

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Sandra Maria Mendes Souza e Melo

PROCESSOS FONOLÓGICOS PRESENTES NA ESCRITA: um estudo de caso
com alunos do 9º ano de uma escola da rede estadual de Recife

RECIFE
2015

Sandra Maria Mendes Souza e Melo

PROCESSOS FONOLÓGICOS PRESENTES NA ESCRITA: um estudo de caso
com alunos do 9º ano de uma escola da rede estadual de Recife

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial para obtenção do
grau de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Siane Gois C.
Rodrigues

RECIFE

2015

Catálogo na fonte

Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

M528p	<p>Melo, Sandra Maria Mendes Souza e Processos fonológicos presentes na escrita: um estudo de caso com alunos do 9º ano de uma escola da rede estadual do Recife / Sandra Maria Mendes Souza e Melo. – Recife: O Autor, 2015. 133 f.: il.</p> <p>Orientador: Siane Gois C. Rodrigues. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2015. Inclui referências, apêndices e anexos.</p> <p>1. Linguística. 2. Fonética. 3. Escrita. 4. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. I. Rodrigues, Siane Gois C. (Orientador). II. Título.</p> <p>410 CDD (22.ed.)</p>	UFPE (CAC 2015-173)
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------

SANDRA MARIA MENDES SOUZA E MELO

PROCESSOS FONOLÓGICOS PRESENTES NA ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE RECIFE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de Mestre, em 30/07/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. SIANE GOIS – Orientadora

Profa. Dra. GLÁUCIA NASCIMENTO

Profa. Dra. STELLA TELLES

Recife-PE

2015

Aos meus pais, Célio (in memoriam) e Francisca,
exemplos de força e determinação.

Às minhas filhas, Laiz e Vitória, razões do meu
viver.

Aos meus alunos, merecedores de uma educação
de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Devemos ter em mente que os desafios são uma grande oportunidade de crescimento e, cada vez que os enfrentamos, crescemos mais um pouco. Mas, sem dúvida, eles tornam-se mais fáceis de serem superados quando podemos contar com pessoas que são presentes de Deus em nossas vidas. São pessoas que colaboram para o crescimento do próximo, mostram-se disponíveis, acolhem, escutam, aconselham, enfim, que contribuem para a construção de pessoas melhores para o mundo. Dessa forma, sou eternamente grata:

Primeiramente a Deus, que sempre está à frente de tudo em minha vida.

À minha mãe, que com sua serenidade me ensinou a enfrentar as crises sem desespero.

Às minhas filhas, Laiz e Vitória, minha alegria, meu orgulho, pelas filhas maravilhosas que são, pela compreensão nos momentos em que, muitas vezes, precisei ausentar-me do lazer, por conta das horas de estudo e dedicação na construção desta dissertação.

Ao meu esposo, Fídias Souza, pelo carinho, pelo incentivo, por ser sempre o meu alicerce, muito obrigada!

Aos meus irmãos, Célio, Marcelo, Rogério, Mozart, Sérgio, Teresinha, Lúcia e Bia, exemplos de humildade e determinação. Obrigada por tudo. Sempre posso contar com vocês!

Aos meus cunhados, cunhadas e sobrinhos, sempre na torcida pelo meu sucesso.

Aos amigos que fiz nesta caminhada acadêmica. Ana Carolina, Ana Paula, Andreza, Anunciada, Cristiane, Diana, Ivânio e Zenaide. Companheiros nessa profissão tão cheia de vicissitudes neste país. A nossa troca de experiências foi inspiradora. Vocês são pessoas especiais!

À minha querida orientadora, profa. Dra. Siane Gois. Sempre disponível, atenta, exigente e maravilhosa. Presente de Deus para mim!

Aos professores do Profletras, meu agradecimento pelo saber compartilhado.

Às professoras Stella Telles e Gláucia Nascimento, pelo olhar cuidadoso e pelas ricas sugestões apresentadas durante a qualificação desta dissertação, meu muito obrigada.

Às funcionárias da Secretaria do Profletras, muito obrigada pela atenção e pela disponibilidade em nos orientar quando foi preciso.

Aos meus amigos, irmãos do coração, Cristiane, Gustavo, Sulanita, Rosejane e Ivânia pelos momentos de desabafo, por ouvirem minhas angústias sempre com uma palavra de incentivo para me acalmar. Obrigada pelo carinho.

Ciência

*Começo a ver no escuro
um novo tom
de escuro.*

*Começo a ver o visto
e me incluo
no muro.*

*Começo a distinguir
um sonilho, se tanto,
de ruga.*

*E a esmerilhar a graça
da vida, em sua
fuga.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A pesquisa empreendida pretende explicitar quais os processos fonológicos se materializam na escrita de estudantes do 9º ano de uma escola pública de Pernambuco, situada no município de Recife, com o intuito de analisar, em produções textuais, os desvios mais recorrentes que interferem no domínio da escrita ortográfica. Nosso referencial teórico foi pautado sobretudo nos estudos de Câmara Jr. (1975, 1977, 2008), Bisol (2013), Callou e Leite (1999), Crystal (1988), Silva (2009, 2011), Bagno (2012), Bortoni-Ricardo (2005, 2011) e Cagliari (2008). Esses autores nos fornecem amplas pesquisas no que concerne à fonética, à fonologia, aos processos fonológicos, à variação linguística e à aquisição da escrita. Realizamos um estudo de caso de natureza qualitativa. O *corpus* foi constituído por vinte e dois textos e os resultados da análise apontam para uma forte influência da oralidade na escrita dos estudantes, relacionada a fatores sociolinguísticos, como a condição socioeconômica dos voluntários desta pesquisa e o pouco contato com as práticas letradas na modalidade escrita. Objetiva-se proporcionar aos professores uma reflexão em relação à importância do estudo de aspectos da fonética e da fonologia e da variação linguística, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, colaborando para uma educação de qualidade, que faça a diferença em nossa prática docente e na vida dos estudantes.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Variação. Aquisição da escrita.

RESUMEN

La investigación llevada a cabo tiene por objeto aclarar qué procesos se materializan en la escritura de los estudiantes de noveno grado de un colegio público de Pernambuco, en el municipio de Recife, con el fin de examinar, en producciones textuales, las desviaciones más recurrentes que interfieren en el campo de la escritura ortográfica. Nuestro marco teórico estuvo marcado sobre todo en los estudios de Câmara Jr. (1975, 1977, 2008), Bisol (2013), Callou e Leite (1999), de Crystal (1988), Silva (2009, 2011), Bagno (2012), Bortoni -Ricardo (2005, 2011) y Cagliari (2008). Estos autores nos ofrecen una amplia investigación en relación con la fonética, fonología, los procesos fonológicos, la variación lingüística y la adquisición de la escritura. Hemos llevado a cabo un estudio de caso de naturaleza cualitativa. El *corpus* es formado por veintidós textos y los resultados de las análisis indican una fuerte influencia de la oralidad en la escritura de los voluntarios de esta investigación, en relación a los factores sociolingüísticos como el estatus socioeconómico de los estudiantes y el poco contacto con las prácticas de alfabetización en el modo de escritura. El objetivo es proporcionar a los maestros a reflexionar sobre la importancia del estudio de los aspectos de la fonética y la fonología y la variación lingüística, destinadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y por lo tanto contribuir a una educación de calidad, lo que hace diferencia en nuestra práctica docente y en la vida de los estudiantes.

Palabras clave: Fonética. Fonología. Variación. Adquisición de la escritura

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFI: Alfabeto Fonético Internacional

EF: Ensino Fundamental

Inaf: Indicador do Alfabetismo Funcional

LP: Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação

PB: Português do Brasil

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

Pop. : População

V 1, V 2, V 3 ... V 22: Voluntário 1, voluntário 2, voluntário 3... voluntário 22

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Desvios por supressão de letra	68
Quadro 2. Desvios por acréscimo de letra	75
Quadro 3. Desvios por juntura vocabular	80
Quadro 4. Desvios por troca de letras	82

LISTA DE TABELAS

Tabela I. Evolução dos indicadores de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001 a 2011).....	44
Tabela II. Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade ...	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS AO PROFESSOR	23
2.1 As escolas públicas estaduais e as condições de ensino e aprendizagem	23
2.2 O ensino de língua materna X o estudante	24
2.3 Fala, escrita e suas variações	27
2.4 Fala, escrita e suas relações com a aprendizagem	28
3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	32
3.1 Variação linguística no âmbito educacional	32
3.2 A variação linguística e sua relação com a escrita	34
3.3 Variação linguística e desigualdade social	41
Tabela I - Evolução do Indicador de alfabetismo da pop. de 15 a 64 anos (2001 a 2011).....	45
Tabela II - Níveis de alfabetismo da pop. de 15 a 64 anos por escolaridade	45
4 FONÉTICA E FONOLOGIA.....	48
4.1 Fonética e fonologia – a importância no ensino de língua materna.....	48
4.2 Consciência fonológica	53
4.3 Processos fonológicos.....	55
4.3.1 Processos fonológicos por acréscimo.....	57
4.3.2 Os processos fonológicos de supressão.....	58
4.3.3 Processos fonológicos por transposição	59
4.3.4 Processos fonológicos por transformação.....	60
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5.1 Pesquisa qualitativa: o estudo de caso como paradigma orientador	63
5.2 Campo de pesquisa	64

5.3 Voluntários da pesquisa.....	65
5.4 A pesquisa: a construção do <i>corpus</i> , os instrumentos e as categorias de análise dos dados.....	65
6 ANÁLISE.....	68
6.1 Supressão de letras.....	69
6.2 Acréscimo de letras.....	75
Quadro 2. Casos de acréscimo de letras.....	76
6.3 Juntura vocabular.....	81
6.4 Troca de letras.....	82
6.5 Casos à parte: a hipercorreção.....	85
7 PLANO DE INTERVENÇÃO.....	88
7.1 Planejamento.....	92
7.1.1 Plano de ensino.....	93
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
9 REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	115
ANEXOS.....	122

1 INTRODUÇÃO

Considerando que linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável, podemos afirmar que todas as línguas mudam. Mudam porque seus usuários também estão em constante mudança. Essa relação é a base da constituição do ser humano, uma vez que a linguagem é a mediadora entre o indivíduo e a sociedade. É através dela que o ser humano interage com o outro e, a partir dessa interação, constitui sua própria identidade. Assim entendemos que a língua constitui um fenômeno social e cultural, de natureza dinâmica, heterogênea, sujeita a mudanças, adaptações e evoluções com o passar do tempo.

Segundo Cagliari (2008, p.18), a linguagem “é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes falam e por isso se entendem.” Essa pertinente colocação do autor contribui para a reflexão de que as línguas se instituem socialmente e não é possível desvinculá-las deste aspecto. Desse modo, por sua importância para as sociedades, consideramos necessário o estudo das relações que se estabelecem ou não entre as duas modalidades da língua – a oral e a escrita.

Interessa-nos, especificamente, nos aprofundar nas reflexões acerca das relações que se estabelecem entre a oralidade, a variação linguística e suas interferências na escrita ortográfica, pois, em nossas aulas destinadas à produção textual, nos vêm chamando atenção as dificuldades dos alunos para grafar as palavras, por se apoiarem constantemente nas práticas de oralidade como base para sua escrita.

Existe, na cultura escolar, uma visão de que a fala e a escrita são formas de interação estanques, dicotômicas e desassociadas. Compreendê-las por esse paradigma leva a uma prática docente pouco favorável às variações, desconsiderando que tanto na fala quanto na escrita o que determina os usos adequados da língua são as práticas sociais.

É na perspectiva de que tanto a modalidade escrita quanto a oral apresentam variações determinadas por fatores de ordem linguística, histórica e social que pretendemos, no estudo que ora propomos, analisar como a oralidade e a variação linguística se fazem presentes nas práticas de escrita dos nossos estudantes das escolas públicas estaduais de Pernambuco.

Historicamente, a palavra falada é bem anterior à palavra escrita. É através da fala que muitas sociedades interagem e constroem a sua identidade e a sua cultura, sem necessariamente utilizar-se da escrita. No entanto, para uma sociedade com tradição de escrita como a nossa, a escrita, por seu papel institucional, é considerada um bem social indispensável para o nosso cotidiano, tanto nos centros urbanos quanto na zona rural. É através da escrita que, em nossa sociedade, criam-se os registros, armazenam-se os dados e preserva-se a história. A importância dessa modalidade da língua é tão grande, que sua prática e domínio são consideradas como formas de ascensão social e prestígio.

Portanto, é necessário pensar as práticas da escrita, ensino e seus modos heterogêneos em co-relação à linguagem falada para a compreensão dos desvios gráficos apresentados nas produções escritas dos alunos. Ninguém consegue escrever sem deixar em seus textos marcas da sua história familiar, da sua identidade linguística e cultural, das suas vivências de mundo. Sendo assim, os desvios encontrados nos textos dos alunos devem ser tratados com respeito, pois eles representam o modo como esse aprendiz vem interagindo com o mundo.

É de conhecimento geral que a escrita, em relação à fala, segue padrões muito mais rígidos de uso aos quais se permite pouca variação. Por isso, nessa modalidade da língua, o tratamento dispensado aos desvios não é o mesmo de quando se trata da fala. Nessa perspectiva de como dirigir o olhar do docente para os desvios do aluno, Bortoni-Ricardo (2005, 2004 a e b) diz que a sociolinguística rejeita a ideia de erro no repertório de um falante nativo de uma língua, já que todo falante é competente em sua língua. Entretanto, na escrita é diferente, pois esta é uma convenção, possui regras definidas e normatizadas. As transgressões a essas regras são socialmente avaliadas de forma muito negativa. “Na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia.” (BORTONI-RICARDO, 2004a)

Dessa forma, o professor deve procurar sempre estar atento aos problemas encontrados na escrita dos estudantes, para poder realizar uma intervenção positiva e produtiva, de modo que contribua para a inserção social desses educandos nas diversas práticas sociais em que a escrita convencional é exigida.

Faz-se necessário sempre reafirmar que os desvios cometidos pelos alunos devem ser apontados e abordado apenas com a intenção de produzir um trabalho mais direcionado à solução do problema apresentado. Não devem e não podem

serem abordados como forma de exprimir preconceito ou desvalorização desse aprendiz. Bagno (2001) afirma que chamamos de erro de português o que na verdade é apenas um desvio da ortografia oficial, pois a língua é natural, e a ortografia é artificial. Sendo assim, consideramos mais apropriada ao nosso estudo a utilização do termo “desvio”, visando evitar qualquer tipo de preconceito linguístico, pois nós, educadores, jamais podemos usar o erro para menosprezar ou constranger o aluno em sala de aula ou em qualquer outro ambiente.

Alguns teóricos (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; STAMPA, 2009) defendem que uma das causas para os desvios de escrita é o tratamento superficial dado ao campo da fonética e da fonologia nos diversos níveis de ensino. É fato que esse campo da linguística tem pouca visibilidade e é deficitário na formação inicial do professor, o que dificulta o trabalho do docente que se depara constantemente com as dificuldades de escrita encontradas nos textos dos alunos, visto que o conhecimento dessas áreas nos permite compreender não só os processos envolvidos na produção da fala e os processos de mudança que ocorrem nas línguas, como também a estrutura das línguas e as diversas possibilidades que ela dispõe aos seus usuários. No entanto, a nossa perspectiva é a de que, além disso, existe um conjunto de fatores que dificulta a aprendizagem da escrita, tais como a dificuldade de acesso aos bens culturais por parte das classes menos favorecidas, a falta de investimento público na educação, entre outros que serão discutidos ao longo desse trabalho.

Nesse sentido, tomamos como base, para a análise e a compreensão dos desvios na escrita dos alunos, os processos fonológicos presentes em nossa língua que têm influenciado a escrita. Os processos fonológicos são fenômenos que envolvem tanto a fonética quanto a fonologia e constituem uma área de estudo pouco (ou nada) discutida na formação do professor de língua portuguesa durante a graduação. A influência desse fenômeno na escrita não costuma ser reconhecida e tem sido relegada ao estigma de erros de grafia. Sendo assim, nos pautamos nos estudos de Câmara Jr. (1975, 1977, 2008), e em pesquisadores como Bagno (2012) e Silva (2011), por esses autores apresentarem reflexões importantes sobre os campos da fonética, da fonologia e ainda sobre a origem desses processos os quais nortearão o nosso estudo.

Além das questões fonéticas e fonológicas, consideramos o estudo da variação linguística fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Além dos

conhecimentos técnicos, o reconhecimento da realidade linguística, o acompanhamento da evolução da interação social e o desenvolvimento emocional dos educandos são defendidos por Cagliari (2008) como fatores primordiais no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois estes são atos linguísticos.

Como já nos referimos anteriormente, as línguas são essencialmente variáveis e isso se revela tanto na fala quanto na escrita dos alunos, mostrando que o processo de letramento ao qual indivíduo foi submetido está relacionado às suas práticas sociais, às suas vivências de leitura e de escrita, à sua comunidade de origem e a variados eventos sociais nos quais eles estão inseridos.

É necessário perceber que a variação não se divide em dois polos opostos, onde de um lado encontra-se uma variedade estigmatizada e do outro está a variedade padrão. Entre as duas citadas, coexistem ocorrências de usos variados de uma mesma língua. Para compreendermos melhor como se dá essa variação no Brasil, nos pautaremos nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011). A autora propõe que há três contínuos, que são chamados assim porque não são divididos, eles caminham de um ponto a outro de uma linha horizontal. São eles: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento, e contínuo de monitoração estilística.

Em nossa concepção, a variação linguística deve ser associada a essa perspectiva de contínuo ao qual se refere Bortoni-Ricardo, reconhecendo que, a partir do deslocamento pelo contínuo, o educando poderá usar mais adequadamente a língua em função dos seus propósitos de comunicação. Ampliamos a discussão sobre esses três contínuos no decorrer desta pesquisa, pois a variação perpassa todas as questões abordados aqui.

Com alicerce também em estudos do mestre Câmara Jr. (1975,1977,2008), e de pesquisadores como Bisol (2013), Cagliari (2008), Callou e Leite (1999) e Bortoni-Ricardo (2005, 2011), a nossa perspectiva é a de que os desvios de escrita refletem o uso real que os indivíduos fazem da sua língua materna na fala e por isso muitas marcas da oralidade aparecem impressas nos textos dos alunos. O escritor aprendiz constrói hipóteses fundamentadas nos usos que ele faz do seu idioma no momento de grafar as palavras. Entretanto, pelo caráter relativamente arbitrário da nossa ortografia, essas hipóteses nem sempre estão de acordo com as regras estabelecidas pelo nosso sistema de escrita.

Em nossa perspectiva, dirigindo um olhar atento às produções escritas dos estudantes, teremos uma visão dos desvios como sendo parte do processo de

construção do domínio da escrita, e que o papel do professor como mediador da aprendizagem na aquisição da fluência nessa modalidade da língua depende de fatores que vão muito além de corrigir os “erros” dos alunos. Antes de tudo, é preciso proporcionar situações de ensino e aprendizagem pautadas num entendimento de que a língua possui uma multiplicidade de usos que podem ser constantemente ampliados no decorrer da vida escolar dos estudantes.

Conforme mencionamos, muitos autores investigam a fala, a variação linguística e suas interferências na aquisição da escrita convencional. Entretanto, a maioria das pesquisas está voltada à fase da alfabetização e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como se os problemas de escrita se esgotassem durante os primeiros ciclos do ensino básico, o que, em muitos casos, não tem ocorrido. Essa realidade nos levou a reconhecer que o problema merece atenção também nos Anos Finais do referido nível de ensino. Tal situação gerou a inquietação que deu origem a esta pesquisa, pois, em nossa experiência em sala de aula, constatamos, através da análise de produções textuais, que grande parte dos estudantes chega ao 9º ano do Ensino Fundamental apresentando ainda diversos desvios de escrita decorrentes da interferência da oralidade e das variedades linguísticas utilizadas por eles.

Sendo assim, as perguntas de pesquisa que nos instigaram a realizar essa investigação foram: quais são os principais processos fonológicos que se materializam na escrita dos alunos de uma escola pública estadual de Pernambuco e quais desses decorrem da influência da variedade do estudante? E ainda, de que modo o docente pode planejar suas atividades pedagógicas visando a ajudar o aluno a superar os problemas apresentados?

Com o intuito de responder a esses questionamentos, o nosso objetivo geral foi analisar os desvios de escrita presentes nos textos produzidos por alunos do 9º ano de uma escola da rede pública do estado de Pernambuco, observando quais são os principais processos fonológicos que se materializam na escrita dos alunos e como alguns fatores extralinguísticos, tais como as condições sociais dos estudantes, estão relacionados a essa questão. A fim de atender a essa questão mais geral, propusemos como objetivos específicos:

- ✓ identificar os desvios mais recorrentes na escrita dos estudantes voluntários através da análise de textos produzidos por eles;
- ✓ analisar os desvios decorrentes da oralidade e da variação linguística associando-os aos processos fonológicos presentes em cada um;

- ✓ refletir sobre como as condições sociais dos estudantes de escolas públicas estaduais podem refletir na aprendizagem da escrita ortográfica;
- ✓ refletir sobre os desvios e sua relação com a prática docente, a fim de sistematizar um curso de formação continuada que encorajem o professor de língua portuguesa a buscar soluções para os problemas de escrita dos seus aprendizes de forma reflexiva e contínua.

Com o intuito de desenvolver as ideias que norteiam este trabalho, o texto está estruturado como se segue.

O primeiro capítulo traz uma breve reflexão acerca da situação das escolas públicas estaduais de Pernambuco e das dificuldades enfrentadas diariamente pelo professor que atua nessa rede de ensino, pois é nesse espaço em que a nossa pesquisa encontra-se inserida. Não é de hoje que essas escolas enfrentam problemas de diversas ordens. Abordamos, principalmente, as questões referentes ao ensino de língua materna, em especial, ao ensino da norma padrão.

A ampliação do acesso à Educação Básica em escolas públicas trouxe para essas escolas um grande número de alunos provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade. No entanto, nem as escolas nem os professores foram preparados para essa grande demanda. Mesmo com a construção de diversas escolas, essas ainda têm se mostrado insuficientes, pois, na maioria delas, as salas de aula recebem uma quantidade excessiva de alunos e carecem de manutenção, os mais diversos espaços escolares – salas de aula, refeitório, bibliotecas, banheiros etc.

Aos professores, por sua vez, vêm sendo negado diversos recursos, incluindo-se aí, em especial, as condições para o trabalho e o investimento em formações continuadas de boa qualidade.

Mesmo diante desse cenário, vislumbrando uma possibilidade de melhora desse quadro, buscamos apresentar algumas alternativas que favoreçam a prática docente e, conseqüentemente, contribuam para a melhoria da educação pela qual nós, professores, também somos responsáveis.

No segundo capítulo, apresentamos as relações entre as modalidades oral e escrita da língua, considerando que este é um requisito essencial para discutir o processo de apropriação e consolidação da escrita pelos estudantes. Fazemos algumas considerações sobre o nosso sistema de escrita alfabética e estabelecemos

algumas distinções entre a fala e a escrita para compreendermos melhor como essas modalidades se interligam e se dispõem no contínuo que há entre elas.

No terceiro capítulo, serão apresentadas algumas considerações teóricas em torno dos fatores linguísticos (estruturais) e extralinguísticos (sociais) que se relacionam ao processo de aquisição da modalidade escrita da língua. Para tanto, nos pautamos nos estudos da sociolinguística, principalmente a de cunho variacionista, e na sua interface com o ensino de língua materna. Sabemos que, apesar dos avanços significativos decorrentes da relação entre a heterogeneidade linguística e o ensino de língua materna, a sua aplicação empírica, na sala de aula, ainda é incipiente. Assim, consideramos necessário ampliar as discussões sobre esse tema.

No quarto capítulo, apontamos a pertinência de se trabalhar com a fonética e a fonologia em situações que contribuam para a aquisição do domínio da escrita. Essas são áreas de estudo pouco exploradas na formação do professor e por isso acreditamos ser pertinente esclarecer alguns conceitos que podem ajudar o docente a entender melhor como se dá a aprendizagem da escrita. Nesse sentido, apresentamos também, de forma descritiva e interpretativa, os processos fonológicos que são chamados também de metaplasmos. Com isso, temos o intuito de esclarecer quais mudanças ocorrem na escrita dos educandos, proporcionando uma visão mais ampla no que concerne à aquisição da modalidade escrita de uma língua materna.

O quinto capítulo aborda o percurso metodológico que adotamos. Nele, justificamos nossa escolha pela pesquisa qualitativa em forma de estudo de caso como paradigma orientador, assim como descrevemos o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos. Relatamos também a trajetória que percorremos na coleta do *corpus*, na escolha do instrumento e das categorias de análise dos dados.

No sexto capítulo, analisamos os desvios gráficos produzidos pelos alunos. O objeto da nossa análise foi definido após um levantamento geral dos desvios gráficos identificados nos textos que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa. Neste primeiro levantamento, constatamos que a oralidade é o fator que mais contribui para os desvios apresentados e que os processos fonológicos por supressão e por acréscimo de letras são, respectivamente, os que mais se materializam na escrita dos estudantes participantes. Esta constatação nos proporcionou a realização de uma delimitação em nossa análise, que se deteve aos desvios mais recorrentes acima elencados. Durante nossa análise, consideramos relevante apontar, ainda, quais as relações que tal

problemática guarda com questões extralinguísticas, tais como as condições sociais dos estudantes.

Ao passo que os fenômenos vão sendo analisados, buscamos apontar algumas alternativas que encorajem o professor de língua portuguesa a buscar soluções para os problemas de escrita dos seus aprendizes de forma reflexiva e contínua. São algumas sugestões de atividades que visam proporcionar a criação situações de ensino/aprendizagem, através de uma prática de atividades de análise, que conduza os estudantes para construção de saberes e para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

O sétimo capítulo é destinado à proposição de um plano de intervenção que possa auxiliar professores de língua materna a lidar com problemas decorrentes de um processo problemático de aquisição da escrita por parte de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A proposta consiste em um projeto de formação continuada direcionado a professores que atuam no Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais e municipais que se deparam constantemente com desvios de escrita nos textos dos seus alunos. Sabe-se da escassez de cursos de aprimoramento em áreas específicas do ensino de língua materna, principalmente no que concerne à fonética e à fonologia. Portanto, a oferta de um curso de curta duração que contemple esses conteúdos em particular vem preencher essa lacuna.

Por fim, traçamos algumas considerações acerca dessa pesquisa. Acreditamos que o nosso trabalho pode contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência escrita nos educandos, saber necessário para a formação de sujeitos proficientes, que interagem socialmente nas diversas práticas sociais em que a escrita é exigida.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS AO PROFESSOR

*Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas.*

Mario Quintana

2.1 As escolas públicas estaduais e as condições de ensino e aprendizagem

A ampliação do acesso à educação básica em escolas públicas, trouxe para essas escolas um grande número de alunos provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade. No entanto, nem as escolas nem os professores foram preparados para essa grande demanda.

