



VIVIANE MARIA DA SILVA

**CICLO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA E
ESTÓRIAS ESCRITAS: UM ESTUDO
DE PROBLEMAS FONO-ORTOGRÁFICOS**

NAZARÉ DA MATA – PE

2016

Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – PPGL
Rua Amaro Maltez, nº 201, Centro - CEP 55800-000 – Nazaré da Mata – PE
Fone: 81- 3633-4515 – E-mail: profletras.upe.matanorte@gmail.com



VIVIANE MARIA DA SILVA

**CICLO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA ESCOLA E
ESTÓRIAS ESCRITAS:
UM ESTUDO DE PROBLEMAS FONO-
ORTOGRÁFICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva
Albuquerque Barbosa

NAZARÉ DA MATA – PE
Novembro/2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Campus Mata Norte CMN/UPE

Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

S586c

Silva, Viviane Maria da.

Ciclo de ensino e aprendizagem na escola e estórias
escritas: um estudo de problemas fono-ortográficos / Viviane
Maria da Silva. – Nazaré da Mata: O autor, 2016.

179 f.: il., fig., graf., tab., quadros.

Orientador: Maria do Rosário da Silva A. Barbosa.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de
Pernambuco, Campus Mata Norte. Mestrado Profissional
em Letras- PROFLETRAS, 2016.

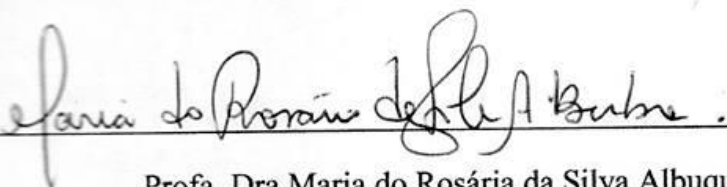
1. Ciclo de ensino-aprendizagem. 2. Leitura.
3. Problemas fono-ortográficos. 4. Escrita. 5. Reescrita.
I. Barbosa, Maria do Rosário da Silva A. (Orientador).
II. Título.

CDD 23.ed. – 372.4145
Ana Cristina Vieira, CRB4-1736

VIVIANE MARIA DA SILVA.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Mata Norte, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 22/11/2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



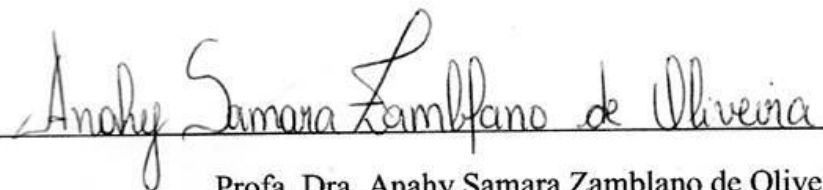
Profa. Dra Maria do Rosária da Silva Albuquerque Barbosa

Orientadora – UPE



Profa. Dra. Maria Fabiana Bonfim de Lima Silva

Examinadora Externa – UFPB



Profa. Dra. Anahy Samara Zamblano de Oliveira

Examinadora Interna – UPE

Nazaré da Mata – PE

2016

Aos meus pais, Severina e João, os melhores professores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai, Filho e Espírito Santo, pelo projeto traçado para a minha vida e pela força que vem conduzindo meus passos e honrando a minha fé diariamente.

Aos meus pais, que sempre priorizaram a educação e me motivam a alcançar voos mais altos.

Às minhas de irmãs de sangue Juliana e Silvania e de coração Isabel pelo amor e parceria durante a vida inteira.

Aos queridos amigos, Dênes, Israel, Roxane e Alan, com quem compartilhei as primeiras experiências acadêmicas e se tornaram uma nova família que me inspira a ser melhor.

Aos meus sobrinhos e afilhados, Rosália, Lucas Silva, Marcus Vinícius, Lucas Rangel, Benjamim Guilherme, Davi Lucas, Lara Rangel e João Pedro que, além de colorir os meus dias, impulsionam-me a lutar por um mundo melhor.

Aos companheiros de mestrado, Adriana Barbosa, Aldenice Sousa, Antônio Lisboa, Cristino Monteiro, Gisleyne Portela, Izabel, Maria Fagundes, Mineis Pinheiro e Moacir, com os quais compartilhei alegrias, angústias e a vontade de fazer da educação no nosso país um instrumento de libertação. Em especial: a Eliane Pimentel, mulher forte, guerreira e determinada que, com seu exemplo de vida, fez-me acreditar que é possível realizar sonhos em qualquer tempo e sob quaisquer circunstâncias; a Marinalva de Sousa pelas parcerias firmadas e pelo exemplo de fé e companheirismo que se tornou para mim; a Manuela Travassos pelo engajamento social, sensibilidade e compromisso com a educação; a Patrícia Tavares por ter representado tão bem a nossa turma e pela prontidão em nos ajudar; a Fraülein Dias pela alegria contagiante que envolveu a nossa turma até mesmo nos momentos mais difíceis.

À professora Dr^a. Maria do Rosário pelo apoio, amizade, respeito e orientação durante os dois anos do curso e pelo compromisso com a educação.

Às professoras Dr^a Maria Fabiana Bonfim e Dr^a Anahy Samara Zamblano pelas contribuições durante a qualificação e pela disponibilidade e contribuir com a realização deste trabalho.

Aos professores que ministraram as disciplinas obrigatórias e eletivas, pela contribuição para com a minha formação durante este Mestrado e, em especial, às professoras Dr^a Mirtes Lira e Dr^a Valéria Gomes pela dedicação, compromisso e sensibilidade evidentes em todas as suas ações.

Aos secretários do PROFLETRAS/UPE- *Campus* Mata Norte, Breno Vasconcelos e Verônica Silva pelo apoio, prontidão e gentileza .

À equipe gestora da escola João Cavalcanti Petribu/Paudalho-PE, por ter garantido que eu pudesse frequentar as aulas e cumprir com todas as atividades do PROFLETRAS. Em especial, ao professor Rogério, pela prontidão em colaborar com tudo o que fosse preciso, às secretárias, no início do curso Eliane Roque, e, atualmente, Angélica Vasconcellos e a Monike Joana, auxiliar administrativo, pela organização de toda a documentação necessária, sempre com muita responsabilidade, gentileza e agilidade.

A Alzenir Maria de Sousa(Dinah) pela amor, amizade e respeito na escola e na vida e à professora Terezinha pelo apoio determinante no início desta jornada.

Aos alunos participantes desta pesquisa e aos pais, pela confiança e disponibilidade em colaborar com o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que de forma direta ou indireta torceram, alegraram-se e intercederam por minhas conquistas e contribuíram para a conclusão desta etapa.

À UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO pelo incentivo acadêmico e à CAPES pelo apoio financeiro.

“Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”
Wittgenstein

RESUMO

Esta pesquisa insere-se nos estudos realizados pelo Centro de Estudos Linguísticos e Literários da UPE (CELLUPE), cujo escopo de investigação é o uso da língua em contextos escolares e sua relação com a funcionalidade de diferentes gêneros textuais. Seu objetivo é contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na escola, levando em consideração a leitura e a produção de textos no 7º ano do Ensino Fundamental, focando na aplicação de uma proposta didática – Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) – baseada na leitura, na escrita do gênero e nos problemas fono-ortográficos utilizados em narrativas escritas na escola. Tendo como arcabouço teórico a Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1994), o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (ROTHERY, (1994,1996)) e ROSE e MARTIN (2012); a Sociolinguística e a Fonologia, especialmente os processos fonológicos. O *corpus* constitui-se de trinta textos produzidos por estudantes durante um Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Identificamos e analisamos nesses textos os problemas fono-ortográficos motivados por processos fonológicos e pela organização do sistema de escrita. Este trabalho traz uma contribuição para os estudos da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que demonstra que o contato com textos escritos não é o suficiente para diminuir dificuldades relativas à escrita convencional, entretanto é fundamental para o seu aperfeiçoamento e melhoria nas escolhas realizadas pelos aprendizes, desde que associado a atividades reflexivas de escrita e reescrita com orientações pontuais. Os resultados revelam que a variação dialetal materializada pelos processos fonológicos é a principal influência nas escolhas gráficas em desacordo com a norma e que a associação entre atividades de leitura, escrita/reescrita e reflexão sobre a língua, sincronizadas em um CEA, contribuem significativamente para o aperfeiçoamento das habilidades de escrita mais próximas das convenções. Logo, ratifica o papel da escola de formar cidadãos competentes nos usos orais e escritos da língua nas mais diversas situações de comunicação. Assim, as estratégias didática adotadas no CEA possibilitam o domínio de habilidades linguísticas e textuais e é uma ferramenta de leitura e de escrita centrada nos estudos do gênero capaz de desenvolver qualquer habilidade linguística.

Palavras-Chave: Ciclo de ensino e aprendizagem. Leitura. Problemas fono-ortográficos. Escrita. Reescrita

ABSTRACT

This research is part of the studies carried out by the Center for Linguistic and Literary Studies of the UPE (CELLUPE), whose scope of research is the use of language in school contexts and its relation with the functionality of different textual genres. Its aim is to contribute to Portuguese language teaching at school, taking into account the reading and production of texts in the 7th year of elementary school, focusing on the application of a didactic proposal - Learning and Learning Cycle (CEA) - based on reading, In the writing of the genre and in phono-orthographic problems used in school narratives. The theoretical and systemic framework proposed by Halliday (1994), the Teaching and Learning Cycle (ROTHERY, (1994, 1996) and ROSE and MARTIN (2012)), Sociolinguistics and Phonology, especially the phonological processes. Corpus is composed of thirty texts produced by students of a Teaching and Learning Cycle. We identify and analyze in these texts phonological problems motivated by phonological processes and the organization of the writing system. This work brings a contribution to the study of Linguistics Applied to the Teaching of Portuguese Language in the final years of Elementary School, since it shows that the contact with written texts is not enough to reduce difficulties related to conventional writing, however it is fundamental for its improvement and improvement in the choices made by the apprentices, The results show that the dialectal variation materialized by the phonological processes is the main influence in the graphic choices in disagreement with the norm and that the association between activities of reading, writing / rewriting and Reflection on the language synchronized in a CEA contribute significantly to the improvement of writing skills closer to the conventions. Therefore, it ratifies the role of the school to train competent citizens in the oral and written uses of the language in the most diverse situations of communication. Thus, the didactic strategies adopted in the CEA allow the mastery of linguistic and textual abilities and it is a tool of reading and writing centered in the studies of the genre able to develop any linguistic ability.

KEYWORDS: Teaching and learning cycle. Reading. Phonological problems. Writing. Rewritten

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Gêneros da família das estórias.....	32
Quadro 02: Modelo silábico.....	41
Quadro 03: Processos fonológicos comumente transpostos da fala para a escrita.....	42
Quadro 04: Categorização dos processos fonológicos encontrados no desenvolvimento da fala	44
Quadro 05: Alterações ortográficas categorizadas por Zorzi(1998).....	46
Quadro 06: Alterações ortográficas organizadas por Tessari(2002).....	47
Quadro 07: Principais regularidades do sistema ortográfico.....	56
Quadro 08: Principais irregularidades ortográficas.....	57
Quadro 09: Grade de análise textual.....	62
Quadro 10: Subdivisões específicas das naturezas dos problemas fono-ortográficos analisados nesta pesquisa.....	64
Quadro 11: Agrupamento geral dos problemas fono-ortográficos analisados nesta pesquisa.....	64
Quadro 12: Distribuição das atividades da negociação do campo.....	69
Quadro 13: Atividade 1 da negociação do campo: questionário temático.....	69
Quadro 14: Respostas fornecidas pelos participantes às questões 1 e 2 do questionário temático.....	70
Quadro 15: Respostas fornecidas pelos participantes à questão 3 do questionário temático.....	71
Quadro 16: Respostas fornecidas pelos participantes à questão 4 do questionário temático.....	72
Quadro 17: Respostas fornecidas pelos participantes à questão 5 do questionário temático.....	72
Quadro 18: Respostas fornecidas pelos participantes à questão 6 do questionário temático.....	73
Quadro 19: Atividade 2 da negociação do campo.....	73
Quadro 20: Atividade 3 da negociação do campo.....	74
Quadro 21: versões para a narrativa Chapeuzinho Vermelho registradas pelos participantes atividade 4 da negociação do campo.....	75
Quadro 22: Atividade 06 da negociação do campo.....	77
Quadro 23: Distribuição das atividades da desconstrução do gênero.....	77

Quadro 24: atividade 01 da desconstrução do gênero.....	78
Quadro 25: Atividade 02 da desconstrução do gênero.....	78
Quadro 26: Atividade 04 da desconstrução do gênero.....	82
Quadro 27: Atividade 06 da desconstrução do gênero.....	84
Quadro 28: Distribuição das atividades da construção conjunta.....	86
Quadro 29: Atividade 03 da construção conjunta.....	86
Quadro 30: Atividade 04 da construção conjunta.....	88
Quadro 31: Atividade 05 da construção conjunta.....	89
Quadro 32: Distribuição das atividades da produção independente.....	90
Quadro 33: Quadro geral das “estórias” produzidas pelos participantes na produção inicial.....	93
Quadro 34: Quadro geral das “estórias” produzidas pelos participantes na produção independente.....	94
Quadro 35:Distribuição dos gêneros da família estória produzidos na produção independente.....	94
Quadro 36: Produção inicial –P.1.....	95
Quadro 37: Produção independente – P.1.....	97
Quadro 38: Produção final(reescrita)-P.1.....	98
Quadro 39: Produção inicial – P.2.....	99
Quadro 40: Produção independente – P.2.....	101
Quadro 41: Produção final (reescrita) – P.2.....	102
Quadro 42: Produção inicial – P.3.....	103
Quadro 43:Produção independente – P.3.....	104
Quadro 44: Produção final (reescrita) – P.3.....	105
Quadro 45:Produção inicial – P.4.....	106
Quadro 46: Produção independente – P.4.....	107
Quadro 47: Produção final(reescrita) – P.4.....	108
Quadro 48: Produção inicial – P.5.....	109
Quadro 49: Produção independente – P.5.....	111
Quadro 50: Produção final (reescrita) – P.5.....	112
Quadro 51:Exemplos dos problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial.....	115
Quadro 52: Exemplos dos problemas fono-ortográficos em uso na produção independente.....	120

Quadro 53 : Exemplos dos problemas fono-ortográficos em uso na reescrita.....	124
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Estratificação dos planos comunicativos linguísticos e contextuais.....	22
Figura 02: Early Language and Social Power Project teaching /learning.....	26
Figura 03: Later Language and Social Power Project teaching/learning cycle.....	27
Figura 04: Write it Right teaching/learning cycle.....	29
Figura 05: Ciclo de Ensino/aprendizagem de gêneros.....	30
Figura 06: Sistema Vocálico Triangular.....	39
Figura 07: Estrutura silábica da língua portuguesa.....	40
Figura 08: Ciclo de Ensino/ Aprendizagem centrado nos gêneros da família estória e nos problemas fono-ortográficos.....	66
Figura 09: O poder das palavras.....	80
Figura 10: Fala X Escrita.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Panorama dos problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial.....	118
Gráfico 02: Panorama dos problemas fono-ortográficos em uso na produção independente.....	121
Gráfico 03: Panorama dos problemas fono-ortográficos em uso na reescrita.....	125
Gráfico 04: Evolução das ocorrências de problemas fono-ortográficos em uso nas três produções do CEA.....	126
Gráfico 05: Naturezas dos problemas fono-ortográficos em uso nas três produções do CEA classificadas de forma específica.....	127
Gráfico 06: Naturezas dos problemas fono-ortográficos em uso nas três produções do CEA classificados de forma geral.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Natureza dos problemas fono-ortográficos específicos em uso na produção inicial.....	114
---	-----

Tabela 02: Natureza dos problemas fono-ortográficos classificados de forma geral em uso na produção inicial.....	114
Tabela 03: Natureza dos problemas fono-ortográficos específicos em uso na produção independente.....	119
Tabela 04: Natureza dos problemas fono-ortográficos classificados de forma geral em uso na produção independente.....	119
Tabela 05: Natureza dos problemas fono-ortográficos específicos em uso na reescrita.....	122
Tabela 06: Natureza dos problemas fono-ortográficos classificados de forma geral em uso na reescrita.....	122

LISTA DE SIGLAS

CEA: Ciclo de Ensino/Aprendizagem

I.O: Irregularidade Ortográfica

LSF: Linguística Sistêmico-Funcional

N.I: Não Identificado

P.1,P.2,P.3...P.39: Participante 1, Participante 2, Participante 3... Participante 39

PCC-PE: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Estado de Pernambuco

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

P.F: Processo Fonológico

P.F.A: Processo Fonológico de Adição

P.F.R: Processo Fonológico de Redução

P.F.Seg: Processo Fonológico de Segmentação

P.F.Sub: Processo Fonológico de Substituição

P.F.T: Processo Fonológico de Transposição

R.O: Regularidade Ortográfica

R.O.A: Regularidade Ortográfica/Acentuação Gráfica

SEA: Sistema de Escrita Alfabética

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE: Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco

TLC: *Teaching/learning cycle*

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	16
2.LÍNGUA EM USO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
2.1Linguística Sistêmico-funcional.....	21
2.1.1 Pedagogia de gêneros e ciclo de ensino e aprendizagem.....	23
2.1.2 Gêneros da família estória.....	31
2.2 Narrativas clássicas infantis.....	34
2.3 Sociolinguística: fundamentos variacionistas e educacionais.....	35
2.4 Fonologia: fundamentos e conceitos.....	38
2.4.1 Processos Fonológicos.....	41
2.5 Ensino de Língua Portuguesa: orientações curriculares.....	48
2.5.1Leitura.....	50
2.5.2Produção de textos escritos.....	51
2.5.3 Análise linguística e reflexão sobre a língua.....	53
2.5.4 Ortografia da língua portuguesa.....	53
3.PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	59
3.1 Caracterização da pesquisa.....	59
3.3 Universo da pesquisa.....	60
3.3 Participantes e Seleção do <i>Corpus</i>	61
3.4 Procedimentos de análise.....	62
3.5 Proposta Didática: Ciclo de Ensino e Aprendizagem.....	64
4.ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E DOS RESULTADOS	67
4.1 Descrição da aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem.....	68
4.1.1 Ciclo de Ensino e de Aprendizagem centrado no gênero “estória” e nos problemas fono-ortográficos.....	68
4.1.1.1Negociação do campo.....	68
4.1.1.2Desconstrução do gênero.....	77
4.1.2.3 Construção conjunta.....	86
4.1.2.4 Construção independente.....	90
4.2 Reflexão sobre os textos produzidos durante o CEA.....	92
4.2.1 Estórias reproduzidas e produzidas pelos participantes no CEA.....	93
4.2.1.1 Participante 1: produção inicial, independente e final (reescrita).....	95
4.2.1.2 Participante 2: produção inicial, independente e final (reescrita).....	99
4.2.1.3 Participante 3: produção inicial, independente e final (reescrita).....	103
4.2.1.4 Participante 4: produção inicial, independente e final (reescrita).....	106
4.2.1.5 Participante 5: produção inicial, independente e final (reescrita).....	109
4.3 Análise dos problemas fono-ortográficos em uso nos textos	113
4.3.1 Problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial.....	113
4.3.2 Problemas fono-ortográficos em uso na produção independente.....	119
4.3.3 Problemas fono-ortográficos em uso na reescrita	122
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	141

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa encontra-se inserida no CELLUPE - Centro de estudos linguísticos e literários da Universidade de Pernambuco, situado na linha de pesquisa “Teorias de Linguagem e Ensino” do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras do *Campus* Mata Norte, cuja área de concentração é “Linguagens e Letramentos”. Origina-se de questionamentos relacionados à produção textual escrita no Ensino Fundamental (especificamente, no 7º ano de uma escola pública) por parte de professores e pais em reuniões na escola, tais como: “Por que será que os alunos do 7º ano produzem textos com problemas de escrita semelhantes aos alunos dos 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental? Parece que nossos alunos não passaram por um processo de alfabetização? A maioria dos problemas de escrita utilizados nos textos dos alunos é característica dos anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)?¹

Diante dessas discussões, notamos que é consenso entre professores e pais que grande parte dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental apresenta problemas nas produções textuais tanto em relação às escolhas fono-ortográficas – incompatíveis com o Ciclo do Ensino Fundamental em que se encontram – , quanto à organização dos textos.

A constatação dessa situação, a partir de uma pesquisa-piloto, nos leva a refletir sobre o uso dessas escolhas em histórias escritas produzidas em aulas de leitura e produção de textos na escola e, também, sobre estratégias didáticas que articulem leitura, escrita e análise linguística reflexiva sobre a língua em uso, capazes de tornar os estudantes críticos e participativos e com proficiência na leitura e na escrita de textos.

Nessa pesquisa-piloto, constatamos que 80% desses alunos, ao produzir narrativas escritas, usam escolhas linguísticas com problemas fono-ortográficos elementares para o III Ciclo do Ensino Fundamental (7º ano do Ensino Fundamental), tais como:

***Serto** dia um gato chamado faro-fino **emtrou** em uma casa abandonada e **coreu** que era aonde os ratos morava e os ratos não **gostaro** do gato Faro-fino e eles **tivero esa** ideia de **coloca** um guizo no **pescoso** do gato todos **concordaro** menos um ele **dise** mas quem vai **coloca** o guizo no Faro-fino (aluno do 7º ano – Escola Urbana).*

As escolhas “serto, coreu, emtrou, gostaro, tivero, pescoço, cooncordaro e dise” mostram que o ensino e o aprendizado da escrita nos anos iniciais (1º ao 5º ano)

¹ Indagações originadas Reunião de Pais e Mestre realizada na Escola em fevereiro de 2016.

ainda são precários na escola pública. Os empregos de “rr” e “ss”, por exemplo, demonstram o conhecimento desses escolares sobre as relações som-grafia, porém, nos contextos em que foram empregadas, não se adequaram ao padrão ortográfico e fonortográfico esperado para o 7º ano. Esses tipos de ocorrências mostram que há competências linguísticas que precisam ser desenvolvidas na escola e, conforme o documento que rege o ensino em Pernambuco, já deveria ter sido consolidado no I e II Ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Esse documento (PCC-PE²) aponta que os escolares devem, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, “apropriar-se das regularidades diretas da ortografia (P,B,T,D,F,V,M inicial) na escrita de palavras” (PERNAMBUCO, 2012, p.39) e, até o quinto ano “apropriar-se das regularidades contextuais da ortografia (C ou QU, G ou GU, R ou RR, M ou N em final de sílaba etc.) na escrita de palavras” (*Idem*, p.39).

Outra motivação deste trabalho é a precária formação do professor de Língua Portuguesa em relação aos estudos fonológicos e fonortográficos. Parece-nos que o professor que atua, nos anos finais do Ensino Fundamental, não consegue lidar com problemas de escrita pertinentes aos primeiros anos do Ensino Fundamental, já que o aluno, uma vez promovido de ano, não pode regredir. Dessa forma, cabe aos ciclos subsequentes aos anos iniciais adotarem estratégias de ensino que viabilizem a consolidação dos conhecimentos mínimos em leitura e escrita que não foram alcançados nas etapas anteriores. Entretanto, isso nem sempre é priorizado, o que acaba resultando no crescimento do número de indivíduos em séries avançadas sem o domínio devido de tais habilidades.

Além disso, nesse cenário, percebemos que, ao se constatarem alguns problemas de escrita, nos aprendizes que já venceram o processo de alfabetização inicial, logo é estabelecido um diagnóstico certo e unânime do fracasso do aluno, sem que a escola se assuma, também, fracassada, lembra Simões (2010). Segundo ela, “muitas dificuldades atribuídas, no processo de ensino-aprendizagem do vernáculo, à heterogeneidade e à falta de prontidão (biológica ou psicológica) do alunado nada mais são que resultantes de ações pedagógicas impróprias” (SIMÕES, 2010, p.62). Tudo isso pode ser decorrente de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna.

² Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (2012) para o Estado de Pernambuco.

A esse respeito, Moraes (2007), esclarece que, a partir da década de 1980, várias transformações foram implementadas na educação nacional, sobretudo, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa. Contudo, algumas concepções não foram bem assimiladas e acabaram causando danos enormes a essa área, conforme o autor, “[...]a partir da década de 1980[...]em nome do que julgamos uma má interpretação do construtivismo, vários educadores passaram a considerar que não deveriam ensinar ortografia, que os alunos a aprenderiam “naturalmente”, etc. (MORAIS, 2007, p. 11). Acreditamos que isso possa ter sido determinante para a atual configuração do ensino e, sobretudo, para as questões relativas ao ensino e à aprendizagem das convenções da escrita.

Nesse sentido, é válido considerar ainda que, em decorrência das demandas das avaliações de larga escala, por exemplo, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco), que avaliam as habilidades em leitura, talvez a escola tenha descuidado de atividades que visem o desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita.

Nessa perspectiva, objetiva-se, com este estudo, contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na escola, levando em consideração a leitura e a produção de textos no 7º ano do Ensino Fundamental. E, dessa forma, aplicar uma proposta didática – Ciclo de Ensino/Aprendizagem (CEA) – baseada na leitura, na escrita do gênero e nos problemas fono-ortográficos utilizados em narrativas produzidas na escola.

Como base nesse objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i)descrever e analisar as atividades propostas no CEA, a fim de perceber como elas podem contribuir para a organização de uma narrativa quanto aos aspectos estruturais (estágios) e escolhas linguísticas específicas desse gênero; (ii) analisar como o contexto de cultura no qual os participantes estão inseridos e a leitura da narrativa Chapeuzinho Vermelho, explorada durante o CEA, encontram-se refletidos nas suas escolhas temáticas, estruturais e linguísticas ao produzir os textos e realizar as atividades propostas; (iii) analisar as produções textuais escritas pelos participantes (produção inicial, produção independente e reescrita) durante o desenvolvimento do CEA, destacando a organização estrutural (estágios), o uso de escolhas linguísticas específicas de uma narrativa e, sobretudo, os problemas fono-ortográficos em uso nesses textos; (iv) analisar e discutir as naturezas dos problemas fono-ortográficos mais recorrentes nas três produções do CEA; (v) contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental no que se refere à leitura e escrita

do gênero narrativa e reflexão sobre os problemas fono-ortográficos mais recorrentes nessa modalidade do ensino.

Para atender a esses objetivos, priorizamos, neste estudo, à investigação pedagógica, especificamente a pesquisa-ensino, pois, acreditamos que, grande parte das dificuldades apresentadas pelos aprendizes podem ser amenizadas mediante a utilização sistêmico-funcional que contempla atividades de reflexão e análise, destacando o papel da linguagem em práticas de leitura e de produção texto na escola.

Diante de toda essa problemática e desses objetivos, este estudo responde os seguintes questionamentos:

1. Em que dimensão os problemas fono-ortográficos prejudicam a organização de um texto e a construção do sentido?
2. Em que medida o contexto sociocultural interfere nas escolhas do escritor ao produzir textos na escola?
3. De que forma um CEA pode promover a realização de escolhas de escrita mais próximas das convenções?

Para responder a essas questões, fundamentamos este estudo na teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), para quem “a linguagem é usada como instrumento de ação, materializado nas escolhas linguísticas que cada falante precisa fazer, tendo de considerar sempre o conjunto de variáveis contextuais que condicionam a comunicação” (FUZER e CABRAL, 2014, p.26). A partir do estudo teórico da língua realizado por essa teoria, foi desenvolvida a proposta metodológica que norteia este estudo CEA (ROTHERY (1994, 1996), (ROSE e MARTIN (2012).

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, expomos o arcabouço teórico que o fundamenta: a LSF (HALLIDAY, 1994) e dois pontos essenciais dessa teoria: a pedagogia de gêneros, na qual se encontra o percurso do CEA e seu aprimoramento nos projetos de ensino desenvolvidos pelos estudiosos da escola de Sidney por (ROTHERY, 1994;1996); (MARTIN e ROSE, 2008) e (ROSE e (MARTIN, 2012).

Em seguida, apresentamos os fundamentos da Sociolinguística Variacionista e Educacional (LABOV,2008), BORTONI-RICARDO(2005;2006;2009) e as suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Prosseguimos com uma apresentação dos fundamentos da Fonologia e, em um subponto, os processos

fonológicos e as influências desses na escrita (STAMPE,1973), (CÂMARA Jr.,2014), (CAGLIARI,2010); (SILVA,2014); (LEMLE,1998), (SIMÕES,2010) e (ZORZI,2008). No quarto ponto desse capítulo, discorremos sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, em uma perspectiva histórica, e acerca das orientações curriculares que o regem atualmente. Enfatizamos três pontos nessa exposição, a saber: leitura, produção de textos escritos e análise linguística e reflexão sobre a língua (KOCH e ELIAS (2015), MARCUSCHI (2014), PERNAMBUCO, 2012), BRASIL(1998), THEREZO (2012), PASSARELLI (2012). No último ponto, discutimos a organização do sistema ortográfico da língua portuguesa, destacando os estudos de Morais(2007), Silva(2015) e Cagliari (2015).

O segundo capítulo, os pressupostos metodológicos, contempla a caracterização da pesquisa, o universo, os participantes e a seleção do *corpus*, além de o apresentar a proposta didática de intervenção – Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA). E, no terceiro capítulo, análise e discussão dos dados, encontra-se subdividido em dois pontos: descrição da aplicação do CEA e apresentação, análise e discussão dos dados. No primeiro ponto, descrevemos detalhadamente todas as etapas da aplicação do CEA. No segundo, em dois subpontos, apresentamos, analisamos e discutimos os dados quantitativos e qualitativos das “estórias” produzidas pelos participantes desta pesquisa: (i) organização estrutural(estágios), escolhas linguísticas e problemas fono-ortográficos; e por fim, (ii) os problemas fono-ortográficos em uso nas três produções escritas realizadas durante esse CEA. Seguem-se as considerações finais, as referências e, por último, os anexos.

Enfim, este estudo traz uma contribuição para os estudos da linguagem e, sobretudo, para o Ensino de Língua Portuguesa na escola, no que tange, principalmente, ao ensino e aprendizado das escolhas fono-ortográficas, trazendo uma necessidade dos estudos fonológicos e ortográficos no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, Além disso, a dimensão social da Linguística Sistémico-Funcional (LSF), por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, permite pôr em prática estratégias didáticas orientadas para uma escolarização mais abrangente, significativa e reflexiva. Dessa forma, o estudo com gênero e contexto foi crucial no desenvolvimento deste projeto de ensino, uma vez que houve um envolvimento entre alunos e professores.

2. LÍNGUA EM USO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta este estudo, destacando os seguintes aspectos: teoria Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), a Pedagogia de Gêneros e os gêneros da família estória ((ROTHERY (1994; 1996), MARTIN e ROSE (2008), (ROSE e MARTIN (2012)); a Sociolinguística Variacionista e Educacional ((LABOV (2008), BORTONI-RICARDO (2006;2009)); a Fonologia, com ênfase nos processos fonológicos (SILVA(2011), CAGLIARI(2010), (ZORZI (1998), SILVA (2014) e CÂMARA JR.(2015)); e o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva histórica, enfatizando quatro pontos, a saber: leitura, escrita e análise linguística, nesse último ponto, destacando alguns aspectos da organização ortográfica da língua.

2.1 Língua em uso sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, é uma teoria que concebe a língua como um sistema que funciona. Esse funcionamento está condicionado ao falante que, por sua vez, constantemente realiza escolhas linguísticas dentro do sistema linguístico para se comunicar. Dessa forma, é possível definir essa teoria, conforme Bárbara; Macêdo (2009), como:

Uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade. Caracteriza-se também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, por que e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz (BÁRBARA; MACÊDO, 2009, p.90).

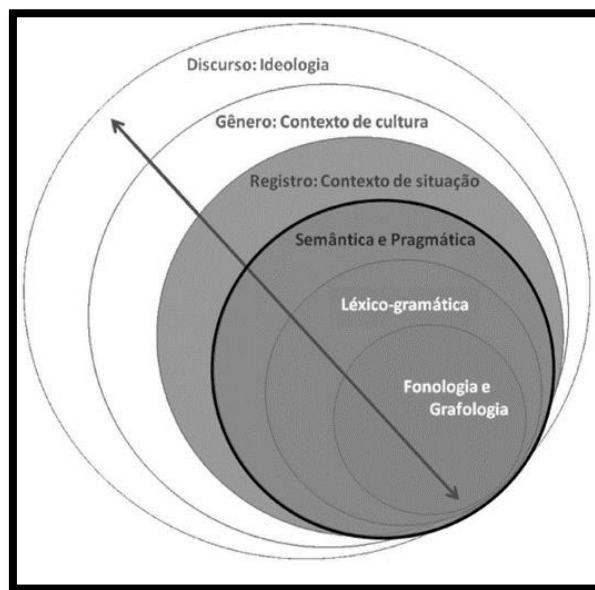
Sendo assim, não é apenas o registro escrito ou a fala que se estuda, mas sim, todos os recursos comunicativos utilizados pelo homem e como esses recursos funcionam socialmente. Esse caráter funcional da teoria põe o significado em evidência, pois, para que a comunicação seja significativa, é necessário que haja entendimento entre os participantes de um evento comunicativo, que se materializa por meio de gêneros textuais.

Logo, texto e unidade semântica são termos centrais para a LSF. “[...] Texto que vai desde um gesto, uma palavra, a todo um discurso. E unidade semântica porque a interação entre os indivíduos, ou mesmo, de um indivíduo consigo mesmo, em

sociedade, em um dado contexto, tem significado” (BÁRBARA; MACÊDO, 2009, p.90).

O texto é um todo significativo que se constrói através de uma série de escolhas léxico-gramaticais. Por sua vez, a gramática de uma língua, para a LSF, encontra-se estratificada em planos comunicativos linguísticos e contextuais, conforme a figura 01:

Figura 01. Estratificação dos planos comunicativos linguísticos e contextuais



Fonte: Adaptada de Martin (1992, p.496 apud MOTTA-ROTH, (2006, p.65)

É importante destacar, nesse sentido, que a construção do significado se dá pelas escolhas realizadas na léxico-gramática que, por sua vez, "é realizada pela fonologia e pela grafologia, que são os sistemas de sonoridade e de grafia, respectivamente. Todos esses sistemas interdependentes estão envolvidos pelo contexto" (FUZER; CABRAL, 2014, p.21). Nessa perspectiva, a LSF considera que todos os itens que constituem os estratos do plano comunicativo estão envolvidos pelo contexto, desde a percepção dos sons até a grafia das palavras e a produção de sentido. Sendo assim, é importante atentar para as escolhas dos usuários articulando todos os estratos.

Para essa teoria, o contexto é compreendido em duas dimensões, a saber: contexto de cultura e contexto de situação. O primeiro, está relacionado "ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições" lembra Fuzer e Cabral (2014,p.28). Já o segundo, abarca o ambiente no qual o texto está

funcionando imediatamente e para Fuzer e Cabral (2014, p.29, apud HALLIDAY (1989) funcionamento perpassa por três variáveis: campo, relações e modo.

A variável campo “remete à atividade que está sendo realizada pelos participantes, à natureza da ação social que está ocorrendo com objetivo específico”. (FUZER; CABRAL, 2014, p.30). A variável relações envolve “os participantes, a natureza dos papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles e a distância social ou o grau de formalidade” (*Idem*, p.30). Já a variável modo diz respeito “à função que a linguagem exerce e ao veículo utilizado naquela situação ou, ainda, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação” (*Ibidem*, p.30).

Cada variável do contexto de situação está atrelada a uma função desempenhada pela língua. Tais funções, para a LSF, são denominadas de “metafunções” (HALLIDAY, 1994) e estão subdivididas em: ideacional, interpessoal e textual. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p.32), as “Metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos comunicativos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio(ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual).” Sendo assim, a metafunção ideacional está diretamente relacionada à variável campo; a metafunção interpessoal à variável relações; já a metafunção textual, à variável modo.

Considerar o contexto de cultura e as variáveis do contexto de situação ao analisar um gênero textual, garantem uma relevância muito maior a essa atividade, pois abarcam a totalidade em que esse está envolto.

