunos.

Creemos que o percurso realizado para obter essas respostas possam contribuir para esclarecer sobre duas das possíveis causas das segmentações não-convencionais, hipo e hipersegmentação, na escrita dos alunos do EF – II. Isto é, as ocorrências de segmentação escrita não-convencional presentes nos textos dos alunos pesquisados, em diversos aspectos, em maior ou menor percentual, são resultantes do trânsito dos alunos por práticas sociais orais e letradas e da inserção deles nessas práticas, advindas de fatores ligados a aspectos prosódicos e aos seus constituintes; e a aspectos representativos da escrita em sua gênese; e da representação da escrita baseada no código institucionalizado (CORRÊA, 2004; CAPISTRANO, 2007).

Relativo à prosódia e aos seus constituintes, observamos que as segmentações não-convencionais encontradas eram resultantes de hipóteses fundadas na perspectiva de que há uma relação unívoca entre aspectos prosódicos da fala e eventos de segmentação da escrita, de maneira que os modos da linguagem falada são levados para a linguagem escrita denotando a percepção do escrevente que, sem considerar, por exemplo, os limites da palavra escrita, escreve “ao pé da letra”, de acordo com o fluxo da linguagem oral.

Com relação à excursão do escrevente pela gênese da escrita, mesmo que não a tenhamos apenas relacionado a fatos da relação oralidade e escrita, não conseguimos, ao certo, determinar toda a grandeza dessa viagem à gênese da língua escrita. Isto porque existe aspectos ainda não totalmente desvendados, tanto por Corrêa (2004) quanto por Capristano (2007), que são permeados por fatores mínimos e máximos traçados no imaginário do escrevente sobre a escrita, ligados ao imaginário existente nas práticas sociais orais e letradas em que os alunos estão inseridos.

No que se refere ao fator código escrito institucionalizado, também apontado por Corrêa (2004) e por nós, em concordância com esse autor, como fator interveniente no processo de segmentação na escrita dos alunos pesquisados, vimos que o escrito partiu de uma forma aprendida tanto na escola quanto em práticas escritas fora dela, havendo, pois, uma necessidade de o escrevente adequar a sua escrita ao que recomenda a prática escrita escolar tradicional.

Um fato particular bastante importante para nós pesquisadoras, e que ficou esclarecido com os estudos sobre a heterogeneidade da língua escrita, é que, no momento em que escreve, o aluno não está apenas transcrevendo sua fala, ou seja, transpondo as suas experiências faladas para a modalidade escrita. Com Abaurre (1992), pudemos comprovar a ineficiência desse pensamento, haja vista a confirmação de que o escrevente trabalha na escrita sempre projetando uma imagem que eles têm dessa escrita, seja na gênese dela ou na escrita que julgam ser a elegida pela escola.

Sendo assim, é essencial que o professor, no trabalho com a língua em sala de aula, o faça baseado em conhecimentos teóricos sobre o seu funcionamento. É preciso que o professor se conscientize de que, em um processo de ensino aprendizagem, seja da escrita ou não, há a possibilidade de interferir, e de evidenciar para os aprendizes, parcelas menos evidentes da língua, como os aspectos fonológicos e os de sua heterogeneidade constitutiva.

As segmentações não-convencionais, segundo uma perspectiva de “erro construtivo”, são aqui entendidas como uma parte importante do processo de aprendizagem da língua escrita, porque se caracterizam como parte da fase em que o aprendiz revela suas hipóteses sobre a segmentação do texto e como compreende o limite das palavras, assim como revela a sua relação com a linguagem, em sua gênese e com o código escrito institucionalizado