Não é raro, nos dias atuais, nos depararmos constantemente com escolas públicas estaduais em situação precária. Nelas faltam recursos de diversas ordens, tais como: material didático insuficiente para todos os alunos, indisponibilidade de xérox para cópia de atividades, falta de segurança, superlotação das turmas, salas sem espaço e sem a ventilação adequada, laboratório de informática sem manutenção e carecendo de acesso à internet, bibliotecas sucateadas onde, muitas vezes, trabalham profissionais readaptados, muitas vezes por problemas de saúde física e/ou mental, que saem da função de professor e são designados à função de bibliotecários, entre outros. Essa realidade nos incomoda profundamente, pois sabemos o quanto essa falta de estrutura afeta negativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem e é nesse contexto que a nossa pesquisa está inserida.

Apesar de a mídia comumente anunciar as melhorias na estrutura das escolas públicas estaduais de Pernambuco, a distribuição de recursos tecnológicos para os alunos entre outros benefícios da gestão governamental, que ora se encontra à frente do Governo do Estado, o que constatamos, no nosso dia a dia, são ações implementadas na educação que parecem ser apenas uma forma de se maquiarem o que realmente se passa dentro das escolas. O que ocorre, na verdade, é que pouco se investe na manutenção dos recursos adquiridos e muito menos nos profissionais que lidam com essa realidade cotidianamente, os quais, em sua maioria, trabalham em mais de uma rede de ensino, possuindo uma carga horária extensa e exaustiva.

Dentre muitos descasos com a educação, bem como com a formação do professor, podemos citar como um breve exemplo da atuação do Governo Estadual

de Pernambuco, o cancelamento, no ano de 2013, do bônus pecuniário destinado à compra de livros por ocasião da IX Edição da Bienal Internacional do Livro de Pernambuco, para ampliação do acervo das bibliotecas escolares, assim como ficaram sem o referido bônus para ampliação do seu acervo particular, todos os professores da Rede Estadual de Ensino. São ações como essas que vêm se refletindo na má qualidade do ensino e conseqüentemente na formação deficitária dos estudantes.

Todas as adversidades citadas tornam as escolas públicas estaduais de Pernambuco muito pouco atrativas tanto para os professores com um grau de formação mais elevado (mestres e doutores) quanto para as pessoas que podem pagar por escolas que investem em seus profissionais e, conseqüentemente, na melhoria do ensino. Levando em consideração essa realidade, os estudantes das escolas públicas estaduais acabam sendo aqueles aprendizes provindos de famílias com menos recursos financeiros, com baixo nível de letramento e, por sua vez, usuários de dialetos desprestigiados socialmente.

2.2 O ensino de língua materna X o estudante

Como se sabe, a aquisição de uma língua é um fator primordial para um indivíduo se inserir nas práticas sociais de uma comunidade. Para cumprir sua função social, os usuários de uma língua apropriam-se das regras de usos dessa mesma língua de forma natural, em contato com seus semelhantes.

Até a década de 60, a educação formal era privilégio de poucos em nossa sociedade, apenas a elite tinha acesso a ela. Sendo assim, a linguagem utilizada nesses espaços educacionais era, naturalmente, os dialetos aos quais eram conferidos maior prestígio social. Preconizava-se que quaisquer distorções relacionadas à língua de prestígio, conhecida também como norma culta, era algo prejudicial ao idioma, chegando a referir-se a esses fenômenos como degeneração, decadência, empobrecimento do idioma.

No entanto, essa realidade mudou. Hoje, o acesso à educação básica é amplo e abarca grande parte das camadas menos favorecidas da sociedade. No entanto, de encontro à sociolinguística, que preconiza um ensino considerando as várias maneiras de se utilizar a língua, muitas escolas ainda se ocupam de ensinar a língua materna como sinônimo de ensinar a língua padrão.

Nesse contexto, muitos alunos ao chegarem à escola, se deparam com uma língua que eles não reconhecem, o que lhes causa um grande estranhamento, pois é comum no ensino da língua materna ainda se usar estruturas artificiais, elaboradas especificamente para este fim, tais como frases soltas e recortes de textos, em detrimento de textos autênticos que reflitam a realidade da língua e as variações que uma língua possui.

Essas crianças, alunas de escolas públicas, começam muito cedo a sentir o peso da discriminação, dentro da escola e fora dela, por utilizarem uma linguagem diferente daquele modelo apresentado pelo professor. É como se tudo que eles aprenderam antes de entrar na escola, ou seja, em contato com sua família e amigos, não tivesse nenhum valor.

Começa então uma verdadeira corrida para compreender aqueles conceitos e formas de se expressar consagradas pelo uso de segmentos privilegiados da sociedade, com os quais os nossos educandos nunca tiveram contato, o que os leva, muitas vezes, a se sentirem desiludidos e fracassados. Os conteúdos privilegiados no ensino de língua portuguesa vêm acarretando sérios problemas para os alunos, por destoarem enormemente da realidade deles.

As gramáticas normativas, os livros didáticos, entre outros recursos tão comumente utilizados pelo professor dessas escolas são compostos de textos e exemplos que, em sua maioria, não estabelecem relação com a realidade desse aluno, desconsiderando a variedade linguística deles e contemplando apenas aqueles de classes sociais privilegiadas. Com essas considerações, não temos a intenção de criticar a prática dos professores, ao contrário, sabemos perfeitamente das dificuldades enfrentadas por esses profissionais e com isso apresentamos a realidade na qual estamos inseridos.

O fato é que muitos professores, comprometidos com sua profissão, se questionam sobre o que ensinar, como sair desse emaranhado de teorias e métodos que vêm sendo perpetuados, mas que tanto se afastam da realidade dos alunos de escolas públicas e como tornar o ensino da língua efetivamente significativo. As respostas a esses questionamentos, em muitos casos, esbarram na escassez de formações continuadas de qualidade que, em geral, não são oferecidas pelas Secretarias de Educação que gerenciam as escolas públicas, nas dificuldades impostas aos professores para se dedicarem a estudos mais aprofundados sobre os saberes necessários à prática docente (tais como: cursos de especialização,

mestrado, doutorado), nos baixos salários e ainda na jornada de trabalho excessiva. No entanto, apesar de toda essa negligência para com a educação por parte dos gestores públicos que vem se perpetuando governo a governo, sabemos que ainda há professores cientes da sua função e buscando fazer a parte que lhes cabe para a melhoria do ensino.

O professor é essencial no processo de formação de cidadãos éticos e participativos socialmente. Sabendo disso devemos ter em mente que o conhecimento é algo que está em constante formação como o que se propõe com os PCN:

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (BRASIL, 2007, p.38)

Para Cagliari (2008, p.33), “ensinar português é ensinar como a língua funciona”, ou seja, ao professor de língua materna cabe a tarefa de apresentar aos aprendizes as várias possibilidades de uso de uma língua que eles já utilizam, mas ainda não a dominam plenamente. O fato de o estudante utilizar a sua língua cotidianamente, não implica dizer que ele já conheça todos os recursos disponíveis para adequação da linguagem a diversos contextos. Nessa perspectiva, desmitifica-se a crença de que o aluno já sabe português e o professor deve apresentar algo que eles ainda não saibam, como os conceitos presentes nas gramáticas normativas e a norma padrão, de forma desvinculada dos usos reais que fazemos da língua.

O que se propõe, no ensino defendido por Cagliari (2008), com o qual concordamos, é que o aluno tem um bom conhecimento do uso da língua sim, e que este deve ser tomado como ponto de partida, pois há muito o que ser acrescido, ampliando-se ao máximo suas habilidades de usos das modalidades escrita e oral nas mais diversas situações. Para tanto, porém, o professor de língua materna deve ter em mente que é necessário buscar os recursos para implantar essa prática docente reflexiva em torno dos usos da língua, em constantes pesquisas e produção de materiais didáticos adequados às necessidades dos seus alunos.

Não podemos desvincular também dessa prática reflexiva o tratamento dispensado pelos professores aos desvios apresentados na escrita dos seus alunos,

pois, ao se depararem com tais ocorrências, os professores, muitas vezes, têm dificuldade em caracterizá-los e de propor encaminhamentos para intervir nesse aspecto. Diante disso, percebemos que há uma lacuna na formação dos docentes no que tange aos conteúdos que contribuem para a aquisição da escrita convencional, como, por exemplo, a fonética, fonologia e os processos fonológicos. Trataremos mais adiante dessa questão buscando compreender os fatores que provocaram esse déficit que precisa ser superado.

Nossa atenção também se voltará para o tratamento dispensado à variação linguística e a interferência dela na escrita, pois muitos traços da fala ainda são encontrados na escrita dos alunos.

2.3 Fala, escrita e suas variações

O fato de a linguagem falada apresentar grande variedade de realizações de um mesmo vocábulo, algumas mais próximas do padrão e outras menos prestigiadas e socialmente estigmatizadas, reflete-se constantemente nas produções escritas dos estudantes. Percebemos, em nossa experiência de sala de aula, que os escritores em formação têm em sua escrita muitas marcas da oralidade, que os levam a cometer diversos desvios ortográficos. Ao escrever, o estudante se empenha em uma tentativa de transcrever a sua fala para a escrita, sem perceber ainda que cada modalidade segue padrões de produção diferentes. Ainda devemos ressaltar que, aqui, estamos nos referindo a situações de transcrição de uma fala repleta de marcas de informalidade e das variações linguísticas estigmatizadas socialmente, ainda muito utilizadas por nossos estudantes do 9º ano.

Percebemos em nossos estudantes uma certa apatia diante do objetivo de adquirir a língua padrão escrita, como se essa fosse uma missão impossível. Acreditamos que isso ocorre devido à falta de valorização da variante linguística utilizada por eles que, em muitos casos, está muito distante dessa variante padrão. Segundo Marcuschi e Dionísio (2007), tanto a fala quanto a escrita são modalidades que apresentam variações, no entanto, a escrita segue padrões muito mais rígidos de uso aos quais se permite pouca variação. Em relação às diferenças entre fala e escrita e sua variabilidade, os referidos autores nos esclarecem que:

Considerando que a variação linguística é normal, natural e comum em todas as línguas, pois todas as línguas variam, não devemos estranhar

as diferenças existentes entre os falantes do português nas diversas regiões do Brasil. Contudo, a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias. Possui normas ortográficas rígidas e algumas regras de textualização que diferem na relação com a fala. Mas isso ainda não significa que não haja variação nos modos de escrever.

(MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.15)

Em nossa língua encontramos palavras que são escritas do modo como se fala, no entanto, há também muitas outras palavras em que a sua pronúncia difere da escrita. “Essa relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras.” (CAGLIARI, 2008, p.117), essa afirmação é facilmente constatada cotidianamente em nossa prática docente, pois a variação de uma língua se dá tanto entre as modalidades oral e escrita, quanto dentro de uma mesma modalidade por diversos fatores, tais como o grau de formalidade da situação de produção e de uso, a idade, o sexo, a região onde o indivíduo vive, entre outros. Muitas vezes, percebemos que os docentes não se apercebem dos possíveis fatores de variação de uma língua. Tal atitude gera alguns desconfortos entre professores e alunos, visto que esses são aspectos fundamentais para o ensino e aprendizagem de uma língua, os quais não podem deixar de ser abordados.

2.4 Fala, escrita e suas relações com a aprendizagem

O entendimento das relações entre as modalidades oral e escrita da língua é um requisito essencial para discutir o processo de apropriação e consolidação da escrita por estudantes oriundos de meios predominantemente orais¹. Faz-se necessário estabelecermos algumas distinções entre a fala e a escrita para compreendermos melhor como essas modalidades se interligam e se dispõem no contínuo que há entre elas, uma vez que, apesar de possuírem uma estreita relação, elas são modalidades diferentes de um mesmo sistema linguístico, cada uma com a sua forma de realização própria.

¹ Sabemos, como nos esclarece Marcuschi (2008, p. 24), “que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas.” No entanto, nos remetemos ao fato de que nossos educandos estão inseridos em ambientes domésticos onde a escrita não é utilizada com frequência, tornando o acesso a essa modalidade da língua muito restrito ao ambiente escolar.

Entre essas duas modalidades da língua, existem diferenças estruturais, uma vez que diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão, recepção e uso, e nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados. A escrita, foco do nosso trabalho, é um sistema criado arbitrariamente para representar a fala. Sendo assim, é impossível não haver semelhanças entre essas duas modalidades, sobretudo por serem formas de interação entre os sujeitos. Marcuschi e Dionísio nos esclarecem que:

Considerando-se, portanto, que a escrita é uma espécie de representação abstrata e não fonética nem fonêmica da fala, ela não consegue reproduzir uma série de propriedades da fala, tais como o sotaque, o tom de voz, a entoação, a velocidade, as pausas, etc. Isso é suprido, na escrita, por um sistema de pontuação convencionado para operar, representando, *grosso modo*, aquelas funções da fala. Mas a consequência mais importante dessa diferença é a que diz respeito à grafia dos sons, que, na fase inicial da alfabetização, oferece muitos problemas, pois símbolos diversos representam o mesmo som.”
(MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.21)

Sabemos que as dificuldades com as relações entre a fala e a escrita não ocorrem apenas na fase da alfabetização. Nesse estudo, nos deparamos com muitos casos em que elas vêm perdurando por mais tempo do que o esperado. Um dos fatores que contribui para isso é a crença de que a escrita é uma simples transcrição da fala, como percebemos que acreditam os nossos alunos. Sobre as características da escrita alfabética, Faraco (2012, p. 55) nos aconselha que,

Embora as unidades verbais tomadas como referência para a construção da escrita alfabética sejam consoantes e vogais, é preciso deixar claro que essa escrita nunca é fonética no sentido estrito do termo, isto é, as letras não representam diretamente os sons da fala, mas sim as unidades funcionais da língua (chamadas tecnicamente de fonemas), que são abstratas. (FARACO, 2012, p.55)

É comum encontrarmos nos textos dos alunos ocorrências como o apagamento de letras (ex. o “r” final do verbo no infinitivo, a monotongação etc), a junção de palavras (ex. porisso, encima, cadaveis) entre outros desvios, os quais serão alvo da investigação que ora propomos. Acreditamos que uma das possibilidades para essa recorrência dos desvios na escrita é o fato de, na maioria dos casos, o estudante não ter acesso a diferentes práticas de letramento em seu ambiente familiar ou ainda não vir sendo, no decorrer da sua formação, bem orientado nas suas dificuldades de escrita.

Em Kato (2002. p. 40), a autora prevê que “A avalanche do uso oral ao lado do uso relativamente insignificante da escrita pode fazer com que, a longo prazo, as formas do oral venham a afetar as formas da escrita.” Ela ainda complementa orientando que em uma sociedade como a nossa, marcada pela a oralidade, há a “necessidade de um policiamento cada vez mais consciente por parte do escritor, se ele quiser seguir os padrões institucionalmente aceitos”.

Dessa forma, consideramos importante esclarecer para o aprendiz quais as características da escrita, as noções de fonema, de sílaba, de palavra, de segmentação entre as palavras de uma frase, que a relação entre os sons e as letras não é unívoca e que para escrever adequadamente ele precisa estar atento a todos esses fatores. Tais afirmações precisam ser repetidamente reiteradas em sala de aula ao longo dos anos de escolarização até a consolidação de uma escrita padrão. Deixar claro para os estudantes que a escrita não é a transcrição da fala e que nem sempre podemos escrever da mesma maneira que falamos pode ser um meio de aguçar o interesse deles pela descoberta dos caminhos necessários para a consolidação desse almejado conhecimento que é a escrita padrão.

Contudo, trabalhar com a escrita em sala de aula tem se revelado outro grande desafio para o professor de língua portuguesa, que, partícipe de uma sociedade na qual a oralidade prevalece nas práticas sociais, se depara com perguntas do tipo: para que escrever se eu sei falar?

Na intenção de responder a esse questionamento, conforme reflexões já introduzidas anteriormente, podemos apontar alguns aspectos relevantes em relação à valorosa missão de dominar a língua padrão escrita, tais como a indiscutível importância dessa modalidade da língua como forma de interação, de fixar o conhecimento e atuar em diversas práticas sociais.

Dentre diversas possibilidades de estratégias que levem os estudantes a perceber o quanto o uso de uma escrita adequada se faz necessário, podemos citar a frequente utilização das redes sociais pelos alunos como sendo uma boa aliada nessa missão de mostrar a relevância da escrita nas situações de interação e inserção social. Ao escreverem suas mensagens na internet, em celulares e computadores, podemos perceber em sala de aula, e ainda, nas mensagens que nos são enviadas pelos alunos, que eles demonstram uma certa preocupação com a escrita convencional, já que suas palavras estarão publicadas em um espaço a que muitas pessoas podem ter acesso. Nessas ocasiões, é comum eles perguntarem bastante

como se escreve, principalmente, as palavras que possuem letras que podem ter múltiplas representações. São situações como essas que o professor pode aproveitar para mostrar a importância de se dominar a modalidade escrita da língua, a fim de evitar que seus alunos sofram com o preconceito linguístico. Conforme Cagliari (2008, p. 32), é importante que os estudantes entendam que a forma ortográfica das palavras é única e que eles “vão ter que aprender a escrever ortograficamente, porque a escrita da fala serve para a fala e não para o sistema de escrita convencional usado pela sociedade”.

3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.

(BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

3.1 Variação linguística no âmbito educacional

A variação linguística é um assunto que vem sendo bastante discutido no âmbito educacional, pois sabe-se da multiplicidade de dialetos que o Brasil possui e o quanto isso interfere no processo de ensino e aprendizagem de uma língua materna. As discussões, muitas vezes, estão atreladas ao preconceito que essa grande variação ainda acarreta, pois sabemos que há uma variedade que confere um prestígio social aos seus usuários, que é a tão almejada linguagem padrão; e por outro lado, há diversas outras variantes que são estigmatizadas por não seguirem o padrão e conseqüentemente são alvo de diversas formas de preconceito. É muito comum, em nossa sociedade, pessoas serem discriminadas por seu modo de falar, ou melhor, por utilizarem em sua fala uma variedade linguística desprestigiada.

Diversos autores como Bagno (2000, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011) e Cagliari (2008) em seus estudos nos apresentam importantes reflexões em torno deste tema e sua importância para o ensino de língua materna. No entanto, nos parece que há ainda algumas dificuldades em relação à aplicabilidade dessas reflexões em sala de aula. Em alguns casos, percebemos que há insegurança por parte dos docentes em valorizar a variedade do aluno, visto que ainda há aqueles que consideram esse reconhecimento como apologia ao “erro”. O próprio professor é comumente mal julgado pela comunidade escolar caso ele fuja, em alguns momentos, aos usos próprios da norma padrão, desconsiderando-se que, independentemente da classe social e do grau de escolaridade, a variação existirá, pois ela é inerente ao ser humano e não pode ser negada.

Acreditamos que o papel da escola, dos professores e principalmente do professor de língua materna é o de possibilitar a inserção do aluno nas diversas relações sociais. Para isso, sabemos que é necessário que o estudante domine os mais variados modos de se expressar que a nossa língua dispõe, principalmente as modalidades orais e escritas que gozam de maior prestígio na nossa sociedade. No entanto, essa excelência esperada tem sido difícil de ser alcançada. Diversos fatores

nos levam a essa constatação, a análise da produção escrita da maioria dos nossos alunos é um deles. Acreditamos que ensinar a língua padrão por si só não é um problema, o problema é ensinar o padrão a partir de uma fala “padrão” que, em muitos casos, é estranha aos estudantes (CAGLIARI, 1989, p.29-30), ignorando o conhecimento linguístico que o aluno tem de sua fala e da fala de seus colegas, e muitas vezes, desprezando os usos que os estudantes fazem da sua língua materna.

O acesso à informação vinda de muitas fontes, que não são mais apenas de professores, vem colocando em questão a legitimidade da escola. A sala de aula tem se tornado um local de instabilidade; na relação professor/aluno são comuns enfrentamentos e incompreensões mútuas que parecem incorporadas às rotinas escolares. Isso parece ser o reflexo desse distanciamento tão evidente entre o “o padrão ideal” e o “real”. É necessário perceber que a variação não se divide em dois polos opostos, onde de um lado encontra-se uma variedade estigmatizada e do outro está a variedade padrão. Entre essas duas citadas, coexistem ocorrências de usos variados de uma mesma língua. Segundo Bortoni-Ricardo,

As variedades linguísticas no Brasil não são compartimentadas. Caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez que se pode representar com um *continuum* horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas. A variação ao longo desse *continuum* vai depender de fatores diversos, tais como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como a outras agências implementadoras da norma culta e urbana, grupos etários, mercado de trabalho do falante etc. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24)

Para compreendermos melhor como se dá a variação no Brasil, a referida autora propõe ainda que há três contínuos, que são chamados assim porque não são divididos, eles caminham de um ponto a outro de uma linha horizontal. São eles: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. (BORTONI- RICARDO, 2004, p.51)

No contínuo de urbanização, a autora apresenta uma linha horizontal na qual em uma das pontas da linha encontra-se os falares rurais mais isolados; na outra ponta estão os falares urbanos, os quais ao longo dessa linha vão sofrendo influências de agências padronizadoras da língua como a imprensa, a escola entre outras. Entre essas duas pontas surge um grupo chamado pela autora de “rurbanos”, que são aqueles migrantes que saem do campo para a cidade e preservam características dos

falares rurais, mas que também estão gradativamente expostos à influência urbana e ampliação de suas redes sociais.

O segundo contínuo é o de oralidade-letramento. Em um dos polos encontra-se os domínios onde prevalecem as culturas mais letradas e no outro as culturas de oralidade. Neste caso, os eventos de oralidade e letramento também podem aparecer relacionados, ou seja, há eventos de letramento que são permeados por eventos de oralidade, como por exemplo, uma aula.

O contínuo de monitoração estilística é onde se situam as interações mais espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e exigem maior atenção do falante. Essa monitoração vai depender de fatores tais como o ambiente, o interlocutor ou o tópico da conversa.

Sabe-se que a fala de uma pessoa reflete muito da sua identidade, e muitas vezes, lamentavelmente é associada a classe social dessa pessoa. No entanto, defendemos que, para aproximar-se do aluno, a escola tem que parar de cultivar a cultura do idioma ideal e de buscar uma excelência que se distancia demais da realidade, pois essas são práticas que tornam a atividade educativa inconsistente e sem respaldos legítimos para sua aplicabilidade. A variação linguística deve ser associada a essa perspectiva de contínuo ao qual se refere Bortoni-Ricardo, reconhecendo que, a partir do deslocamento pelo contínuo, o educando poderá usar mais adequadamente a língua diante dos seus propósitos de comunicação.

3.2 A variação linguística e sua relação com a escrita

Não podemos falar em ensino de língua portuguesa, sem antes questionar alguns mitos ainda presentes no ambiente escolar. Primeiro, a crença de que existe uma forma de falar que é a correta; segundo, que a escrita reflete a fala, e sendo assim, temos que consertar a fala “errada” para que o aluno escreva corretamente. Esses pensamentos e práticas têm causado grandes danos ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Desconsiderar o modo de falar da maioria dos nossos alunos não nos parece uma estratégia adequada para o ensino. Ao contrário disso, acreditamos que é necessário compreender as variações linguísticas como manifestações nas quais valores são expressados, assim como são revelados também os hábitos, os costumes, o comportamento e os modos de vida dos diferentes

grupos sociais nos quais nossos estudantes estão inseridos. Respeitar as diferenças socioculturais e linguísticas com as quais nos deparamos cotidianamente é respeitar os saberes prévios dos alunos, bem como sua comunidade e sua cultura local. Dessa forma é mais provável que consigamos estabelecer com os estudantes uma relação de respeito mútuo.

Inevitavelmente, durante o processo de aquisição da modalidade escrita de uma língua materna, o aprendiz vai utilizar-se dos recursos que ele domina, como é o caso da modalidade oral. Sabemos que o aluno não precisa de conhecimento científico para utilizar a linguagem oral ou como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p.71) “todas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades”. Assim, as pessoas falam, comunicam-se, se expressam claramente na língua oral mesmo que utilizando de outra variedade, mas a escrita carece dessa liberdade.

A linguagem oral é flexível e permite variações diversas, no entanto, o mesmo não ocorre com a escrita. A escrita é uma convenção que não prevê grandes variações, principalmente quando ela já passou pelo processo histórico de consolidação e codificação. Essa invariabilidade da escrita de uma língua é o que torna possível a leitura de diversos textos escritos por leitores de diferentes regiões. A violação do código escrito não é uma opção do autor do texto, tanto isso é verdade que quando ocorrem construções não convencionais na escrita, a sociedade logo se compele em tachar de erros, a não ser que sejam construções realizadas por uma pessoa que tenha a chamada “licença poética”, liberdade restrita ao âmbito da literatura.

O apoio na oralidade no momento da escrita é algo que perpassa os diversos níveis de escolaridade. Quando o estudante apresenta desvios na sua escrita, devemos considerar que, na verdade, em muitos casos, ele está produzindo algo possível para o sistema de escrita do português, embora esteja em desacordo com as normas da ortografia. Por exemplo, quando o estudante escreve “vinher” no lugar da forma ortográfica “vier”, ele não está simplesmente escrevendo “errado”, ele está apoiando-se na variedade oral que provavelmente é aquela utilizada em sua comunidade de fala, em sua rede social. Outro aspecto relevante nesse exemplo é o fato de que o verbo “vir” possui outras flexões que nasalizam a vogal “i”, tais como

vim, vinha, vinham. Sendo assim, é perfeitamente plausível a hipótese de que possa existir a forma “vinher”.

É nessa perspectiva, com a qual concordamos, que alguns teóricos, como o grande mestre Câmara Jr. (1975), e pesquisadores de renome no Brasil, como Cagliari, (2008); Bortoni- Ricardo (2005) e Zorzi (1998) em seus estudos, buscaram analisar os desvios de escrita dos estudantes. Esses autores² intentam compreender quais hipóteses podem ter levado a tais desvios e ainda que relação as dificuldades de escrita mantêm com os processos fonológicos presentes em nossa língua.

Mattoso Câmara, introdutor da linguística moderna em nosso país, desempenhou um grande papel em nosso meio acadêmico, contribuindo, com seus profundos estudos de Linguística Moderna, para a compreensão estrutural e funcional do nosso idioma, a julgar pela ampla e valiosa obra que ele nos legou. Atuou como professor em diversos níveis de escolaridade, experiência que o fez sensível às dificuldades reais enfrentadas pelos estudantes no tocante à aprendizagem da língua materna. Em artigo publicado em 1957, o referido autor já estudava os chamados “erros escolares”. Em seu estudo, ele observa os erros mais frequentes e constantemente repetidos, como índice de tendência linguística da língua coloquial culta, que nessas crianças está sedimentada como linguagem repassada no meio familiar. A análise se deu a partir de textos de alunos com idade entre onze e treze anos de um colégio particular localizado na zona sul do Rio de Janeiro, identificando desvios da norma padrão e apontando os fenômenos ocorridos.

O autor ainda ressalta a variabilidade da língua, em especial, a de caráter social, como fator preponderante na produção de desvios de escrita, ao relatar que os estudantes participantes da pesquisa são oriundos de uma classe social de alto nível e que, “uma análise semelhante, feita para uma escola gratuita do Governo Municipal e para um colégio da zona norte, deve apresentar quadros um tanto diversos, correspondentes a uma estratificação linguística muito nítida que a cidade apresenta.” (CÂMARA JR., 1975, p. 35).

