



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PROFLETRAS

HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6.º E 8.º ANOS:
DA ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE ESCRITA À PROPOSTA INTERVENTIVA

FLÁVIA LEITE GOMES DOS SANTOS

Belém

2016

FLÁVIA LEITE GOMES DOS SANTOS

**HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6.º E 8.º ANOS:
DA ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE ESCRITA À PROPOSTA INTERVENTIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima

Belém

2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Santos, Flávia Leite Gomes dos, 1978.

Hipo e hipersegmentação em textos de alunos do 6º e 8º anos : da análise dos problemas da escrita à proposta interventiva / Flávia Leite Gomes dos Santos ; Alcides Fernandes de Lima, orientador . ---- 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Rede Nacional ProfLetras, Belém, 2016.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Escrita – São José de Ribamar (MA) . 3. Letramento – São José de Ribamar (MA). I. Título.

CDD-22.ed. 418.007

FLÁVIA LEITE GOMES DOS SANTOS

**HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6.º E 8.º ANOS:
DA ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE ESCRITA À PROPOSTA INTERVENTIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Aprovado pela banca examinadora em: _____/_____/_____

Presidente (Orientador) - Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima
Universidade Federal do Pará

Membro externo –Prof.^a Dr.^a Ediene Pena Ferreira
Universidade Federal do Oeste do Pará

Membro interno –Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará

Suplente – Prof.Dr.^a Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Pará

In memoriam a

Lucenilde Cascaes Monroe

Ex - presidente do boi de matraca de Juçatuba,
mulher de luta, mulher negra, mulher.

À Comunidade Remanescente de Quilombo de Juçatuba, Maranhão. Não foi o local que me concebeu como filha natural, mas é onde está toda uma ancestralidade subjugada, minoritária e resistente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, às espiritualidades e a toda comunidade remanescente quilombola de Juçatuba que contribuiu com as informações durante o processo de coleta de dados nesta pesquisa realizada.

Aos meus amados pais e parceiros: **Leudelina Leite Gomes e Benedito Leonam Gomes**, que nos momentos mais difíceis de todo o processo sempre me concederam apoio emocional e confiança em meu potencial para desenvolvimento e conclusão do trabalho. A vocês todo meu amor, admiração e respeito!

Ao meu querido e amado irmão Rafael Leite Gomes, pelo carinho e preocupação.

Ao meu estimado e competente orientador Prof. Dr. Alcides Fernandes pelas recomendações bibliográficas, ajustes no corpus do texto, inúmeras correções e, sobretudo, paciência, confiança em meu trabalho e importância desta pesquisa para os estudos acadêmicos, formação de professores do ensino básico e para as comunidades tradicionais como Juçatuba.

Ao meu marido, companheiro e amigo Wellington Barbosa dos Santos, que acompanhou todo o processo como noivo e depois como esposo, sendo a cada momento apoiador, compreensivo e incentivador de minha pesquisa e anseios. A você, querido, meu eterno obrigada e admiração por tua generosidade, hombridade e compromisso em tudo que fazes. É imensamente prazeroso compartilhar minhas angústias e propósitos de vida com você.

Às minhas amigas Gilcéia Mendes, Juno Erni Andrade e Djane Benjamim pelo acolhimento em sua bela cidade e residências, leituras, discussões sobre os referenciais teóricos, sugestões e assistência nas produções dos gráficos e análise dos mesmos. Vocês são joias preciosas no campo dos amigos que já conquistei. Desejo sucesso e felicidades sempre!

Às companheiras, amigas, parceiras de casa, estudo e da vida, Maria Rita Barbosa e a Rosangela Diniz, devo gratidão pela paciência, auxílio e compreensão nas dificuldades atravessadas por mim durante minha estadia em Belém.

A todos os Profletras da primeira turma, que mesmo diante da exaustão no caminho, jamais cederam à ideia de desistência, exceto os que por uma situação ou outra foram obrigados a adiar este sonho, esta conquista pessoal e profissional. Minha eterna gratidão a três nomes específicos: Haroldo, Jorge Lee e Marcley. Nossa turma sempre os representará.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa, por favorecer a inserção dos professores do ensino básico no espaço acadêmico, por creditar em nossa capacidade e responsabilidade social e política para com o ensino público brasileiro.

Ao corpo docente da UFPA pela contribuição das leituras, discussões sobre escrita, leitura e produção textual. Neste respeito, agradeço especialmente aos professores doutores: Thomas Fairchild, Fernando Maués e Fátima Nascimento.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente favoreceram a conclusão desta significativa etapa em minha vida acadêmica e profissional.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Pierre Bourdieu

RESUMO

A pesquisa objetiva descrever e analisar fatos de aquisição da escrita, especificamente, os que estão relacionados à junção e segmentação de palavras, na escrita de textos dos alunos de 6.º e 8.º anos e propor um caderno de atividades que contribuam para a redução dos problemas de escrita. O estudo baseia-se na análise de textos produzidos por 40 alunos, divididos em 20 alunos do 6.º e 20 alunos do 8.º anos, de uma escola pública presente em um remanescente de quilombo na comunidade de Juçatuba, localizada no município de São José de Ribamar, no Estado do Maranhão. Foram utilizadas como perspectivas teóricas textos de Bortoni- Ricardo (2004), Callou (1999), Mollica (1998), Mortatti (1994) e outros autores que discutem problemas de escrita e influências fonético-fonológicas em textos escritos. Considerou-se para seleção das produções escritas os gêneros: carta pessoal, relato de memória, ditado de palavras e expressões isoladas e descrição de imagens. A coleta de textos correspondeu ao quantitativo de 160 textos. Os resultados mostraram que os desvios de ortografia cometidos pelos alunos, considerando os fatores sociais sexo (masculino/feminino) e série (6.º e 8.º anos) e variáveis linguísticas (gêneros textuais, classe gramatical e extensão da palavra) favoreceram o reconhecimento de problemas de escrita quanto às ocorrências de hipo e hipersegmentação, possivelmente, devido à incompreensão das convenções ortográficas. Verificou-se que os casos de junção ocorrem em maior quantidade que os de segmentação, contrariando a ideia de que ao término do ensino fundamental os alunos apresentam poucos problemas de escrita. Pôde-se também constatar que as junções são mais frequentes em gêneros específicos como: ditado de palavras e expressões isoladas, desfavorecendo, no entanto, a ideia da incidência de poucos “erros” ortográficos diante de maior monitoramento da fala sobre a escrita, vale observar a expressividade das ocorrências deste mesmo fenômeno na classe gramatical das locuções adverbiais, favorecendo a suposição de junções entre palavras. Quanto às segmentações, a frequência maior foi no gênero carta pessoal e classe gramatical dos nomes, considerando a extensão dos vocábulos, tal como houve a ocorrência de segmentações nos trissílabos. Por fim, a pesquisa mostrou ser relevante devido à complementariedade entre o conhecimento científico-acadêmico e às práticas pedagógicas em sala de aula, justificativas que possibilitaram a elaboração de uma proposta de intervenção na escola para amenizar as expressivas ocorrências dos fenômenos investigados.

Palavras-chave: Aquisição da Escrita. Hipo e Hipersegmentação. Proposta de Intervenção.

ABSTRACT

This research aims to describe and analyze the acquisition of facts written specifically those related to the junction and segmentation of words in written texts of students of the 6 and 8 steps of the elementary school and propose an activity book to reduce the writing problems. The study is based on the analysis of texts produced by 40 students, divided into 20 students (10 of the sixth step and 10 of the eighth step) in a public school into as quilombo remaining in Juçatuba community, located in the municipality of São José de Ribamar, in the State of Maranhão. Written productions were selected according to the type of text (narrative and descriptive) and genres (personal letter, memory report, saying words and expressions isolated and image description). The collection of texts corresponded to the quantity of 160 texts. The results showed that the errors made by the students, considering the social factors sex (male / female) and series (6 and 8 steps) and linguistic variables (genres, part of speech and word length) favored the recognition of writing problems regarding junction of words occurrences and hyper because of possible problems about misunderstanding of spelling conventions. It was found that cases of junction of words occur in greater quantity than the hyper, contradicting the idea that at the end of elementary school students have few writing problems. It might also be noted that the joints are more common in specific genres such as saying words and expressions isolated, disfavoring, however, the idea of the incidence of a few "mistakes" spelling before greater monitoring of talking about writing. In this field, it is worth noting the expressiveness of occurrences of this same phenomenon in grammatical class of adverbial phrases, favoring the assumption junctions between words. As for the targets, as often it was the genre personal letter and word class names, considering the extent of words, as was the occurrence of hypersegmentation in trisyllable. Finally, research has shown to be relevant because it highlights the importance of complementarity between scientific and academic expertise and teaching practices in the classroom, justifications that made possible the development of an intervention proposal in school to ease the significant occurrences of the phenomena investigated.

Keywords: Writing Acquisition. Junction of Words and Hyper. Interventionproposal.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percentual de problemas de escrita.....	53
Gráfico 2 -	Problemas de escrita em função do sexo.....	54
Gráfico 3 -	Problemas de escrita em função do ano.....	55
Gráfico 4 -	Problemas de escrita em função do gênero textual.....	56
Gráfico 5 -	Problemas de escrita em função da classe gramatical.....	58
Gráfico 6 -	Problemas de escrita em função da extensão do vocábulo.....	59

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Contínuo entre as variedades linguísticas.....	15
Tabela 1	- Dados Estatísticos do IBGE – 2010.....	31
Tabela 2	- Índices percentuais do IDEB.....	34
Tabela 3	- Análise da frequência, ocorrência e peso relativo.....	49
Diagrama 1	- Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.....	62
Diagrama 2	- Relações entre o processo de análise e diagnose de erros.....	66
Tabela 4	- Análise dos fenômenos de hipo e hipersegmentação no gênero Carta Pessoal.....	70
Tabela 5	- Análise dos fenômenos de hipo e hipersegmentação no gênero Relato de Memória.....	72
Tabela 6	- Análise dos fenômenos de hipo e hipersegmentação no gênero Ditado de palavras e expressões isoladas.....	73
Tabela 7	- Análise dos fenômenos de hipo e hipersegmentação no gênero Descrição de imagens.....	75

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 Sobre a relação fala e escrita.....	20
2.2 Processo de aquisição da escrita e práticas de escrita.....	25
2.3 A sociolinguística e o ensino de língua na escola.....	27
2.4 Oralidade e letramento em comunidades negras.....	31
2.5 Influências da prosódia sobre a escrita.....	35
2.6 Fenômenos linguísticos: hipossegmentação e hipersegmentação.....	36
2.6.1 A hiposseguimentação.....	36
2.6.2 A hipersegmentação.....	39
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	41
3.1 Comunidade investigada: seleção da escola.....	41
3.2 Variáveis dependentes: os fenômenos investigados.....	41
3.3 Variáveis independentes: os fatores controlados.....	42
3.3.1 Variáveis sociais.....	43
3.3.2 Variáveis linguísticas.....	44
3.4 Coleta dos dados.....	44
3.5 Tratamento dos dados.....	45
3.5.1 Triagem e identificação dos textos.....	46
3.5.2 Recortes dos contextos contendo os fenômenos.....	46
3.5.3 Criação de um arquivo de especificação.....	46
3.5.4 Codificação dos dados no Programa VARBRUL.....	47
3.5.5 Roda dos dados no Programa VARBRUL.....	48

4	ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS TEXTOS DOS ALUNOS.....	49
5	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS: análise qualitativa.....	61
5.1	Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Básico do Município de São José de Ribamar.....	61
5.2	Sobre a proposta interativa.....	64
5.2.1	Diagnose dos problemas de escrita.....	65
6	PROPOSTA DE ATIVIDADES DE ESCRITA.....	77
6.1	Problemas de hiposseguimentação.....	77
6.2	Problemas de hipersegmentação.....	83
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICES.....	93
	ANEXO.....	106

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela investigação em torno dos problemas de escrita de alunos do 6.º e 8.º anos do ensino fundamental, em uma escola localizada em território remanescente de quilombo, surgiu devido a um expressivo incômodo percebido quanto aos problemas de escrita nos textos de alunos, somadas às dificuldades que os professores de língua portuguesa têm para reduzir esses problemas ortográficos. Anterior a este incômodo quanto aos problemas de escrita, minha entrada no local e interesse em desenvolver pesquisa, ocorreu quando trabalhei na comunidade de Bom Jardim, próxima à Juçatuba, como professora de língua portuguesa.

Na Escola Municipal Bernardo Sérgio, ouvia com certa frequência os alunos, os pais e pessoas da comunidade darem más referências aos sujeitos de Juçatuba, fato que gerou em mim curiosidade para a compreensão de tamanha rixa. Posteriormente, ao tomar conhecimento de que Juçatuba se tratava de uma comunidade constituída por remanescentes quilombolas, por meio de um professor graduado em História, surgiu o interesse maior em fazer visitas de reconhecimento ao local.

A primeira visita se deu no ano de 2010, seguida de várias que culminaram em pesquisas de cunho etnográfico, religioso e por fim linguístico. O artigo titulado: *Festejos religiosos na comunidade remanescente quilombola de Juçatuba: fé, devoção e memória*, por exemplo, foi apresentado no IX Simpósio da Associação Brasileira de História das Religiões – ABHR, no ano de 2011, na Universidade Federal do Maranhão e publicado nos anais do evento.

Como a comunidade apresenta inúmeras perspectivas de investigação e foram vários os espaços frequentados na comunidade, inclusive a escola municipal do local, percebeu-se que havia diversos problemas ortográficos em textos de alunos do ensino fundamental. Daí a motivação em pesquisar sobre dois fenômenos específicos: a hipersegmentação – separação no interior da palavra – e hipossegmentação – ausência de espaço entre palavras – a partir de uma abordagem Sociolinguística.

Outro fator que induziu a pesquisa correspondeu ao fato de a escola investigada estar situada no eixo linguístico definido por Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) como *rurbano*, ou seja, quando certos grupos linguísticos se encontram localizados num contínuo entre as variedades rurais isoladas e variedades urbanas padronizadas. A figura abaixo traz a seguinte representação:

Item esperado	Item reproduzido	Fenômeno
de repente	derrepente	hipossegmentação
em cima	emcima	hipossegmentação
por onde	puronde	hipossegmentação
comigo	com migo	hipersegmentação
passatempo	passa tempo	hipersegmentação
girassol	gira sol	hipersegmentação

As ocorrências dos fenômenos de junção e segmentação exemplificadas favoreceram a suposição de que os jovens, mesmo já tendo passado pela fase da alfabetização, ainda cometem falhas na escrita de palavras ou expressões. Possivelmente, estas falhas se dão pelo fato de que na fala dos alunos não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação. Então, a escrita dos textos pode ser indevidamente motivada às segmentações ou junções de palavras. (CAGLIARI, 2009, p. 125).

Como o processo de aquisição/aprendizagem da escrita não está dissociado do domínio que os sujeitos têm da fala foram utilizados para auxiliar na investigação dessa pesquisa em turmas de 6.º e 8.º anos, os estudos de Cagliari (2009), quanto às discussões sobre o código escrito e convenções ortográficas; e os estudos de Abaurre (1993) que apresentam trabalhos desenvolvidos em ambiente escolar que tratam da influência dos constituintes prosódicos sobre a escrita. Além destes autores considerou-se pertinente consultar pesquisas de Mollica (2012), Kato (2002), Soares (1985), Lemle (2003), Callou (1999), Câmara Júnior (1977) e outros. Para melhor explanação da metodologia (especificamente a coleta de dados) foram utilizados os trabalhos de Cunha e Miranda (2007), que abordam sobre os constituintes prosódicos e a influência destes sobre a escrita. Neste respeito, cabe esclarecer que como não foi objetivo deste trabalho abordar a relação entre fala e a escrita, fez-se uma tímida menção de apenas três constituintes prosódicos, os quais foram: pé métrico, palavra fonológica e grupo clítico, em virtude da descrição e análise dos fatos de aquisição da escrita, serem o objetivo

geral, com destaque para os fenômenos de junção e segmentação encontrados nos textos de alunos do 6.º e 8.º anos do ensino fundamental.

Os objetivos específicos foram:

a) descrever os processos de segmentações não-convencionais encontrados nos textos de alunos do 6.º e 8.º anos;

b) verificar a frequência dos fenômenos de junção e segmentação segundo as variáveis independentes sociais (sexo/série) e variáveis linguísticas: gênero (carta pessoal, relato de memória, ditado de palavras e expressões isoladas e descrição de imagens), classe gramatical (verbo, nomes, advérbios e locuções) e extensão dos vocábulos (dissílabos, trissílabos e polissílabos).

c) propor uma sequência de atividades de intervenção que contemple leitura e retextualização, com o fim de melhorar a produção escrita dos alunos.

O objetivo geral ao discorrer sobre os problemas de escrita no que diz respeito aos fenômenos de hipo e hipersegmentação em textos dos alunos do 6.º e 8.º anos favoreceram observar as seguintes problemáticas presentes na escola:

a) Por que os alunos dos 6.º e 8.º anos cometem “desvios variados de ortografia”² variados de ortografia, como a junção e segmentação de palavras e expressões em determinados gêneros textuais de maior monitoramento como o ditado?

b) Elementos externos à língua como sexo e série interferem nas ocorrências dos “desvios de ortografia” de palavras como a hipo e hipersegmentação?

Com base nessas proposições foram apresentadas as seguintes hipóteses:

a) os níveis de monitoramentos de fala sobre a escrita, quando vistos numa escala crescente do maior ao menor, revelam que a escrita dos alunos ainda é pautada em aspectos fonéticos;

b) as junções e segmentações na escrita dos textos dos alunos de ambas as séries indicam a confusão que os alunos fazem entre o modo de falar e de escrever as palavras;

c) as variáveis independentes sociais (sexo/série) e as variáveis linguísticas (gênero, classe gramatical e extensão dos vocábulos) interferem na ocorrência dos fenômenos observados;

d) a escrita é um produto do processo progressivo de aprendizagem e, por isso, quanto mais adiantada a série, menos ocorrências de junções e segmentações aparecerão nos textos.

² Desvios variados de ortografia são entendidos, nesta pesquisa, como inadequação da escrita, segundo as regras de ortografia da língua portuguesa, ou mesmo, convenção ortográfica.

Para melhor abordagem investigativa sobre os problemas de escrita, dividiu-se o trabalho em capítulos, seções e subseções na seguinte ordem:

O primeiro capítulo faz um breve relato sobre as motivações que deram origem a esta pesquisa sobre os fenômenos de hipo e hipersegmentação em textos de alunos em séries intermediárias do ensino fundamental, explicita os objetivos geral e específicos a que se propõem atingir e levanta as hipóteses que geraram a problematização investigada.

O segundo capítulo apresenta abordagem teórica sobre alguns autores e estudos que serviram como referencial teórico para este trabalho. Esse capítulo distribui-se em seis partes: a primeira aborda a *relação entre fala e escrita*, a importância da Psicolinguística para a aquisição da linguagem escrita; a segunda, *o processo de aquisição da escrita e práticas de escrita*; a terceira, *Sociolinguística e o ensino de língua na escola*, nesta parte são feitas reflexões sobre a relevância dos conhecimentos sobre *Sociolinguística para o processo ensino-aprendizagem de língua em sala de aula*; a quarta, *Oralidade e Letramento em comunidades negras*, que apresentam dados censitários que ratificam a problemática da investigação desta pesquisa sobre problemas ortográficos na escrita; a quinta, *influência da prosódia sobre a escrita*, apresentam-se exemplos que apontam as influências da prosódia sobre a escrita, breves conceituações sobre o grupo clítico, palavra fonológica e pé métrico; e a sexta, *fenômenos linguísticos: hipo e hipersegmentação*, abordam-se trabalhos e metodologias utilizadas para investigação sobre os fenômenos linguísticos: Hipo e Hipersegmentação.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa, incluindo os critérios de escolha dos textos e dos sujeitos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os procedimentos adotados para a descrição e análise dos dados, bem como as variáveis controladas no estudo.

O quarto capítulo apresenta descrição e análise dos dados e divide-se em duas partes: a primeira apresenta uma descrição detalhada dos dados extraídos dos textos de cada informante, e a segunda parte apresenta suas respectivas análises por meio de gráficos e tabelas.

O quinto e último capítulo corresponde à elaboração de uma proposta de intervenção, com fins de minimizar as incidências de junção e segmentação nos textos de alunos do 6.º e 8.º anos. A proposta considera a construção de um caderno de atividades como instrumento complementar e de fixação de “regras de escrita”, que poderiam ser utilizadas por professores em aulas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentar-se-ão referenciais teóricos que permitirão analisar os dados que expressam os fenômenos de hipo e hipersegmentação nas atividades desenvolvidas pelos alunos de 6.º e 8.º anos. Os tópicos foram organizados da seguinte maneira: 2.1 *Sobre a relação fala e escrita*, apresenta a relação arbitrária entre fala e escrita, a influência sobre os textos escritos dos alunos, especialmente durante o processo de alfabetização; 2.2 *O processo de aquisição da escrita e práticas de escrita*; em que se discorrem acerca dos estudos sobre ensino e aprendizagem da língua escrita, ressaltando-se os aspectos sociais, culturais e econômicos que envolvem o domínio da escrita; 2.3 *Sociolinguística e o ensino de língua na escola*, faz abordagem sobre a importância em estudar os fenômenos linguísticos presentes na escrita dos alunos; 2.4 *Oralidade e Letramento em comunidades negras*, apresentam dados censitários que ratificam a problemática da investigação desta pesquisa sobre problemas ortográficos na escrita; 2.5 *Influência da prosódia sobre a escrita*, são apresentados exemplos que apontam as influências da prosódia sobre a escrita, breves conceituações sobre o grupo clítico, palavra fonológica e pé métrico; 2.6 *Fenômenos linguísticos: hipo e hipersegmentação*, são abordados trabalhos e metodologias utilizadas para investigação sobre estes fenômenos em ambiente escolar.

2.1 Sobre a relação fala e escrita

A escrita, segundo Marcuschi (2010), corresponde a uma reunião de signos linguísticos construídos historicamente, responsáveis pela produção-discursiva humana, com objetivo de melhor favorecer a comunicação por meio da representação gráfica, que é complementar à fala.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem da escrita pelas crianças, cabe pontuar que, antes de frequentarem o ambiente escolar, estes sujeitos já apresentam conhecimentos intuitivos sobre a estrutura da língua. Daí, ao iniciarem os estudos escolares, as crianças ampliam, paulatinamente, a compreensão fonológica, lexical e semântica da palavra.

Considerando essa situação inicial, estudos sobre métodos de alfabetização como os de Morttati (1994) e Rocha (1998) são significativos, pois ao discorrerem sobre os tipos de metodologias para o ensino da língua escrita às crianças, sugerem análise e reflexão não de um método específico e “pronto”, sim de uma forma de ensino que seja menos difícil para a aprendizagem das letras para a criança.

Nos trabalhos de Morttati (1994), por exemplo, foram apresentados os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização. O primeiro, correspondente ao conhecimento de estruturas menores da escrita que são os fonemas, sílabas, palavras e frases, constituindo uma estrutura maior, o texto. No segundo método, o analítico, ocorre o inverso, isto é, as crianças compreendem a escrita a partir do texto, frases, palavras, sílabas e fonemas.