2.1.1 Pedagogia de Gêneros e Ciclo de Ensino e Aprendizagem

A concepção de gêneros textuais na perspectiva baktiniana impulsionou uma série de estudos acerca dos gêneros discursivos no ensino. (MOTTA-ROTH, 2014, p.163), uma vez que o sistema linguístico funciona socialmente através dos gêneros, esses precisariam adentrar no ambiente escolar. Todavia, para viabilizar isso, um olhar pedagógico precisaria ser sincronizado aos estudos teóricos.

Quanto ao emprego do termo gêneros textuais e seu estudo teórico, é válido considerar as observações de Marcuschi (2014). Conforme o autor, a expressão “gênero” provém da tradição oriental e, em sua origem, está atrelada à literatura, sob o rótulo de gêneros literários, cuja análise se inicia em Platão. Entretanto, nos dias atuais,

o termo gênero, no que tange à linguagem, refere-se a “uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”, como explica Swales (1990 *apud* Marcuschi, 2014, p.147). Várias correntes teóricas debruçaram-se sobre o estudo dos gêneros. De acordo com Marcuschi (2014), essas linhas podem ser agrupadas da seguinte forma:

Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart [...] Perspectiva ‘swalesiana’, na linha da Escola Norte-Americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales [...] Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydneys, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday. (MARCUSCHI, 2014, p.152)

Cada uma dessas linhas apresenta uma abordagem diferente para o tratamento dos gêneros. Para a Escola de Genebra, os gêneros de texto seriam “megainstrumentos que mediam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem” (BUNZEN, 2003, p.10). De acordo com essa perspectiva, “aprender a falar e a escrever, então, é apropriar-se de instrumentos para realizar essas práticas em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros” (BUNZEN, 2003, p.10). Respalhada nessas considerações, essa escola esclarece que:

Seu objetivo principal não é tornar os gêneros o objeto real de ensino/aprendizagem, mas utilizá-los como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. O objeto real de ensino/aprendizagem, portanto, são as operações de linguagem necessárias para essas ações que, dominadas, constituem as capacidades. (MACHADO, 2002 *apud* BUNZEN, 2003, p.11)

Entretanto, dessa linha de estudos, surgiu uma proposta de ensino que propõe o trabalho com gêneros por meio de sequências didáticas, com o propósito de “melhorar uma determinada prática de linguagem”, segundo Dolz & Schneuwly (1998) *apud* Bunzen (2003, p.13). Essa abordagem teórica é a mais utilizada nas práticas de ensino adotadas no Brasil atualmente.

Para a Escola Norte-Americana, “os gêneros são vistos como formas de ação social e discursiva” (MILLER (1984) *apud* BUNZEN (2003, p.17). Nessa escola, não se encontra uma proposta didática, visto que, “essa tradição resiste ao ensino prescritivo das formas genéricas, ao apostar num movimento instável dos gêneros”, destaca Bunzen (2003, p.17-18). Entretanto, não se nega o auxílio que os estudos de

gêneros realizados por essa linha oferecem ao ensino, uma vez que se sugere que a escola motive situações propícias para que os alunos criem novos gêneros a serviço da necessidade comunicativa a que estiverem expostos.

Para a Escola de Sydney, na perspectiva sistêmico-funcional, um gênero textual seria “cada tipo de atividade linguisticamente realizada que faz parte de nossa cultura”, lembra Bunzen (2003 p.5). Para o ensino pautado nos gêneros, essa escola “se propõe a ter uma visão holística e transdisciplinar uma vez que o que está em jogo aqui é a produção de gênero para todas as disciplinas” (BUNZEN, 2003, p.6). Para tanto, vêm sendo propostos ciclos de ensino e aprendizagem de gêneros que visam oferecer aos estudantes um o ensino mais significativo.

Uma vez que a linha teórica adotada neste trabalho é a LSF, discorreremos mais detalhadamente sobre o tratamento didático que ela oferece aos gêneros. A pedagogia dos gêneros proposta pela LSF lança mão de Ciclo de Ensino e Aprendizagem para o aprimoramento das habilidades em leitura e escrita dos gêneros escolares. Souza (2014, p.8), a respeito desse direcionamento didático, observa que:

Ao propor tal modelo para o ensino de língua, os pesquisadores da Escola de Sydney enfatizam as possibilidades que este tem de configurar o currículo em termos de práticas de letramento relevantes dentro e fora do contexto escolar. Destacam também, o fato de o currículo poder ser organizado em espiral, levando em conta a progressão dos textos e sua complexidade, o que poderia facilitar o trabalho docente no que tange o assessoramento aos alunos e aos critérios de avaliação dos textos por eles produzidos.

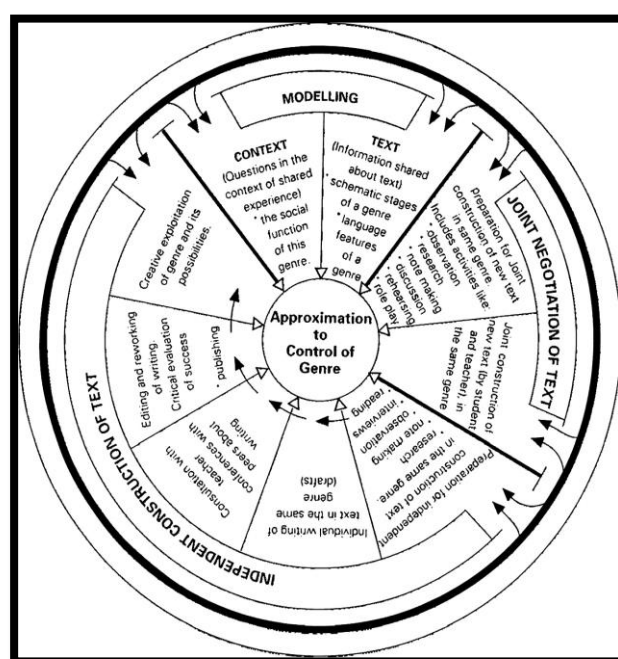
A orientação do ensino, nessa perspectiva, visa colocar o aluno em contato direto com atividades de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua para assim melhorar as habilidades nesses campos. Todas as atividades devem estar atreladas a um gênero textual, adequado ao nível da turma e aos objetivos didáticos, uma vez que a preocupação dessa abordagem é contemplar o currículo estabelecido para cada série.

A pedagogia dos gêneros configurou-se em três fases a partir da proposição de projetos de letramento. De acordo com Muniz (2015, p.21):

Na primeira fase, desenvolveram dois projetos: “*Writing Project*(projeto de escrita) e *Language as Social Power*(Linguagem como poder social)[...]Na segunda fase, desenvolveram o projeto *Write it Right* (Escreva Certo), em que descreveram os gêneros que os estudantes precisam aprender a ler e a escrever ao longo do currículo da escola secundária. E, na terceira fase, estão desenvolvendo o projeto *Reading to learn* (Ler para Aprender), em que propõem uma metodologia que integra a aprendizagem da leitura e da escrita nos currículos da educação primária, secundária e ensino superior.

Na primeira fase, a pesquisadora Joan Rothery, segundo Rose e Martin (2012, p.62), desenvolveu um modelo de ensino denominado “Abordagem baseada na linguagem”³. Tal modelo visava promover o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de forma integrada ao contexto em que os aprendizes estivessem inseridos, uma vez que a aquisição da língua falada se dá em contexto, a ideia seria aproximar a aprendizagem da escrita da aprendizagem da fala. A partir desse modelo, foi desenvolvida a metodologia Ciclo de ensino e Aprendizagem⁴, que, a princípio, foi organizado em três etapas: modelagem, negociação conjunta do texto e construção independente do texto, conforme a figura 02.

Figura 02: Proposta 01 - Projeto Ciclo de Ensino e Aprendizagem ⁵



Fonte: Rose e Martin (2012, p.64)

Essa proposta denominada de “Linguagem inicial e poder social” – Primeiro Ciclo de Ensino e Aprendizagem – encontra-se subdividido em três fases, a saber: modelagem, negociação conjunta do texto e construção independente do texto⁶. Nessas fases, o objetivo seria submeter os aprendizes a atividades de leitura e de escrita

³Language based approach (MARTIN e ROSE, 2012)

⁴ Teaching/Learning Cycle (MARTIN e ROSE, 2012)

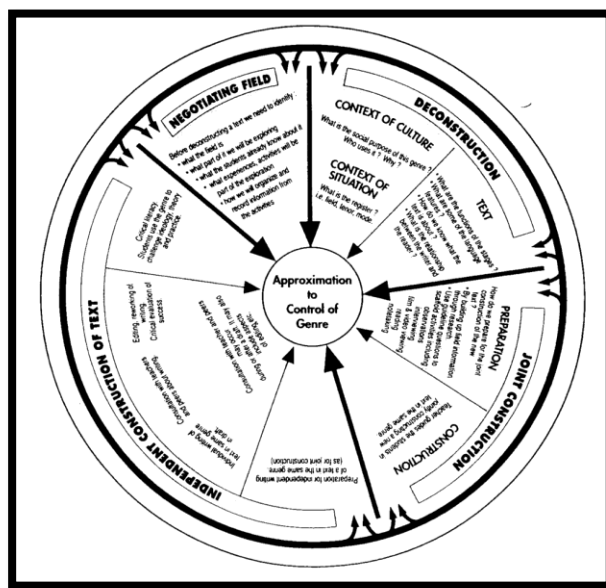
⁵ Early Language and Social Power Project teaching/learning cycle (MARTIN e ROSE, 2012)

⁶Modellling, join negociation of text and independent construction of text (MARTIN E ROSE, 2012)

em torno de um mesmo gênero, a fim de que eles o controlassem e se tornassem aptos a produzi-lo de forma independente. Por fim, essa produção deveria tornar-se pública de alguma forma, uma vez que os gêneros funcionam socialmente, não faria sentido produzir um gênero que não tivesse circulação social.

Ainda nessa fase, esse ciclo foi aprimorado e passou a contar com quatro fases, a saber: negociação do campo, desconstrução, construção conjunta e construção independente⁷, conforme a figura 03.

Figura 03. Proposta 02 – Projeto de Ciclo de Ensino e Aprendizagem⁸ -



Fonte: Rose e Martin (2012, p.65)

O primeiro estágio, negociação do campo, caracteriza-se pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do assunto a ser estudado no texto que servirá como modelo e será desconstruído no próximo estágio. Nesse momento de interação, ainda não deve haver contato direto com o gênero a ser estudado. Uma série de conhecimentos necessários para a compreensão textual devem ser explorada. Para isso, atividades de leitura e de escrita podem ser integradas, esclarecem Rose e Martin (2012).

No segundo estágio, desconstrução, o aluno deve ter acesso a um modelo desconstruído do texto que irá produzir. Essa desconstrução consiste na

⁷ Negotiation field, desconstruction, join construction and independent construction of text (MARTIN E ROSE, 2012)

⁸ Later Language and Social Power Project teaching/learning cycle(MARTIN E ROSE, 2012)

exposição do contexto de cultura e de situação nos quais o texto esteja inserido. O contexto de situação compreende às variáveis campo, modo e relações. Tais variáveis dizem respeito à organização linguística e estrutural do texto, assim como ao assunto retratado. Já o contexto de cultura abarca, segundo Fuzer e Cabral (2014, p.28), o “ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições”, e, dessa forma, o propósito sociocomunicativo do gênero.

O professor deverá apresentar cada estágio do texto, minuciosamente, aos aprendizes, uma vez que, o objetivo dessa proposta é que os escolares tenham acesso explícito à composição dos gêneros estudados na escola. Nesse momento, aspectos linguísticos pontuais do gênero podem ser explorados, ou alguma questão de uso da língua inerente ao gênero (ortografia, emprego de maiúsculas, pontuação etc) que tenham se mostrado deficientes, salientam Rose e Martin (2012).

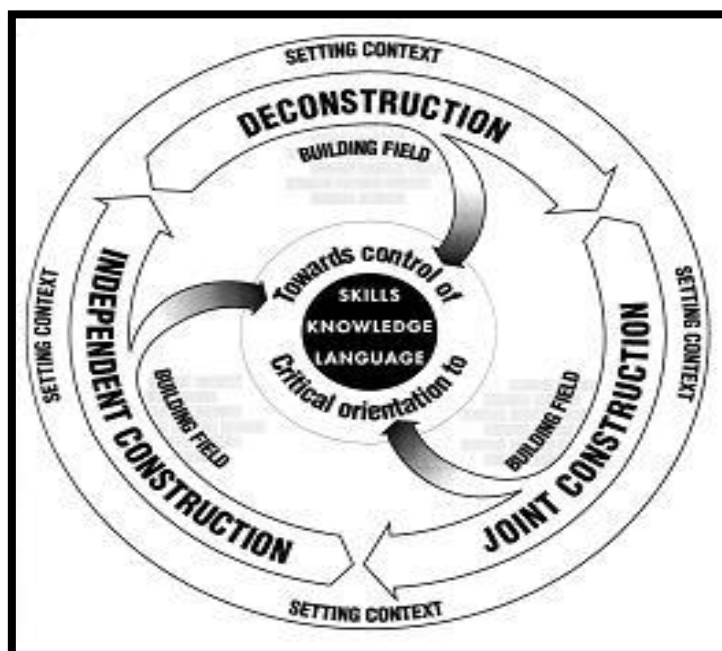
No terceiro estágio, ocorre o trabalho conjunto entre professor e aluno a fim de que os aprendizes pratiquem o que vem sendo construído nas etapas anteriores com o auxílio de um escritor experiente que terá o papel de moldar “o modo oral dos enunciados produzidos pelos alunos” (BUNZEN, 2003, p.5). Um texto do mesmo gênero do que vem sendo estudado deve ser produzido pelos alunos em conjunto com o professor.

No último estágio, os escolares deverão estar aptos a produzir um texto de forma independente. Até que a versão final seja atingida, deverão ser estimuladas revisões e reescritas, para que se consiga um produto final adequado ao gênero sugerido em todos os aspectos. É necessário que os estudantes avaliem criticamente suas produções nesse momento e, embora produzam autonomamente, é significativo que interajam com os pares e o professor durante o processo de escrita. Tornar pública a produção dos aprendizes, ao término do ciclo, é uma maneira eficaz de motivá-los a escreverem com mais cautela. As atividades desenvolvidas nesse Ciclo convergem para a efetivação do letramento crítico, uma vez que os escolares terão acesso ao gênero contemplando os aspectos ideológicos, teóricos e práticos.

O modelo de ensino apresentado não está a serviço apenas do ensino de línguas e à Educação Básica, conforme observa Bunzen (2003), mas a todas as modalidades de ensino e a todas as atividades que envolvam leitura e escrita de gêneros.

Na segunda fase do programa de letramento da escola de Sidney, foi proposto um novo projeto Escreva Certo⁹, afirma Martin e Rose (2012). Esse novo Ciclo foi proposto por Rothery (1994), dessa vez, composto por três estágios envolvidos pelo contexto: desconstrução, construção conjunta e construção independente¹⁰, conforme a figura 04:

Figura 04: Proposta 3 – Projeto de Ciclo de Ensino Escrever Certo



Fonte: Rothery (1994) *apud* Rose e Martin (2012, p.66)

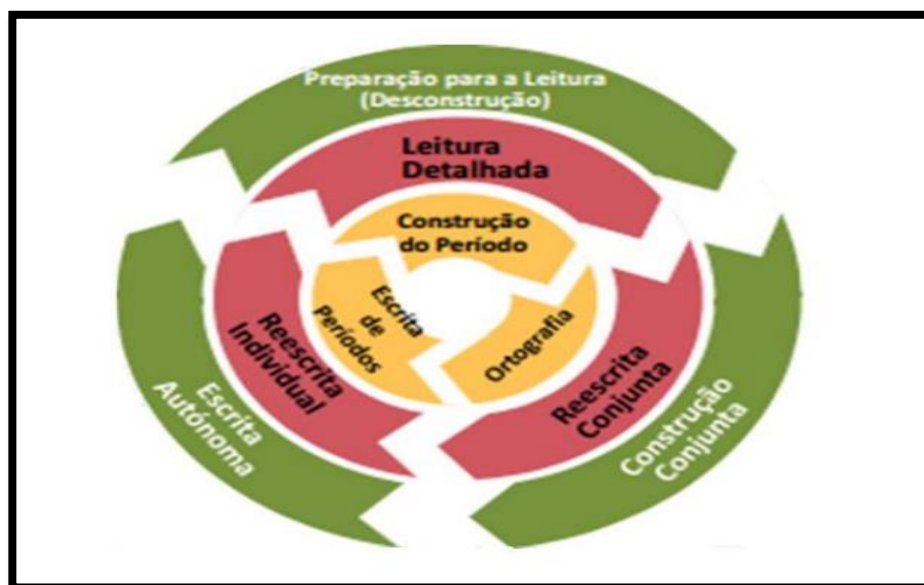
Os três estágios dessa proposta 3 convergem para o controle da orientação crítica que se dá através do domínio de habilidades, de conhecimentos culturais e da língua. Na terceira fase do programa de letramento da LSF, ainda em aprimoramento, desenvolveu-se o projeto Ler para Aprender¹¹, que tem como objetivo: “preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderam através da leitura nas atividades de produção escrita” (MUNIZ, 2015, p.21).

⁹ Write it Right (ROSE e MARTIN, 2012)

¹⁰ Deconstruction, join construction and independent construction (ROSE e MARTIN, 2012)

¹¹ Reading to Learn Project teaching/learning cycle (ROSE e MARTIN, 2012)

Figura 05. Projeto 3 - Ciclo de Ensino e Aprendizagem de gêneros



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012)

Nesse projeto, Rose e Martin (2012), apresentam uma nova proposta com o objetivo central de integrar o estudo dos gêneros ao currículo de cada ano. Esse Ciclo está subdividido em três níveis, cada um contendo três etapas. No primeiro nível, as etapas são: preparação para a leitura, construção conjunta e escrita autônoma. No segundo nível, as etapas são: leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual. O último nível contempla: construção do período, ortografia e escrita de períodos, conforme a figura (05):

No primeiro nível desse ciclo, o professor deverá envolver os estudantes nos assuntos necessários para a compreensão do gênero selecionado antes de apresentar o texto aos escolares; construir um texto ou uma das fases que compõe o texto cuja leitura será realizada, em conjunto com os aprendizes, e levá-los a produzirem de forma independente.

A participação do professor é fundamental nesse momento, pois ele conduzirá toda a inserção dos indivíduos no universo temático do texto, assim como, no universo de referência e propósito comunicativo, elementos fundamentais para a compreensão global de qualquer gênero. Ao produzir em conjunto com os alunos, deverá haver uma intervenção imediata em questões problemáticas que possam surgir a respeito da estrutura organizacional e linguística, o que será de grande valia na última etapa desse nível em que o aprendiz deverá produzir de forma independente.

No segundo nível, deverá haver um aprofundamento no gênero, uma vez que as etapas que o compõe, leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual, requerem uma maior reflexão por parte dos aprendizes. Mais uma vez, a participação do professor é fundamental, porém, nesse nível, o aluno já ganha uma maior autonomia.

No último nível, os aprendizes devem refletir sobre a organização de estruturas menores do texto. As etapas desse nível são: construção de período, pronúncia/ortografia e escrita do período. Cabe nesse momento, a partir do que a própria condução das atividades sugerir, ou, sobretudo, a partir da proposta de ensino de conteúdos gramaticais específicos do currículo, o ensino explícito desses aspectos de forma contextualizada.

Ou seja, nesse projeto, o aluno parte da compreensão global do texto para a análise dos elementos estruturais menores. Como é possível observar, leitura, escrita e análise linguística fazem parte de todos os Ciclos apresentados nos projetos de letramento desenvolvidos pelos estudiosos da escola de Sidney.

A LSF, como já comentamos no capítulo anterior, considera que todo evento comunicativo esteja condicionado a uma série de escolhas que perpassam desde o nível da palavra em sua composição fônica e gráfica, até o nível da compreensão e produção independente do todo comunicativo. Essas escolhas só passam a fazer sentido em conjunto, o que culmina nos variados gêneros que circulam socialmente.

Dessa forma, faz-se necessário que a escola torne os estudantes competentes em todos os elementos envolvidos na composição textual. Isso abarca o conhecimento da gramática de uma língua e das articulações dos seus elementos na produção de sentido. Parte-se, porém, da ideia, de que, embora esse conhecimento gramatical precise ser explícito, assim como o conhecimento da estrutura e função sociocomunicativa do gênero, ele não deve ser o primeiro passo no ensino. Isso tornará a aprendizagem mais significativa.

2.1.2 Gêneros da família estória

Para fins didáticos, mais especificamente, para o ensino da leitura e da escrita, a LSF agrupou os gêneros mais utilizados no âmbito escolar (Gêneros escolares¹²) – em famílias.

¹² Genres of schooling (Martin e Rose ,2012)

A definição dos gêneros escolares se deve ao grupo de pesquisadores do projeto de letramento *Escreva Certo*¹³ que, segundo Rose e Martin (2012,p.128), mapeou os gêneros que os estudantes precisavam controlar na escola secundária. Chegou-se, dessa forma, às famílias de gêneros, a saber: histórias, explicações, relatórios, procedimentos, argumentos e respostas. Cada família abarca um grupo de gêneros que se distinguem uns dos outros pelo propósito sociocomunicativo e pelos estágios que os compõem.

QUADRO 01. Gêneros da família história

FAMÍLIA	GÊNEROS	PROPÓSITOS	ESTÁGIOS
HISTÓRIA	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Solucionar uma complicação em uma história	Orientação Complicação Resolução
	Exemplo	Julgar caráter ou comportamento	Orientação Complicação Avaliação
	Anekdota/Episódio	Compartilhar uma reação emocional em uma história	Orientação Evento notável Reação

FONTE: Adaptado pela autora de Rose e Martin (2012, p.130)

Esses gêneros da família das histórias, segundo Rose e Martin (2012), têm como objetivo principal engajar e entreter leitores. Para tanto, utilizam-se de uma organização linguística específica. Tais gêneros, muito explorados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, continuam sendo objeto de estudo nos anos finais dessa modalidade do ensino. Dessa forma, Rose e Martin (2012) mostram à escola uma necessidade de utilização de estratégias que possam aprimorar o contato dos aprendizes com eles.

As histórias fazem parte da cultura estando ligadas a eventos cotidianos, crenças e ideologias. Segundo Martin e Rose (2008, p.49), “elas são contadas em todos os grupos sociais para interpretar o ritmo da vida, para avaliar comportamentos e educar e entreter crianças”¹⁴ e são organizadas em estágios (com estruturas específicas a cada gênero).

¹³ Write it Right (MARTIN E ROSE, 2008)

¹⁴ They are told in all social groupings to interpret life's rhythm, to evaluate each other's behavior, and to educate and entertain our children. (MARTIN;ROSE,2008, p.49)

A definição dos estágios que compõem os gêneros dessa família fundamenta-se, conforme Martin e Rose (2008), na estrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky (1967, 1972). Essa estrutura pode apresentar até cinco estágios, a saber: “resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Entretanto, complicação e resolução são estágios obrigatórios, os outros, opcionais.”¹⁵ (MARTIN;ROSE, 2008, P.50)

A orientação é constituída pelos elementos linguísticos que indicam tempo, espaço, personagens e a ação que move a narrativa. Para Labov e Waletzky (1967), esses elementos, não necessariamente, encontram-se sequenciados, eles podem estar espalhados ao longo de toda a narrativa. A complicação compreende ao desenvolvimento da narrativa, ou seja, ao conjunto de ações que tecem a trama. E a avaliação pode estar presente em vários momentos da narrativa e confere um tom subjetivo ao texto. A resolução compreende ao desfecho da narrativa e a coda compreende à indicação verbal de que a narrativa chegou ao fim, pode haver um tom reflexivo/avaliativo nesse estágio, como uma moral comum nas fábulas.

Os estágios propostos por Labov e Waletzky (1967) compreendem aos gêneros da família estória, uns com mais, outros com menos estágios, mas todos dialogando de um ponto em comum, partem de uma orientação, o que os diferencia são os demais estágios e a forma como esses são articuladas no texto.

Os relatos, segundo Muniz (2015, p.30) “registram uma sequência de eventos sem que haja uma ruptura significativa, e os eventos são tipicamente avaliados à medida que o relato se desenrola.” Esse gênero conta com duas etapas: orientação e registro de eventos. É comum que, na tentativa de produzir narrativas, alguns aprendizes produzam relatos, a articulação dos fatos é um fator muito importante na fronteira entre a narrativa e o relato dentro da família das histórias.

A narrativa é o gênero mais complexo da família, pois é composto por mais etapas, a saber: orientação, complicação e resolução. Ainda, segundo Martine Rose (2008), ela pode contar com mais duas etapas, avaliação e coda. Ou seja, pode apresentar todos os estágios propostos por Labov e Waletzky (1967). Porém, uma vez que o propósito sociocomunicativo do gênero é resolver complicações, duas etapas são indispensáveis em sua composição: complicação e resolução. Ou seja, espera-se que, no

¹⁵ Orientation, complication, evaluation, resolution and coda, with complication and resolution the obligatory stages, and others optional.

desfecho de uma narrativa, o equilíbrio seja reestabelecido. Conforme Martin e Rose (2008), esse seria o grande diferencial desse gênero.

O exemplo, apresenta três etapas: orientação, complicação e avaliação ou interpretação. Segundo Muniz (2015), a avaliação ou interpretação nesse gênero, está ligada a uma atitude de julgamento das pessoas.

A anedota ou episódio configuram um tipo de gênero que tem como característica, segundo Martin e Rose (2008,p.56) “Compartilhar uma reação emocional.”¹⁶ Para tanto, é composto por três etapas: orientação, evento notável e reação. A reação provocada pode ser positiva ou negativa, ligada a algo trágico ou cômico.

2.2 Narrativas clássicas infantis

Neste subponto, discorreremos sobre as narrativas clássicas infantis, pois o texto que utilizamos como modelo para leitura e escrita na proposta didática, pertence a essa modalidade. Para a LSF, esse gênero se enquadra na família estória.

As narrativas infantis ocupam um espaço privilegiado no ensino de língua portuguesa, tanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil. O início da relação desses textos com a educação data do século XVII quando, segundo Moraes(2013), começou a surgir uma literatura voltada especificamente para o público infantil. Nesse momento da história, de acordo com o autor, as crianças passaram a ser vistas como seres pensantes. Nas palavras de Moraes (2013, p.310):

As primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas no fim do século XVII e durante o século XVIII, no período clássico. A inexistência desse gênero antes de tal período deve-se ao fato de que, até então, não havia uma preocupação especial com a infância.

Entretanto, o objetivo dessa literatura, especificamente, não era entreter ou estimular a imaginação dos infantes, e sim servir de ferramenta pedagógica, ou melhor, de controle do pensamento infantil. Consoante Zilberman (2007, p.15): “Literatura infantil e escola são convocadas para cumprir a missão de controlar o desenvolvimento intelectual da criança e manipular suas emoções.” Moraes (2013, p.304), observou que no século XIX “a literatura infantil ganha força e não faltam, ao lado dos títulos de aventura, representantes da temática maravilhosa e fantástica.”

¹⁶ to share an emotional reaction (MARTIN e ROSE ,2008,p.56)

Dentre os textos mais lidos nessa época, destacamos a obra Chapeuzinho Vermelho, amplamente difundida oralmente na Europa a partir do século XIV e registrada por escrito em diversas versões, a partir do século XVII. Uma das versões mais significativas é a dos Irmãos Grimm, segundo a qual, Chapeuzinho Vermelho se dirige para a casa da sua vovozinha a fim de levar algumas coisas por recomendação da sua mãe e acaba caindo na trama de um lobo que a engole viva, assim como a sua avó, porém ambas são resgatadas da barriga do lobo, com vida, por um caçador.

Tendo em vista a origem histórica das narrativas associadas ao público infantil, explica-se o fato de até hoje esses textos serem privilegiados pela escola, sobretudo, nas séries iniciais. Entretanto, não é apenas na escola que os aprendizes têm acesso a esses textos. Tendo em vista a transmissão oral dos mesmos através do tempo, é comum que as crianças já cheguem à escola conhecendo as narrativas e, geralmente, há variações entre as versões conhecidas.

Estruturalmente, as narrativas infantis apresentam os elementos básicos de uma narrativa tradicional. Entretanto, consoante Klinberg (2007) *apud* Zilberman (2007, p.141), quanto ao assunto, à forma, ao estilo e ao meio, a literatura destinada à infância é submetida a adaptações para atingir aos objetivos comunicativos. Quanto ao assunto, é necessário que o autor restrinja a abordagem de alguns temas, bem como, que lance mão de “um conteúdo doutrinário que estimule o leitor do ponto de vista comportamental e conduza-o à aceitação de valores que colaborem em sua integração ao meio social” (KLINBERG (2007) *apud* ZILBERMAN (2007, p.141).

2.4 Sociolinguística: fundamentos variacionistas e educacionais

Todas as línguas em uso passam por constantes processos de mudança ao longo de sua história. Tais mudanças podem ser observadas desde o nível dos sons (Fonética e Fonologia) até o nível dos significados (Semântica). As mudanças linguísticas observáveis no nível do som se realizam por meio de processos variados e estão submetidas a condicionamentos. Nessa perspectiva, Garbas Jr. (2012, p.89) esclarece que “para que uma mudança de som ocorra, deve existir, em primeiro lugar, uma variação linguisticamente não distintiva entre dois ou mais sons, durante um certo período de tempo”. Sendo assim, as mudanças no nível semântico podem ser promovidas por alguns mecanismos como: “processos de aparecimento (ou

neologismo), obsolência, contato semântico, isolamento de formas e deslocamento semântico.” (*Idem*, p.89).

Para Labov (2008, p.21):

Não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.

Ou seja, como a língua, sobretudo na modalidade oral, movimenta-se na medida em que os indivíduos se movimentam não há como frear as mudanças. Entretanto, através das convenções da escrita, procura-se manter um padrão por um maior espaço de tempo. Nesse sentido, a área da Linguística que se ocupa em estudar o fenômeno da variação é a Sociolinguística Variacionista. Para esse ramo de estudos da língua, tudo o que diz respeito aos usos linguísticos – contexto cultural, histórico e situacional dos usuários – deve ser considerado ao se pensar em uma língua.

Dessa forma, contrapõe-se aos estudos estruturalistas, por exemplo, que não levavam em consideração o contexto, nem tão pouco o usuário ao estudar a língua. A análise sociolinguística se dá tanto em tempo atual (sincronicamente) quanto na perspectiva histórica (diacronicamente) e não é apenas descritivo, pois busca explicar também, os fenômenos da língua.

As reflexões teóricas acerca do caráter social da língua promovidos pela Sociolinguística Variacionista fundamentam um viés de estudo educacional que, no Brasil, vem sendo amplamente difundido por Bortoni-Ricardo (2009). Nessa perspectiva, a autora esclarece que “na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua” (BORTONI-RICARDO, 2009,p.25). A autora acredita ainda que cabe à escola acolher e valorizar a variação que se faz presente na escola e, a partir daí, ampliar a competência comunicativa dos escolares.

Preti (1998, p.84) destaca que “a divulgação de ideias acerca da variação linguística que surgiram a partir da Sociolinguística em seus estudos sobre fenômenos como a diglossia, os dialetos sociais e os registros” e a situação comunicacional, no ato de fala, contribuíram para mudar a concepção de ensino de Língua Portuguesa que se tinha até então.

O autor chama a atenção para o fato de, nas décadas de 80 e 90, várias correntes de estudos linguísticos terem demonstrado um interesse maior pela oralidade. Contudo, tais estudos, não abalaram consideravelmente, para ele, o ambiente conservador do ensino brasileiro de primeira língua. Todavia, a partir dessas ideias, segundo o autor, “a avaliação da linguagem sob o binômio do certo e do errado que se fundamentava na visão equivocada de dialeto padrão” (PRETTI, 1998, p.88) foi submetida a fortes críticas e novas concepções foram sendo integradas aos estudos que se dedicavam à linguagem.

Diante dessa nova abordagem, é necessário que a escola, ao discorrer sobre a temática da variação linguística, deixe claro o espaço desse fenômeno na fala e na escrita. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2006, p.273) alerta que, a variação é da natureza da língua oral, cabendo ao usuário “aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso”. Já no que tange à escrita, a autora esclarece que:

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. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.273)

Ou seja, em termos de fala, embora seja necessário refletir sobre adequação dos usos linguísticos, para a Sociolinguística, não há erro, mas em se tratando da escrita, é preciso submeter-se à normatização, pois deficiências nessa modalidade podem acarretar em um impacto social bastante negativo para os indivíduos. A esse respeito, Hora e Ribeiro (2006, p.216) alertam que:

O reconhecimento da variação linguística como sendo inerente à linguagem por parte do professor que atua no nível de ensino fundamental poderá contribuir para a compreensão das diferentes formas empregadas pelos alunos, principalmente nos textos escritos que acabam espelhando quase sempre a fala.

Sendo assim, o papel do professor é promover a reflexão sobre os usos da língua, deixando claro para os escolares o que é pertinente em cada ocasião de uso tanto na modalidade oral quanto na escrita. A escola não pode deixar de refletir também, sobre as influências que as formas orais exercem sobre a escrita e, até que ponto, os usuários precisam estar atentos quanto a essas influências.

2.4 Fonologia: fundamentos e conceitos

Fonética e Fonologia são duas áreas acerca das quais se debruçam os estudos linguísticos. Embora ambas se ocupem da realidade sonora da língua, apresentam propriedades distintas. Fonética, consoante Silva (2014, p.23), “é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana.” Já Fonologia, é a ciência que estuda os sons da língua e, dessa forma, “estabelece os princípios que regulam a estrutura sonora das línguas, caracterizando as sequências de sons permitidos e excluídos na língua em questão” (SILVA, 2014, p.17). A distinção histórica entre essas duas áreas, nem sempre ficou clara, isso se explica pelo fato dos estudos fonéticos e fonológicos terem se iniciado em momentos diferentes.

A ideia de descrever os sons da fala, competência da Fonética, é uma atividade muito antiga. De acordo com Silva (2011, p.73), “suas origens provêm do século IV a.C na Índia, feita por Panini (estima-se que viveu entre 520 a 460 a.C.), que descrevia o sânscrito, antiga língua sagrada indiana e descoberta somente no século XVIII.” Já a Fonologia, denominada de Fonêmica pelos estruturalistas norte-americanos, “teve sua origem no século XIX, com os princípios de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e, posteriormente, definida no início do século XX por Nikolai S. Trubetzkoy (1890-1938) e Roman Jakobson no Círculo Linguístico de Praga.” (SILVA, 2011, p.75)

Silva (2011) chama a atenção para o fato da unidade mínima de estudo da Fonologia ser o fonema- entidade abstrata e funcional que serve para uniformizar a variedade de fones descritos pela Fonética. Os fones- unidades mínimas da Fonética - seriam a realização concreta dos sons da fala. Logo, a representação dessas unidades se distingue pelos símbolos empregados e pela abrangência. “Enquanto na transcrição fonética são usados colchetes [], na transcrição fonológica se utiliza barras inclinadas /”(SILVA, 2011, p. 75). Em uma transcrição fonética da fala ocorre a descrição dos sons utilizados por cada falante de forma individual, já em uma transcrição fonológica, procura-se uniformizar os sons produzidos pelos falantes de modo a aproximar a representação sonora da forma ortográfica da palavra.

A essa pesquisa interessa aprofundar melhor os estudos sobre a organização fonológica da língua e suas implicações para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, principalmente da modalidade escrita. Uma vez que, conforme Silva

(2014, p.118), “um dos objetivos centrais da fonêmica é fornecer aos seus usuários o instrumental para a conversão da linguagem oral em código escrito.” Todavia, essa conversão, nem sempre ocorre de forma pacífica para os usuários de uma língua que, na modalidade oral, encontra-se em constante movimento.

A segunda articulação ou fonologia, conforme Câmara Jr.(2015, p.33), divide-se minimamente em “sons vocais elementares, que podem ser vogais ou consoantes”, dentre os quais ainda se inserem as semivogais ou semiconsoantes.