Os textos analisados eram resultantes de ditados e de algumas questões de ordem gramatical e o autor os analisou classificando-os em três aspectos: fonético, morfológico e sintático. Salienta-se que, entre os vinte itens apontados pelo autor,

² Salientamos que os referidos autores apesar de, nos estudos citados, terem o mesmo objeto de análise que são as produções escritas de estudantes, suas pesquisas possuem objetivos particulares, pois tratam de estudantes de níveis de escolaridade diferente e com perfil sociolinguístico distintos.

treze são de ordem fonética, ou seja, dizem respeito às marcas da oralidade presentes no texto escrito. Ao analisar esses desvios, o autor relaciona-os com diversos processos fonológicos que o falante realiza (ditongação, monotongação, vocalização, crase, nasalização etc.). Finalizando seu estudo, o autor reforça a ideia da influência da oralidade na escrita ao apontar que seu objetivo, ao efetuar tal estudo, era “documentar certas tendências coletivas da língua coloquial no Brasil, ou mais especialmente no Rio de Janeiro” (CÂMARA JR., 1975, p. 35).

Os estudos de Mattoso inspiraram a realização de várias outras investigações, como a empreendida por Luiz Carlos Cagliari (2008), que analisa os erros ortográficos cometidos por crianças de 1ª série, de várias escolas de periferia de Aracaju, Sergipe, e de Campinas, São Paulo. Ele fundamenta essa análise alegando que a criança, ao iniciar seu processo de produção de texto, realiza um esforço de reflexão para aprender as regras de escrita da Língua Portuguesa. O autor afirma que as formas utilizadas não são aleatórias, unívocas ou imprevisíveis, mas retiradas dos usos ortográficos ou de aplicações de realidades fonéticas.

Nesse sentido, o trabalho de Cagliari colabora para a análise dos “erros”, mostrando como e o porquê eles são cometidos pelas crianças e também para oferecer aos professores referências para analisar os erros cometidos nos textos dos seus alunos. O autor apresenta onze categorias de erros: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acento gráfico, sinais de pontuação, problemas sintáticos.

Apesar de serem muito elucidativas as categorias propostas por Cagliari, consideramos que quando trata da transcrição fonética, a análise do referido autor se reduz a associar os desvios à pronúncia do aluno, sem relacionar as ocorrências aos processos fonológicos presentes em nossa língua, diferente do que nos apresenta Câmara Jr. (1975). Ao tratar da ditongação de algumas palavras, por exemplo, Cagliari (2008, p. 139) afirma que o aluno escreve “duas vogais em vez de uma, por usar na sua pronúncia um ditongo; por exemplo: *rapais* (rapaz), *feis* (fez)”. Já em Câmara Jr. (1975, p. 42), o autor ressalta que “a ditongação da vogal diante de consoante chiente na mesma sílaba explica “treis” por *três*”, mostrando que a causa dessa ditongação não é aleatória, mas condicionada a um contexto que é o fato da vogal ser sucedida por uma consoante chiente /z/ ou /s/.

Bortoni-Ricardo também destaca as contribuições para o ensino de língua materna de um trabalho com a análise e diagnose de erros em textos produzidos por estudantes. A pesquisadora afirma que essa técnica, “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53).

Em seu estudo, a autora faz uma análise a partir de um texto produzido por um adulto nascido, criado e alfabetizado na zona rural, em Minas Gerais, e radicado a quinze anos na região metropolitana de Brasília (DF), quando da produção do texto. Destacamos nesse trabalho, a relevância que é dada aos aspectos sociolinguísticos.

A autora aponta quatro categorias de erros, que se seguem: 1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; 3. Erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis graduais; 4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54)

Como se pode constatar, apenas a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica. Um exemplo desta ocorrência seria a troca de letras com semelhança fonética, como em *tassa/taça*. As outras três são, como afirma a pesquisadora, “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (2005, p. 54) e se distinguem entre si.

A segunda categoria se caracteriza pela interferência de regras fonológicas categóricas, ou seja, seriam fenômenos sempre presentes no dialeto em questão. Um exemplo dessa ocorrência seria a “neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica” (2005, p.56), como em *cantu/canto*.

A terceira categoria se constitui da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, portanto, diz respeito a ocorrências que dependem de determinados fatores, pelo fato de serem variáveis, e que não são estigmatizadas, pelo fato de serem graduais; um exemplo deste fenômeno seria a monotongação de ditongos decrescentes, como em *fera >feira*.

A última categoria se distingue da terceira por se tratar de fenômenos que diferenciam os falantes e os definem, estando “presentes no repertório verbal de alguns estratos e ausentes na linguagem dos demais” (2005, p.56). Um exemplo desse fenômeno seria a ausência de concordância verbal, como em “*nóis vai*”. A

autora utiliza o termo “erros” para os desvios da norma e, em estudo realizado em 2006, justifica a utilização de tal termo. Segundo Bortoni-Ricardo (2006), a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral. Entretanto “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273).

A referida autora ainda comenta sobre o papel do professor na tarefa de corrigir os alunos na modalidade escrita e afirma que considerar uma transgressão à ortografia como um erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê motivo a julgamentos de valor ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo. O presente estudo não utilizará o termo “erro”, entretanto, corrobora as ideias de Bortoni-Ricardo, ao afirmar que a escrita não permite a mesma variação linguística verificada na fala.

O interesse por compreender os desvios de escrita dos alunos e os processos que interferem no domínio da linguagem escrita perpassa outras áreas de estudo. Nesse âmbito, podemos citar a pesquisa realizada por Zorzi (1998), fonoaudiólogo, que ao atuar em instituição voltada ao atendimento de crianças vindas de escolas da rede pública com queixas de distúrbios de aprendizagem, motivou-se a pesquisar sobre os desvios presente na escrita de estudantes. O estudo foi realizado com 514 alunos da primeira à quarta séries do então denominado primeiro grau (hoje Ensino Fundamental Anos Iniciais) em escolas da rede particular de ensino da cidade de São Paulo.

A análise da produção escrita das crianças que participaram do estudo teve o objetivo de compreender como se dá a apropriação progressiva do sistema ortográfico, levando-se em conta as características linguísticas e a trajetória dos erros produzidos por crianças que estão aprendendo a escrever. O estudo permitiu a elaboração de um quadro de classificação dos desvios ortográficos por elas apresentados. O referido quadro classifica os desvios em 11 categorias: 1. Erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, 2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade, 3. Omissões de letras, 4. Alterações caracterizadas por junções não convencionais das palavras, 5. Alterações decorrentes

de confusão entre as terminações am e ão, 6. Generalização de regras, 7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de surdos e sonoros, 8. Acréscimo de letras, 9. Letras parecidas, 10. Inversão de letras e 11. Outros.

O autor conclui que a tendência é a diminuição progressiva das alterações na escrita dos estudantes, na medida em que eles avançam de série. A análise também sugere que a alta incidência de desvios que não são típicos de determinado grau de escolaridade pode indicar que o estudante não está conseguindo aprofundar seus conhecimentos linguísticos e necessita de uma atenção especializada.

Estudos como esse de Zorzi (1998) são importantes para o professor que, em sua prática letiva, tem como objetivo ajudar os seus alunos a superar as suas dificuldades de escrita e não apenas se restringem a rotular os alunos como portadores de déficit de aprendizagem. Dessa forma, antes de encaminhar os alunos para procurar ajuda médica especializada, o professor precisa ter ciência dos fatores que podem estar envolvidos na produção dos desvios de escrita dos estudantes. E somente após uma diagnose atenta é que se deve proceder com o encaminhamento à ajuda especializada. No entanto, nas categorias dos desvios apresentadas por esse autor, consideramos que há algumas sobreposições, principalmente, quando ele propõe uma categoria para o “apoio na oralidade”. Em nossa concepção, a oralidade vai perpassar a maioria das categorias propostas, exceto a 1, a 6 e a 10 sem contar com a onze, a qual foi utilizada para classificar os casos encontrados por ele e que não foram agrupados em nenhuma outra categoria.

A diagnose dos desvios de ortografia a partir da análise dos textos dos alunos é uma prática que contribui para a compreensão das hipóteses que o estudante vem construindo no momento de grafar as palavras e ainda quais fenômenos podem ter levados à construção dessas hipóteses, quais os conhecimentos parciais já construídos por eles e quais precisam ser ampliados. Com essa análise, o professor pode conhecer as dificuldades e limitações dos seus alunos e, a partir daí, realizar um trabalho direcionado para minimizar esses problemas, por meio de atividades que envolvam a reflexão e o respeito à heterogeneidade da língua.

Os estudos desenvolvidos por estes autores, nos apresentam uma perspectiva de que os desvios fazem parte do processo de aquisição da escrita, compreendendo-os como etapas da apropriação do sistema ortográfico. Dessa forma, os estudantes passam por fases de construção de hipóteses em relação à escrita que vão sendo aprimoradas, na medida em que eles vão tendo acesso a diferentes fontes de leitura

que contribuem para o seu letramento, e ainda às informações a respeito das normas que regem a escrita ortográfica.

Bortoni-Ricardo (2005, p.48) destaca a importância do papel do professor no desenvolvimento de estratégias que contribuam para o seu trabalho em sala de aula. “O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é o seu compromisso de refletir sobre a sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.”

As abordagens quanto à análise de desvios de escrita, como vimos, são diversas. Cabe ao professor adaptar os estudos pré-existentes às suas necessidades. Neste trabalho, nos pautamos na perspectiva de análise adotada por Câmara Jr. (1975, [1957]) por considerarmos que a compreensão dos processos fonológicos mais recorrentes em nossa língua, nos fornece uma visão de que os desvios não ocorrem por falta de comprometimento do estudante no momento da escrita. Longe disso, os desvios nos revelam apenas que o domínio da modalidade oral que, como sabemos, todo falante de uma língua materna possui, é o alicerce no qual o estudante se apoia em seu processo de aprendizagem da escrita ortográfica.

3.3 Variação linguística e desigualdade social

Ao verificar a ocorrência dos diversos desvios na escrita dos nossos alunos que estão cursando o nono ano da escola pública, não podemos deixar de trazer à tona uma questão que é muito mais que linguística, é também social. Como já mencionamos anteriormente, acreditamos que a existência de uma língua padrão e o ensino desta não seja totalmente um problema, mas sim os procedimentos pedagógicos utilizados para esse ensino, e ainda a falta de acesso à modalidade padrão da língua é o que se torna um problema social.

A maioria dos nossos alunos de escolas públicas só vem ter acesso ao padrão escrito da língua que goza do prestígio socialmente instituído, ou seja, o que predomina nos livros, quando entra na escola. Sabemos que a maioria deles, são oriundos das classes sociais menos favorecidas nas quais as práticas de leitura e escrita não são frequentes no seu dia a dia. Esse acesso restrito ao contínuo do letramento torna o processo de domínio da escrita muito mais lento do que o normalmente esperado. A limitação ao espaço escolar para o desenvolvimento do

letramento resulta em um déficit de aprendizagem que se torna uma lacuna difícil de ser preenchida pelo professor. A falta de acesso aos bens culturais é um problema que foge aos domínios da escola, no entanto, é esse espaço que é responsabilizado por todos os fracassos relacionados à educação. O contato apenas com pessoas às quais também é negado o acesso à língua de prestígio resulta em um repertório linguístico restrito às práticas sociais menos formais, ou seja, que se resumem ao âmbito da família e dos amigos, pois grande parte dos recursos comunicativos que compõem o repertório dos nossos alunos é adquirido em práticas orais espontâneas, no convívio social. Diante de situações mais formais tipicamente escolares, como a apresentação de um seminário ou uma produção escrita avaliativa, são visíveis e preocupantes as dificuldades ainda apresentadas por nossos estudantes do 9º ano.

A aquisição da variedade culta da língua está sujeita a diversos fatores como já mencionamos. No entanto, nos chama a atenção a importância de uma análise cuidadosa da modalidade oral da língua para compreendermos melhor quais fatores interferem na fala dos indivíduos e conseqüentemente na escrita deles. Pesquisas nos mostram que para uma compreensão global do comportamento linguístico, ou seja, dos usos que os sujeitos fazem da língua, é necessário observarmos fatores sociais, culturais, ambientais e ainda psicológicos que interferem nesses usos. O uso, tanto na fala quanto na escrita, de variedades estigmatizadas como as que observamos em nosso *corpus*, muitas vezes, é a representação da realidade em que nossos estudantes estão inseridos.

O contato com o ambiente escolar, sem dúvida, proporciona oportunidades de ampliação das redes sociais e das práticas de letramento, favorecendo a inserção social dos estudantes. Para ilustrar essa questão, nos remetemos brevemente aos dados de uma pesquisa que foi desenvolvida por duas pesquisadoras da Universidade Federal de Pernambuco, Costa e Telles (2013), cujo objetivo era avaliar as diferenças e as semelhanças fonético-fonológicas encontradas nas falas de dois informantes da zona rural de Pernambuco.

A referida pesquisa levou em consideração reflexões de cunho sociolinguístico e ecolinguístico, nos proporcionando uma visão que envolve tanto a estrutura da língua quanto o contexto social, ambiental e até psicológico em que ela está sendo usada. Nesse estudo, os dados indicam que, apesar de os informantes serem membros de uma mesma família (irmãos), da mesma faixa etária (jovens) e inseridos em uma situação sociolinguística semelhante, eles apresentam variações

significativas nas suas falas. As distinções apresentadas pelos informantes são atribuídas à diferença quanto ao nível de escolarização, um é analfabeto e o outro está no oitavo ano; à participação diferenciada em redes sociais; aos tipos de vivências distintas com relação ao ambiente, ao contexto imediato e ao acesso a mídias, e ainda, à diferença nos perfis psicológicos aparentes deles.

Bortoni-Ricardo (2005, p.14) nos traz uma reflexão sobre a questão social presente na aquisição e domínio de uma língua materna. Segundo a referida autora,

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda (entre as quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades. (BORTONI- RICARDO, 2005, p.14)

A autora ainda afirma que as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são verdadeiramente levadas a sério e carecem de uma atenção mais voltada para o ensino de língua materna. Sabemos do importante papel da escola, mas também é necessário reconhecer que, atualmente, a escola pública sozinha não possui os recursos necessários para dispor aos estudantes o acesso à informação e aos bens culturais indispensáveis para sua formação. Nesse sentido, consideramos que a falta de acesso à leitura proveniente de diversas fontes é um problema que, sem vontade política, fica difícil de se resolver.

Algumas pesquisas têm mostrado que a ampliação da oferta da educação é um fato que não pode ser negado, pois houve um crescimento da escolaridade nos últimos dez anos. No entanto, a qualidade do ensino ofertado vem caindo, é o que apontam os resultados do relatório do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012³, uma pesquisa produzida pelo Instituto Paulo Montenegro e a organização não governamental Ação Educativa. O estudo avalia, de forma amostral, por meio de entrevistas e um teste cognitivo, a capacidade de leitura e compreensão de textos e

³ Nos detivemos aos dados relevantes para a nossa pesquisa. Os dados completos do relatório do Inaf (2011) encontram-se disponíveis no endereço eletrônico: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf Acessado em 18/02/2015.

outras tarefas básicas que dependem do domínio da leitura e escrita. Participam da pesquisa duas mil pessoas

Os resultados do Inaf vêm contribuir com a nossa reflexão. Segundo esse indicador, o ideal seria que, ao término do nono ano do Ensino Fundamental, o estudante atingisse o nível pleno de alfabetização. Mas os dados comprovam que apenas $\frac{1}{4}$ da população (26%), ao término de todo o processo educacional, atinge essa meta. Essa pesquisa vem sendo realizada há dez anos, e agora é possível nos dar uma visão panorâmica da década que vai entre 2001 e 2011.

O diferencial do Inaf é que ele divide o analfabetismo em quatro níveis. São eles:

Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases.

Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta).

Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Baseado nesses níveis, o Inaf demonstra que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar, assim como um incremento do nível básico de habilidades de leitura e escrita. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 26%, como mostra a tabela abaixo:

Tabela I - Evolução do Indicador de alfabetismo da pop. de 15 a 64 anos (2001 a 2011)

INAF BRASIL 2001 a 2011									
Evolução do Indicador de alfabetismo da pop. de 15 a 64 anos (2001 a 2011)									
Níveis	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011		
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%		
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%		
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%		
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%		
Analf. e Rud.	Analfabetos funcionais		39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente		61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Outro dado que nos chama a atenção nos resultados do Inaf 2011 é a escolarização como o principal fator explicativo dos níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela II - Níveis de alfabetismo da pop. de 15 a 64 anos por escolaridade

Níveis	Níveis de alfabetismo da pop. de 15 a 64 anos por escolaridade									
	Até Ensino fundamental I		Ensino fundamental II		Ensino Médio		Ensino superior			
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011		
BASES	797	536	555	476	481	701	167	289		
Analfabeto	30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%		
Rudimentar	44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%		
Básico	22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%		
Pleno	5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%		
Analf. e Rud.	Analfabetos funcionais		73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente		27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Fonte: Inaf Brasil 2011

De acordo com os dados da tabela II, demonstra-se que quanto maior a escolarização, maior também é a probabilidade de alcançar os níveis mais altos de alfabetismo. No entanto, os números ainda estão longe do ideal. No nível de

escolaridade que é alvo desta pesquisa (destacado em azul), fica clara a difícil inserção dos estudantes em um nível desejável de alfabetização. A maior parte dos indivíduos que completaram, no mínimo, um ano/série do segundo ciclo do ensino fundamental atinge o nível básico de alfabetismo (59%). Vale notar que um quarto das pessoas com essa escolaridade (26%) ainda podem ser classificadas como analfabetas funcionais. Por fim, apenas uma pequena parcela desses estudantes (15%) pode ser considerada plenamente alfabetizada. É importante verificar também que esse atual percentual de 15% apresenta uma queda de sete pontos percentuais desde 2001 (22%), ano da primeira avaliação.

Ainda na tabela II, podemos perceber que o nível pleno de alfabetização teve um decréscimo em todos os níveis de escolaridade, ou seja, apesar do aumento no tempo de permanência na escola e da diminuição do nível de analfabetismo, não houve garantia de aumento da habilidade dos estudantes, lamentavelmente ocorreu uma diminuição no desempenho deles, inclusive no ensino superior.

O estudo também indica que há uma relação entre o nível de alfabetização e a renda das famílias: à medida que a renda cresce, a proporção de alfabetizados em nível rudimentar diminui. Na população com renda familiar superior a cinco salários mínimos, 52% são considerados plenamente alfabetizados. Na outra ponta, entre as famílias que recebem até um salário por mês, apenas 8% atingem o nível pleno de alfabetização. É nesse último percentual que se enquadra a maioria dos nossos alunos. Embora não tenhamos empreendido uma pesquisa que comprove esta afirmação, uma vez que, fugiria aos nossos objetivos, o nosso conhecimento acerca do grupo pesquisado nos revela está triste realidade. Em suma, o relatório do Inaf (2011, p.17) resume os dados apresentando algumas recomendações que consideramos pertinentes:

O Inaf Brasil consegue mostrar os resultados da educação escolar e continuada na população, fornecendo uma visão abrangente do problema. Permite uma visão de como agem de forma integrada a expansão das oportunidades educacionais e a piora/melhora da qualidade de ensino. Abarcando o conjunto da população, o Inaf mostra que pouco adianta uma escola de excelência que atenda a uma minoria; por outro lado, a massificação dos serviços escolares não pode se dar com o abandono da noção de qualidade. Uma nova qualidade precisa ser construída, considerando as demandas de uso da leitura, escrita e matemática não só para a continuidade do estudo, mas para a inserção, de forma eficiente e autônoma, no mundo do trabalho e do exercício da cidadania. (INAF, 2011)

É iminente refletirmos a respeito da realidade da educação no Brasil, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido pela maioria das escolas públicas. Diante desses dados e de maneira colaborativa, podemos buscar parcerias para que, de alguma forma, possamos nos articular com os diversos setores da sociedade e intervir positivamente para a melhoria da qualidade do ensino.

Ao professor de língua materna cabe o papel de esclarecer, não só para os alunos, mas para a sociedade como um todo, que não podemos desconsiderar os usos regulares da nossa língua que têm aceitabilidade em situações formais ou informais, mas que não estão nas gramáticas normativas, evitando preconceitos e discriminações. Sendo assim, seria válido que o professor se empenhasse em reconhecer a variedade do aluno como válida e legítima, porém sem deixar de dar-lhe opções para que o seu léxico e suas construções textuais possam ser as mais variadas possíveis, adequando-se às diversas situações de uso que lhes são requisitadas e permitindo-lhe a mobilidade social.

4 FONÉTICA E FONOLOGIA

"A escrita é a pintura da voz."

Voltaire

4.1 Fonética e fonologia – a importância no ensino de língua materna

A fonética e a fonologia são campos da linguística que mantêm uma interdependência, uma vez que ambas estudam o som, no entanto, sob perspectivas diferentes. A fonética se detém no estudo do som em si mesmo, suas propriedades físicas e articulatórias; a fonologia tem como unidade de estudo o fonema, que são, dentre os sons da fala, aqueles produzidos pelos falantes que possuem um valor funcional na língua, ou seja, são as informações fonéticas que se caracterizam por estabelecer diferenças de significado entre as palavras do nosso léxico. Dessa maneira, pode-se afirmar que uma disciplina complementa a outra.

Sendo assim, não se pode falar em ensino e aprendizagem de língua materna sem contemplar a fonética e a fonologia, pois o conhecimento dessas áreas nos permite compreender não só os processos envolvidos na produção da fala, como também a estrutura da língua.

Muitas são as contribuições do estudo da fonética e da fonologia ao ensino/aprendizagem de língua materna no que tange à aquisição da escrita. No entanto, o trabalho sistemático com esses campos da linguística apresenta diversas lacunas, principalmente na formação do docente. Esse fato tem contribuído para a ausência de uma prática letiva do professor, que visa compreender o porquê das dificuldades do aluno ao escrever, o que esse aluno ainda não aprendeu e como atuar de modo a ajudá-lo a sanar tais problemas.

Para situarmos as contribuições do estudo destes campos na linguística, é necessário apontarmos quais os objetos de estudo da fonética e da fonologia, clarificando os conceitos que pertencem a cada uma delas, mas buscando sempre fazer a relação de uma disciplina com a outra, visto que ambas têm pontos comuns, já que tratam de aspectos referentes à língua e fala.

Em síntese, os aspectos sonoros de uma língua formam a primeira realidade linguística com a qual se defronta um ouvinte, constituindo, por conseguinte, os dados materiais de uma dada língua ou fala. Por esse motivo, são estas disciplinas que oferecem ao aluno, e ao professor, a compreensão de conceitos fundamentais que se

referem não apenas aos atos de fala, mas também à estrutura do sistema da língua que se pretende aprender.

A fonética é a parte da linguística que se volta à produção da fala, sua propagação e percepção do ponto de vista fisiológico e articulatorio. De acordo com Silva (2009, p.22), “a fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”. Podemos destacar quatro campos de estudo da fonética:

- ✓ Fonética articulatória - estuda os sons do ponto de vista fisiológico. Descreve e classifica os sons.
- ✓ Fonética auditiva – centraliza seus estudos em como o som é percebido pelo aparelho auditivo.
- ✓ Fonética acústica - leva em conta as propriedades físicas do som, como os sons da fala chegam ao aparelho auditivo.
- ✓ Fonética instrumental – compreende o estudo das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais.

O estudo da fonética faz-se necessário, pois o seu objeto de investigação é o som, que é o fone, “menor segmento discreto perceptível de som em uma corrente da fala” (CRYSTAL,1988, p. 112), que é materializado através do fonema, menor unidade de estudo da fonologia. Sendo assim, podemos considerar como fone ou som todos as realizações físicas dos fonemas que somos capazes de produzir e que podem ser observadas, analisadas e testadas em laboratórios.

É do senso comum a crença de que a nossa escrita é fonética, ou seja, de que as letras são uma representação dos sons da fala. No entanto, isso não é verificado com todas as letras do nosso alfabeto. As letras representam os fonemas, isto é, as unidades funcionais da língua que são abstratas.

Kato (2002. p. 17-19), ao escrever sobre a natureza da ortografia do português, afirma que, embora a primeira intenção fosse a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda a língua mudar, impediu que a escrita tivesse uma natureza estritamente fonética. Segundo a autora, na verdade, a natureza da ortografia é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo. A autora nos mostra que nossa escrita tem diferentes motivações: fonêmica, fonêmica e fonética, fonética, lexical e diacrônica.

A motivação fonêmica é observada quando uma mesma letra apresenta mais de uma realização fonética de um mesmo fonema como, por exemplo, na palavra casa: o primeiro /a/ é pronunciado como [a] e o segundo como [ɛ].

A motivação fonêmica e fonética é observada quando um fonema só tem uma realização possível, como, por exemplo, o /b/ e grande parte das consoantes do nosso sistema. A motivação fonética é observada quando a escolha ortográfica é foneticamente motivada como, por exemplo, no uso do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’. Nesse caso, a motivação é preponderantemente fonética uma vez que /m/, /p/ e /b/ são bilabiais. A motivação lexical leva em consideração a motivação histórica e a família da palavra como, por exemplo, a grafia do ‘c’ nas palavras, ‘medicina’, ‘medicar’. E, por fim, a motivação diacrônica é observada quando só podemos explicar a grafia da palavra se recorrermos à história da língua. Esses casos exemplificam bem as chamadas regras arbitrárias.

Sobre essa confusão em relação à natureza da escrita, Faraco (2012, p. 56), acrescenta que “Considerando que a pronúncia varia muito entre regiões, grupos sociais, estilos de fala e mesmo na linha do tempo, uma escrita estritamente fonética seria de pouco alcance e baixa funcionalidade.” (FARACO, 2012, p. 56).

O estudo da produção dos sons vocais constitui os dados materiais de uma dada língua ou fala. É a partir dessa realidade sonora que os estudiosos buscam entender os processos envolvidos na fonação. Para isso, é necessário compreender o funcionamento do aparelho fonador, ou seja, dos órgãos do corpo humano envolvidos na articulação dos sons da fala. Os articuladores envolvidos na produção de um som irão determinar nas consoantes o modo, ponto e grau de vozeamento e, nas vogais, a altura da língua, a direção da elevação da língua, o arredondamento, nasalização ou oralização.