A autora, ao explicar cada método, sinaliza que o terceiro método, o fônico, teve influência a partir do método sintético, uma vez que este, ao considerar no processo de alfabetização a compreensão da escrita, o critério *parte* para o *todo*, isto é, do fonema ao texto, estabelecia relação entre o oral e o escrito.

Contudo, ainda que as discussões sobre metodologias para o ensino de escrita sejam relevantes, cabe refletir sobre como a compreensão da linguagem escrita tem sido tratada em relação à fala, uma vez que surgem as questões: que fatores devem significativamente ser considerados na transposição da fala para a escrita? Que metodologias podem ser utilizadas pelos professores para compreensão dos alunos quanto às convenções ortográficas da língua portuguesa? Como relacionar e usar adequadamente a escrita, segundo a norma culta da língua durante o processo de alfabetização?

Em se tratando desses questionamentos, Cagliari (2009, p. 106) afirma que a maior dificuldade na escrita das crianças concentra-se no desconhecimento da forma ortográfica das palavras após os primeiros contatos com o alfabeto e que, curiosamente, perduram durante boa parte da vida estudantil.

O autor ainda acrescenta que a criança, ao iniciar o processo de aquisição da linguagem escrita, faz associação entre a estrutura interna e externa da língua que a cerca, assim como faz com tudo que deseja conhecer (CAGLIARI, 1998). Isso se deve, certamente, ao fato de que, o primeiro contato que a criança tem com a língua é de caráter oral e ágrafo para depois ser envolto por um conjunto de símbolos que vão das junções silábicas às formações de palavras.

Como o universo infantil é marcado pelas abstrações, vários conhecimentos adquiridos nesta fase da vida, inclusive o de escrita alfabética, são marcadamente determinados pelo grau de interesse e meios utilizados para chamar atenção da criança e favorecer o reconhecimento de cada símbolo escrito. Devem ser postos em pauta, então, as expressivas necessidades e dificuldade do iniciado na linguagem escrita de perceber as convenções ortográficas, pois a influência da consciência fonológica sempre será bem mais fácil de ser concebida que a compreensão das convenções de regra de escrita de uma palavra ou expressão.

Dada a importância da compreensão de que a escrita na língua portuguesa obedece às convenções ortográficas, é relevante que os professores, ao elaborarem aulas e atividades de escrita, adequem às dificuldades da criança e suas diversificadas formas e “tempos” de aprender a escrita. Com base nestes apontamentos Callou (2005, p. 112) afirma:

É necessário, pois, conhecer a convenção ortográfica que regula a relação som/letra da nossa língua, uma vez que os estudos grafemáticos vieram mostrar que os sistemas fonológicos e grafemáticos são autônomos e quanto mais o sistema gráfico se desenvolve mais eles se afastam.

Na observação da autora, constata-se a inexistência da homogeneidade entre o símbolo gráfico e o elemento fonológico, porém observa-se a presença de uma correlação entre ambos os elementos: som/letra, cujo conhecimento de suas regras funcionais permite que a escrita ocorra de forma mais dinâmica e natural.

O processo de alfabetização implica fazer transposições de sequências entre sons da fala para a codificação escrita não necessariamente fazendo correspondência grafêmica (CALLOU, 2005). Por isso, cabe refletir que o problema presente nesse processo de alfabetização decorre, geralmente, em o alfabetizando não dominar o sistema ortográfico de maneira prática e paulatina, mas mecânica, ou seja, necessitando sempre de uma regra que explique o porquê de uma palavra ser escrita com “xc” embora apresente o som somente de “s”. A criança, a esse respeito, não compreende que os segmentos sonoros representados por meio da escrita não apresentam a correspondência de cada letra para um som.

Ao discorrer sobre a natureza de nossa ortografia de predominância fonêmica, baseada em princípios alfabéticos, segundo as motivações: fonêmica e fonética, lexical e diacrônica, Kato (2002, p. 17 - 19) pontua que a:

- Motivação fonêmica: na palavra *casa* ocorre duas vezes a letra “a”, embora a realização fonética seja diferente nas duas situações, isto é, tem-se uma mesma representação grafêmica para ambos os casos, embora os sons sejam foneticamente distintos.
- Motivação fonêmica e fonética: representada por casos em que um fonema só tem uma realização possível, como o /b/, o que leva a crer que a escrita alfabética é essencialmente fonêmica-fonética.
- Motivação fonética: a escrita de *canto* com *n* e *campo* com *m* configura uma motivação fonética, uma vez que [n] e [t] são sons linguoalveolares e [m] e [p], bilabiais, constatando-se que a representação ortográfica corresponde, pois, a

qualidade de nasalização que precede essas consoantes homorgânicas (de traços semelhantes).

- Motivação lexical: a palavra *medicina* escrita com *c*, devido pertencer à mesma família lexical de palavras, como, por exemplo, *médico*, *medicinal*, *partilhando*, assim, do mesmo radical (*medic*). A autora cita outras palavras, como *sal*, que possuem, além da motivação lexical, a motivação fonêmica também.
- Motivação diacrônica: há casos em que só é possível explicar a representação ortográfica recorrendo-se à história da língua, como, por exemplo, *homem*, escrito com *h*, devido vir do latim *homo*; e *ônibus*, que não é escrito com *h*, porque veio do latim *omnibus* (KATO 2002. p. 17 - 19, grifo da autora).

Os apontamentos da autora acima também sinalizam que é interessante que o aluno compreenda que o sistema fonêmico é uma realidade contingente (CÂMARA JR, 1977, p. 44), ou seja, as palavras podem ou não apresentar a mesma correspondência escrita que ocorre na fala. Deste modo, quando o aluno passa a compreender esta não necessária correspondência grafêmica, menor serão as incidências de palavras grafadas erroneamente.

O exemplo fornecido por Lemle (2003, p. 35) faz jus ao que argumentaram os autores acima ao acrescentar que:

[...] se você pronuncia *pêra* e *feira* sem fazer diferença entre o som que corresponde ao *ei* da segunda, será preciso decorar que *pêra*, *cera* e *bandeja* se escrevem com *e*, enquanto *feira*, *beira* e *beija* se escrevem com *ei*. Mas se o seu dialeto ainda mantém a diferença entre as duas unidades de som, basta registrar sua pronúncia, ao escrever.

O problema de escrita exemplificado por Lemle ratificam os estudos de Callou (1999, p. 46) quanto à escrita não corresponder, necessariamente, ao evento da fala, posto que, “determinado som da nossa língua pode ser representado por diferentes grafemas”, sendo possível também o inverso.

Com base nestas questões e no conhecimento de que a dinâmica da escrita “correta” das palavras em língua portuguesa possa ser um dentre outros fatores que assegurem aos sujeitos usuários da língua certo enquadramento no status social brasileiro, a partir do capital cultural³ que detém (BRITTO, 2003, p. 32), é que considera-se relevante o auxílio de professores aos alunos quanto à compreensão ortográfica das palavras e expressões em língua portuguesa, por meio de atividades diferenciadas como as de reescrita.

³ Capital cultural é entendido, segundo o sociólogo Pierre Bourdieu, como assimilação de conhecimentos e ideias que os agentes adquirem ao participar da vida social.

Nesse sentido, as práticas de escrita podem favorecer a redução dos “erros” ortográficos ou acentuá-los, se mal aplicadas em sala de aula com os alunos, uma vez que o monitoramento da escrita não é garantia de sucesso em uma boa escrita textual. O excesso de preocupação com a ortografia acaba por desviar “a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico – o texto – para se concentrar num aspecto secundário”, segundo Cagliari (2009, p. 107).

Ainda sobre as dificuldades dos alfabetizandos na aquisição da língua escrita, Lemle (2003, p. 9 - 12) afirma que são cinco os principais desafios encontrados: (i) a arbitrariedade da língua, ou seja, a relação simbólica entre as letras e os sons da fala; (ii) a distinção das letras, posto apresentarem semelhanças em traços (a exemplo, tem-se as letras p e b, diferentes na disposição apenas da haste precedente à curva de ambas as letras); (iii) a percepção auditiva e a consciência dos sons da fala; (iv) a compreensão do conceito de palavra, isto é, a compreensão de que a junção das sequências de símbolos constitui uma unidade significativa; e (v) a capacidade de reconhecer sentenças, de distinguir o uso de letras maiúsculas e minúsculas e de compreender o uso do ponto.

Para que as práticas de escrita alcancem seus objetivos de adequação às convenções ortográficas não é preciso desprestigiar a fala durante o processo de ensino da língua escrita, mas percebê-la como uma importante aliada ao ensino de língua escrita, se bem compreendida pelos usuários. A isto Mateus (2010, p. 10) corrobora quando diz que “é inegável que o estudo da fala em que se considera a interligação de *todos os factos prosódicos* é um estudo aliciante e torna a aprendizagem da língua mais colorida”, quando compreendida as relações entre todos os fatores prosódicos da fala e influências sobre a escrita.

Ainda no que se refere ao processo ensino e de aprendizagem da escrita, Abaurre e Silva (1993, p. 95) observam que “os recortes que se podem fazer na oralidade e os recortes da escrita” são elementos que influenciam na escrita das crianças. Por esta razão é pertinente que durante o ato da escrita de palavras ou mesmo expressões surjam espaços em branco, por exemplo, fato que ocorre com maior frequência na escrita das crianças que geralmente segmentam uma ou duas vezes uma única palavra.

Cunha e Miranda (2007, p. 3), ao abordarem também sobre a problematização da aquisição da escrita, esclareceram que durante esse processo de construção de conhecimentos “a criança lança mão do conhecimento internalizado que possui a respeito da estrutura de sua língua, especialmente em fases iniciais do processo de aquisição”. O curioso é que a aplicação das atividades com textos, nesta pesquisa, apontou para incidência desta ação ainda presentes na escrita de alunos com faixa etária entre 11 e 13 anos.

Assim, como o objetivo deste trabalho é investigar as ocorrências em fenômenos de junção e segmentação que operam na linguagem escrita em séries intermediárias do ensino fundamental, o trabalho fará breve abordagem sobre a história da escrita e suas práticas cotidianas para melhor compreensão dos fenômenos investigados.

2.2 Processo de aquisição da escrita e práticas de escrita

A linguagem humana se constituiu em uma prática necessária para expressão das ações mais simples e corriqueiras do cotidiano às de grande importância para um coletivo de pessoas em um determinado local. Neste sentido, o sistema ágrafo e oral passou, assim, a ser substituído paulatinamente pelo gráfico, ao longo de milênios.

Cabe notar, neste respeito, que a história da escrita está dividida em três importantes períodos: as escritas sintéticas, analíticas e fonéticas (HIGOUNET, 2003, p. 11). Na primeira fase, as escritas sintéticas, ou escrita de ideias, o ato de escrever partia da junção de variadas imagens para compreensão de uma mensagem, a que eram denominadas de rébus⁴. A isto Higounet (2003, p. 13) diz:

[...] o estágio mais elementar da escrita é aquele em que um sinal ou um grupo de sinais serviu para sugerir uma frase inteira ou as ideias contidas numa frase. São esboços desse tipo que são chamados de escritas sintéticas ou ainda, segundo o termo alemão, *Ideenschrift*, escrita de idéias.

Já a escrita analítica surgiu do isolamento da palavra de uma frase, posto que a escrita sintética passou a não mais contemplar todas as necessidades comunicativas dos usuários da língua, havendo cada vez mais a urgência da extensão do “texto”. Nesta nova fase da escrita, deixou-se de escrever as ideias e passou-se a escrever as palavras. São exemplos de povos que fizeram uso desta escrita, inicialmente, os sumérios, egípcios e chineses.

Sobre a estrutura da escrita analítica sumérica e influências sobre o sistema silábico de escrita que será abordado adiante nesta seção é interessante pontuar:

Era uma língua de tipo aglutinante, que compreendia muitos elementos monossilábicos, que podiam se aglomerar ou igualmente servir de sufixo e de afixo. Várias palavras eram homófonas, isto é, pronunciadas da mesma maneira, mesmo tendo sentidos diferentes (HIGOUNET, 2003, p. 30).

⁴ Os rébus, ou junção e combinação de imagens, foram utilizados por populações indígenas, por exemplo, na Sibéria e Alasca com o fim de exprimir por meio das figuras os sons, as sílabas e palavras. O desenho de um sol, por exemplo, e de um dado eram feitos para compor a palavra *soldado*.

Supõe-se que muitas escritas de cunho analítico das civilizações antigas da Mesopotâmia tenham tido origem a partir dos sumérios. Um fator curioso mencionado acima, corresponde à relação grafêmica e fonêmica entre as sílabas, o que possivelmente deve ter sido significativo para a elaboração e funcionamento da linguagem escrita em outras civilizações, embora cada uma tenha possuído as suas próprias.

A escrita silábica surge então no cenário mundial a partir da criação do alfabeto na civilização egípcia, ainda que confusamente, e passa a ser melhor apurada pelas civilizações subsequentes como: os fenícios, árabes, indianos, gregos e romanos.

Com a conquista do império romano nos séculos V e VI, o latim, que era já se apresentava sob a forma silábica de escrita, expandiu-se aos povos bárbaros, sofrendo modificações estéticas no que diz respeito à caligrafia, e distinções entre os caracteres maiúsculos e minúsculos. A escrita é entendida nesta fase como arte, o que é pode ser confirmado a seguir:

Se a concepção da arte de escrever nos *scriptoriae* eclesiásticos nos séculos VI E VII fez eclodir as variedades locais da escrita comum romana, ela também favoreceu, a longo prazo, o gosto e a disciplina caligráficos, disciplina cujos esforços paralelos nos diversos estúdios finalmente deram como resultado o retorno a um tipo comum no início do século IX. É a formação desse tipo novo com base na escrita anterior que se produziu durante o reinado de Carlos Magno e em seu clima de renovação intelectual e religiosos, chamada de “reforma” carolíngia da escrita, e a escrita “minúscula” carolíngia (HIGOUNET, 2003, p. 120 - 121).

Com base na escrita carolíngia, é que as letras começaram a se apresentar de forma quase fixa em termos de padrão de altura e posição de hastes, além da questão do espaço entre elas. É a escrita carolíngia quem demarcou a escrita latina medieval e moderna.

A segunda metade do século IX e o início do século X foram a época clássica da escrita carolíngia. Suas características de regularidade e de clareza afirmaram-se nessa época e seu uso se estendeu dos livros para os documentos: ela também se tornou a escrita corrente do mundo franco.

Seu alfabeto merece que demos atenção a suas particularidades, pois nos introduz na história gráfica mais recente de nossa escrita.

A letra *a* ainda é encontrável, nnos séculos IX e X, sob duas formas: o *a* tomado de empréstimo à escrita uncial e o *a* aberto da escrita do século VII. A primeira forma é a que subsistirá. A haste das letras *b*, *d*, *h*, *l* apresenta um adensamento proveniente em sua parte superior, adensamento proveniente de um redobrimento do traço; mas ele só subsistirá na forma de um minúsculo colchete voltado para a esquerda. O *c* e o *e* são nitidamente diferenciados pelo arco do segundo. A letra *f* se distingue nitidamente da letra *s* por um pequeno traço horizontal para a direita (HIGOUNET, 2003, p.127 - 128).

Para além das questões ligadas à caligrafia, a era moderna trouxe contribuições ao evento da escrita quanto às relações fonéticas entre as letras e, consequentemente as sílabas. Pois nas línguas alfabéticas, a questão fundamental e complexa que passa a ser caracterizada como desafiadora, a partir de então, são as correspondências regulares sonoras entre as letras, ou seja, a escrita fonética.

Sendo a escrita, especificamente no período industrial moderno, um importante demarcador de classe social, vale discutir a complexa e dificultosa relação entre ortografia das palavras e representação fonética destas. Já que é na “era” moderna em que a leitura e escrita fluentes são entendidas como meios de classificação para as pessoas enquadradas como alfabetizadas ou não. Neste respeito, entra como terceiro item conflituoso na história da escrita a relação oralidade versus escrita.

Foi fundamental ao processo de modernização a criação do mito da alfabetização em que a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser considerada indispensável para tirar as massas analfabetas da oralidade em que estavam mergulhadas, oralidade que vinha acompanhada de crenças, valores, visões de mundo e comportamentos considerados “pré-industriais”. A alfabetização tornava-se necessária para a disponibilização do povo para participar dos processos de industrialização e a adesão ao processo de criação e expansão do Estado burguês. Com a supervalorização da alfabetização era criada uma desvalorização da oralidade para que se universalizasse o desejo de alfabetização (GARCIA, 2004, p. 18).

A oralidade, segundo Garcia (2004), passou por um momento histórico de desvalorização, sendo a linguagem escrita prestigiada e tida como fator de garantia de mobilidade social e política dos usuários que a dominavam. Contudo, ainda que essa discussão entre a língua oral e a língua escrita seja relevante, pretendeu-se neste tópico trazer esclarecimentos sobre o surgimento e expansão da escrita, haja vista que os fenômenos aqui investigados foram em textos dessa natureza.

A partir destas descrições sobre a história da escrita e problemas relativos à oralidade e escrita é que serão consideradas na seção seguinte o papel da sociolinguística e o ensino da língua escrita no ambiente escolar.

2.3 A sociolinguística e o ensino de língua na escola

A escola é um dentre vários locais onde as variações da língua são curiosamente centro de investigações, segundo afirmam Rocha (2009) já que é na escola que se encontram os diferentes grupos étnicos ou redes sociais.

A Sociolinguística educacional, ao considerar a relevância dos eventos da linguagem nos variados grupos sociais, que denominam por redes, percebe estas variações como elementos que influenciam significativamente na fala e escrita de alunos.

Cabe observar nesse contexto que, para a Sociolinguística, “tudo aquilo que na sociedade é visto como erro na fala ou escrita de textos das pessoas é visto como uma inadequação” (BORTONI - RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 48). Significa dizer que não existe fala ou escrita “certa” ou “errada”, mas a adequação do modo de falar ou escrever segundo o papel social que cada um assume nos espaços público ou privado, pois “o que a sociedade chama de erro é, então, um desencontro entre a produção do falante e a expectativa dos ouvintes, em função do contexto social onde a interação se processa”. (BORTONI - RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 48).

Sendo a variação linguística, também, consequência de misturas dos fatores rurais e urbanos no modo de falar ou escrever, há de se considerar, então, a existência de um eixo contínuo rural-urbano, “bem como ao longo de outros dois contínuos também úteis na análise do português brasileiro: o contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística” (BORTONI-RICARDO, 2008b, p. 365).

A compreensão dessas variáveis em determinadas comunidades, neste caso, os alunos de Juçatuba, permite verificar onde são mais frequentes as ocorrências dos fenômenos de hipo e hipersegmentação na escrita de textos, e refletir sobre a elaboração de propostas que reduzam as dificuldades de adequação à escrita baseada nas regras de ortografia do português brasileiro.

Contudo, ainda que se reconheça a existência de um contínuo rural-urbano, é interessante ressaltar que o sistema educacional brasileiro, historicamente sempre teve tendência à valorização da gramática normativa em textos orais ou escritos, sobretudo, o segundo. A isto Bortoni- Ricardo e Oliveira (2013, p. 51) ratificam esta tendência ao afirmarem que:

A partir de meados do século XVI até 1759, as poucas escolas existentes na colônia seguiam a *Ratio Studiorum* dos jesuítas, que se compunha de gramática, retórica e dialética, tudo baseado no latim. O ensino da língua portuguesa baseado na estrutura gramatical do latim tornou-se, pois, a base da pedagogia linguística até o século XX. A reação a esse modelo só se fez sentir neste século, quando aumentou consideravelmente o número de especialistas com formação linguística obtida no exterior. Eles apontavam dois problemas principais:

- (i) A pedagogia linguística não se poderia restringir à memorização da terminologia gramatical;
- (ii) A gramática tradicional não contemplava as mudanças naturais que estão ocorrendo na língua.

Conforme a afirmativa acima, a variação é apenas uma forma diferente nos modos de falar e escrever que não mais justifica a correção estritamente normativa nos textos dos alunos. Com vista nesta constatação é interessante, pois, analisar os níveis de usos circunstanciais da norma culta ou informal da língua em diversos momentos e espaços onde os sujeitos se situam posto ser a informalidade tida, por vezes, como inadequada independentemente da situação comunicativa.

Ao descrever o percurso do estudo sociolinguístico em sala de aula em fins do século XX, Bortoni- Ricardo (2005, p. 118 - 121), no livro, *Nós chegemos na escola e agora?* traça um caminho cronológico que perpassa pela linguística estruturalista, dialetológica, antropologia linguística e etnografia da comunicação, culminando em estudos de sociolinguística educacional, que, segundo considerações da pesquisadora, em análise às contribuições de Jenny Cook- Gumperz (1987), no campo da educação norte estadunidense, a sociolinguística educacional surgiu como importante campo de pesquisa pois favoreceu:

- legitimidade do inglês negro – os sujeitos falantes dessa língua passaram a ter maior reconhecimento identitário, e conseqüente respeito e inserção social e política da minoria populacional negra;
- descrição minuciosa das características fonológicas e gramaticais do inglês negro – uma vez que considerados os níveis lexicais, pragmáticos e retóricos deste tipo de inglês utilizado pela população negra, houve o fortalecimento cultural e sociabilização dos discentes em variados espaços tal como é a escola;
- a adoção de métodos bidialetais no ensino – diz respeito ao emprego de metodologias de ensino de língua estrangeira nos currículos de escolas, que favoreceram a valorização das crianças falantes de variedades estigmatizadas.
- a familiarização com eventos de fala próprios da cultura negra – nesta situação foi permitido estudo de estilos de comunicação diferentes em sala de aula, próprios da cultura negra (COOK-GUMPERZ, 1987 apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118 - 121, grifo da autora).

As pontuações acima demonstraram, a exemplo da variação do inglês falado por populações negras nos Estados Unidos, que, ainda que a Sociolinguística visibilize as diferentes estratificações sociais e políticas, segundo as variações linguísticas, insistem emperdurar no ambiente da escola certas críticas quanto ao modo diferenciado de falar e escrever dos grupos negros.

Diante desse quadro é relevante levar em consideração que a abordagem da sociolinguística educacional permite refletir sobre a discussão da variação linguística na escola, pois considera que “a estrutura da língua padrão, descrita nos compêndios de gramática

normativa” difere da língua que funciona, “à luz das características de nossa fala brasileira” (BORTONI – RICARDO; OLIVEIRA 2013, p. 52).

Outro fator a ser observado, segundo a autora, diz respeito à relação professor-texto-aluno:

[...] ao trabalhar a leitura em sala de aula, os professores, que são os principais agentes letradores, saberão reconhecer estruturas linguísticas que não pertencem ao repertório dos seus alunos, antecipar as dificuldades, “traduzi-las” e associá-las a variantes mais usuais na linguagem oral coloquial. Poderão ainda construir agendas e elaborar sequências didáticas que visem capacitar os alunos a se tornarem “bidialetais” ou “multidialetais”, no seu uso da língua portuguesa.