Finalmente, enfatizamos que uma abordagem de ensino da escrita em sala de aula, não seja orientada apenas para os seus aspectos gráficos/estruturais, como domínio único do código, hábito arraigado no ensino da LP, em ambiente escolar (CORRÊA, 2004), entretanto, que seja orientada por uma concepção de língua e de escrita que leve em consideração a heterogeneidade constitutiva da língua escrita, concretizando-a como um processo, como um trabalho a ser feito e refeito. Para isso, cremos, entra em cena a proposta metodológica de ensino de escrita estabelecida em nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual no português do Brasil. **Caderno de estudos linguísticos**, Campinas, v.2, p. 23-43, 1991.
- _____. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: Castro, M. F. P. (Org.). **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp. p. 111-163. 1996.
- _____; et al. Em busca de pistas. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997.
- _____. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, Regina (org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.167-186.
- _____. **Dados de aquisição da escrita: considerações a respeito de indícios hipóteses e provas**. In: **Anais do ENAL**, Rio Grande do Sul: EdIPUC, 2006, 40-51.
- _____. ; SILVA, A. **O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita: temas em psicologia**. São Paulo, v.1, 1994, p. 1-102.
- _____. ; 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, p. 25-29, São Paulo: Cortez. 1985.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1984.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Carla Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BISOL, L. O sândi e a ressilabação. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 31, n.2, p.159-168, 1996.
- BISOL, L. Constituintes prosódicos. In: _____. **Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 243-261.
- _____. Os constituintes prosódicos. In: _____. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do Português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 243 - 255.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Cedez, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**. A Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione. 2009.

CAMACHO, R. G. Norma culta e variedades linguísticas. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JUNIOR, J. (Orgs.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: língua portuguesa. São Paulo: UNESP, 2004. p. 47-60.

CANGUSSÚ, T. A. BENITES, S. A. L. Hipersegmentações em que a letra “a” aparece dissociada do restante da palavra: idiossincrasia ou tendência? **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Foz de Iguaçu. Vol. 14, nº 2, p. 32-49. 2º semestre de 2012.

CAPRISTANO, C. C. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. 2003. 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

_____. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-260, 2004.

_____. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007, 263 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas (35), jan/abril 2010, p. 171-193.

CARMO JR, J. R. **Grafias sonoras**: representações visuais no desenvolvimento de modelos fonológicos. USP, São Paulo, 2011. Disponível em: glossematics.org/.../wp.../2011_CarmoJr_WBI-USP_GrafiaSonoras.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.

CARR, W.; KEMMIS, S., **Becoming Critical**: Education, Knowledge and Action Research, Falmer Press, Brighton, (Reprinted 1988, 1989, 1990, 1991, 1994, 1996, 1998).

CARVALHO, Olavo. A Vocação da Inteligência. In: _____. **Curso de Introdução à Vida Intelectual**. Rio de Janeiro, Instituto de Artes Liberais, 1989. p. 45-96.

CELANI, M. A. A. 'Afiml, o que é Lingüística Aplicada?'. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Lingüística Aplicada**: da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações; reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.) **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. XXXIV, p. 77- 86, 2005.

_____. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COUTO, M. **Pensatempos** – textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. v. 1, p. 135-166.

CUNHA, A. P. N. **A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. Pelotas, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

_____. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial**: uma discussão sobre o ritmo lingüístico do português brasileiro e europeu. 2010. 188f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CUNHA, A. P. N; MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Revista Alfa**, São Paulo, 53 (1), p. 127-148, 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELMANTO, D., CARVALHO, L. B. **Jornadas.port – Língua Portuguesa**, 6º ano. 2 ed. São Paulo: Saraiva 2012.

DOLZ, J.; GAGNON, R. E DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, Mercado das Letras, 2010.

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

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In WITTROCK, M. C. (org.) **La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación. II.** Barcelona, Ediciones Paidós, 1989, p. 195-301.

FARIA, Maria Alice de Oliveira **Como usar o jornal na sala de aula.** 10.ed.. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 16. ed: São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREINET, C. **O Jornal Escolar.** Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREITAG, R. M. K.; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. **Sociolinguística.** São Cristovão/SE: CESAD, UFS, 2010.

GARCEZ, L. H. do. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Editora UnB, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins fontes, 1991.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita. Uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa/Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LOPES-ROSSI, M. A.G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M. A.G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto.** Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artmed. 1987.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina. (Org). **Psicologia educacional – questões contemporâneas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. **Fala e escrita**. Org. Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MASETTO, M. **Didática: A aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

MATTOSO CÂMARA Jr., J. **Princípios de Linguística Geral**. 4.ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

_____. **Problemas de Linguística Descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.

_____. **Dicionário de Linguística e Gramática**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MATTOS, A. M. A. Pequenos passos, grandes soluções: a pesquisa como ferramenta para solução de problemas de sala de aula de língua estrangeira. **VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - Alab - Associação de Linguística Aplicada do Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais**, 2004.