O estudo dos sons deu origem a uma importante ferramenta para professores e pesquisadores que atuam na área da linguagem humana – o Alfabeto Fonético Internacional (AFI)⁴. Esse instrumento é constituído por símbolos que representam os sons básicos mais frequentes nas línguas do mundo (como as consoantes [p] ou [f], ou a vogal [a]) e por sinais diacríticos que acrescentam aos símbolos informação

⁴ O AFI pode ser consultado em: http://www.fonologia.org/quadro_fonetico.php Consideramos pertinente essa forma de consulta, por esse site mostrar a realização da fala como evento dinâmico, diferente do caráter estático que se tem nos livros. E também por oferecer acesso a áudios de diversas línguas e sotaques (produtivo para professores e estudantes de línguas estrangeiras e indígena e pesquisadores de línguas agrafas) e por permitir acesso aos áudios sem limite de tempo, já que, na sala de aula o tempo é limitado.

sobre aspectos complementares (como o til, [~], sobre a vogal para indicar a nasalidade – [õ] – ou o diacrítico ['] que precede a sílaba em que está a vogal tônica – [pa]). Com ele é possível descrever de forma não ambígua o contínuo sonoro e possibilita, a quem não conheça determinada língua, saber como se pronunciam os sons de uma palavra quando transcritos foneticamente.

Silva (2011), nos apresenta um quadro detalhado de todos os sons do português do Brasil⁵, no qual descreve a classificação atribuída a cada um deles, exemplificando-os e trazendo, em alguns deles, algumas observações sobre a distribuição regional do som ou propriedades particulares específicas. Esse estudo vai subsidiar a compreensão de como o falante realiza combinações que são utilizadas na linguagem. Segundo Câmara Jr. (1977, p. 119), “É de cada som da fala que se depreende o fonema.”, ou seja, não podemos falar em fonologia, sem antes ter compreendido os sons da fala.

Enquanto a fonética se propõe a estudar as características dos sons humanos, sobretudo os que utilizamos na fala, independente de fazerem parte do repertório de uma língua específica, a fonologia preocupa-se com a maneira como esses sons se organizam dentro de uma determinada língua, classificando-os em unidades capazes de distinguir significados, chamadas fonemas. Todas as línguas do mundo têm seus próprios padrões sonoros, e “a fonologia se preocupa em interpretar o valor linguístico que esses sons têm no sistema de uma língua”, (CAGLIARI, 2008, p. 87).

Silva (2011, p. 110) define a fonologia como uma disciplina “linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional.” Ela acrescenta ainda que a disciplina determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros e também a boa formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais como, por exemplo, o tom e o acento. A fonologia relaciona-se ainda com o estudo gramatical do conhecimento linguístico, ou seja, a competência – conhecimento internalizado que o falante /ouvinte tem da sua língua. Dessa forma, tem interface com a fonética, com a morfologia e com a sintaxe.

Partindo da fala e de todos os sons que o aparelho fonador é capaz de produzir, e que são estudados pela fonética, a fonologia se detém apenas em um número relativamente pequeno de sons que são usados distintivamente em uma língua e são

⁵ Quanto ao estudo dos sons presentes no português do Brasil, nos restringimos a indicação de leitura por considerarmos que esse é um conteúdo que já foi amplamente estudado, sendo a sua consulta acessível.

relevantes para estabelecer diferença de significado entre as palavras. Crystal (1988, p. 113) nos esclarece que “um som é considerado “fonêmico” quando a sua substituição em uma palavra causa uma mudança de significado”.

Cabe ressaltar aqui que o termo fonema já era usado no século XIX. No entanto, referia-se a uma unidade de som (fone), e não a uma noção abstrata, capaz de estabelecer oposição. Foi em Ferdinand de Saussure que surgiu o embrião do novo conceito de fonema como conhecido hoje. O seu grande mérito está em fundamentar os conceitos de língua e fala, o que permitiu, posteriormente, atrelar o fonema à “langue”, bem com o fone (som) à “parole”.

O primeiro a analisar o fonema como elemento pertencente ao sistema da língua, com caráter psicológico, foi o linguista Baudouin de Courtenay. Para ele, o fonema era o som ideal, aquele que o falante buscava alcançar no exercício da fala. O autor definia o fonema como “o equivalente psíquico do som da fala”, (COUTERNAY, 1895, citado por CÂMARA JR. 2008, p. 24). Por conseguinte, distinguia os sons que eram realmente emitidos pelos falantes (objeto de estudo da fonética) e os sons que os falantes supõem realizá-los com a intensão de se comunicar, chamando estes de fonemas. Mais tarde, os pesquisadores do Círculo Linguístico de Praga, como Roman Jakobson e Nicolai Troubetzkoy, passaram a rejeitar o pensamento de Courtenay, bem como a sua própria definição inicial de que o fonema é a ideia de um som. Mas, a partir dos conceitos até então estabelecidos por seus antecessores, os linguistas do círculo de Praga propuseram a distinção entre Fonética e Fonologia. Dessa forma, enquanto o fonema era estudado como uma unidade da Fonologia, o fone (ou unidade de som) passou a ser objeto de estudo da Fonética.

Para o linguista Trubetzkoy (citado por Callou e Leite, 1999, p. 36) “o fonema passou a ter uma conceituação funcional abstrata, a unidade mínima distintiva do sistema de som, e é como uma unidade funcional que deve ser definido. O fonema é então a menor unidade fonológica da língua.”

Roman Jakobson, por turno (citado por Callou e Leite, 1999, p. 36), teve um papel significativo na reformulação do conceito de fonema. Foi ele que introduziu a definição do fonema como um feixe de traços distintivos, baseado na concepção de que o fonema era divisível em unidades menores. Nesse novo conceito, o fonema passa a ser um conjunto de certos traços que têm a função de distinguir significações entre as palavras, sem apresentar, por si mesmo, significado algum.

Sendo assim, o estudo da fonologia volta-se para todos aqueles sons que têm um valor funcional na língua. Esse grupo de sons selecionado por cada língua configura-se no objeto de estudo da fonologia, formando um sistema fonológico que possui uma organização interna e se diferencia de língua para língua, não podendo ser ignorado no ensino de língua materna.

Podemos depreender que o estudo da fonologia de uma língua fornece um quadro descritivo dos sons e dos processos resultantes de se combinar esses sons em sequências que, seguindo regras fonológicas, formam unidades significativas – as palavras.

A palavra falada é constituída de unidades mínimas de sons. Na escrita, essas unidades são representadas através de letras, porém, nem todas as letras representam um som diferenciado na língua, por isso não se deve confundir letra com fonemas. Uma mesma letra pode representar diferentes sons presentes numa língua, a exemplo a letra **s** que, na escrita, pode ter o som de [s] (selo) ou [z] (mesa), bem como há diferentes letras que podem representar um mesmo som como, por exemplo, o fonema [z] que pode ser grafado com diferentes letras (x – exato, s – casa, z – azeite).

Essa multiplicidade de possibilidades de representação com mais de uma letra para um mesmo som, bem como o fato de uma mesma letra poder representar vários sons é uma das questões que dificulta o aprendizado da convenção ortográfica por parte dos estudantes em diversos níveis de escolaridade, o que reflete a importância de uma análise aprofundada dessa relação entre os grafemas, o som e os fonemas. Para minimizar esse problema “parece ser necessário que a criança compreenda a diferença entre falar e escrever e que não se escreve exatamente como se falam algumas palavras.” (STAMPA, 2009, p.53).

4.2 Consciência fonológica

A consciência fonológica pode ser compreendida como as habilidades que envolvem o reconhecimento das semelhanças sonoras entre as palavras, a segmentação das palavras, de modo que se reconheça nela seus fonemas e letras e ainda a capacidade de articulá-los para formar palavras. De posse desse conhecimento, o indivíduo poderá operar com a linguagem, realizando entre as unidades mínimas da língua, os fonemas, combinações que sejam possíveis e que

tenham sentido funcional. Segundo Capovilla e Capovilla (2000, p. 85), a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada, quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como vão se tornando unidades identificáveis.

Capovilla e Capovilla (2000, p. 84) nos elucidam que as habilidades de processamento fonológico, como a memória fonológica de trabalho (processamento ativo e armazenamento transitório de informações fonológicas), o acesso ao léxico mental (acesso à informação fonológica estocada na memória de longo prazo) e especialmente a consciência fonológica têm se mostrado de extrema importância para a aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com Carvalho e Alvarez (2000), para aprender a linguagem escrita é necessário a consciência de que o discurso é composto por unidades sonoras mínimas, os fonemas, e que esses podem ser representados graficamente. A habilidade de refletir sobre os sons da língua e operar com eles de maneira objetiva, autônoma e fluente determina as etapas de aprendizagem da língua escrita.

Levar os alunos a compreender o nosso sistema de escrita tem sido um trabalho designado apenas aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais (que cursaram o Normal Médio ou aos pedagogos). Já os professores de língua portuguesa (formados em Letras) têm, em sua formação, pouca ênfase nesse nível do ensino. Na UFPE, por exemplo, uma universidade de referência no estado de Pernambuco e no nordeste, em que esta pesquisadora concluiu a graduação (em 2002), somente a partir de 2010, quando o novo currículo passou a vigorar, foi introduzida, no curso de Licenciatura em Letras, uma disciplina inteiramente voltada à Fonologia da LP: Português 1: Fonologia da LP, ou seja, antes disso, pouco se tratava dessa área da linguística na citada instituição durante o curso de graduação, ficando o estudo dessa importante área da linguística restrita aos cursos de pós-graduação. Essa lacuna em nossa formação é um problema que já foi reconhecido pela referida instituição de ensino. Acreditamos que a inserção desta disciplina poderá instrumentalizar melhor os futuros professores que terão em sua formação a oportunidade de conhecer e refletir sobre os diversos aspectos da fonologia e como esta se relaciona com a aprendizagem da escrita.

O fato é que o professor de português terá que lidar com os desvios na escrita dos seus alunos constantemente, e por isso é indispensável que tenha uma formação

adequada, que lhe permita compreender a natureza desses desvios apresentados. Essa formação inclui, necessariamente, uma compreensão da distinção entre registro fonológico e registro fonético, um entendimento das características específicas do sistema ortográfico da língua portuguesa e uma compreensão do panorama sociolinguístico brasileiro, considerando as múltiplas variantes dialetais com que convivemos.

Em sua prática de sala de aula, o professor não pode pressupor que, ao ingressarem no Ensino Fundamental Anos Finais os alunos já dominam a escrita de forma plena, porque isso tem se revelado um grande equívoco. Na verdade, o que temos percebido é eles vão seguindo sua vida escolar, ano a ano, sem refletir sobre as várias dificuldades com as quais se deparam no momento de escrever e, o pior, ainda há aqueles que desistem de estudar e evadem-se da escola por não saberem lidar com os problemas encontrados. Diante dessa situação, é necessário que os professores do Ensino Fundamental Anos Finais também reconheçam que o estudo do sistema fonológico de uma língua não se esgota na fase da alfabetização. Nossas experiências revelam que esse conhecimento deve ser explorado continuamente através de atividades didáticas que envolvam a segmentação das palavras, a rima, a comutação dos fonemas e a variação linguística, de modo a desenvolver a consciência fonêmica dos estudantes pois, mesmo no nível de ensino que essa pesquisa se propôs a investigar encontramos casos de estudantes que ainda apresentam dificuldades em relação a esse conhecimento. Atividades dessa natureza permitem que, tanto o professor quanto o aluno, compreendam melhor como a língua funciona.

4.3 Processos fonológicos

As línguas não são estáticas, ao contrário, elas são dinâmicas, pois sofrem constantes transformações. Essas mudanças ocorrem permanentemente por ser a língua fruto das interações sociais. Ao combinar elementos para formar palavras ou frases, estas ficam sujeitas a muitas mudanças. A essas modificações que ocorrem em nossa língua convencionou-se designá-las processos fonológicos ou metaplasmos.

Callou e Leite (1999, p. 44), ao tratarem desses processos, nos esclarecem que há muitos fatores que podem determinar essas mudanças, tais como aspectos

fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Além desses, acrescentam-se também aspectos relacionados com a prosódia, como o acento da palavra, a entonação, a velocidade da elocução. Segundo as autoras,

Algumas dessas alterações ocorrem sistematicamente e atuam sobre o nível fonológico da língua, outras afetam apenas o nível fonético, ocorrendo assistematicamente. Podemos observar o funcionamento desses processos fonológicos (e/ou fonéticos) do português no momento sincrônico, assim como é possível encontrar exemplos na evolução do latim para o português. Os processos que produziram mudanças históricas são os mesmos que estamos testemunhando a cada momento hoje. O comportamento fonológico não é amorfo, mas, ao contrário, o aspecto mais estruturado da língua. (CALLOU e LEITE, 1999, P. 44)

Essas mudanças nas línguas são inevitáveis e devem ser consideradas do ponto de vista da sua adequação ao momento histórico e às necessidades dos falantes, e nunca como distorções. Os processos fonológicos ocorridos historicamente têm influenciado a escrita, no entanto tais influências não costumam ser reconhecidas pelos professores, acarretando em um tratamento inadequado para os desvios que os alunos apresentam, sendo esses, em muitos casos, relegados ao estigma de “erros”.

Frequentemente nos deparamos com professores que afirmam que o aluno escreve errado porque fala “errado”. A nossa perspectiva rejeita essa concepção e busca nos estudos de autores como Bortoni Ricardo (2004, 2005 e 2008), Bagno (2001, 2012) e Cagliari (2008) apontar um olhar mais sensível para a diversidade da nossa língua combatendo à noção de “erro” que ainda se encontra enraizada na prática de muitos docentes. É importante salientar que os referidos autores não abordam os erros como uma questão de “certo” ou “errado” simplesmente, mas, sim, de “adequação” e/ou “inadequação”, enfatizando que esse deve ser o procedimento adotado tanto pelo professor quanto pelo aluno em sala de aula.

Faz-se necessário destacar que o “erro” do aluno deve ser apontado e utilizado apenas com a intenção de produzir um trabalho mais direcionado, não devendo e não podendo ser usado como forma de preconceito ou desvalorização deste aluno. Bagno (2001) afirma que chamamos de erro de português o que, na verdade, é apenas um desvio da ortografia oficial, pois a língua é natural e a ortografia é artificial. Os educadores jamais podem usar o erro para denegrir, menosprezar ou constranger o aluno na sala de aula ou em qualquer outro ambiente.

Para analisar os processos fonológicos que serão identificados na escrita dos alunos, nos pautamos nos estudos de Câmara Jr. (1975, 1977), Bagno (2012), Bisol

(2011), Silva (2011). Estes autores trazem reflexões importantes sobre a origem desses processos e uma ampla descrição de cada um deles. Tais processos podem ser percebidos tanto do ponto de vista sincrônico (num estágio da língua), quanto do ponto de vista diacrônico (estágios sucessivos da língua), entretanto, segundo Câmara Jr. (1977, p. 167), o essencial nessas mudanças são as condições em que elas se processam, ou seja o ambiente ou o contexto em que um fenômeno se aplicará.

Bagno (2012, p.296), descreve essas mudanças afirmando que elas podem ser ocasionadas por acréscimo, supressão ou deslocamento dos sons que compõem uma palavra. Esse autor divide os processos fonológicos em quatro tipos (por acréscimo, por supressão, por transposição e por transformação), dos quais trataremos a seguir definindo e exemplificando-os.

Alguns dos exemplos apresentados⁶ a seguir não são do corpus atual, mas de uma pesquisa anterior, cujo objetivo era diagnosticar os desvios de escrita presentes em textos de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada em Recife. Foi solicitado aos alunos que elaborassem um texto dissertativo-argumentativo com o título: *“O racismo na sociedade brasileira: se viemos da mistura, por que o preconceito?”* A produção textual ocorreu após a leitura de alguns textos sobre a temática do preconceito étnico e um amplo debate sobre o assunto. Nem todos os processos abaixo elencados apareceram na escrita dos alunos, pois fazem parte do processo histórico de evolução da nossa língua e serão sucintamente descritos apenas com o intuito de apresentar uma visão tanto sincrônica quanto diacrônica dos processos que envolvem as mudanças que ocorrem no português. Sendo assim, dedicaremos, portanto, mais atenção àqueles que foram encontrados no corpus.

4.3.1 Processos fonológicos por acréscimo

Nos processos fonológicos por adição, podem ocorrer os acréscimos de consoantes, de vogais e de glides. Há três tipos de processos fonológicos por acréscimo:

⁶ Os exemplos foram mantidos porque tem total relação com esta pesquisa e eles são apresentados apenas para ilustrar a teoria. Na análise propriamente dita, apenas excertos do corpus foram estudados.

a) Prótese: adição de segmento inicial, constituindo formas protéticas.

Exemplo

Sem se alembra que somos todos iguais.

(Aluno do 7º ano)

b) Epêntese: adição de segmento medial, criando formas epentéticas.

Ex. 1. Nos encontros consonantais, retomando o padrão silábico CV.

Digno > diginu

Ex. 2. asterisco > asterístico

Ex. 3. Formação de ditongos com adição de glides. Essa adição é condicionada pela presença da consoante chiante no final da palavra. (adição de glides causa ditongação):

Exemplo

Nós somos formados de tre*i*s raças.

(Aluno do 7º ano)

c) Paragoge: adição de segmento final.

Exemplo

Que pode ater_acontecer(...)

(Aluno do 7º ano)

4.3.2 Os processos fonológicos de supressão

A supressão é um processo fonológico que consiste no apagamento de um segmento que pode ser uma consoante, uma vogal ou glide e ainda, de uma sílaba inteira. Há três tipos de processos de apagamento:

a) Aférese: apagamento de segmento inicial na palavra.

Ex. rancar > arrancar

b) Síncope: apagamento de um segmento medial na palavra.

Exemplo

Ele ficou *bebo*. (**Bêbado**)

(Aluno do 7º ano)

Em relação à síncope, há ainda duas observações relevantes que podem ser feitas:

- ✓ A supressão de glide provoca “monotongação”. Esse fenômeno ocorreu no latim na passagem de um ditongo para uma vogal simples. Como no caso de, no latim, “**au**” passou para o português “**o**” (*pauper* > *poper* > *pobre*). “Entre nós, há nesse sentido o monotongo **ou** /ô/, em qualquer caso, e **ai** /a/, **ei** /ê/ diante de uma consoante chiante; exs.: (p)ouca como (b)oca, (c)aixa como acha, (d)eixa como fecha” (CÂMARA JR., 1977, p. 170)
- ✓ A síncope também ocorre nas palavras proparoxítonas (forma emprestada do latim clássico). Na fala coloquial, ela se transforma em paroxítona.

Ex. Xícara – [ˈʃikʁa]

Fósforo – [ˈfosfo]

c) Apócope: apagamento de um segmento no final da palavra.

Exemplo

Você vai **gosta** do conselho

(Aluno do 7º ano)

4.3.3 Processos fonológicos por transposição

Esses processos ocorrem quando um segmento troca de posição dentro de uma mesma palavra. Pode ocorrer de três formas: transposição de consoantes, de vogais ou de elementos suprasegmentais (acento tônico). Esses fenômenos não apareceram em nosso corpus, no entanto, serão sucintamente descritos por ocorrerem com frequência em nossa língua. São eles:

a) Metátese: é a transposição de consoantes ou de vogais. Na fala e na escrita coloquial, ocorre com frequência a metátese:

Ex. lagarto - largato

logurte – iorgute

Estupro – estrupo

b) Hiperbibasmo: é a transposição do acento tônico. Se o acento se desloca para a sílaba posterior, recebe o nome de diástole. Caso o acento se desloque para a sílaba anterior, tem-se o caso de sístole:

Ex. diástole: Nesse ínterim – nesse interim

Ex. sístole: rubrica - rúbrica

4.3.4 Processos fonológicos por transformação

Nesse tipo de processo, enquadra-se toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer. Essa mudança ocorre por influência de outros fonemas que lhe estão próximos. São processos fonológicos por transformação:

a) Vocalização: Vocalização é a substituição de uma consoante por um seguimento vocálico (vogal). Na maioria das variedades do português brasileiro ocorre o processo de vocalização da consoante lateral /l/ em coda (posição pós vocálica), passando a ser pronunciada como semivogal /ʊ/ na posição correspondente ao **L** ortográfico.

Ex. jornal – jornau

b) Consonantização: um som vocálico ou semivocálico transforma-se num som consonântico. Esse foi um processo que ocorreu frequentemente na passagem do latim clássico para as línguas românicas, pois a nossa língua mãe não possuía algumas consoantes, como o /v/ por exemplo, presente hoje no português.

Ex. uinu > vinho (CÂMARA JR. 1977, p. 83)

c) Nasalização: uma vogal oral é transformada em nasal.

Ex. identidade – indentidade

d) Desnasalização: um som vocálico nasal perde a sua nasalidade:

<p>Exemplo</p>

<p>E a jeite seres humanos (...)</p>

(Aluno do 7º ano)

- e) **Sonorização ou abrandamento:** é transformação de uma consoante surda em consoante sonora.

Exemplo

Mais nuca vocer vai yaser isso.

(Aluno do 7º ano)

- f) **Dessonorização ou desvozeamento:** é o contrário da sonorização, ou seja, e transformação de uma consoante sonora em consoante surda.

Exemplo

Não tevemos ser preconceituoso (...)

- g) **Palatalização:** transformação de um ou mais fonemas numa consoante palatal.

Ex. Queijo - o [k] (velar) diante de /e, i/ torna-se palatal

- h) **Assibilação:** esse fenômeno faz parte da história da nossa língua. Consiste na transformação de um segmento sonoro numa consoante sibilante. Esse fenômeno ocorreu durante a evolução da língua na passagem do latim para o português.

Ex. audio – ouço (BAGNO, 2012)

- i) **Assimilação:** um som torna-se igual ou assemelha-se a outro que lhe é vizinho. Um caso comum de assimilação no português do Brasil ocorre em verbos com o uso do pronome tu, em que há a assimilação da desinência – *ste-* em –*sse*.

Ex. *tu foste – tu fosse*

- j) **Dissimilação:** um som diferencia-se de outro igual ou com o qual se assemelha. A dissimilação pode resultar na supressão de um segmento.

Ex. próprio – próprio

- k) **Metafonia:** É a alteração no timbre da vogal tônica por influência de uma vogal átona posterior:

Ex. ovo – ovos (ó)

devo – debes (é)

subo – sobes (ó)

- I) **Sândi ou juntura vocabular:** Sândi é o “nome da gramática do sânscrito para designar alterações morfofonêmicas, condicionadas fonologicamente”, BISOL (2013, p.53). Esse fenômeno fonológico se aplica em formas justapostas com o intuito de agregar formas adjacentes. Pode ocorrer externamente, ou seja, entre palavras, ou internamente quando ocorre no interior de uma palavra.

Exemplo

Agente tenqui julgar (...)

(Aluno do 7º ano)

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Entre palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos, finalmente, mas com que significado?”

Carlos Drummond de Andrade,

5.1 Pesquisa qualitativa: o estudo de caso como paradigma orientador

Com o intuito de investigar quais são os principais processos fonológicos que se materializam na escrita dos estudantes do 9º ano e qual relação tal problemática guarda com questões extralinguísticas, tais como as condições sociais dos estudantes, elegemos como perspectiva metodológica para abordagem das questões propostas a investigação qualitativa, tendo em vista o caráter descritivo de nosso trabalho. Com essa perspectiva realizamos um estudo de caso, por esta metodologia manter intrínseca relação com a realidade social dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, o investigador é o principal instrumento, o recolhimento de dados é feito numa relação direta entre o investigador, o ambiente e os grupos participantes. A presença do pesquisador nos locais de estudo mostra preocupação dele com o contexto, pois, quando observadas em seus locais de ocorrência, as ações são mais bem entendidas.

“A investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN 1994), ou seja, os dados são analisados com toda sua riqueza e detalhes, neste estudo são analisados os textos produzidos por estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Neste ponto, tudo é levado em consideração, nada é irrelevante, visto que tudo tem potencial para constituir um caminho que nos leve à compreensão do objeto estudado. A tendência dessa pesquisa é fazer a análise de dados de maneira indutiva. A análise acontece de tal forma que as coisas que estão abertas no início vão se tornando mais fechadas e mais específicas no final. Por fim, a preocupação dos investigadores qualitativos é com aquilo que se designa a perspectiva participante, dando ênfase a dinâmicas internas de situações, que geralmente não são vistas por um observador exterior.

De acordo com Ruiz (1991), a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados e no registro de variáveis possivelmente relevantes para posteriores análises. Um estudo de caso procura abranger a dinâmica dos processos constitutivos, envolvendo um diálogo do

pesquisador com a realidade estudada. Ainda segundo esse autor, as etapas que compõem a pesquisa de campo são: pesquisa bibliográfica, determinação de técnicas de coleta, registro e análise dos dados. O estudo de caso se adequa a nossa proposta de investigação devido às características citadas, bem como por investigar uma instância específica, particularizando a compreensão do nosso objeto de estudo, pois o corpus aqui analisado é restrito, numa representação singular da realidade.

5.2 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual situada no bairro da Várzea, subúrbio da cidade de Recife- PE. É uma escola de grande porte que funciona em regime regular nos três turnos nas modalidades de Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e EJAII (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). O corpo docente é composto de cinquenta e dois professores em regência de classe, dentre esses, são dezesseis professores de Língua Portuguesa. Possui 1.509 (mil quinhentos e nove) alunos matriculados no corrente ano.

Em relação à estrutura, a escola possui salas de aula com estrutura precária com pouca ventilação e iluminação, uma pequena biblioteca, uma quadra esportiva, um laboratório de informática e um laboratório de ciências, todas essas instalações carecem de manutenção. O laboratório de informática possui dezoito computadores, mas apenas dois estão funcionando. O laboratório de ciências está em funcionamento, sendo utilizado e conservado pelos professores da área e pela gestão.

Tanto as turmas do Ensino Fundamental quanto as do Ensino Médio possuem em torno de quarenta e cinco alunos matriculados.

A escolha por esta instituição se deu por fazermos parte do corpo docente da escola e pelo nosso trabalho ter recebido um amplo acolhimento por parte da gestão. Trata-se, portanto, de uma comunidade escolar em que, como docente, temos a possibilidade de intervir. Além disso, dentre as escolas de que temos conhecimento, essa possui uma melhor estrutura em termos de espaço físico e equipe gestora atuante. Ademais, reconhecemos que apesar das dificuldades vivenciadas diariamente, há um comprometimento por parte de grande parte da equipe escolar, em atuar colaborativamente para uma educação de qualidade que faça a diferença em nossa prática docente e, principalmente, na vida dos estudantes.

5.3 Voluntários da pesquisa

Os voluntários da pesquisa são estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, com faixa etária de 14 a 17 anos de idade. A escolha por estudantes nesse nível de escolaridade se deu devido à observação, em nossa prática docente, de apesar de se tratar de indivíduos que cursam o último ano do ensino fundamental, a maioria deles ainda apresenta muitos desvios de grafia nas suas produções textuais.

Os estudantes participaram produzindo um texto solicitado e orientado quanto ao gênero e às condições de produção pelo docente da turma, que nos cedeu os textos para a análise.