A variação linguística não é uma deficiência da língua, é um recurso posto à disposição dos falantes. Insistimos, porém, em um ponto: ao ensinar diferentes modos de falar, é preciso que a escola esteja bem consciente e bem preparada para mostrar que a esses modos diferentes de falar associam-se valores sócio-simbólicos distintos (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA 2013, p. 52)

Nos últimos anos, estudos pedagógicos têm sinalizado que a aprendizagem da ortografia é, antes de tudo, um trabalho criativo, pois pauta-se num processo de concretização de um símbolo abstrato utilizado pelo aluno. Assim, quando o aluno vai escrever, é importante notar que este “reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever”(BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 56).

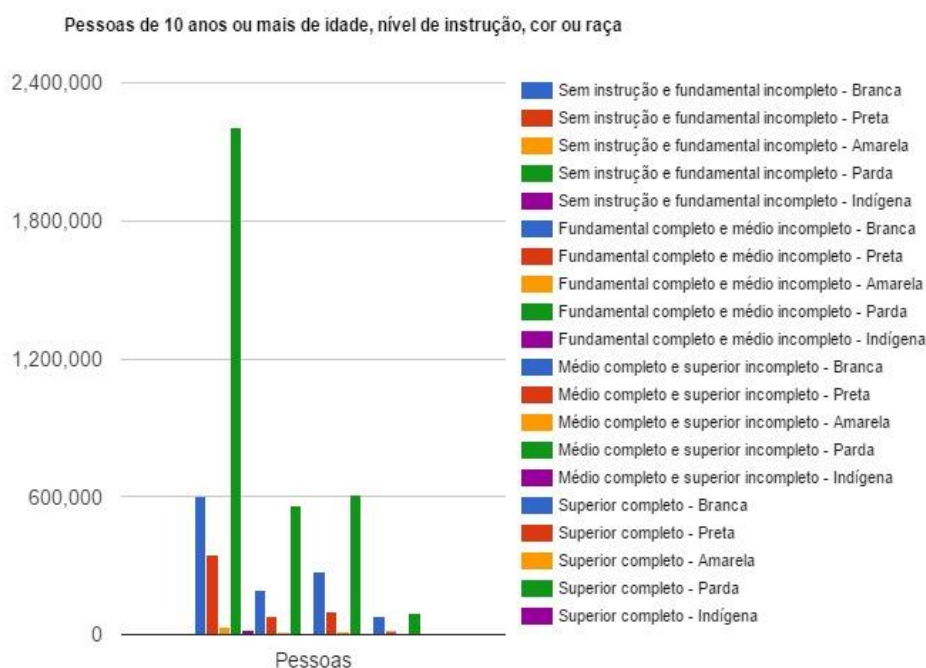
A partir dessa situação, é possível também ao professor planejar atividades pedagógicas que favoreçam a redução dos impactos das motivações da fala sobre a escrita, já que o “erro” ortográfico cometido pelos alunos permite que o professor note a interferência dos traços orais da fala do aluno na sua escrita e construir junto a este a reflexão sobre o possível “erro” e adequação de uso, segundo o ambiente em que se encontra e a situação exigente. Eis a importância em associar o conhecimento linguístico às vivências sociais na escola.

Partindo desta reflexão sobre o papel da Sociolinguística na escola, no que diz respeito aos problemas na escrita dos alunos, é que serão abordadas questões relativas à oralidade e processo de letramento em comunidades negras na parte seguinte.

2.4 Oralidade e letramento em comunidades negras

Os dados do IBGE (2010)⁵ sinalizam que no estado do Maranhão, no campo *Educação*, segundo o critério cor/raça, os percentuais tanto da população parda como negra apresentam elevados índices de analfabetismo em relação aos sujeitos de cor branca. A população parda, por exemplo, apresenta o quantitativo de 2.202.390 pessoas que compõem o quadro dos que estão *sem instrução* e não possuem o *ensino fundamental completo*. Já a população negra apresenta-se na segunda posição, com o quantitativo de 350.237 pessoas *sem instrução* e não concludentes do *ensino fundamental*. Em relação à população branca o quantitativo de sujeitos foi de 602.955. Para análise de outros fatores, ver a tabela abaixo.

Tabela 1 - Dados estatísticos do IBGE – 2010.



A tabela expõe dados que confirmam o déficit no ensino público, especialmente, à população negra, uma vez que ainda são baixos os percentuais de negros com ensino fundamental completo, ensino médio e, sobretudo superior. Com vista nesta constatação,

⁵Os dados consultados e apresentados na tabela acima correspondem à apresentação dos resultados de pesquisa do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2010, no estado do Maranhão, segundo o campo investigativo Educação. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Consultado em: 18/03/2016.

considera-se importante discutir sobre o processo de alfabetização e letramento em comunidades específicas, neste caso, de negros.

Em relação à comunidade de Juçatuba, ressalva-se que a proximidade do local com o centro da capital do Estado não reduziu, significativamente, os problemas de escrita e, consequente, analfabetismo da população, o que deve servir de alerta para melhoria de tomadas de ações quanto às práticas de ensino da linguagem escrita nas escolas dessa comunidade.

Os dados coletados e apresentados em formato de texto no *Relatório Antropológico da Comunidade de Juçatuba*, realizado durante o ano de 2013 confirmam a relevância desta pesquisa sobre problemas de escrita: hipo e hipersegmentação.

Os dados referentes à escolarização relacionados à idade e sexo revelam que as mulheres tem maior nível de escolarização que os homens. Somente na faixa etária de 15 a 20 anos que os homens apresentam uma proeminência da escolarização em nível médio incompleto, sendo que dos que responderam ao questionário, 22 homens tem esse nível escolar, ficando as mulheres em número de 16 que informaram ter apenas esse nível de escolarização.

[...] A presença de analfabetos na comunidade chama a atenção, pois das 640 pessoas que informaram o nível de escolarização, 28 informaram não ser alfabetizadas. Os homens estão em maioria nesta situação. (FURTADO, 2013, p. 20).

Em se tratando de sujeitos negros e reconhecidamente quilombolas e apresentações de resultados negativos tanto pelo IBGE quanto pelo relatório, para além das questões de ordem econômicas e políticas influentes no local, cabe investigar a frequência de inadequações na escrita, segundo o fator sexo, o que será considerado no capítulo que expõe os resultados deste trabalho sobre hipo e hipersegmentação.

Outro fator a ser ressaltado diz respeito à compreensão de que as variações linguísticas presentes no local influenciam no modo de escrita de jovens e adultos, posto que “o falante não é apenas um usuário passivo que ‘se serve’ das palavras da língua e que se satisfaz, indiferente ou tranquilamente, com o que ela disponibiliza. Ele tem o poder de criar, de alterar, de compor, enfim, o léxico de sua língua” (ANTUNES, 2012, p. 24). Partindo desta lógica, pode-se sugerir e apurar dados que culminem, futuramente, em uma pesquisa sobre cartografia linguística.

Frente ao problema de alfabetização e letramento em comunidades negras, estão associados também os fatores econômicos, de gênero, raça e classe social. Ferraro (2009, p. 147), por exemplo, ao observar os índices de distribuição de renda dos negros ou pardos no Brasil e as posições sociais ou políticas que ocupam, diz que “é sem dúvida mais fácil *naturalizar* diferenças de renda e de ocupação do que relações de dominação e exploração entre classes sociais”. As dificuldades de escrita nos textos de alunos negros mascaram à observação

de Ferraro, quando considera que há significativa influência na ocupação das posições sociais entre sujeitos brancos ou negros no Brasil, segundo os letramentos adquiridos ao longo da fase escolar.

Alguns fatos históricos ocorridos no Brasil, por exemplo, em suas três ou quatro últimas décadas do século XIX, sinalizaram a exclusão de direitos aos negros, como à alfabetização. A Lei Áurea de libertação dos escravos (1888); a deliberação da República (1889) e a continuidade da imigração alemã, iniciada em 1824. Sobre a primeira vale pontuar o despreparo do negro para as atividades assalariadas em “liberdade”, pois nas senzalas não havia professores responsáveis pela alfabetização dos sujeitos escravizados e pertencentes aos seus senhores. Com o advento da república e posteriormente a imigração a inacessibilidade dos negros ao mercado de trabalho aumentou substancialmente, visto que além de desprovidos do conhecimento das letras, ainda eram negados seus direitos ao voto e a participação popular na política. Nesse contexto há de se destacar também a desvalorização da mão de obra dos sujeitos negros aos imigrantes europeus, pois embora tivessem contribuído para o crescimento econômico e cultural do país, eram dados aos europeus tais méritos, carregado de interesses em favorecer um processo de embranquecimento da população brasileira.

Esses eventos históricos, então, foram pontuados nessa parte do trabalho para a compreensão de que as dificuldades de escrita de alunos que residem em um território majoritariamente negro também implicam na negação histórica do direito ao conhecimento e “domínio” das letras, desde o início da formação do povo brasileiro, que tem sofrido com os problemas de racismo institucional, ao longo do tempo. Neste respeito, o racismo passou a assumir formatos diferentes, ou seja, persiste no contexto contemporâneo mascarado nas instituições públicas.

A partir destes fatos apresentados, segue a Tabela 2 que apresenta baixo, o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) referente aos anos de 2009 a 2013, considerando dados nacionais da Prova Brasil, bem como do Estado do Maranhão, do município de São José de Ribamar e da escola investigada. Esses dados percentuais e censitários foram importantes para esta pesquisa, pois permitiram observar as influências e contribuições de uma alfabetização deficitária para a ocorrência de aprovação, reprovação e evasão, especialmente em Juçatuba.

Tabela 2: Índices percentuais do IDEB.

ÍNDICES	2009	2011	2013
BRASIL	32%	37%	40%
ESTADO DO MARANHÃO	13%	15%	15%
MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR	20%	27%	30%
E. M. ROSA RAIMUNDA PAIXÃO GARCÊS	SEM DADOS	26%	20%

Fonte: Elaborada pela autora com base no site <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acessado em: 03 de agosto de 2015, às 2h10min.

Em âmbito nacional, por exemplo, enquanto o IDEB do ano de 2009 teve acréscimo de 5% sobre o ano de 2011, houve acréscimo de 3% sobre o ano de 2013. Em relação ao estado do Maranhão, os dados são mais preocupantes ainda, pois durante o ano de 2009 o acréscimo sobre o ano de 2011 foi de somente 2%, enquanto os anos de 2011 e 2013 permaneceram em estado de equidade percentual. Quanto ao percentual apresentado no município de São José de Ribamar entre os anos de 2009 e 2011 a percentagem foi de 7% a mais, enquanto que no ano de 2013 o acréscimo foi de somente 3%.

Isoladamente, os dados da escola investigada ratificam os problemas no estudo de língua portuguesa, especialmente quanto à escrita, uma vez que em 2009 não houve apresentação de dados, e entre os anos de 2011 e 2013 a queda percentual foi de 6%. Ao comparar essas diferenças percentuais com o que fora apresentado a nível nacional, notou-se que entre os dois últimos anos a comunidade escolar negra de Juçatuba está aquém, no que tange os critérios, ler e escrever com fluência em língua materna.

O papel da oralidade e letramento em relação aos resultados apresentados foi interessante para este estudo, ao considerar que, segundo Marcuschi (2010, p. 15), os letramentos se manifestam como eventos em que a escrita, a compreensão e a interação se acham integralmente relacionadas. Assim, os dados da tabela e as investigações feitas nos textos

dos alunos da escola demonstraram a necessidade em correlacionar a diversidade de letramentos existente em Juçatuba e possível influência na escrita dos alunos.

Com fins de auxiliar a escolha da metodologia para a investigação sobre problemas de escrita em textos de alunos quanto às junções e segmentações de palavras e expressões, foi elaborada uma seção que discutisse trabalhos como os de Mateus (2010) e Cunha e Miranda (2007) voltados ao problema levantado: hipo e hipersegmentação.

2.5 Influências da prosódia sobre a escrita

A prosódia considerada sob o ponto de vista da fonética elenca os seguintes elementos representativos da cadeia sonora: som, intensidade, altura e duração que podem direta ou indiretamente intervir na escrita das palavras (MATEUS, 2010, p 61).

Baseado nessas observações, este tópico discorrerá brevemente sobre certos constituintes prosódicos e suas prováveis influências sobre os fenômenos de hipossegmentação e hipersegmentação.

Os constituintes prosódicos estão organizados hierarquicamente da menor à maior unidade, segundo aplicação das regras de *sândi externomencionados* por Nespor e Vogel (apud BISOL, 2013), que condiciona os fenômenos de juntura devido à prosódia da língua portuguesa, constituintes são: sílaba, pé métrico, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase gramatical e enunciado.

Para fins de complementar as leituras sobre os estudos dos fenômenos de junção e segmentação de palavras e expressões destacou-se – dentre os elementos elencados, somente três – o pé métrico, a palavra fonológica e o grupo clítico. O primeiro elemento, o pé métrico, é compreendido como junções entre duas ou mais sílabas, cuja relação de dominância ocorre antes da sílaba ser formada. O conhecimento sobre o pé de uma sílaba permite compreender a identificação de sílabas tônicas e átonas no interior das palavras e consequente possibilidade de junções ou segmentações, ou seja, a hipossegmentação e hipersegmentação nas palavras.

Em relação à palavra fonológica, entende-se como uma ramificação sonora da palavra e sua extensão para a direita ou para a esquerda, que desloca a sílaba de maior peso, promovendo junções ou segmentações sonoras (CUNHA, MIRANDA, 2007). Por essa razão, considerou-se relevante discutir brevemente esse constituinte quanto ao estudo dos fenômenos de junção ou segmentação em textos.

Já o terceiro elemento, o grupo clítico, entende-se como a junção de mais de um clítico (unidade que pode ou não ser reconhecida como palavra), que geralmente não funciona

isoladamente. A definição de grupos clíticos é interessante para esta pesquisa, pelo fato de que os alunos apresentam dificuldades em compreendê-los como categorias de palavras. O que é possível verificar nos exemplos que seguem:

Me olhando —→ *meonhando*” (o aluno apresenta dificuldades em reconhecer o *me* como palavra independente)

Te olhando —→ *“iolhando*” (o aluno talvez por influência da fala não identifica o *te* como palavra independente, além de assimilar o som do *e* ao *i*)

Os exemplos acima, extraídos dos textos dos alunos sinalizam que possivelmente ocorreram hipossegmentações em locuções adjetivas, adverbiais ou mesmo em complementos verbais, devido aos problemas de conecção ortográfica, mas também por influência dos constituintes aqui expressos conceitualmente.

2.6 Fenômenos linguísticos: hipossegmentação e hipersegmentação

As deficiências de escritas verificadas em textos de alunos são várias. Por isso, o presente trabalho optou pela análise de dois somente: a hipossegmentação (junção de vocábulos) e hipersegmentação (segmentação de vocábulos).

2.6.1 A hipossegmentação

Os estudos de Abaurre e Silva (1993), Cunha e Miranda (2007), Tenani e Paranhos (2011), que discorrem sobre problemas de hipo e hipersegmentação de palavras e expressões apontam como justificativa a influência de alguns constituintes prosódicos.

No artigo intitulado *O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita*, Abaurre e Silva (1993), por exemplo, estabeleceram análises dos fenômenos de hipo e hipersegmentação, a partir das investigações de Holden e MacGinilie (1993), Peters (1983) e outros autores, cujos trabalhos foram realizados com crianças em fase de compreensão do fenômeno escrito.

Na pesquisa de Holden e MacGinilie (1993), por exemplo, foram investigadas 84 crianças do jardim de infância, com idades entre 5 anos e 6 anos. Para verificar as concepções que as crianças tinham acerca dos limites das palavras orais e escritas, cada criança deveria bater com o dedo em uma ficha de *depoker*, ao ouvira "palavra" que fosse capaz de reconhecer

enquanto ouvia a gravação de enunciados. Segundo os autores, as chamadas palavras funcionais foram mais difíceis de serem percebidas como unidades autônomas do que as palavras com "maior conteúdo lexical".

As autoras observaram na aplicação desta atividade que, dentre as frases ditadas e graficamente reproduzidas, os resultados apresentaram os fenômenos de hipossegmentação em quantitativo significativo na primeira sentença ditada, que na segunda. Diante dessas ocorrências, as crianças reconheceram certos artigos e substantivos monossilábicos como frases fonológicas (ou unidades), condicionadas pelo contexto onde ocorrem e não como elementos gramaticais.

Os resultados apresentados no artigo pelos pesquisadores Abaurre e Silva (1993) foram importantes para esta pesquisa por que, embora Holden e MacGinilie (1993) tenham feito os experimentos com crianças em fase de alfabetização, e a pesquisa desta dissertação tenha sido feita com turmas intermediárias de 6.º e 8.º anos do ensino fundamental, os resultados sinalizaram que, lamentavelmente, ainda são significativas as ocorrências de hipossegmentação.

Os exemplos abaixo apresentados na pesquisa realizada em Juçatuba ratificam a afirmativa sobre as ocorrências de hipossegmentação, não reduzidas, ao longo dos estudos de língua portuguesa da educação infantil ao ensino fundamental.

1. *Ele não queria vir e a menina chamou **dinovo**.*
(*Ele não queria vir e a menina chamou de novo*).
2. *Quando ela viu o gato **tavaensima** da mesa.*
(*Quando ela viu o gato, tava em cima da mesa*).
3. *Quando ela **derrepente** sai do lugar correndo e derruba a Luluzinha.*
(*Quando ela de repente sai do lugar correndo e derruba a Luluzinha*).
4. *Bom lá eu **minsinto** muito bem fico **avontade**.*
(*Bom, lá eu me sinto muito bem, fico à vontade*).
5. *Graças a Deus nunca **mebateu**.*
(*Graças a Deus nunca me bateu*).
6. *O jogo começou quente o **timedeles** botaram logo uma bola no travesão.*

(O jogo começou quente, o time deles botou logo uma bola no travessão).

7. *Cumi pipoca, cumicarjorroquiti, cumialgudaodosi*

(Comi pipoca, comi cachorro quente, comi algodão doce).

8. *E quando nos voltamos para casa já era noite **fuilogo** ficando de férias.*

(E quando nós voltamos para casa, já era noite, fui logo ficando de férias).

9. *Morros **foimuito** legal.*

(Morros foi muito legal).

Verificou-se nas ocorrências acima que, embora algumas frases apresentassem os grupos clíticos como elementos que contribuíram para os fenômenos de hipossegmentação, conforme os exemplos 1, 3, 4 e 5, as palavras fonológicas também possibilitaram a ocorrência de junção de palavras. Estes eventos apontam, certamente, para o desconhecimento que os alunos possuem sobre as convenções ortográficas, não necessariamente à compreensão dos elementos prosódicos, uma vez que estas “falhas” de escrita podem ter ocorrido também devido às analogias que os alunos fazem com outras palavras que tem valores ou funções semelhantes nas expressões.

Ainda referente ao estudo sobre hipossegmentação, as pesquisadoras Cunha e Miranda (2007) ao discorrerem sobre os fenômenos em um estudo pertencente ao Banco de Textos de Aquisição da Escrita da Faculdade de Educação – FaE e Universidade Federal de Pelotas – UFPel, vinculado ao projeto de pesquisa intitulado, “*Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: ortografia e acentuação*”, investigaram sobre a aquisição e o desenvolvimento da ortografia nos textos de crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de duas escolas da cidade de Pelotas (RS), sendo uma pública e outra particular. Nesta investigação, os alunos eram distribuídos em números de dez (cinco alunos da rede de ensino privada e cinco alunos da rede de ensino pública) e deveriam ter faixa etária entre 6 e 12 anos. Outro fator que foi considerado, diz respeito à seleção de alunos que possuíam histórico de problemas de segmentação na escrita. Assim, os textos analisados foram obtidos a partir de oficinas de produção textual, previamente organizadas e aplicadas pelo grupo de pesquisa. As produções textuais foram realizadas visando a escrita espontânea de textos, a fim de que fosse melhor verificar os “erros” de segmentação.

Para a verificação do fenômeno de hipossegmentação foram consideradas as variáveis linguísticas: tipo de palavra, estrutura silábica e tonicidade. A análise desse trabalho de Cunha e Miranda (2007) motivou a seleção de variáveis sociais e linguísticas para a realização da investigação na comunidade de Juçatuba, pois a exemplo da investigação das autoras, a seleção prévia de fatores, aplicação de atividades e seleção das ocorrências mais frequentes favorecem identificar o problema e refletir sobre metodologias de ensino que reduzam os impactos de uma provável alfabetização deficitária.

2.6.2 A hipersegmentação

Em relação aos estudos sobre hipersegmentação vale notar o artigo de Cunha (2012 p. 4), intitulado “*As segmentações não convencionais da escrita inicial: um estudo sobre o troqueu silábico e sua relação com o ritmo linguístico do PB e do PE*”⁶ foram estabelecidas, nesta pesquisa, as relações entre a influência do troqueu silábico ou pé trocaico⁷, como elemento que possivelmente poderia favorecer a ocorrência dos fenômenos tanto de hipossegmentação como de hipersegmentação em textos de alunos em período de alfabetização escolar e no ensino básico.

Para a realização dessa pesquisa foram selecionadas crianças brasileiras e portuguesas que cursavam as quatro primeiras séries do ensino básico com faixa etária entre 6 e 12 anos. Quanto às escolas, foram selecionadas duas no Brasil, na cidade de Pelotas – RS (uma pública e outra particular) e dez escolas em Portugal, todas de caráter público, em cidades adjacentes à cidade do Porto – PT (situada ao norte de Portugal). Todos os textos foram selecionados por meio de oficinas de produções textuais realizadas nas escolas pesquisadas, com o propósito de que os textos fossem redigidos os mais espontâneos possíveis.

O objetivo da pesquisa nas escolas brasileiras e portuguesas era investigar sobre a influência do ritmo, segundo o troqueu silábico, na segmentação ou junção da escrita de alunos na língua portuguesa no Brasil e em Portugal. Interessou para a investigação dos fenômenos de hipossegmentação e hipersegmentação nos textos dos alunos na escola em Juçatuba, o estudo de Cunha (2012), devido à suposição de que, além da influência da incompreensão das

⁶ Artigo que faz parte do *corpus* da tese de doutoramento apresentada na Universidade de Pelotas – RS e que analisa a influência do troqueu silábico em textos de alunos na língua portuguesa utilizada no Brasil e em países da Europa, como Portugal.

⁷ Em termos de constituintes prosódicos, diz respeito à parte da sílaba de uma determinada palavra que apresenta peso sonoro com cabeça à esquerda, obedecendo o critério de análise de palavras no sentido direita para esquerda. Pode-se dar como exemplo a segmentação da palavra: *acerca – a cerca*.

convenções ortográficas na escrita dos alunos, o troque silábico também pode ser outro elemento influente.

A ocorrência de fenômenos de hipersegmentação no estudo desta presente dissertação aponta para a necessidade de análise dos textos assim como na investigação de Cunha (2012), de acordo com os exemplos que seguem:

1. **Emvez de** —→ (em vez de)
2. **A cerca de** —→ (acerca de)
3. **Em baixo** —→ (embaixo)
4. **A cima** —→ (acima)
5. **Com migo** —→ (comigo)
6. **A par ti** —→ (a partir)
7. **Derre pente** —→ (de repente)

Nos casos como: *em vez de* e *acerca de* o grupo clítico exerce influência na escrita e confusão quanto à ocorrência “correta” da segmentação da palavra, sendo possível também a confusão segundo a denominação como palavra fonológica, ou ainda, por influências analógicas da escrita de outras palavras de estrutura semelhante. Nas palavras e expressões: *embaixo*, *acima*, *comigo*, *a partir* e *de repente*, a escrita pode também ter sido influenciada tanto pelo possível reconhecimento como palavras fonológicas, ou também, devido à convenção da escrita.