As vogais caracterizam-se pela livre emissão da corrente de ar em sua produção. Conforme, Câmara Jr. (2015), há na língua portuguesa, do ponto de vista fonológico, sete vogais, diferente do que se prescreve como parâmetro para a escrita. Essas sete constituem o que Trubetzkoy (1929) *apud* Câmara Jr. (2015, p.41) denominou de “sistema vocálico triangular”. Esse sistema comporta sete vogais que se organizam em: central, posteriores e anteriores, altas, médias e baixa. As médias subdividem-se em abertas e fechadas. Esse sistema está exemplificado na figura 06:

Figura 06. Sistema vocálico triangular

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média Alta	e		o
Média Baixa	ɛ		ɔ
Baixa		a	
	Não-arredondadas		Arredondadas

Fonte: Trubetzkoy (1929) *apud* Câmara Jr. (2015, p.41)

Ainda a respeito desse sistema, Câmara Jr.(2015, p.39), chamou a atenção para o fato de que “a realidade da língua oral é muito mais complexa do que dá a entender o uso aparentemente simples e regular das cinco letras latinas na escrita. O que há são sete fonemas vocálicos multiplicados em muitos alofones.” Ou seja, esses sete sons, ainda comportam uma infinidade de outros. Para quem está aprendendo as convenções da escrita ou consolidando essa aprendizagem, isso pode ser um complicador significativo.

As consoantes, ao contrário das vogais, não são emitidas de forma livre, dessa forma, “denominam-se consoantes os ruídos provocados pela obstrução total ou parcial da passagem de ar nas cavidades faríngea ou bucal” (CAVALIERI, 2015, p.103). Os sons consonantais da língua portuguesa classificam-se, segundo critérios

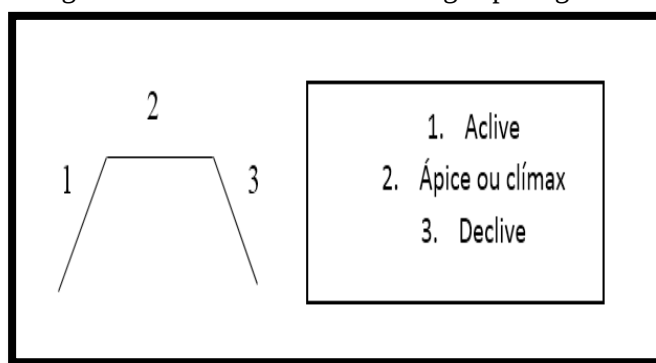
articulatórios em: oclusivas, africadas, fricativas, nasais, tepe, vibrantes, retroflexa e laterais. Ao todo, 19 fonemas representam as 21 consoantes que compõem o alfabeto da língua portuguesa.

Quanto aos sons consonantais, ainda é válido destacar que alguns deles, por serem foneticamente semelhantes, estão envolvidos nas variações da língua e, em alguns casos, são transpostos para a escrita. É o caso, por exemplo, segundo Silva (2014, p.137), dos pares: “p/b; t/d; k/g; f/v; s/z; ʃ/ʒ; x/ɣ”.

Outro elemento importante, ao se tratar do sistema fonológico da língua, é a sílaba. Conforme Câmara Jr.(2015, p.53), “a sílaba é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação. Os seus tipos de estrutura marcam caracteristicamente as línguas”.

Na Língua Portuguesa, as sílabas podem apresentar até três elementos: ápice, aclave e declive. O ápice sempre será uma vogal, os demais elementos serão ocupados por consoantes ou semivogais. Dois tipos de sílabas são identificados na língua portuguesa: simples e complexas. As simples, conforme Simões (2010, p.28), só possuem uma base, logo, são constituídas por uma vogal. Já as complexas, são constituídas por mais de um elemento e podem ser livres ou travadas. As livres, terminam na base; as complexas, apresentam a estrutura completa. Observemos a estrutura silábica da língua portuguesa na figura 07:

Figura 07. Estrutura silábica da língua portuguesa



Fonte: Adaptada pela autora de Simões (2010, p.28)

Na Língua Portuguesa, nem todas as combinações de letras são possíveis na formação das sílabas. A menor sílaba da língua pode ser formada por uma única vogal e a mais complexa por, no máximo, cinco elementos. O quadro 02 apresenta as possibilidades de formação de sílaba na língua portuguesa.

QUADRO 02. Modelo silábico

PADRÃO	Exemplo	PADRÃO	Exemplo	PADRÃO	Exemplo
V	É	CVCC	<u>MONS</u> .TRO	CVV	LEI
VC	AR	CCV	<u>TRI</u>	CCVV	GRAU
VCC	<u>INSTANTE</u>	CCVC	<u>TRÊS</u>	CCVVC	<u>CLAUS</u> TRO
CV	CÁ	CCVCC	<u>TRANSPORTE</u>		
CVC	LAR	VV	AULA		

Fonte: Adaptado por Hora (2002, p.31) apud Collischon (2002, p.110)

Para o ensino de línguas, no processo de alfabetização inicial, há uma predileção pela exploração das sílabas complexas livres na estrutura “CV”(consoante vogal). Conforme Jakobson (1972) *apud* Simões (2010, p.29), embora os alfabetizadores trabalhem com formações diversificadas de sílabas, “escolhem as complexas livres (ou abertas – terminadas em vogal), dada a sua pronúncia mais natural e o favorecimento à previsibilidade estrutural.” Entretanto, muitas vezes, não há uma progressão significativa na exploração das sílabas complexas travadas, ou mesmo das sílabas simples. O que faz com que seja comum, erros de escrita em sílabas que fujam ao padrão mais explorado.

Quanto à organização da sílaba na língua portuguesa, cabe considerar um problema importante para a fixação estrutural desse elemento pelos aprendizes, conforme Câmara Jr. (2015, p.56) destaca: “os vocábulos, diacronicamente de origem “erudita” (isto é, introduzidos através da língua escrita, a partir do séc. XV, como empréstimos ao latim clássico). São os de tipo- *compacto, apto, ritmo, afta* e assim por diante.” Esses vocábulos não se adéquam à estrutura convencional da língua portuguesa porque foram anexados à língua de forma arbitrária. Sendo comum a grafia de vocábulos similares a esses com problemas de escrita ortográfica.

No processo de mudança linguística, muitas questões de variação estão diretamente atreladas à estrutura das palavras, ou seja, aos elementos mínimos que as compõem (vogais, consoantes, sílabas). Sendo assim, é válido para o ensino compreender a organização dessas estruturas, as relações som/grafia que as envolve e quais elementos estão mais vulneráveis a sofrer variação. Essa compreensão pode contribuir para uma melhor reflexão sobre problemas de escrita recorrentes na escola e para a intervenção de forma mais eficaz.

2.4.1 Processos fonológicos

As mudanças linguísticas, no que se referem aos aspectos fonético-fonológicos, são motivadas por processos fonológicos que, consoante Silva (2011,

p.80), são mudanças perceptíveis em fones ou fonemas. Para o autor, “esses processos podem ser percebidos tanto do ponto de vista sincrônico (num estágio da língua) quanto do ponto de vista diacrônico (estágios sucessivos da língua)”.

De forma genérica, na Língua Portuguesa, é possível agrupá-los em quatro categorias, a saber: “processos de apagamento ou redução; processos de adição; processos de transposição e processos de substituição” (BISOL (2005), LAMPRECHT (2004), SILVA (1999, *apud* SILVA, 2011, p.81))

Quando o usuário da língua fala “amá” ao invés de “amar”, ocorre um processo de apagamento, pois a última letra é subtraída da palavra; quando fala “**in**feriado” ao invés de “feriado” ocorre um processo de adição, pois uma estrutura, que não faz parte da palavra ortográfica, é anexada a ela; ao falar “**vr**ido” por “vidro” ocorre um processo de transposição, uma vez que ocorre troca de lugar entre letras dentro da palavra e, por fim, quando fala “**pr**anta” ao invés de “**pl**anta” ocorre um processo de substituição, pois se substitui uma letra por outra que não faz parte da palavra ortográfica.

Cada processo genérico apresenta uma série de subdivisões que foram categorizadas por diversos autores. No quadro 03, apresentamos as principais nomenclaturas referentes aos processos, conforme categorização realizada por Silva (2011). Selecionamos os processos que são comumente transpostos da fala para a escrita, utilizamos exemplos extraídos de formas escritas usadas por aprendizes do Ensino Fundamental nas produções escritas que constituem o *corpus* desta dissertação.

QUADRO 03. Processos fonológicos comumente transpostos da fala para a escrita

Processo genérico	Subdivisões dos processos	Exemplos
1.Apagamento ou redução	1.1 Aférese (apagamento de segmento inicial de palavra); 1.2 Síncope (apagamento de segmento medial); 1.3 Monotongação (supressão de glide); 1.4 Apócope (apagamento de segmento final).	1.1 Tá< está ; tavão< estavam 1.2 Facudade<faculdade; grade< grande 1.3 vei< veio; entro<entrou 1.4 melho< melhor; chora<chorar
2.Adição	2.1 Prótese (adição de segmento inicial); 2.2 Epêntese (adição de segmento medial); 2.3 Paragoge (adição de segmento final).	2.1 a lembrar<lembrar; en xingar<xingar** 2.2 inverja<inveja; bouca<boca 2.3 ante<antes; alhur<alhures**
3.Transposição	3.1 Metátese (transposição de consoantes ou de vogais); 3.2 Hiperbibasmo (mudança de acento tônico de sílaba numa mesma palavra).	3.1 Tenimando;terminando forma < foram 3.2 rúbrica <rubrica; murmurio<murmúrio**
4. Substituição	4.1 Sonorização (som surdo se torna sonoro);	4.1 n odícia<notícia; dudo < tudo 4.2 parriga < barriga < tentro <

	4.2 Dessonorização (som sonoro se torna surdo); 4.3 Juntura (junção de palavras em fronteira); 4.4 Decaimento (fenômeno fonético em que um fone se transforma em outro); 4.5 yeísmo (troca de fonema por i) 4.6 rotacismo (pronúncia do som [r] no lugar de outro fonema)	d entro 4.3 enpreve<em breve; comedo<com medo 4.4 podi<pode; pidio<pediu 4.5 li<lhe 4.6 vortar<voltar; Creuza<Cleuza**
** Exemplos do autor (SILVA, 2011), pois no <i>corpus</i> não houve ocorrências que exemplificassem o fenômeno		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2011, p 81-86)

Um dos principais teóricos a sistematizar o conceito de processos fonológicos foi Stampe (1973), para ele:

Um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil.” (STAMPE, 1973: 1 *apud* OTHERO, 2005, p.3)

As considerações de Stampe suscitaram o interesse de outros estudiosos acerca do assunto e vem sugerindo a aplicabilidade dos estudos sobre os processos fonológicos ao ensino de língua escrita, conforme ressalta Simões (2010):

Se as variações dialetais fossem observadas no foco dos metaplasmos, seria possível entender o fenômeno das perdas e acréscimos de substância fônica, facilitando o entendimento de determinados fatos captáveis na língua oral e, muitas vezes, transpostos para a escrita. (SIMÕES, 2010, P.17)

Uma vez que a escrita ortográfica resguarda-se na realidade fônica da língua, os conhecimentos acerca dos metaplasmos, bem como a reflexão sobre os mesmos em sala de aula, podem ser de grande valia para o ensino. Tais processos, como observou a autora, têm transposto a fala e se inserido na escrita, sobretudo, de estudantes do Ensino Fundamental.

Os estudos acerca dos erros ortográficos cometidos pelos usuários da língua apontam que, em grande parte, eles estão diretamente atrelados às relações som/grafia. Dessa forma, muitos deles, encontram-se vinculados aos processos fonológicos, uma vez que esses refletem as mudanças perceptíveis pelo canal fônico enfrentadas pela língua em tempo real, bem como através da história.

Os referidos processos têm sido categorizados em relação aos problemas de escrita ou ao processo de aquisição da língua falada, por vários estudiosos da língua, uns com objetivo didático, outros com objetivo teórico.

Eis alguns dos principais autores que categorizaram problemas de escrita em consonância com a noção de processos fonológicos: Teixeira (1988); Lemle (1988); Cagliari (2001); Zorzi (1998) e Tessari (2002). Esses serão contemplados nessa pesquisa tendo em vista a relevância dos seus estudos e a fim de justificar as nomenclaturas que serão utilizadas na análise.

Teixeira (1988), procurou relacionar a diversidade dos processos à evolução do desenvolvimento da fala pela criança, classificando-os em iniciais, mediais e terminais. Os iniciais, perdurariam cerca de dois anos, a contar do desenvolvimento da fala; os mediais, ocorreriam entre os dois anos e sete meses e três anos; os terminais, dos três aos quatro ou cinco anos. No quadro 04 estão apresentados alguns desses processos com suas especificações e exemplos:

QUADRO 04. Categorização dos processos fonológicos encontrados no desenvolvimento da fala

Processos	Especificação e exemplo
Oclusivação	Substituição de consoantes fricativas por oclusivas. Ex: “blusa” por “buba” /s/ → /b/
Ensurdimento	Substituição de obstruintes sonoras por surdas. Ex: “galinha” por “ralinha” /g/ → /r/
Anteriorização	Anteriorização de consoantes velares para labiais ou substituição por alveolares. Ex: “castelo” por “pastelo” /k/ → /p/
Redução do /r/	O /r/ em posição inicial ou interna à palavra é apagado. Ex: “burro” por “buu”
Confusão das laterais	Substituição da lateral palatal pela lateral dento-alveolar e vice-versa. Ex: “palhaço” por “palhaço” /ʎ/ → /l/
Confusão das fricativas	Substituição de fricativas palatais por dento-alveolares e vice-versa. Ex: “doce” por “doxe” /s/ → /ʃ/
Redução da consoante final	Redução de sílaba do tipo CVC (consoante-vogal-consoante) pelo padrão CV (consoante-vogal). Ex: “porta” por “pota”
Redução dos encontros consonantais	Redução de encontro consonantal pelo apagamento de um de seus elementos, normalmente o segundo. Ex: “degrau” por “degau”
Elisão das sílabas fracas	Apagamento de sílabas pré e pós tônicas em palavras dissilábicas e trissilábicas. Ex: “pirulito” por “pilito”
Assimilação	Substituição de um fonema por outro já presente na palavra, por assimilação. Ex: “bico” por “kico”

Fonte: Adaptado pela autora de Teixeira (1988, p. 55-60)

É válido ressaltar que, assim como Teixeira (1988), muitos estudiosos consideram a presença dos processos fonológicos nos estágios iniciais da aquisição da linguagem e no início do processo de alfabetização. Neste estudo, refletimos sobre a perduração das influências desses processos na escrita de aprendizes que já ultrapassaram o período de alfabetização inicial, pois se encontram nas séries finais do Ensino Fundamental.

Lemle (1988) categorizou os problemas fono-ortográficos, denominados por ela de falhas de escrita, em: falhas de primeira, segunda e terceira ordem. Falhas de primeira ordem, seriam aquelas em que há “repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras; falhas decorrentes da forma das letras; falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som” (LEMLE, 1988, p.40-41). As de segunda ordem, seriam aquelas em que o estudante concebe a escrita como uma transcrição fonética da fala. Já as de terceira, seriam aquelas em que há substituição entre letras que diferentes que representam um mesmo som. Tais falhas são exemplificadas, pela autora, da seguinte forma:

Falhas de primeira ordem: repetições de letras (‘ppai’ em vez de ‘pai’; ‘meeu’ em vez de ‘meu’); falhas de segunda ordem: ‘matu’ em vez de ‘mato’; ‘bodi’ em vez de ‘bode’; ‘azma’ em vez de ‘asma’ e falhas de terceira ordem: ‘açado’ em vez de ‘assado’; ‘trese’ em vez de ‘treze’; ‘acim’ em vez de ‘assim’ (LEMLE, 1988, p.40-41)

Para fazer essas categorizações a autora partiu de uma análise dos sistemas ortográfico e fonológico, a fim de estabelecer relações entre ambos. Ela observou que há entre os referidos sistemas três tipos de correspondências, a saber: “correspondências biunívocas entre letras e fonemas” (LEMLE, 1988, p.24), ou seja, existem fonemas na língua que só são representados por uma única letra, é o caso de P e B /p, b/; “correspondência de um para mais de um, determinadas a partir da posição” (LEMLE, 1988, p.24), ou seja, existem fonemas na língua que podem ser representados por mais de uma letra na mesma posição silábica, é o caso do fonema /s/ em início de palavras como em: sempre e cem, por exemplo, em que as grafias são diferentes, mas o fonema é o mesmo. Por último, estão as “relações de concorrência” (LEMLE, 1988, p.24), consideram-se agora os fonemas que podem ser representados por vários grafemas em um mesmo contexto silábico. É o caso do fonema /z/ que pode ser representado pelas letras S, Z e X como em: “mesa”, “certeza” e “exemplo”.

Para Cagliari (2010, p.27), os desvios à escrita padrão observados em textos escritos por aprendizes são, na verdade, “[...]escritas de fala, e feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comovente a consciência que as crianças têm do modo como falam.”. Esse autor analisou problemas fono-ortográficos em textos espontâneos produzidos por aprendizes do Ensino Fundamental. Ele observou que, nesses textos, havia uma série de “alterações ortográficas” que, segundo ele, podem ser categorizadas da seguinte forma:

Transcrição fonética, uso indevido das letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental da palavra, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos. (CAGLIARI, 2010, p.120)

A primeira categoria, transcrição fonética, abarca uma grande quantidade de situações desviantes, segundo o autor. Por exemplo, as trocas de “e” por “i” e “o” por “u” em palavras como “dissi”(disse) e “logu”(logo). A segunda categoria, para o autor, pode ser exemplificada pelas escolhas gráficas, em desacordo com a norma que os aprendizes fazem para representar um fonema que possui mais de uma representação gráfica, por exemplo, /s/ que pode ser representado graficamente por várias letras e combinações. A hipercorreção seria, para ele, uma tentativa de acerto por parte dos aprendizes. É o caso de grafias como “vio” e “sentio”, motivadas pela existência de uma série de palavras da língua em que a letra “o” em posição final de palavra representa o som /u/. A juntura e a segmentação vocabular, para o autor, se deve à união de vocábulos que deveriam ser grafados separados e à separação de vocábulos que deveriam ser grafados juntos, como em “jalicotei”(já lhe contei); “a gora”(agora). A forma morfológica diferente se deve à pronúncia de algumas palavras em determinados dialetos como “tá”(está). Forma estranha de traçar letras e uso indevido de maiúsculas e minúsculas estão atrelados, segundo o autor, a problemas com a escrita cursiva e a questões ainda não resolvidas acerca das convenções de uso da língua escrita. Por fim, problemas relativos à acentuação gráfica, para o autor, estão atrelados à pouca exploração desse fenômeno no processo inicial de alfabetização.

Zorzi (1998) classificou os problemas fono-ortográficos, denominados por eles de alterações ortográficas, em dez categorias, respeitando o que de mais recorrente foi observado na escrita de aprendizes que ele analisou, conforme o quadro 05 (ZORZI, 1998, p.34-41):

QUADRO 05. Alterações ortográficas categorizadas por Zorzi (1998)

Tipo de alteração	Exemplos
Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas.	Fonemas que podem ser representados por mais de uma letra. Ex: “ <u>s</u> entindo” por “ <u>c</u> entindo”; “cre <u>s</u> ceu” por “cre <u>s</u> eu”
Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade.	Transcrição de fala, sem considerar o padrão ortográfico. Ex: “dormir” por “durmir”; “se importa” por “sinporta”.
Omissões de letras	Palavras faladas de modo incompleto. Ex: “bombeiro” por “bombero”; “tesoura” por “tisora”.

Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras.	Ex: “às vezes” por “asvezes”; “naquele” por “na quele”.
Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão.	Ex: “comeram” por “comerão”; “sairão” por “saíram”
Generalização de regras	Ex: “fugiu” por “fugio”; “cimento” por “cemento”
Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros.	Ex: “pagando” por “paganto”; “fome” por “vome”
Acréscimo de letras	Ex: “machucar” por “manchucar”
Letras parecidas	Ex: “tinha” por “timha”; “medo” por “nedo”
Inversão de letras	Ex: “pobre” por “pober”; “acordou” por “arcodou”

Fonte: Zorzi(1998)

Tessari (2002), em seus estudos levou em consideração a natureza fonético-fonêmico-etimológica da ortografia. Nessa perspectiva, ela propôs uma categorização das alterações ortográficas após um estudo detalhado do sistema fonológico da Língua Portuguesa. A autora categorizou as alterações conforme o quadro 06 (TESSARI, 2002, p.54-85):

QUADRO 06.Alterações ortográficas organizadas por Tessari(2002)

Tipos de alteração	Exemplos
Alterações ortográficas em função da atonicidade das vogais	Quando a vogal está em posições átonas, pode apresentar maior variação, então é preciso ter clareza de que a escrita não é transcrição fonética. Ex: Símbolo- Símb[u]l[u]; pérola- per[u]la
Alterações ortográficas decorrentes de representações múltiplas	A relação entre fonema e letra que depende do contexto caracteriza-se pelo fato de uma mesma letra poder representar fonemas distintos conforme a posição que ocupa na palavra. Ex: florescer- flore[s]er; assa- a[s]a; raça- ra[s]a; exceder- e[s]eder
Alterações ortográficas decorrentes de relações sequenciais	Dependendo da posição que os segmentos ocupam na estrutura da sílaba estão mais propensos a sofrer regras de substituição ou de omissão. Além disso, o tipo de estrutura silábica também pode motivar outros processos fonológicos, como a epêntese, a metátese, os falsos ditongos. Ex: estupro- estrupo; admiro-adimiro;
Alterações ortográficas em função da etimologia	A etimologia tem presença marcante na ortografia – é pela origem das palavras que, na verdade, são determinadas muitas das relações múltiplas entre letras e fonemas. Ex: jeito-geito; hoje- oje
Alterações ortográficas decorrentes da hipercorreção	A hipercorreção ocorre quando a criança usa uma letra que não representa o fonema, pela expectativa de que o som empregado seja decorrente de regra fonológica, quando não o é. Ex: então-intão ; tesoura- tisoura; boneca- buneca
Alterações ortográficas provenientes de segmentação vocabular	As alterações ortográficas resultantes da segmentação vocabular podem dar origem à união de palavras ou ao fracionamento em um menor número de sílabas do que a palavra deveria ter. Ex: por isso- porisso; agora- a gora

Fonte: Adaptado pela autora de Tessari (2002)

2.5 Ensino de língua portuguesa: orientações curriculares

Neste ponto, discorreremos sobre a configuração histórica do ensino de língua portuguesa e acerca das atuais orientações curriculares que o norteiam em nível nacional e estadual.

É válido destacar que os documentos aqui tratados, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012), adotam a concepção socionteracionista de ensino de língua. Para essa posição, segundo Marcuschi(2014, p.60) “ a língua é tomada como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa.” Ou seja, a língua é compreendida como um sistema que funciona socialmente, logo, está submetido a regularidades e interferências sociais. Sendo assim, os gêneros textuais, orais, escritos e multimodais, são os instrumentos básicos para a consolidação do seu ensino.

Em termos históricos, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil fundamentou-se em uma perspectiva que optou por considerar a modalidade escrita formal, sobretudo a literária, como o modelo ideal a ser seguido pela fala que, por sua vez, “devido a sua instabilidade não podia constituir objeto de estudo” (FÁVERO et al. 2005, p.10). O responsável por consolidar esse ponto de vista era o professor de português que, apenas na década de trinta do século XX, começou a ser formado especificamente para exercer essa função. Entretanto, muito antes disso já havia quem exercesse tal posto, sendo esses, segundo Soares (2007, p.1):

Estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação acadêmica, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino.

A qualidade dos profissionais da área, somada a uma estrutura de ensino que se fundamentava na gramática latina, conferiram ao ensino de Português um caráter puramente elitista. O que se fazia nas aulas eram comentários, análises e exercícios tradicionalistas propostos exclusivamente pelo professor. O aluno não tinha voz nem vez e esse indivíduo, por ser oriundo da classe social mais favorecida, já possuía um domínio da norma culta -- considerada como referencial ideal para o uso da língua.

A partir da década de 60 ocorreu uma massificação do ensino público em decorrência de iniciativas populares que, dentre outras coisas, reivindicavam acesso à escolarização para seus filhos, consoante Soares (2007). Fato esse que fez com que o modelo educacional, sobretudo de língua, vigente, não atendesse mais às necessidades da clientela, visto que, nesse momento, o alunado não pertencia unicamente à elite, mas também às camadas populares da sociedade. Nesse contexto de transformações sociais, a educação brasileira foi tomando corpo e, ainda assim, o ensino de língua continuou a pautar-se unicamente pela norma padrão que cada vez mais se afastava da voz de quem a estudava.

A partir da década de 90, renovações oficiais passaram a conferir ao trabalho com Língua Portuguesa no Brasil uma nova roupagem, considerando além da modalidade escrita da língua, a oral, como objeto concreto no processo de ensino. Isso se deveu, sobretudo, à implantação dos PCNs (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998).

O documento que orientam a Educação Básica em Pernambuco, fundamentado na proposta dos PCNs, está organizado em seis eixos, a saber: apropriação do sistema alfabético, análise linguística (eixo vertical), oralidade, leitura, letramento literário e escrita. A opção por verticalizar o eixo análise linguística justifica-se pelo fato de “a reflexão sobre a língua fazer sentido apenas a partir de seus usos em situações de interação oral, de leitura ou de escrita.” (PERNAMBUCO, 2012, p.40). Esse eixo diz respeito ao ensino de gramática tradicional, porém em uma nova perspectiva que prioriza a reflexão e o uso real da língua.

A mudança de nomenclatura levou muitos educadores a acreditarem que não era mais necessário ensinar regras gramaticais aos alunos e acabaram privando os estudantes desse conhecimento de forma explícita. Provavelmente, isso se deveu a uma interpretação superficial das orientações para o ensino, pois “o acesso ao conhecimento da norma culta deve ser considerado um direito dos estudantes que, em muitas ocasiões, deverão submeter seus textos, escritos e mesmo orais, às regras da variante de prestígio.” (PERNAMBUCO, 2012, p.46).

No referido documento, para cada eixo de ensino são apresentadas expectativas de aprendizagem referentes aos conhecimentos que precisam ser explorados em cada ano escolar, desde a primeira série do Ensino Fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Tais expectativas são apresentadas visualmente através de uma gradação de tons de azul que indicam os conhecimentos que precisam ser

apresentados (azul mais claro); reforçados (azul médio) e consolidados (azul escuro). Alguns conhecimentos precisam ser revisitados até o último ano escolar, outros devem ser totalmente consolidados nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, como os sujeitos da pesquisa são os anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase na leitura, escrita, análise linguística e reflexão sobre a língua, discorreremos nos próximos pontos sobre os eixos que abordam essas habilidades e, no último, sobre a organização do sistema ortográfico, já que a análise do *corpus* contempla esse item.

2.5.1 Leitura

Em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita, como é o caso da nossa, é indispensável, para o exercício pleno da cidadania, o domínio mínimo da leitura. À escola, compete o papel de inserir os indivíduos nesse universo, em uma perspectiva formal, garantindo-lhes que o conhecimento ampliado nesse ambiente seja condizente com as práticas sociais. De acordo com o documento que rege a Educação Básica em Pernambuco:

Saber ler é condição fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no mundo. A proficiência em leitura permitirá aos estudantes continuar aprendendo fora da escola, o que é fundamental para seu desenvolvimento pessoal e profissional. (PERNAMBUCO, 2012, p.63)

Conforme o exposto pelo documento, a prática de leitura na escola precisa ser situada e deve possibilitar, aos estudantes, autonomia diante das leituras realizadas dentro e fora da escola. Para isso, é necessário que sejam oferecidas aos escolares tanto leituras de textos com informações referenciais quanto da esfera literária. Todavia, é preciso que, para cada tipo de leitura e objetivo de ensino, sejam realizadas atividades que contribuam para que os aprendizes compreendam o texto de forma global.

A perspectiva sistêmico-funcional entende que as propostas de leitura na escola devem considerar o texto em sua totalidade pois, conforme Fuzer; Cabral (2014, p.24), acredita-se que “por ser essencialmente interativo, o texto precisa ser analisado a partir do propósito comunicativo e do processo de criação.”. Essa análise permite ao aprendiz atingir aos objetivos básicos em leitura e, para que isso seja possível, um planejamento bem definido é imprescindível.

Quanto às atividades que envolvem a leitura, Solé(2012), observa que, independente da natureza do texto a ser lido na escola, três momentos devem ser bem explorados, a saber: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Para a autora, antes de receber o texto propriamente dito, dentre outras ações, é necessário que os estudantes levantem hipóteses e sejam instigados a criar expectativas de leitura. Durante a leitura, dependendo da extensão, complexidade do texto e nível da turma, o professor pode fazer interferências e, por vezes, realizar ele mesmo a leitura de forma expressiva. Após a leitura, várias atividades podem ser desenvolvidas para consolidar a compreensão textual.

2.5.1 Produção de textos escritos

O ensino da escrita na escola precisa considerar essa atividade como uma prática social que, por sua vez, deve ser endereçada a interlocutores definidos e sob objetivos claramente determinados. Para tanto, os gêneros textuais tornam-se os elementos centrais dessa prática.

Sobre o caráter interativo da escrita, o documento que regula a Educação Básica em Pernambuco recorda que: “o trabalho com a linguagem escrita fundamentado numa concepção interacional pressupõe que as situações de produção escrita sejam contextualizadas, de modo que os estudantes saibam o que, por que, para quem devem escrever.” (PERNAMBUCO, 2012, p.110)

Entretanto, não basta saber para quem se escreve e com quais objetivos, é preciso garantir que esses sejam atingidos. Para tanto, a atividade de escrita deve ser concebida como um processo que prevê planejamento, revisão e reescrita. A esse respeito, Koch;Elias(2015, p.50), consideram que: “se revê o que se escreve uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em ajustar o texto à intenção do seu produtor e à compreensão do leitor.” Acreditamos que essas etapas precisam ser inseridas à rotina de escrita dos aprendizes desde muito cedo.

Sendo a escola o espaço privilegiado para a prática da escrita formal e reflexão sobre todos os usos da língua, a produção escrita nesse ambiente deve estar atrelada à exposição pontual dos elementos estruturais que compõem os textos. A esse respeito, Koch;Elias (2015, p.37), recordam que: “escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas.”

Todavia, a escola precisa dosar a exploração dos elementos estruturais e a articulação desses elementos em prol da produção de sentido, sem que nem um, nem outro, sejam negados aos escolares.

É válido lembrar que, embora atualmente não se conceba o ensino de língua portuguesa desatrelado dos gêneros textuais, durante muito tempo, nem mesmo a prática de produção textual fazia parte do currículo de todas as séries da Educação Básica. Conforme Bunzen (2014, p.141), até as primeiras décadas do século XX, “o “ensino” da composição, como eram chamados os textos escritos pelos alunos estava reservado praticamente para as últimas séries do chamado ensino secundário, nas disciplinas retórica, poética e literatura nacional.” Ainda, segundo o autor, o ensino de língua nesse contexto, estava mais interessado na exploração das regras gramaticais e na leitura literária do que na prática de produção escrita.

A partir da década de 1960 começou a se apresentar uma mudança significativa no ensino de produção de texto. Esse fato se deveu, conforme o Bunzen(2014), tanto ao crescimento dos estudos linguísticos aplicados ao ensino quanto ao surgimento dos livros didáticos de Língua Portuguesa. A criatividade do aluno passou a ser estimulada nesse contexto e, consoante Rojo; Cordeiro (2004 *apud* BUNZEN, 2014, p.144), “os textos de leitura eram utilizados como um estímulo para escrever, e o texto produzido era resultado de um processo criativo estimulado pelo método.”

Dessa forma, a escrita na escola passou a ser compreendido como um processo diretamente vinculado às práticas de leitura e reflexão sobre a língua. Sendo um processo, não se pode esperar que todas as questões que envolvem a escrita sejam atingidas em uma atividade pontual ou em uma ano escolar. É necessário que os escolares tenham a oportunidade de escrever, refletir e explorar elementos linguísticos variados durante toda a vivência na Educação Básica , contando com orientações pontuais do professor que favoreçam o alcance dos objetivos pretendidos em cada situação sociocomunicativa de uso da escrita.

Enfim, não se pode perder de vista que o domínio da escrita é uma necessidade social de fundamental importância para o exercício pleno da cidadania dos indivíduos e que a escola é responsável pela garantia desse direito aos que a ela têm acesso.

2.5.3 Análise linguística e reflexão sobre a língua

A nova roupagem do ensino de língua portuguesa requer também uma nova postura da escola ante às questões estruturais que o cercam. Não se pode mais estudar os elementos gramaticais distanciados do seu funcionamento em textos orais e escritos. Entretanto, não se pode também, esperar que o contato com textos de gêneros variados, sem reflexões pontuais sobre os elementos que os compõem, seja suficiente para que os escolares compreendam-nos e tornem-se mais eficientes usuários da língua.

Dessa forma, o desafio da escola, atualmente, é atrelar atividades de leitura, escrita, práticas de oralidade e reflexão sobre a língua, sem que nenhuma delas seja negligenciada. A esse respeito, os Parâmetros Educacionais de Pernambuco orientam que: “[...]no processo de ensino e aprendizagem da língua, na escola, a reflexão e análise linguística devem acontecer no interior de atividades interativas efetivas, na sala de aula, quer pela produção, quer pela leitura de textos orais e/ou escritos. (PERNAMBUCO, 2012, p.42)

Dessa forma, convém não deixar de lado o texto em sua totalidade, mostrando para os aprendizes que, embora esse todo seja constituído por partes menores, elas não fazem sentido isoladamente. Para Antunes (2014, p.47), nesse tipo de abordagem, “é preciso não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero; os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular etc.”

Entretanto, inevitavelmente, mesmo que dentro de um contexto, será necessário, em alguns conteúdos mais específicos, como a reflexão sobre aspectos ortográficos, debruçar-se sobre palavras isoladas, porém com uma postura reflexiva sobre a necessidade do domínio dessas convenções para algumas práticas sociais.

Tornar esse tipo de atividade mais significativa requer um conhecimento mais aprofundado do elemento estrutural que se pretende abordar. Nesse estudo, refletimos sobre a organização ortográfica da língua e as implicações para a consolidação da sua aprendizagem. Sendo assim, no próximo item, será apresentado, de maneira geral, como esse sistema está organizado.

2.5.4 Ortografia da língua portuguesa

O ensino da ortografia reinou absoluto durante um longo período da história, uma vez que, entendia-se como um usuário eficiente da língua, o indivíduo que

dominasse todas as regras da escrita padrão. A esse respeito, Silva (2015, p.7) destaca que:

A ortografia já foi tema preponderante nos estudos gramaticais da língua portuguesa- sobretudo em sua fase inaugural, durante o século XVI- e já inspirou o aparecimento de vários ortógrafos – do século XVII ao XVIII -, criando uma verdadeira tradição linguístico-filológica nos estudos do português.

Entretanto, com o advento dos estudos sobre língua oral, consoante Cavalieri (2015, p.149-150), a ortografia “passou a plano secundário no período científico, para finalmente decair a mero papel de coadjuvante no período linguístico do século XX.” Se, do ponto de vista científico, não era pertinente debruçar-se sobre a ortografia da língua, a educação básica continuava a se valer da mesma. A esse respeito, o autor salienta que “a ortografia tornou-se desprezível para o especialista, mas manteve-se relevante para o usuário” (CAVALIERI, 2015, p.150).

A partir da década de 60, momento em que a Linguística passou a fazer parte do currículo do ensino superior e, a partir da década de 90, com o surgimento de documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, o trabalho com a ortografia passou também a ser deixado de lado pela Educação Básica.