5.4 A pesquisa: a construção do *corpus*, os instrumentos e as categorias de análise dos dados

O nosso objetivo geral ao realizar a pesquisa foi verificar quais os processos fonológicos que se materializa na escrita, a partir de textos produzidos por estudantes do 9º ano, observando a relação existente entre a oralidade, a variação linguística e a escrita. A fim de atender a essa questão mais geral, propusemos como objetivos específicos:

- ✓ identificar os desvios mais recorrentes na escrita dos estudantes através da análise de textos produzidos por eles;
- ✓ analisar os desvios decorrentes da oralidade e da variação linguística associando-os aos processos fonológicos presentes em cada um;
- ✓ refletir sobre como as condições sociais dos estudantes de escolas públicas estaduais podem refletir na aprendizagem da escrita ortográfica;
- ✓ refletir sobre os desvios e sua relação com a prática docente, a fim de sistematizar algumas alternativas que encorajem o professor de língua portuguesa a buscar soluções para os problemas de escrita dos seus aprendizes de forma reflexiva e contínua.
- ✓ propor um plano de intervenção que constitui-se de um curso de formação continuada, que possa auxiliar professores de língua materna a lidar com problemas decorrentes de um processo problemático de aquisição da escrita por parte de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na perspectiva dessa pesquisa, a coleta dos dados deve ser constantemente relacionada aos objetivos previamente estabelecidos, pois, conforme Cervo (apud LAKATOS; MARCONI, 2007), “os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho”. Para concretização dos objetivos propostos, foi necessária à coleta de textos produzidos por estudantes do 9º ano. Para isso, o primeiro passo foi submetermos, o então projeto, ao Comitê de Ética da UFPE e, somente após aprovação, apresentamos aos participantes os termos de consentimento exigidos por essa instituição, nos quais esclarecemos os procedimentos da pesquisa e solicitamos a autorização – um para a gestão da escola e um para o docente que nos cedeu os textos.

O passo seguinte foi iniciar a coleta dos dados que constituíram o *corpus* da nossa pesquisa. Nessa fase, após o contato com o professor regente da turma selecionada, este gentilmente se propôs a colaborar com a nossa pesquisa e prontamente nos cedeu algumas produções textuais dos seus alunos, no total de vinte e dois textos. Vale ressaltar que, para evitar qualquer constrangimento, a pesquisadora não teve contato com os estudantes participantes, e a produção textual foi solicitada pelo professor regente da turma durante o horário normal das suas aulas de língua portuguesa, de acordo com o componente curricular do eixo da produção textual que o docente trabalhou. Esses textos nos foram cedidos a título de empréstimo, os quais foram escaneados e posteriormente devolvidos ao professor. Para contextualizar a produção, nos foi cedida também a ficha de aula que continha os três textos motivadores e também as instruções para execução da produção textual.

Para manter em sigilo a identidade dos estudantes, cada texto foi identificado com a letra **V** (de voluntário da pesquisa) e um número de 1 a 22. Dessa forma, cada texto foi identificado assim: **V 1**, **V 2**, **V 3** e assim sucessivamente até o **V 22**.

Os exemplos transcritos do corpus foram identificados, na análise, como *recortes* (recorte 01, recorte 02 e assim sucessivamente). Optamos pelo recorte direto do texto produzido pelo estudante, por essa técnica manter a autenticidade dos exemplos e, ainda, por proporcionar ao leitor uma visão mais ampla das dificuldades de escrita dos estudantes, as quais não se restringem às questões abordadas nessa investigação.

Após a coleta e identificação desses dados, passamos à análise dos desvios de escrita encontrados nos vinte e dois textos produzidos pelos alunos. Para este propósito tomamos como base os estudos da fonética, da fonologia, da variação linguística e da aquisição da língua escrita como roteiro teórico.

O foco da análise foi definido após a realização de um levantamento geral, cujo objetivo foi observar os processos fonológicos mais recorrentes nos textos dos alunos. Após esse levantamento geral, constatamos que a oralidade é o fator que mais contribui para os desvios apresentados e que os processos fonológicos por supressão e por acréscimo de letras são, respectivamente, os que mais se materializam na escrita dos estudantes participantes da pesquisa. Esta constatação nos proporcionou a realização de uma delimitação em nossa análise que priorizou os desvios mais recorrentes acima elencados.

Como categorias de análise recorreremos aos processos fonológicos abordados no capítulo 4, buscando observar quais processos se materializam com mais frequência na escrita dos estudantes e, ainda, como a realidade social desses estudantes interferem nesses desvios. Dessa forma, foram analisados os processos por supressão e os processos por acréscimo de letras. Além desses processos, acrescentamos mais duas categorias que consideramos pertinente e elucidativa a sua análise, foram os casos de juntura vocabular e a troca de letras, fenômenos esses profundamente influenciados pela oralidade, por fim, discutimos também alguns casos de hipercorreção que, apesar de não ter relação com a oralidade, consideramos que esses também merecem uma atenção especial por parte do docente.

6 ANÁLISE

*“Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem...
O ato de ver não é coisa natural.
Precisa ser aprendido!”*

Rubem Alves

Mesmo depois de o aluno já estar alfabetizado, ainda há um longo caminho pela frente, o de dominar a variedade padrão da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Segundo Bagno (2012, p. 392), “É natural que o aprendiz faça hipóteses e analogias a respeito das relações entre fala e escrita que, embora lógicas do ponto de vista intuitivo, têm de ser descartadas por não se adequarem às ilogicalidades do sistema ortográfico convencional.”

Dentre as hipóteses mais aplicadas pelos aprendizes, a mais perceptível em nosso corpus é a transposição da fala para a escrita, como se a escrita fosse a fiel representação da fala. Sabemos que há muitas palavras cuja grafia diverge da pronúncia e esses foram os desvios mais recorrentes em nosso levantamento.

No entanto, ocorreram também desvios que são característicos da variedade linguística estigmatizada utilizada pelo aluno, os quais também serão focalizados em nossa análise. Por requerem uma maior atenção do professor por incidir a fonte do preconceito linguístico. Empreenderemos a seguir uma análise desses fenômenos, a partir dos excertos de textos do nosso corpus.

Para facilitar a visualização dos desvios analisados, os destacamos conforme a seguinte legenda.



Desvios decorrentes da interferência da fala na escrita.



Desvios decorrentes da incidência da variedade linguística estigmatizada.



Sublinhados os demais desvios que não foram analisados por não terem relação com a oralidade – as múltiplas representações (ZORZI, 1998), exceto nas seções Troca de letras (6.4) e Casos à parte (6.5).

6.1 Supressão de letras

Iniciaremos nossa análise a partir dos casos de supressão de letras, já que esses são extremamente recorrentes nas produções escritas dos alunos. Relacionamos no quadro abaixo os desvios dessa categoria que foram encontrados em nosso *corpus*.

Quadro 1. Casos de supressão de letra

SUPRESSÃO DE LETRAS	
Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes
1. Ajudou	Ajudo
2. Construiu	Contruiu
3. Criou	Crio
4. Dar	Da
5. Em	E
6. Estar	Tar , tá
7. Estou	To
8. Expulso	Espuço
9. Falar	Fala
10. Governador	Governado
11. Grande	Grade
12. Hipócrita	Ipocríta
13. Horrível	Orrível
14. Julgar	Jugar
15. Melhorar	Melhora
16. Menos	Meno
17. Mudou	mudo
18. Ninguém	Ningue
19. Para	Pra
20. Precisar	Precisa
21. Quem	Que
22. Roubar	Rouba
23. Senhor	Senho
24. Votar	Vota
25. Votou	Voto
26. Vulgar	Vugar

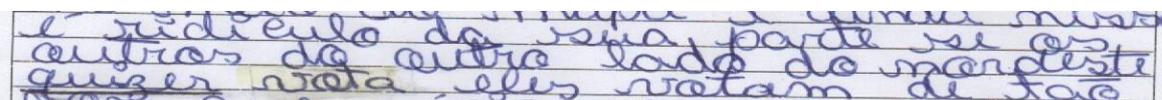
Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

É comum o aprendiz grafar apenas as letras e sílabas que ocorrem na pronúncia. Destacamos, em especial, o apagamento da coda silábica (segunda consoante da sílaba formada por consoante/ vogal/ consoante CVC). Esse fenômeno ocorre com frequência nesse tipo de sílaba devido à grande variação fonética que o segmento, em posição de coda (final da sílaba), por ser mais débil, costuma sofrer. Dentre as consoantes que podem assumir essa posição (r, s, l, n) destacamos, em

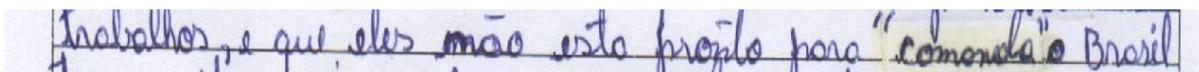
nossa análise, o apagamento do r pós-vocálico nos infinitivos verbais, fenômeno fonético facilmente observável independentemente da classe social ou do grau de escolaridade do falante. Segundo Bortoni- Ricardo (2005), o apagamento da vibrante ocorre em todo território nacional e faz parte dos traços graduais localizados ao longo de todo o contínuo rural-urbano.

Em nosso *corpus*, os verbos no infinitivo aparecem constantemente grafados sem o r final, e ainda verificamos também a ocorrência desse apagamento em substantivos e pronomes, o que é menos comum. Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) afirma que “O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/.” Vejamos alguns exemplos dessas ocorrências:

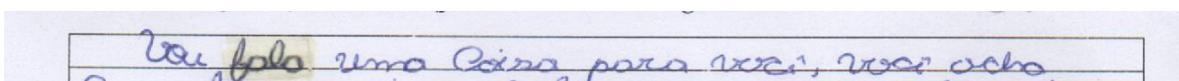
V 1 (recorte 01)



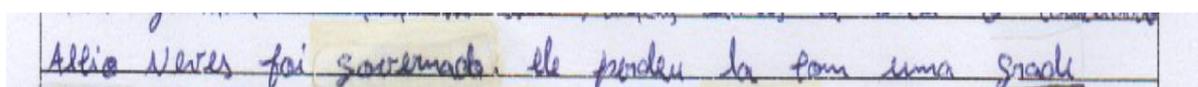
V 4 (recorte 02)



V 17 (recorte 03)



V 15 (recorte 04)

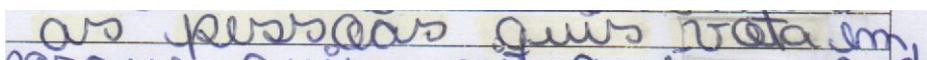


O fato de geralmente não utilizarmos o referido fonema [h], mesmo em situações mais monitoradas, durante eventos de oralidade, sem dúvida, vem influenciando sua ausência também na escrita. Sendo assim, acreditamos que esse fenômeno deve ser alvo de constante observação e discussão em sala de aula, para que o aluno venha a perceber e se apropriar das diferenças existentes entre a fala e a escrita ortográfica. Uma opção para tratar desse fenômeno em sala de aula é a audição de gêneros orais como a entrevistas de rádio ou ainda uma gravação de uma

conversa espontânea entre eles, por exemplo, solicitando que os estudantes observem a pronúncia desse /r/ pós-vocálico na fala dos interlocutores, pedindo que eles anotem quais palavras foram pronunciadas com essa supressão e, a partir daí, construir um quadro com as ocorrências, propondo uma discussão de como adequar tal fenômeno para a escrita. Outra atividade que consideramos que pode trazer bons resultados é o trabalho com jogos do tipo palavras cruzadas e caça palavras que o próprio professor pode produzir através de programas disponíveis na internet⁷. Pode-se selecionar uma lista de palavras, por exemplo, verbos no infinitivo e suas definições. Ou pode-se eleger um tema que deve estar relacionado ao tema da unidade em andamento e produzir a palavra cruzada a partir dele. Por ser necessário um cuidado maior com a quantidade de letras das palavras para preencher as lacunas, essa atividade pode contribuir para a aquisição desse saber específico de forma lúdica.

É importante observar também que tanto nos infinitivos como também em outras terminações verbais, os apagamentos podem ser comuns devido a essas terminações apresentarem informações morfológicas redundantes, marcadas anteriormente por artigos e pronomes como nos mostram os exemplos a seguir.

V 1 (recorte 05)



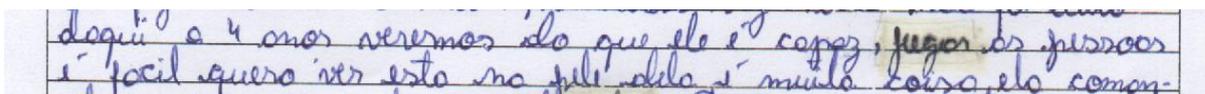
V 11 (recorte 06)



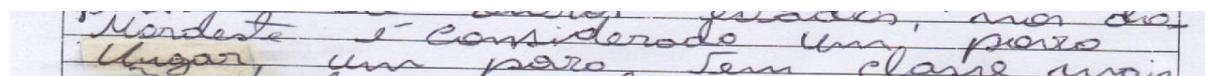
Outro caso de apagamento observado foi o da consoante // nas palavras em que ela aparece precedida pela vogal /u/. Essa ocorrência se justifica pela similaridade entre os dois fones, ocasionando um fenômeno de crase, quando sons iguais que aparecem em sequência se transformam em apenas um, no caso /u/. Do mesmo modo que ocorre com a consoante r, a não realização desse fone na fala leva o aluno a não representá-lo também na escrita.

⁷ Alguns sites na internet dispõem desse recurso. O que geralmente usamos por considerarmos a facilidade de elaboração é o <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/code/BuildCrissCross.asp>.

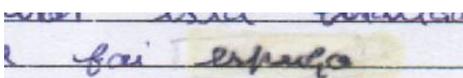
V 4 (recorte 07)



V 7 (recorte 08)

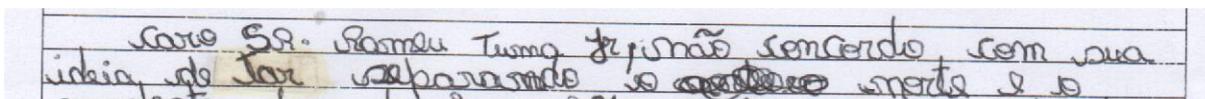


V 15 (recorte 09)

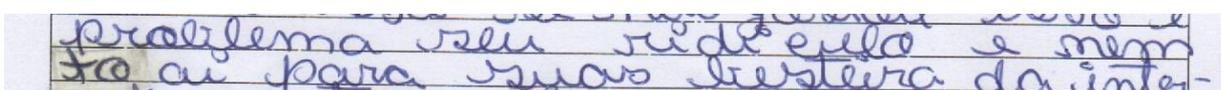


No português do Brasil, outro fenômeno bastante recorrente tanto na fala quanto na escrita, é a supressão da primeira sílaba do verbo **estar**. Sendo estas ocorrências parte da fala que percorre todo contínuo rural-urbano, podemos considerar que este verbo merece atenção especial na forma como abordá-lo em sala de aula, visto que, em muitos casos, o estudante vem grafando-o da mesma maneira fala.

V 12 (recorte 10)



V 1 (recorte 11)



No recorte 10, há a redução do verbo **estar**, pois o estudante não grafa a primeira sílaba do verbo, mas mantém sua desinência sem alteração. No recorte 11, ocorreu uma redução da forma verbal **estou** pela aférese da primeira sílaba, concomitante com a monotongação da sílaba final (tou > to).

Sabemos que há situações em que a escrita desse verbo com a sua referida aférese é aceito, como por exemplo em registros não formais, em conversas em ambientes virtuais, em que a comunicação é praticamente instantânea, logo, as palavras são escritas de forma que remetem à oralidade. No entanto, essa não é a única variante do verbo em questão que o aluno deve utilizar. É nessa perspectiva

que o trabalho com a norma padrão deve ocorrer em sala de aula. Reconhecer e respeitar os usos da língua que o estudante faz é o caminho para ampliar esses usos. Sendo assim, o verbo **estar** deve ser explicitamente ensinado na escola, mostrando para o aprendiz que existe sim uma variedade de usos, e dentre elas, existe uma forma escrita desse verbo que possui maior prestígio social e que ele também precisa dominá-la para utilizá-la em situações de escrita formal.

Em nosso *corpus*, verificamos também alguns casos de apagamento da semivogal presente em ditongos decrescentes formados por /ow/ que passam a ser escritos apenas com a vogal /o/. Pode-se afirmar que esse fenômeno fonológico da monotongação se constitui num traço muito comum na língua falada em geral. Segundo Câmara Jr. (2008, p. 97 [1957]), no ditongo /ow/ “já não se lhe notam distinções fonêmicas com o /o/ simples, numa pronúncia espontânea mesmo tensa; /ow/ é apenas uma variante estilística de /o/ e se substitui à vogal simples para efeito de ênfase.” Vejamos os exemplos abaixo.

V 1 (Recorte 12)



V 6 (recorte 13)



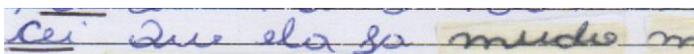
V 14 (recorte 14)



V 16 (recorte 15)



V 17 (recorte 16)



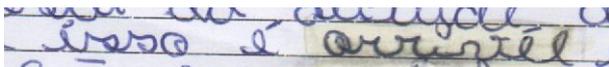
Ainda que os exemplos retirados do nosso *corpus* apresentem a monotongação apenas na sílaba final de verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito, sabe-

se que o ditongo /ow/ sofre variação em qualquer posição em que ele apareça, como por exemplo em início de palavras (*ou*tro ~ otro) ou no meio (teso*u*ra ~ tesora). Esse constante apagamento da semivogal /w/ na fala possivelmente influencia a ocorrência desses desvios na escrita dos estudantes.

Diante desses casos, é necessário que o professor realize atividades escritas especificamente com esses verbos, podendo integrar esse conteúdo, por exemplo, à produção de gêneros narrativos da esfera jornalística, como o relato escrito de algum acontecimento que envolva uma terceira pessoa. O relato pode partir de uma notícia televisiva assistida em casa que deve ser passada para a modalidade escrita. No início da aula, os alunos poderão fazer uma breve leitura das suas anotações e, assim, informar os colegas sobre os acontecimentos recentes, de modo que seja necessário o uso de verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito, tanto na modalidade oral quanto na escrita, para que eles possam refletir sobre as diferenças em relação a essas formas de interação. Durante a avaliação do texto escrito, o professor pode apenas circular o verbo (escrito inadequadamente) e o termo a que ele se refere, destacando a relação entre eles. Posteriormente, ao devolver o texto ao aluno em sala de aula, é importante ressaltar para os estudantes que, apesar de não ser pronunciado, o ditongo /ow/ faz parte dessas terminações verbais e deve sempre ser grafado, porque escrever apenas a letra 'o' produz mudança de sentido do texto, uma vez que, desta maneira, se registra outra forma de uma palavra (como, por exemplo, a forma verbal 'voto' em vez de 'votou') e até mesmo outra palavra (o substantivo 'mudo' em vez do verbo 'mudou').

O apagamento do **h** em início de palavras também ocorreu em nosso corpus, confirmando a nossa hipótese de que os estudantes apresentam dificuldades ao transferir para a escrita as letras que não são pronunciadas. Apesar de não constituir um processo fonológico, já que em nossa língua essa letra não possui realização fonética em nenhum contexto fonológico, o seu apagamento na escrita merece atenção no momento da intervenção. É importante ressaltar que a utilização do **h** em início de palavras causa algumas confusões por essa ser uma letra que aparece em alguns vocábulos justificada por razões etimológicas, ou seja, não há uma regra que indique quando usar essa letra inicial. Em nossa língua, temos diversos casos em que, no início das palavras, é mantido o **h** existente na palavra de origem, como por exemplo, a palavra horrível (do latim *horribile*).

V 1 (recorte 17)



V 20 (recorte 18)



Conhecer a origem etimológica das palavras não é uma tarefa fácil, visto que a nossa língua recebe influência de diversas línguas, o que torna esse conhecimento pouco explorado em sala de aula, e a nosso ver, de difícil apreensão. Segundo Faraco (2012, p, 59), “A memória etimológica tem uma função cultural relevante, mas introduz graus de irregularidades e imprevisibilidades a exigir estratégias de aprendizagem específicas, sem a confiança excessiva na mediação dos sons da fala.”

Sendo assim, seria válido proporcionar o contato com essas palavras em sua forma escrita, fazendo referência a outras palavras de uso corrente que também iniciem com **h** como as palavras **hoje** (do latim *hodie*), **haver** (do latim *habere*), **homem** (do latim *homine*), **hábito** (do latim *habitu*), **humano** (do latim *humanus*), **hotel** (do francês *hotel*), **hambúrguer** (do inglês *hamburger*) etc, o que pode facilitar a familiarização do estudante com essas palavras para evitar formas inadequadas para a sua escrita.

Podemos considerar também como estratégia para evitar dúvidas quanto a escrita de palavras iniciadas com **h** a apresentação de família de palavras, isto é, palavras que possuem o mesmo radical. Dessa forma, o estudante pode utilizar a estratégia de associação entre essas palavras como recurso para solucionar dúvidas no momento de grafá-las. A apresentação pode partir de uma palavra de uso corrente para outras menos usuais. Por exemplo: homem, humano, humanista, humanidade, humanizar, humanitário, humanamente.

6.2 Acréscimo de letras

Passemos agora à análise de alguns casos de acréscimos que observamos em nosso corpus, os quais também estão relacionados com as interferências da fala na escrita.

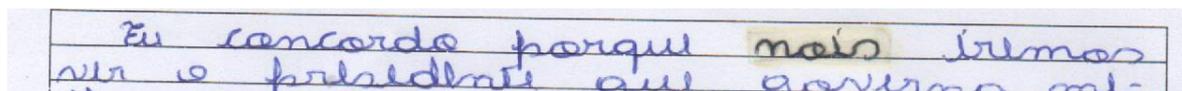
Quadro 2. Casos de acréscimo de letras

ACRÉSCIMO DE LETRAS	
Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes
1. Absurdo	Abisurdo
2. Corrupção	Corrupição
3. Diferença	Diferencia
4. Duas	Duais
5. Fez	Feze
6. Idiota	Indiota
7. Ignorância	Ingnorância
8. Ignorante	Inguinorante, iginorante
9. Levanta	Alevanta
10. Mas	Mais
11. Nós	Nóis
12. Obstáculo	Obistaculo
13. Óbvio	Obiviu

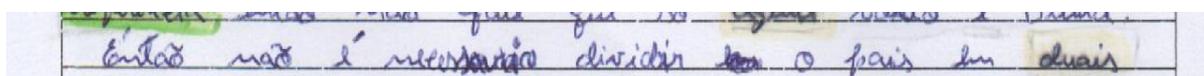
Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Iniciaremos a nossa análise dos acréscimos de letras pelo caso mais recorrente, a epêntese da semivogal /i/. As vogais tônicas finais, quando seguidas de /s/, sofrem uma ditongação ao serem pronunciadas em diversas regiões. Com isso, palavras como **nós**, **mês**, e **duas** apresentam grafias inadequadas quando o estudante acrescenta um [i] antes do /s/, fenômeno conhecido como epêntese. Como podemos observar em nosso corpus.

V 10 (recorte 19)



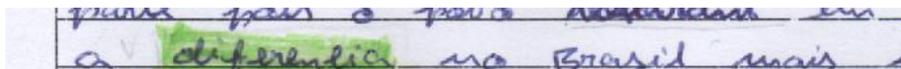
V 15 (recorte 20)



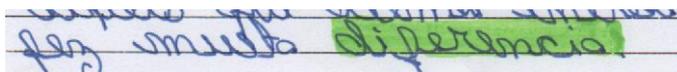
Nesses casos, o que nos chama mais atenção é o fato de que essas palavras são de uso corrente, ou seja, não deveriam ainda ser obstáculos na escrita de alunos do 9º ano. É certo que a ditongação ocorre amplamente na modalidade oral, no entanto essa transposição para a escrita já deveria ter sido superada pelos estudantes nesse nível de escolaridade. A realidade social em que esses alunos estão inseridos, sem dúvida, vem contribuindo para esse problema. Como já explicitado anteriormente nos dados do Inaf 2011, quanto mais baixa a renda da família, menor o nível de alfabetização plena dos estudantes. Tal situação nos leva a reconhecer que o papel do professor vai além de intervir mostrando as formas adequadas para a escrita ortográfica, é iminente também proporcionar situações de letramento a esses alunos, levando-os a refletir sobre a língua a partir de textos autênticos disponíveis em diversas esferas de circulação.

Outro caso de ditongação que verificamos em nosso corpus foi a epêntese do /i/ na palavra **diferença**, que foi grafada da seguinte forma:

V 15 (recorte 21)



V 16 (recorte 22)



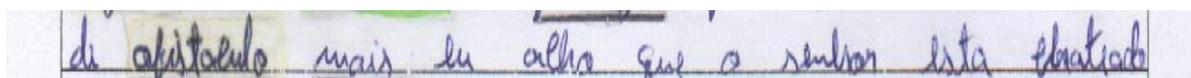
Essa ditongação reflete a variante linguística utilizada pelos estudantes que difere das variedades urbanas de prestígio, pois esse não é um uso corrente e o aluno apoia-se na oralidade. Segundo Bagno (2012, p. 353), “a língua escrita é uma análise da língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no momento de grafar seu texto, em sintonia com seu perfil sociolinguístico.” Provavelmente é essa forma que esses estudantes utilizam em sua comunidade, sendo assim, é ela vai aparecer em sua escrita. Em casos como esse, o professor precisa realizar um trabalho específico para introduzir os alunos nas variedades urbanas de prestígio, mostrando a eles que é nessa variedade que a escrita convencional se apoia.

É possível também que essa confusão entre as palavras “diferença” e “diferencia” possa ter origem no fato de existir em nossa língua o verbo “diferenciar”. Conforme consulta ao dicionário digital Caldas Aulete, existe também a palavra

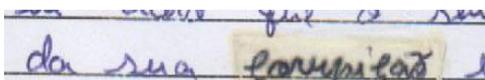
*diferência*⁸ como sinônimo de diferença, apesar desse não ser um uso comum. A palavra diferença vem do idioma Latino, *differentia*, o que nos leva a crer que, devido a essa origem, a *palavra diferença* exista como sinônimo de diferença. A existência dessas duas estruturas em nossa língua pode gerar dúvidas, como pode ser também o caso do estudante estar associando a outros vocábulos que terminam da mesma forma (ausência, ciência, carência ...). No entanto, mesmo buscando compreender os desvios dos estudantes, é necessário esclarecê-los que esse uso configura-se como estigmatizado socialmente.

Em nosso corpus, constam também exemplos de acréscimo de letras como o caso do acréscimo do *i* entre duas consoantes.

V 15 (recorte 23)



V 15 (recorte 24)



V 14 (recorte 25)



Os alunos realizam esse acréscimo para recuperar o padrão silábico CV visto que o /i/ é nitidamente pronunciado nessas palavras. De acordo com Bagno (2012, p. 330), na maioria das línguas, os falantes demonstram ampla preferência pela sílaba formada por CV (consoante + vogal), por esse tipo de sílaba ser menos marcada.

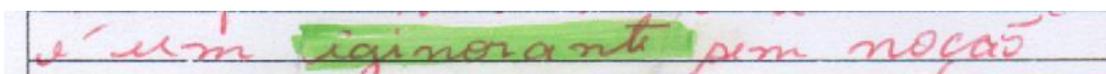
Segundo Bisol (2013, p. 46), “Essa vogal epentética realiza-se o mais das vezes como [i], ocorrendo também [e] em alguns dialetos, mas somente em posição pretônica, como em futebol, peneu ou peneumonia, todas com a alternante de vogal alta: futibol, pineu, pineumonia.” A autora ainda acrescenta que essa epêntese vem se tornando uma característica do português brasileiro, sendo hoje entendida como parte do mecanismo de silabificação que ajusta o vocábulo ao padrão CV.