Como o foco dessa pesquisa é analisar textos escritos de alunos de 6.º e 8.º anos, os exemplos que consideram os constituintes prosódicos são outras fontes possíveis de reflexão para a problemática levantada e investigada, não justificando, obviamente, todas as ocorrências do fenômeno de segmentação nas palavras ou expressões.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo foi organizado em cinco tópicos. No primeiro, apresenta-se a comunidade estudada (alunos de 6º e 8º anos de uma escola de Juçatuba – MA); no segundo, apresentam-se os procedimentos e etapas da coleta de dados; no terceiro e quarto, descrevem-se, respectivamente, as variáveis dependentes e independentes da pesquisa; e finalmente, no quinto, apresenta-se a triagem e tratamento dos dados no Programa Varbrul.

A pesquisa teve por base estudos da Sociolinguística Variacionista, a partir de investigações de caráter qualitativo e quantitativo. A escolha dessa linha de pesquisa se deveu, dentre outros motivos, ao fato de a Sociolinguística dispor de uma metodologia que melhor atende aos objetivos de investigações deste trabalho.

3.1 A comunidade investigada: seleção da escola

A escolha da Escola Municipal Raimunda Paixão Garcês, que atende durante o turno matutino alunos do ensino fundamental menor, de 1.º ao 5º ano, e no turno vespertino, alunos do fundamental maior, de 6.º ao 9.º ano, se deu por dois fatores: o primeiro, por ser um local que atende a alunos que estudam em um local reconhecido como remanescente de quilombo, e o segundo fator, por se tratar de uma comunidade de tradições culturais orais, o que sugere uma maior influência na produção escrita dos alunos dessa comunidade. Inaugurada durante o ano de 2008, a escola passou por duas reformas (superficiais), a primeira no ano de 2012, e a outra no ano de 2015. Entretanto, o espaço físico da escola permanece o mesmo, desde a inauguração, correspondendo a: quatro salas de aula, dois banheiros (masculino/feminino), uma sala para direção da escola, uma cantina, um laboratório de informática inativo. Faltam sala para professores, quadra poliesportiva, biblioteca, videoteca e refeitório.

Quanto às visitas feitas à escola, cabe notar que se deram no turno vespertino, devido ao funcionamento do ensino fundamental maior ser apenas nesse horário.

3.2 Variáveis dependentes: os fenômenos investigados

As variáveis dependentes que foram investigadas corresponderam aos :

- 1- Problemas de hipossegmentação;

2- Problemas de hipersegmentação.

A hipossegmentação e a hipersegmentação são dois fenômenos de escrita bastante comuns em textos de alunos do ensino básico. A hipossegmentação corresponde à ausência de espaços entre as palavras ou expressões num texto, e a hipersegmentação compreende a presença de espaços inexistentes no interior das palavras ou expressões em estruturas textuais. Neste contexto, vale observar que ambos os fenômenos também foram selecionados para pesquisa segundo dois pontos de vista: o primeiro, da prosódia (fonética/fonologia) e o segundo, da prática de escrita.

Considerou-se ser relevante investigar os problemas de junção e segmentação na produção escrita dos alunos, pois, do contrário, eles se repetirão nos textos dos alunos ao longo de todo o ensino básico. No quadro abaixo, apresentam-se alguns exemplos de hipo e hipersegmentação. Os recortes foram retirados de textos dos alunos desta pesquisa.

N.º	OCORRÊNCIA	ITEM ESPERADO	FENÔMENO
1	foi<legal> o passeio...	legal	hipersegmentação
2	eu<com prei> um pacote....	comprei	hipersegmentação
3	quando<em costamos> na estrada...	encostamos	hipersegmentação
4	lá<de baixo> da cama...	debaixo	hipersegmentação
5	tinha<umcachorrinho> morto...	um cachorrinho	hipossegmentação
6	quando foi <demanhã> minha mãe...	de manhã	hipossegmentação

Supõe-se que as ocorrências dos fenômenos de hipossegmentação e hipersegmentação acima exemplificados ocorreram nos textos dos alunos devido às motivações da fala sobre a escrita, havendo o condicionamento, de maior ou menor ocorrência desses fenômenos, por fatores sociais e linguísticos. Por conta disso, foi controlado um conjunto de variáveis independentes, conforme descrito no item 3 a seguir.

Para que a análise dos fatores fosse melhor observada, quanto ao favorecimento de ocorrência dos fenômenos de hipo e hipersegmentação na escrita dos alunos, foram elaboradas tabelas e gráficos para a análise. O que será visto adiante, no capítulo 4, nesta pesquisa.

3.3 Variáveis independentes: os fatores controlados

As variáveis independentes são entendidas como fatores sociais e linguísticos. A escolha dos fatores controlados aqui se deveu ao fato de que o comportamento linguístico dos falantes tende a se diferenciar, segundo características sociais como: gênero/sexo, faixa etária,

classe social e outros. Então, como a sociolinguística procura explicar as possíveis motivações das variações em produções orais ou escritas dos usuários de uma língua, é pertinente a seleção dessas variáveis em pesquisas como esta.

3.3.1 Variáveis sociais

Nesta pesquisa, consideraram-se as seguintes variáveis sociais:

- Anos (6.º e 8.º);
- Sexo (masculino/feminino).

Quanto ao fator *ano*, a pesquisa foi realizada considerando-se o quantitativo de 40 alunos distribuídos em:

- 20 alunos do sexto ano (10 meninos e 10 meninas);
- 20 alunos do oitavo ano (10 meninos e 10 meninas).

Em relação ao fator *sexo*, a pesquisa considerou a distinção entre textos escritos por homens e textos escritos por mulheres, devido às possíveis influências que a escrita dos textos sofre em decorrência do modo diferenciado de escrita dos indivíduos de ambos os sexos. Neste contexto, vale observar que, outros fatores sociais não foram considerados (como: renda familiar, grau de escolaridade dos pais ou responsáveis, etnia e idade dos alunos), porque tais fatos não apresentavam diferenças relevantes na comunidade estudada.

Durante todo o processo de coleta de dados, o que inclui as visitas ao local de pesquisa e aplicação de questionários socioculturais e atividades para verificação dos fenômenos de hipossegmentação e hipersegmentação, a colaboração dos alunos foi satisfatória, ainda que na escola não houvesse um professor titular de língua portuguesa. Com relação aos professores da escola, estes colaboraram significativamente, cedendo horários para a aplicação dos exercícios com os alunos, além de contribuírem também com as respostas fornecidas aos questionários socioculturais aplicados.

3.3.2 Variáveis linguísticas

As variáveis linguísticas consideradas para esta pesquisa foram:

- 01- **Gênero textual** (Carta pessoal, Relato de memória, Ditado de palavras e expressões isoladas, Descrição de imagens). As palavras e expressões usadas no fator *Ditado de palavras e expressões isoladas* foram: acima, em cima, a partir, por isso, de repente, comigo, embaixo, acerca de, em vez de.
- **Classe gramatical** (Nomes [substantivos, adjetivos, pronomes e numerais]⁸, Verbos, Advérbios, Locuções [verbais e adverbiais]).
 - **Extensão das palavras ou expressões** (Dissílabos, Trissílabos, Polissílabos).

A escolha por gêneros textuais distintos se deu pelo fato de que a escrita obedece a níveis de monitoramento diferentes. Assim, os alunos poderiam manifestar ocorrências de hipossegmentação ou hipersegmentação em gêneros específicos, como, por exemplo, em *cartas pessoais* e *ditado de palavras e expressões*, pois em tais gêneros incidem níveis de monitoramento diferenciados. Em relação às classes gramaticais, as seleções se deram por considerar as classes gramaticais mais tendenciosas à ocorrência de um dos fenômenos (junção ou segmentação) pesquisados, como a escolha dos fatores: substantivos e locuções adverbiais.

A extensão da palavra também foi escolhida como possível fator de favorecimento às ocorrências de hipossegmentação ou hipersegmentação, devido à suposta tendência levantada, nesta pesquisa, de que em palavras polissílabas, por exemplo, seriam possíveis frequências maiores de segmentações, e em palavras menores, de junções.

3.4 coleta dos dados

A pesquisa foi conduzida inicialmente por visita de reconhecimento ao local, durante o mês de junho de 2014, na qual se realizaram conversas com a direção da escola, com os pais e/ou responsáveis e com os alunos sobre os problemas de ensino-aprendizagem.

Para melhor compreender a dinâmica pedagógica da comunidade escolar e traçar um perfil dos sujeitos investigados, foram elaborados e aplicados questionários sócio culturais, nas duas primeiras semanas do mês de setembro de 2015, para os professores da escola, alunos e a diretora. Vale observar, nesse contexto da pesquisa, que durante o período de junho de 2014 a junho de 2015 houve poucas visitas ao local de investigação, devido ao andamento das disciplinas obrigatórias no curso do mestrado em Belém – PA.

⁸ Todas essas categorias foram tratadas como nomes.

Retomando a aplicação dos questionários, as perguntas levaram em consideração o grau de satisfação com o espaço escolar para apreensão de novos conhecimentos, acesso a livros didáticos, paradidáticos e às tecnologias de informação, formação de professores, metodologias utilizadas pelos docentes para desenvolvimento das aulas, hábitos de leitura e escrita, reconhecimento das dificuldades de leitura e escrita, participação e acompanhamento dos pais nas atividades dos alunos e da escola.

As perguntas elaboradas foram de caráter objetivo e subjetivo. As questões objetivas visavam respostas precisas, enquanto as subjetivas a percepção da contradição quanto às respostas fornecidas nas questões objetivas e/ou mesmo ratificação do que fora assinalado.

Em relação à aplicação das atividades de escrita, nos meses de setembro e outubro de 2015, foram realizadas com os alunos das turmas do 6.º e 8.º anos do Ensino Fundamental. O quantitativo de produções textuais por série equivaleu a 80, totalizando então 160 textos. Os gêneros aplicados foram: (i) carta pessoal, (ii) relato de memória, (iii) ditado de palavras e expressões e (iv) descrição de imagens (para cada gênero textual foram recolhidas 20 produções por série). Em cada atividade, os alunos tiveram que produzir textos de caráter narrativo e descritivo, a fim de verificar as ocorrências dos fenômenos de hiposegmentação e hipersegmentação, segundo os níveis de monitoramento no ato da escrita.

As aplicações das atividades com os alunos se estenderam por três meses seguidos, porque havia necessidade de negociação de horários com os professores, além de eventos que impossibilitavam o funcionamento da escola no turno da tarde, como falta de água, ausência de vários professores, falta de gás, falta de lanche escolar e até, em uma ocasião, o falecimento de uma pessoa da comunidade.

3.5 Tratamento dos dados

Essa etapa da pesquisa obedeceu a seguinte sequência: (a) triagem e identificação dos textos, (b) recortes dos contextos contendo os fenômenos (de hipo e hipersegmentação), (c) criação de um arquivo de especificação dos dados, (d) codificação dos dados no programa Varbrul, e (e) rodada dos dados no programa Varbrul.

3.5.1 Triagem e identificação dos textos

Após a aplicação das atividades de produção textual nas turmas de 6.º e 8.º anos, foram selecionadas as redações que apresentavam significativas ocorrências dos fenômenos de

hipossegmentação e hipersegmentação, segundo os gêneros textuais e os anos, cujas ocorrências de junções ou segmentações foram mais acentuadas.

3.5.2 Recortes dos contextos contendo os fenômenos

Após a triagem dos textos, foram feitos os trabalhos minuciosos de leitura, identificação dos fenômenos (de hipo e hipersegmentação) e transcrição, em uma tabela, dos contextos contendo esses fenômenos. Esta foi uma fase laboriosa do trabalho, haja vista o volume de textos a serem analisados e a quantidades de variáveis a serem contralodas (gêneros textuais, classes gramaticais, extensão das palavras etc.).

3.5.3 Criação de um arquivo de especificação dos dados

N.º	CÉLULA	OCORRÊNCIA	ITEM ESPERADO
1	2H6RNW	DESA JEI TADO	DESAJEITADO
2	2H6RrX	DE POIS	DEPOIS
3	1M6DLY	DERREPENTE	DE REPENTE
4	1H8BLY	DEMANHAZINHA	DE MANHÃZINHA
5	2M8DVY	ES TORO	ESTOURO
6	2M8IVX	CO MEU	COMEU

Assim, os códigos quanto às variáveis sociais e linguísticas, foram distribuídos em:

- Sexo:

H- para homem;

M- para mulher.

- Ano

6- para representar alunos pertencentes ao sexto ano;

8- para representar alunos pertencentes ao oitavo ano.

Quanto às variáveis linguísticas, os códigos foram:

- Fenômenos
 - 1- Hipossegmentação;
 - 2- Hipersegmentação.
- Gênero
 - C- para carta pessoal;
 - R- para relato de memória;
 - D- para ditado de palavras e expressões isoladas;
 - I- para descrição de imagens.
- Classe gramatical
 - N- para nomes (substantivos, adjetivos, pronomes e numerais);
 - V- para representar os verbos;
 - r- para representar os advérbios;
 - L- para representar as locuções (verbais e adverbiais).
- Extensão do vocábulo;
 - X- quando corresponder aos dissílabos;
 - Y- quando corresponder aos trissílabos;
 - Z- quando corresponder aos polissílabos.

3.5.4 Codificação dos dados no Programa VARBRUL

O VARBRUL⁹ (*Variable Rules*) é um pacote de programas computacionais para análise multivariável. Para usar esse pacote de programas, primeiro é preciso criar um arquivo de especificação (que definirá como o programa deverá ler os dados) e em seguida codifica todos os dados e digitá-los (ou copiá-los a partir de um texto em formato txt) na área de comando do programa *Edit* (um dos programas do pacote Varbrul). Após todos os dados serem digitados, utilizando-se o Programa Readtok (outro programa do pacote), faz-se a revisão do banco de dados e cria-se um arquivo de Ocorrência. Se a criação do arquivo de Ocorrência for bem sucedida, isso significa que todos os dados codificados na área de comando do Edit estão

⁹ Há versões mais atuais desse programa, como o GOLDVARB 2.1, disponíveis gratuitamente na internet. A versão usada neste trabalho é a de 1988 de Pintzuk (cf. GUY e ZILLES, 2007. p. 149).

em perfeita conformidade com o arquivo de especificação e, portanto, o banco de dados está pronto para ser rodado nos Programas estatísticos do pacote (Makecell, Mvarb, Varb300 etc.).

A seguir, apresenta-se um pequeno trecho dos dados codificados no programa Edit do Varbrul (ver detalhe da codificação em 5.3):

```
(1M6DLY
(1M6DLY
(2M6DrY
(1M6DLY
(1M6ILY
(2M6IVY
(2M6IVX
(1H8DNX
(1H8DLX
(1H8DLX
(1H8DLY
(1H8DNX
(1H8DLX
```

3.5.5 Rodada dos dados no Programa VARBRUL

Verificada a ausência de erros no banco de dados, cria-se um arquivo de células no programa Makecell e, então, procede-se às rodadas estatísticas. Como o número de dados foi de 389 ocorrências (214 de hipossegmentação e 175 de hipersegmentação), a quantidade de células gerada (103, com 15 fatores cada) permitiu que fosse usado o programa Ivarb. A rodada dos dados nesse programa permite, além do fornecimento das ocorrências em função de cada fator controlado, a obtenção dos pesos relativos de cada fator no condicionamento dos fenômenos estudados. O peso relativo é um índice que mede a relevância de cada fator no condicionamento de um determinado fenômeno variável quando se considera todos os outros fatores entre si (cf. GUY e ZILLES, 2007. p. 239). Como a rodada dos dados é binária (hipossegmentação x hipersegmentação), o peso relativo neutro será de .50: quanto mais acima de .50, maior o favorecimento do fator; quanto mais abaixo de .50, maior o desfavorecimento. O programa alcançou a convergência na 12ª interação.

No capítulo seguinte, apresentam-se as análises dos resultados das rodadas estatísticas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Os dados totais, coletados das 80 redações produzidos pelos 20 alunos, foram 389, sendo 214 ocorrências de hipossegmentação e 175 de hipersegmentação. Esse alto índice de ocorrência de hipo e hipersegmentação nas produções escritas dos alunos (média aritmética de 4,8 ocorrências por texto), revela, por um lado, a gravidade desse problema no processo de aprendizagem da escrita desses alunos e, por outro, mostra a real necessidade de se conhecer melhor esse problema, observando que fatores sociais e linguísticos podem favorecer ou desfavorecer sua manifestação. Diante desta constatação Mollica (2012, p. 27) diz:

Das variáveis externas ou não linguísticas, registram-se os marcadores regionais predominantes em comunidades facilmente identificadas geograficamente, em simultaneidade a indicadores de estratificação estilístico-social, de forma que a variação projeta-se num contínuo em que se podem descrever tendências de uso linguístico de comunidades de fala caracterizadas diferentemente quanto ao perfil sociolinguístico. As variáveis, tanto linguísticas quanto não linguísticas, não agem isoladamente, mas operam num conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes.

Segundo a constatação acima da autora elaborou-se uma tabela, a fim de observar os resultados das análises estatísticas, em função de cada fator linguístico e não linguístico controlado nesta pesquisa.

Tabela 3 - Análise da frequência, ocorrência e peso relativo.

VARIÁVEIS		FATORES	FREQUÊNCIA		OCORRÊNCIA		PESO RELATIVO	
SOCIAIS	SEXO		Hipo	Hiper	Hipo	Hiper	Hipo	Hiper
		Homem	62%	38%	122	74	.59	.41
	ANO	Mulher	48%	52%	92	101	.41	.59
		6.º ano	47%	53%	117	133	.44	.56
		8.º ano	70%	30%	97	42	.61	.39
LINGUÍSTICAS	GÊNERO TEXTUAL	Carta pessoal	44%	56%	40	51	.48	.52
		Relato de memórias	42%	58%	28	39	.44	.56
		Ditado de palavras e expressões isoladas	74%	26%	125	43	.58	.42
		Descrição de imagens	33%	67%	21	42	.38	.62
		Verbo	33%	67%	23	46	.27	.73
		Nomes	46%	54%	57	66	.39	.61

CLASSE GRAMATICAL	Advérbios	5%	95%	5	42	.07	.93
	Locuções	86%	14%	129	21	.84	.16
EXTENSÃO DA PALAVRA	Dissílabos	39%	61%	147	52	.76	.24
	Trissílabos	74%	26%	66	104	.26	.74
	Polissílabos	5%	95%	1	19	.10	.90

Para melhor observar os resultados apresentados nesta pesquisa referentes aos problemas de escrita nos textos dos alunos quanto aos fenômenos de junção e segmentação, serão apresentados especificamente cada fator social e linguístico.

I – Variáveis sociais *Sexo e Ano*

a) Hipossegmentação

No que diz respeito às variáveis sociais *sexo e ano*, o fator homem favoreceu a aplicação da regra para o fenômeno da *hipossegmentação*, apresentando o peso relativo de .59, assim como o fator *ano* favoreceu a aplicação da regra para junção, apresentando por peso relativo .61 em textos dos alunos do 8.º ano, o que revela que as junções são mais comuns nos textos dos homens. A isto sugere-se a influência do estilo de fala, no que concerne às hipossegmentações nos textos dos homens, haja vista de que este gênero tende a utilizar menos formalidade na fala e isto é tendencioso a se reproduzir também na escrita (PAIVA, 2012, p. 38).

O percentual ratificou os resultados referentes à *hipossegmentação* no fator *sexo*, no que diz respeito aos textos escritos por homens, ao apresentarem 62%. No entanto, quanto ao fator *ano*, o percentual maior foi para o 8.º ano, ao apresentarem 70%.

b) Hipersegmentação

Nas variáveis sociais *sexo e ano*, verificou-se que o fator *mulher* favoreceu a aplicação da regra quanto à hipersegmentação, apresentando peso relativo .59. O fator *série* também favoreceu aplicação da regra para hipersegmentação (.56) no 6.º ano. Supõe-se que os resultados apresentados quanto à segmentação em textos escritos por mulheres deveram-se ao

fato de que há uma preocupação maior na pausa silábica das palavras (MOLLICA, 2012, p. 35), gerando dúvidas em onde separar adequadamente a palavra. Certamente este pode ser um fator melhor verificado em estudos da fala, posto que “os erros de ortografia refletem geralmente uma falta de correspondência entre o sistema de fonemas e o sistema de grafemas” (CALLOU & LEITE, 2005, p. 113).

A frequência ratificou o peso relativo referente à *hipersegmentação* no fator *sexo*, no que diz respeito aos textos escritos por mulheres, ao apresentarem: 57,7%. No entanto, quanto ao fator *ano*, o percentual maior foi para o 6.º ano, correspondendo expressivos 76%.

II – Variáveis linguísticas *Gênero textual, Classe gramatical e Extensão das palavras*

a) Hipossegmentação

No grupo de fator *gênero textual*, destacou-se a incidência maior de *hipossegmentação* no *ditado*, cujo percentual foi de 58,4%, enquanto que na descrição de imagens foi de 24%, o que ocorreu certamente devido à seleção de palavras e expressões isoladas utilizadas no ditado, enquanto que no gênero descrição de imagens, devido à liberdade das escolhas de palavras, o aluno poderia monitorar-se bem mais quanto à escolha de um vocábulo menos duvidoso ao refletir sobre a escrita adequada à norma ortográfica.

Os gêneros que envolveram narrações desfavoreceram significativamente a regra de aplicação de *hipossegmentação*, apresentando pesos relativos de .48 para o gênero *carta pessoal*; .44 para o gênero *relato de memória*; e de .38 para o gênero *descrição de imagem*. Neste fator cabe pontuar que se tivesse havido acréscimo de mais um fator ou dois como, *texto publicitário* e *diário*, as produções dos textos dos alunos seria maior.

Das variáveis relacionadas à *classe gramatical*, destacaram-se dois fatores: *as locuções*, em que houve expressiva ocorrência de *hipossegmentação*, apresentando um percentual de 60,3%. Os advérbios, entre as classes gramaticais, tiveram a menor incidência de *hipossegmentação* correspondente a 2,3%, fato que se deve, provavelmente, por se tratar de um elemento de uso linguístico menor em comparação às classes de nomes e verbos (substantivos e adjetivos, especificamente). Assim, o peso relativo ratificou que o fator *locuções* foi expressivamente favorecedor de *hipossegmentação* (.84), enquanto que o fator advérbio foi desfavorecedor (.07), fatos que pressupõem a dificuldade dos alunos em reconhecer certos conectivos de locuções adverbiais ou adjetivais como: *de*, *pela* e *com* como palavras.

Os exemplos abaixo, retirados dos textos dos alunos expressam melhor esta análise.