MOITA-LOPES, L. P. da. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Rev. Letras**, n. 4. Santa Maria, jun./dez. 1992, p. 7-13.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLLICA, M. C. A formação em linguagem. In: MOLLICA, Maria Cecília (Org.). **Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2004.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, L. M. **Introdução à Sociolinguística**. O tratamento da variação. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

MORAIS, A. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. (Org.). **A ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORIN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

OLIVEIRA, E. C. de. **Um outro olhar para os erros de segmentação**. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolínguíssimo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2002. p. 83-92.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita.** Disponível em: www.pucminas.br/imagedb/.../PUA_ARQ_ARQUI20121017141358.pdf. Acesso em: 07 nov. 2013.

OLIVEIRA, M. A; NASCIMENTO, M. Análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educ. Rev. Belo Horizonte**, Belo Horizonte, p. 33-43, 1990.

PAULA, I. F. V. de. **Movimentos na escrita inicial de crianças:** um estudo longitudinal de hipergsegmentações. São José do Rio Preto: [s/e.],2007.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.6, n°1, p. 1-18, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/58748557/Reflexoes-sobre-uma-jornada-com-destino-a-pesquisa-Reis-2006>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

RUIZ, E. M. S. D. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta interativa. Campina, SP: Mercado de Letras, 2013.

SELKIRK, E. O. **Phonology and Syntax: The Relation Between Sound and Structure.** Cambridge: MIT Press, 1984.

SERRA, M. P.; TENANI, L. E.; CHACON, L. Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, XXXV, p. 1247-1254, 2009.

SIGNORINI, I.; M. C. CAVALCANTI (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade:** Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, A. **Alfabetização:** a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1994.

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

TENANI, L. E. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. **Revista da ABRALIN**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 91-119, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122623>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

_____. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. In: MIRANDA, A. R. M; CUNHA, A. P. N. **Caderno de Educação.** Pelotas: UFPeL, 2013, p. 247-268

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever:** a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1: DITADO DE PALAVRAS

GRUPO 1		
TOALHA	TELHADO	PIOLHO
ABELHA	FOLHA	FILHOTE
TENHA	MEDALHA	FALHADO
ILHA	BOLHA	OVELHA
GRUPO 2		
FARINHA	LINHA	RAINHA
UNHA	SONHO	LENHA
BANHEIRO	SENHORA	PATINHO
VINHO	VIZINHA	CANHOTO
GRUPO 3		
CORRIDA	FERRO	TERRA
BURRO	SURRA	CORREIO
TERRENO	VERRUGA	BARRACA
FERRADURA	MACARRÃO	MARRECO
GRUPO 4		
PESSOA	SOSSEGADO	CASSINO
TOSSE	MASSA	BÚSSOLA
ASSADO	PASSA	ASSOBIO
PASSEIO	ASSEIO	PASSADO
GRUPO 5		
CHAPADA	CHAVEIRO	CHUTEIRA
CHATO	CHEFE	CHUVEIRO
CHUCHU	FICHA	MACHADO
MACHUCA	CHEGA	ACHADO
GRUPO 6		
TAMBOR	PUDIM	CEM
XAMPU	CAMPEÃO	COMPUTADOR
BATOM	NUVEM	CAMPO
CAMPO	SOM	LÂMPADA
GRUPO 7		
BANDEIRA	BANCO	ANJO
DENTE	LARANJA	MANGA
ENXADA	PENTE	ÍNDIO
MERENDA	VOLANTE	BANDEJA
GRUPO 8		
CASEBRE	MESA	TESOURO
ASA	GASOLINA	CASEIRO
CASACO	VASO	AVISO
ATRASADO	VISITA	MUSEU

ANEXO 2: NOMINAÇÃO DE PALAVRAS DESCONTEXTUALIZADAS

ANEXO 03 -QUADRO SÍNTESE DOS CADERNOS DOS JORNAL

Nome do Jornal:							
Semana/dias, mês/ ano: de ___/___/_____ a ___/___/_____							
Cadernos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo

ANEXO 04: OS ELEMENTOS DA PP DO JORNAL

Cabeçalho: Está localizado no alto da capa e se repete em todas as edições. Traz informações gerais sobre a publicação ou marcas de referência do jornal, como: o nome do jornal, a data, o número da edição, o preço, horário de fechamento da edição e o logotipo.