A palavra ortografia, etimologicamente, origina-se do grego através da união entre duas palavras que significam ‘correto e escrita’. Entretanto, consoante Cagliari (2015), essa definição não explica em sua totalidade o fenômeno, visto que, para ele, “Escrever corretamente uma palavra significa escrever uma palavra com as letras a ela atribuídas pela tradição ou por leis específicas” (CAGLIARI, 2015, p.16). Dessa forma, o uso seria equivocado porque o termo “correto”, nessa perspectiva, está condicionado não pela natureza, mas pela imposição.

Todavia, a ortografia desempenha dois papéis de suma importância para a língua. O primeiro é a definição dos sons das letras, pois, embora pareça que o alfabeto é responsável por isso, na verdade é a combinação das letras na escrita ortográfica que determina o som que a elas será atribuído. O segundo é a preservação. Ou seja, com a uniformização imposta pela ortografia, as variações dialetais são neutralizadas na escrita e isso permite que os usuários de uma mesma língua possam ler os textos escritos em diferentes épocas e lugares sem grandes problemas.

Historicamente, o alfabeto surgiu antes do estabelecimento da norma ortográfica, conforme Moraes (2007, p.16):

Cada língua com notação alfabética só depois de algum tempo passou a ter uma norma ortográfica, a partir da qual se estabelecia um acordo social sobre as formas únicas autorizadas para escrever as palavras.

Tal norma foi estabelecida socialmente de forma convencional, através dela se unificou um padrão para a escrita. Esse padrão, de maneira geral, pautou-se por quatro princípios, segundo Bechara (2015): pronúncia, etimologia, uso e traço de distinção, que se agrupariam da seguinte forma:

Pela pronúncia entendia-se que a ortografia atenderá à maneira como se diz e se ouve a palavra, sem para isso se empregarem sinais que não dizem. Pela etimologia, a forma gráfica se relacionava com a sua origem. O critério de uso (entenda-se aqui o uso dos doutos, não do vulgo) baseia-se na prática dos bons autores. O quarto critério- o dos traços de distinção – há de se apoiar, tanto quanto possível, nos elementos oferecidos pela pronúncia e pela etimologia, e consiste em procurar distinguir graficamente vocábulos homófonos. (BECHARA, 2015, p.12)

Conforme Moraes (2007), a pronúncia denomina-se princípio fonográfico e remete a Roma e Grécia antigas tendo como premissa aproximar ao máximo grafia e pronúncia. Já o princípio da etimologia fundamenta-se na ideia de que a grafia das palavras deve preservar a sua origem. O que não se adéqua a um dos dois princípios, incorpora-se à língua pela tradição de uso e, em último caso, para distinguir a grafia de palavras homófonas. Essa constituição do sistema ortográfico da língua resultou em vocábulos para os quais é possível identificar regras que orientam os usuários e outros para os quais não há uma regra específica.

Sendo assim, a língua portuguesa possui tanto aspectos regulares, isto é, que são explicáveis por regras. Quanto irregularidades, grafias convencionadas pela tradição de uso, mas que não possuem uma regra específica que as defina. Para os usuários da língua é mais confortável lidar com as regularidades, uma vez que essas garantem uma maior probabilidade de acerto nas escolhas gráficas realizadas. Já as irregularidades requerem do usuário, além do contato visual constante com as palavras, pois o recurso da memória é fundamental para o reconhecimento desse tipo de palavra, a necessidade de consultar dicionários para verificar as formas ortográficas adequadas.

De acordo com Moraes (2007), as regularidades do sistema ortográfico subdividem-se, em diretas, contextuais e morfossintáticas. As regularidades diretas compreendem aos registros não competitivos, ou seja, letras que correspondem a apenas

um fonema e fonemas que só podem ser representados por uma única letra. **P/p/, B/b/, T/t/, D/d/, F/f/ e V/v/**, corresponderiam, junto com **M/m/ e N/n/** em início de sílaba, ao grupo de letras que apresentam essa característica. Todavia, do ponto de vista fonético, os sons representados por essas letras são foneticamente semelhantes, o que propicia a ocorrência de trocas ao falar e escrever palavras que os contenha.

As regularidades contextuais compreendem às letras que só podem ser utilizadas em um determinado contexto. É o caso do emprego da letra “M” antes de “P” e “B”; da letra “Z” para representar o fonema /z/ em início de palavra e do emprego de “ss” para representar o som /s/ entre vogais, por exemplo. Já as regularidades morfossintáticas, correspondem às formas gráficas ligadas à estrutura da palavra e aos papéis sintáticos que ela ocupa. É o caso do emprego da letra “Z” nas terminações /eza/ em substantivos derivados de adjetivos – triste/tristeza; belo/beleza; rico/riqueza em contraposição aos adjetivos pátrios que, com a mesma terminação sonora, são grafados com a letra “S” – portuguesa, inglesa, japonesa.

Compreender esses aspectos que constituem o sistema ortográfico da língua possibilita aos aprendizes realizarem melhores escolhas gráficas ao escreverem palavras familiares ou não. É válido salientar que a apresentação dessas regras deve ser fornecida aos processualmente e devem ser retomadas constantemente nas atividades de escrita de forma reflexiva. No quadro a seguir elencamos algumas das principais regularidades do sistema ortográfico apresentadas por Morais (2007).

QUADRO 07. Principais regularidades do sistema ortográfico

Tipos de Regularidades	Conceito	Exemplos
Diretas	Correspondência biunívoca entre letras e fonemas.	1.P/p/, B/b/, T/t/, D/d/, F/f/ e V/v/ em todos os contextos;2. M/m/ e N/n/ em início de palavra.
Contextuais	Representação gráfica exclusiva de contextos específicos.	1.Os empregos de C e QU em palavras como <i>quero</i> , <i>quiabo</i> e <i>coisa</i> ;2.Os empregos de G e GU em palavras como <i>guerra</i> , <i>guitarra</i> e <i>gato</i> ;3.Os empregos de Z do início de palavras começadas com o som /z/, como <i>zabumba</i> , <i>zebra</i> , <i>zinco</i> , <i>zorra</i> e <i>zumbido</i> ;4.O emprego de S em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em <i>sapo</i> , <i>santa</i> , <i>soco</i> , <i>sono</i> , <i>surra</i> e <i>suntuoso</i>);5.O emprego de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em <i>jaca</i> , <i>cajá</i> , <i>carijó</i> , <i>juízo</i> e <i>caju</i>);6. Os empregos de R e RR em palavras como <i>rei</i> , <i>porta</i> , <i>carro</i> , <i>honra</i> , <i>prato</i> e <i>careca</i> ; 7.Os empregos de U notando o som /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra

		e de O notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: <i>úlcer</i> a, <i>lua</i> , <i>bambu</i> e <i>bambo</i>); ⁸ Os empregos de I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: <i>figado</i> , <i>bico</i> , <i>caqui</i> e <i>caque</i>); ⁹ Os empregos de M e N nasalizando final de sílabas em palavras como <i>canto</i> e <i>canto</i> ; ¹⁰ Os empregos de A, E, I, O e U em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por M e N (como em <i>cana</i> , <i>remo</i> , <i>rima</i> , <i>como</i> e <i>duna</i>); ¹¹ Os empregos de ãO, ã e EM em substantivos e adjetivos terminando em /ãu/, /ã/ e /ey/ como <i>feijão</i> , <i>folgazão</i> , <i>lã</i> , <i>sã</i> , <i>jovem</i> e <i>ontem</i> .
Morfossintáticas	Representações gráficas relacionadas à estrutura e formação da palavra, bem como à função sintática ocupada.	1.O emprego de R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar (cantar, comer e dormir); 2.O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (cantou, comeu e dormiu);3.O emprego de ãO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (cantarão, comerão e dormirão);4.O empregos de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono (sejam, cantam, cantavam, cantariam); 5.O emprego de D nas flexões de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado (como em cantando, comendo e dormindo); 6.Os empregos de SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo (cantasse, comesse, dormisse);7. O emprego de L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/ (como milharal, colegial, possível, sutil); 8. O emprego de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (português, portuguesa, marquês, marquesa); 9. O emprego de EZ em substantivos derivados como rapidez e surdez; 10.O emprego de OSO em adjetivos como gostoso e carinhoso; 11.O emprego de ICE no final de substantivos como chatice e doidice.

Fonte: Organizado pela autora com base em Morais (2007)

As irregularidades do sistema ortográfico estão relacionadas, conforme Morais (2007, p.24), a:

Correspondências som-grafia, que não podem ser explicadas por regras, foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras com que eram notadas em suas línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada “tradição de uso” se tornou convencional.

No quadro 08, abaixo, são listadas as principais irregularidades do sistema ortográfico da língua, conforme Morais (2007, p.25):

QUADRO 08. Principais irregularidades ortográficas

1. A notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S: por exemplo, em <i>seguro</i> , <i>cidade</i> , <i>assistir</i> , <i>auxílio</i> , <i>açude</i> , <i>exceto</i> , <i>piscina</i> , <i>cresça</i> , <i>exsudar</i> .
2.A notação do som /z/ com Z, S e X (<i>gozado</i> , <i>casa</i> , <i>exame</i>).

3.A notação do som /ʃ/ com X, CH ou Z (<i>xale, chulé, rapaz</i>).
4.A notação do som /g/ com J ou G (<i>gelo, jiló</i>).
5.A notação do som /λ / com L ou LH em palavras como <i>família e toalha</i> .
6.A notação do som /i/ com I ou E em posição átona não-final (<i>cigarro, seguro</i>).
7. A notação do som /u/ com U ou O em posição átona não-final (<i>buraco, bonito</i>).
8. O emprego do H em início de palavra (<i>harpa, hoje, humano</i>)

Fonte: MORAIS (2007, p.25)

Formas gráficas que apresentam essas irregularidades, comumente, são grafadas em desacordo com a norma. Entretanto, a escola ao invés de aproveitar esses usos para refletir sobre as arbitrariedades do sistema ortográfico, muitas vezes, apenas aponta o erro como sentença e, dessa forma, não contribui para uma compreensão sistemática e reflexiva da ortografia.

Ao discorrer acerca da ortografia da língua, Bechara (2015), chama a atenção para os sistemas de escrita, visto que, para o autor, antes de pensar em ortografia é necessário que esses sejam levados em conta. Uma vez que, tais sistemas, segundo ele, foram criados para permitir a leitura. Nesse sentido, “se o sistema de escrita permite leitura, ele é uma representação da linguagem oral e só faz sentido se associado à linguagem oral.” (BECHARA, 2015, p. 18). Para esse estudioso, a relação intrínseca entre escrita e linguagem oral remete à ideia de signo linguístico, posto que:

A escrita está atrelada à linguagem oral, e esta é formada da união de sons e significados, formando o que chamamos tradicionalmente de signo linguístico (desde o morfema até o discurso), os sistemas de escrita têm sempre duas possibilidades de estabelecer um sistema. Num caso, o sistema de escrita procura representar graficamente primeiro o significado (do signo) para, através de um processo de decifração, o leitor chegar aos sons (daquele signo). (BECHARA, 2015, p. 18)

A ideia de signo linguístico, dentro de um sistema fonográfico, como o nosso, não é concebida desatrelada de sua realidade fônica. Uma vez que, é em decorrência dessa realidade, que se torna possível a qualquer usuário da língua efetuar a leitura de uma palavra escrita em língua portuguesa conservando a pronúncia estabelecida pelo seu próprio dialeto, sem ferir as normas ortográficas.

Escrever de acordo com a norma padrão é uma convenção social que precisa ser respeitada pelos usuários da língua, sobretudo, em situações formais. À escola, cabe apresentar essa norma aos aprendizes e garantir que eles se apropriem dela. Dessa forma, Cagliari (2015, p.44), considera que: “o cuidado com a ortografia tem que começar na alfabetização e se estender a todos os anos da escola. Além disso, tem que ser uma preocupação na vida das pessoas.” Esse comentário é endossado por Moraes

(2007, p.17-18), ao afirmar que “por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defendemos que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente”. Os documentos oficiais que regem o ensino de português orientam que

Desde o 1º ano do Ensino Fundamental sejam objeto de intervenção pedagógica sistemática expectativas de aprendizagem mais diretamente relacionadas à aquisição e apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita-dimensão da **alfabetização**- e aquelas que dizem respeito aos usos sociais da leitura e da escrita-dimensão do **letramento**. (PERNAMBUCO, 2012, p.32)

Se a escola conseguir desempenhar seu papel em consonância com as orientações oficiais, provavelmente os problemas que circundam a prática de produção escrita dos aprendizes diminuirão significativamente.

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorreremos acerca da abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, enfatizando cada um de seus componentes, a saber: a caracterização e o universo da pesquisa, os participantes, os critérios adotados para a seleção do corpus e a proposta didática que norteia todo o trabalho de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa-ensino de base sistêmico-funcional, seguindo os princípios do Ciclo de Ensino-Aprendizagem proposto por Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012). Para tanto, este estudo traz uma reflexão do Ciclo de Ensino-Aprendizagem experienciado numa turma de 7º ano de Ensino Fundamental.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é de caráter quali-quantitativo interpretativista, tendo em vista que se propõe tanto a quantificar quanto a refletir sobre os dados. De acordo com Oliveira (2011, p.28), numa pesquisa qualitativa ocorrem reflexão e análise da realidade por meio do uso de métodos e técnicas que visam uma compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico. Já na pesquisa puramente quantitativa ocorre a quantificação de dados. Para a autora, uma pesquisa que consiga aliar as duas abordagens tende a atingir um maior grau de credibilidade e validade.

Com sustentação na filosofia positivista de Comte, durante muito tempo, as pesquisas na área das ciências humanas privilegiaram a abordagem quantitativa e

utilizaram os mesmos métodos que norteavam as pesquisas na área das ciências exatas, com salienta Oliveira (2011). Entretanto, a partir do século XX, reagiu-se a esse preceito e, de acordo com Bortoni-Ricardo (2013, p.31) “os críticos de Comte e de seus seguidores argumentavam que a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico”. Nesse contexto, surgiu o paradigma interpretativista.

Neste trabalho, às abordagens quantitativa e qualitativa acrescentou-se o viés interpretativista e a pesquisa-ensino. Para assumir essa posição epistemológica, encontramos respaldo teórico em Bortoni-Ricardo (2013, p.32) ao afirmar que, “segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao Positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significativas vigentes.” Sobretudo, em se tratando de uma pesquisa realizada em sala de aula, torna-se impraticável desconsiderar as práticas sociais ao analisar e refletir acerca dos dados. A esse respeito, a autora observou que “as escolas e, especialmente, as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2013, p.32).

A abordagem dessa pesquisa exige do pesquisador uma interpretação subjetiva dos dados. A autora chama a atenção para o fato de o indivíduo pesquisador ser, nessa pesquisa, “não apenas um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2013, p.38) O que confere a esse tipo de pesquisa um grande diferencial, uma vez que a objetividade é o alicerce da pesquisa científica.

3.2 Universo

O universo desta pesquisa é uma escola estadual situada no município de Paudalho/PE-- Zona da Mata/Norte de Pernambuco. Tal escola, recebe alunos tanto da zona rural quanto da zona urbana e está situada em uma área periférica considerada de risco. De acordo com os dados referentes ao desempenho nas avaliações de larga escola, SAEB e SAEPE, essa unidade de ensino encontra-se na lista das escolas prioritárias estabelecida pelo Ministério da Educação.

Em decorrência desse dado, em sua proposta pedagógica tem como uma das atividades prioritárias a oferta de reforço escolar para os estudantes que apresentam dificuldades significativas em português e matemática, priorizando as séries conclusivas do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, a inclusão na lista de escolas prioritárias

contemplou essa unidade de ensino com o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Entende-se, dessa forma, que alguns dos seus estudantes ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Esse dado, torna-se preocupante pelo fato do atendimento dessa escola ser do 6º ao 9º ano, ou seja, etapa em que esse processo já deveria estar consolidado.

Tendo em vista as demandas peculiares da disciplina Língua Portuguesa, a escola tem conseguido garantir que os professores que lecionam essa disciplina tenham a formação específica para tal. Todos os professores de português da escola possuem, além da graduação em Letras, curso de especialização *lato sensu* e um dos profissionais possui curso de Mestrado em Ciências da Linguagem.

Os alunos que frequentam a escola, em sua maioria, são beneficiários de programas sociais como o *Bolsa Família*. E, por se tratar de uma comunidade carente, grande parte dos estudantes concluiu as séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino. Muitos alunos apresentam dificuldades em leitura, escrita e cálculos. Isso tem dificultado bastante o desenvolvimento das aulas, visto que o trabalho com conteúdos específicos para cada série é prejudicado pela carência dos conhecimentos prévios necessários.

3.3 Participantes e critérios para a seleção do corpus

Os participantes desta pesquisa são 39 aprendizes da referida escola, matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 14 anos, moradores tanto da zona urbana quanto da zona rural. Esses indivíduos foram selecionados por se tratar de uma turma em que há uma frequência regular e por ser a turma de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental em que a professora participante dessa pesquisa leciona. Dentre o quantitativo total da turma, selecionamos 10 participantes que apresentaram uma maior recorrência de escolhas fonográficas em desacordo com a norma na produção inicial do CEA que será descrito no próximo capítulo.

Priorizar a análise dos problemas fono-ortográficos justifica-se pelo fato de nessa série os indivíduos não deverem apresentar grandes problemas no que se refere a essas questões, principalmente, quanto às regularidades da escrita convencional.

Apesar do número de participantes ser inferior ao número de estudantes da sala, todos os 39 alunos participaram integralmente das atividades que compuseram o

CEA, uma vez que essas foram aplicadas durante as aulas regulares. O que se tornou possível porque as atividades propostas contemplaram o currículo da série como orientam os estudiosos que desenvolveram a proposta metodológica utilizada nesse estudo.

Ao contrário dos alunos da escola em sua totalidade, a maioria dos estudantes dessa sala é oriunda de escolas da rede privada situadas no município. Apenas uma pequena parcela concluiu a primeira etapa do Ensino Fundamental em uma escola municipal situada na mesma localidade da escola atual e em escolas municipais na zona rural do município. Dois estudantes apresentam distorção idade/série, visto que carregam histórico de reprovação escolar. Os demais progrediram gradualmente de série até o momento. Sete dos 39 aprendizes dependem de transporte fornecido pelo Governo Federal para se locomoverem até a escola, pois residem em uma localidade rural afastada do centro urbano. Os demais moram nos arredores da escola e, dessa forma, locomovem-se a pé de casa para a unidade de ensino.

Dos dez participantes cujos textos foram selecionados para a análise, quatro residem na zona rural e seis na zona urbana; nenhum apresenta distorção idade/série; dois são oriundos de uma mesma escola da rede privada situada no município; quatro são oriundos de uma escola da rede municipal localizada nas proximidades da escola atual e quatro concluíram as séries iniciais em uma escola municipal situada na zona rural do município. A turma em que estão inseridos é considerada uma das melhores da escola, em termos de rendimento e comportamento.

3.4 Procedimentos de análise

Uma vez que o foco deste estudo são os problemas fono-ortográficos, a grade de análise textual apresentada, quadro 09, está voltada, sobretudo para esse aspecto. Contudo, também são contempladas a estrutura e organização linguística do gênero, já que essas questões devem ser exploradas durante o CEA.

QUADRO 09. Grade de análise textual

GRADE DE ANÁLISE TEXTUAL		
Definição dos estágios da narrativa	Orientação	
	Complicação	
	Avaliação	
	Resolução	
	Coda	

Organização linguística		
Problemas fono-ortográficos	Regularidades ortográficas /acentuação gráfica (R.O)/(R.O.A)	
	Irregularidades Ortográficas (I.O)	
	Erros motivados por Processos Fonológicos	Adição (P.F.A)
		Redução(P.F.R)
		Transposição(P.F.T)
		Substituição(P.F.SUB)
		Segmentação(P.F.SEG)

Essa grade oferece uma noção geral dos objetivos de ensino que precisam ser alcançados na produção escrita e deve ser apresentada aos aprendizes desde a primeira produção do quarto estágio do CEA.

No primeiro tópico, definição dos estágios da narrativa, tomamos por base a estrutura laboviana, uma vez que a definição dos gêneros da família estória, realizada pela pedagogia de gêneros da LSF, resguarda-se nela.

No segundo tópico, organização linguística, consideramos as escolhas linguísticas específicas do gênero explorado, tais como “Era uma vez e Felizes para sempre”, as marcações de falas dos personagens através de pontuação específica ou verbos de elocução, e ainda, conforme Therezo(2012, p.40), “[...]entre outros recursos gramaticais, [o estudante] deve dar especial atenção ao emprego dos tempos verbais do passado”, uma vez que esses são característicos das composições narrativas.

No último tópico, problemas fono-ortográficos, chamamos a atenção, de forma especial, para a questão central de investigação deste trabalho. O critério utilizado para o agrupamento das naturezas dos problemas fundamenta-se em Simões(2010); Morais(2007); Silva(2011); Zorzi(2011) e Tessari(2000) entre outros.

Simões (2010), em um estudo sobre problemas identificados na escrita ortográfica de escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental, denominou tais problemas de fono-ortográficos, uma vez que para autora, os canais fônico e gráfico estão totalmente vinculados nessas ocorrências, sendo assim, denomina-los apenas de ortográficos não abarcaria a totalidade da problemática. Por isso, optamos por essa terminologia neste trabalho.

A definição da natureza dos problemas fundamenta-se nos estudos sobre os processos fonológicos (STAMPE,1973) ; (SILVA,2011); (LEMLE, 1988);(TESSARI, 2002) e sobre a organização do sistema ortográfico da língua

(MORAIS,2007). Consideramos também, neste momento, os estudos de Zorzi(2008) sobre a aprendizagem da escrita.

A partir desses estudos, definimos as nomenclaturas que indicam as naturezas dos problemas fono-ortográficos mais recorrentes na escola utilizadas na análise, conforme quadro 10:

QUADRO 10. Subdivisão específica das naturezas dos problemas fono-ortográficos analisadas nesta pesquisa

Natureza das escolhas fonográficas	Legenda
Regularidade Ortográfica	R.O
Regularidade Ortográfica/Acentuação Gráfica	R.O.A
Irregularidade Ortográfica	I.O
Processo Fonológico de Adição	P.F.A
Processo Fonológico de Redução	P.F.R
Processo Fonológico de Substituição	P.F.Sub
Processo Fonológico de Segmentação	P.F.Seg
Processo Fonológico de Transposição	P.F.T

É válido salientar que os problemas serão analisados, além da forma como estão dispostos no quadro 10, em um agrupamento mais geral no qual, as regularidades ortográficas gerais e referentes à acentuação gráfica, estão em um só grupo; as irregularidades permanecem em um grupo único e as cinco subdivisões de processos fonológicos se encontram em um grupo específico, conforme quadro 11:

QUADRO 11. Agrupamento geral das naturezas das escolhas fonográficas analisadas nessa pesquisa

Natureza das escolhas fonográficas	Legenda
Regularidade Ortográfica Regularidade Ortográfica/Acentuação Gráfica	R.O
Irregularidade Ortográfica	I.O
Processo Fonológico de Adição Processo Fonológico de Redução Processo Fonológico de Substituição Processo Fonológico de Transposição Processo Fonológico de Segmentação	P.F

3.5 Proposta didática: Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA)

A proposta didática – Ciclo de Ensino e Aprendizagem, doravante CEA, apresentada neste trabalho oferece um caminho possível para os professores de o Ensino Fundamental promover o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita dos aprendizes, focando no uso da língua. Uma vez que alia o trabalho com gêneros à reflexão sobre a organização do sistema ortográfico, bem como às implicações das relações entre fala e escrita nas produções escritas realizadas por eles.

O CEA (figura 08), baseado na proposta metodológica para o ensino de gêneros da LSF de Rose e Martin (2012) e Rothery (1994, 1996) aqui proposto foi experienciado no 7º ano do Ensino Fundamental, ajustando-se aos objetivos de ensino e ao gênero previsto, conforme o currículo escolar em vigor.

Seguindo aos princípios do CEA, o professor estabelece objetivos claros e busca na fala e/ou na escrita dos alunos os elementos linguísticos, estruturais ou temáticos que merecem maior atenção para poder intervir com mais eficácia sobre eles, sem desconsiderar os conteúdos previstos pelo currículo.

Essa proposta didática desenvolve habilidades de leitura, de escrita e de análise linguística e reflexão sobre a língua, por meio de estudo dos gêneros da família estória, especificamente, análise da organização ortográfica da língua e das influências nas convenções da escrita. Esperamos, dessa forma, promover a reflexão sobre as convenções da escrita e sobre as relações entre fala e escrita. Acreditamos que o contato com textos escritos e a prática da escrita e reescrita podem ser de grande valia para o alcance dos objetivos pretendidos.

Figura 08. Ciclo de Ensino e Aprendizagem centrado nos gêneros da família das “estórias” e nos problemas fono-ortográficos



Sendo assim, o CEA aqui proposto, além de favorecer melhorias nas habilidades de leitura, escrita e reflexão sobre a língua, está totalmente em consonância com o documento que rege a Educação Básica em Pernambuco. Apresentando-se, portanto, como uma alternativa de ensino bastante viável.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta três momentos. O primeiro, (i) traz uma análise das atividades realizadas durante o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), com descrição e análises das atividades; o segundo (ii) contempla uma reflexão de textos produzidos pelos alunos do 7º ano durante este Ciclo e o terceiro (iii) aponta os problemas fono-ortográficos em uso pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental nos textos produzidos na escola.

A descrição das atividades realizadas no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) segue os princípios da proposta da pedagogia de gêneros da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), apontadas Rothery (1994; 1996) e Rose e Martin (2012). Neste CEA, aprecia-se a leitura e a escrita do gênero da família estória – narrativa da literatura clássica infantil, por ser contemplada na proposta curricular da rede estadual de Pernambuco para o 7º ano do Ensino Fundamental, além da escrita e reescrita de textos, atividades didáticas, também, sugeridas por essa proposta curricular.

A reflexão sobre os textos centra-se na organização de uma narrativa (ROSE e MARTIN, 2012) e nos problemas fono-ortográficos (SIMÕES (2007), MORAIS (2007), SILVA (2011) e ZORZI (1998) utilizados nas produções textuais realizadas durante este ciclo por escolares do 7ºano de uma escola pública estadual, levando em consideração a produção inicial, baseada em conhecimento prévio (memória de narrativa clássica); produção independente (construção de “estória” com temática livre) e reescrita da produção independente (seguindo orientação didática pelo professor). Para tanto, foram escolhidos quinze textos de cinco¹⁷ participantes, a fim de apresentar o contexto de cultura e o contexto de situação (campo, relações e modo) e sua relação com os problemas fono-ortográficos utilizados nessas produções.

A análise dos dados fundamenta-se nos estudos de Morais (2007) acerca das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico e nos estudos sobre os processos fonológicos (CÂMARA Jr (2015), SILVA (2011), SIMÕES (2007)), assim como sobre as relações entre fala e escrita que culminam em problemas de escrita ortográfica (LEMLE (1998), CAGLIARI (2010), BORTONI-RICARDO (2005, 2006, 2009), ZORZI (1998) e TESSARI (2002)).

¹⁷ Para exemplificar esta reflexão, foram escolhidos quinze textos, devido ao uso recorrente de problemas fono-ortográficos em uso por esses participantes.

4.1 Descrição da aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem

Nesta parte, apresentamos uma descrição das atividades realizadas em quatro estágios do Ciclo de Ensino/Aprendizagem de base sistêmico-funcional fundamentado nas propostas de letramento da pedagogia de gêneros da LSF Rothery(1994;1996); Rose e Martin(2012), proposta didática desse trabalho. Em seguida, detalhamos os problemas fono-ortográficos (SIMÕES, 2007); (MORAIS, 2007); (SILVA, 2011); (ZORZI,1998) usados pelos participantes nas produções textuais realizadas durante este CEA : produção inicial baseada em conhecimento prévio (memória de narrativa clássica); produção independente (construção de “estória” com temática livre) e reescrita da produção independente (seguindo orientação didática pelo professor).

Para exemplificar os dados, selecionamos os textos de cinco participantes (quinze textos), a fim de apresentar as variáveis do contexto de situação, campo e modo, presentes neles e as ocorrências dos problemas fono-ortográficos analisados neste estudo.

4.1.1 Ciclo de Ensino e Aprendizagem centrado nos gêneros da família das “estórias” e nos problemas fono-ortográficos

O CEA descrito e analisado abaixo, conforme sinalizado no capítulo de metodologia (item 3.5, fig.08), contém quatro etapas, a saber: negociação do campo, desconstrução do gênero, construção conjunta e construção independente (ROTHERY, 1996).

Durante o seu desenvolvimento, os alunos participantes foram submetidos a atividades de leitura, escrita, análise linguística e reflexão sobre a língua. Para a realização, deste ciclo foram necessárias 25 aulas de Língua Portuguesa, além das atividades desenvolvidas fora do horário escolar, atendendo à proposta curricular da rede estadual de ensino.

4.1.1.1 Negociação do campo

Neste primeiro estágio do CEA, os aprendizes foram expostos às temáticas presentes no texto que serviu como modelo para a atividade de escrita proposta no

último estágio. No quadro 12, estão elencadas todas as atividades negociadas em sala de aula e desenvolvidas neste momento:

QUADRO 12. Distribuição das atividades da negociação do campo

Atividades	Especificidades	Quantidade de aulas
01	Questionário temático	02
02	Levantamento sobre narrativas da literatura clássica infantil	
03	Exploração da narrativa clássica Chapeuzinho Vermelho	01
04	Registro escrito da narrativa Chapeuzinho Vermelho	01
05	Leitura da narrativa Chapeuzinho vermelho (na escola) /versão do Irmãos Grimm	02
06	Associação do campo da narrativa Chapeuzinho vermelho ao contexto de cultura dos participantes	
Total		06

Inicialmente, entregou-se um questionário temático, quadro 13, que apresentava a temática da narrativa clássica infantil explorada durante o CEA-Chapeuzinho Vermelho-, entretanto, nesse primeiro momento, não se mencionou nem essa, nem outra narrativa.

QUADRO 13. Atividade 1 da negociação do campo: questionário temático

Atividade 1
Questionário Temático
1. Qual o seu maior medo? 2. Quais perigos estão ao seu redor? 3. Em quais horários você pode andar sozinho(a), tranquilamente, no lugar onde mora? Por quê? 4. Você já precisou ir sozinho(a) para um lugar muito longe de onde mora? Se sim, como foi essa experiência? 5. Como você se relaciona com pessoas desconhecidas? 6. Já aconteceu algo ruim com você por ter desobedecido seus responsáveis? Se sim, fale um pouco sobre isso.

As questões foram respondidas por escrito. O objetivo foi colocar os aprendizes em contato com o campo retratado no texto que será lido posteriormente, já que, segundo Muniz (2015, p.24), “a preparação para a leitura começa com a interpretação, trazendo o conhecimento prévio ou o assunto que os estudantes precisam saber para ter acesso ao texto.” Após a resolução do questionário, os alunos foram convidados a socializar suas respostas com os colegas, oralmente.

No quadro 14, abaixo, apresentamos as respostas fornecidas pelos participantes às questões 1 e 2, agrupadas por eixo temático:

QUADRO 14. Respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa às questões 1 e 2 do questionário temático

Pergunta	Eixos temáticos das respostas	Percentual	Exemplos
1.Qual o seu maior medo?	Morte	76 %	“De morrer” (participante 01); “De ficar órfão” (participante 02) “Perder meus pais”(participante 03); “De morrer e perder meus pais” (participante 04).
	Insetos e animais peçonhentos/ ou não	14%	“De aracnídeos (aranha)” (participante 05) “De cobra” (participante 06) “Ser picada por uma cobra” (participante 07) “Tubarão” (participante 08)
	Coisas sobrenaturais	10%	“De ver espírito de alguém” (participante 09) “auma penada”[sic] (participante 10) “De não morar no céu” (participante 11) “O meu maior medo é de andar no escuro e quando faz aquele barulho aff.”[sic] (participante 12)
2.Quais perigos estão ao seu redor?	Criminalidade (assalto, sequestro, pedofilia, estupro)	67.5%	“O perigo de ser assaltado” (participante 13) “Ladrões e estrupadores” [sic] (participante 14) “Acho que há ladrões, pedófilos. E principalmente o mundo, pois está muito perigoso.” (participante 15); “Assaltos, sequestros e violência.” (participante 16)
	Pessoas	15%	“As pessoas que tentam fazer mal.” (participante 18) “As pessoas que fazem mal às outras.” (participante 19) “Pessoas perigosas” (participante 20) “Todos, porque pra mim hoje em dia quase ninguém é confiável neste mundo.” (participante 21)
	Animais	7.5 %	“Cobras e aranhas venenosas” (participante 18) “Leva um coice de uma burra” [sic] (participante 18) “O sítio que fica atrás da minha casa, pois fica aparecendo vários animais na minha casa.” (participante 19)
	Outros	5%	“Pessoas fausas e perigosas.” [sic] (participante 16) “Amizade e falsidade” (participante 17)
	Não responderam	5%	-----

As respostas dos estudantes tanto à primeira quanto à segunda questão, revelaram que o medo da morte e a presença da violência estão bem marcados no cotidiano desses indivíduos. Considerando que a escola em que estudam localiza-se em uma comunidade com histórico de violência, tal constatação é totalmente justificável. A criminalidade presente de várias formas – assalto, estupro, pedofilia, sequestro – revelam o ambiente de insegurança instaurado. É válido recordar a faixa etária dos participantes dessa pesquisa, entre 11 e 14 anos. Nesse momento da vida, questões dessa natureza não deveriam estar no topo das preocupações, mas o contexto de cultura no qual estão inseridos impõe o contato com essa realidade desde muito cedo.

Como segundo maior medo mencionado pelos aprendizes, apareceram os insetos e animais peçonhentos ou não. A revelação desse tipo de medo mostra que alguns dos participantes não estão muito atentos a questões sociais, e sim individuais, uma vez que o ser causador de medo, nesse caso, afetaria somente o indivíduo.

Por fim, o medo do sobrenatural, apontado por 10% dos participantes revelou a inocência característica da infância ainda presente em alguns desses indivíduos, apesar do contexto em que estão inseridos.

No que tange à questão dois, a segunda resposta mais expressiva foi com relação a pessoas perigosas, embora haja uma relação direta com a criminalidade, o fato da palavra pessoas ter sido utilizada enfaticamente nas respostas de uma parte dos participantes, levou-nos a agrupá-las em um item à parte. Entendemos que essa escolha lexical tenha sido motivada como forma de deixar claro que o ser humano é perigoso e capaz de atrocidades, dessa forma justifica-se temê-lo.

Os animais que se encontram próximos e poderiam atacá-los, compuseram o terceiro item mais mencionado como perigo que se encontra ao redor dos indivíduos. Vale salientar que alguns dos participantes dessa pesquisa residem na zona rural e, dessa forma, têm mais contato com essa realidade.