N.º	OCORRÊNCIA	ITEM ESPERADO	FENÔMENO
1	<derrepente> quando cheguei na casa de meu amigo ...	de repente	hipossegmentação
2	<apartir>de manhã teremos aula....	a partir	hipossegmentação
3	Hoje <demanhã> minha mãe gritou ...	de manhã	hipossegmentação
4	Meu amigo foi <commigo> pra praia ...	comigo	hipersegmentação
5	Todos foram <pelatarde>lá pra casa ...	pela tarde	hipossegmentação
6	<demanhã> é ruim acordar...	de manhã	hipossegmentação

Em relação às variáveis linguísticas *extensão das palavras*, coube destacar dois fatores: os *trissílabos*, que favoreceram substancialmente a *hipossegmentação*, tendo percentual de 74 %, e os *polissílabos*, com menor percentual (0,5% de *hipossegmentação*). Em relação aos *trissílabos* o favorecimento à *hipossegmentação* certamente se deu também segundo a influência de um outro fator, a *classe gramatical* das *locuções adverbiais*. Como exemplo tem-se, a locução adverbial de tempo *de manhã* (*demanhã*). O peso relativo confirmou a relevância do primeiro fator (.76) e a irrelevância do terceiro (.10), os *polissílabos*, cuja expressividade foi percebida no fenômeno de *hipersegmentação*, segundo o tópico seguinte.

b) Hipersegmentação

As *descrições de imagens* apresentaram maior favorecimento da aplicação da regra para a *hipersegmentação*.⁶² em relação aos demais gêneros, embora as ocorrências de frequência do fenômeno, no gênero *descrição de imagens* (42 ocorrências), tenham sido inferiores ao gênero *carta pessoal* (51 ocorrências). Supõe-se que essas diferenças de valores quantitativos de ocorrência entre os fatores gênero textuais *descrição de imagens* e *carta pessoal*, possivelmente devem-se a extensão de informações neste último gênero, ou seja, quanto mais extenso o texto, maior a ocorrência de palavras com “erros” ortográficos.

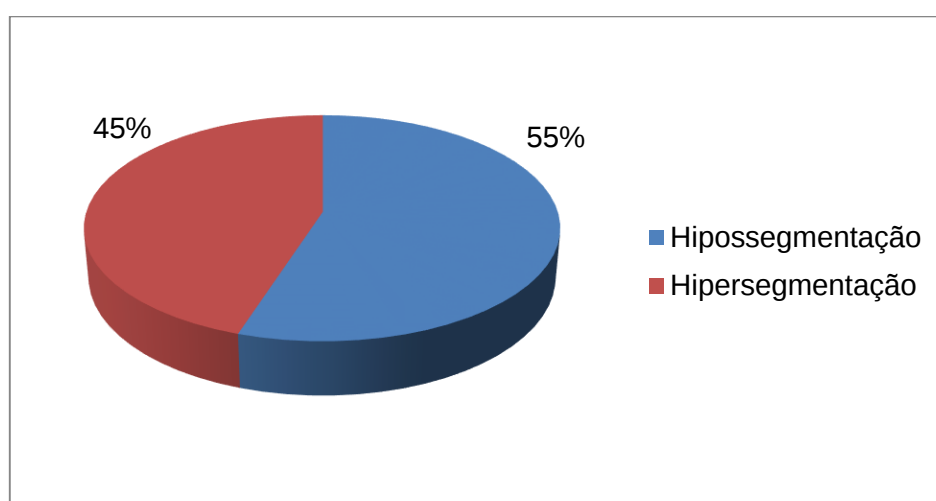
Em relação ao fator *classe gramatical*, há de se destacar o favorecimento da *hipersegmentação* pelo fator *advérbios*,⁹³ ainda que as ocorrências tenham sido maiores em *nomes* (substantivos e adjetivos), que apresentou 66 ocorrências contra 42 nos *advérbios*, fato que se deve, provavelmente, à utilização maior de *substantivos* e *adjetivos* do que de *advérbios*.

No que diz respeito ao fator *extensão da palavra*, houve expressivo destaque aos *polissílabos*, que favoreceram a regra para *hipersegmentação*, apresentando por peso relativo .90. Com relação aos demais fatores: .76 para os *dissílabos* e .74 para os *trissílabos*. O expressivo peso relativo dos *polissílabos* certamente se deu devido ao uso frequente de substantivos e adjetivos, ou mesmo, advérbios com mais de três sílabas presentes no

vocabulário do português do Brasil. Outro ponto a ser considerado para o favorecimento expressivo da *hipersegmentação* nos *polissílabos* também poderia estar associado à marcação das sílabas (a extensão e sobreposição), uma vez que o aluno tende a fragmentar uma palavra em duas ou mesmo três, como: certamente (*certa mente*), *consideravelmente* (*consideravel mente*).

Para visualização isolada dos dados, seguem os gráficos, segundo cada fator considerado nesta investigação.

Gráfico 1 - Percentual de problemas de escrita.



Os dados acima apontam percentuais de 55% dos fenômenos de *hipossegmentação* e 45% de *hipersegmentações*. Logo, o gráfico expressa que as ocorrências são quase de 50%, o que não coadunou com a suposição de que ao longo do ensino básico os problemas de ortografia são reduzidos significativamente.

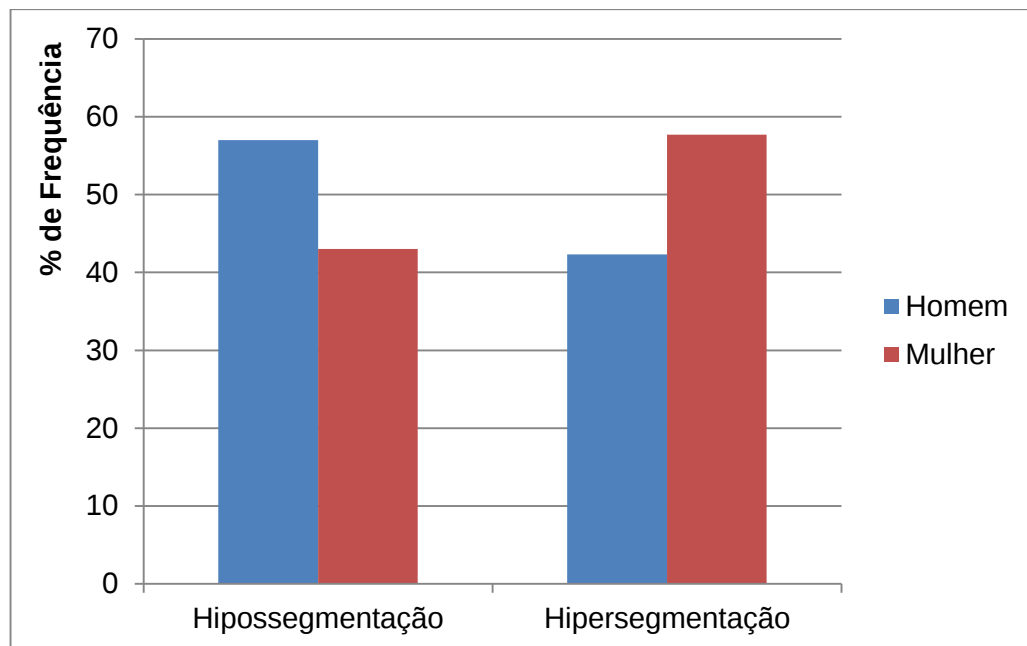
A diferença de apenas 10% de frequência do fenômeno de *hipersegmentação* sobre a *hipossegmentação* demonstra a relevância em analisar e pensar estratégias que reduzam estes problemas de escrita no ensino fundamental básico, com o fim de que os alunos estejam escrevendo melhor ao iniciarem o ensino médio.

Variável Social Sexo

No caso dos alunos investigados, o percentual do fator *homem* mostrou maior tendência à junção das palavras e expressões do que as mulheres, que tendem a segmentar bem mais durante o ato de escrita. Isso possivelmente se dê devido a um maior monitoramento da

escrita de palavras ou expressões alongadas por parte do gênero feminino, já que as mulheres apresentam maior preocupação com o prestígio linguístico do que os homens. Esta ocorrência também pode ser entendida como fruto de muitos comportamentos formalistas presentes no cotidiano das mulheres, que, por ora, podem ser manifestadas em determinados espaços sociais como a escola, com fins de sua aceitação (PAIVA, 2012, p. 40). O gráfico abaixo e exemplos melhor explicitam essa constatação:

Gráfico 2 - Problemas de escrita em função do sexo.



Exemplos:

Sei **aonde** fica **acasa** e qualquer coisa não me perco (aluno A)



(Sei onde fica a casa e, qualquer coisa não me perco)

Lá é muito divertido, gostei muito **dilar**. (aluno A)



(Lá é muito divertido, gostei muito de lá)

Barreirinhas é um lugar **mui tobom** de se viver. (aluna B)



(Barreirinhas é um lugar muito bom de se viver)

Os lençóis que eu nunca tinha i do lá. (aluna B)



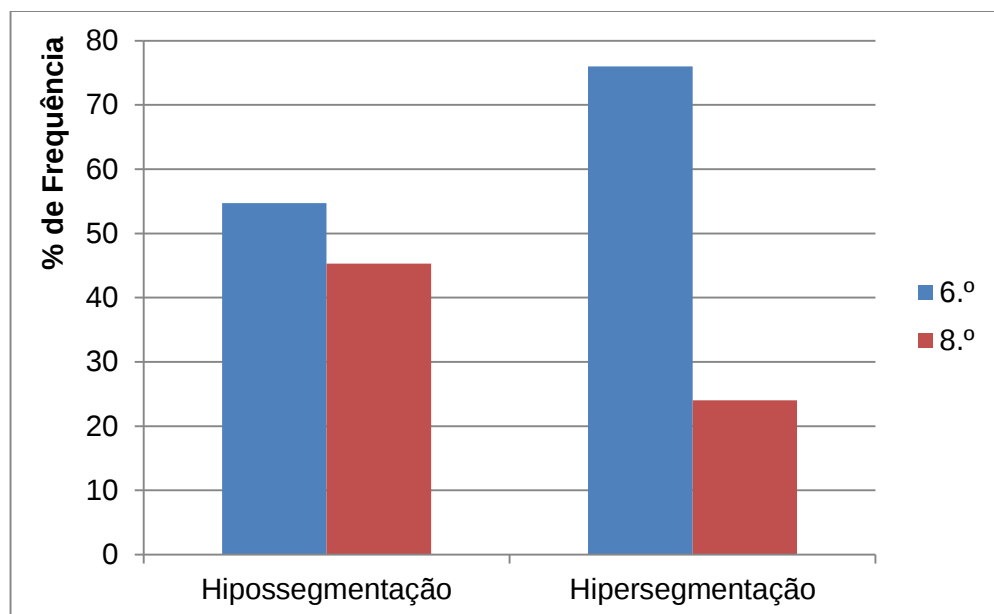
(Os lençóis, que eu nunca tinha ido lá)

No que diz respeito à *hipossegmentação*, o percentual de ocorrência entre os homens foi de 62% contra 48% em textos escritos por mulheres. Quanto à *hipersegmentação*, as ocorrências foram maiores entre as *mulheres*, 52 %, enquanto os homens apresentaram 38 %, o que, provavelmente, se deveu ao fato de que as mulheres tendem a compreender extensões de palavras maiores como duas palavras distintas, talvez devido ao peso das sílabas nas palavras, ou por analogias com outros termos de escrita parecida.

Variável Social Ano

O gráfico seguinte expressou o seguinte resultado em percentuais:

Gráfico 3 - Problemas de escrita em função do ano.



O fator *ano* teve por resultado o percentual de 47% de frequência de *hipossegmentações* no 6.º ano, e 70% no 8.º ano, fato que merece destaque, uma vez que as *hipossegmentações* expressivamente apresentadas nos textos de alunos do 8.º ano, apontaram que o processo de ensino aprendizagem da escrita durante os anos precedentes ao 6.º ano, não foram suficientes para percepção adequada de como e onde juntar as palavras, pois os jovens

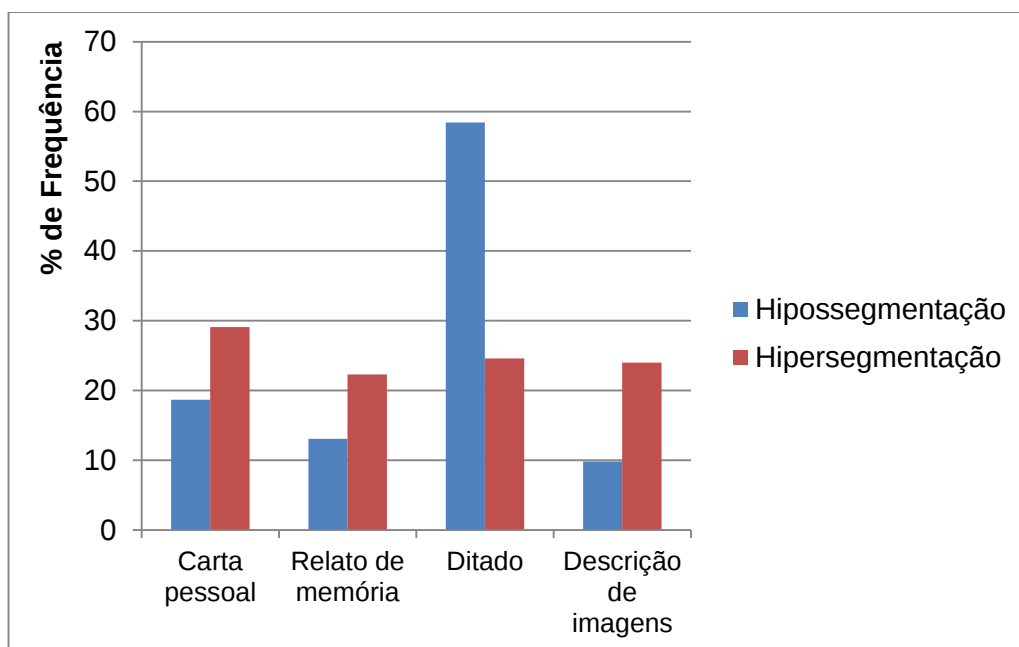
autonomamente unem as sílabas obedecendo, talvez, a lógica da consciência fonológica, que nem sempre é a mesma lexical (CALLOU, 2005).

Em relação ao fenômeno de *hipersegmentação* favorecido pelo fator 6.º ano, supõe-se que os alunos segmentam mais as palavras, à medida que as entendem como duas ou mais, segundo a extensão das palavras.

Variáveis linguísticas

I – Gêneros textuais *Carta pessoal, Relato de memória, Ditado, Descrição de imagens*

Gráfico 4 - Problemas de escrita em função do Gênero Textual.



Em relação ao grupo de fatores *gêneros textuais*, obtiveram-se os seguintes resultados: 58% de *hipossegmentação* nos *ditados de palavras e expressões isoladas*, 18,7% do mesmo fenômeno nas *cartas pessoais*, 13,1% nos *relatos de memória*, 9,8% de *hipossegmentação* nas *descrições de imagens*. As ocorrências de *hipersegmentação* tiveram incidência maior nas *cartas pessoais* (29,1%), em relação ao *ditado de palavras e expressões isoladas* (24,6%), (24%) nas *descrições de imagens* e (22,3%) no *relato de memória*.

Diante da apresentação destes resultados, é importante salientar que o *ditado de palavras e expressões* não confirmaram as deduções feitas durante a escolha do fator *gêneros textuais*, que implicava na suposição de que o fenômeno de *hipossegmentação* seria reduzido em virtude de um maior monitoramento dos alunos, durante o ato da escrita. Acredita-se, então,

que a motivação para o fenômeno de junção segundo o fator *ditado de palavras e expressões* se deu devido às palavras e expressões selecionadas serem as que mais se enquadram no repertório de vocábulos que causam dúvidas quanto à ortografia.

Esperava-se que o grau de menor monitoramento sobre a escrita favorecesse incidência crescente das ocorrências dos fenômenos tanto de hipersegmentação quanto hipossegmentação. O percentual apresentado nos textos de gênero *carta pessoal* (29,1%) confirmou esta suspeita frente ao fenômeno de segmentação.

Os exemplos abaixo ratificam os dados analisados:

A cima	}	Ditado de palavras e expressões isoladas
Em baixo		
A cerca de		

*“eu fui para Icatu com meu time **da qui** de Juçatuba e com minha família. Nós fomos **pelamanhã** e voltamos pela noite.*

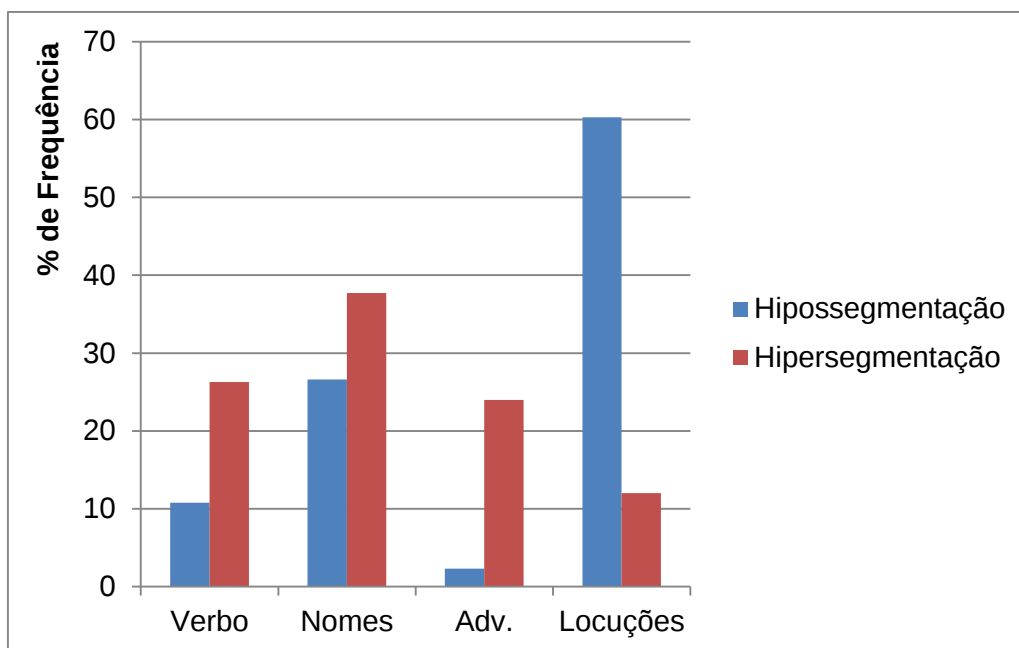
*...gostei de mais se tivesse outra viagem **denovo**, iria.*

*Na saída da estrada de Icatu **ni um** posto de gasolina...” (fragmento do gênero Relato de Memória)*

II –Classes gramaticais *Verbo, Nomes, Advérbios, Locuções*

As variáveis linguísticas pautadas na análise das classes gramaticais, a partir da aplicação de atividades com textos apresentaram os seguintes resultados:

Gráfico 5 - Problemas de escrita em função da Classe Gramatical

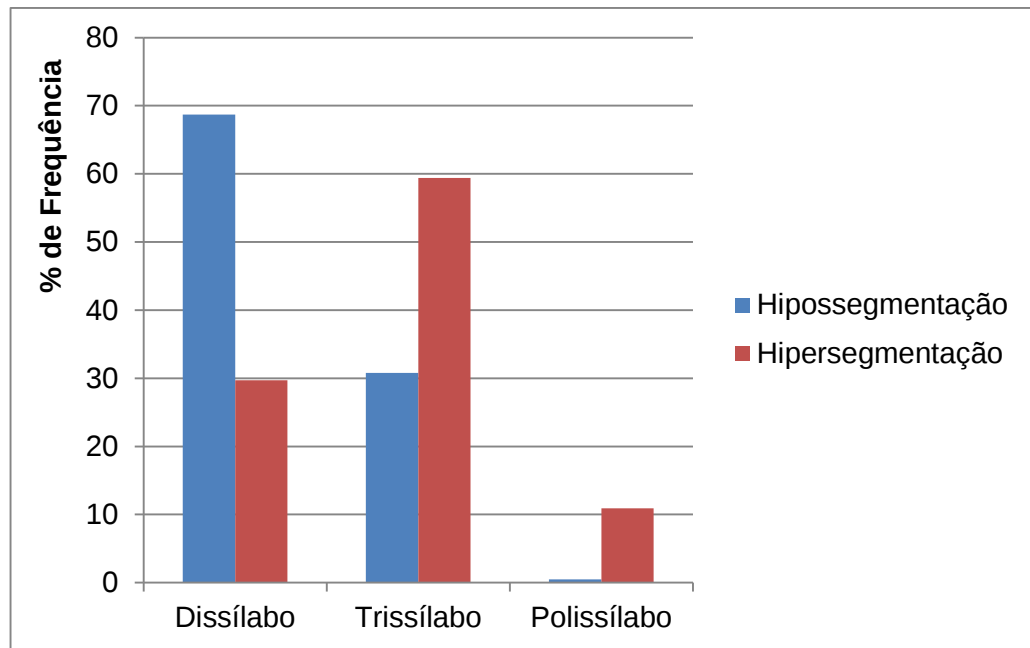


Nas classes gramaticais, houve o expressivo percentual de 86% de ocorrências de *hipossegmentação* nas *locuções adverbiais*, como em: (*de noite/denoite*); 46% nos *nomes* (substantivos, adjetivos, pronomes), como: (*casa grande/casa grande, eu e ela/euela*); 33% nos *verbos* (*tinha ido/tinhaido*) e 5% nos *advérbios* (*cedo de manhã/cedodemanhã*). Já o fenômeno de *hipersegmentação* teve expressividade nos *advérbios* (*certamente/certa mente*), apresentando o percentual de 95%; nos verbos 67% (*ganhava/ganha va*); nos nomes 54% (*a meninada/ame nina da*) e nas locuções, 14% (*de manhã cedo/de manhã cedo*). As análises sugerem que o quantitativo maior de *hipossegmentações* em locuções decorre da estrutura preposição+nome/preposição+verbo, que causa, provável confusão na escrita, já que as preposições nem sempre são reconhecidas como palavras pelos alunos, que acabam por entendê-las como prefixos. Em relação ao expressivo resultado de hipersegmentação nos *advérbios*, supõe-se que as ocorrências se deram por influência da fala sobre a escrita ou problemas de convenção ortográfica, ou seja, padrão de escrita.

III – Extensão da palavra: Dissílabos, Trissílabos e Polissílabos

Em relação ao tamanho da palavra ou expressão, o gráfico apresentou por resultados:

Gráfico 6 - Problemas de escrita em função da Extensão do vocábulo.