Manchete: Traz uma ideia abrangente sobre o assunto e é escrita em letras grandes para atrair a atenção do leitor.

Antetítulo: Sua função é complementar a informação do título.

Subtítulo: Frase colocada abaixo do título, com as mesmas características do antetítulo.

Olho: A função é de complemento de informações sobre a manchete. Pode estar na PP ou no interior do jornal, destacando uma frase importante sobre matérias jornalísticas.

Intertítulo: Cumpre a função de antecipar alguma informação relevante que está posta em seguida. Costuma ser sucinto, reduzido geralmente a uma palavra.

Lide: É a abertura do texto, pode ser noticioso: quando responde perguntas básicas sobre o fato, como: quem, que, quando, onde, como e por que), ou pode ser provocadora, para estimular o leitor a conferir a notícia.

Chamada é o elemento que traz a indicação do caderno e o número da página interna onde está impressa a matéria completa. Pode se constituir de frases, fotos ou simplesmente palavras.

Legenda: Acompanha as ilustrações da primeira PP, como fotografias, gráficos e desenhos.

Fotografia: Elemento imprescindível na capa de jornal, porque quebra a monotonia dos textos e serve como documento dos fatos. Tem várias funções, entre elas, comunica ao leitor uma parte importante da notícia, despertando-lhe a atenção para o assunto.

Após trabalhar os conceitos com os alunos, o professor pode propor a atividade de caça-palavras, logo a seguir, como uma forma de fixação dos conceitos trabalhados. Também pode elaborar outras no site www.lideranca.org/word/palavra.php

ANEXO 5: CAÇA-PALAVRAS DOS ELEMENTOS DA PP DO JORNAL

V	Y	A	J	V	Ç	M	N	A	Ô	A	B	Õ	Ç
Â	Z	Ç	N	F	G	Ú	A	N	Q	Ü	H	H	S
Õ	D	G	Q	T	Á	Ã	Ü	Y	Ò	Q	Y	À	E
À	K	Ó	X	F	E	L	E	E	K	Ü	Í	Z	Â
B	Ú	Õ	A	A	H	T	D	F	Z	F	À	À	É
Á	Ò	I	H	A	R	E	Í	P	N	N	E	R	O
O	K	I	Ò	X	T	Ü	Í	T	V	B	Y	Õ	L
L	O	Ô	Z	À	À	N	V	X	U	C	Y	Õ	U
H	Ê	Ú	S	U	B	T	Í	T	U	L	O	J	T
O	H	Ô	L	Ú	U	E	Õ	D	Á	T	O	Í	Í
M	G	Ò	P	É	Ê	A	D	A	M	A	H	C	T
O	D	R	À	X	Ú	U	Z	X	I	O	Ç	P	R
Ç	I	J	É	X	E	Y	U	F	Q	H	Ò	É	E
A	N	J	D	I	U	E	A	Â	Ü	L	M	U	T
D	Ó	E	E	É	X	R	B	À	B	A	M	Ç	N
N	Q	Ü	Õ	T	G	M	F	Q	U	Ç	L	E	I
E	F	Ó	S	O	E	A	G	Ò	I	E	V	Ò	J
G	B	Y	T	K	N	H	S	T	Ü	B	G	Ô	D
E	Ô	O	N	Ó	Ô	L	C	Ô	P	A	K	H	À
L	F	Ü	V	L	Z	H	Q	N	Ç	C	P	À	Ô
Á	Ò	É	Ú	M	B	T	M	Ã	A	J	Í	N	U
I	Ò	Í	Ò	E	Ò	B	Q	Ç	Ê	M	V	É	Õ
Z	Ô	G	Ã	Ó	À	Á	D	Ã	E	D	I	L	Z
J	D	Ó	Í	Ê	L	T	X	Õ	T	À	P	O	H
Í	S	Í	É	Ó	Z	Ó	Â	C	C	B	Â	Ê	V

(1)CABEÇALHO

(2)MANCHETE

(3)ANTETÍTULO

(4)SUBTÍTULO

(5)OLHO

(6)INTERTÍTULO

(7)LIDE

(8)CHAMADA

(9)LEGENDA

(10)FOTOGRAFIA