No quadro abaixo apresentamos as respostas fornecidas pelos discentes à questão 3:

QUADRO15. Respostas fornecidas pelos participantes à questão 3 do questionário temático

Questão	Horário	Percentual	Exemplos
3. Em quais horários você pode andar sozinho (a) tranquilamente no lugar onde mora? Por quê?	Durante o dia	69 %	“De dia porque de noite tem vários ladrões passa muito por lá.”[sic] (participante 22) “À tarde porque está movimentado.” (participante 23); “Manhã , porque, a tarde e a noite, já aconteceu assaltos e tiroteios.”[sic] (participante 24); “De manhã por que a noite é muito perigoso, como assaltos e muito mais, por isso é melhor de manhã.” (participante 25)
	Todos os horários	28 %	“Todos os horários.” (participante 26); “Todos porque lá é super tranquilo e meu tio sempre vai dá uma olhada.”[sic] (participante 27); “Qualquer hora porque lá é tranquilo.” (participante 28); “Corque hora porque é tranquilo onde moro.” [sic] (participante 29)
	Nenhum horário	2.5%	“Nenhum horário porque hoje em dia está muito perigoso.” (participante 30)
	Não responderam	2.5%	-----

As respostas fornecidas pelos participantes à essa questão, ratificam o contexto de violência em que os mesmos estão inseridos. A grande maioria revelou só

ser seguro circular na localidade onde mora durante o dia, uma vez que à noite é mais comum acontecerem crimes. Apenas um informante revelou não haver segurança em nenhum horário. Entretanto, ainda houve uma parte que afirmou não haver perigo em nenhum horário, a maioria dos que fizeram essa afirmação reside em áreas rurais nas quais o índice de violência ainda é inferior ao dos centros urbanos. No quadro abaixo, apresentamos as respostas fornecidas pelos discentes à questão 4:

QUADRO 16. Respostas fornecidas pelos participantes à questão 4 do questionário temático

Questão	Sim ou não	Percentual	Exemplos
4. Você já precisou ir sozinho(a) para um lugar muito longe de onde mora? Se sim, como foi essa experiência?	Sim	53%	“Sim, foi massa mim senti livre parecendo gente grande.” [sic] (participante 23); “Sim. Foi bom.” (participante 37); “Sim. Foi muito bom e divertido.” [sic] (participante 20); “Sim. De casa pra escola, foi legal.” (participante 13)
	Não	46%	-----

Apesar da violência enfatizada nas respostas dos participantes às questões anteriores, a maioria respondeu já ter ido para longe de casa sozinho sem que houvesse problemas. Entretanto, uma parcela significativa afirmou não se afastar muito, sozinho, do lugar onde mora, o que indica um maior cuidado da família com relação à exposição dos menores a situações de risco.

No quadro abaixo apresentamos as respostas fornecidas pelos participantes à questão 05:

QUADRO 17. Respostas fornecidas pelos participantes à questão 05 do questionário temático

Questão	Tipo de relação	Percentual	Exemplos
5. Como você se relaciona com pessoas desconhecidas?	Normalmente	43.5%	“Sim. Normal” (participante 28); “Normau.” [sic] (participante 10); “Normal igual os outros.” (participante 19); “Bem normal.” (participante 38)
	Não fala	33.3%	“Eu corro claro quem é que vai falar com uma pessoa desconhecidas.” [sic] (participante 5) “Fico nervosa pensando que algo terrível vai acontecer.” [sic] (participante 26) “Não falo não.” (participante 30) “Eu não falo com elas.” (participante 37)
	Trata bem, mas com cautela	15.3%	“Com um pouco de medo, mas tratando bem.” (participante 11); “Eu trato bem, mais não converso muito e fico com um pouco de medo.” [sic] (participante 34); “Eu não falo muito.” (participante 02) “Converso com elas normalmente etc. mas também tenho medo com agunhas pessoas desconhecidas.” [sic] (participante 08)
	Só fala se a pessoa falar antes	7.6%	“Pergunto o nome, se está bem. Mas só falo se a pessoa começar a conversa comigo.” (participante

			06) “Se for adulto eu só falo se alguém falar comigo.” (participante 15)
--	--	--	--

As respostas dadas a essa questão chamaram a atenção, pois revelaram que, apesar da violência local, não há muita prudência no trato com pessoas desconhecidas, uma vez que a maioria dos participantes revelou se relacionar normalmente com estranhos, sem reservas.

No quadro 18 apresentamos as respostas fornecidas pelos discentes à questão 06:

QUADRO 18: Distribuição das Respostas fornecidas pelos estudantes por percentual (referentes à questão 06 do questionário temático)

Questão	Sim ou não	Percentual	Exemplos
6. Já aconteceu algo ruim com você por ter desobedecido seus responsáveis? Se sim, fale um pouco sobre isso.	Não	69.2%	-----
	Sim	30.7%	“Sim. Minha mãe sempre falava para não mexer no celular no meio da rua não escutei ela fui roubada.” (participante 23); “Sim. Eu cai de moto minha mãe disse que não era pra eu ir andar ai eu fui.” (participante 24) “Já quando eu disse que eu ia a casa da minha vizinha e a minha mãe não deixo e o cachorro mim mordeu.” (participante 18); “Sim, foi horrível, eu quase ia morrendo.” (participante 35)

Como foi visto no Quadro 18, a grande maioria dos estudantes revelou não ter sofrido consequências por desobedecer seus responsáveis. Entretanto, considerando que se trata de adolescentes e pré-adolescentes, é possível que alguns desses participantes tenham preferido omitir a informação. Apenas 30.7% revelou que algo ruim lhes aconteceu como consequência da desobediência, um dos participantes afirmou ter sofrido um assalto por não atender ao conselho da mãe.

Concluída a socialização das respostas ao questionário, lançou-se, oralmente, o questionamento exposto no quadro 19:

QUADRO 19. Proposta da atividade 2 da negociação do campo

Atividade 02
Questão 1. Vocês lembram de alguma história em que a personagem principal ficou em perigo por ter dado atenção a um estranho, ou por não ter seguido corretamente a orientação dos seus responsáveis?

Alguns participantes responderam: “A história dos três porquinhos”; outros: “A cigarra e a formiga” e os demais responderam: “Chapeuzinho Vermelho”. Já

que a narrativa “Chapeuzinho Vermelho” foi mencionada, conforme esperado, outro questionamento foi lançado: “Todos conhecem a história da Chapeuzinho Vermelho”? Unanimemente, os aprendizes responderam de forma afirmativa. Sendo assim, solicitou-se que eles, oralmente, expusessem o conteúdo do texto com o auxílio dos questionamentos elencados no quadro 20:

QUADRO 20: Proposta da Atividade 03 - NEGOCIAÇÃO DO CAMPO

ATIVIDADE 03
Questões
1.Quem são os personagens da narrativa Chapeuzinho vermelho?
2.Onde se passa essa história?
3.O que acontece na história da Chapeuzinho Vermelho?

À questão 1, os participantes responderam que os personagens da história são: a menina- “Chapeuzinho Vermelho” -, a vovozinha, o lobo, o caçador e a mãe da menina. À questão 2, alguns participantes responderam que a história se passa na floresta e na casa da vovozinha, outros responderam que, além da casa da vovozinha e da floresta, também se passa na casa da menina. Quanto à questão 3, foi possível observar algumas variações interessantes, por exemplo, a respeito do início da história, alguns alunos afirmaram que a mãe de Chapeuzinho Vermelho pediu para ela ir para a casa da vovó por um caminho e ela foi por outro, por isso encontrou o lobo. Outros alunos afirmaram que a mãe da menina pediu para ela não falar com estranhos pelo caminho, porém, o lobo a avistou na floresta e sugeriu um falso atalho para a casa da vovozinha.

Entretanto, de maneira geral, ficou bem marcado que os riscos aos quais a menina e a vovozinha foram submetidas, se deveram à desobediência da menina, ou por ter tomado o caminho errado, ou por ter dado atenção a um estranho.

Quanto ao desenvolvimento da narrativa, alguns participantes afirmaram que, após o encontro com o lobo, a menina seguiu por um caminho mais longo, enganada por ele que afirmou se tratar de um atalho. Todos afirmaram que o lobo chegou à casa da vovozinha antes da Chapeuzinho Vermelho, entretanto, alguns participantes afirmaram que o lobo trancou a vovozinha em uma armário e se vestiu com suas roupas para atacar a menina, outros afirmaram que a vovozinha foi engolida pelo lobo, que vestiu suas roupas e ficou aguardando a menina chegar para fazer o mesmo. Todos afirmaram que a garota, ao se encontrar com a vovozinha, estranhou sua aparência e percebeu que se tratava do lobo, logo apareceu um caçador e ajudou a

vovozinha e a Chapeuzinho a se livrarem dele. Alguns participantes afirmaram que a vovozinha fora engolida pelo lobo e retirada com vida da barriga dele pelo caçador, para os demais ela apenas foi liberta do armário.

Após a exploração oral do campo da narrativa, partimos para a quarta atividade da negociação do campo: a (re)produção escrita da narrativa explorada. Foi solicitado que os participantes reproduzissem a narrativa, por escrito, da forma como lembrassem, a fim de analisar a capacidade deles de organizar uma narrativa e suas habilidades quanto ao uso da língua, sobretudo, no que se refere às questões fonológicas.

Nessa primeira produção escrita pelos aprendizes, foi possível perceber a maneira como eles organizam estrutural e linguisticamente um texto dessa natureza a partir de seus conhecimentos prévios, assim como, confirmar as versões apresentadas por eles oralmente na atividade 03 desse estágio do CEA. Vejamos no quadro 21, abaixo, quantitativamente, as versões para a narrativa “Chapeuzinho Vermelho” informadas pelos participantes.

QUADRO 21. Versões de Chapeuzinho Vermelho registradas pelos participantes na atividade 04 da negociação do campo

Versões	Percentual	Exemplos (escrita dos participantes)
Versão 1	70%	“O lobo chegou na casa da vovozinha e bateu na porta fingindo que era a Chapeuzinho, ele entrou na casa e comeu vovozinha[...]A Chapeuzinho chegou e percebeu que era o lobo e Ela disse desesperada saiu correndo pedindo ajuda foi aí que apareceu um caçador.”[sic] (Participante 1) “O lobo pegou um atalho pra chegar na casa da vovo chegando lá o lobo entrou na casa da vovo comeu a vovo[...]Chapeuzinho Vermelho chegando lá bateu na porta o lobo vestido de vovo o lobo mandou Chapeuzinho entra e atacou a Chapeuzinho Chapeuzinho chamou o casado e o casado matou o lobo”[...] [sic] (Participante 2)
Versão 2	27.5%	“Quando o lobo chegou na casa bateu na porta , quando avovo de chapeuzinho abriu a porta o lobo pega a vovozinha esconde no armário[...]Ela chamou um homem para matar o lobo e quando mata o lobo eles com segue acha avovo.” [sic](Participante 3) “Chegando primeiro a casa da vovó o lobo a colocou num armário , pegou suas roupas e vestiu[...] A menina correu assustada , porém com o tempo chegou um caçador, matou o lobo , acharam a vovozinha e “viveram felizes para sempre.” [sic](Participante 4)
Versão 3	2.5%	“o lobo chegou na casa da vovó e comeu ela[...]e o lobo comeu a Chapeuzinho e ele está muito satisfeito com a vovó e chapeuzinho.” [sic] (Participante 35)

Observamos que a diferença nas versões apresentadas para a narrativa, concentravam-se, sobretudo, no desfecho. Por isso, os exemplos apresentados reproduzem esse momento do texto.

Na versão mais mencionada pelos participantes, a vovozinha é engolida pelo lobo e, assim que a Chapeuzinho chega e percebe que quem está na cama não é quem ela esperava, pede ajuda ao caçador que mata o lobo e salva a velhinha. Já na segunda versão mais mencionada, ao invés de ser engolida, a vovozinha é trancada no armário, mas também é salva pelo caçador que aparece assim que a menina percebe que o lobo está no lugar da sua avó. Apenas um participante, embora não tenha verbalizado, mencionou em sua produção escrita, uma versão semelhante à apresentada posteriormente pela professora, na qual tanto a vovozinha quanto a Chapeuzinho são engolidas pelo lobo e salvas pelo caçador.

Assim que os participantes finalizaram a produção escrita, apresentou-se em *datashow* a versão dos Irmãos Grimm para o texto “Chapeuzinho Vermelho”, conforme anexo 01. Cada aluno recebeu uma cópia.

A leitura¹⁸, quinta atividade da negociação do campo, foi realizada primeiramente de forma silenciosa, em seguida coletivamente. Discutiu-se, após as leituras, as semelhanças e diferenças entre as versões conhecidas pelos alunos e a versão lida. Houve um estranhamento dos participantes pelo fato de, na versão lida, tanto a vovozinha quanto a Chapeuzinho Vermelho serem engolidas pelo lobo e, posteriormente, salvas pelo caçador. Já que nenhum participante verbalizou que na versão conhecida por ele a Chapeuzinho também teria sido engolida pelo lobo.

Um participante fez o seguinte comentário: “Essa história é violenta demais para crianças”. Esse pensamento coincide com a tentativa histórica de amenizar questões tidas como cruéis para o público infantil em narrativas dessa natureza o que levou textos clássicos a passarem por variações diversas a fim de adequá-los às crianças. Todavia, muitas vezes, essas modificações culminaram em textos desastrosos, conforme alerta Machado (2009, p.75-76): “[...]é bastante comum que surjam resultados que são um total absurdo, saído de cabeças que desejam censurar e exercer seu poder sobre os pequenos e que não revelam grandes doses de sensibilidade ou inteligência para lidar com um material tão precioso.” Realizou-se pela professora, oralmente, uma breve explanação sobre narrativas transmitidas oralmente, entre as quais se enquadra o texto

¹⁸ As estratégias didáticas de leitura propostas nesse trabalho seguem as orientações de Solé(2012)

lido, e as alterações no registro desses textos por escrito ao longo do tempo. A fim de justificar as diferenças observadas nas versões da narrativa apresentadas. Foi aberto um espaço para que se discutisse o conteúdo da narrativa relacionando o contexto de cultura em que os participantes estão inseridos ao campo da narrativa lida, através dos questionamentos elencados no quadro 22:

QUADRO 22. Atividade 06 - NEGOCIAÇÃO DO CAMPO

ATIVIDADE 06
Questões 1. Se Chapeuzinho Vermelho morasse nessa cidade, qual seria o lugar mais perigoso para ela andar sozinha? 2. O lobo da história, na vida real, poderia ser representado por quem nessa cidade?

Esses questionamentos foram respondidos oralmente. Como respostas à questão 1, a maioria dos participantes mencionou a própria localidade em que se encontra a escola, bem como localidades próximas que apresentam um alto índice de criminalidade. A respeito da questão 2, grande parte dos participantes associou o lobo a qualquer pessoa estranha mal intencionada; alguns responderam que o lobo poderia ser um assaltante, um estuprador ou um assassino. Considerando as estatísticas de violência no município em que se situa a escola, as respostas fornecidas pelos aprendizes são inteiramente justificáveis.

Enfim, nesse primeiro estágio, foi possível levar os participantes a adentrarem no universo temático da narrativa “Chapeuzinho vermelho”, através da memória e das atividades propostas, a exercitarem a escrita e a leitura, bem como, a refletirem sobre o contexto de cultura no qual estão inseridos.

4.1.1.2 Desconstrução do gênero

Neste segundo estágio, desconstrução do gênero, os participantes tiveram acesso à estrutura da narrativa, de forma sistematizada, através das atividades distribuídas, conforme o quadro 23:

QUADRO 23. Distribuição das atividades da desconstrução do gênero

Atividades	Especificidades	Quantidade de aulas
01	Especificação dos estágios do gênero narrativa	01
02	Análise dos estágios da narrativa Chapeuzinho Vermelho	01
03	Reflexão sobre língua falada e língua escrita	01
04	Apresentação didática da organização ortográfica da língua portuguesa e dos processos fonológicos	01

05	Apresentação e reflexão sobre os principais problemas fonó-ortográficos	01
06	Atividade para análise linguística acerca da organização ortográfica da língua e das naturezas dos problemas fonó-ortográficos que interferem na escrita convencional.	01
Total		07

Primeiramente, apresentou-se, em *datashow*, o contexto de cultura e de situação que compõem o esquema textual, conforme quadro 24, entretanto, tais nomenclaturas não foram apresentadas aos participantes, apareceram integradas às atividades.

Compõem o contexto de cultura: o contexto de produção e circulação do gênero, assim como o propósito sociocomunicativo. Compõem as variáveis do contexto de situação: campo, modo e relações, respectivamente, o assunto abordado, a estrutura da narrativa e organização linguística do gênero e as relações estabelecidas entre os participantes no interior do texto, conforme discutido no capítulo de fundamentação.

QUADRO 24. Proposta da Atividade 01 - DESCONSTRUÇÃO DO GÊNERO

Organização estrutural e linguística de uma narrativa clássica infantil	
Tópico	Especificação
Contexto e tema(s):	Época e lugar em que um texto foi produzido; assunto(s) retratado(s) no texto.
Propósito textual:	Solucionar uma complicação em uma história.
Propósito sociocomunicativo do gênero:	Entreter, instruir.
Estrutura básica de uma narrativa:	1.Orientação (O quê? Quem? Onde? Por quê? Quem narra?) 2. Complicação (problema; como) 3.Avaliação (reflexão no decorrer da narrativa) 3. Resolução (desfecho da narrativa) 4.Coda (indicação verbal do fim da narrativa; reflexão final)
Organização linguística:	1.Predominância de verbos no pretérito; 2.Presença de expressões marcadoras de início e fim “Era uma vez”/”Felizes para sempre.”; 3.Emprego da norma de maior prestígio social; 4.Marcação da fala das personagens através de sinais de pontuação adequados e verbos específicos.

Em seguida, apresentou-se, aos participantes, a narrativa Chapeuzinho Vermelho, desconstruída, conforme o quadro 25, por meio de *slides*:

QUADRO 25. Proposta de Atividade 02 – DESCONSTRUÇÃO DA NARRATIVA CHAPEUZINHO VERMELHO

Desconstrução da narrativa Chapeuzinho Vermelho	
1.Contexto de produção e circulação; 2.Assuntos abordados; 3.Propósito	1.Originalmente transmitida oralmente na Alemanha, foi registrada por escrito pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm no século XVII e, a partir daí, já circulou o mundo inteiro com muitas variações; 2.Consequências da não observância de orientações dos adultos e riscos que o

sociocomunicativo.	mundo oferece; 3. O registro escrito direcionou-se para o público infantil com objetivo lúdico e educativo.
Estrutura da narrativa	
Orientação: 1.Quando? 2.Onde? 3.Quem? 4.O quê? 5. Quem narra?	1.Quando: em uma época fictícia não definida historicamente, durante o dia; 2.Onde: primeiro na aldeia onde a menina morava, depois na floresta e, por último, na casa da avó da menina; 3.Quem: Chapeuzinho Vermelho, a mãe e a avó da menina, o lobo e o caçador; 4.O quê: a mãe da menina pediu que ela levasse doces e um vinho para a avó que se encontrava doente e morava distante da sua casa; 5. Narrador observador.
Complicação: desenvolvimento/ Como?	• Para chegar à casa da avó, a menina precisou passar pela floresta; • Na floresta havia um lobo; • O lobo encontrou a garota sozinha na floresta; • O lobo tramou comer a menina; • O lobo fez a menina se desviar do caminho e atrasar a chegada à casa da avó; • O lobo chegou à casa da avó antes da menina e devorou a velhinha; • Após um tempo de atraso, a menina chegou à casa da avó e também foi devorada pelo lobo.
Resolução: desfecho da narrativa	• Após devorar Chapeuzinho e a avó, o lobo dormiu e roncou muito alto; • Um caçador ouviu o ronco vindo da casa da velhinha, suspeitou de algo errado e entrou na casa para verificar; • O caçador encontrou o lobo dormindo e cortou a barriga do animal onde se encontravam inteiras e com vida a garota e a avó; • O lobo morreu, o caçador tirou a pele do animal e Chapeuzinho e a avó se confraternizaram.
Coda: reflexão final, ensinamento, conclusão.	Chapeuzinho Vermelho disse consigo: “Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir.”
Avaliação: reflexão no decorrer da narrativa	-----
Organização linguística	
Predominância de verbos no pretérito; presença da expressão marcadora de tempo “Era uma vez”; emprego da norma de maior prestígio social; marcação da fala das personagens através de sinais de pontuação adequados.	

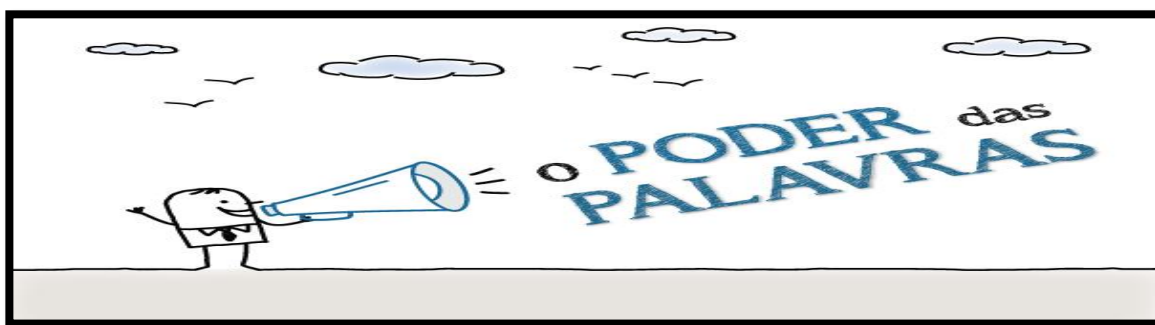
Na variável campo, foi apresentado o assunto abordado em relação ao contexto de cultura em que o texto foi produzido e circulou socialmente. Foi possível mostrar aos participantes que o conteúdo do texto está diretamente atrelado à época de sua produção e a um objetivo específico.

Na variável modo, apresentou-se a estrutura da narrativa laboviana e explanou-se acerca de cada um dos estágios propostos por essa estrutura, a saber: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Chamou-se a atenção para o fato de nem todas as narrativas apresentarem, necessariamente, todos os estágios, como é o caso da narrativa lida, que não apresenta avaliação. Ainda nessa variável, foram apresentadas as escolhas linguísticas do gênero e chamou-se a atenção para a escolha da norma de maior prestígio social no registro escrito. Enfatizou-se, ainda, nesse sentido, o

respeito à norma ortográfica com destaque para as relações entre fala e escrita que podem culminar em erros de ortografia, tratados aqui por problemas fono-ortográficos.

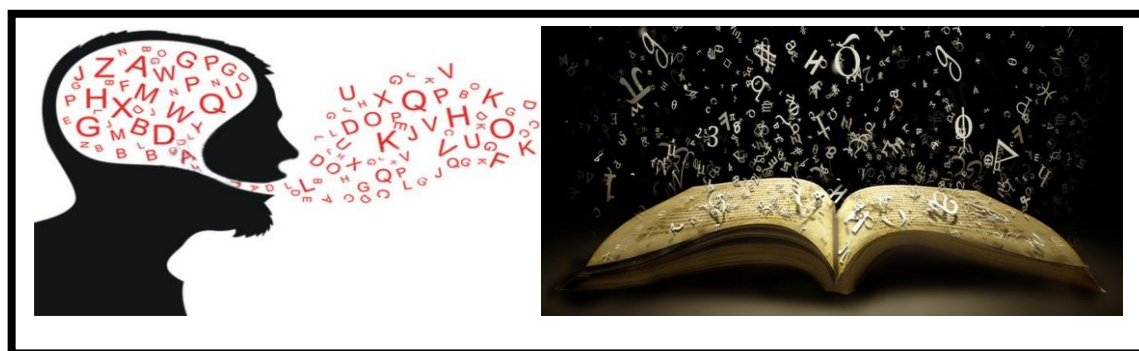
Uma vez que um dos objetivos centrais desse CEA foi contribuir para a redução dos problemas fono-ortográficos usados pelos participantes, enfatizou-se a reflexão sobre alguns aspectos do sistema ortográfico da língua e sobre as principais influências nas escolhas realizadas ao escrever as palavras que compõe os textos. Para tornar essa atividade mais significativa, chamou-se a atenção para as relações entre fala e escrita, através das figuras 09 e 10:

Figura 09. O poder das palavras



Fonte: <https://www.kabbalahcentre.com.br/MKT/Palavras/PalavrasSP2014.html>

Figura 10. Fala X Escrita



Fonte: <http://www.clubedamotivacao.com/o-poder-das-palavras/>

Ao apresentar as imagens, solicitou-se que os participantes, voluntariamente, comentassem algo sobre elas. A respeito da figura 09, um participante falou: “as palavras podem machucar as pessoas”, outro participante falou: “as palavras podem dizer o que a gente sente”, outro participante falou: “as palavras podem ser mágicas”. A professora agradeceu a participação, concordou com todos e fez a seguinte afirmação: “As palavras têm o poder de dizer quem somos, onde moramos, se

frequentamos muito ou pouco a escola.” Após essa afirmação, foi lançado o seguinte questionamento: “Alguém saberia me dizer como as palavras podem dizer onde moramos?” Um participante respondeu: “pelo jeito da gente falar”. A professora respondeu: “muito bem”. E questionou: “mas que jeito seria esse?” Outro participante respondeu: “o sotaque”. A professora confirmou a resposta e acrescentou que o que ele havia falado foi o mesmo que o outro só que de forma mais específica.

A respeito da figura 10, um participante observou que se tratava da fala e da escrita. A professora, confirmou a resposta e questionou: “Nós falamos da mesma forma que escrevemos?” Alguns participantes responderam que sim, outros que não. Aos que responderam que não, a professora questionou: “Por que não? Quem poderia exemplificar isso?”. Um participante afirmou que não sabia explicar, mas que era diferente. Nenhum participante exemplificou, então, a aula prosseguiu com a apresentação de três palavras comuns que podem causar dúvidas quanto à escrita: can(g/j)ica; (c/s)eguro; a(s/z)ar¹⁹.

Questionou-se, para cada palavra, qual seria a forma correta de escrever. Houve bastante barulho na sala, pois os participantes perceberam que as duas opções de escrita garantiriam o mesmo som. Alguns afirmaram que “canjica” era com “J”. A professora questionou: “E, por que não pode ser com g, já que o som é o mesmo?” Alguns afirmaram não saber explicar, mas tinham certeza de que era com “j”. Com relação à segunda palavra, a maioria afirmou que a grafia correta seria com a letra “S”, mas não sabiam explicar já que com “C” o som seria o mesmo. Com relação à última palavra, a maioria afirmou que a escrita correta seria com a letra “Z”.

As respostas corretas, quanto às grafias das palavras, foram apresentadas e levantou-se o seguinte questionamento: “É possível que qualquer pessoa se confunda com relação à grafia de palavras como as apresentadas?” Um participante respondeu: “Não, só se for muito burro.”, outro participante discordou, afirmando: “Quando o som é o mesmo dá pra se confundir, sim.” A maioria dos participantes concordou com a segunda resposta. A professora acrescentou que a língua portuguesa apresenta uma grande quantidade de palavras que podem gerar dúvidas quanto à grafia em qualquer usuário, mesmo nos que possuem um maior grau de instrução.

¹⁹ Essas palavras foram escolhidas por causa da possibilidade de duas formas gráficas representarem o mesmo som em um mesmo contexto. Objetivou-se, com isso, suscitar a reflexão sobre o fato de a própria organização ortográfica da língua, muitas vezes, tornar-se um fator que dificulta a realização de escolhas da escrita padrão.

Em seguida, lançou-se mais um questionamento: “Em caso de dúvida, o que se deve fazer para escrever de acordo com a norma padrão?” Um participante respondeu: “Perguntar à professora.”, outro respondeu: “Estudar mais.”, já outro respondeu: “Procurar um dicionário.” A professora concordou com os três e chamou a atenção para o quadro 26, exposto no *datashow*, no qual constava: ortografia da língua portuguesa, regularidades e irregularidades do sistema ortográfico e processos fonológicos.

QUADRO 26. Atividade 04 - Desconstrução do Gênero

Ortografia da Língua Portuguesa

A norma ortográfica de nossa língua contém tanto aspectos regulares, isto é, que são determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão, como irregularidades, que temos que memorizar.

- Algumas **regularidades**:
 1. Emprego de “**rr**” e “**ss**” apenas entre vogais e nunca em início de palavra. (carro , rato, pássaro, sapato)
 2. emprego de “**M**” antes de “**P**” e “**B**” (campo / tombo)
 3. Emprego de “**Ç**” apenas diante de “a, o e u” e nunca em início de palavra (Açougue – açúcar – maçã)
 4. Substantivos que terminam em /eza/ e que são derivados de adjetivos se escrevem com a letra “**Z**” (Belo- Beleza / real- realeza / triste- tristeza)
 5. O som /z/ inicial é sempre representado pela letra “**Z**” (zebra, zero)
 6. O emprego de “**AM**” nas flexões verbais do passado ou do presente (gost**am**, cant**am**, cantav**am**, andav**am**).
 - 7.O emprego de “**U**” nas flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo (cantou, comeu e dormiu).
- Algumas **irregularidades**:
 1. As diferentes formas de representar o som /s/ com **S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ** e **S**, por exemplo: seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, exceto, piscina, cresça.
 2. As diferentes representações do som /z/ com **Z, S** e **X** (azar, casa, exame).
 3. As diferentes representações do som /ʃ/ com **X** e **CH** (xale, chalé).
 4. As diferentes representações do som /ʒ/ com **J** ou **G** (gelo, jiló).
 5. O emprego do **H** em início de palavra (harpa, hoje, humano)

Processos fonológicos: são alterações na pronúncia que podem interferir na escrita de algumas palavras, em se tratando de fala não há erro, mas quanto à escrita, em alguns casos essas alterações geram erros ortográficos, em outros apenas indicam formas diferentes para a escrita de determinadas palavras.

1.Adicção: (acréscimo de uma letra que não faz parte da escrita da palavra, embora, algumas vezes, esteja presente na pronúncia de alguns falantes.) Exs: mas(conjunção) -Marcos estuda, **mas** não tira boas notas. (mas/mais); três / três*

2.Apagamento: (retirada de algum elemento que não faz parte da pronúncia de algumas palavras para alguns falantes, mas permanece na escrita) Exs:beijo / bejo; tesouro/tesoro; amar (infinitivo)/ ama – “É preciso **amar** as pessoa como se não houvesse amanhã.”/ Marina **ama** animais.

3.Transposição: (troca de lugar entre elementos que estão presentes na palavra) Exs: Lagarto/Largato ; caderneta/cardeneta ; dentro/ drento.

4.Substituição: (substituição de um elemento que faz parte da palavra escrita por outro que faz parte da pronúncia de alguns falantes) Exs: Vez/ ves; telha/ teia; planta/ pranta.

5.Segmentação: (junção ou separação de palavras por causa da pronúncia) Exs: por isso/ porisso; de repente/ derrepente; agora/ **a** gora.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Moraes (2007) e Silva (2011)

Sobre a primeira resposta à atividade 03 desta etapa, chamou-se à atenção para o fato de um usuário mais experiente, como um professor, provavelmente conhecer mais a organização formal da língua escrita e apresentar menos dúvidas quanto à grafia de algumas palavras, pois há algumas regras, apresentadas no quadro como regularidades, que permitem aos usuários da língua realizarem escolhas, ao escreverem, em acordo com a norma padrão. Tal resposta, também foi associada à segunda. Quanto à terceira resposta, chamou-se à atenção para a necessidade de consultar dicionários atualizados da língua portuguesa em caso de dúvidas, pois, para a escrita de algumas palavras, não há regras específicas, conforme exposto no quadro 26, dessa forma, apenas o auxílio de um dicionário e a prática constante de leitura e escrita podem garantir a diminuição dos problemas com as convenções da escrita.

Colocou-se, mais uma vez em questão a variação linguística, destacando-se as diferenças entre fala e escrita, com ênfase para as formas de falar que se afastam da escrita ortográfica, mas que são aceitas normalmente, em contraposição às formas estigmatizadas e as implicações sociais desses usos. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), alerta que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos tem que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. [...] Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação.

No tópico processos fonológicos, apresentado no quadro 26, foi possível refletir sobre a forma como algumas palavras são pronunciadas e perceber que todas as questões da língua possuem uma explicação lógica. Mais uma vez, percebeu-se que muitas palavras escritas em desacordo com a norma padrão se devem a maneira como as pessoas falam e, confirmou-se que escrever com “erros” não é “burrice”, conforme mencionou um dos participantes no início dessa reflexão, e pode acontecer com qualquer usuário da língua.

Sendo assim, a natureza dos problemas fono-ortográficos, nesse estudo, é atribuída aos processos fonológicos e ao desconhecimento ou a fragilidade no conhecimento das principais regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. A orientação didática organizada no quadro 26, contém exemplos de palavras escritas com

problemas fono-ortográficos gerais e usados nos textos produzidos pelos participantes no primeiro estágio desse CEA.

Após essa exposição, houve uma reflexão sobre as questões discutidas a partir do quadro 26 e os participantes responderam a uma atividade, para analisar e refletir um pouco mais sobre as questões normativas e de uso da língua. Nas questões 1 e 2 da atividade, foram utilizadas palavras com problemas fono-ortográficos extraídas da (re)produção da narrativa Chapeuzinho Vermelho realizada no primeiro estágio desse CEA.

QUADRO 27. Atividade 06 da desconstrução do gênero

Atividade

1. Leia a tirinha com atenção para responder às questões a seguir:



- Qual o significado da palavra “pechinchar”? (Pesquise em um dicionário)
- A formiguinha soube usar a palavra “pechinchar”? Explique.
- O que gerou o humor nessa tirinha?
- Considerando o que estudamos sobre as relações entre fala e escrita e suas implicações na escrita ortográfica, justifique o que pode ter levado a formiguinha a escrever a palavra “pechinchar” de forma ortograficamente errada?

2º) Analise a grafia das palavras dos pares e indique aquelas que são possíveis para a língua portuguesa, de acordo com as convenções da ortografia. Em seguida, reflita com seu par e aponte quais, de fato, fazem parte da língua portuguesa convencional.

- Disse x disse : _____
- Emgoliu x engoliu : _____
- Casador x caçador : _____
- Nobreza x nobresa: _____
- sombando x zombando: _____

3º) Reconheça os processos fonológicos transcritos nas palavras abaixo e reflita sobre esses usos na fala e na escrita.

- Armoço(almoço): _____
- Mêis(mês): _____
- Tá(está): _____
- ficaro(ficaram): _____
- nacasa(na casa): _____
- Cha peuzinho (Chapeuzinho): _____
- Largato (lagarto): _____

Durante duas aulas, os participantes responderam à essa atividade, elaborada pela professora, em duplas e, em seguida, foi realizada a correção coletiva.

Não houve grandes dificuldades em realizar a atividade, uma vez que ela ocorreu na sequência da explanação e discussão sobre o assunto.

A primeira questão, objetivou fortalecer a reflexão sobre as variadas possibilidades gráficas para um mesmo som, no caso o som /ʃ/ que, graficamente, pode ser representado por “X” ou “CH”.

A segunda questão, objetivou promover uma reflexão sobre a organização das palavras da língua portuguesa, a fim de que os participantes relacionassem as convenções da escrita ao usos linguísticos e como essas duas questões estão atreladas.

A terceira questão, objetivou fortalecer a reflexão sobre as relações entre os processos fonológicos e a escrita, a fim de que os participantes percebessem como a fala pode ser transposta para a escrita e quais as possíveis implicações desse fenômeno.

A organização dessa atividade é endossada pela observação de Moraes (2007, p.25), para quem:

Se em alguns momentos os estudantes deverão estar lendo e escrevendo textos com finalidades reais em sala de aula, em outros deverão estar analisando e refletindo sobre a ortografia de sua língua. Não vemos, portanto, nenhuma oposição entre trabalhar com textos e ensinar a norma ortográfica, desde que se conceba a ortografia como objeto de reflexão.

Sendo assim, ao levar os participantes a refletirem sobre questões normativas e de uso da língua, articulando leitura, escrita e análise linguística, aproximamo-nos mais de atingir os propósitos do ensino de língua portuguesa: formar cidadãos críticos, reflexivos e usuários competentes da língua nas mais variadas situações.

Percebeu-se um olhar diferenciado dos participantes quanto aos problemas fono-ortográficos, uma vez que foi possível identificar as naturezas desses.

Dessa forma, compreendeu-se a necessidade de ter mais atenção ao escrever, assim como, em que situações é possível realizar escolhas de escrita mais próximas das convenções. Foi significativo também, perceber que qualquer usuário da língua pode ter dúvidas quanto à grafia de algumas palavras e, dessa forma, compreender que é necessário consultar dicionários nesses casos e o quão válido é compreender melhor a organização do sistema de escrita e as relações entre fala e escrita.