Nos *dissílabos* houve ocorrência de 74% de *hipossegmentação*, 39% nos *trissílabos* e 5% nos *polissílabos*. Os percentuais sugerem que as junções se deram expressivamente nos dissílabos devido à influência outro fator, a *classe gramatical (locuções)*, pois deduz-se que quanto mais “curta” a palavra, maior será a tendência em somá-la a uma outra de estrutura similar, segundo os exemplos abaixo:

N °	OCORRÊNCIA	ITEM ESPERADO	FENÔMENO
1	Todo dia <de <i>manhã</i> > eu vou para a escola com minha irmã...	de manhã	hipossegmentação
2	<a <i>tarde</i> > passou rápido, nem jogamos bola direito...	a partir	hipossegmentação
3	Esqueci minha camisa <em <i>cima</i> > da cama...	em cima	hipossegmentação

Já em relação ao fenômeno de *hipersegmentação*, os dados percentuais foram: 59,4% nos *trissílabos*; 29,7% nos *dissílabos*; e apenas 10% nos *polissílabos*. Quanto aos *trissílabos*, supõe-se que um dos fatores influentes para ocorrência dos fenômenos de segmentações se deveu ao fato de que o aluno desconhece as convenções ortográficas da língua portuguesa.

Assim, vale observar que os resultados apresentados em tabela e isoladamente revelaram que em relação ao fator série, ambos apresentaram problemas de escrita quanto aos fenômenos de *hipossegmentação* e *hipersegmentação* sendo que o 6.º ano hipersegmenta mais em relação ao 8.º ano onde a juntura na escrita é bem mais presente. O presente resultado vai de encontro à hipótese de que “erros” de escrita dos alunos são reduzidos ao longo das séries seguintes.

Em relação aos fatores controlados, *Ditado de palavras e expressões isoladas*, culminam em escritas de palavras corretas, segundo o maior grau de monitoramento quanto à ortografia.

Quanto às classes gramaticais e extensão de palavras, cabe observar que em ambos os fatores foram destacadas as ocorrências de *hipossegmentação* nas locuções e *hipersegmentações* em nomes (substantivos/adjetivos), favorecendo a hipótese de inter-relação entre estes fatores, inclusive, no curioso fenômeno de hipossegmentação em *dissílabos* em detrimento da confusão de os alunos não identificarem preposições como palavras isoladas ao utilizarem locuções adverbiais.

Com base nos resultados apresentados, foram elaboradas atividades de escrita, no Capítulo VI, com o propósito de favorecerem a percepção dos alunos quanto ao modo de escrita adequado às normas ortográficas ou convenções de escrita na língua portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS: análise qualitativa

Neste capítulo, foram apresentadas as dificuldades de escrita dos alunos e as frequentes ocorrências de hipossegmentação e hipersegmentação que favoreceram refletir e construir uma sequência de atividades de escrita que permitissem ao aluno repensar entre as diferenças entre a fala e a escrita das palavras e a necessidade de retextualização.

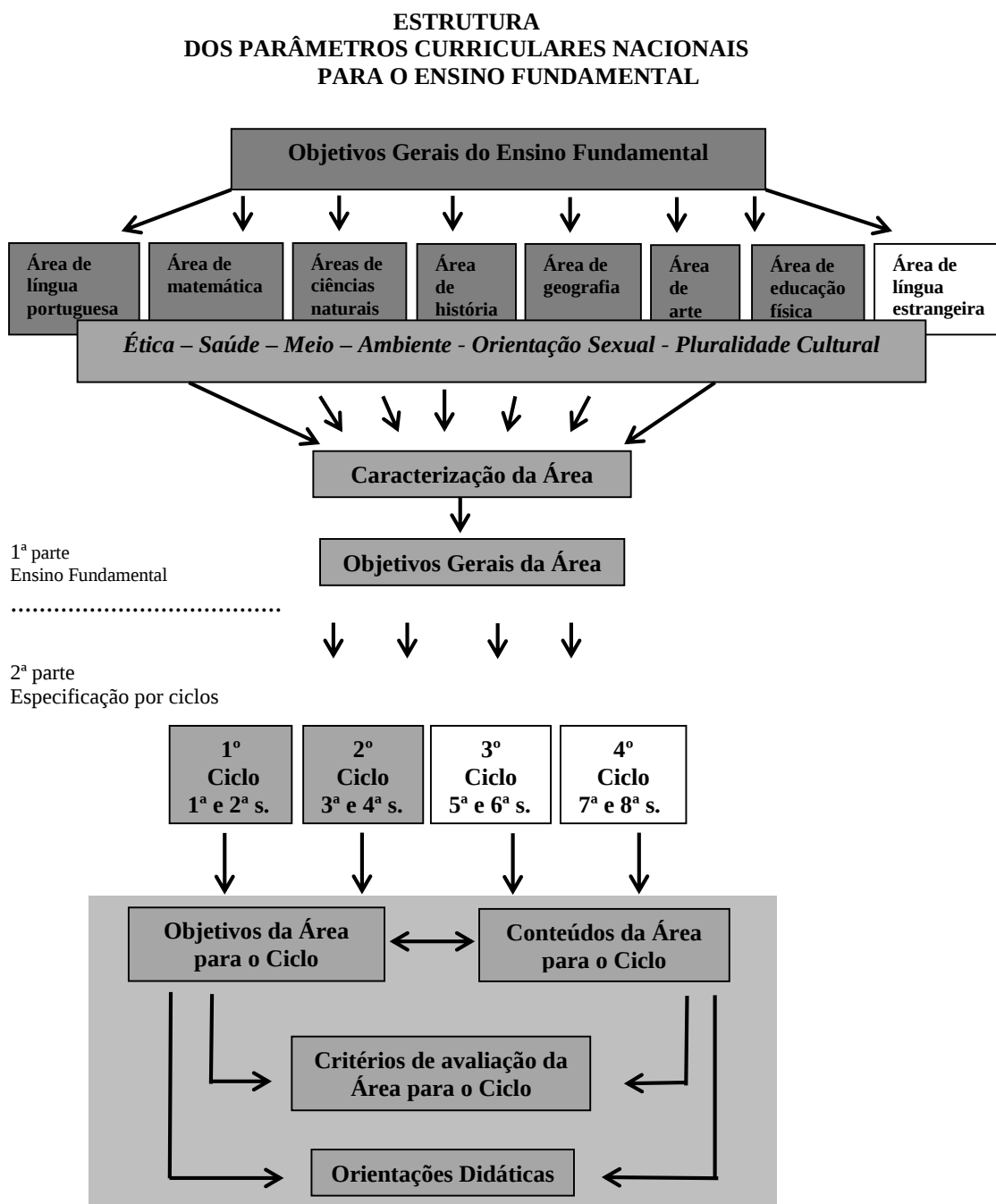
Outro importante ponto deste capítulo é acrescentar às metodologias de ensino de língua portuguesa em sala de aula, práticas de escrita associadas à realidade dos alunos e da própria escola. Assim, para a produção desta proposta interventiva serão observadas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN, 1997) e observações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2013)

As reflexões sobre o que orientam os PCN e as Diretrizes nortearão as respectivas atividades contidas no caderno de atividades, que constituem a proposta de intervenção aos problemas investigados, hipossegmentação e hipersegmentação.

5.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Básico do Município de São José de Ribamar

Os PCN (1997) são importantes documentos que subsidiam o ensino básico nas escolas brasileiras, o que justifica análise de certos regimentos que permitam refletir sobre meios que favoreçam um melhor ensino de língua portuguesa, especificamente, direcionado às práticas de escrita de textos, objeto final deste trabalho.

Com vista nestes esclarecimentos sobre a importância deste documento dirigido ao ensino público e privado em âmbito nacional, é interessante repensar os problemas de escrita sob o viés da estrutura dos PCN (1997), conforme o diagrama abaixo:

Diagrama 1 - Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental¹⁰

As áreas de conhecimento de linguagens e códigos, ciências naturais, ciências humanas e ciências biológicas devem ser contempladas por linhas de estudo que compreendam:

¹⁰Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava séries.

Fonte: [http:// www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf). Acessado em 21 de Set. de 2015, às 15h17min.

ética, cidadania, meio – ambiente e, sobretudo, pluralidade cultural. Assim, como os parâmetros curriculares estão divididos em ciclos, nosso estudo compreende os dois últimos do ensino fundamental.

Em relação às escolas pertencentes ao município de São José de Ribamar, cabe observar que todas as escolas, quer estejam situadas no perímetro urbano, quer rural, recebem orientações pedagógicas não por meio de uma diretriz curricular específica do município, sim por meio de textos que tem por base discursiva os PCN. Esta situação, de fato é preocupante visto cada escola possuir suas peculiaridades nos modos de processar os saberes, especialmente quando se discute e se anseia melhor desempenho no processo ensino- aprendizagem da escrita.

Assim, ainda referente à escrita, vale a ressalva de que são muitas as exigências cobradas dos alunos quando o assunto é este, produção de textos. A principal orientação presente nos PCN, discute sobre a capacidade de escrita espontânea, coerente, coesa e ortograficamente “certa” em diversas modalidades textuais durante e após o término do ensino fundamental, o que causa preocupação quando se pensa nos problemas apresentados nesta pesquisa. Nesse sentido, há de se pensar, especificamente, em escolas, por exemplo, situadas em eixos urbanos.

Frente a esta questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2013, p. 425) em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010 regem que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

Significa dizer que é garantido em lei o direito a um processo ensino-aprendizagem diferenciado e específico quanto à alfabetização e letramento em comunidades tradicionais como se aplica a Juçatuba. Para isso é importante que os professores tenham formações que atendam às necessidades do local, como: aspectos antropológicos, sociolinguísticos, políticos, históricos, etc.

Pensar nestes pontos, especialmente a sociolinguística, implica em valorizar a identidade negra, quer seja por meio da afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, quer por demais traços socioculturais, políticos e econômicos presentes no local. Assegurar às

escolas, que se encontram em território quilombola, este direito é permitir-lhes o livre acesso às formas de produção e de conhecimento tecnológico do século XXI.

Com base nas proposições acima foi elaborada uma sequência de propostas de atividades de escrita em sala de aula, para melhor abordagem dos problemas de escrita para alunos do ensino fundamental maior, segundo a sessão abaixo.

5.2 Sobre a proposta interventiva

Ao longo da pesquisa foram percebidos os diversos problemas em junção e segmentação de palavras ou expressões em textos dos alunos das séries intermediárias do ensino fundamental maior, a saber, 6.º e 8.º anos, o que se deve, a problemas oriundos da fase de alfabetização e levados adiante, conforme análises em estudos de Lemle (2003).

São numerosos os alunos que atravessam as séries do ensino fundamental sem compreender adequadamente a dinâmica de escrita segundo as convenções ortográficas da língua portuguesa, o que implica num acúmulo de problemas no processo ensino-aprendizagem da língua escrita, situação que contraria o que cita os PCN, segundo os objetivos mencionados:

- redigir textos em tipologias diversas estruturadas a partir das relevâncias entre as partes, tópicos, temas e propósitos do texto;
- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas ou públicas conforme as necessidades, sabendo assumir a palavra e produzir textos tanto orais como escritos, coerentes e coesos;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- usar de forma espontânea e segura as palavras e expressões escritas, segundo as exigências do gênero e tipo textual;
- analisar e revisar o próprio texto, de acordo com o que fora estabelecido por objetivo, intenção comunicativa no que tange a relação autor-leitor.
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário (BRASIL, 1997, p. 33, grifos da autora).

Segundo os objetivos descritos acima, para uma boa comunicação, é fundamental compreender as relações entre os signos linguísticos orais e escritos. A proposta de intervenção didático-pedagógica, neste respeito, deve contribuir para suprir a necessidade de o aluno ser capaz de: (i) verificar as diferenças entre a língua falada e escrita, de modo espontâneo, (ii) perceber que muito do que ocorre no vocabulário da língua portuguesa brasileira, deve-se mais

a uma questão de convenção ortográfica do que a regras específicas presentes nas gramáticas, e (iii) reduzir os problemas de ortografia padrão encontrados nos textos escritos.

No entanto, antes de ser apresentado o caderno de atividades como proposta didático-pedagógica, há de se considerar as três máximas sociolinguísticas apontadas por Mollica (1998) no que diz respeito à relação fala/escrita:

1.^a - Nos estudos sociolinguísticos, é relevante partir de uma análise que vise primeiramente o vocábulo para então seguir a sentença, isto é, do vocábulo aos segmentos menores como sílabas e fonemas; (cf. MOLLICA, 1996A, MOLLICA & QUENTAL, 1984).

2.^a - Deve-se ir do mais frequente para o menos frequente. Quanto ao trabalho em sala de aula, cabe “resolver” prioritariamente os problemas que mais ocorrem aos desvios da variante *standard* de menor incidência.

3.^a - Deve-se ir do mais provável para o menos provável, uma vez que quase sempre os problemas mais frequentes coincidem com os que, por meio de estudos (cf. MOURA, 1995), favorecem o seu uso pelas descrições variacionistas dispostas na fala do português brasileiro atual.

Considerando-se que a pesquisa apontou nos resultados a frequência maior dos fenômenos de hipossegmentação em mais de 59 % nas locuções adverbiais, sugere-se que este quantitativo se deve, possivelmente, à confusão de escrita e reconhecimento entre palavras de curta ou longa extensão, influência do peso silábico em uma palavra ou ainda confusão sobre as convenções ortográficas.

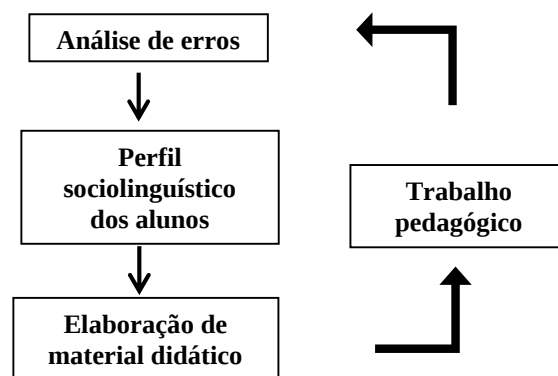
Com vista nestas questões, para este capítulo, importou a análise dos resultados para as seleções de atividades que melhor atuassem sobre o “erro” na escrita e permitissem aprendizagens significativas e interessantes, podendo ser, posteriormente, moldadas segundo as necessidades dos alunos.

Outro fator que merece atenção, diz respeito ao que Mollica (2012) considerou em suas máximas, que pudessem ser aplicadas total ou parcialmente em cada fenômeno. Portanto, a releitura e reflexão das máximas permitirá ampliar, ratificar ou retificar as atividades contidas na proposta de intervenção quando necessário for considerando as deficiências de escrita dos alunos a serem reduzidas paulatinamente.

5.2.1 Diagnose dos problemas de escrita

A aplicação de quaisquer atividades para reduzir os problemas de escrita exige compreensão dos elementos geradores destes problemas. Bortoni-Ricardo (2005, p. 59), ao discorrer sobre a reflexão das descrições das variedades populares do português no Brasil e impactos sobre a fala e escrita dos alunos no ambiente escolar, permite refletir sobre a importância da diagnose do problema. Ver o diagrama:

Diagrama 2 - Relações entre o processo de análise e diagnose de erros



Segundo o diagrama apresentado por Bortoni - Ricardo, para perceber os problemas de escrita em língua portuguesa, deve-se seguir determinadas etapas. Com base nesta afirmativa, cabe notar que a pesquisa na escola em Juçatuba se deu, inicialmente, por meio de visitas de reconhecimento e posterior aplicação de questionários socioeconômicos, para que fosse possível traçar um perfil sobre os informantes investigados e relacionar os problemas de escrita que seriam investigados aos problemas presentes no espaço físico da escola e suporte pedagógico.

Foram aplicadas as atividades de escrita, com textos específicos, com o fim de identificar os problemas inerentes à escrita, se por influência da fala ou por dificuldades inerentes à escrita. A partir dos percentuais apresentados durante a análise dos resultados, quanto às frequências das ocorrências de hipossegmentação e hipersegmentação, segundo os fatores considerados na pesquisa, pode-se pensar e elaborar uma sequência de atividades em caderno para posterior execução durante as aulas.

Ao constatar que os problemas de escrita estavam para além dos fatores como: déficit na formação de professores, espaço físico da escola, recursos didáticos, o professor pode repensar estratégias de retextualização ou jogos educativos que estimulassem a curiosidade dos alunos em descobrir o modo de escrita “adequada” das palavras ou expressões.

As tipologias textuais escolhidas, então, e os gêneros para investigação deste trabalho demonstraram a eficácia em verificar que “erros” incidem com maior frequência em determinado texto, série, sexo, classificações gramaticais e tamanhos de palavras escritas, de acordo com os níveis de monitoramento que cada aluno faz uso durante o momento da redação.

As etapas da pesquisa descritas nos parágrafos precedentes tiveram significativa importância para a preparação do material disposto aqui na pesquisa, que pretende contribuir para o enfrentamento desses problemas em sala de aula, contudo, longe de resolver definitivamente todos os problemas de escrita.

No que se refere aos questionários (ver apêndices) verificou-se o seguinte:

- Questionário aplicado à direção escolar

A exposição das respostas às questões pela direção escolar revelou o descompasso entre o que regem os PCN que direcionam as ações pedagógicas para cada disciplina nas escolas pertencentes ao município de São José de Ribamar e, especialmente a escola investigada em Juçatuba.

Outro fator sinalizado diz respeito à necessidade de formações acadêmicas aos professores e direção da escola, além do compromisso pessoal em desenvoltura na leitura e escrita de textos. Pois, embora seja reconhecido isso, o contato com textos para leitura não é tão constante como da escrita, fato que é preocupante, devido à complementariedade entre ambas as linguagens.

- Questionário aplicado aos professores

Foram aplicados questionários com todos os professores do turno vespertino, cujo quantitativo equivaleu a 05. Como as respostas, em sua maioria, foram similares, foi selecionado apenas um anexo para exposição das questões que incomodam as práticas de ensino – aprendizagem da escrita.

No anexo analisado, os fatores apontados que coadunaram com a resposta da direção são: a ausência de aplicação de propostas pedagógicas e do próprio Plano Político-Pedagógico da escola, falta de materiais e recursos didáticos adequados às necessidades dos alunos, precária estrutura física da escola e ausência de acompanhamento dos pais às atividades dos alunos, sendo acrescido o problema que muitos professores enfrentam que é a responsabilidade em assumir disciplinas que não são próprias de suas formações acadêmicas.

Todos os professores afirmaram em entrevista que a prática de leitura é fundamental para sanar dificuldades de escrita, além de melhorar a aquisição de vocabulário dos alunos e interpretação de vários tipos de textos, assegurando também melhor postura dos alunos em exposições.

Como proposta de redução aos problemas de escrita, os professores apontaram: a elaboração de projetos e atividades, que contemplassem além da escrita, a leitura e possibilidades de readaptações destes mesmos projetos ou atividades, segundo as dificuldades dos alunos que fossem surgindo ao longo das aulas.

- Questionário aplicado aos alunos

Não houve quase variação nas respostas fornecidas pelos alunos das respectivas séries investigadas, razão pela qual também se decidiu apresentar somente um anexo como exemplo.

Para a proposta desta pesquisa considerou-se relevante apontar que a maioria dos alunos alegou que as dificuldades de escrita e incentivo à leitura se devem, prioritariamente, à ausência de dinâmicas e materiais didáticos adequados às suas necessidades.

A partir da análise das respostas apresentadas nos questionários, foram pensadas as atividades aplicadas durante as aulas, conforme as explicações dos parágrafos seguintes.

Tabela 4 - Análise dos fenômenos de hipossegmentação e hipersegmentação no gênero Carta Pessoal

Aluno (a): A		
Gênero: Carta Pessoal		
Palavras ou expressões escritas com problemas	Tipo de fenômeno	Tipos de problema
“ieu”	Hipossegmentação, assimilação do “e” por “i”	Assimilação do “e” por “i” e junção ao pronome “eu”.
“aminha”	Hipossegmentação	Junção do artigo “a” ao pronome “minha”.
“agente”	Hipossegmentação	Junção do artigo “a” ao pronome substantivo “gente”.
“refrigerante”	Hipersegmentação e hipercorreção	Segmentação do substantivo “refrigerante” e acréscimo do “r” interno.
“amãedela”	Hipossegmentação	Junção do artigo “a” ao substantivo “mãe” e pronome “dela”.
“em bora”	Hipersegmentação	Segmentação da conjunção “embora”.
“ter minado”	Hipersegmentação	Segmentação do verbo “terminar” na forma nominal do particípio.
“jatinha”	Hipossegmentação	Junção do advérbio “já” ao verbo “ter”.
“com meçado”	Hipersegmentação e hipercorreção	Segmentação do verbo “começar” na forma nominal do particípio e acréscimo do “m” devido à ideia de que se trata de uma conjunção que antecede a palavra seguinte.
“nem um”	Hipersegmentação e hipercorreção	Segmentação do pronome “nenhum” e separação das palavras idealizadas nas funções gramaticais de conjunção “nem” do artigo “um”.

No gênero *carta pessoal*, o aluno A apresentou erros tanto de hipossegmentação quanto de hipersegmentação, sendo que o primeiro fenômeno, geralmente ocorreu pelo fato de que o aluno não percebeu artigos, e as preposições das locuções adverbiais como palavras, além dos problemas de desconhecimento das convenções ortográficas presentes na escrita em língua portuguesa no Brasil. Já no que diz respeito às hipersegmentações, as ocorrências foram frequentes em palavras trissílabas e polissílabas, fato que concorre para a dedução de que há provável influência do pé métrico silábico, ou seja, do peso da sílaba nestas palavras de extensão alongada, ou mesmo, da separação ter sido feita segundo analogia com palavras de escrita semelhante.

Constatou-se também que significativos números de ocorrências dos fenômenos estudados se devem as convenções ortográficas, como se aplica em: *amãedela*, *ter minado*, *com meçado* e *refrigerante*.

Em palavras como “nem um” e “começado” o aluno sugere que a estrutura seja constituída por duas palavras distintas, segmentando-as, logo, não compreende e identifica a presença de um grupo clítico na palavra ou também segmenta por associar determinada palavra às outras que tenham estrutura igual.

A atividade analisada e aplicada atingiu o propósito de sua escolha prévia: um nível menor de monitoramento de escrita dos alunos, segundo a espontaneidade do tema sugerido e liberdade de escrita (utilização de um vocabulário e estrutura sintática dentro da linguagem informal), que permitiram as escolhas de atividades de retextualização inseridas na proposta de intervenção para operar nestes problemas de distinção de grupos clíticos e palavras gramaticais e problemas de ordem das convenções de ortografia.

Texto aplicado 2 - Relato de memória.

Pense numa história que marcou sua vida na infância ou recentemente entre amigos ou familiares. Pode ser referente a: um passeio ou viagem inesquecível, uma aventura em casa ou em outro lugar, uma grande alegria ou tristeza. Daí escreva um texto relatando em detalhes esta história ao longo das vinte linhas seguintes, sem esquecer de atribuir um título.

1	Em fui no Parque
2	No primeiro dia que eu fui no Parque
3	eu achei muito legal eu brinquei muito (lar)
4	eu fui (lar) com meu pai e minha mãe no
5	primeiro dia que eu fui (lar) eu achei
6	muito legal e também e também e muito legal
7	quando eu tava indo no caminho eu
8	pensei que era bacana e também eu fui
9	(lar) com os meus primos pensei que
10	lar era muito (azeite) aí quando
11	eu cheguei (lar) com meus primos eles
12	gostaram muito e também eles
13	brincaram muito (lar) eles brincaram
14	muito na barcapa roda gigante no Pula-Pula
15	e também (eles não fuzam) (apazar) de brincar
16	ai minha mãe falou para virar
17	(Lata) bom a gente vamos merendar
18	depois a gente volta aí eu e os meus
19	primos tavam querendo e (lar) de novo
20	ai minha mãe falou a gente tá vai embora.