Já no exemplo a seguir, o estudante, ao grafar **ignorante**, palavra que em nosso corpus apresentou-se escrita com diversos desvios, acrescenta um /i/ após a

⁸ s. f. || (des.) o mesmo que *diferença*. Cf. André de Resende, *Hist. Ant. Cid. de Évora*, p. 3. F. lat. *Differentia*.

consoante **g**, retornando ao padrão silábico CV, no entanto, esse acréscimo muda a pronúncia da palavra, originando uma palavra que não existe em nossa língua. Em nosso sistema de escrita há relações entre grafemas e fonemas que são de natureza regular contextual, isto é, dependem do contexto em que a letra ocorre, como é o caso da letra **g**. O que provavelmente levou o estudante a grafar essa palavra dessa forma é o fato de que a letra **g** possui duas realizações diferentes em nossa língua: diante das vogais **a, o, u** ele tem o som de [g] (como em gato, gota e gula), e diante de **e e i** ela tem o som [ʒ] (como em gente e girafa). O professor pode auxiliar o aluno a construir estas regras fornecendo um conjunto de palavras em que ocorre a regularidade que pretende estudar para que os alunos tomem consciência das relações entre som e letra. No caso abaixo, o estudante associou a sua escrita ao som [g], revelando que essa regra, mesmo sendo regular, ainda não está completamente consolidada.

V 21 (recorte 26)



Outra ocorrência de acréscimo que nos parece relevante é o caso do acréscimo da consoante **n** depois da vogal alta **i**, ou seja, o processo de nasalização que também ocorreu na palavra **ignorante**, palavra que causou muitas dúvidas no momento de sua escrita, tanto por conter sílabas que fogem do padrão CV quanto por esse **ii** favorecer a nasalização. Segundo Bagno (2012, p.329), “a produção do [i], vogal alta e fechada, próxima do palato, parece favorecer a nasalização”. Temos observado, em nossa prática docente, que essa nasalização é muito comum na fala dos nossos alunos. Esse fenômeno pode ser justificado devido a associação à existência, em nossa língua, de muitas palavras que possuem o prefixo **in** (**invisível**, **indescritível**, **independente**...). Percebemos esse fenômeno também na palavra **idiota** na qual o estudante também acrescenta o /n/. Podemos citar também ainda outras palavras que não aparecem em nosso corpus, mas que nos deparamos constantemente com a nasalização do [i] como por exemplo, nas palavras igreja, identidade e igual pronunciada e grafada acrescentando-se a consoante nasal sendo realizadas **ingreja** – **indentidade** – **ingual**. É importante salientar que esses usos configuram-se como estigmatizado socialmente e refletem a variação linguística utilizada pelos estudantes. Desse modo, amparado pela teoria da variação, é que o

professor deve apresentar aos alunos essas palavras que são de uso mais corrente também na variante de prestígio, de modo que ele possa adequar tanto a sua fala quanto a sua escrita às situações mais formais que exigem um maior monitoramento.

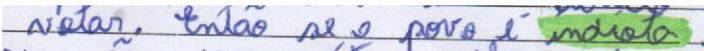
V 18 (recorte 27)



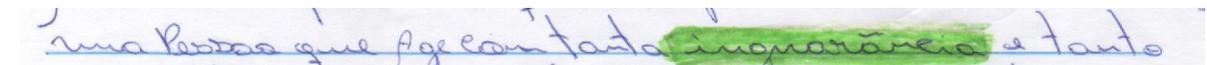
V 19 (recorte 28)



V 20 (recorte 29)



V 22 (recorte 30)



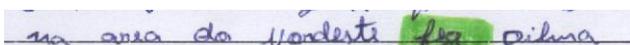
Destacamos também a ocorrência do acréscimo da vogal **a** no início de palavra. Segundo Bagno (2012, p. 327), esse é um processo fonológico constante em nossa língua conhecido como prótese e originado pela conservação de vocábulos arcaicos e clássicos comuns em variedades regionais. Apesar de pouco frequente em nosso corpus, esse é mais um caso em que essa escrita materializa uma questão que é social. Esse uso remete a um falante não com um grau de escolaridade específico (já que o sujeito em pauta está no nono ano do Ensino Fundamental), mas de letramento específico. Revela como se deu o seu processo de apropriação da escrita.

V 15 (recorte 31)



Observamos ainda um caso de acréscimo de vogal no final de palavra, chamado de paragoge. Esta ocorrência também está relacionada com a incidência da variação linguística utilizada pelo estudante.

V 15 (recorte 32)



Segundo Bortoni-Ricardo (2011, p. 72), esse tipo de paragoge contribui para a transformação da estrutura silábica CVC em duas sílabas, CV CV. É uma ocorrência

comum no dialeto caipira e bastante estigmatizada socialmente, o que nos leva a crer que esse estudante, apesar de morar na capital pernambucana, pode ser oriundo ou ainda manter relações com pessoas da zona rural. Em casos como esses, há de se ter bastante cuidado para evitar constrangimento no momento da intervenção, por se tratar de um uso que, geralmente, é condenado pelos falantes de áreas urbanas.

6.3 Juntura vocabular

“Juntura é o nome geral para o contacto entre duas formas mínimas – dentro do vocábulo (juntura interna) ou entre dois vocábulo num grupo de força (juntura externa).” (CÂMARA JR. 1977, p. 151)

Quadro 3. Casos de juntura vocabular

JUNTURA VOCABULAR	
1. Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes
2. A gente	Agente
3. A ver	Avê
4. Do que	Doque
5. O que	Oque
6. Por isso	Porisso

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Cagliari (2008, p. 142) denomina essas ocorrências na escrita de crianças em fase de alfabetização como juntura intervocabular. Este autor observa que essas ocorrências refletem os critérios que a criança usa para analisar a fala. “Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante.” A produção de fala tem como uma de suas características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras. Sendo assim, existe uma tendência inicial de começar a escrever as palavras ligadas umas às outras. Desta forma, surgem problemas quanto ao critério de segmentá-las em unidades distintas.

Esse fenômeno está relacionado ao processo fonológico chamado de Sândi, que, segundo Bisol (2013, p.53), esse nome vem “da gramática do sânscrito para designar alterações morfofonêmicas, condicionadas fonologicamente”. Esse fenômeno pode ocorrer externamente, ou seja, entre palavras, ou internamente, quando ocorre no interior de uma palavra

Nos textos analisados, entendemos como um caso de juntura vocabular associada ao fenômeno de sândi externo a escrita da palavra **por isso**, que o estudante grafou **porisso**. Além da junção não convencional dos dois vocábulos, esse fenômeno resulta em uma transformação do fone [h], que geralmente aparece em final de sílaba, no fone [r] que aparece entre vogais, indicando a influência da oralidade na escrita. Com essa junção, o estudante também retoma o padrão silábico CV.

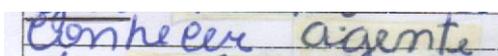
V 17 (recorte 33)

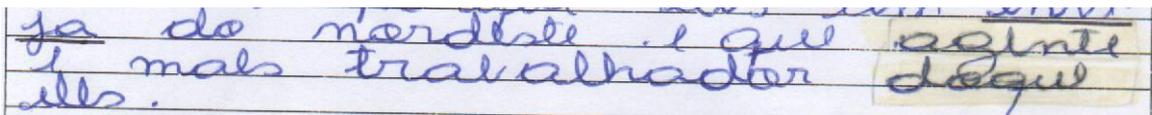


Outro caso bastante comum em nosso corpus e na escrita dos estudantes, de um modo geral, é a junção do artigo **a** com a palavra **gente** ⇒ **agente** para indicar a forma pronominal da 1ª pessoa do plural **a gente**, que coexiste como sinônimo do pronome **nós**. Nesse caso, duas formas lexicais, em sequência, resultam em um único vocábulo fonológico em função da atonicidade de um deles. É o que acontece com os clíticos, ou seja, uma palavra que depende fonologicamente de outra, comportando-se como se fosse uma de suas sílabas (ex. *avê, aver, doque*). São chamados de clíticos os pronomes átonos, os artigos, as preposições e as conjunções, justamente por essa propriedade de dependência acentual das palavras que os seguem ou precedem.

Outra hipótese para essa junção é o fato de existir em nossa língua três formas foneticamente idênticas envolvendo essa expressão – **agente**, **há gente**, e **a gente** que, apesar de serem semanticamente distintas, podem gerar confusão na modalidade escrita porque são homófonas. Ao identificar a recorrência dessa dúvida na escrita dos alunos, o professor pode levantar algumas discussões em sala de aula sobre essas expressões, principalmente enfatizando o uso da locução pronominal **a gente**, mostrando que ela possui significado diferente da expressão que eles costumam usar **agente** (que junto, é substantivo e significa aquele que age, que pratica a ação: o agente causador da doença, o agente da polícia, o agente secreto).

V 9 (recorte 34)



V 10 (recorte 37)**V 1 (recorte 35)****V 22 (recorte 36)**

Embora o número desses casos tenha sido pequeno em nosso corpus, o que nos chama a atenção é o fato dessas ocorrências serem encontradas na escrita de estudantes do 9º ano, os quais já deveriam ter superado a fase de junção inadequada das palavras. Isso demonstra a importância de um trabalho com a consciência fonológica que favoreça a segmentação adequada das palavras durante todo o ensino fundamental e não apenas no período de alfabetização.

6.4 Troca de letra

Incluimos nestes casos algumas palavras que apareceram em nosso corpus grafadas com a vogal /i/, quando deveriam ser escritas com a vogal /e/. Apesar de não se configurar como um processo fonológico, optamos por incluí-las em nossa análise pela notável influência da oralidade nesses registros. São muitos os casos em que pronunciamos a vogal média / e/ como uma vogal alta /i/, principalmente quando ela ocorre em posição postônica, como podemos observar nos exemplos abaixo.

Quadro 4. Casos de troca de letras

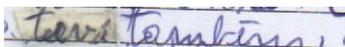
TROCA DE LETRAS	
Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes
1. Conhece	Conheci
2. Descoberto	Díscuberto
3. Desnecessária	Dísnecessária
4. Desvalorizado	Dísvalorizada

5. Enojam	<i>Inojam</i>
6. Que	<i>Qui</i>
7. Se	<i>Si</i>
8. Sabe	<i>Sabi</i>
9. Simples	<i>Simplis</i>
10. Teve	<i>tevi</i>

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Essas ocorrências são conhecidas como alçamento vocálico, fenômeno em que há mudança no traço de altura da vogal. A vogal /e/ que é uma vogal média, passa a ser pronunciada como a vogal alta /i/. Silva (2011, p. 49), ressalta que “No contexto postônico, o alçamento é sistemático e presente em praticamente todas as variedades do português brasileiro.”

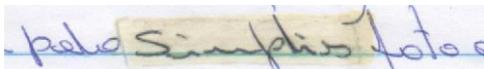
V 5 (recorte 38)



V 8 (recorte 39)

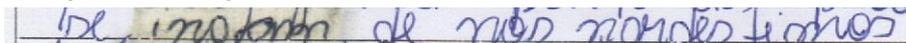


V 20 (recorte 40)



O alçamento ocorre também quando a vogal /e/ encontra-se em posição pretônica. Como, por exemplo, no caso abaixo.

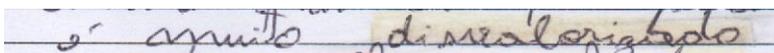
V 2 (recorte 41)



Sobre essa grafia, o estudante opta pela grafia de i para representar o som [i], possível pronúncia dessa palavra para o escrevente desse texto. No entanto, essa relação direta entre som e letra nem sempre atende às exigências da escrita. Nesse caso, a variação linguística desfaz essa relação direta, já que a ortografia estabelece uma única forma de grafar as palavras da língua, enquanto, na fala, esse fonema pode ter mais de uma possibilidade de realização.

Nos casos em que o estudante confunde a escrita de palavras formadas por prefixos des- / dis- é possível que isso ocorra devido à existência das duas formas prefixais em nossa língua (discutir, discordar, distrair – desobediente, desabrigado, desvalorizar). O estudante associa as formas existentes à sua pronúncia, que, em geral, prevalece a realização da vogal média /e/ como a vogal alta /i/, mesmo não estando na posição postônica. É importante frisar para o aluno que, apesar de pronunciarmos o prefixo **des** como [dis], o prefixo **des** é mais comum na modalidade escrita, estando presente em um maior número de palavras (uma breve consulta a um dicionário pode comprovar isso). Desse modo, o estudante deve ficar atento para evitar transpor para sua escrita a mesma realização oral que faz dessas palavras. O uso do dicionário pode ser um bom aliado para ajudar a solucionar dúvidas a esse respeito.

V 7 (recorte 42)



V 8 (recorte 43)



V 15 (recorte 44)

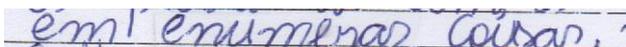


6.5 Casos à parte: a hipercorreção

Por não fazerem parte dos desvios decorrentes da pronúncia na produção escrita, inicialmente, consideramos que os casos de hipercorreção não deveriam ser abordados nesta análise. Contudo, como a própria nomenclatura sugere, a “hipercorreção” confirma a nossa perspectiva de que os estudantes estão constantemente elaborando hipóteses no momento da escrita, na tentativa de adequar-se à norma culta e não cometem desvios aleatoriamente. Dessa forma, consideramos pertinente abrir um pequeno parêntese para abordar essas ocorrências.

Verificamos, em nosso corpus, casos em que o estudante troca inadequadamente a vogal /i/ e /u/ pelas vogais /e/ e /o/. Essas ocorrências podem ser explicadas pela valorização da vogal /e/ em detrimento da vogal /i/. Segundo alguns gramáticos (Houaiss, 1958; Révah, 1958; citado por BORTONI-RICARDO, 2011, p. 52), as vogais médias /e/ e /o/ são vistas como mais corretas do que as variantes /i/ e /u/. Essas trocas nos parece ser uma tentativa de aproximar a palavra a uma forma mais valorizada socialmente.

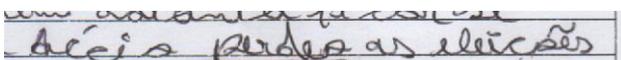
V 2 (recorte 45)



V 16 (recorte 46)



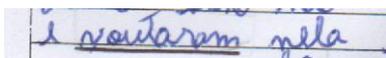
V 13 (recorte 47)



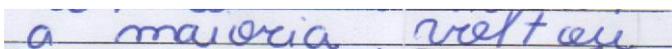
Ainda podemos destacar que as pessoas que escreveram dessa forma já perceberam que as vogais /e/ e /o/ podem, com muita frequência, ser pronunciadas como /i/ e /u/ (como em gente e gato). As formas verbais, na 1ª pessoa do presente do indicativo, também são escritas com /o/, mas pronunciadas com /u/ (como em canto, falo etc). Talvez por analogia a forma do presente, o estudante tenha escrito “perdeo”.

Outro caso que se apresentou constantemente grafado com o fenômeno da hipercorreção foi o verbo *votar*, também ocasionado pela dúvida ao grafar o ditongo /ow/.

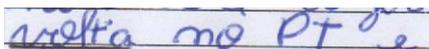
V 22 (recorte 48)



V 9 (recorte 49)



V 9 (recorte 50)



O fato da monotongação de certos ditongos ser um fenômeno fonológico generalizado em qualquer variedade do PB, leva muitas pessoas a querer escrever, por hipercorreção, palavras que não teriam o ditongo, realizando a epêntese de uma vogal onde não deveriam (caso comum ocorre com a palavra *bandeja* que, não raro, vemos escrita como *bandeija*). O aluno demonstra saber que, na fala, é comum realizarmos a monotongação do ditongo /ow/ e que esta pronúncia não deve ser transposta para escrita. Desse modo, por hipercorreção, ele acrescenta o /w/ ou ainda // após a vogal /o/ em um verbo, no qual essa semivogal não existe.

As hipercorreções encontradas nos textos analisados servem para compreendermos melhor os processos que levam à aquisição da escrita e como o professor deve atuar. Um indivíduo que comete desvios por hipercorreção demonstra sua preocupação com a forma adequada de escrever. Muitas vezes, a ansiedade para acertar é tanta, que ele acaba aplicando regras onde não deveria. Sendo assim, faz-se mais do que necessário que o professor atue com cautela diante desses casos, atentando para não cometer nenhum tipo de discriminação ao tratar desses desvios da norma padrão que o aluno apresenta.

É importante reiterar que o propósito desse tipo de análise que nos propomos a fazer não é apenas mostrar os desvios de escrita que os estudantes cometem e o porquê dessas ocorrências. Procuramos também oferecer aos professores uma amostra que lhes possa ser útil na análise dos desvios contidos nos textos de seus próprios alunos, favorecendo o planejamento das suas aulas e a produção de materiais didáticos adequados para tratar as dificuldades apresentadas.

Após todo o trajeto até então percorrido nesse estudo – a revisão bibliográfica, o levantamento e análise dos dados, a nossa proposta é, agora, diante dos resultados, elaborar um plano de intervenção que possa auxiliar professores de língua materna a lidar com problemas decorrentes de um processo problemático de aquisição da escrita por parte de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

7 PLANO DE INTERVENÇÃO

“Não podemos voltar no tempo e começar tudo de novo, mas podemos planejar o futuro e mudar o final.”

Nathan Monte

Neste capítulo, objetivamos propor um projeto de formação continuada para o professor que se depara constantemente com os desvios de escrita que foram analisados na seção anterior. Apesar dos problemas relativos à precária apropriação do sistema de escrita por alunos que já passaram por nove anos de escolaridade, como se pôde verificar em nossa análise dos dados, é raro ou mesmo inexistente o investimento, na escola campo desta pesquisa, em formações continuadas para professores que, de fato, contemplem questões relativas à fonologia da LP.

Durante os 10 anos de experiência como docente em instituições de ensino da rede estadual de Pernambuco, nunca soubemos da oferta de nenhum curso dessa natureza. As formações oferecidas contemplam, em sua maioria, as teorias do gênero do discurso, tomando como pressuposto que o trabalho com gêneros dará conta de todas as questões referentes ao ensino e aprendizagem da língua materna. Não queremos aqui ir de encontro a tais teorias, visto que os estudos linguísticos que se desenvolvem pela perspectiva dos gêneros discursivos fundamentam-se na concepção de que a linguagem e os seus sentidos se constituem na interação e se renovam pela capacidade criativa dos sujeitos. Perspectiva essa adotada pela pesquisadora para entender quais relações os estudantes estabelecem entre os conhecimentos sobre a linguagem (oral) que eles já têm, dos quais faz uso cotidianamente, e os que eles ainda pretendem construir ao escreverem os seus textos. No entanto, o professor precisa ter em mente que apenas o trabalho com os gêneros textuais não é suficiente para resolver todas as questões relacionadas ao ensino de língua. Os aspectos que são de ordem estrutural precisam ser compreendidos pelo professor, pois esses também são subsídios necessários para a prática docente de língua materna.

Sabendo dessa escassez de cursos de aprimoramento em áreas específicas do ensino de língua materna, principalmente no que concerne à fonética e à fonologia, consideramos que, a oferta de um curso de curta duração que contemple esses

conteúdos em particular pode ser relevante no desenvolvimento profissional do professor.

Nesse contexto, a nossa proposta consiste em um curso que se constitui de um conjunto de intervenções pedagógicas a serem realizadas com professores da escola campo da pesquisa, na tentativa de diagnosticar e, se necessário, ampliar as concepções teóricas e os procedimentos metodológicos que norteiam as práticas dos professores nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais com relação aos desvios de escrita que recebem interferência da oralidade.

Para o professor, é necessário buscar conhecer a língua em sua dimensão estrutural e formal. Além disso, lhes são requeridas habilidades necessárias à transposição desse saber para a sala de aula, as quais devem ser desenvolvidas associando-se aspectos teóricos e práticos. Nesse contexto, devido à pouca ênfase dada aos campos da fonética e da fonologia na formação inicial e continuada do professor, acreditamos que essa formação seja relevante, uma vez que tem como objetivo ampliar o conhecimento dos docentes e, sobretudo, provocar uma reflexão em relação à forma como os desvios de escrita vêm sendo tratados em sala de aula.

A legislação brasileira prevê a formação continuada como direito dos profissionais da educação. A LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, reconhece a relevância e garante a oferta de cursos de formação continuada, bem como a sua manutenção, conforme disposto no título VI que trata dos profissionais da educação, como podemos observar nos excertos dos artigos abaixo.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos

superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Destacamos ainda na LDB, o artigo 67, inciso II, que assegura ao profissional da educação a participação em cursos de formação continuada.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Essa lei teve um papel crucial na ampliação da oferta de formações continuadas. A partir do momento em que ela delega aos governos federais, estaduais e municipais a responsabilidade de ampliar a formação inicial do professor, esses cursos adquirem um caráter institucional. As formações continuadas são ações fomentadas por diversos órgãos governamentais em parceria com instituições de ensino. Projetos como o *Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação* – promovido pelo governo federal em parceria com universidades, ratificam a importância da formação continuada de professores, apontando as contribuições que a prática do estudo contínuo pode trazer para esses profissionais.

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. (BRASIL, 2007, p. 2)

As reais dificuldades dos estudantes nos são reveladas durante a nossa prática docente. Conforme apontado no documento acima citado, uma formação inicial não é suficiente para nos subsidiar com os conhecimentos necessários para atuar produtivamente diante da diversidade de problemas com os quais nos deparamos. Assim, a formação continuada apresenta-se como fator relevante para uma atuação repleta de significação, possibilitando ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação às exigências do ato de

ensinar, levando-o a reestruturar e aprofundar conhecimentos construídos na formação inicial. O professor que participa de atividades de formação continuada tem a possibilidade de trocar experiências que podem conduzi-lo à reflexão sobre sua prática e trabalho diário.

Sabemos das limitações da nossa proposta, pois esta é apenas um recorte na diversidade de problemas com os quais nós, professores de língua materna, precisamos lidar cotidianamente. Entretanto, considerando os aspectos aqui levantados, ela é importante porque nos traz reflexões que nos levam a repensar nossa prática docente tanto do ponto de vista da análise dos desvios de escrita dos alunos quanto na maneira de enxergar o aluno em si, pois aqui consideramos o estudante como um ser repleto de capacidades, que se esforça, que formula hipóteses, que busca acertar. No entanto, nem sempre as suas tentativas são exitosas e terminam por não corresponderem aos objetivos esperados.

Nesses casos, nossa proposta pode conduzir os professores a intervenções que levem em conta os diversos fatores que foram abordados nessa pesquisa, em especial, os que se referem à variação fonético-fonológica, que sempre vai existir, levando o aluno a compreender essas variações, para relacioná-las aos elementos gráficos. Sobretudo em relação às variações que sofrem influências de natureza social, a sua compreensão permite ao professor lidar mais adequadamente com o preconceito linguístico que pode surgir na sala de aula.

Acreditamos que uma formação continuada que contempla o problema da constante materialização de processos fonológicos na escrita dos nossos estudantes, fenômeno facilmente observável em diversos níveis de ensino, pode resultar em um em atitudes mais produtivas no momento de intervenção, visto que, a partir do momento em que o docente passa a compreender esses fenômenos e os motivos pelos quais eles ocorrem, ele tem mais subsídios para lidar com as dificuldades de escrita desses alunos e, dessa forma, pode agir com maior segurança, eficiência e sensibilidade nas intervenções feitas em sala de aula e também no preparo dos seus materiais didáticos. Acreditamos ainda que as reflexões em torno da variação linguística e sua importância para o ensino e aprendizagem da língua materna podem contribuir para a criação de um cenário mais harmônico e respeitoso em sala de aula.

Nos tópicos a seguir, apresentamos detalhadamente as etapas constituintes da proposta do curso de formação.

7.1 Planejamento

Planejar é, antes de mais nada, organizar ações. No nosso cotidiano, precisamos antecipar nossos passos a fim de alcançar nossas metas de modo satisfatório, evitando contratempos. Não é suficiente ter conhecimento, tempo disponível e saber executar. É preciso organizar as ações, mesmo que, por algum motivo, durante o processo de execução, tenhamos que reorganizá-las. Assim, com essa simples definição, concebemos o ato de planejar. Nas atividades profissionais de um educador, não seria diferente, os seja, o planejamento é essencial. Ao selecionar um objeto de ensino, traçamos as estratégias necessárias para a didatização desse conhecimento a ser compartilhado, construído. É nesse contexto que inserimos o nosso plano de ensino e plano de aula.

O plano de ensino é a primeira etapa de proposição de um curso. Constitui-se de um documento que nos proporciona uma visão panorâmica do que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com o que fazer e com quem fazer.

No plano são descritos os princípios, diretrizes e procedimentos que poderão viabilizar o desenvolvimento da proposta, com a função de orientar as nossas ações. Como nos esclarece Sobrinho (1994, p. 3), “O plano é importante porque evita o imprevisto, o imediatismo, a ausência de perspectiva, pois ele antecipa, ele prevê”. No entanto, não devemos concebê-lo como um documento inflexível e absoluto, pois uma das características da prática docente é a sua adequação em face das necessidades reais.

A nossa proposta é um curso de formação continuada com duração de 40h/a, distribuídas em dez encontros, com 4h/a em cada um. Optamos por dividir o programa em cinco módulos com 8h/a em cada um, nos quais os conteúdos serão desenvolvidos progressivamente, em consonância com os objetivos propostos. As atividades devem ser desenvolvidas de forma sequencial, mantendo-se um encadeamento entre os conhecimentos construídos em cada módulo, conforme a descrição que apresentaremos a seguir.

O plano de aula corresponde a um conjunto de ações referentes às etapas necessárias para o encaminhamento da aula (temas, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação), em consonância com o plano de ensino pré-estabelecido. Assim, as atividades planejadas são previamente distribuídas, de modo que sejam realizadas a cada encontro com intuito de atender aos objetivos propostos.

Considerando a ampliação dos saberes como um processo dinâmico, é importante estar atento para perceber quais são as situações que mais favorecem a compreensão e a aprendizagem dos participantes que é o papel principal do processo ensino-aprendizagem. Por conseguinte, o plano de aula deve ser constantemente revisitado pelo docente/formador, possibilitando a reorganização ou adequação dos procedimentos ou conteúdo, em comunhão com os anseios dos participantes, ao passo que deva atender aos propósitos concebidos e às expectativas de todos os envolvidos na situação de aprendizagem.

7.1.1 Plano de ensino

I – IDENTIFICAÇÃO

CURSO: Formação continuada

MODALIDADE: Presencial

TEMA: Desvios de escrita: as contribuições do estudo da fonologia e da variação para construção de estratégias de intervenção.