4.1.1.3 Construção conjunta

Neste terceiro estágio, foi proposta a construção conjunta entre professora e alunos de um texto que respeitasse os estágios da narrativa anteriormente apresentados, bem como o uso dos recursos linguísticos específicos do gênero. As atividades realizadas neste estágio, encontram-se elencadas no quadro 28:

Quadro 28. Distribuição das atividades da construção conjunta

Atividades	Especificidades	Quantidade (aulas)
01	Proposta de títulos para a produção de uma narrativa em conjunto professor/alunos;	01
02	Eleição do título através de votação pela turma;	
03	Definição da orientação da narrativa em conjunto professor/alunos;	03
04	Registro e organização das informações pela professora	
05	Leitura e avaliação da narrativa pelos participantes	02
06	Desconstrução da narrativa.	
Total		06

A primeira atividade deste estágio foi a escolha de um título para a construção conjunta. Tais títulos foram sugeridos pela professora para que os alunos escolhessem, através de votação aberta, qual seria atribuído à produção conjunta. Os títulos propostos foram: Lacinho Colorido; Bonezinho Vermelho; Calção Colorido e Chuteira rosa. Venceu, “Lacinho Colorido”. Essa atividade lúdica foi importante para envolver mais a turma nesse processo. Para Bunzen (2003, p. 8) a troca de experiências entre professores alunos nesse tipo de atividade promove a aprendizagem significativa de estratégias de escrita. Sendo assim, esse estágio do CEA é fundamental para que os participantes produzam de forma autônoma.

Para nortear a produção, a professora solicitou que, coletivamente, fosse definida a orientação do texto, conforme a estrutura laboviana, na qual deveriam constar as seguintes informações: personagens, tempo, espaço e a ação que direcionaria a narrativa. Foi definido em conjunto o exposto no quadro 29:

QUADRO 29. Atividade 03 - CONSTRUÇÃO CONJUNTA

ATIVIDADE 03		
Etapas	Questões	Organização
Orientação	Quem?	Uma menina rica chamada Alice, uma menina pobre chamada Madalena, um presidiário conhecido por Cobra e uma cobra encantada.
	Onde?	Na escola, na casa da menina rica e em um cativeiro
	Quando?	Dois dias inteiros
	O quê?	A menina rica perdeu seu precioso lacinho colorido, a menina pobre o encontrou e foi para a escola com ele enfeitando seus cabelos.

A partir dessa definição, a professora lançou os seguintes questionamentos: qual a relação entre essas duas meninas, já que uma é rica e a outra é pobre? Em que contexto elas poderiam se encontrar? Um participante sugeriu: “Elas podem estudar na mesma escola, porém a menina pobre com uma bolsa de estudos, como em Carrossel (novela infanto-juvenil exibida no SBT). A menção dos participantes à novela, revelam um importante recurso amplamente utilizado na prática de produção textual, a intertextualidade. A esse respeito, Koch e Elias (2015, p.114) recordam que “ na atividade de escrita , sempre recorremos, de forma consciente ou não, a outros textos, dependendo dos conhecimentos de textos armazenados na nossa memória e ativados na ocasião da produção do texto.”Ou seja, os participantes recorreram aos conhecimentos que fazem parte das suas experiências.

A professora acatou a sugestão e questionou se os demais participantes concordavam. Um participante discordou e sugeriu que a menina pobre roubasse o laço na rua. A professora perguntou se os demais participantes gostariam de substituir a primeira opção por essa, mas, unanimemente, decidiram permanecer com a primeira sugestão. A professora lançou mais três questionamentos: de que forma a menina pobre conseguiria o laço da menina rica? Seria um roubo? A menina rica perderia o laço casualmente? Um participante sugeriu que a menina rica perderia o laço por conta de um encanto e a menina pobre o encontraria e, mesmo sabendo a quem pertencia, não devolveria. Os demais participantes concordaram, mas a professora questionou o motivo pelo qual ela não devolveria o laço, já que sabia a quem pertencia.

Um participante sugeriu que a menina pobre sempre desejou possuir um laço como aquele, mas ele era muito caro e sua família não tinha condições de comprar, como a outra menina era rica ela pensou que não lhe faria falta a ausência daquele laço. Todos concordaram com essa sugestão. A professora seguiu questionando: “Se o título da história é “Lacinho Colorido”, esse objeto precisa ter um destaque maior, não acham?” Um participante sugeriu que ele fosse mágico e servisse como proteção para a menina rica. “Então ele se perdeu sozinho para proteger a menina rica?”, perguntou a professora. Um participante respondeu que sim e que ele poderia se transformar em uma cobra. Os demais estudantes acataram essa opção. “E como o presidiário pode entrar nessa história?”, questionou a professora. “Ele pode ser o pai da menina pobre”; “Ele pode ter amando um sequestro para a menina rica e iria reconhecê-la pelo laço colorido

que ela não tirava da cabeça.”, sugeriram dois participantes. A maioria preferiu a opção do sequestro.

Concluída a orientação, a professora anotou todas as informações fornecidas pelos participantes no computador e, em seguida estruturou o texto. O resultado da construção conjunta foi entregue aos participantes, quadro 30, na aula seguinte, digitado e estruturado pela professora.

QUADRO 30. Atividade 04 da construção conjunta (registro e organização do texto)

Lacinho Colorido
Era uma vez duas meninas muito diferentes: uma era rica, a outra era pobre. Apesar de pertencerem a diferentes classes sociais, elas estudavam na mesma escola, pois a mãe da menina pobre conseguiu uma bolsa de estudos para a filha na melhor escola da região. A menina rica chamava-se Alice, mas todos tratavam-na por Lacinho Colorido, pois ela sempre estava usando um laço de fita colorido na cabeça. Comentava-se na escola que o laço usado por Alice era muito valioso, por isso a garota não o dispensava. A menina pobre chamava-se Madalena e sonhava em ter um laço como o de Alice. Certo dia, aconteceu o inesperado, o lacinho de Alice deslizou pelos seus cabelos encaracolados e caiu no chão da escola, a garota só notou a ausência do laço quando chegou em casa. “Como isso pôde ter acontecido?” Questionou-se a menina ao olhar-se no espelho e notar a ausência do seu precioso objeto. “Mãããê!!!!!!” “O que houve, querida?” “Perdi meu lacinho colorido!!!! Vovó garantiu que ele só sairia da minha cabeça quando eu estivesse em casa e que, sem ele, eu não deveria sair na rua, pois algo muito ruim poderia me acontecer.” A mãe da garota pediu que ela ficasse calma e procurou, sem sucesso, o lacinho por todos os cômodos da casa. Alice garantiu que quando entrou em casa o lacinho não estava mais na sua cabeça. Madalena encontrou o belíssimo lacinho na escola e o guardou na bolsa. No mesmo instante a menina lembrou-se dos ensinamentos de sua mãe: “Sempre que encontrar algo procure o dono, não devemos ficar com nada dos outros.” Entretanto, o desejo de possuir o laço fez com que ela o guardasse para si, pois acreditava que, por ser muito rica, Alice deveria ter vários laços como aquele e nem notaria a sua falta. No dia seguinte, Madalena saiu de casa para a escola um pouco mais cedo, pois não poderia sair usando aquele laço sem que sua mãe percebesse. Ao chegar na esquina, a garota enfeitou seus cabelos encaracolados com o laço para poder aproveitá-lo até chegar próximo à escola, pois também não poderia usá-lo por lá, já que, provavelmente, todos perceberiam que era o lacinho de Alice. Madalena mal podia imaginar que um plano terrível estava sendo armado contra Alice e sua família. Um carro aproximou-se vagarosamente da garota que, pelo encantamento de estar usando seu objeto de desejo, nem percebeu. Um homem puxou a menina pelo braço, prometeu que não iria machucá-la, mas pediu que ficasse quieta. “Agora vou me dar bem!!!” Gritou um homem, um presidiário foragido que pretendia conseguir uma grande quantia em dinheiro para viajar. A família de Alice tinha muitas posses e, durante alguns dias, um bandido, a mando do presidiário, acompanhou os passos da garotinha que usava um lacinho colorido e repassou as informações para Cobra (o presidiário), quem executaria o plano. Madalena e Alice eram bastante parecidas fisicamente. Sem entender aquela situação, Madalena começou a chorar. Enquanto isso, Alice estava muito triste pela perda do seu lacinho e, seguindo os conselhos da falecida avó, não saiu de casa sem o objeto. Para a surpresa dos pais de Alice, um homem que se identificou como Cobra, informou estar de posse da filha do casal e disse que a mataria se não fosse paga uma quantia muito alta. Para comprovar que estava com a menina, o bandido enviou uma foto da suposta cabeça da menina a fim de mostrar o lacinho colorido, pois a forma de identificação da garota era o laço colorido de beleza e delicadeza inconfundíveis que ela nunca tirava da cabeça. A família reconheceu o lacinho de Alice, mas como a menina estava em casa ficaram intrigados

com aquela situação. Fingindo acreditar que o bandido estava com Alice, a família se propôs a pagar o resgate. Dessa forma, poderiam recuperar o lacinho querido da filha e compreender o que estava acontecendo.

Na escola, a ausência das duas meninas chamou a atenção de todos, pois naquele dia haveria uma prova. A professora entrou em contato com os pais para saber o motivo da falta das garotas. Os pais de Alice explicaram o motivo de sua ausência, mas a mãe de Madalena ficou desesperada e percebeu que algo de errado estava acontecendo, já que a garota saiu mais cedo de casa para ir à escola.

No cativeiro, algo muito estranho aconteceu. O laço de fita se desprende dos cabelos da menina e flutuou pelo ar. O bandido e a menina ficaram surpresos diante daquela situação. Em seguida, o lacinho transformou-se em uma cobra muito venenosa. O ladrão que fora apelidado de Cobra por ter verdadeiro pânico daquele animal, desmaiou de susto. A menina, não menos assustada, foi tranquilizada pela cobra que afirmou estar ali para protegê-la.

Os pais de Alice chagaram ao lugar do cativeiro, pois rastrearam a ligação do bandido e se deparam com Madalena sorridente e o bandido ainda desmaiado. O pai de Alice amarrrou as mãos do bandido e acionou a polícia imediatamente.

Os pais de Alice se identificaram para Madalena que segurava o lacinho colorido na mão. A menina pediu para encontrar Alice e devolver pessoalmente o laço.

Ao se encontrarem, as meninas abraçaram-se, o laço flutuou para sua verdadeira dona e se ajustou sozinho aos seus cabelos. Maravilhada com aquela situação, Madalena relatou para Alice tudo o que se passou no cativeiro. A menina rica compreendeu o que dissera sua avó e se alegrou por tudo ter terminado bem. Alice e Madalena tornaram-se amigas inseparáveis.

Madalena encontrou sua mãe que a repreendeu pelos erros cometidos, mas festejou muito seu retorno.

Madalena teve certeza de que não é bom ficar com nada que é dos outros, pois isso pode ser muito perigoso.

A quinta atividade deste estágio foi a leitura e a avaliação da construção conjunta. Realizou-se a leitura coletiva do texto e todos os participantes se mostraram satisfeitos com o resultado. Por fim, os participantes foram convidados a analisar os elementos constituintes da narrativa produzida na construção conjunta, conforme o quadro 30. Essa atividade de desconstrução do gênero foi proposta para ser realizada em casa.

QUADRO 31. Atividade 05 da construção conjunta

Desconstrução da narrativa Lacinho Colorido	
Contexto de produção e circulação; .Assunto(s); Propósito sociocomunicativo	
Estrutura da narrativa	
Orientação: Quando? Onde? Quem? O quê? Quem narra?	
Complicação: desenvolvimento. Como?	
Resolução: desfecho da narrativa	
Avaliação: reflexão no decorrer da narrativa	
Coda: indicação verbal do fim da “estória”, reflexão presente	

Na aula seguinte, conferiu-se, oralmente, a desconstrução da narrativa que ficou afixada no caderno dos participantes. Essa atividade foi de extrema

importância tanto para a fixação da organização estrutural de uma narrativa quanto para as reflexões sobre os usos linguísticos desse gênero.

4.1.1.4 Construção independente

Neste estágio, os alunos foram orientados a produzir suas próprias narrativas com temática livre, mas que em sua estrutura respeitasse o que já se estudou a esse respeito, atentando para os usos linguísticos específicos do gênero e para as questões fono-ortográficas.

A opção pela temática livre se deu por se tratar de um gênero da esfera literária. Entendemos que o processo criativo para esse tipo de gênero requer uma maior liberdade, embora o CEA tenha fornecido a organização linguística e estrutural de base. Dessa forma, a expectativa era que os participantes produzissem textos que se adequassem, se não à narrativa, aos gêneros da família estória.

As atividades desenvolvidas, neste estágio, encontram-se elencadas no quadro 32:

QUADRO 32. Distribuição das atividades da produção independente

Atividades	Especificidades	Quantidade de aulas
01	Comando de produção	01
02	Apresentação da grade de análise textual	
03	Produção independente	02
04	Registro oficial	
05	Reflexão sobre a produção	03
06	Retomada da grade de análise textual	
07	Reescrita 01	
		06

Nesta primeira atividade, além das questões estruturais e linguísticas formais, chamou-se a atenção dos participantes para o caráter ficcional da narrativa em questão e, dessa forma, para a necessidade de haver acontecimentos que remetessem a esse universo, pois, não se pode perder de vista que: “[...]a beleza do texto ficcional está no encantamento produzido no leitor.” (THEREZO, 2012, p.27)

Na segunda atividade, apresentação da grade de análise textual, quadro 09(capítulo 3, item 3.4), mais uma vez, foi reforçada a necessidade de obedecer aos critérios propostos para que os objetivos textuais fossem alcançados e, a fim de que os participantes, realizassem a atividade de forma consciente e reflexiva.

A produção independente da narrativa realizada pelos participantes se deu em casa para que o processo criativo ocorresse de forma mais natural. Ao chegarem à escola, eles foram orientados a revisar seus textos e fazer o registro oficial, transcrevendo-os para uma folha oferecida pela professora. Nesse momento, a professora, mais uma vez, alertou os participantes quanto à organização estrutural da narrativa e aos usos linguísticos específicos do gênero. Enfatizou-se ainda a observância às questões relativas à grafia das palavras. Essa etapa de revisão textual garantiu um novo olhar dos alunos para os textos produzidos por eles próprios e constituiu um momento fundamental no processo de produção textual.

Esse tipo de atividade, em que a prática de escrita é entendida como processo, concilia-se com a observação de Leal(2008, p.65), para quem “[...] escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem.”

Entregue a versão revisada, a professora fez a análise obedecendo aos critérios estabelecidos na grade de análise textual. Na primeira reescrita, privilegiou-se as questões relativas aos problemas fono-ortográficos, uma vez que esse é o ponto principal de investigação desta pesquisa.

Ao devolver os textos para a reescrita, verbalmente, a professora valorizou as produções textuais dos alunos e chamou a atenção para a necessidade de observar, de forma direcionada, alguns problemas de escrita presentes nos textos. Para Therezo(2012), é indispensável que as atividades de escrita desenvolvidas na escola sejam valorizadas pelo professor, pois, dessa forma, os estudantes se sentem mais seguros e confiantes para reorganizar o que já produziram.

Neste momento, a grade de análise textual foi novamente apresentada e a professora chamou a atenção para as marcações que os alunos encontrariam ao redor de palavras circuladas em seus textos. Para cada problema fono-ortográfico identificado, havia uma legenda específica. Entretanto, alertou-se para o fato de algumas palavras apresentarem mais de um problema e, dessa forma, mais de uma legenda. As marcações obedeceram às legendas dispostas no quadro 10 (cap.3, item 3.4).

Permitir ao aluno, tentar resolver as questões apontadas como problemáticas no texto é uma forma de dar-lhe autonomia e desafiá-lo a refletir, compreender e ajustar o que for necessário. Para Leite (2012, p.143), “[...] é uma forma de ver os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento, pois eles mesmos recebem a incumbência de resolver os problemas que possuem na escrita.”

O quadro 10 ficou exposto para os participantes durante a realização da reescrita. Além das questões apresentadas no quadro, chamou-se a atenção para a possibilidade de haver outros tipos de marcações nos textos, como sinais de interrogação ou sublinhados em palavras, nesses casos, os alunos foram orientados a chamar a professora para atendimento individual. Algumas dessas marcações eram referentes a formas de escrita que não se enquadraram em nenhuma das possibilidades estudadas neste trabalho.

Outras marcações eram referentes a problemas de legibilidade, emprego de maiúsculas e concordância. Embora essas questões não sejam objeto de análise deste estudo, acreditamos que, nesse primeiro momento de reescrita, em alguns casos tenha sido necessário chamar a atenção dos participantes para elas também. Cada aluno recebeu um dicionário atualizado para consultar, caso necessário, neste momento. Também foi possível consultar o quadro referente às questões relacionadas à escrita ortográfica afixado no caderno durante o segundo estágio desse CEA.

Ao olhar novamente para o texto, em uma atividade de reescrita como a que propomos, é possível o autor, agora leitor do seu próprio texto, segundo Rocha (2008, p.72) “[...]focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas- concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita[...]”

4.2 Reflexão sobre os textos produzidos durante o CEA

Nesta seção, apresentamos uma análise dos textos elaborados pelos aprendizes no CEA: produção inicial, produção independente e produção final (reescrita). A produção inicial diz respeito à (re)produção do texto “Chapeuzinho Vermelho”, realizada no primeiro estágio do CEA; a produção independente consiste no texto produzido pelos participantes no quarto estágio do CEA; e a produção final é a reescrita da produção independente.

Na discussão, explicitamos a organização estrutural do gênero (estágios), alguns aspectos linguísticos inerentes ao gênero, o campo temático abordado, e, sobretudo, os problemas fono-ortográficos em uso nesses textos.

4.2.1 Estórias reproduzidas e produzidas pelos participantes nas três etapas do CEA

Grande parte dos textos estudados mostram os principais elementos da narrativa –orientação, complicação, resolução e coda, exceto o estágio avaliação. Para exemplificar e aprofundar a discussão, utilizamos, apenas, textos de cinco participantes produzidos em sala durante o CEA²⁰. Todas estas produções realizadas, foram esquematizadas, conforme as etapas pertinentes ao gênero da família estória em que se enquadram.

O quadro 33, a seguir, apresenta as produções realizadas no primeiro estágio do CEA e o quadro 34, as produções realizadas no quarto estágio²¹:

QUADRO 33: Quadro geral das “estórias” produzidas pelos participantes na produção inicial

Etapas	Participantes									
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10
Orientação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Complicação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Resolução	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coda	X	X	X	-----	X	-----	X	-----	-----	X

Como mostra o Quadro 30, todos os participantes, ao realizar a produção inicial, conseguiram se adequar aos gêneros da família estória, utilizando grande parte dos estágios da narrativa, exceto o estágio avaliação. O que significa que essa estrutura parece estar consolidada para esses participantes. Houve ensino e aprendizagem dos estágios do gênero estória. De maneira geral, preservaram as três etapas, tidas como indispensáveis para esse gênero, conforme Rose e Martin (2012): orientação, complicação e resolução. Vale salientar que o estágio coda foi utilizado apenas por três estudantes.

No Quadro 34, nota-se que, ao produzir a produção independente realizada após o estudo das etapas 1 e 2, a utilização dos mesmos estágios continuou. Não houve nenhuma mudança, em relação à organização do gênero em estágios:

²⁰ A escolha dos textos para a exemplificação se deu devido às ocorrências de problemas fonográficos com maior frequência.

²¹ Uma vez que todos os aprendizes mantiveram a organização estrutural da produção independente na reescrita, não apresentaremos um quadro específico para ela.

QUADRO 34. Quadro geral das estórias produzidas pelos participantes na produção independente

Estágios dos gêneros da família estória	Participantes									
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10
Orientação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Complicação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação										
Resolução	X		X	X		X	X	X		X
Coda	X	X			X					

Já na produção independente, sete participantes produziram uma narrativa, respeitando pelo menos duas etapas básicas previstas para o gênero, complicação e resolução. Os demais, não conseguiram produzir uma resolução para a complicação estabelecida.

Outro fato que chamou atenção foi a escolha do gênero da família estória ao realizar a produção independente, pois a maioria escolheu a narrativa, como mostra o Quadro 35, provavelmente por fazer parte da proposta curricular da escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental e, dessa forma, ser familiar aos participantes.

QUADRO 35. Distribuição dos gêneros da família estória – PRODUÇÃO INDEPENDENTE

Gêneros da Família estória	Participantes									
	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10
Narrativa	X		X	X		X	X	X		X
Exemplo		X								
Episódio					X				X	

Quanto ao campo explorado nos textos, percebemos a predominância dos temas cotidianos e pertinentes ao público pré-adolescente participante da pesquisa: morte, assombração, relações familiares, futebol, moda, relação do homem com os animais domésticos etc.

Sendo assim, entendemos que o CEA foi significativo para esses aprendizes uma vez que conseguiram produzir autonomamente gêneros textuais adequados à família proposta, embora não tenham sido integralmente, em relação à estrutura e ao campo temático, equivalentes à narrativa estudada nos dois primeiros estágio deste CEA.

A seguir, explicitamos quinze produções dos participantes deste CEA: sendo três produções de cada aprendiz: uma inicial (reprodução de conto/narrativa); uma independente (construção de um gênero da família estória) e uma final (reescrita).

4.2.1.1 Participante 1: produção inicial, independente e final (reescrita)

O P.1, reproduziu o conto Chapeuzinho Vermelho – narrativa da literatura clássica infantil, seguindo sua estrutura canônica (orientação, complicação, resolução e coda) apresentada no primeiro estágio do CEA. Em seguida, elaborou uma produção independente, intitulada de “Um sonho quase impossível”[sic] seguindo as instruções da 3ª etapa do CEA . Trata-se uma narrativa, também, completa com os principais estágios (orientação, complicação, resolução e coda) e, por último, uma reescrita da mesma narrativa. A seguir a produção inicial:

QUADRO 36. Produção inicial – P.1

Chapeuzinho vermelho (Part - 01)		
Orientação	01	<i>Era uma <u>vés</u> uma menina chamada</i>
	02	<i>Chapeuzinho vermelho então um dia a sua</i>
	03	<i>mãe pediu pra ela fazer um favor</i>
	04	<i>então ela foi para casa fazer da sua vó</i>
	05	<i>então ela disse:</i>
	06	<i>____ filha tem dois caminhos para você</i>
	07	<i>ir e ela chegou na casa <u>dá</u> sua vó</i>
Complicação	08	<i>mas tinha dois <u>caminho</u> e <u>dezobedeseu</u></i>
	09	<i>e pegou o caminho da esquerda e</i>
	10	<i><u>i</u> quando ele chega na casa da sua vó</i>
	11	<i>o lobo estava <u>ai</u> Chapeuzinho Vermelho</i>
	12	<i>disse que boca grande você tem</i>
Resolução	13	<i><u>ai</u> <u>veí</u> um</i>
	14	<i>caçador <u>i</u> tirou a vovozinha de <u>tentro</u> da</i>
	15	<i><u>parriça</u> do lobo</i>
Coda	16	<i><u>ai</u> <u>viverão</u> <u>velizes</u> para sempre.</i>

Como notamos, em sua primeira produção, este participante demonstrou apego à fórmula clássica de narrativas associadas ao público infantil, apresentou todos os personagens do texto clássico estudado na 1ª etapa do CEA e conseguiu pontuar algumas ações que remetem a ele. Isso é perceptível já no trecho inicial, no qual o participante escreveu: “Era uma vés uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho então um dia a sua mãe pediu para ela fazer um favor então ela foi para casa fazer da sua vó então ela disse: [...]”[sic]. Nesse momento, foram apresentadas três personagens: Chapeuzinho Vermelho, sua avó e sua mãe, assim como a ação que direciona a narrativa

-- o comando que a mãe dirige à menina para ir até a casa da avó. Dos estágios da narrativa, apesar de problemas de coerência, é possível identificar orientação, complicação, desfecho e coda, dessa forma é possível afirmar que o aprendiz reproduziu uma narrativa.

Em termos linguísticos, o aprendiz utilizou as expressões “Era uma vés”[sic] e “Viverão velizes para sempre.”[sic], típicas de narrativas como a reproduzida, fez uso de verbos no pretérito durante a maior parte do desenvolvimento do texto e, em uma ocorrência, utilizou adequadamente a pontuação para marcar fala de personagem, entretanto, no decorrer da narrativa, só voltou a usar sinal pontuação ao término do texto. Ainda, nesse nível, observamos alguns problemas de coerência e coesão que comprometeram a progressão textual, como podemos constatar nos trechos: “ela foi para casa fazer da sua vó”; “ai vei um caçador i tirou a vovozinha de tentro da parriga do lobo[...][sic].

É possível, para um leitor que conhece previamente o texto que está sendo reproduzido, compreender o que está posto, mas para o leitor universal torna-se quase impossível, pela falta de informações prévias para situar os fatos. No primeiro trecho, o uso do pronome “ela” gerou ambiguidade, pois antes de seu uso foram apresentadas duas personagens femininas. No segundo trecho, a situação apresentada requeria informações anteriores, mas isso não ocorreu no texto.

Quanto aos problemas fono-ortográficas, percebemos que esse participante usou algumas escolhas motivadas pelo desconhecimento ou não consolidação de algumas regularidades contextuais da ortografia e relativas à acentuação gráfica, irregularidades do sistema ortográfico, além de escolhas oriundas processos fonológicos de substituição.

Escolhas motivadas por P.F.Sub, como em “**p**arriga”(barriga) e “**y**elizes”(felizes), por exemplo, podem estar atreladas a questões que extrapolam o pedagógico, ou simplesmente, apontar a falta de intervenções em ocorrências com esse tipo de problema.

Já escolhas motivadas por regularidades ortográficas, como os empregos de “i” por “e”(conectivo) e “viver**ão**” por “viver**am**”, podem indicar a pouca realização de atividades de leitura que promovam ao mesmo tempo a visualização e a escuta da pronúncia das palavras.

Ao produzir de forma independente, esse participante optou por um assunto cotidiano, sobretudo no universo masculino, futebol, como mostra o Quadro 37:

QUADRO 37. Quadro geral das “estórias” produzidas pelos participantes na produção independente

Um sonho quase <u>imposio</u>		
Orientação	01	<i>Era uma vez menino pobre</i>
	02	<i>que <u>naiceu</u> aqui em <u>pernanpuco</u> na cidade do recife</i>
	03	<i>o nome dele era Carlos ele tem 12 anos o</i>
	04	<i>Sonho dele era ser jogador de <u>futbou</u> um</i>
	05	<i>dia ele estava jogando bola <u>deve</u> um</i>
	06	<i>menino que tinha inveja dele e quebrou a perna</i>
Complicação	07	<i>de Carlos <u>ai</u> levaram Carlos para o hospital</i>
	08	<i><u>i</u> o <u>medico</u> disse olha tem uma <u>nodicia</u> pra</i>
	09	<i><u>lidizer</u> <u>ai</u> Carlos começou chorar o <u>medico</u></i>
	10	<i>disse você não vai mais jogar de bola</i>
	11	<i><u>Ai</u> Carlos começou chorar o <u>medico</u> levou</i>
	12	<i>ele pra casa dele <u>i</u> passou três anos sem</i>
	13	<i>Jogar de bola <u>i</u> depois de um bom tempo</i>
	14	<i>Carlos foi pro hospital o <u>medico</u> disse Carlos</i>
	15	<i><u>i</u> <u>enpreve</u> Carlos respondeu Senhor o <u>medico</u></i>
	16	<i>disse tenho uma <u>nodicia</u> muito boa pra <u>lidizer</u></i>
Resolução	17	<i>Carlos respondeu diga <u>ai</u> o <u>medico</u> disse <u>você</u></i>
	18	<i>Vai continuar jogando bola Carlos disse <u>serio</u></i>
	19	<i>o <u>medico</u> disse sim Carlos disse muito</i>
	20	<i>obrigado nem sei como <u>le</u> <u>acradizer</u> e depois</i>
	21	<i>Carlos ganhou um <u>campionato</u> pegou sua</i>
	22	<i>medalha <u>i</u> o dinheiro e levou pro <u>medico</u> tome</i>
	23	<i><u>medico</u> antes não tinha como <u>lipaagar</u> <u>mais</u></i>
	24	<i>agora sim o <u>medico</u> ficou muito alegre por</i>
	25	<i>ter ajudado um pobre menino</i>
Coda	26	<i>e viveram Felizes pra sempre</i>

Para tanto, o P.1, estruturou o texto em torno de um conflito que abarcava dois personagens, um jogador de futebol e um médico, envolvidos por um problema de saúde que poderia impedir o personagem atleta de jogar para sempre. O aprendiz ainda delimitou um espaço e propôs uma solução no desfecho da estória. Porém, não houve a presença de um elemento ficcional que causasse estranhamento, mesmo assim, na perspectiva laboviana, o texto produzido pode ser considerado uma narrativa pelo fato de ter apresentado os elementos essenciais desse tipo de estrutura: complicação e resolução.

Quanto à estrutura linguística, além da fórmula clássica de início e fim, “Era uma vez” e “Felizes pra sempre”, o aprendiz utilizou no desenvolvimento do texto, predominantemente, verbos no pretérito, assim como verbos de elocução para introduzir falas de personagens. Entretanto, não fez uso de sinais de pontuação ao longo de todo o texto o que, em conjunto com outros fatores, culminou em problemas de coerência e coesão, como é possível perceber no trecho: “ai levaram Carlos para o hospital i o medico disse olha tem uma nodicia para lidizer[...]”[sic](l 7-9)

Quanto às questões fono-ortográficas, identificamos um aumento quantitativo significativo com relação à primeira produção. Como a recorrência de problemas relacionados a regularidades contextuais do sistema ortográficos como o emprego de “i” no lugar de “e” (conectivo) e a ausência da acentuação gráfica para marcar a proparoxítona “médico”, por exemplo. Assim como erros motivados pelo processo fonológico de substituição: “Pernambuco” (Pernambuco); “deve” (teve); “nodicia” (notícia). Acreditamos que o aumento dos problemas, no caso desse aprendiz, se deveu ao fato dele ter produzido o texto com maior espontaneidade e, dessa forma, aproximou mais o registro escrito da forma oral.

A reescrita obedeceu à estrutura da produção independente e apresentou uma mudança quantitativa significativa no que se refere às questões fono-ortográficas. Entretanto, novos problemas surgiram e outros persistiram. Na produção independente, o aprendiz escreveu “imposivio” (impossível), na reescrita ele não alterou essa grafia; na produção independente, ele escreveu “naiceu” (nasceu), na reescrita modificou para “naisceu”, por exemplo, conforme mostra o Quadro abaixo:

QUADRO 38. Produção final(Reescrita)– P.1

Um sonho quase <u>imposivio</u>		
Orientação	01	Era uma vez um menino pobre que
	02	<u>naisceu</u> aqui em Pernambuco na cidade do
	03	Recife o nome dele era Carlos ele tinha 12 anos o
	04	Sonho dele era ser jogador de <u>futebou</u> , um dia
	05	ele estava Jogando bola teve um menino que
	06	tinha inveja dele e quebrou a perna de Carlos, <u>ai</u>
Complicação	07	levaram Carlos para o hospital e o médico
	08	disse, olha tem uma <u>noticia</u> pra <u>ledizer</u> “ <u>ai</u> ”
	09	Carlos disse mim fale, o médico disse, você
	10	não vai mais Jogar de bola <u>ai</u> Carlos
	11	Começou Chorar, o médico levou ele pra
	12	Casa dele e passou três anos sem
	13	Jogar de bola e depois de um bom
	14	tempo Carlos foi pro hospital o médico disse
	15	Carlos e <u>en</u> breve Carlos respondeu, Senhor
Resolução	16	o médico disse tenho uma <u>noticia</u> muito
	17	boa pra lhe dizer Carlos Respondeu diga o médico
	18	disse,você vai continuar a Jogar bola, Carlos,
	19	disse muito obrigado, nem sei como <u>le agradizer e</u>
	20	depois <u>Carlo</u> ganhou um <u>canpionado</u> pegou sua
	21	medalha e o dinheiro e levou o dinheiro pro médico
	22	tome médico antes não tinha como <u>le</u> pagar
	23	<u>mais</u> agora sim, o médico ficou muito alegre por
	24	ter ajudado um pobre menino

Coda	25	<i>e viveram Felizes para Sempre.</i>
------	----	---------------------------------------

A mudança na escrita significa que o aprendiz refletiu e, mesmo sem conseguir registrar a forma ortográfica, está em processo de construção. Já a estagnação da forma escrita na produção inicial indicam a necessidade da realização de mais atividades que promovam a reflexão sobre essas questões.

4.2.1.2 Participante 2: produção inicial, independente e final (reescrita)

O P.2, reproduziu o conto Chapeuzinho Vermelho, explorado no primeiro estágio deste CEA, seguindo sua estrutura canônica (orientação, complicação, resolução e coda). Em seguida, elaborou uma produção independente, intitulada de “Os três desejos”, seguindo as instruções do 4º estágio do CEA. Entretanto, esse participante produziu um exemplo, gênero da família estória similar a uma narrativa, mas que se diferencia pelos estágios (orientação, complicação e coda). Por último, realizou uma reescrita do mesmo gênero. A seguir a produção inicial:

QUADRO 39. Produção 1(digitada)- participante 2

Chapeuzinho Vermelho		
Orientação	01	<i>Era uma <u>ves</u> uma menina chamada</i>
	02	<i>Chapeuzinho Vermelho então um dia</i>
	03	<i>a sua mãe pediu para ela fazer um</i>
	04	<i>favor <u>emtão</u> ela foi para casa da</i>
	05	<i>sua <u>vô emtão</u> ela <u>dise</u>:</i>
	06	<i>___ <u>filha</u> tem dois caminhos o da esquerda</i>
	07	<i>e o da direita <u>va</u> pelo o da <u>direira</u>:</i>
	08	<i>___ <u>tabom</u> <u>mamais</u> então ela foi quando</i>
Complicação	09	<i>ele chegou <u>mos</u> dois <u>caminho</u> e <u>dezobedesel</u></i>
	10	<i>e pegou o caminho da esquerda</i>
	11	<i>e <u>sequio</u> então um lobo <u>mal</u> a viu</i>
	12	<i>e <u>sequio</u> <u>ele</u> e pegou um atalho para</i>
	13	<i>chegar logo na casa da vovô quando</i>
	14	<i>ele chegou <u>la</u> ele <u>emaolio</u> a vovô e</i>
	15	<i><u>vestio</u> a roupa de quando a menina</i>
	16	<i><u>cheqoula</u> ela <u>dise</u>:</i>
	17	<i>___ <u>poso</u> <u>entra</u> <u>vovô</u> e a <u>vô</u> <u>disi</u>:</i>
	18	<i>___ <u>sim</u> <u>esta</u> aberta <u>quamdo</u> e <u>entro</u></i>
	19	<i>ela <u>perquntol</u>:</i>
	20	<i>___ <u>mas</u> que boca <u>crande</u> você tem</i>
	21	<i>e ela <u>dise</u>:</i>
	22	<i>___ e pra <u>liemcoli</u> <u>melho</u> então ela</i>
Resolução	23	<i>começou a <u>crita</u> e um <u>casado</u> <u>ouvio</u> de</i>
	24	<i><u>coreu</u> <u>prala</u> e matou o lobo <u>abrio</u> a sua</i>
	25	<i><u>bariqa</u> tirou a <u>vovô</u></i>
Coda	26	<i>e eles <u>viverão</u> <u>felises</u> para sempre</i>
	27	<i><u>FIN</u></i>

Em sua primeira produção, este participante demonstrou possuir o conhecimento básico no que se refere à organização do texto escrito. Apesar de algumas incoerências, foi possível identificar totalmente o enredo da narrativa reproduzida, uma vez que ele mencionou todos os personagens envolvidos e relatou a participação de cada um no texto, bem como, organizou os fatos respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos observados nas versões mais conhecidas dessa narrativa atualmente em circulação. Uma vez que as partes componentes do esquema narrativo foram apresentadas: orientação, complicação e resolução, esse participante conseguiu reproduzir, estruturalmente, o gênero narrativa.

No que se refere à organização linguística do gênero, percebemos que o participante preservou a utilização de verbos no pretérito, conforme espera-se em um texto desse gênero, marcou as falas dos personagens com a pontuação adequada, embora, às vezes, tenha se confundido com a localização exata dos sinais, e marcou o início e o fim do texto com as expressões clássicas do gênero “Era uma vez” e “Felizes para sempre” [sic].