Tabela 5 - Análise dos fenômenos de hipossegmentação e hipersegmentação no gênero Relato de Memória.

Aluno (a): B		
Gênero: Relato de memória		
Palavras ou expressões escritas com problema	Tipo de fenômeno	Tipos de problema
“par que”	Hipersegmentação	Segmentação do substantivo “parque”.
“a zea do”	Hipersegmentação	Segmentação do adjetivo “azeado”.
“aparar”	Hipercorreção	Acréscimo do “a” inicial no início do verbo “parar”
“játa”	Hiposegmentação	Junção do advérbio “já” à forma contraída do verbo “estar” (tá).

Nos relatos de memória, o aluno B cometeu “erros” de hipossegmentação e hipersegmentação. No caso da junção “játa” e “aparar” e das segmentações “par que” e “a zea do” foram também identificados problemas quanto à aplicação coerente das regras de concordância verbal e hipercorreção.

Logo, para compreensão da escrita adequada, no caso deste aluno, as atividades da proposta serão volta das às hipersegmentações, por meio de atividades que envolvam o modo de escuta e escrita, enquanto que nas hipossegmentações, atividades que discutam separação silábica.

Texto aplicado 3 - Ditado de palavras e expressões isoladas.

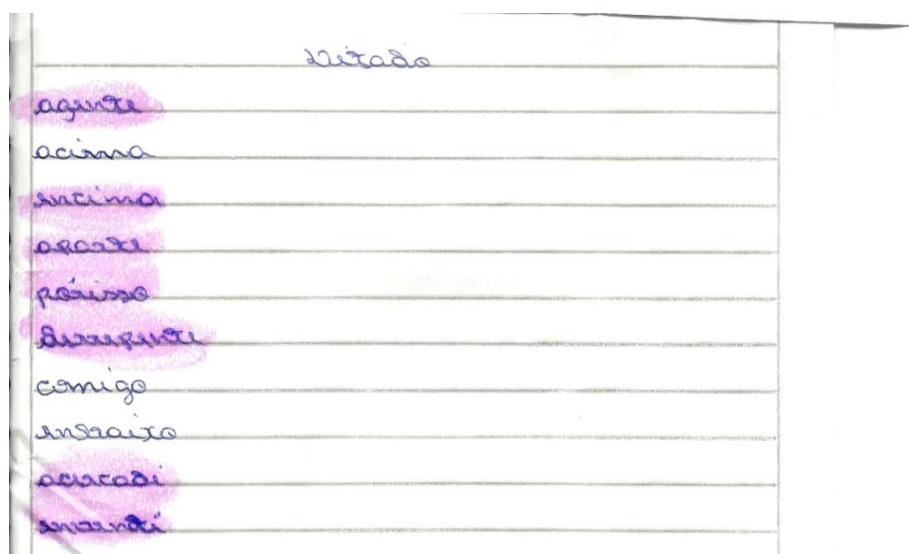


Tabela 6 - Análise dos fenômenos de hipoe hipersegmentação no gênero ditado de palavras e expressões isoladas.

Aluno (a): C		
Gênero: Ditado de palavras e expressões isoladas		
Palavras ou expressões escritas com problema	Tipo de fenômeno	Tipos de problema e tipologias
“agente”	Hipossegmentação	Junção do artigo “a” com o pronome-substantivo “gente”.
“encima”	Hipossegmentação	Junção da locução adverbial “em cima”.
“aparte”	Hipossegmentação	Junção da locução adverbial “a partir”, assimilação do “e” por “i” e apagamento do “r”.
“pórisso”	Hipossegmentação	Junção da preposição “por” com o pronome “isso” e acento agudo no primeiro “o”.
“derrepente”	Hipossegmentação	Junção da locução adverbial “de repente” e acréscimo do “r”.
“acercadi”	Hipossegmentação	Junção da locução adverbial “acerca de” e assimilação do “e” por “i”.
“envendi”	Hipossegmentação e Assimilação	Junção da locução adverbial “em vez de” e assimilação do “e” por “i”.

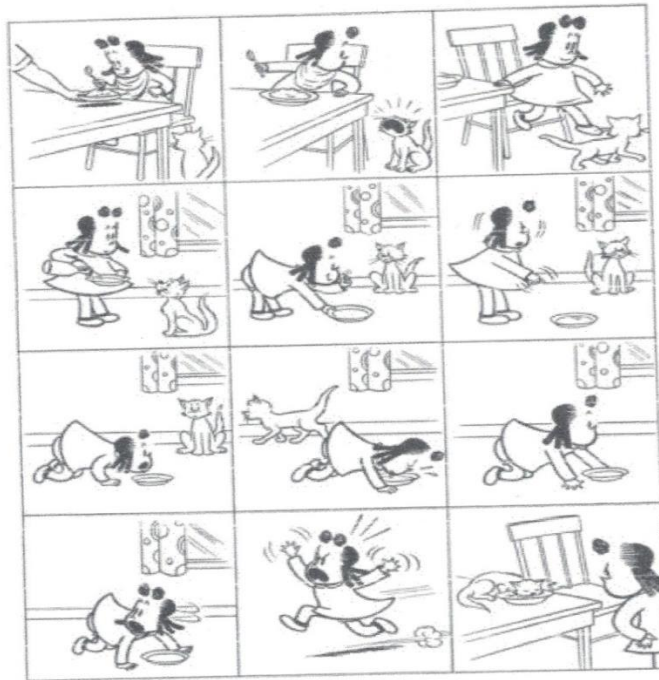
Na ilustração da atividade diagnóstica feita pelo aluno C a ocorrência de junção foi de 100%, o que sugere a influência do desconhecimento tanto das convênções de escrita das palavras como a não identificação do grupo clítico das palavras, no que se refere aos “erros” encontrados em locuções adverbiais. As atividades contidas no caderno da proposta desta pesquisa, serão desenvolvidas a partir da retextualização envolvendo a escrita de determinadas palavras ou expressões em letras de música, com destaque às locuções adverbiais.

Atividade 5 - Descrição de imagem.

NOME: _____

SÉRIE: _____

01- Observe as imagens abaixo contada em quadrinhos em linguagem não verbal e, em seguida produza-a em texto escrito. Atribua um título bem engraçado.



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=quadrinhos+historia+luluzinha+e+o+gatinho>. Acessado em 28/05/2015 às 2h 36 min

O Gatinho esperto e gaúcho

Era uma vez uma menina chamada Luluzinha ela estava almoçando e o gatinho chegou para comer ela fez colocar o leite para ele não quis. Porque queria a sua comida ela pois o leite no chão e começou a encina para ele como era bom o leite e começou a lambido leite para mostrar para o gato esperto e ele saiu dali e ela pensando e depois olhou via que o gato não estava lá, e olhou para frente e não o via e olhou para trás e não o viu e ficou com cara espantada e saiu correndo de lá porque o gato estava pulando na mesa porque o gatinho esperto fez lanchar o prato da Luluzinha e quando ela viu ele encina da mesa lambendo o prato todo e ela olhava para ele sangrada com a mão na cintura...

Tabela 7 - Análise dos fenômenos de hipo e hipersegmentação no gênero Descrição de imagens.

Aluno (a): D		
Gênero: Descrição de imagem		
Palavras ou expressões escritas com problemas	Tipo de fenômeno	Tipos de problema
“chama do”	Hipersegmentação	Segmentação do verbo “chamar” na forma nominal do particípio.
“comer”	Hipersegmentação	Segmentação do verbo “comer”.
“lei te”	Hipersegmentação	Segmentação do substantivo “leite”.
“come ceu”	Hipersegmentação	Segmentação do verbo “começou” e troca do “o” por “e”.
“enci na”	Hipersegmentação	Segmentação do advérbio “em cima” e troca do “m” por “n”.
“lambero”	Hipersegmentação e hipossegmentação	Segmentação do verbo “lamber” e junção do mesmo verbo ao artigo “o”.
“es perto”	Hipersegmentação	Segmentação do adjetivo “esperto”.
“lenbendo”	Hipersegmentação	Segmentação do verbo “lamber” na forma nominal do gerúndio, troca do “m” por “n” e do “a” por “e”.
“espantada”	Hipersegmentação	Segmentação do verbo “espantar” na forma nominal do particípio.
“da li”	Hipersegmentação	Segmentação do advérbio “dali”.
“gatinho”	Hipersegmentação	Segmentação do substantivo “gatinho”.
“esperto”	Hipersegmentação	Segmentação do adjetivo “esperto”
“lulu zinha”	Hipersegmentação	Segmentação do pronome “Luluzinha”.

A predominância de hipersegmentações sobre as hipossegmentações presentes no texto do aluno D, comprovam a suspeita sobre a influência do peso da sílaba na segmentação das palavras ou de comparações com outras palavras de estrutura similar. São exemplos deste caso, as palavras e expressões: “da li”, “gati nho”, “esper to” e “lu lu zinha”.

Para contribuir com a diminuição desses erros de escrita, a proposta constará de um jogo com “Frases confusas”, cujo objetivo deve ser o de reduzir as junções e segmentações em expressões de escrita duvidosa, segundo a fala e as convenções ortográficas.

O planejamento e elaboração destas atividades de intervenção cumprem com o que Mollica (1998) afirma quanto à função do professor em sociedade, de manter um equilíbrio entre a intervenção e interatividade com os alunos. Situação que favorece a aprendizagem e expressividade escrita sem receios de “erros”.

Com base nestas observações as atividades de intervenção podem assegurar:

- I – uma didática que não misture casos problemáticos com casos que não oferecem, na escrita, dificuldades ao aprendiz quanto às regras variáveis;
- II – uma uniformidade pedagógica tanto quanto possível, dada a multidiversidade no Brasil, que se verifica de região em alguns fenômenos variáveis;
- III – uma orientação clara ao professor de como trabalhar fenômenos de fala que têm repercussões na escrita. (MOLLICA, 1998, p. 100, grifos da autora).

A partir destas exposições, seguem as atividades de intervenção propostas nesta pesquisa.

6 PROPOSTA DE ATIVIDADES DE ESCRITA

Após as coletas de dados para os fenômenos de hipossegmentação e hipersegmentação nas séries intermediárias do 6.º e 8.º anos, foram elaboradas sequências de atividades distribuídas da seguinte maneira: cinco atividades (03 contemplando problemas de hipossegmentação e 02 contemplando os problemas de hipersegmentação) envolvendo práticas de retextualização, leitura e reescrita, distribuídas em 17 horas/aula (cada uma com duração de 50 minutos), cujas seleções destas atividades foram produzidas segundo as observações contidas no diagrama dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que assistem à Secretaria Municipal de São José de Ribamar e escolas pertencentes a esta instituição, inclusive a escola selecionada para esta pesquisa.

Como referenciais teóricos, além dos PCN foram adotados os estudos de Mollica (1998, 2003), Fayol (2014) e Bortoni-Ricardo (2005, 2013), pois discutem problemas de escrita, segundo as distinções língua falada e língua escrita, aquisição da escrita e o papel do professor como pesquisador em sala de aula; critérios fundamentais para o desenvolvimento das atividades da presente proposta de intervenção.

6.1 Problemas de hipossegmentação

Atividade 1- O professor levará cópias impressas de um texto lido e comentado interpretativamente em sala de aula, cujas palavras, provavelmente, “erradas” deverão ser identificadas e retiradas pelos alunos para serem colocadas na coluna de item: *palavra problema* e sequencialmente reescrita no item *palavra solucionada*. Anterior à distribuição das palavras nas respectivas colunas, os alunos deverão reler o texto cautelosamente.

Tempo estimado- 3 horários (cada um com 50 min.).

- Leia o texto abaixo e preencha o quadro correspondente aos itens solicitados:

Menina levada¹¹

Meu pai era muito autoritário e queria queeu fosse obediente. Eu tinha uma frase assim: “Eu morro, mas não entrego”. Era muito parecida comele, também muito autoritária. E minha mãe achava um absurdo euser malcriada, brigar comos irmãos, porque só nós fazíamos isso, ninguém mais. Imagina! Era uma tentativa, o tempo todo, deme controlar. Falava queeu não tinha modos: “Essa menina não tem modos, é geniosa”, não-sei-o-quê. Eu era levada, bem moleca, mas não era uma coisa maldosa. Era uma coisa meio ingênua, meio pura, de fazer molecagem mesmo, de pregar peça nos outros, de inventar histórias.

Eu inventava muita história, e contava. Inventava coisas biográficas, por exemplo. Já fui espiã que nem Mata Hari, já fui mulher de pirata... Escrevia a biografia que queria. Teve uma época em que queria ser pirata, mas não se usava mulher ser pirata, então disse: “Vou ser mulher de pirata”. Escrevi a biografia como mulher de pirata. Eu era rebelde e muito preguiçosa. Naquele tempo se usava as meninas ajudarem as mães nas tarefas domésticas, o que fazia coma maior má vontade, porque não gostava de trabalho decasa. Às vezes começava a fazer uma coisa, largava eiaembora. Minha mãe me pôs o apelido de “Sinfonia inacabada” porque eu começava a arrumar as camas e ia embora, começava a fazer não-sei-o-quê e ia embora. Ea coisa que eu mais fazia, e gostava muito, era ficar no quintal sozinha, deitada no chão, vendo carreira de formiga passar. Depois que a chuva paraas lesmas e os caracóis saem dos buracos. Então eu fazia uma das minhas coisas preferidas, que era jogar sal em lesma depois da chuva, um assassinato. Gostava muito de ficar olhando as nuvens no céu virar figuras. Mas o que eu mais gostava de fazer era ler. O que mais fazia nainfância: ler.

Ana Maria Machado

¹¹ Fonte: <http://www.editorapeiropolis.com.br/2010/03/03/memorias-da-literatura-infantil-e-juvenil-relato-de-sonia-junqueira/> Acessado em: 30 de outubro de 2015, às 16h 31min.

Palavra Problema	Palavra Reescrita	Palavra Solucionada

O tempo estimado para leitura de todo o texto e identificação das palavras será de 20 minutos.

Ao término do tempo estabelecido aos alunos, o professor deve perguntar que palavras foram identificadas como problemas e por quê. Espera-se que os alunos apontem as palavras *hipossegmentadas* e que comentem que estão escritas de modo diferente de outras com a mesma estrutura no texto. Daí, o professor deverá solicitar que os alunos preencham o quadro correspondente ao item “*Palavra problema*” e no item seguinte “*Palavra Reescrita*” reescrevam a palavra, corrigindo-a, preenchendo o último item “*Palavra Solucionada*”. Outro objetivo pretendido nesta atividade é que as palavras sejam segmentadas adequadamente, a fim de que o aluno analise as respostas desse exercício e reflita sobre as práticas de sua própria escrita de textos.

Ao término do segundo quadro, que os alunos deverão desenhar nos cadernos, o professor concederá o tempo de 10 minutos para reconhecimento das classes gramaticais e preenchimento adequado. Ao corrigir, o professor questionará sobre as razões que os fizeram diferenciar um substantivo, por exemplo, de uma preposição; o verbo, de um artigo.

Como meio de avaliar se compreenderam a atividade, o professor pode pedir que os alunos digam que tipos de palavras foram reescritas quanto às classes gramaticais e então finalizar a atividade fazendo um novo quadro, agora com o giz ou pincel no quadro branco, para que os alunos possam preencher os espaços, segundo as classes gramaticais pertencentes, conforme o exemplo abaixo.

Substantivos	Pronomes	Artigos	Conjunções	Preposições	Verbos

A atividade permitirá a compreensão sobre a segmentação adequada das palavras e verificar se o aluno percebeu que os grupos clíticos dispostos no texto como artigos, preposições e conjunções estabelecem dependência com a palavra seguinte, mas não estão incorporados à mesma.

Atividade 2 – Como ouço, como escrevo!

Nesta atividade, os alunos escutarão uma música, com o fim de transcrevê-la. Ao fim da escrita, o professor deverá lançar mão do texto original aos alunos, segundo as cópias tiradas antecipadamente.

A seleção prévia do texto deverá pautar-se nas palavras ou expressões que certamente causarão confusão durante o ato da escrita.

Segue um exemplo da atividade, momento de correção e avaliação.

Tempo estimado: 3 horários (cada um com 50 min.).

Pato Pateta¹²

Composição: Toquinho

Lá vem o pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o pato
Para ver o que é que há

O pato pateta

¹² Fonte: <http://www.vagalume.com.br/toquinho/patopateta.html#ixzz3rJtTFtYV>. Acessado em: 29 de dezembro de 2015, às 2h 34min

Pintou o caneco
 Surrou a galinha
 Bateu no marreco
 Pulou do poleiro
 No pé do cavalo
 Levou um coice
 Criou um galo

Comeu um pedaço
 De jenipapo
 Ficou engasgado
 Com dor no papo
 Caiu no poço
 Quebrou a tigela
 Tantas fez o moço
 Que foi pra panel

Com o fim de que os alunos não corrijam imediatamente as palavras “erradas” ao receberem cópias com a composição original da música, o professor deve solicitar que a letra ouvida seja escrita a caneta.

Em seguida, os alunos receberão as cópias e serão motivados a comparar a transcrição, à letra original.

Esta atividade, embora esteja voltada aos problemas de hipossegmentação, pode ser aplicada ao fenômeno de hipersegmentação, segundo as ocorrências dos alunos.

Depois de comparados os textos aplicados em atividade pelos alunos e percebidas as ocorrências de hipossegmentação ou hipersegmentação. O professor deverá pedir que os alunos façam uma tabela nos cadernos com três colunas, segundo o exemplo abaixo:

Palavras do texto	O que escrevi	Por que errei

Seria interessante que neste momento o professor explicasse que o primeiro quadro deve ser preenchido com as palavras corretas do texto original, o segundo quadro, o modo como

entenderam ao escutar a música e o terceiro quadro, com a explicação que justifique a escrita inadequada.

O objetivo desta atividade é que o aluno perceba as falhas cometidas na escrita, que o texto ouvido não é sempre idêntico ao escrito e que percebam a forma adequada de escrita de certas palavras.

O professor poderá avaliar se a atividade teve êxito, solicitando que dos alunos deem as respostas.

Atividade 3 – Ditado de Trava-línguas.

Para esta atividade seria pertinente que o professor ditasse as seguintes frases e textos:

- O peito do pé do pai do padre Pedro é preto; O dedo do Dudu é duro; Quem a paca cara compra, pacacara pagará; Farofa feita com muita farinha, fofa faz fofoca feia; É muito socó para um socó só coçar;

Molenga¹³

Maria – mole é molenga

Se não é molenga

Não é maria-mole

É coisa malemolente,

Nem mala, nem mola,

Nem maria, nem mole.

Gato escondido

Gato escondido

Com rabo de fora

Tá mais escondido

Que rabo escondido

Com gato de fora

¹³ Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/verfolclore.php?codigo=22>. Acessado em: 30 de outubro de 2015, às 17:00 h.

O professor escreverá as frases e textos no quadro e pedirá que os alunos sublinhem em seus textos as palavras que eles produziram de forma diferente do texto original.

Em seguida, distribuirá cópias de fichas para os alunos, com o fim de que preencham, segundo o que for solicitado, conforme o exemplo abaixo:

Palavras que juntei	Palavras que separei	Como se escreve

Depois de preenchidas as fichas dos alunos, o professor irá perguntar se a forma como são escritas as palavras é a mesma forma que são ouvidas. Espera-se, nesta atividade, os alunos reconheçam as diferenças entre a fala e a reprodução desta na escrita.

Em seguida, o professor solicitará de cada aluno uma resposta da ficha, ao passo em que reescreve no quadro, para verificar se os alunos responderam corretamente e compreenderam as distinções entre o que se ouve e o que se escreve.

Tempo estimado - 4 horários (cada um com 50 minutos).

6.2 Problemas de hipersegmentação

Atividade 1 – Reescrever o texto de um aluno que cometeu hipersegmentação em uma atividade de produção textual.

Nesta atividade, o professor deverá escrever o texto do aluno no quadro e solicitar que todos reescrevam o texto fazendo as devidas correções que acharem necessárias.

Segue o exemplo abaixo:

Passeio no Guarapiranga

Eu e meus amigos da i gre já e mi nhas primas, nós fomos pregar o em van gelho. Nós saímos da qui às 13:00 h e volta mos às 22:00, qua n do aca bou o cuto. Fomos à praia, ba nhamos, brin camos e me renda mos de pois. Assisti mos a vigília e quando a c abou, cantamos parabéns para o pas tor Nona to. Comemos bolo. Quando deu 7:00 h da manhã a c abou a vigília e fui embora. Às 14:00 h, voltei para a i gre já. Te ve re tiro, fui para Ribamar, brin camos, de

pois meren damos. Fomos para casa do pastor, por que eu ia para a igreja já, para a surpresa. Para a tia Noemia, ela foi como uma mãe para mim, quando está triste ou feliz. É minha segunda mãe, companheira, amiga, legal, engraçada. É minha tia muito especial, igual minha mãe. Muito especial. A do rei com todo meu momento marcante.

Fonte: Texto de gênero Relato de Memória aplicado com os alunos do campo de pesquisa (ver anexo).

Ao término da escrita no quadro, o professor deve estabelecer o tempo de 30 minutos para a cópia do texto e reescrita do mesmo para as devidas correções. Ao finalizar o tempo estimado, o professor distribuirá uma cópia do texto corrigido, quanto às segmentações. Os alunos deverão comparar ambos os textos e verificar o que acertaram ou erraram.

O propósito desta atividade será de motivar a autocorreção dos problemas de segmentação das palavras.

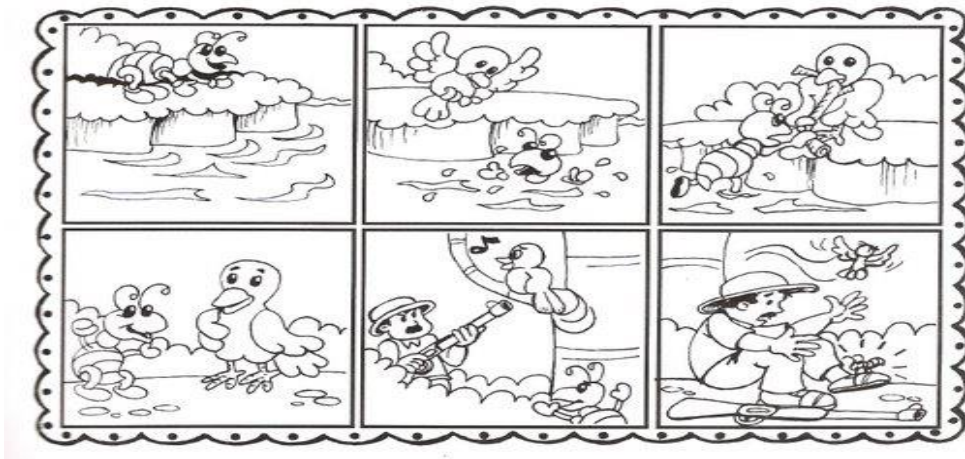
O nível de compreensão quanto aos erros de ortografia, nesta atividade, podem ser avaliados pelo professor, a partir da coleta de algumas atividades de alunos, cujo problema já tem sido verificado ao longo das aulas de produção textual.