PROFESSORA RESPONSÁVEL: Sandra Maria Mendes Souza e Melo (Professor Autor e Executor)

PÚBLICO ALVO: Professores do Ensino Fundamental (Anos Finais) de escolas públicas estaduais e municipais

CARGA HORÁRIA: 40 h/a

II - EMENTA

Revisão dos princípios basilares para os estudos de fonética e de fonologia. Estudo de processos fonológicos. Variação linguística. Análise de material didático de língua portuguesa. Proposições metodológicas para elaboração de material didático nos quais devem-se levar em conta aspectos cognitivos e sociais no desenvolvimento da escrita.

III – JUSTIFICATIVA

A presente proposta surgiu da necessidade de se ressaltar a relevância que tem o estudo de aspectos referentes à fonética e à fonologia na aquisição da modalidade escrita de uma língua materna. Esses conhecimentos, em geral, recebem pouca ênfase na formação inicial do professor, no entanto, os consideramos de suma importância, pois permitem ao professor de língua materna compreender a estrutura da língua que está ensinando, não somente quanto aos aspectos relacionados à variação, mas também a essência, a sua estrutura e as diversas possibilidades de que a língua materna dispõe, verificando que os princípios da fonética e fonologia são o cerne disso.

IV - OBJETIVOS

▶ GERAL

Proporcionar aos professores do Ensino Fundamental Anos Finais conhecimentos específicos de fonética e fonologia e dos processos fonológicos que permitam compreender melhor a natureza dos desvios de escrita dos seus alunos para que, a partir disso, eles possam intervir de maneira produtiva no processo de aquisição da escrita.

▶ ESPECÍFICOS

- Compreender as diferenças e relações entre a fonética e a fonologia.
- Refletir acerca das variações fonológicas decorrentes de fatores linguísticos e sociais e regionais.
- Discutir acerca da aplicação da fonologia no processo de ensino-aprendizagem da escrita.
- Refletir sobre a experiência diária com a fala e a escrita e o valor socialmente instituído desta última.
- Ampliar o conhecimento teórico sobre os sistemas ortográficos, a arbitrariedade do signo, arbitrariedade da relação entre letra e som.
- Classificar e discutir as diferentes categorias de desvios ortográficos.
- Apresentar os processos fonológicos nas modalidades oral e escrita da língua.
- Verificar em textos escritos por alunos quais os processos fonológicos se materializam na escrita deles.
- Verificar como (ou se) os livros didáticos abordam os conceitos da fonética e da fonologia e da variação linguística em relação a aprendizagem da escrita.
- Propor soluções e/ou estratégias de ensino da escrita baseadas nos conhecimentos da disciplina de fonética e fonologia.
- Elaborar atividades didáticas direcionadas para a aprendizagem do sistema de escrita do português.

V – MÉTODOS DIDÁTICOS DE ENSINO

O curso constará de:

- ✓ Exposições dialogadas
- ✓ Apresentações orais
- ✓ Debates
- ✓ Relatos de experiência
- ✓ Estudos dirigidos
- ✓ Análises de materiais didáticos e de textos de alunos
- ✓ Elaboração de materiais didáticos

VI – RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Quadro branco
- ✓ Piloto azul ou preto
- ✓ Apagador
- ✓ Notebook
- ✓ Data Show
- ✓ Internet

VII - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, construída ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com base na realização das leituras indicadas; na frequência; na participação dos debates em sala de aula; na exposição oral de análises de textos dos alunos e dos materiais didáticos.

Fará parte da avaliação a elaboração de propostas de atividades direcionadas para a aprendizagem da escrita ortográfica associada às reflexões teórico-práticas contempladas no curso.

BIBLIOGRAFIA BÁSICAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2012. (Capítulo 7 e 8)

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

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 7ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CÂMARA JR, J. M. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: **Dispersos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975, p. 35 a 46.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9ª ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: contexto, 2011

Sites para navegação: <http://www.fonologia.org/index.php>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

_____. Interferências da língua oral na língua escrita. In: Ramos, Wilsa M. (org.) **Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita**. Unidade 13 FUNDESCOLADPESEIFMEC (www.fundescola.mec.org.br) 2004a.

_____. O sistema alfabético: ampliando nossa percepção da relação entre sons e letras. In: Ramos, Wilsa M. (org.) **Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita**, Unidade 12, FUNDESCOLADPESEIFMEC (www.fundescola.mec.org.br) 2004b.

_____. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, Edair Maria, COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In. ABAURRE, M. B. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra**. Contexto, São Paulo, 2013. p. 21 – 52.

_____. Sândi vocálico externo. In. ABAURRE, M. B. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra**. Contexto, São Paulo, 2013. p. 53 – 72.

_____. Dicionário de linguística e gramática. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977

_____. Para o estudo da fonêmica portuguesa. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo, SP: Memnon-FAPESP, 2000.

CARVALHO, M.A.I; ALVAREZ, A.M.R. **Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica**. Fono Atual. São Paulo, SP: Pancast, v 4, n 11, p 28-31, 2000.

CRYSTAL, David. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

FARACO, C.A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In. MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P (org). **Fala e escrita**. Belo horizonte: Autêntica. 2007.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

7.1.2 Plano de aula

PLANEJAMENTO PARA CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – PLANO DE AULA			
Contribuições da fonologia e da variação linguística para a aquisição da escrita.			
FORMADOR:			
ETAPAS/ CONTEÚDOS	METAS DE APRENDIZAGEM	METODOLOGIA/ ORIENTAÇÕES	AVALIAÇÃO Instrumentos e estratégias
<p>MÓDULO 1 – 8h/a 1º Encontro (4h/a)</p> <p>1º Momento 1h30</p> <p>Apresentação do programa; bibliografia básica; metodologia de trabalho; critérios de avaliação;</p>		<ul style="list-style-type: none"> Solicitar aos alunos que se apresentem explicitando um pouco da sua experiência com a temática do curso e o porquê do interesse em participar. Apresentação do programa; bibliografia básica; metodologia de trabalho; critérios de avaliação; 	<p>Obs. Nesse primeiro encontro, os cursistas não estarão sendo avaliados.</p>
Intervalo (20 min)			
<p>2º. Momento 1h50</p> <p>http://www.fonologia.org/index.php</p> <p>Fonética articulatória.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer preliminarmente os aspectos estudados pela fonética articulatória que serão alvo do nosso estudo durante o curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição dialogada. Apresentação do site http://www.fonologia.org/index.php que contém diversos conteúdos sobre fonologia. Indicação de leitura: CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. Iniciação à fonética e à fonologia. 7ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (1º capítulo, p. 11 a 36) 	

<p>MÓDULO 1 2º Encontro (4h/a) 1º momento 1h 30</p> <ul style="list-style-type: none"> Fonética articulatória Objeto de estudo - som ou fone. Alfabeto Fonético Internacional (AFI) 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que é a partir dos sons da fala que se depreende o sistema fonológico de cada língua em particular. 	<ul style="list-style-type: none"> Acesso ao site: http://www.fonologia.org/index.php Para explorar os conteúdos que o compõe em relação ao aparelho fonador e o Alfabeto Fonético Internacional. Exposição dialogada; Discussão sobre o primeiro capítulo do livro “Iniciação a fonética e a fonologia” (p. 11 a 34); 	<ul style="list-style-type: none"> Observar a participação com base nas discussões sobre o texto em questão.
Intervalo (20min)			
<p>2º. Momento 1h 50</p> <ul style="list-style-type: none"> Sons do português <ul style="list-style-type: none"> ✓ Consoantes (modo, ponto e grau de vozeamento) ✓ Vogais (altura da língua, direção da elevação da língua, arredondamento, nasal/oral) ✓ Glides [w, j] ✓ Sons foneticamente semelhantes ✓ Transcrições fonéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os critérios estruturais para a classificação das consoantes e das vogais; O lugar da articulação (o local/ponto em que os articuladores impedem/dificultam a passagem do ar); O modo ou a maneira da articulação (como a ar é obstruído); Papel das cordas vocais (responsável pela sonorização; ensurdecimento do som). Realizar transcrição fonéticas com intuito de perceber a variação do som durante a sua emissão por cada falante. 	<ul style="list-style-type: none"> Acesso ao site: http://www.fonologia.org/index.php Para explorar os conteúdos que o compõe; Realizar transcrição fonética; Indicação de leitura para o próximo encontro: CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. Iniciação à fonética e à fonologia. 7ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (1º capítulo, p. 35 a 66); Indicação para leitura e realização de exercícios: SILVA, Thais Cristófar. Fonética e fonologia do português: Roteiro de estudo e guia de exercícios, 2009. (p. 23 a 48) 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar através de discussões se os participantes estão compreendendo os conceitos apresentados.

<p>MÓDULO 2- 8h/a 1º Encontro 1º. Momento 1h 30</p> <ul style="list-style-type: none"> • O objeto de estudo da fonologia <ul style="list-style-type: none"> ✓ Som X fonema 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar semelhanças, diferenças e relações entre a fonética e a fonologia, tendo como referência o objeto de estudo de cada área; • Perceber a pertinência de se trabalhar com conceitos dessas áreas no ensino de língua materna; 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção dos exercícios: SILVA, Thais Cristóforo. Fonética e fonologia do português: Roteiro de estudo e guia de exercícios, 2009. (p. 23 a 48); • Discussão sobre o primeiro capítulo do livro “Iniciação a fonética e a fonologia” (p. 35 a 66); 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar através de discussões e da realização das atividades propostas se os participantes estão compreendendo os conceitos apresentados
Intervalo (20 min)			
<p>2º Momento 1h 50</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traços distintivos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ponto: labial, coronal e dorsal ✓ Laríngeo: surdo, sonoro ✓ Modo: contínuo, não-contínuo ✓ Abertura das vogais ✓ Sons foneticamente semelhantes (Pares mínimos/ pares análogos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os traços distintivos como unidades mínimas contrastivas capazes de distinguir entre si os elementos lexicais. • Observar em pares mínimos a funcionalidade dos traços distintivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir o valor funcional dos traços distintivos na formação de palavras. • Solicitar que os cursistas identifiquem quais traços são distintivos e pares mínimos. • Indicação de leitura para o próximo encontro: SILVA, Thais Cristóforo. Fonética e fonologia do português: Roteiro de estudo e guia de exercícios, 2009. (p. 117 a 170) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar através de discussões e da realização das atividades propostas se os participantes estão compreendendo os conceitos apresentados

<p>2º Encontro 1º. Momento 2h</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sistema fonológico do português (inventário dos fonemas portugueses - consoantes e vogais) • Diferença entre: fone - fonema e alofone - letra e grafema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os fonemas de nossa língua, como segmentos que se opõem entre si no estabelecimento de unidades de significado na língua; • Reconhecer os alofones como variantes fonéticas da língua. Refletir acerca das implicações da transcrição fonêmica para a escrita ortográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do quadro de fonemas da língua portuguesa (disponível em: http://www.fonologia.org/quadro_fonemico.php) • Exposição dialogada dos conceitos de fone - fonema e alofone - letra e grafema. • Solicitar aos cursistas que realizem uma comparação entre o quadro fonético e o quadro de fonemas da língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar através de discussões e da realização das atividades propostas se os participantes estão compreendendo os conceitos apresentados.
Intervalo (20 min)			
<p>2º momento 1h20 min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturas silábicas <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ataque, núcleo e coda; ✓ Padrões silábicos do português. ✓ Silaba tônica e átona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os elementos componentes da estrutura silábica; • Verificar os padrões silábicos da língua portuguesa; • Perceber no acento tônico um traço contrastivo de significado em certas palavras (ex. sabiá, sabia, sábia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de slides com a estrutura silábica da língua portuguesa; • Realização das atividades propostas no capítulo estudado (SILVA, Thais Cristófar. Fonética e fonologia do português: Roteiro de estudo e guia de exercícios, 2009. (p. 117 a 152) Indicação de leitura: CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2008. (capítulo 2 – A fala, capítulo 3 – A escrita) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar através de discussões e da realização das atividades propostas se os participantes estão compreendendo os conceitos apresentados

<p>MÓDULO 3 – 8 h/a 1º Encontro 1º. Momento: 1h 50 min A fala</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variação linguística; • Relações entre a variação linguística e a escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber as variações fonológicas como decorrentes de fatores linguísticos e sociais e da região; • Refletir sobre o estatuto dos “erros” de escrita numa perspectiva sociolinguística. • Distinguir entre problemas ortográficos que são reflexo da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam pelo caráter arbitrário das convenções ortográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a temática da variação linguística a partir do vídeo humorístico: regionalismo com Nelson Freitas disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1j1S6DhCR24; • Discutir a variação a partir do vídeo assistido e encaminhar a discussão para os demais fatores motivadores de variação; • Exposição dialogada em torno do capítulo lido sobre a fala; • Propor uma discussão sobre a relação entre a variação linguística e o processo de aquisição e domínio da escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar se os cursistas se posicionaram de maneira crítica e reflexiva em relação aos textos lidos, ao tecerem considerações sobre a variação linguística.
Intervalo (20 min)			
<p>2º. Momento: 1h 30</p> <ul style="list-style-type: none"> • A escrita • Características do nosso sistema ortográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características do nosso sistema ortográfico a fim de identificar a relação entre os sons e as letras na língua portuguesa; Distinguir entre problemas ortográficos que são reflexo da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam pelo caráter arbitrário das convenções ortográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição dialogada em torno do capítulo lido sobre o sistema ortográfico da língua portuguesa; Discussão sobre a arbitrariedade da escrita e da relação entre letra e som. <p>Indicação de leitura para o próximo encontro. BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola editorial, 2012. (Capítulo 7 e 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar através de discussões e da realização das atividades propostas se os participantes estão compreendendo as características do nosso sistema ortográfico.

<p>2º encontro</p> <p>1º momento 1h 30m</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processos fonológicos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acréscimo ✓ Supressão ✓ Transposição ✓ Transformação 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os processos fonológicos numa perspectiva sincrônica e diacrônica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos processos fonológicos mais comuns na nossa língua. • Indicar quais os processos que se materializam com mais frequência na escrita dos alunos. Exemplificar com slides cada processo com recortes de textos produzidos por estudantes do ensino fundamental. 	
Intervalo (20 min)			
<p>2º momento 1h 50m</p> <p>Relação entre os processos fonológicos e a escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relevância de se contemplar, no ensino de língua materna, atividades que envolvam a reflexão sobre as formas de realização das modalidades oral e escrita da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar algumas atividades de intervenção que possam ser produtivas para tratar os desvios de escrita que recebem influência da fala; • Discutir sobre as formas que cada professor vem intervindo nos chamados desvios de ortografia; • Orientação para a atividade que deverá ser realizada em casa: solicitar aos professores que selecionem um texto dos seus alunos que apresente um número significativo de desvios de escrita. Pedir que agrupem os desvios em duas categorias básicas: 1. Problemas ortográficos que são reflexo da interferência de regras fonológicas variáveis; 2. Problemas que se explicam pelo caráter arbitrário das convenções ortográficas; • Solicitar que os professores quantifiquem os desvios encontrados e associem os problemas ortográficos que são reflexo da interferência de regras fonológicas variáveis aos processos fonológicos estudados, para apresentar aos demais colegas de curso os seus resultados. 	

<p>MÓDULO 4 – 8h/a 1º Encontro 1º momento 1h 30min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar desvios de escrita compreendendo quais os processos fonológicos que comumente se materializam na escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da discussão sobre os processos fonológicos; • Apresentação + debate. Cada cursista deverá apresentar oralmente a atividade de análise dos desvios de escrita realizada por cada um; <p>Na medida em que os professores forem apresentando seus dados a formadora deverá proceder com anotações registrando quais desvios foram mais apontados pelos professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será com base na realização da atividade solicitada e na exposição oral da análise dos desvios de escrita.
Intervalo (20 min)			
<p>2º momento 1h 50min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adotar a prática de análise de desvios de escrita como uma estratégia para compreender como está se dando o processo de domínio da escrita ortográfica, quais os conhecimentos os alunos já dominam e quais os que ainda não foram construídos pelo aluno e necessitam de uma atenção especial no momento da intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir o encontro a uma troca de experiências entre a formadora e os cursistas a fim de construir um diálogo que leve a apresentação e/ou criação de estratégias interventivas para atuar produtivamente nos desvios mais recorrentes que foram apresentados; • Dividir os cursistas em quatro grupos de três ou quatro participantes, por série do 6º ao 9º ano. Solicitar que elaborem uma proposta de atividade para um dos desvios de escrita apresentados pelos alunos levando em consideração a série a qual a atividade se destina. A apresentação deve ser realizada em slides para uma melhor visualização e também em ficha de aula para que todos tenham em mãos a atividade realizada. 	

<p>2º Encontro</p> <p>1º momento 1h 30</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a importância de se produzir atividades didáticas que contemplem os problemas de escrita dos estudantes aplicando as teorias estudadas às reais dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar a discussão sobre os processos fonológicos; • Apresentação + debate. Os grupos devem apresentar oralmente as atividades produzidas para os demais cursistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será com base na realização da atividade solicitada e na exposição oral da atividade proposta.
Intervalo (20 min)			
<p>2º momento 1h 50 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a habilidade de elaboração de materiais de apoio pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Após cada apresentação, os demais cursistas deverão interagir manifestando as suas opiniões em relação as possibilidades e/ou as dificuldades de execução das atividades propostas nas suas respectivas séries. • Orientar os cursistas para trazerem, no próximo encontro, os livros didáticos adotados pela escola onde atuam. 	

<p>MÓDULO 5 - 8 h/a 1º Encontro 1º momento 1h 30 A fonologia nos livros didáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar criticamente o tratamento dispensado pelos livros didáticos de língua portuguesa aos campos da fonologia e da variação linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar os cursistas para, em dupla, observarem nos livros didáticos questões como as seguintes: <ol style="list-style-type: none"> 1. O manual do professor oferece orientações para se trabalhar com a ortografia? Em caso positivo, essas orientações trazem reflexões sobre aspectos da fonologia e sua interface com a escrita? (Letra e fonema/ ditongos/ dígrafos/ pares mínimos/ troca de /e/ por /i/ etc.) 2. As atividades propostas para ensinar ortografia estão relacionadas ou desvinculadas aos gêneros orais? 3. Qual o tratamento dispensado pelo livro didático à variação linguística? 	
Intervalo (20 min)			
<p>2º momento 1h 50</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o senso crítico dos cursistas, característica fundamental para o professor consciente da sua função mediadora na construção do conhecimento. Assim ele poderá ter mais segurança no momento de avaliar, selecionar e/ ou preparar as atividades que considerar produtivas no tratamento dos desvios de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição dialogada dos resultados da análise do livro didático. • Orientação para o próximo encontro: Solicitar aos cursistas que, em dupla, registrem por escrito a análise do livro didático que iniciaram em sala de aula buscando responder às questões proposta. A esse texto, deve ser anexada a proposta de atividade produzida anteriormente para fins de apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se houve resgate do que foi construído ao longo do curso, e se houve uma reflexão acerca da importância da fonologia e da variação para o ensino de formas ortográficas convencionais.

<p>2º Encontro 1º momento 1h 30</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a relevância das disciplinas fonética e fonologia na formação do professor como conteúdos que contribuem para compreensão de conceitos fundamentais que se referem não apenas aos atos de fala, mas também à estrutura do sistema da língua que se pretende aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos resultados da análise; • Discussão. 	<p>A avaliação será com base na realização da atividade solicitada e na exposição oral da atividade proposta</p>
Intervalo (20 min)			
<p>2º momento 1h 50</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma avaliação do curso. 	

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.”

Guimarães Rosa

Conhecemos bem as muitas inquietações que permeiam a mente dos docentes comprometidos com uma educação pública e de qualidade, cujo papel seja realmente preparar os estudantes para enfrentar as necessidades que a vida lhes impõe. Sem dúvida, o domínio da escrita é uma dessas imposições da nossa sociedade. O indivíduo que não dispõe desse conhecimento, geralmente, é privado de exercer sua cidadania plenamente e deixa, conseqüentemente, de atuar em diversas práticas em que a escrita é necessária.

Sendo assim, a reincidência dos desvios ortográficos com a qual nos deparamos, cotidianamente, nos textos dos alunos nos motivou a pesquisar quais fatores exercem maior influência na produção desses desvios. Em vista disso, elegemos para a nossa análise vinte e dois textos produzidos por alunos do 9º ano de uma escola estadual, os quais constituíram o corpus deste trabalho.

A nossa primeira hipótese foi a de que as múltiplas representações que uma mesma letra pode ter seria a maior dificuldade dos estudantes. No entanto, essa hipótese não se confirmou, pois apesar de ser recorrente, o nosso levantamento indicou como maioria dos desvios, os decorrentes da interferência da oralidade na escrita. Refletindo sobre essa constatação, acreditamos que os estudantes que foram voluntários desta investigação, já tenham, ao longo da sua trajetória escolar, desenvolvido estratégias para evitar o problema das múltiplas representações, tais como a seleção de vocábulos que não apresentam essa dificuldade ou ainda a consulta ao professor ou a alguém que eles considerem que dominam um pouco mais a ortografia, e ainda a consulta ao dicionário, pois eles demonstram ter consciência desses desvios.

No entanto, os desvios ocasionados pela interferência da oralidade na escrita refletem a realidade fonética da variante que os estudantes dominam, por isso os desvios passam despercebidos aos escritores (e leitores) menos experientes, os quais dispõem de pouco contato com a leitura, o que naturalmente dificulta a reflexão sobre a modalidade escrita da língua.

Isto posto, partimos para a hipótese de que os processos fonológicos constantes na nossa língua estão materializados nessa escrita fono-ortográfica dos estudantes. Mas, quais são os processos fonológicos mais recorrentes? Os fatores de ordem socioeconômica podem estar relacionados ao problema? Como os professores podem intervir nesses desvios, à luz dos conhecimentos da sociolinguística e das disciplinas da fonética e, principalmente, da fonologia? Essa foram as perguntas básicas que buscamos responder ao longo desta pesquisa.

Numa visão holística do problema, consideramos como o maior aliado do professor para minimizar as dificuldades de escrita dos estudantes o amplo acesso às diversas fontes de leitura. Concordamos com Cagliari (2008, p. 148) quando ele ressalta que “a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”. Nessa perspectiva, acreditamos que o professor deve priorizar, em suas aulas de língua materna, a leitura e produção de diversos gêneros textuais para análise e compreensão das diversas formas de usos da língua.

Entretanto, também em concordância com o posicionamento de Bortoni-Ricardo (2005), entendemos ser útil diagnosticar e classificar os desvios cometidos pelos alunos em suas produções escritas, pois é a partir desse levantamento que o professor poderá criar estratégias pedagógicas para intervir nesse problema especificamente.

A partir dessa análise, pudemos considerar que os desvios presentes nos textos dos alunos são decorrentes do pouco contato com as práticas letradas na modalidade escrita. No momento de elaborarem as hipóteses para grafar as palavras, apoiam-se na oralidade e no pouco contato com a ortografia como fonte de recursos linguísticos, selecionando itens lexicais que não correspondem à escrita convencional e que, em alguns casos, são estigmatizados socialmente.

Os dados nos revelaram que alguns segmentos são passíveis de serem suprimidos da escrita dos estudantes, visto que eles não são foneticamente realizados. Dentre os casos mais comuns analisados, destacamos o apagamento das consoantes /r/, // pós-vocálicas e a supressão da semivogal em ditongos como /ow/, que passa a ser grafado /o/. O contexto em que essas letras aparecem, conforme analisado anteriormente, condiciona essa supressão de ordem fonética que se materializa na escrita dos estudantes.

Quanto aos casos de acréscimo de letras que analisamos, destacamos como recorrente a epêntese do /i/, fenômeno condicionado pela presença de uma consoante

chante posterior a essa vogal (duais > duas), ou ainda a tendência de manter o padrão silábico CV (corupção > corrupção). Alguns casos de acréscimos que também mereceram a nossa atenção foram os que revelaram, na escrita dos estudantes, a transcrição de uma variação linguística estigmatizada socialmente. Alertamos que essas ocorrências precisam ser tratadas com desvelo pelo docente, de modo que ele intervenha apresentando ao estudante a variedade culta, prestigiada, mas sem desconsiderar aquela utilizada pelo aluno, pois nela estão impressas as marcas da sua identidade e da comunidade com a qual ele vem, há muito tempo, interagindo socialmente.

Nesse íterim, é necessário conceber a língua como instrumento de interação humana e mediadora da construção de conhecimentos e que a variação linguística é um fenômeno inegável que sempre vai existir. Sendo assim, não pode mais deixar de ser alvo de discussão em sala de aula.

É importante salientar que a atenção aos desvios de ortografia decorrentes da interface entre a oralidade e a escrita não deve ser restrita à fase de alfabetização, pois, como apresentamos em nossa análise, eles também são recorrentes nas séries subsequentes. O problema é notório ainda em textos de estudantes do 9º ano, ou seja, que já tiveram nove anos de escolaridade e estão prestes a ingressar no Ensino Médio, sem ter consolidado as particularidades das modalidades oral e escrita da língua.

Dessa forma, o professor de língua materna deve estar atento às produções escritas dos seus alunos e buscar não apenas corrigir os “erros”, mas sim, apontar-lhes os caminhos produtivos, ou seja, propiciar uma reflexão que desperte a consciência de que precisam também estar atentos no momento da escrita para que, ao se depararem com as dúvidas, possam recorrer aos saberes anteriormente construídos ou ainda buscar novas formas para solucionar os seus problemas.

Desse estudo pudemos apreender ainda algumas reflexões relevantes acerca do conhecimento proporcionado pelos campos da fonética e da fonologia. Compreendemos que essas disciplinas possuem fundamentos essenciais para o ensino de língua materna que precisam passar a integrar as formações inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Básica.

A recente inserção da disciplina Fonologia da LP, na graduação, atende a uma pequena parcela dos professores que estão recém formados e aos futuros docentes. Os demais, com formação anterior a 2014, precisam ter em mente que é necessário

buscar os recursos para implantar em sua prática docente os conceitos dessa disciplina investindo em sua formação continuada e em constantes pesquisas. Sabemos das dificuldades para se pôr em prática tal sugestão, pois diante da sobrecarga de trabalho com a qual o professor da rede estadual de Pernambuco tem que conviver, é natural que as atividades de estudo e pesquisa acabem sendo relegadas a segundo plano, priorizando-se o cumprimento dos dois ou até três turnos de expediente em sala de aula mesmo. Sendo assim, para atender às necessidades desses profissionais, o ideal é que as formações continuadas sejam incentivadas pela gestão escolar e realizadas na própria escola.

O presente estudo insiste que o professor precisa – acima de tudo – ser um profissional capaz de construir conhecimento e alternativas para a aprendizagem de seus alunos. Precisamos estar cientes de que, enquanto educadores, temos de investir em nosso desenvolvimento profissional, como também em nossos estudantes independentemente do nível de escolaridade em que ele esteja. Para o professor, tal investimento implica em pesquisar as várias possibilidades já existentes para o processo de aprendizagem das competências de leitura e escrita e ainda, criar outras. Para os estudantes, é fundamental oferecer-lhes sempre oportunidades de leitura, apresentando-lhes diversas formas de letramento, até que eles próprios venham a descobrir o caminho que os conduzam ao desenvolvimento das suas habilidades.