Percebemos também alguns problemas relativos à coerência e coesão textual entre as linhas 1 e 4, por exemplo, a repetição da palavra “então” e a acentuação equivocada da palavra “vó” por “vô” - “para a casa da sua vô”[sic].

Quanto aos problemas fono-ortográficos, esse participante apresentou algumas dificuldades significativas no que diz respeito às regularidades contextuais e morfossintáticas do sistema ortográfico, como o emprego de “ss” e de “m” e “n” em contextos específicos, conforme observa-se nas ocorrências: “dise/disi”(disse), utilizada quatro vezes durante o texto; “poso” (posso) “emtão”(então); “emgolio”(engoliu); “quamdo”(quando) e “fín”(fim). Bem como o emprego de “o” em posição de coda com o som /u/ em verbos no pretérito: “seguio” (seguiu) duas ocorrências; “emgolio”(engoliu); “vestio” (vestiu); “ouvio” (ouviu).

Essas ocorrências revelam que o participante, embora transgrida regras básicas de ortografia, apresenta um raciocínio linguístico bem elaborado quanto ao padrão fonográfico, pois as escolhas de letras utilizadas em desacordo com a norma, em alguns contextos, representam o som pretendido. Mais uma vez, percebemos a necessidade de promover uma maior reflexão sobre as relações som/grafia e sobre a organização do sistema de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental.

Na produção independente, esse participante optou por uma assunto cotidiano, problemas de saúde no ambiente familiar e as relações entre os membros da família diante dessa problemática. Para tanto, lançou mão de um elemento ficcional relacionado à magia, um mágico que poderia realizar três pedidos do personagem central, conforme quadro 40:

QUADRO 40. Produção independente(digitada)- participante 2

Os três desejos		
Orientação	01	Era uma <u>ves</u> uma <u>família</u> que <u>so</u> tinha
	02	<u>Tres</u> pessoas o pai a mãe e o filho em
	03	um dia <u>asua</u> mãe pegou uma doença chamada
	04	lepra que era <u>comtagiosa</u> e ele foi <u>mora</u>
	05	na casa da <u>vô</u> dele o o pai <u>ficol</u>
	06	<u>umdia</u> quando ele <u>amdava</u> pela cidade e <u>emcontrol</u>
	07	um <u>velinho</u> que <u>lidise</u> eu sou um <u>magico</u>
	08	faça <u>tres</u> <u>pididos</u> e o menino que ficou muito
	09	<u>felis</u> <u>pedil</u> dinheiro , fama , e mulheres
Complicação	10	<u>mais</u> ele não <u>lembrol</u> da mãe e o pai que <u>estavão</u>
	11	<u>doente</u> e passaram um tempo e ele
	12	foi visitar a sua mãe mas quando ele
	13	<u>Chegol</u> lá a casa estava velha e só
	14	tinha os <u>osós</u> da mãe e do <u>pae</u> ele
	15	Começou a <u>chora</u> e <u>si</u> <u>lembrol</u> dos <u>tres</u>
	16	<u>dessejos</u> .
Coda	17	
	18	moral: se você <u>tivese</u> <u>nesá</u> mesma
	19	coisa pense na sua <u>faminha</u> .

Estruturalmente, foi possível constatar a presença de elementos básicos do texto narrativo: orientação (personagens, ambientação, conflito motivador), complicação e coda, esse último denominado pelo participante de moral remetendo às fábulas. Dessa forma, essa produção pode ser classificada como exemplo, uma vez que, não há uma solução para a complicação, e sim uma reflexão sobre o comportamento do personagem principal. Segundo Muniz(2015, p.30): “o exemplo é um gênero da família das histórias que também envolve uma ruptura , porém deve ser interpretada em vez de provocar reação, sendo que essa interpretação expressa atitude de julgamento do caráter e do comportamento das pessoas.”

Quanto à organização linguística, o aprendiz fez uso de verbos no pretérito, bem como demonstrou apego à fórmula mais clássica de narrativa no emprego das expressões “Era uma vez” [sic] e “Felizes para sempre”. Houve uma tentativa de empregar sinais de pontuação, mas sem êxito total em todas as ocorrências, como em:

“o menino que ficou muito felis pedil dinheiro , fama , e mulheres mais ele não lembrol da mãe e o pai”[sic](l. 8-10)

Quanto às escolhas fonográficas, observamos a persistência de problemas relacionados a regularidades contextuais e morfossintáticas básicas da língua, tais como: o emprego de “ss” e “s” em contextos específicos – “dessejo”(desejo); “disi”(disse); “osos” (ossos). O emprego de “L” em posição de coda com som /u/ em formas verbais do pretérito: “ficol”(ficou); “emcontrol”(encontrou); “pedil”(pediu); “lembrol” (lembrou).

É válido destacar que, na produção inicial, esse indivíduo utilizou a letra “o” nesse contexto em substituição à letra “u” para representar o som /u/. Isso indica que ele encontra-se em conflito com relação a essa forma de escrita, o que é um bom sinal levando em consideração que a aquisição da escrita ortográfica é um processo que requer reflexão e utilização de hipóteses.

Na reescrita, o participante foi bastante fiel ao que escreveu na produção independente, tanto é que, do ponto de vista estrutural, não houve alteração, como apresenta o quadro 41.

QUADRO 41. Reescrita(digitada) –Participante 2

Os três desejos		
Orientação	01	<i>Era uma vez uma família que só tinha</i>
	02	<i>três pessoas o pai a mãe e o filho um dia</i>
	03	<i>a sua mãe pegou uma doença chamada lepra</i>
	04	<i>que era contagiosa e foi morar na casa do</i>
	05	<i>avô. O pai ficou com a mãe dele. Um dia</i>
Complicação	06	<i>quando ele andava pela cidade e <u>encontrol</u> um</i>
	07	<i>velhinho que <u>lhidise</u> sou um mágico que <u>disse</u></i>
	08	<i>faça três pedidos e o menino ficou muito</i>
	09	<i>feliz e pediu dinheiro , fama e mulheres mas</i>
	10	<i>ele não lembrou da mãe e o pai que <u>tavão</u></i>
	11	<i>doente <u>passarãose</u> um tempo e ele vai visitar</i>
	12	<i>a sua mãe mas quando ele chegou lá a</i>
	13	<i>casa estava velha e só tinha os ossos</i>
	14	<i>da mãe e do pai ele começou a <u>xorar</u></i>
	15	<i>e lembrou dos <u>trêz</u> Desejos</i>
Coda	16	
	17	<i>Moral: se você tivesse <u>neca</u> mesma</i>
	18	<i>situação pense na sua <u>família</u></i>

Quanto aos problema fono-ortográficos identificados na produção independente, em termos quantitativos, houve uma redução significativa. Entretanto, foram identificadas situações problemáticas que não ocorreram anteriormente. Isso

revela um maior nível de reflexão sobre a escrita por parte do participante, todavia, aponta também uma carência na reflexão sobre as relações entre as palavras nas quais foram realizadas as correções.

Na produção 2, esse participante escreveu “ficol” (ficou) e, na legenda de correção, constava “R.O”, já na palavra “emcontrol”(encontrou) constava a legenda “R.O” duplicada, embora ele tenha identificado o problema na primeira palavra, não conseguiu identificá-lo na segunda. Entretanto, houve a substituição do “m” pelo “n”, o que revela um progresso na escrita desse indivíduo.

4.2.1.3 Participante 3: produção inicial, independente e final (reescrita)

Na produção inicial, de maneira geral, esse participante conservou a estrutura de uma narrativa clássica como a que foi explorada no primeiro estágio deste CEA e resgatou o conteúdo de uma das versões dessa obra, apresentou personagens, ações e ambientação referentes ao texto, dispondo-os de forma relativamente coerente. Sendo assim, é possível classificar a produção desse participante como uma narrativa, conforme quadro 42.

QUADRO 42. Produção inicial (digitada)- Participante 3

Chapeuzinho Vermelho		
Orientação	01	Era uma <u>ves</u> uma menina
	02	pequena que usava uma capa
	03	vermelha. em um lindo dia
	04	Sua mãe <u>pidio</u> para ela ir
	05	<u>ate</u> a floresta <u>leva</u> <u>ums</u> bolinhos
	06	para sua <u>vovo</u> <u>em tam</u> ela foi
Complicação	07	quando chegou na floresta um lobo
	08	chegou e falou: <u>ola</u> menina para
	09	onde você <u>esta</u> indo.
	10	e a menina falou : estou indo para
	11	a casa da minha <u>vovo</u> .
	12	lobo: eu sei um <u>atanho</u> <u>purali</u>
	13	Chapeuzinho Vermelho: mas <u>milha</u> mãe
	14	disse que não é para <u>irpurai</u> .
	15	lobo: <u>mais</u> ela não <u>esta</u> <u>aque</u>
	16	<u>em tam</u> ela foi
	17	<u>aqando</u> chegou <u>naca</u> <u>dasua</u> <u>vo</u>
	18	perguntou: que olhos <u>quar</u> <u>dês</u>
	19	<u>vo</u> : <u>epara</u> olhar você
	20	Chapeuzinho vermelho: que boca grande
	21	<u>vovo</u> : <u>epara</u> <u>come</u> <u>você</u>
Resolução	22	<u>ai</u> ela <u>vi</u> que era <u>u</u> lobo e
	23	chamou <u>oscasadore</u> <u>ae</u> eles <u>apriram</u>
	24	a <u>bariaa</u> dele <u>itirou</u> <u>avovo</u>
Coda	25	e <u>viveran</u> Felizes para <u>sentre</u> .

Em termos linguísticos, ele fez uso das expressões clássicas “Era uma ves”[sic] e “Viveran felizes para sentre.”[sic], relatou os fatos, predominantemente, através de verbos no pretérito e tentou indicar as falas dos personagens através da pontuação específica. Entretanto, a ausência de algumas informações comprometeram a coerência textual, assim como, o não emprego de articuladores e marcação adequada de pontuação deixaram o texto sem coesão. É possível verificar isso, por exemplo, no trecho: “chegou naca dasua vo perguntou: que olhos quar des”. [sic](l.17-18)

Quanto aos problemas fono-ortográficos, percebemos que esse participante realizou escritas que podem ser consideradas transcrições da fala como: “purali”(por ali); “irpurali”(ir por ali); “oscasadores”(os caçadores). Essas formas de escrita revelam apego à língua falada e são motivados por processos fonológicos de segmentação, tais problemas são comuns no processo inicial de aquisição da escrita.

Esse participante apresentou ainda problemas relacionados a regularidades contextuais muito elementares do sistema de escrita como o emprego de “U” por “O” (artigo definido) e a ausência do emprego da acentuação gráfica em “vo/vovo”(vó/vovó). Essas escolhas revelam uma fragilidade considerável quanto à organização básica do sistema de escrita e podem apontar problemas que vão além do pedagógico, ou um processo de alfabetização bastante precário.

Na produção independente, esse participante optou por temáticas cotidianas, sobretudo no universo feminino: moda, beleza e inveja. Para tanto, estruturou seu texto, intitulado “Atras de um solho”[sic], com elementos básicos de uma narrativa: orientação (personagens, espaço), complicação e resolução. Dessa forma, do ponto de vista estrutural, esse participante produziu uma narrativa, conforme quadro 43:

QUADRO 43. Produção independente(digitada)- participante 3

Atras de um solho		
Orientação	01	<i>Essa é a <u>istoria</u> de uma, menina</i>
	02	<i>que sonhava , ser uma modelo <u>mais</u> como</i>
	03	<i>sua <u>familia</u> é pobre não <u>pod</u> <u>da</u> , esse</i>
	04	<i>privilégio tão <u>granda</u>.</i>
	05	<i>É assim que a nossa <u>istoria</u> começa.</i>
	06	<i><u>U</u> nome dessa menina é Sofia</i>
	07	<i>ela estuda na escola Corleone a escola mais</i>
	08	<i><u>esselente</u> da sua <u>sidade</u> a Sofia <u>entrol</u> nessa</i>
	09	<i>Escola Com uma <u>bolssa</u> sua mãe <u>senpre</u></i>
	10	<i>se orgulhou da sua filha <u>mais</u> esse ano</i>
	11	<i>aconteceu algo muito bom esse ano a escola</i>
	12	<i>deu, A oportunidade De fazer o Texto Para</i>

	13	<u>A facudade</u> , De Modelo, Sofia fez e passou,
	14	para Sofia era um Sonho Realizado.
Complicação	15	<u>Mais</u> As outras meninas Thayssa , Iasmim e
	16	Wemilly ficaram com <u>Inveria</u> , porque não
	17	passaram no Teste De Modelo foram <u>muda</u>
	18	A nota De Sofia
Resolução	19	<u>Mais</u> a professora e Sofia Descobriram , e puniram Iasmin , Wemilly
	20	Thayssa e Sofia realizou seu sonho E Hoje
	21	é uma Modelo Profissional.

Quanto às escolhas linguísticas, ele fez uso predominante de verbos no pretérito, empregou alguns sinais de pontuação de forma equivocada e desprende-se das expressões clássicas de introdução e fechamento de narrativas da natureza da que foi estudada.

Quanto aos problemas fono-ortográficos, esse participante permaneceu demonstrando apego à forma oral em escritas como : “istória” (história); “podì”(pode) e “u”(o- artigo). Também apresentou problemas com as representações gráficas do fonema /s/ como em: “esselente”(excelente); “sidade” (cidade) e “bolssa” (bolsa), entre outros. Esses problemas revelam a necessidade de reflexão pontual sobre a escrita dessas palavras.

Na atividade de reescrita, quadro 44, esse participante não realizou modificações quanto à estrutura do texto, nem quanto à organização linguística.

QUADRO 44. Reescrita (digitada) – Participante 3

Atrás de um Sonho		
Orientação	01	Essa é a <u>hístoria</u> de uma menina que
	02	sonhava ser uma modelo <u>mais</u> como sua
	03	família e pobre não podia dar, esse privilégio
	04	tão grande.
	05	E assim que a nossa <u>hístoria</u> começa.
	06	O nome dessa menina é Madalena ela
	07	<u>istuda</u> na escola Corleone a escola <u>ma</u> mais
	08	excelente da sua cidade Madalena entrou nessa
	09	Escola com uma <u>boussa</u> a sua mãe sempre
	10	se orgulhou da sua filha <u>mais</u> , esse ano
	11	aconteceu algo muito bom a escola
	12	deu, A oportunidade de fazer . O teste para
	13	a <u>facoudade</u> , de Modelo. Madalena fez e passou
	14	para Madalena era um sonho realizado .
Complicação	15	<u>Mais</u> as outras meninas Thayssa, Iasmin e Wemilly
	16	ficaram com inveja, porque não passaram
	17	no teste de Modelo foram mudar a nota
	18	de de Madalena
Resolução	19	<u>mais</u> a <u>profesora</u> Viviane e Madalena <u>discobriram</u> , e puniram as meninas
	20	e Madalena realizou seu sonho e Hoje <u>e</u> uma
	21	Modelo Profissional.

Entretanto, no que se refere aos aspectos fono-ortográficos, houve uma redução em mais de 50% nos problemas identificados na produção anterior e modificação de problemas nas demais ocorrências, o que revela reflexão e novas hipóteses sobre a escrita. Na primeira versão, por exemplo, ele escreveu “bolssa”(bolsa), já na reescrita substituiu “l” por “u” “boussa”, embora não tenha atingido a forma ortográfica, respeitou o princípio de que entre duas vogais utiliza-se “ss”.

4.2.1.4 Participante 4: produção inicial, independente e final (reescrita)

Na produção inicial, esse participante, quanto à estrutura e ao campo, conseguiu respeitar uma das versões da narrativa explora nos dois primeiros estágios deste CEA. Todos os personagens e a ambientação foram contemplados, assim como a organização cronológica dos fatos remetem diretamente ao texto em questão. Sendo assim, é possível afirmar que ele reproduziu, estruturalmente, uma narrativa, conforme quadro 45:

QUADRO 45. Produção inicial(digitada)-participante 4

Chapeuzinho Vermelho		
Orientação	01	Era uma vez, uma menina que
	02	sempre levava <u>dose</u> para sua vovozinha
	03	<u>serto</u> dia sua mãe <u>mando</u> ela <u>leva</u> o
	04	<u>dose</u> para sua vó, quando ela
	05	estava indo ela <u>encontro</u> o lobo.
Complicação	06	E o lobo disse o que você <u>esta</u> levando
	07	nessa <u>sestilha</u> e ela respondeu <u>dose</u>
	08	para vovozinha e <u>saio</u> então o
	09	lobo <u>coreu</u> bem muito e <u>chego</u>
	10	na casa da vovó e ele comeu
	11	a vovo e ele se <u>viaiu</u> da
	12	vovo então Chapeuzinho Vermelho
	13	chegou para <u>entrega</u> o <u>dose</u> ...
	14	então o lobo ia comer ela mas
Resolução	15	o <u>casado</u> estava passando e <u>mato</u>
	16	o lobo e a vovozinha e <u>Chapeuzilho</u>
	17	Vermelho <u>ficaro</u> feliz.

Quanto aos aspectos linguísticos gerais, esse participante fez uso da fórmula clássica de narrativas, iniciando por “Era uma vez” e finalizando por “Ficaro feliz”(sic), que remete a “Viveram felizes para sempre.” Fez uso, predominante, de verbos no pretérito, utilizou vírgula e ponto final em dois momentos durante todo o texto e lançou mão do discurso indireto para reproduzir as falas dos personagens.

Quanto aos problemas fono-ortográficos, identificamos, nesse participante, apego à forma oral como em: “mando”(mandou); “encontro”(encontrou) e “mato”(matou), motivados pelo processo fonológico de redução, marca de variação dialetal. Assim como, problemas relativos a regularidades e irregularidades do sistema de escrita, representações do fonema /s/ , “dose”(doce); “serto”(certo); “casador”(caçador), por exemplo.

Ao produzir de forma independente, esse participante optou por explorar uma temática cotidiana: relações entre irmãos. Quanto à estrutura do texto, intitulado de “O jardim”, aproximou-se da narrativa explorada no primeiro estágio do CEA, tanto pela quantidade de personagens quanto pela quantidade de ações que ocorrem na estória. Embora não haja um elemento ficcional que cause estranhamento, é possível observar os elementos básicos de uma narrativa: orientação, complicação e resolução, esse texto pode ser, estruturalmente, classificado como uma narrativa, conforme quadro 46:

QUADRO 46. Produção independente(digitada)-participante 4

O jardim		
Orientação	01	Era Uma vez, Uma menina chamada Hinata,
	02	Hinata sempre <u>costava</u> de ir para o jardim
	03	perto de sua casa não só ela mais <u>tambem</u>
	04	outras meninas que se chamavam Hinaure, Hanabe
	05	e Mikasa.
	06	Elas sempre <u>ia</u> para o jardim <u>mais</u> Hinata era
	07	a <u>mas</u> bonita de todas e por isso Hanabe e Himaure
	08	estavam querendo ir para outro lugar sem Hinata
	09	e Mikasa porque sempre Hinata e Mikasa <u>era</u> muito
	10	eloquiada.
	12	Mas todas eram irmãs <u>depos</u> de tempo todas
Complicação	13	elas <u>tivero</u> que <u>viaja</u> e a nova casa delas foi bem
	14	Perto da de quatro irmãos que se chamavam Mandaro,
	15	Zangtsu, Ulquialra e Saitama.
	16	Eles sempre iam para o parque <u>dai</u> eles encontram
	17	Hinata, Himaure, Hanabe e Mikase Elas estavam passando
	18	por perto do parque <u>dai</u> Hanabe e Hinaure <u>para</u>
	19	na frente, Mikasa e Hinata acharam estranho porque
	20	elas nunca <u>tinha</u> feito isso antes.
	21	<u>Dai</u> Hanabe <u>pega</u> as coisas de Hinata e Mikasa
	22	pensando que é dela <u>dai</u> quando Hinata e Mikasa
	23	chegam elas ficam doidas procurando as <u>coisa</u>
	24	delas <u>mais</u> não encontram <u>ai</u> Hinaure acaba de
	25	<u>Chega</u> e Mikasa e Hinata <u>joga a</u> <u>cupa</u> para Hinaure,
	26	Hinaure sem entender nada pergunta o que
	27	<u>esta</u> acontecendo elas <u>explica</u> <u>mas</u> Hinaure diz
	28	que não foi ela <u>mais</u> Hinat e Mikasa não <u>acreditão</u>
	29	Himaure sai correndo para o quarto e se
	30	tranca e começa a <u>chorra</u> .
	31	depois de dias Hanabe chega em casa com as
	32	Coisas de Hinata e Mikase <u>dai</u> quando elas Hinata e
	33	Mikasa <u>ver</u> e <u>começão</u> e <u>regrama</u> com Hanebe

	34	Mais Hinabeão nem <u>ai</u> pra elas <u>dai</u> Mikasa e
	35	Hinata vão <u>pedi desculpas</u> para Hinaure <u>mais</u>
	36	elas não <u>encontra</u> Himaure
	37	Elas <u>procuro</u> na casa toda <u>mais</u> não acharam
Resolução	38	<u>dai</u> quando elas menos <u>esperava quancequiro acha</u>
	39	<u>dai pediro desculpa</u> e tudo ficou bem e todas
	40	Se <u>entederio</u> .

Quanto à organização linguística, esse participante fez uso de verbos no pretérito para relatar os fatos e marcou a pontuação do texto através de vírgula e ponto final, algumas vezes equivocou-se nesses usos. Em decorrência da extensão do texto e da grande quantidade de personagens, ocorreram problemas de coerência e coesão como em: “Elas sempre iam para o jardim, mas Hinata era a mais bonita de todas e por isso Hanabe e Himaure estavam querendo ir para outro lugar sem Hinata e Mikasa eram muito elogiada.”[sic](l. 6-10)

Quanto aos problemas fono-ortográficos, esse participante permaneceu apresentando problemas associados a processos fonológicos de redução como em: “tivero”(tiveram); “ficaro”(ficaram); “chega”(chegar) e “procuro”(procurou). Problemas com regularidades contextuais da língua como a terminação “ão” para marcar pretérito ao invés de “am” como em: “começão” no lugar de “começam” e “acreditão” no lugar de “acreditam”, entre outras, também se fizeram presentes de forma significativa no texto.

Na atividade de reescrita, este participante manteve a estrutura e a organização linguística da produção independente, como é possível observar no quadro 47:

Quadro 47. Reescrita (digitada)-participante 4

O Jardim		
Orientação	01	Era uma vez Uma menina chamada de Hinata , Hinata sem-
	02	pre gostava de ir para o Jardim perto de sua casa
	03	não só ela mais também outras meninas que se
	04	chamavam. Hanabe, Himaure e Mikasa.
	05	Elas sempre iam para o Jardim , mas Hinata era
	06	a mais bonita de todas e por isso Hanabe e Himaure
	07	estavam querendo ir para outro lugar sem Hinata e
	08	Mikasa eram muito elogiadas.
	09	Todas eram irmãs
Complicação	10	depois de tempo todas elas tiveram
	11	que viajar e a nova casa delas foi bem perto
	12	da de quatro irmãos que se chamavam Madara,
	13	Zangtsu, Ulquiara e Saitam.
	14	Eles sempre iam para o parque daí eles encontram
	15	Hinata , Hinaure , Hanabe e Mikasa Elas estavam <u>pasandor</u>

	16	por perto do parque <u>dai</u> Hanabe e Hinaure foram
	17	na frente , Mikasa e Hinata acharam estranho porque
	18	elas nunca <u>tinha</u> feito isso antes.
	19	<u>Dai</u> Hanabe <u>peguou</u> as coisas de Hinata e Mikasa pensa-
	20	ndo que é dela <u>dai</u> quando Hinata e Mikasa chegam
	21	Elas ficaram doidas <u>preocupando</u> as coisas delas <u>mais</u>
	22	<u>mais</u> não encontram <u>ai</u> Himaure acaba de chegar
	23	e Mikasa e Hinata joga a <u>cupa</u> para Himaure . Himaure
	24	sem entender nada perguntou o que está acontecendo
	25	elas explicam <u>mas</u> Hinaure diz que não foi ela
	26	<u>mais</u> Hinata e Mikasa não <u>acreditão</u> Himaure sai
	27	correndo para o quarto e se tranca e começa a
	28	<u>chora</u> .
	29	Depois de dias Hanabe chega em casa com as
	30	coisas de Hinata e Mikasa <u>dai</u> quando elas (Hinata e
	31	Mikasa) <u>ver</u> elas <u>começarão</u> a <u>recrarna</u> com hanabe
	32	<u>mais</u> Hanabe nem <u>ai</u> pra elas <u>dai</u> Mikasa e hinata vão
	33	pedir <u>descupas</u> para Himaure <u>mais</u> elas não encontraram Himaure.
	34	Elas <u>preocuram</u> na casa toda mas não acharam
Resolução	35	<u>dai</u> quando elas menos esperavam <u>quancequiram</u> <u>acha</u>
	36	<u>dai</u> pediram <u>descupas</u> e tudo ficou bem e todas
	37	se <u>entenderão</u> .

Quanto aos problemas fono-ortográficos, embora tenha havido uma redução em mais de 50% no número de ocorrências, o participante persistiu em algumas formas de escrita. Isso sugere uma carência na realização de relações entre as palavras e reflexão sobre a escrita.

4.2.1.5 Participante 5: produção inicial, independente e final (reescrita)

Na produção inicial, o P.5, quanto à estrutura da narrativa, conseguiu se aproximar do texto explorado em termos de conteúdo, uma vez que apresentou os personagens a ambientação e as ações que remetem às versões mais conhecidas desse. Entretanto, a ausência de alguns elementos linguísticos dificultaram a compreensão. Ainda assim, como é possível identificar os elementos básicas do gênero esse texto classifica-se como uma narrativa, conforme quadro 48:

QUADRO 48. Produção inicial (digitada) Participante 5

Chapeuzinho Vermelho		
Orientação	01	Era <u>um</u> vez um menino que ela
	02	<u>derzobedeseu</u> a mãe que a mãe
	03	dela <u>mando</u> ela pra casa da vovó
	04	pra <u>eleva</u> uma coisa pra vovó
Complicação	05	e ela desvia Do <u>camilho</u> e o <u>ludo</u> viu
	06	ela e foi <u>atra</u> dela ela <u>quaze</u>
	07	<u>pega</u> ela mas não <u>pego</u> e ela
	08	quase e chega na casa da vovó

	09	<i>mas o <u>lubo</u> chegou na casa</i>
	10	<i>da vovó e comeu ela e chapeuzinho</i>
	11	<i>chegou e ela <u>de assi</u> vovó que</i>
	12	<i><u>oleiro tano grade</u> você tem</i>
	13	<i>e ela respondeu <u>e pra escuta melho</u></i>
	14	<i>minha filha e chapeuzinho <u>respondeo</u></i>
	15	<i><u>atá</u> vovó que olho <u>tano grade</u></i>
	16	<i>você tem e pra <u>eschega menho</u></i>
	17	<i>ela <u>desse denozo</u> que <u>bouca</u></i>
	18	<i><u>tatam grade</u> você tem e o</i>
	19	<i><u>lubo</u> respondeu <u>e pra</u></i>
	20	<i>te <u>come menho</u></i>
	21	<i>e o <u>lubo</u> comeu a Chapeuzinho</i>
	22	<i>e ele <u>esta</u> muito <u>estatifeito</u></i>
	23	<i>com a vovó e chapeuzinho</i>
Resolução	24	<i>E ele <u>esta</u> andando e viu</i>
	25	<i>o <u>casado</u> e <u>casado</u> e tirou</i>
	26	<i>o vovó <u>entro</u> e ele colocou</i>
	27	<i>um <u>bocardo</u> e pedra na</i>
	28	<i><u>Barega</u> dele e ele <u>cai</u> no rio</i>
	29	<i>e morreu o <u>lubo</u> e chapeuzinho</i>
	30	<i>foi pra casa dela</i>
Coda	31	<i>e Fim</i>

Quanto aos aspectos linguísticos, o participante utilizou, predominantemente, verbos no pretérito, fez uso da expressão “Era uma vez” para marcar o início do texto e transcreveu diálogos entre personagens. Durante todo o texto esse não fez uso de sinais de pontuação o que o tornou, por vezes, incoerente e sem coesão. Percebe-se isso no trecho: “E ele esta andando e viu o casado e casado e tirou o vovó entro e ele colocou um bocardo e pedra na Barega dele e ele cai no rio”[sic](l.24-28)

Quanto aos problemas fono-ortográficos, dentre todos os participantes, este revelou um maior número de ocorrências. Além de situações relacionadas aos processos fonológicos, regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, em algumas ocorrências, não foi possível identificar a natureza do problema, pois, em nossos estudos, não encontramos situações similares. Exemplificam isso as ocorrências: “oleiro”(orelha); “eschega”(enxergar) e “estatisfeito”(satisfeito). As escolhas realizadas pelo participante ao escrever palavras como essas, revelam um contato elementar com a leitura e a escrita, assim como podem apontar algum tipo de patologia referente à fala e/ou à escrita.

Na produção independente, este participante abordou uma temática cotidiana: relações entre pessoas ricas e pobres. Para tanto, apresentou uma orientação que direcionou a estória, centralizada em um personagem que interagiu com um grupo

de personagens e culminou para um desfecho com quebra de expectativa e uma reflexão moral remetendo às fábulas, como podemos observar no quadro 49:

QUADRO 49. Produção independente(digitada)- Participante 5

Jasmin a menina mentirosa		
Orientação	01	<u>Jasmin</u> era uma menina muito rica
	02	e fazia muita inveja a muitas pessoas
	03	<u>mais</u> , as pessoas não Queria <u>sabe</u> dela
	04	<u>porquê</u> , já sabia que ele era dez vezes
	05	mais rica do que ela.
Complicação	06	um dia <u>todos</u> as pessoas fizeram
	07	um piquenique
	08	no parquinho e não <u>chamarão</u> ela
	09	porque ela gostava de <u>gente</u> pobre
	10	sozinha em sua casa pensou
	11	em dar uma festa e chamar todos
	12	mas, as pessoas
	13	não <u>Quizerão</u> <u>porquê</u> era muito
	14	Chata e todos <u>iria</u> pensar que
	15	ela ia dar fora em todos
	16	mas o que ela queria era
	17	<u>muda</u> e disse isso a <u>todo</u> pra
	18	mundo e todos a resolveram
	19	ir. Chegando lá <u>tava</u> a maior
	20	festa todo mundo rindo e
	21	<u>princando</u> <u>mais</u> não sabiam
	22	que ela <u>tava</u> armando pra
	23	Todos. Quase no final da
	24	festa o telhado abriu
	25	e caiu muito <u>tintar</u> azul
	26	sobre todas as cabeças
	27	e foram todos pra casa
	28	melados de tintas e
	29	ela riu até acabar a
	30	noite.
Coda	31	Moral: não acredite em todos

Uma vez que o texto não trouxe uma resolução para a complicação, e sim, uma coda moralizante, ou seja com caráter avaliativo, entendemos que essa produção pode ser classificada como episódio, já que , segundo Muniz (2015, p.30): “episódios são tipos de histórias que envolvem uma ruptura notável – um fato trágico ou cômico, envolvente ou terrível – em relação ao senso comum, para o qual não é apresentada uma solução.”

Quanto à organização linguística, esse participante utilizou, predominantemente, verbos no pretérito. Entretanto, quase não fez uso de sinais de pontuação durante todo o texto, o que dificultou a fluência textual e gerou problemas de coerência e coesão. Também foi possível identificar problemas de concordância verbal e nominal. Percebe-se isso no trecho: “um dia todos as pessoas fizeram um piquenique no

parquinho e não chamarão ela porque ela gostava de gente pobre sozinha em sua casa pensou em dar uma festa e chamar todos” [sic](l.6-12)

No que diz respeito aos problemas fono-ortográficos, esse participante apresentou problemas motivados por processos fonológicos de redução e substituição, como em: “sabe”(saber) e “princando”(brincando); e falta de apropriação das regularidades e irregularidades ortográficas, como em: “chamarão” (chamaram), “quizerão” (quiseram) e “porquê” (por que).

Na reescrita, esse participante conservou a estrutura linguística e o conteúdo da produção independente, conforme quadro 51:

QUADRO 50. Reescrita (digitada) –Participante 5

Jasmim a menina mentirosa		
Orientação	01	<u>Jasmin</u> era uma menina muito rica
	02	e Fazia muita inveja a muitas pessoas ,
	03	mas as pessoas não <u>Querião</u> saber dela
	04	porque <u>já</u> sabia , que ele era dez vezes
	05	mais rica do que ela, um dia todas as pesso-
Complicação	06	as fizeram , um piquenique no parquinho
	07	e não <u>chamarão</u> ela, porque ela gostava de
	08	Gente pobre , sozinha em sua casa pensou
	09	em dar uma festa e chamar todos
	10	mas as pessoas , não <u>Quizerão</u> porque
	11	era muito chata e todos <u>iria</u> , pensar que
	12	ela ia dar fora em todos,
	13	mas o que ela queria era
	14	mudar e disse isso a todo , mundo e to-
	15	dos a resolveram , ir. Chagando lá estava
	16	a maior festa todos, mundo rindo e
	17	<u>pricado</u> mais não sabiam
	18	que <u>esa</u> Estava armando pra todos
	19	quase no final da festa o telhado abriu
	20	e caiu muita tinta azul sobre todas as
	21	cabeças.
	22	e foram <u>tudos</u> pra casa
	23	melados de tinta e
	24	ela riu até acabar a noite
Coda	25	moral: não acredite em todos

Quanto aos problemas fono-ortográficos, houve uma redução significativa nas ocorrências, porém alguns problemas persistiram, assim como surgiram novos. As ocorrências “quizerão” (quiseram) e “chamarão” (chamaram) foram identificadas na produção independente e, apesar da indicação de problema, permaneceram da mesma forma na reescrita; a ocorrência “princando” (brincando) foi

modificada por “pricado” na reescrita; já o registro “esa” (essa), não havia sido identificado nas produções anteriores e surgiu nessa última atividade.

4.3 Análise dos problemas fono-ortográficos em uso nos textos

Nesta seção, apresentamos, de forma quantitativa, as ocorrências de problemas fono-ortográficos em uso nos textos selecionados e discutimos acerca das naturezas de tais problemas em textos escritos e de suas implicações para o ensino e a aprendizagem da produção de textos escritos na escola.

A análise dos dados, fundamenta-se nos estudos de Moraes(2007) acerca das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico e nos estudos sobre processos fonológicos (CÂMARA Jr., 2015); (SILVA, 2011); (SIMÕES, 2007); assim como sobre as relações entre fala e escrita que culminam em problemas de escrita ortográfica(LEMLE, 1988); (CAGLIARI, 2010); (BORTONI-RICARDO, 2007); (ZORZI, 1998); (TESSARI, 2002).

Acreditamos que os problemas associados aos processos fonológicos são aquelas que, possivelmente, afastam significativamente a pronúncia da forma escrita convencional. Já as escolhas associadas a regularidades e irregularidades do sistema, são aquelas que não interferem na pronúncia das palavras, relacionam-se às várias possibilidades gráficas de representações, ao pouco contato significativo com a escrita formal e à generalização de padrões de escrita. Sendo assim, ambas apontam fragilidades no ensino e/ou aprendizagem das convenções da escrita, uma vez que os aprendizes participantes desse estudo já se encontram nas séries finais do Ensino Fundamental e, muitas das dificuldades apresentadas, já deveriam ter sido amenizadas nos anos escolares anteriores.

4.3.1 Problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial

Apresentamos agora os dados quantitativos referentes às motivações para os problemas fono-ortográficos usados pelos participantes na produção independente. Na tabela 01, as motivações para estes problemas estão identificadas de forma mais específica. Na tabela 02, estão agrupadas nas três categorias gerais que definem as naturezas dos problemas fono-ortográficos analisados neste estudo.