No contexto desta atividade, cabe observar que, embora o aluno apresente sérios erros de coesão e coerência textuais, o foco prioritário serão os problemas de segmentação, podendo, ser posteriormente elaboradas atividades de reescrita que tratem das demais falhas de escrita.

Tempo estimado – 3 horários (com 50 minutos cada).

Atividade 2 - Escrever um texto a partir das sequências de imagem a seguir¹⁴:

¹⁴ Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=historinhas+em+imagens+sem+texto&rlz=> Acessado em: 30 de outubro de 2015, às 17h 40 min.



As cópias devem ser providenciadas com antecedência pelo professor, para que este possa distribuí-las aos alunos e solicitar a escrita da história com base nos quadrinhos.

O professor desenvolverá esta atividade dentro de 4 hora/aulas (50 minutos cada aula) para que seja possível a escrita dos textos dos alunos em dois horários: um para redação em rascunho e entrega definitiva do texto e os outros dois para correção de dois textos selecionados pelo professor, após recolher as atividades dos alunos. Nos horários em que o professor corrigir os textos selecionados, os alunos deverão, junto ao professor, copiar o texto reescrito pelo professor no quadro. Após a reescrita do texto no quadro, o professor deverá estimular a percepção das falhas de escrita, por meio de perguntas como: vocês notaram algo escrito de forma estranha no texto? O quê? Daí, os alunos deverão destacar as possíveis palavras “erradas”, enquanto o professor, sob os comandos dos alunos, sublinha no quadro os vocábulos mencionados. A última etapa deve ser uma terceira reescrita do texto no quadro pelo professor mediado pelos alunos.

O propósito dessa atividade é que os alunos percebam, por si próprios, as palavras hipersegmentadas ou hipossegmentadas e sejam capazes de reescrever o texto, corrigindo-o de forma autônoma.

A avaliação desta atividade se dará no ato da reescrita no quadro pelo professor junto aos alunos, pois será o momento em que poderá ser notada a autonomia dos alunos e domínio sobre o erro ao fornecerem as respostas ao professor, que lhes servirá de compilador.

Esta e as demais atividades, que correspondem a cinco, foram elaboradas para reduzir as dificuldades de escrita quanto às junções ou segmentações de palavras ou expressões e contribuir para o ensino de língua portuguesa em escolas com baixo índice no IDEB, o que demonstra a necessidade de um ensino planejado e desenvolvido, considerando aspectos específicos de dificuldades dos alunos. Entretanto, ainda que este trabalho tenha atingido seu

propósito final, não se propõe a erradicar todas as questões problemáticas presentes no ensino de língua portuguesa na escola investigada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a presente pesquisa, foram investigados os textos de alunos do 6.º e 8.º anos quanto às ocorrências de *hipossegmentação* (junção de palavras ou expressões) e *hipersegmentação* (segmentação de palavras ou expressões). Pôde-se notar que os alunos, em ambas os anos, não encerram as ocorrências dos fenômenos de junção e segmentação em textos em séries intermediárias no ensino fundamental, fato que não coaduna com a hipótese levantada neste trabalho.

Quanto aos fenômenos linguísticos, constatou-se que os alunos cometem mais *hipossegmentações* (57%) que *hipersegmentações* (43%), sendo as *hipersegmentações* mais frequentes em textos escritos por homens que mulheres.

Em relação ao fator *anos*, as aplicações das atividades apontaram que as *hipossegmentações* foram mais frequentes no 6.º ano, o que era esperado, contrariando, entretanto, a ideia de que ao longo das séries subsequentes, 7.º e 8.º, os problemas de ortografia fossem reduzidos, uma vez que o 8.º ano apresentou expressiva ocorrência de *hipersegmentações*.

No fator *gênero textual, ditado*, destacou-se quanto à incidência significativa de *hipossegmentação* (58%), enquanto no gênero, *carta pessoal* houve maior ocorrência de *hipersegmentações* (29%). Os resultados apontaram a influência do grau de monitoramento da escrita das palavras, pois no gênero *ditado* as palavras foram selecionadas pelo professor, exigindo do aluno um grau de monitoramento maior em relação ao gênero *descrição de imagens*, cuja seleção vocabular do aluno seria bem mais ampla e favorável à escrita menos duvidosa à exigida pela norma ortográfica.

Quanto ao fator *classe gramatical* houve expressiva ocorrência de *hipossegmentações* nas *locuções*, provavelmente devido à influência das dificuldades dos alunos em reconhecer os conectivos como preposições ou conjunções como palavras isoladas, mas que funcionam sempre próximas a outras como substantivos e adjetivos.

Nas variáveis linguísticas *extensão das palavras*, os *dissílabos* favoreceram substancialmente a *hipossegmentação*, tendo percentual de 68,7%, já os *polissílabos* favoreceram a regra de aplicação para *hipersegmentação*, apresentando por peso relativo (.90) em relação aos demais fatores.

Foram considerados para aplicação e análise das atividades, gêneros textuais e palavras que tivessem diferentes graus de monitoramento na escrita, ou que possivelmente viessem a gerar dúvida durante a prática de escrita. As análises dos resultados expressaram a

persistência de problemas de ortografia quanto às junções e segmentações na escrita dos alunos tanto do 6.º ano quanto do 8.º ano, fato que corrobora parcialmente com as hipóteses levantadas quanto aos problemas de escrita que possivelmente deviam a (os):

a) níveis de monitoramentos de fala sobre a escrita quando vistos numa escala crescente do maior ao menor revelam que a escrita dos alunos é pautada em aspectos estritamente fonéticos;

b) as junções e segmentações na escrita dos textos dos alunos de ambas as séries indicam a confusão que os alunos fazem entre palavras que possuem estruturas semelhantes a que se lhes é exigida a escrita desconhecimento das convenções ortográficas;

c) as variáveis sociais (sexo/ano) e as variáveis linguísticas (gênero, classe gramatical e extensão dos vocábulos) se inter-relacionam favorecendo ou não a ocorrência dos fenômenos observados;

d) a escrita é um processo de aprendizagem e, por isso, quanto mais adiantada a série, menos ocorrências de junções e segmentações aparecerão nos textos.

Quanto à última hipótese, cabe observar que os dados contrariaram o que fora suposto, pois os erros de escrita persistiram, ainda que os alunos tenham avançado de uma série a outra, fato que coaduna com o objetivo geral dessa investigação que foi *investigar as ocorrências de junção e segmentação em textos de alunos e construir uma proposta didático-pedagógica para aplicação nas respectivas turmas (6.º e 8.º anos)*, que contribuísse para a redução dos impactos da fala sobre a escrita dos alunos e permitisse compreender as convenções da escrita ortográfica de modo espontâneo, por meio de atividades de retextualização e releitura.

Os fenômenos vistos nos exemplos apresentados nas atividades desenvolvidas em sala de aula para a investigação dos problemas de escrita ratificaram que o uso inadequado ou inexistência de recursos didáticos e outros fatores pedagógicos não favoreceram êxito de um ensino de qualidade de língua portuguesa.

Com base nessas constatações, foram organizadas cinco atividades voltadas às ocorrências de hipossegmentações e hipersegmentações, envolvendo retextualizações, releituras e incentivo a autocorreção, para que o aluno percebesse o “erro” e espontaneamente o corrigisse.

A seleção das atividades se deu a partir de elementos que correlacionassem fala e escrita e verificação de “erros” constantes e expressivos e determinadas atividades de alunos das referidas séries. Foram adotadas para elaboração da proposta interventiva os PCN e estudos de Lemle (2003) e de Bortoni-Ricardo (2004) quanto à sociolinguística educacional.

A esse respeito, ressalva-se que o planejamento das atividades também visou adaptação, segundo as necessidades que fossem percebidas nas escritas dos alunos durante as aulas de língua portuguesa. Cabe ainda pontuar que a proposta de intervenção é um meio, não um fim. Logo, há muito que se estudar e planejar para sanar as dificuldades de escrita presentes na escrita dos alunos, sobretudo, pertencentes a comunidades tradicionais quilombolas, como Juçatuba.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M; SILVA, A da. **O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a11.pdf> . Acessado em: 21 de jul. 2015.

ANTUNES, I. O ensino de línguas: o reflexo das teorias acerca do léxico sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. In: MENDES, E., CUNHA, J.C. (Orgs.) **Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos necessários entre teorias e ações situadas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BORTONI-RICARDO, S. M (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do Português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 243-255.

_____.; BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. **Educação em língua materna**. Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, NV. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de héracles: do oral para o escrito**. São paulo: Parábola, 2013.

BOURDIEU, P. **A sociologia da educação**. São Paulo: Segmento, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico. IDEB**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/31498-em-professora-rosa-raimunda-paixao-garces/evolucao> (índices do IDEB). Acessado em: 10 de jun. 2015.

_____. Ministério da Tecnologia e Cultura. **Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Acessado em: 18 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997. 144p

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua e tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____; ABAURRE, Maria Bernadete M. (Orgs.). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAGLIARI, L. C. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, 2005.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

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

CUNHA, A. P. N da; MIRANDA, A. R. M. A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. São Paulo, **Revista Alfa**, v. 53. n. 1, p. 127 - 148. 2007. Disponível em: <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1681/1362> . Acesso em 17 de jun. 2015.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FURTADO, M.L.S. “**O CATIVEIRO, O CATIVEIRO, O CATIVEIRO ACABOU...**” - Relatório Antropológico Parcial do Estudo Histórico e Antropológico da Comunidade Quilombola de Juçatuba – MA. São Luís, 2013. 64p.

GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise.** São Paulo: Parábola, 2007.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita.** 10. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

HOLDEN; MACGINILIE (1972), PETERS (1983); ABAURRE, M. B. M. SILVA, A. da. **O desenvolvimento de critérios de segmentação de escrita.** Temas em psicologia. Rev. Nº 01. Universidade Federal de Campinas – São Paulo, 1993. Disponível em: Acessado em: 03 de maio de 2015.

HUTTENLOCHER (1964); KARPOVA (1955); CUNHA, A. P. N da. As segmentações não convencionais da escrita inicial: um estudo sobre o troque silábico e sua relação com o ritmo linguístico do PB e do PE. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 7, p. 45 – 63, 2012. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10743.pdf> . Acesso em: 15 de jul. 2015.

_____. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10743.pdf> . Acesso em: 15 de jul. 2015.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica.** Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 15. ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

MATEUS, Maria Helena Mira. O estudo da fonética e da fonologia no ensino da língua. In: BEZERRA, J.R. M.; ROCHA, M. F. S.; RAZKY, A.; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). **Pelos caminhos da dialetologia e da sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas**. São Luís: EDUFMA, 2010.

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

_____. **Introdução à sociolinguística variacionista**. Cadernos Didáticos, UFRJ, 3. ed. 1996a.

_____. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MOLLICA & QUENTAL, V. **A vírgula como reflexo da pausa e da entonação entre sujeito e verbo**. Comunicação apresentada no IV Encontro Nacional de Linguística, PUC/RJ, 1984.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (2000a). **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: MEC/Inep/Comped. 2000.

PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. In. : MOLLICA, M.C., BRAGA, M. L. (Orgs) **Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2012.

VARBRUL - Programa de Codificação de Dados. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/.../381> . Acesso em: 13 de ago. 2015.

ROCHA. M. R.C. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. In: ROJO, R. (Org.). Alfabetização e letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, págs. 19–24, 1985

APÊNDICES

APÊNDICE A - questionário socioeconômico referente à direção escolar.

Questionário socioeconômico referente à direção escolar

Nome: _____

Idade: _____

1. A instituição onde você obteve a graduação e licenciatura de seu curso foi de caráter:

() Federal () Estadual (☒) Privado
2. Quais cursos você concluiu ou está em fase de conclusão para ampliação de sua carreira acadêmica:

() Programa educativo estadual (formação);
(☒) Programa educativo municipal (formação);
() Especialização;
() Mestrado
3. Você considera importante estas extensões de formação para os docentes? Comente sua resposta. Sim. Porque com a formação para os
professores, a aprendizagem dos alunos ficam
melhor, porque os professores ficam mais capa-
citados.

4. Em sua escola tem:

() biblioteca;
() sala de projeção de filmes e documentários;
() salas onde a circulação de ar seja agradável;
() banheiros limpos e com boa estrutura;

- ☒ bons professores;
- () livros didáticos de todas as disciplinas;
- () livros paradidáticos (de leitura);
- () projetos de leitura e escrita para as disciplinas de todos os professores.
5. Quanto tempo a senhora está diretora da escola:
- () um ano () dois ou mais () cinco ou mais ☒ dez anos ou mais
6. A escola dispõe de coordenador pedagógico:
- () sim ☒ não
7. Quantos alunos estudam nas séries:
- (35) 6º ano (28) 8º ano
8. Distribuídos em:
- (14) meninos 6º ano (14) meninos 8º ano
- (21) meninas 6º ano (13) meninas 8º ano
9. A escola possui Plano Político Pedagógico:
- ☒ sim () não
10. Quantos projetos de leitura e escrita são executados na escola:
- () um () dois () três ☒ nenhum
11. Qual seu conceito sobre as práticas de leitura e escrita dos professores em sala de aula:
- ☒ boas () razoáveis () ruins () péssimas
12. Qual o índice que a escola atingiu no último exame do SAEB?
- Ano: 2014, nota: _____
13. O problema de leitura, compreensão e escrita que os alunos possuem deve-se a:
- () currículo pedagógico;
- ☒ desigualdades entre as propostas político- pedagógicas da escola e os recursos para os professores;
- () despreparo dos professores para adoção de metodologias que reduzam os impactos de uma alfabetização deficitária;

APÊNDICE B - Questionário referente aos professores.

Questionário socioeconômico referente aos professores:

Nome completo: _____

Curso de formação: _____ Ano de conclusão: _____

1. A instituição onde você obteve a graduação e licenciatura de seu curso foi de caráter:
☐ Federal ☒ Estadual ☐ Privado
2. Quais cursos você concluiu ou está em fase de conclusão para ampliação de sua carreira acadêmica:
☐ Programa educativo estadual (formação);
☐ Programa educativo municipal (formação);
☐ Especialização;
☒ Mestrado;
☐ Doutorado.
3. Você considera importante estas extensões de formação para os docentes?
 Comente sua resposta. _____
 — Muito importante. Em todas as áreas o conhecimento é dinâmico o professor precisa constantemente de formação para não ficar obsoleto, além disso há uma ênfase muito forte na pesquisa, caso se efetive (não há recursos, os professores não tem dedicação exclusiva) será preciso.
4. Você leciona disciplinas que não contemplam sua formação acadêmica?
☒ sim ☐ não
5. Considera significativo trabalhar com a especialidade de sua formação por quê? Sim, Tamanho é o volume

de conhecimento acumulado por
qualquer das áreas do saber, que
é difícil ter domínio de
uma para exercer nossa ati-
vidade a contento, quanto mais
de várias.

6. Caso lecionasse disciplinas diferentes de sua formação. Qual sua opinião a respeito? Onde está a falha, de quem e por quê?

Fui designado para trabalhar
com arte, mas não exerço,
entendo que é um erro, so-
bretudo por não ter conheci-
mento na área. Esse equívoco
ocorre porque a SEMED hierar-
quiza o conhecimento e os
considerados "irrelevantes" podem
ser trabalhados por qualquer um,
além disso não fazem concu-
rso sérios, se recusam a ter um
quadro completo de profissionais
(bem pagos para uma educação de

qualidade

7. Qual o tempo de sua experiência em sala de aula?

() um ano () dois ou mais anos () três ou mais anos (X) de

cinco a sete anos

() de oito a dez anos () mais de dez anos

8. Tem o hábito de leitura?

(X) sim () não

9. Com que frequência você lê:

(X) diariamente () às vezes () raramente () nunca

10. Qual seu principal veículo de informação:

(X) televisão () jornal impresso (X) livros (X) revistas (X)
internet

11. Quanto à escrita, com que frequência você escreve:

(X) diariamente () às vezes () raramente () nunca

14. Que projetos a escola possui que discutem em suas ações os problemas de alfabetização e letramento dos alunos.

() um () dois () mais de dois (X) nenhum

15. Qual sua opinião sobre os programas de alfabetização e letramento utilizados pelas escolas do município de São José de Ribamar. Comente.

Não tenho conhecimento aprofun-
dado, mas têm pouca eficácia.
Nossos alunos do 6º ao 9º ano,
estão muito aquém do
que deveriam, muitos mal
sabem decodificar.

APÊNDICE C - Questionário socioeconômico aos alunos.

Questionário socioeconômico referente aos alunos:

Nome completo: _____

Gênero: () masculino

() feminino

Idade: _____ Série: _____

1. Você considera sua escola quanto à merenda:

() boa

() ruim

() razoável

☒ péssima

2. Em sua escola tem:

() biblioteca;

() sala de projeção de filmes e documentários;

() salas onde a circulação de ar seja agradável;

() banheiros limpos e com boa estrutura;

☒ bons professores;

() livros didáticos de todas as disciplinas;

() livros paradidáticos (de leitura);

() projetos de leitura e escrita para as disciplinas de todos os professores.

3. Você considera as aulas de língua portuguesa:

() boas

☒ razoáveis

() ruins

() péssimas

4. Você tem o hábito de ler:

☒ sim

() não

5. Caso leia, o que você utiliza:

() livros

() revistas

() jornais

() celular

(X) internet

6. Caso não goste de ler. Comente as razões.

Eu amo ler.

7. Você tem o hábito de escrever:

(X) cartas

(X) bilhetes

() mensagens por celular

() e-mail

() nunca escreve

8. Com que frequência o/a professor (a) de português pede atividades de escritas para os alunos:

() sempre

(X) às vezes

() nunca

9. Como as aulas de língua portuguesa poderiam ser melhoradas? Comente sua resposta.

Como essas aulas de Português as vezes são muito chatas eu acho que elas poderiam ser mais interessantes. Como se a gente aprendesse brincando como o nosso antigo Português fazia era divertido e a gente aprendia muito e também a gente poderia ganhar livros de Gramática. Por a gente Prusso muito bom eu acho que isso.

10 Qual a sua maior dificuldade na escola:

- ☐ leitura
☐ escrita
☒ nenhuma

11 Seus pais ou responsáveis acompanham suas atividades escolares com que frequência:

- ☐ diariamente
☐ duas vezes por semana
☐ às vezes
☒ nunca

12 Seus pais e responsáveis só estão presentes na escola:

- ☒ em reunião com os professores
☐ às vezes para saber de seu desenvolvimento nas disciplinas

12. Como você tenta reduzir os impactos dos "erros" escrita de seus alunos.

Comente

Confesso que tenho muita dificuldade em ajudá-los, são muitos, mas na minha prática docente incentivo muito a leitura que certamente ajuda na escrita.

13. O problema de leitura, compreensão e escrita que os alunos possuem deve-se a:

☒ currículo pedagógico;

☒ desigualdades entre as propostas político- pedagógicas da escola e os recursos para os professores;

☒ despreparo dos professores para adoção de metodologias que reduzam os impactos de uma alfabetização deficitária;

☒ ausência da família nas atividades escolares;

☒ baixa qualidade de vida dos alunos.

APÊNDICE D - Produção de relato de memória.

Pense numa história que marcou sua vida na infância ou recentemente, entre amigos ou familiares. Pode ser referente: a um passeio ou viagem inesquecível, uma aventura em casa ou, em outro lugar, uma grande alegria ou tristeza. Daí, escreva um texto relatando em detalhes esta história ao longo das vinte linhas.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	

20	
----	--

APÊNDICE E - Ditado de palavras e expressões isoladas.

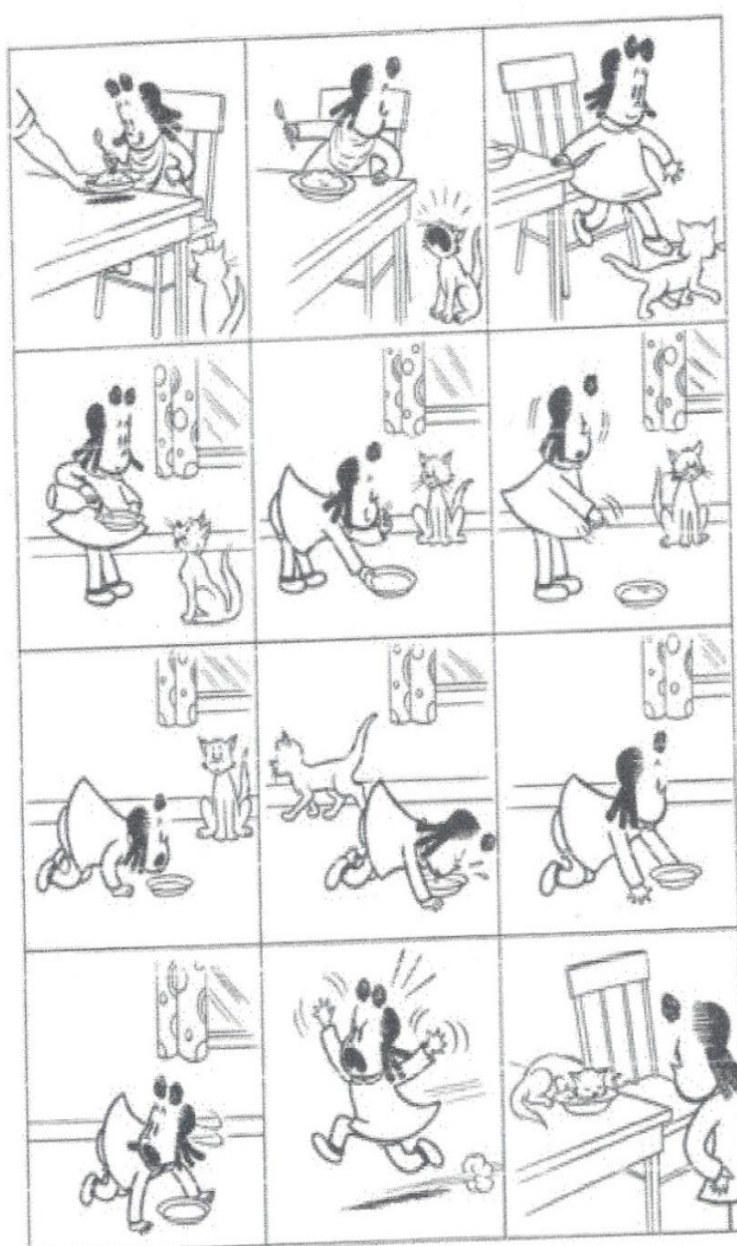
- 01- A gente
- 02- Acima
- 03- Em cima
- 04- A partir
- 05- Por isso
- 06- De repente
- 07- Comigo
- 08- Embaixo
- 09- Acerca de
- 10- Em vez de

APÊNDICE G - Elaboração de um texto verbal segundo a descrição das imagens.

NOME: _____

SÉRIE: _____

01- Observe as imagens abaixo contada em quadrinhos em linguagem não verbal e, em seguida produza-a em texto escrito. Atribua um título bem engraçado.



ANEXO

ANEXO A - Localização da Comunidade Remanescente de Quilombo de Juçatuba - MA.