Para exercermos o nosso papel de professores devemos reconhecer que sempre há o que a aprender e, além disso nunca podemos deixar de acreditar na capacidade dos nossos alunos.

Dados os limites deste estudo, não se tem a pretensão de propor soluções definitivas para os problemas detectados, mas apenas elencar algumas reflexões que possam contribuir para que o professor, no ensino de língua materna, assuma sua principal função no Ensino Fundamental: a de municiar o aprendiz para que ele possa se inserir nas diversas práticas que a sociedade lhe impõe.

9 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A.A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Caderno de Pesquisas da FCC, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984.

BAGNO, Marcos; **Dramática da língua portuguesa**. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

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

_____ **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In. ABAURRE, M. B. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra**. Contexto, São Paulo, 2013. p. 21 – 52.

_____ Sândi vocálico externo. In. ABAURRE, M. B. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra**. Contexto, São Paulo, 2013. p. 53 – 72.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da Investigação qualitativa. In:____. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto. 1994.

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

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

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

_____ **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração de redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____ Interferências da língua oral na língua escrita. In: Ramos, Wilsa M. (Org.) **Práler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita**. Unidade 13. 2004a

<Disponível em: www.fundescola.mec.org.br>

Acessado em: 23/04/2015

BORTONI-RICARDO, S. M. O sistema alfabético: ampliando nossa percepção da relação entre sons e letras. In: Ramos, Wilsa M. (Org.) **Praler – Programa de Apoio a Leitura e Escrita**, Unidade 12, 2004b.

<Disponível em: www.fundescola.mec.org.br>

Acessado em: 23/04/2015

_____ O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, Edair Maria, COELHO, Izete Lehmkuhl (Org.) **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1997.

_____ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.

_____ Pró-Letramento: Programa de Educação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Guia geral. 2007b.

<Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>.>

Acesso em: 17 de junho 2015

_____ Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Orientações Gerais). Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____ LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art62a >

Acesso em: 24/06/2015

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CÂMARA JR, J. M. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: **Dispersos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

_____ **Dicionário de linguística e gramática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977

_____ **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** São Paulo, SP: Memnon-FAPESP, 2000.

CARVALHO, M.A.I; ALVAREZ, A.M.R. **Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica.** Fono Atual. São Paulo, SP: Pancast, v 4, n 11, p 28-31, 2000.

COSTA, Paula Mendes; TELLES, Stella. Variação fonológica do português popular: um estudo na comunidade tradicional de Tejucupapo. In: **IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2013, Goiânia. Anais do IV SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2013.

CRYSTAL, David. **Dicionário de Linguística e Fonética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

FARACO, C.A. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Referências bibliográficas. In: **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: MOLL, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Da fala para a escrita.** Atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In. MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P (Org). **Fala e escrita.** Belo horizonte: Autêntica. 2007.

NAVAS, A.L.P.G.; SANTOS, M.T.M. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. (Org.). **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática.** Barueri: Manole, 2002. p 1-26.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 10. ed. 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

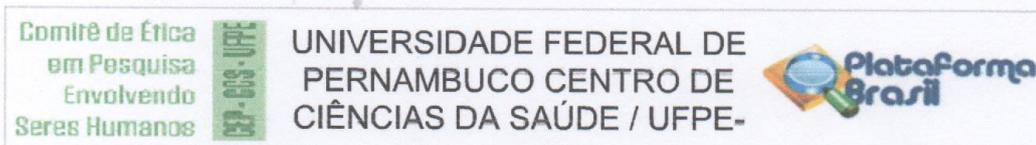
_____. **Dicionário de fonética e fonologia.** São Paulo: contexto, 2011

SOBRINHO, J. **Reflexões sobre os planos decenais municipais de educação**. São Paulo: Editora Vozes, 1994.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e escrita**: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES



Continuação do Parecer: 1.219.283

linguística por professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, e o impacto deste na recorrência dos desvios na escrita dos alunos do 9º ano. Outros objetivos podem ser citados:

- diagnosticar os desvios recorrentes nos textos dos alunos; analisar e categorizar os processos fonológicos;
- verificar o tratamento dado à fonética e à fonologia pelos docentes no ensino; propor uma sequência didática para sanar os problemas apontados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

A emenda foi avaliada e APROVADA pelo colegiado do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	CURRÍCULO PESQUISADORA.docx	28/10/2014 00:36:32		Aceito
Outros	Currículo orientadora Siane Gois docx.docx	28/10/2014 00:37:23		Aceito
Outros	TERMO DE COMPROMISSO ASSINADO.docx	03/11/2014 13:19:29		Aceito
Outros	CARTA DE ANUENCIA ASSINADA.docx	03/11/2014 13:20:19		Aceito
Outros	AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS PARA A PESQUISA.docx	03/11/2014 13:21:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE MAIOR DE 18 ANOS.docx	13/12/2014 12:13:52		Aceito

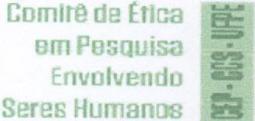
Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cepccs@ufpe.br


UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-


Continuação do Parecer: 1.219.283

Justificativa de Ausência	TCLE MAIOR DE 18 ANOS.docx	13/12/2014 12:13:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO SANDRA comitê de Ética.docx	13/12/2014 12:16:13		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOSANDRA.docx	04/09/2015 11:22:22	Sandra Maria Mendes Souza e Melo	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVAEMENDASANDRA.doc	04/09/2015 11:23:20	Sandra Maria Mendes Souza e Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOSANDRA.doc	04/09/2015 11:24:03	Sandra Maria Mendes Souza e Melo	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_579073 E1.pdf	04/09/2015 11:25:35		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 09 de Setembro de 2015

Assinado por:
Gisele Cristina Sena da Silva Pinho
 (Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Processos fonológicos na escrita: um estudo de caso com alunos do 9º ano”

Orientadora: Prof. Dr.^a Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

Pesquisadora responsável: Sandra Maria Mendes Souza e Melo

Endereço: R. Cassilândia, nº 331, Ap. 103, Bl. Mogno, Várzea, Recife – Pernambuco. CEP: 50.740-370.

Instituição/Departamento de origem da pesquisadora: Programa do Mestrado Profissional em Letras - Centro de Artes e Comunicação – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Telefone para contato: (81) 3032- 4377

E-mail: sandrammsm@gmail.com

A pesquisadora do projeto acima identificada assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados (textos de alunos e questionários dos docentes) serão estudados;
- Assegurar que as informações serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.

A pesquisadora declara que os dados coletados nesta pesquisa (textos de alunos e questionários dos docentes), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço: R. Cassilândia, nº 331, Ap. 103, Bl. Mogno, Várzea, Recife – Pernambuco. CEP: 50.740-370, pelo período de mínimo 5 (cinco) anos.

A pesquisadora declara, ainda, que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/CCS/UFPE.

Recife, 28 de outubro de 2014 .

Pesquisador Responsável

Orientadora

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Sandra Maria Mendes Souza e Melo, a desenvolver o seu projeto “Processos fonológicos presentes na escrita: um estudo de caso com alunos do 9º ano de uma escola estadual de Recife”, que está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, cujo objetivo é investigar qual o tratamento dispensado à fonética, à fonologia e à variação linguística, por professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, e qual é o impacto disso no desenvolvimento da aquisição da escrita dos alunos que estão cursando o 9º ano do ensino fundamental.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

Antes de iniciar a coleta dos dados, a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição de Ensino o parecer consubstanciado envolvendo seres humanos, credenciado ao Sistema CEP/ CONEP.

Recife, 28 de outubro de 2014.

Gestora da Escola

AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Declaro para os devidos fins, que cederei à pesquisadora Sandra Maria Mendes Souza e Melo, o acesso aos dados de produções textuais para serem utilizados na pesquisa: “Processos fonológicos presentes na escrita: um estudo de caso com alunos do 9º ano”, que está sob orientação da Prof.^a Dr.^a Siane Gois Cavalcanti Rodrigues. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Os dados que serão cedidos, a título de empréstimo, constituem-se de produções textuais escritas por alunos de uma turma, 9º ano, da Escola, realizadas durante o horário escolar regular, nas aulas de língua portuguesa durante o IV bimestre do corrente ano letivo.

Professor regente da disciplina de língua portuguesa da turma do 9º ano B da Escola

Proposta de produção textual

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

MEDO DO SURTO DO EBOLA?

MEDO DO SURTO DE PRECONCEITO E ÓDIO DAS REDES SOCIAIS!



Chargeonline.com.br - © Copyright do autor
Fonte: <http://www.tribunadaineternet.com.br/charge-do-duke-446/>

VAMOS RESPEITAR OS ELEITORES DO PT



MURO JÁ

E MANDAR A DILMA SÓ PRA ELES

Romeu Tuma Jr. propõe muro para dividir País em duas partes

"Vamos respeitar os eleitores do PT e mandar a Dilma só para eles", diz a imagem que mostra o mapa do Brasil dividido por uma linha vermelha horizontal

O ex-secretário nacional de Justiça, advogado e desafeto do PT, Romeu Tuma Júnior, tem publicado, nas últimas semanas, diversas frases polêmicas em sua página oficial no Twitter, devido a sua militância contra a candidata Dilma Rousseff e a favor do candidato Aécio Neves (PSDB). Com a vitória de Dilma, que venceu as eleições presidenciais neste domingo, com 51% dos votos, o advogado publicou uma imagem propondo a divisão do País, por meio de um muro.

"Vamos respeitar os eleitores do PT e mandar a Dilma só para eles", diz a imagem que mostra o mapa do Brasil dividido por uma linha vermelha horizontal. De um lado, estão os Estados do Norte e do Nordeste, do outro, estão os demais Estados do País e o Distrito Federal. O muro seria semelhante ao de Berlim, que dividiu a Alemanha em duas partes.

Em outra publicação, Romeu Tuma diz querer "entender os nordestinos". "Um dia gostaria de entender porque o pessoal no Nordeste vota no PT depois vem para São Paulo buscando uma vida melhor?!", exclama.

Em seu discurso, após a apuração dos votos, Dilma disse que o País não está dividido. Romeu Tuma escreveu uma publicação sobre essa afirmação da candidata recém-reeleita. "Dilma 54,5 milhões de votos, Aécio 51,1 milhões, Nenhum 37,2 milhões! País não está dividido, está querendo que se foda! Por isso deu PT....", publicou ele, lembrando os 21% de eleitores que não votaram, além dos que votaram em branco ou nulo.

Fonte: <http://noticias.terra.com.br/eleicoes/romeu-tuma-jr-propoe-muro-para-dividir-pais-em-duas-partes>
Acesso em: 27 de outubro de 2014

Domingo, 26/10/2014, às 22:51, por [Rosanne D'Agostino](#)

Dilma vence em 15 estados; Aécio, em 11 e no DF

Com quase 100% das urnas apuradas, a presidente reeleita Dilma Rousseff (PT) venceu as eleições de 2014 em 15 estados, e Aécio Neves (PSDB), em 11 e no Distrito Federal. As informações são do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). [Veja mapa da apuração completo](#)

No primeiro turno, Dilma venceu em 15 estados, Aécio em nove e no Distrito Federal, e Marina Silva (PSB), em dois. Aécio reverteu seu resultado anterior vencendo no Rio Grande do Sul. Nos estados em que a maioria havia votado em Marina, Dilma venceu em Pernambuco, e Aécio no Acre.

[Veja também nas capitais](#)



[g1.com.br](#)

Fonte: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/blog/eleicao-em-numeros/post/dilma-vence-em-15-estados-aecio-em-12-e-no-df.html>

Acesso em: 27/10/2014

PROPOSTA

Após a leitura dos textos acima, produza uma carta em resposta à publicação do Sr. Romeu Tuma Jr, explicitando a sua opinião a respeito dela. Você concorda com ele ou discorda? Procure usar em seu texto argumento que demonstrem o seu posicionamento diante da polêmica publicação. (Obs. não use palavras de baixo calão: palavrões, xingamentos etc.)

AVALIE SEU TEXTO

Antes de entregar seu texto observe se:

- ✓ Você utilizou as regras de pontuação adequadamente?
- ✓ A sua opinião ficou clara para o seu leitor?
- ✓ Você utilizou uma linguagem apropriada ao seu leitor?
- ✓ Você considera que seu texto poderia ser publicado na internet (blog, facebook etc)?

ANEXOS

Textos produzidos pelos voluntários da pesquisa

V 1

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

O Senhor Romão Tuma Jr.
 hoje nem conhece o Nordeste
 típica falando coisa com os
 habitantes do Nordeste mas
 se a gente sair do Nordeste
 para ir morar em São Paulo
 mas não tem nada de mais
 porque as pessoas quis votar em
 Dilma porque quis, ninguém manda
 neles e eu acho isso um absurdo
 do o Senhor botar um muro
 no meio do mapa e ainda nisso
 o ridículo da sua parte se os
 outros do outro lado do Nordeste
 quiserem votar eles votam de tão
 bom que alicio e nem a terra
 natal dele votou nele e Dilma
 ganhou porque ela sempre foi
 por nós e alicio só quis roubar
 as partes e ele é tão bom que
 nem ganhou só deu Dilma na
 cabeça e os outros pode até votar
 em Dilma e alicio até em Lula
 e etc... e nada até se Dilma
 ganhou porque tinha que ela ga-
 nhar ela não ser presa porque
 ela ganhou e? e também isso
 das redes sociais da internet é
 incrível porque o senhor fica cri-
 ticando os eleitores e também
 as parvas e os estudantes e etc...
 e eu não gostei da atitude do
 senhor não é isso e incrível para
 a sua reputação e a minha rep-
 utação e essa se não gostei isso é
 problema seu ridículo e nem
 foi ai para suas besteira da inter-
 net e outra coisa minha mãe e
 meu pai votou em Dilma porque
 eles quis e eu que Dilma ganhou
 e Dilma 13 a presidente de Brasil

V2

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Ué, Com meus poucos anos de vida, que os problemas com os nordestinos estão em enumerar coisas, músicas, vestes, cultura, e etc.

mas acho que se fosse pra dividir o país em duas partes, dividamos não, nordeste e o resto do país, pois temos preconceitos em pedaços diferentes e em todo país.

o engraçado de tudo é que, o autor fala que o nordestino vota no PT e vai pra São Paulo para conseguir algo, quando grande parte dos preconceituosos se motam de não nordestinos e também destruída, da nossa terra, nossa música, vestes, emprego, e até mulheres.

na verdade não tenho nojo de nenhum, mas não o vejo em péssima.

V3

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

O Nordeste realmente em Dilma
 Porque nós acreditamos nos valores
 mudanceros para o Nordeste, tudo
 sem que nos foi essa coisa toda,
 mais algumas melhorias.

O Brasil precisa ser dividido
 em dois, a democracia verdadeira
 para nós, para que nós realizemos
 sem que nós quizessemos.

V 4

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Não concordo, porque devemos respeitar se ela foi eleita, sabemos muito bem que Aécio iria privatizar os trabalhos, e que eles não está pronto para "comandar" o Brasil tem muitas coisa a fazer, agora cada um tem a sua opinião, não devemos ser hipócritas porque quem votou não foi sói fomes, mas, e tem um ditado nunca troque o curto (Dilma) pelo duridoro (Aécio) já perdeu vários vezes quando Dilma sai ganhando, então disse de ser inútil que cada um tem a sua opinião, e isso de criticar os outros é feio de tempo, quem foi a mais votada "Dilma" não devemos fugir, ele devemos ser o lado bom que ele fez não só o ruim, se dessa vez Aécio não foi eleito daqui a 4 anos veremos do que ele é capaz, jogar as pessoas é fácil quem quer ser esta no pulo dele é muito coisa ele comanda, e primeiramente para de falar besteira não po gostar? (Ridículo) sai do país se for ficar, no país. então cala a boca e tu devemos respeitar os merdestinos porque cada um pensa o que quer então aceite que daí menos é um negócio de dividir o país modo a ser.

TOPICO DAS COISAS BOAS QUE "DILMA" FEZ

- * Prouni
- * P. social
- * Ciências sem fronteira

V 5

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Um dia de muita Pessoa querendo votar, no dia seguinte muita Pessoa votando muito muito mesmo, Depois quem votaram ficaram muito ansioso Esperando o resultado da votação. O Paulo nordestino votou em Dilma, Em tudo quê fez e não escolheu Dilma por sabermos q que é melhor para o nome por de tal de da votação mostra quê só não foi o Paulo. O Paulo nordestino quê votou em Dilma teve também, as Povoas de outros Estados quê votaram em Dilma.

V 6

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Acio não presta porque construiu um Europeão na casa do tio dele se ele fosse bom na idade dele mata o vitoriano nele. Também ele perdeu a Minas, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, para disse que idá da um salário mínimo e Minas e não deu roubar dinheiro e Minas e não ladrões saído lácio nos mulheres que ele ficou machete cachorro. Acio não presta ainda bem que ele não ganhou quando ele solou na telenovela com odio com Dilma vai murdar Dilma a gente conhece Acio não pelo menos o Nordeste tem água em São Paulo não Dilma era o prêmio prêmio ciência sem fronteira minha casa minha vida, Bolsa família aumento salário mínimo.

V 7

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

A tabela de votação mostra que não só foi o para Nordestino que votou em Dilma, tem também as pessoas de outros estados que votaram em Dilma. Também o para Nordestino é muito desvalorizado por pessoas de outros estados, não do Nordeste é considerado um para lugar, um para tem classe mais não sabe a humanidade que o para Nordestino é um para esforçado, trabalhador, dedicado em tudo que faz e nós escolhem Dilma porque nós salvamos o país quem é o melhor para o nosso país.

V 8

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Primeiramente Sr. Romeu Turma Jr. eu não concordo
 o que você publicou, você não conhece as
 pessoas pernambucanas, mais se for para
 dividir o Brasil em duas partes pelo me-
 nos, Dilma vai está do mesmo lado nor-
 destino. Também o Celso é tão bom que
 nem as pessoas do seu Estado votou nele, Sr.
 Romeu e quem votou em Dilma votou com
 Aquilino, então se nós que somos nordesti-
 no não votou em Celso, porque nós não
 conhecemos ele, mais sim conhecemos
 Dilma sabemos que pessoa ela é então
 o Sr. Romeu por favor não fique publi-
 cando coisas discriminatórias contra o PT.
 Dilma melhorou o Brasil muito então mais
 quatro anos de Dilma, por que, nós acre-
 ditamos nela. A Dilma criou o Proem,
 Proemática, ciência sem fronteira e muito
 mais. Que venha um Brasil muito mais
 melhor com Dilma.

V 9

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Sr. Romeu Turma Jr. não se fei
 os nordestinos que votou na Dil-
 ma, os mineiros e os carueanos
 Também, Alias a maioria votou
 na Dilma porque o senhor não xin-
 gar não? O senhor nem mesmo
 conhece agente pra ficar falando
 de nós? O votou e nesse agente
 volta em quem nós quis. Sei
 o senhor não gosta do PT proble-
 ma e seu os nordestinos não tem
 nada a ver com isso, o senhor
 e a favor de Acio o candidato
 que nem ganhou na Jura natal
 que fez um peroperto na casa do
 tio, não seu candidato e último
 não? Você dizer que os nordestinos
 volta no PT e depois vai buscar vi-
 da melhor em São Paulo busca
 vida melhor a pra que tá pior
 que aqui pelo menos tem água. E
 a Acio fez e que por Minas nada
 pelo menos Dilma criou o Proem,
 Proemática, ciência sem fronteira entre
 centros eixos.

V 10

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Eu concordo porque nao devemos
 ver o presidente que governa mi-
 lhar o Brasil se e Dilma ou Aécio,
mas tem um lado ruim por-
 que se separarem vai ser mul-
 to briga para quem comen-
 dar melhor o país.
 Sul fala muito dos merdes-
 times. E porque eles tem invi-
 ja do Nordeste. E que agente
 E mas trabalhador de de
 eles.

V 11

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

na minha opinião acho ruim que
 este errado porque não foi só o norte ou do
 Nordeste, que volta em Dilma não, pois os nordest-
 tino vai para São Paulo por que eles não procu-
 ra emprego no Nordeste, pois Dilma deu mul-
 tas oportunidade para eles trabalha mas eles
 não procura emprego faz.
 mas não que de de que São Paulo
 tenha uma vida melhor, por que o Sul
 também volta em Dilma.

V 12

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Caro Sr. Romeu Tuma, não concordo com sua ideia de ter separando o ~~estado~~ norte e o sudeste das demais regiões, pois tem que entender que nós conhecemos Dilma muito bem para estar votando nela, ao contrário de vocês que estão se iludindo muito só com palavras. Só pra vocês ter ideia, até sem minhas geniais ideias foi mais votada.
 "Ruim sem ela pior sem ela".
 acordem para a vida!

V 13

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

não concordo com o Sr. Romeu Tuma Jr, porque o voto é uma questão de livre arbitrio a pessoa é livre pra votar em quem ela quiser seja em Dilma ou em aécio não importa o plano vota em quem q eles quiserem apesar das coisas que acontecerão com a Dilma ou aécio não muda em nada o conceito da pessoa mas o que o Sr. Romeu falou foi errado por que não foi só o nordeste que votou em Dilma muita a maioria dos outros estados votaram em Dilma então o Brasil escolheu Dilma como nossa presidente por mais quatro anos nem adianta ficar se lamentando por que aécio perdeu as eleições e não adianta ficar reclamando das coisas que ela fez ou deixa de fazer só espera que daqui pra frente melhore em tudo nossa país a cada dia.

V 14

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Na minha opinião, Romulo Juma Junior está errado e está certo. Ele está errado a propor um muro para dividir o Brasil com um muro para separar o norte e nordeste do sul. E está certo por muitos motivos. O primeiro que o nordestino tem que sair da sua cidade onde cresceu para procurar um emprego para ter uma vida melhor. Ela deu muitas oportunidades de emprego os estados nordeste não tem para oferecer. O nosso país precisa se unir para melhorar cada vez mais. E temos que lembrar que Dilma nasceu no nordeste também minhas férias são nela e mesmo assim que se foi o governador do estado se minhas férias.

V 15

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Eu não concordo com a sua alegação sobre os nordestinos que não sabem fazer a parte para trás e que do país do Brasil na área do nordeste foi Dilma. Ela ganhou mais o senão está errado pois no Rio de Janeiro ela ganhou e também em Minas Gerais aonde a candidata Aécio Neves foi governador ele perdeu lá com uma grande diferença. Então não fale que não aguenta voltar a Dilma. Então não é necessário dividir o país em duas partes pois o povo quer Dilma porque eles querem a diferença no Brasil mais se não tiver agente se levanta e faz o país a vida é cheia de obstáculos mais eu acho que o senão está errado por ser diferente da sua corrupção e foi expulso do cargo de ex-secretário nacional da Justiça do PT pois é isto que eu tenho a falar.

V 16

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

na minha opinião eu acho que isso é um obstáculo de Acio mais, pelo fato da maioria dos nordestinos ter votado no Presidente Dilma Rousseff, a maioria dos nordestinos, votou em Dilma porque ela é combeniente para eles, e ela já queru muitos os nordestinos e agora Dilma e Lula foram o que mais queru, "Romero Lima diz que quer entender os nordestinos" "porque o partido de maioria vota no PT e depois vai para São Paulo buscando uma vida melhor que não concorda com isso por eu acho que os nordestinos também tem um vida boa depois que Dilma entrou na presidência ela fez muita diferença.

V 17

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Você fala uma coisa para você, você acha que essa maioria votou em Dilma e a outra parte votou em Acio não seja pergunta que precisa dividir o Brasil foi ficar todas essas eleições para um no ganho e o governo de Brasil, se porque você não gosta de Dilma mais gosta de Acio não essa pergunta não dividir o Brasil ela é melhor fica colado você não sabe de nada para melhorar o Brasil, eu acho Dilma não é esses coisas mais eu acho que ela foi muito mucho coisas e eu acho que muitas coisas podem mudar e você mudar.

V 18

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Sinceramente acredito que o Brasil não precisa ser dividido em regiões a democracia serve para todos para não adotarmos um que acreditamos e questionamos e se por alguma coisa não vale a pena mudar o sistema, isso é porque não é um **insignificante** sem razão.

V 19

Produção textual

Falamos tanto em Democracia, na prática vemos o oposto, pessoas prepotentes, que não respeitam a opinião da maioria. Não de tem fazer comentários que o Brasil está "Dividido" entre os Ricos e os Pobres miseráveis nordestinos, pois quem faz esse tipo de comentário está afirmando que o governo de Aécio, não iria beneficiar os Ricos, com esses comentários vai ficar difícil outro partido ser eleito já que algumas pessoas não sabem se expressar. Não é no nordeste, que existe pobres, no nordeste também existe Ricos, intelectuais, sem mencionar na maioria dos artistas famosos e cantores que não são nordestinos, ~~eu~~ Eu não estou falando mal das regiões Sul, Sudeste e Centro este mais sim de pessoas **ingratos** que usam o nome desta Região ofendendo os outros brasileiros residentes nas Regiões nordestinas.

V 20

D 8 T Q Q S S

29/10/14

esta hora: SR. Raulen Tuma Jr.

Sobre qual é o meu medo? SR. Raulen Tuma Jr. É de
 morrer de infarto com que você pensa de nós (handeistimo)
 uma pessoa que age com tanta **ingrataria** e tanto
 preconceito, sinceramente não mereço o respeito de
ninguém.

não importa a nossa situação financeira temos
 orgulho de nossos estado "fico com pena de você")

SR. Raulen

é se os felicitarios não ven em sua vida, e seu estado
 é simplesmente pelo caso de ter pessoas **ipocrita**
 como você...

Você **Sabê**: SR. Raulen que as pessoas merecem um segunda
 chance foi pelo **Simplicis** foto que algumas demora
 para que ela causete os seus erros e esfregue na
 sua cara. as mudanças que ela consegue com
 a Democracia e a união do povo...

SR. Raulen lembre-se o Senhas também vai precisar
 de uma nova chance. É que ninguém começa em
 cima, hoje o Senhas está ai no Alto erolão do
 Sociedade nós também pode está no chão e precisa
 de nossa ajuda. E estaremos de braços abertos para
 te ajudar e mostrar pra vc que não somos nada
 disso que vc pensa.

V 21

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Você acha que nós do Nordeste po' votamos em Dilma porque? Nós acreditamos mas suas mudanças para o Nordeste, tudo bem que não foi essa epígrafe toda, mais algumas melhorias foram feitas não muitas mas foram feitas, eu sinceramente acredito que o Brasil não precisa ser dividido em dois, a democracia serve para isso, para que nós votamos em quem quisermos e acreditamos, se por acaso você acha que o nordestino é burro, porque você é um ignorante em relação

V 22

Atividade de produção textual – gênero textual carta argumentativa

Não concordo com (Reneu Lyra Junior) não sabe o que fala pois todos nós temos direito de escolher em quem votar, então se o povo é idiota por ter escolhido Dilma isso não desrespeita a ele pois gostaram e votaram nela porque acharam que ela devia ficar mais um pouco no comando de Brasil, isso é uma disputa de votos e Dilma venceu, então não tem nada a ver está falando isso.