TABELA 01. Natureza dos problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial classificados de forma específica

Natureza dos problemas	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	Total	Percentual
R.O	4	22	6	7	3	02	11	----	01	06	62	21.6%
R.O.A	5	9	16	2	5	08	03	02	05	03	58	20.2%
I.O	1	3	----	3	3	01	03	----	01	----	15	5.2%
P.F.A	----	----	----	----	3	01	02	----	03	----	09	3.1%
P.F.R	1	7	4	7	19	01	----	01	02	----	42	14.6%
P.F.SUB	4	7	12	2	17	01	13	01	01	04	62	21.6%
P.F.SEG	----	4	11	----	2	----	10	03	01	----	31	10.8%
P.F.T	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
N.I	----	1	2	1	3	----	----	----	----	----	7	2.4%
Total de ocorrências	15	53	51	22	55	14	42	07	14	13	286	
Total de palavras com problemas	13	36	38	20	43	14	39	07	14	13	237	

TABELA 02. Natureza dos problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial classificados de forma específica

Natureza do problema	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	Total	Percentual
R.O/R.O.A	09	31	22	09	08	10	14	02	06	09	120	43.0%
I.O	01	03	----	03	03	01	03	----	01	----	15	5.3%
P.F	05	18	27	09	41	03	25	05	07	04	144	51.6%

Somando as subdivisões das naturezas dos problemas fono-ortográficos, os motivadas por processos fonológicos em comparação com os motivadas por regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, aqueles se sobressaem. Sendo assim, percebemos que a variação dialetal, de fato, exerce bastante influência na escrita dos participantes. A esse respeito, Hora; Ribeiro(2006), observam que a escola ainda não está preparada para lidar com a variação linguística, principalmente, quando fenômenos observados na fala são transpostos para a escrita.

Sendo assim, entendemos como urgente a necessidade de intensificar e sistematizar a reflexão sobre as relações fala/escrita, assim como motivar a reescrita textual com base em atividades que promovam a identificação de questões que transgridam as convenções da escrita.

Acreditamos que o número significativo de problemas identificados nessa primeira produção, revelam que o pouco planejamento da escrita, converge para a aproximação entre o registro oral e o escrito. De forma individual, sobressaíram-se os problemas atrelados à falta de domínio das regularidades do sistema ortográfico e aos processos fonológicos de substituição.

Os documentos oficiais sugerem que os aprendizes, a partir do sexto ano, já devem ter consolidado o conhecimento das regularidades do sistema ortográfico, embora algumas precisem ser revisitadas por todo o trajeto escolar. De maneira geral, é necessário que, mesmo em desacordo com o padrão, pelo menos as escolhas gráficas realizadas pelos estudantes sejam pertinentes à etapa do ensino em que se encontram.

No quadro 51, apresentamos alguns exemplos de palavras em uso nos textos produzidos pelos participantes no primeiro estágio do CEA:

QUADRO 51. Exemplos dos problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial

Escrita dos participantes		Escrita ortográfica	Natureza do problema fono-ortográfico
01	Bocardo	Bocado	P.F.A
02	Ter	Te	P.F.A
03	Lar	Lá	P.F.A
04	Var	Vá	P.F.A
05	Desolbedeceu	Desobedeceu	P.F.A
06	Come	Comer	P.F.R
07	Vei	Veio	P.F.R
08	Melho	Melhor	P.F.R
09	Ficaro	Ficaram	P.F.R
10	Mando	Mandou	P.F.R
11	Chapeuzilho	Chapeuzinho	P.F.Sub
12	Tentro	Dentro	P.F.Sub
13	Parriga	Barriga	P.F.Sub
14	Velizes	Felizes	P.F.Sub
15	Essis	Esses	P.F.Sub
16	Cha peuzinho	Chapeuzinho	P.F.Seg
17	Nacasa	Na casa	P.F.Seg
18	Comedo	Com medo	P.F.Seg
19	A parecel	Apareceu	P.F.Seg
20	Irpurai	Ir por aí	P.F.Seg
21	Vestio	Vestiu	R.O
22	Dise	Disse	R.O
23	Bariga	Barriga	R.O
24	U	O	R.O
25	Casador	Caçador	R.O
26	Va	Vá	R.O.A
27	Vô/vovô	Vó/vovó	R.O.A
28	La	Lá	R.O.A
29	Ola	Olá	R.O.A
30	Esta	Está	R.O.A
31	Mal	Mau	I.O
32	Felizes	Felizes	I.O
33	Serto	Certo	I.O
34	Avia	Havia	I.O
35	Perceguiu	Perseguiu	I.O

Algumas ocorrências como: poso(posso); bariga(barriga); fin(fim); casado(caçador) e Emtão(então), revelam um conhecimento sobre as relações som/grafia, entretanto, elementar demais para a série em que os participantes se encontram. Uma vez que, de acordo com os *Parâmetros para a Educação de Pernambuco*, até o quinto ano, os estudantes devem: “Apropriar-se das regularidades

contextuais da ortografia (C ou QU, G ou GU, R ou RR, M ou N em final de sílaba etc) na escrita.” (PERNAMBUCO, 2012, p.39). Logo, se os participantes não conseguiram consolidar essa aprendizagem ainda, é possível que, no trabalho com produção escrita, a escola não esteja dando a devida atenção às questões fono-ortográficas mais elementares, já que isso deveria ter sido concluído nas séries iniciais.

Já ocorrências como: **tentro** (**d**entro); **parriga**(**b**arriga); **crande**(**g**rande); **milha** (**min**ha) e **Chapeuzilho**(Chapeuz**in**ho), podem indicar problemas que estão além do pedagógico. Para Zorzi(1998, p.73), a quantidade de ocorrências e a frequência com que erros de escrita ortográfica dessa natureza ocorrem, podem levar “a crer a possibilidade de uma dificuldade que vai além das confusões ou alterações encontradas na maioria das crianças quando lidam com estas características do sistema ortográfico.” Entretanto, o autor alerta que um diagnóstico dessa natureza requer a observação da escrita de um indivíduo por um período de tempo significativo.

Acreditamos que, como as ocorrências de escrita com escolhas dessa natureza não foram constantes para os participantes, ou seja, ora escreveram em acordo com a norma, ora fizeram substituições, estratégias de ensino pontuais podem ser o suficiente para diminuir essa problemática. Para Moraes (2007, p.49):

Embora à primeira vista possam parecer algo negativo, essas variações entre certo e errado revelam um dado positivo: que o aluno já está em dúvida, que ele já sabe que, na notação escrita de sua língua, determinada sequência sonora pode ser registrada com tal ou qual letra.

Na sequência, os processos de redução e a ausência de marcação de acentuação gráfica somaram as outras duas maiores motivações para as ocorrências dos problemas aqui estudados. O que reforça a ideia de que o contato oral, pouco formal, com as palavras é mais significativo do que o contato visual formal para esses indivíduos.

Ocorrências de escrita como: “**mora**”(morar); “**entro**”(entrou); “**melho**”(melhor); “**ficaro**”(ficaram) e “**mando**”(mandou), revelam a forte interferência da variação dialetal nas escolhas de escrita dos participantes. O apagamento do “R” final, por exemplo, conforme Bagno(2007), é comum para falantes de todos os níveis sociais e de escolaridade, para esse autor, a marcação do “R”, nesses casos, só ocorre praticamente em situações de fala monitoradas. Dessa forma, dificilmente um falante

que apaga o “R” final na fala será estigmatizado, já a transposição disso para a escrita não será apreciada da mesma forma.

A monotongação, presente nas formas verbais “entro”(entrou); “mando”(mandou) e “ficaro”(ficaram), é característica de indivíduos menos escolarizados e, dessa forma, estigmatiza o falante desde o uso oral até a transposição para a escrita. A esse respeito, Hora e Ribeiro (2006,p.213), chamam a atenção para o fato de que “o fenômeno da monotongação , existente desde a passagem do latim clássico para o vulgar, e que também se manteve nas línguas românicas,” continua sendo fortemente marcado na fala de muitos usuários da língua portuguesa nos dias atuais.

Já a falta de marcação da tonicidade das palavras ou a marcação indevida por meio da acentuação gráfica como em: ai(aí); esta(está); la(lá); ola(olá); vo(vó); ate(até) e vovô(vovó), revelam a inabilidade com essa regularidade da escrita. Percebemos que os participantes fizeram pouco uso de acentos gráficos em seus textos e isso se deu tanto em palavras menos usadas quanto em palavras comumente utilizadas no processo inicial de alfabetização como “vovó” e “vovô”, nas quais houve uma confusão significativa quanto ao registro.

A esse respeito, Cagliari (2010, p.26), chama a atenção para o fato de que: “ [...]a marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos.” É válido salientar que essa observação do autor diz respeito a textos produzidos espontaneamente por aprendizes em processo inicial de aquisição da língua escrita, o que não é o caso dos participantes desta pesquisa. Mas isso nos leva a crer que o ensino explícito desse aspecto da escrita pode não vir sendo realizado de forma eficiente para esses indivíduos nas etapas subsequentes à aquisição da escrita.

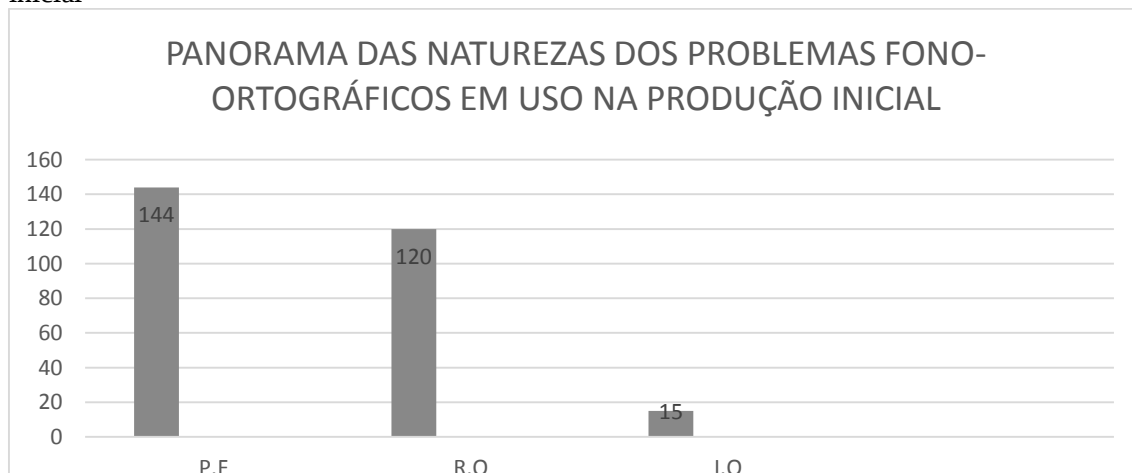
Dentre as escolhas motivadas por processos fonológicos, consideramos ainda aquelas atreladas a P.F.Seg, as terceiras dessa natureza que mais ocorreram, representadas por ocorrências como: “Cha peuzinho”(Chapeuzinho); “nacasa”(Na casa); “Comedo”(Com medo) e “Irpurai”(Ir por aí). Com relação esses usos, Câmara Jr.(2014, p.61), chama atenção para a organização fonológica da língua pois, segundo esse autor, “[...]há em nossa língua o fenômeno da “ligação” entre a sílaba final travada de um vocábulo e a vogal inicial de um vocábulo , que a ele segue sem pausa (substantivo com seu adjetivo, verbo com seu complemento etc).” Logo, esse tipo de ocorrência natural

na fala, facilmente é realizada na escrita de usuários que têm pouco contato formal com essa modalidade.

Quanto aos problemas motivados por I.O, uma ocorrência nos chamou a atenção, a flutuação entre as formas MAL(advérbio) e MAU(adjetivo), já que o emprego de uma no lugar da outra configura erro , pois provoca uma mudança semântica. Essa variação de uso, chamou a atenção pelo fato do adjetivo mau ser bastante comum no universo infantil , sobretudo em narrativas como a que foi lida como referência no CEA. A esse respeito, Câmara Jr.(2014, p.29) recorda que, nos casos de homonímia “[...]a língua escrita tem a possibilidade de fugir a ela, mudando a letra, ou “grafema”, para representar o mesmo fonema.” É o caso de MAU e MAL. O autor, alerta que “[...]a ortografia oficial brasileira entrou por um caminho excessivamente elaborado e sofisticado, que muitas vezes não corresponde a uma característica viva da grafia e se rege aliás por motivações diacrônicas.” (*Idem*, p.29)

Enfim, os problemas identificados nessa primeira produção do CEA, forneceu-nos um panorama acerca das principais interferências na escrita dos participantes dessa pesquisa. Conforme constatou-se, a variação dialetal configura a principal influência na escrita em descordo com a norma. Consideramos essa diagnose como parte fundamental do nosso trabalho, uma vez que apontou o tipo de reflexão sobre as relações entre fala e escrita que devem ser privilegiadas em sala de aula. O gráfico 01, apresenta o panorama das naturezas dos problemas fono-ortográficos em uso na reescrita com base na tabela 02:

GRÁFICO 01. Panorama das naturezas dos problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial



4.3.2 Problemas fono-ortográficos em uso na produção independente

Apresentamos agora os dados quantitativos referentes aos problemas fono-ortográficos em uso na produção independente. Na tabela 03, as naturezas dos problemas estão identificadas de forma mais específica. Na tabela 04, estão agrupadas nas três categorias gerais que as definem.

TABELA 03. Natureza dos problemas fono-ortográficos em uso na produção independente classificados de forma específica

Natureza do problema	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	Total	Percentual
R.O	09	14	04	04	02	----	----	01	----	08	42	17.5%
R.O.A	17	05	04	11	02	11	02	04	02	05	63	26.3%
I.O	01	----	04	01	01	01	02	01	01	01	13	5.4%
P.F.A	01	01	05	05	02	----	02	02	----	01	19	7.9%
P.F.R	01	01	03	21	06	01	03	02	01	08	47	19.6%
P.F.SUB	15	13	03	03	03	----	03	01	01	04	46	19.2%
P.F.SEG	04	02	----	----	----	----	01	----	----	01	8	3.3%
P.F.T	----	----	----	----	----	----	----	----	----	01	01	0.4%
N.I	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
Total de ocorrências	50	36	23	45	16	13	13	11	05	29	239	
Total de palavras com problemas	34	33	21	41	15	13	13	10	05	26	211	

TABELA 04. Natureza dos problemas fono-ortográficos em uso na produção independente classificados de forma geral

Natureza do problema	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	Total	Percentual
R.O/R.O.A	26	19	08	15	04	11	02	05	02	13	105	43.9%
I.O	01	----	04	01	01	01	02	01	01	01	13	5.4%
P.F	21	17	11	29	11	01	09	05	02	15	121	50.6%

Na segunda produção, houve uma redução significativa quanto às ocorrências de escolhas em desacordo com as convenções. Entretanto, percebemos que o número de problemas relacionados à acentuação gráfica, mais uma vez evidenciou-se como algo que merece ser mais bem explorado pela escola, seguido de escolhas fonográficas motivadas por processos fonológicos de substituição e redução.

Dessa forma, entendemos que não é suficiente expor e realizar exercícios pontuais sobre as relações entre fala e escrita e as interferências dessas relações na escrita formal. É importante que os aprendizes pratiquem livremente a escrita e percebam na sua própria produção a situação problemática para refletir sobre ela e buscar a melhor estratégia de adequação. Nesse processo, o auxílio das orientações do professor é indispensável. A esse respeito, é válido considerar a observação de Zorzi (2008b, p.43), ao apontar que:

Atingir um conhecimento a respeito da escrita, que se caracteriza como hipótese alfabética, permite à criança compreender algumas das relações fundamentais entre letras e sons que definem as escritas de natureza alfabética. Entretanto, chegar a esse ponto não significa o término dessa aprendizagem. A criança deve, a partir desse ponto, iniciar um novo processo de descobertas, a fim de que se torne capaz de dominar a forma convencional de escrever as palavras. Isso quer dizer que novas aprendizagens e o desenvolvimento de novas capacidades devem ter lugar.

Ou seja, a escola deve estar atenta à realização constante de atividades de escrita diversificadas, sobretudo nas séries que seguem o processo convencional de alfabetização, para garantir aos aprendizes a consolidação dessas habilidades. Assim como, é preciso compreender que a consolidação das habilidades referentes à escrita são processuais. No quadro 51, apresentamos alguns exemplos das palavras em uso na produção independente com problemas fono-ortográficos:

QUADRO 52. Amostragem dos problemas fono-ortográficos em uso na produção independente

Escrita do participante	Escrita ortográfica	Natureza do problema fono-ortográfico
01 Naiceu	Nasceu	P.F.A
02 Mais	Mas	P.F.A
03 Inverja	Inveja	P.F.A
04 inmaginação	Imaginação	P.F.A
05 Futbol	Futebol	P.F.R
06 Mora	Morar	P.F.R
07 Sabe	Saber	P.F.R
08 Tivero	Tiveram	P.F.R
09 Levanto	Levantou	P.F.R
10 Le	Lhe	P.F.SUB
11 Família	Família	P.F.SUB
12 Ficol	Ficou	P.F.SUB
13 Faminha	Família	P.F.SUB
14 Pedil	Pediu	P.F.SUB
15 Asua	A sua	P.F.SEG
16 Umdia	Um dia	P.F.SEG
17 Polo	Para o	P.F.SEG
18 Enpreve	Em breve	P.F.SEG
19 Lidizer	Lhe dizer	P.F.SEG
20 Tenimando	Terminado	P.F.T/P.F.R
21 Você	Você	R.O
22 Comtagioso	Contagioso	R.O
23 Ficol	Ficou	R.O
24 U	O	R.O
25 Chorra	Chorar	R.O
26 Nodicia	Notícia	R.O.A
27 Serio	Sério	R.O.A
28 Tres	Três	R.O.A
29 Magico	Mágico	R.O.A
30 Vô	Vó	R.O.A.

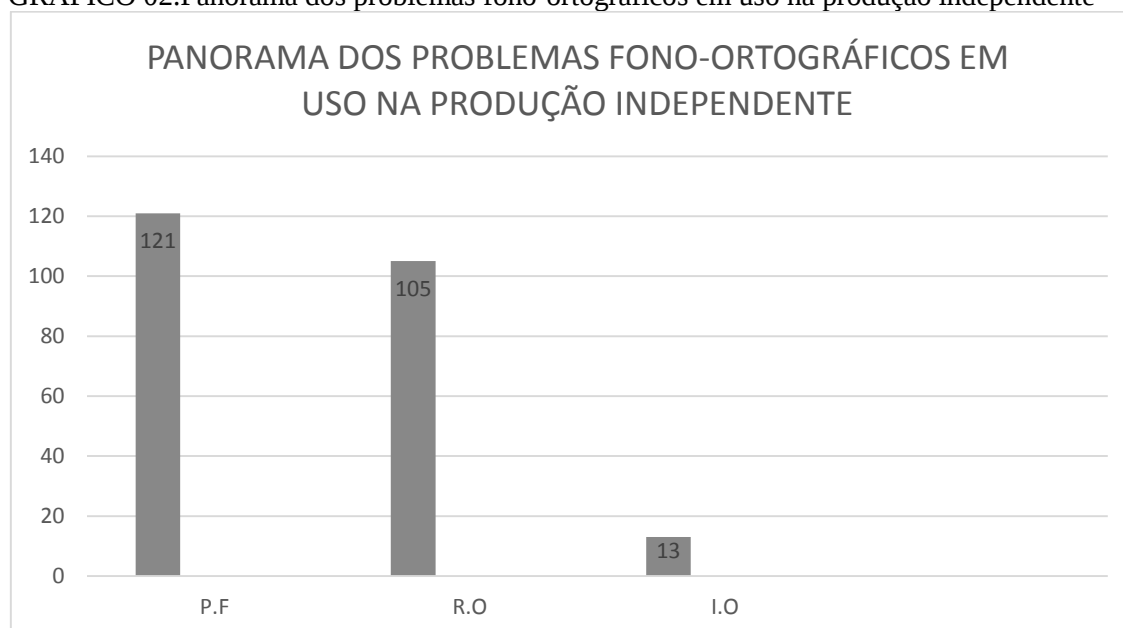
Nesta análise, foi interessante observar que um dos participantes, o P.2 , por exemplo, na produção inicial, em todas as ocorrências de verbos com terminação

“IU” em que houve problema de escrita, realizou a marcação com “IO”(seguio, emgolio, vestio, ouvio, abrio), já na produção independente, substituiu o “O” por “L”(ficol, emcontrol, pedil, lembrol, chegol), no mesmo contexto, modificando a escolha de escrita para um grafema que, por vezes, representa o som /u/ pretendido. Dessa forma, acreditamos, que as atividades realizadas durante o CEA, mesmo antes da indicação explícita sobre as escolhas fonográficas no texto do participante, já possibilitaram um avanço nesse aspecto para esse indivíduo.

Outro dado relevante nessa produção independente, foi a ausência de problemas de escrita que não se enquadrassem nas categorias de análise estabelecidas nesse trabalho. Isso também nos leva a crer que a reflexão sobre as questões que envolvem a fala e a escrita e os possíveis problemas que podem interferir nas escolhas em consonância com a escrita convencional, já promoveram uma mudança significativa na organização da escrita, do ponto de vista fono-ortográfico, dos participantes.

De maneira geral, os processos fonológicos continuaram, em conjunto, sendo a principal influência nas escolhas de escrita dos participantes. Isso ratifica o que se conclui na análise da primeira produção: a escola ainda precisa aprender a lidar com a transposição da variação dialetal para a escrita. O gráfico 02 apresenta o panorama das naturezas dos problemas fono-ortográficos em uso na produção independente com base na tabela 04:

GRÁFICO 02. Panorama dos problemas fono-ortográficos em uso na produção independente



4.3.3 Problemas fono-ortográficos da reescrita

Apresentamos agora nas tabelas os dados quantitativos referentes às naturezas dos problemas fono-ortográficos identificados na reescrita. Na tabela 05, as naturezas dos problemas estão identificadas de forma mais específica. Na tabela 06, estão agrupadas nas três categorias gerais que as definem.

TABELA 05. Natureza dos problemas fono-ortográficos em uso na reescrita classificadas de forma específica

Natureza do problema	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	Total	Percentual
R.O	05	05	02	04	04	----	05	04	----	05	34	24.2%
R.O.A	05	01	02	09	01	07	----	----	01	03	29	20.7%
I.O	02	02	----	01	01	01	----	01	----	----	06	4.2%
P.F.A	----	----	03	12	01	----	02	01	----	03	19	13.5%
P.F.R	----	01	----	05	02	----	02	----	01	07	18	12.8%
P.F.SUB	07	02	03	02	02	----	05	01	----	03	25	17.8%
P.F.SEG	01	01	----	----	----	----	01	----	----	01	04	2.8%
P.F.T	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
N.I	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
Total de ocorrências	20	12	10	33	11	08	15	07	02	22	140	
Total de palavras com problemas	15	09	10	29	09	13	13	10	05	26	139	

TABELA 06. Natureza dos problemas fono-ortográficos em uso na reescrita classificados de forma geral

Natureza do problema	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.10	Total	Percentual
R.O/R.O.A	10	06	04	13	05	07	05	04	01	08	63	45%
I.O	02	02	----	01	01	01	----	01	----	----	06	4.2%
P.F	08	04	06	19	05	01	10	03	01	14	71	50.7%

Embora nenhum participante tenha eliminado em 100% as ocorrências de escolhas em desacordo com as convenções da escrita, entendemos como bastante significativa a redução quantitativa de tais escolhas na reescrita. Pois, a participação nesse CEA, provavelmente, foi a primeira atividade em que esses indivíduos passaram por um processo de reescrita com indicações pontuais acerca de questões dessa natureza. A esse respeito, é pertinente observar o que diz Bortoni-Ricardo (2006, p.274) sobre essa questão:

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.

Ou seja, as atividades propostas nesse CEA foram, sem dúvida, um passo importante para promover a reflexão dos estudantes sobre as questões de uso da língua por ele abordadas. Entretanto, outras atividades devem ser realizadas durante todo o percurso escolar desses participantes, a fim de que eles consolidem o conhecimento dessas questões.

Durante a realização da atividade, os participantes enfrentaram dificuldades em identificar os problemas apontados, por isso recorreram várias vezes à professora na tentativa de que fosse dita a forma correta de escrita. Todavia, o objetivo da atividade era levar os aprendizes a identificarem os problemas através de uma orientação geral e buscarem a solução por si só. Entendemos que essa prática tenha sido de extrema importância para o processo de aprendizagem, pois, simplesmente apontar um erro e indicar a forma correta, não levaria os indivíduos a refletirem e a realizarem novas escolhas de escrita. A esse respeito, Suassuna (2011, p.121), aponta que:

Se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser mais útil à compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção e reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva. O aluno, por meio dessa metodologia, assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita.

Ou seja, na medida em que o estudante precisa encontrar a alternativa para solucionar um determinado problema de escrita sozinho, esse processo se torna desafiador e o alcance do resultado positivo, consequentemente, mais significativo. Dessa forma, o escolar passa a ser ator no processo de aprendizagem.

Percebemos que, em muitos casos, os participantes que não conseguiram chegar à forma ortográfica adequada, modificaram o tipo de problema, demonstrando um progresso na reflexão sobre a escrita e, por vezes, conseguiram fazer escolhas fonográficas mais próximas da escrita formal. A esse respeito, (REGO, 2007, p.30), aponta que, na consolidação da escrita alfabética:

A aprendizagem, portanto, acontece através de sucessivas aproximações e demanda intervenções pedagógicas atentas ao processo de construção do objeto de conhecimento por parte do aluno e, ao mesmo tempo, capazes de fazê-lo evoluir e efetivamente aprender.

Essas considerações, levam-nos a crer que os participantes que realizaram as escolhas exemplificadas a seguir estão em processo de evolução, assim

como os demais, considerando as mudanças nas escolhas fonográficas realizadas por eles.

Vejamos no quadro 53, alguns exemplos de palavras como problemas fono-ortográficos em uso na reescrita:

QUADRO 53. Amostragem dos problemas fono-ortográficos em uso na reescrita

Escrita do participante	Escrita ortográfica	Natureza do problema fono-ortográfico
01 Naisceu	Nasceu	P.F.A
02 Serar	Será	P.F.A
03 Ver	Vê	P.F.A
04 Peguou	Pegou	P.F.A
05 Atrais	Atrás	P.F.A
06 Tava	Estava	P.F.R
07 Resoveu	Resolveu	P.F.R
08 Chora	Chorar	P.F.R
09 Tavam	Estavam	P.F.R
10 Cupa	Culpa	P.F.R
11 Trêz	Três	P.F.Sub
12 Istuda	Estuda	P.F.Sub
13 Corremão	Corrimão	P.F.Sub
14 Emaginação	Imaginação	P.F.Sub
15 Quanto	Quando	P.F.Sub
16 Ledizer	Lhe dizer	P.F.Seg
17 Lhidise	Lhe disse	F.F.Seg
18 Em	Em	R.O
19 Encontrol	Encontrou	R.O
20 Dise	Disse	R.O
21 Boussa	Bolsa	R.O
22 Arumando	Arrumando	R.O
23 Familia	Família	R.O.A
24 Ai	Aí	R.O.A
25 Arvore	Árvore	R.O.A
26 E	É	R.O.A
27 Dai	Daí	R.O.A

Na produção independente, o P.2, grafou a palavra “nessa” com apenas um “S” (nesa), já na reescrita ele o substituiu por “Ç” (neça). Ou seja, esse indivíduo percebeu que no contexto em que utilizou apenas um “S” o resultado sonoro seria /z/, o que foi modificado pelo emprego do “Ç”, que no mesmo contexto garantiria o som pretendido. Porém, o problema fono-ortográfico passou a ter uma nova natureza, as irregularidades do sistema, no caso, um único som/s/ que, em um mesmo contexto silábico, pode ser representado por mais de uma letra. Dessa forma, entendemos que a proposta de atividade proporcionou uma reflexão mais coerente sobre as relações som/grafia.

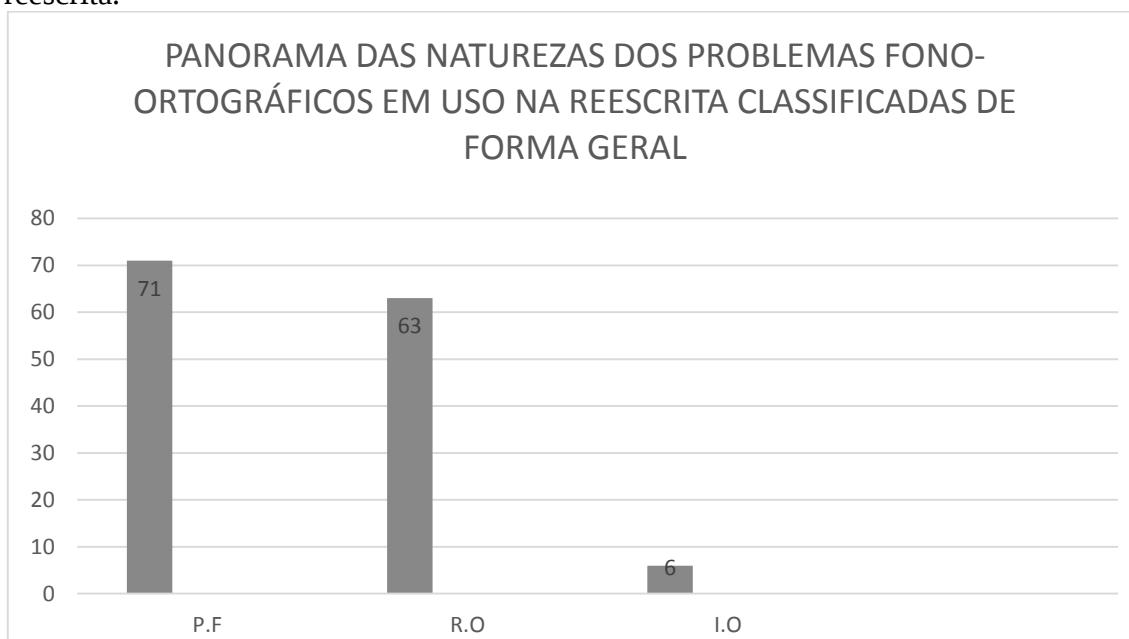
Na produção independente, o P.3, grafou a palavra “bolsa” com “SS” (bolssa). A forma de correção encontrada foi substituir a letra “L” por “U” e manter o registro com “SS”, dessa forma, mesmo sem atingir a forma ortográfica, o aprendiz

aplicou uma regra contextual, uma vez que entre vogais o som /s/ pode ser representado graficamente por “SS”. Já o som representado pelas letras “L” e “U”, pode ser grafado por ambas as letras em um mesmo contexto, sendo assim, caracterizam mais uma irregularidade do sistema e evidenciam que a realização de escolhas em consonância com as convenções do participante já está mais bem elaborada.

Já para os participantes que persistiram com as mesmas escolhas fonográficas, é necessário que a escola tenha um pouco mais de atenção e lance mão de mais atividades que os leve a refletir sobre as convenções da escrita. Quando essas formas apresentam um padrão, para Zorzi(2008, p.147), o indivíduo “está recorrendo a uma hipótese ortográfica estável, que atua na memória de longo prazo, embora possa estar incorreta.” Sendo assim, se não forem realizadas intervenções pontuais, esses indivíduos podem permanecer realizando escolhas em desacordo com o padrão sem nunca se darem conta disso.

O gráfico 03, apresenta o panorama das naturezas dos problemas fono-ortográficos em uso na reescrita com base na tabela 06:

GRÁFICO 03. Panorama das naturezas dos problemas fono-ortográficos em uso reescrita.



Analisando os dados referentes às três produções desenvolvidas durante o CEA, percebemos que a articulação entre leitura, escrita e análise linguística/reflexão sobre a língua, sem dúvida, contribuem para a redução de problemas de natureza fono-ortográfica e para a organização de uma narrativa. Comprovamos os dados referentes

aos problemas fono-ortográficos no gráfico 04, no qual está representada a evolução numérica das ocorrências desses problemas nas três produções do CEA.

GRÁFICO 04. Evolução das ocorrências dos problemas fono-ortográficos em uso nas três produções do CEA



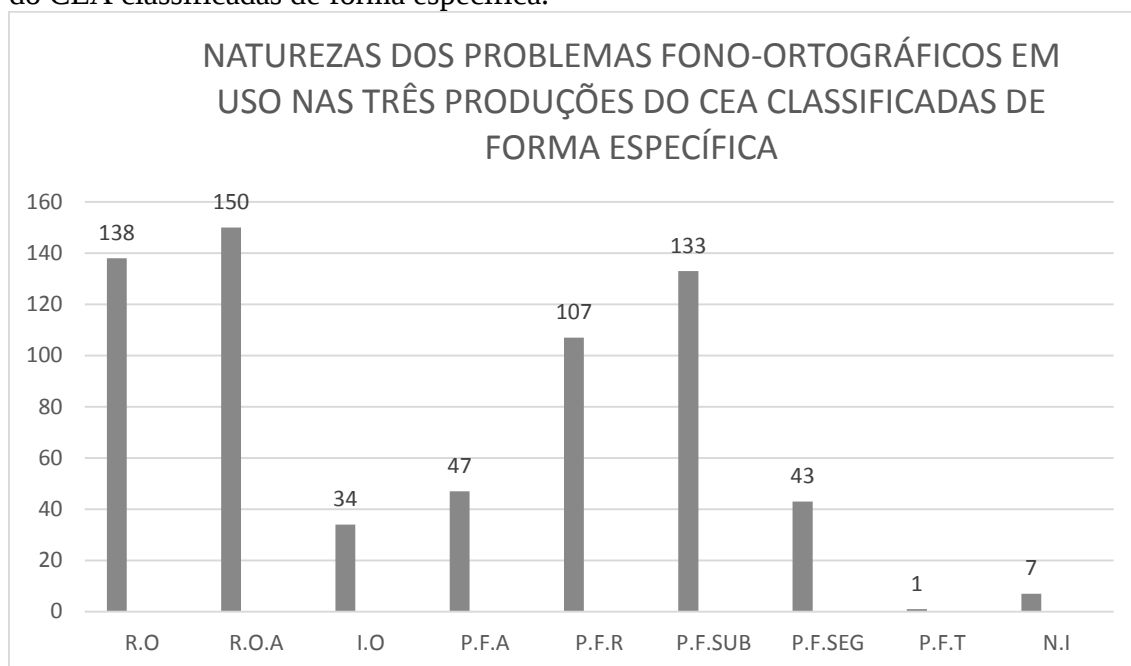
Entendemos, a partir desses dados, que atividades que promovam a reflexão sobre a escrita precisam ser mais bem exploradas pela escola, sobretudo nas séries finais do Ensino Fundamental, uma vez que o resultado positivo dessa prática foi alcançado.

Confirmamos também, que levar o aluno a refletir sobre as relações entre fala e escrita e perceber como se organiza o sistema de escrita é muito relevante para o processo de aprendizagem de questões pontuais dessa área. A possibilidade de refletir sobre sua própria escrita e buscar alternativas de adequação às convenções garantem aos estudantes uma maior autonomia no processo de aprendizagem e o torna mais significativo, uma vez que, “[...]ensinar é fornecer uma ajuda ajustada aos aprendizes, para que eles (re)construam seu saber.” (MORAIS, 2007, p.46)

Entendemos também, que a escola precisa perceber que a aprendizagem da escrita é um processo complexo que precisa ser aprimorado durante todo o trajeto escolar. Sendo assim, é indispensável que atividades pontuais sejam realizadas a fim de garantir a consolidação desse conhecimento indispensável para o exercício pleno da cidadania.

Individualmente, as escolhas atreladas às regularidades do sistema ortográfico, de maneira geral, e as relacionadas com a acentuação gráfica, sobressaíram-se entre os principais complicadores para as escolhas usadas pelos participantes desse estudo, como podemos perceber no gráfico 05:

GRÁFICO 05. Naturezas dos problemas fono-ortográficos em uso nas três produções do CEA classificadas de forma específica.



Esse dado nos mostra que o conhecimento mais atrelado às regras de funcionamento do sistema de escrita precisa ser reforçado ou apresentado sistematicamente aos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental de forma contínua.

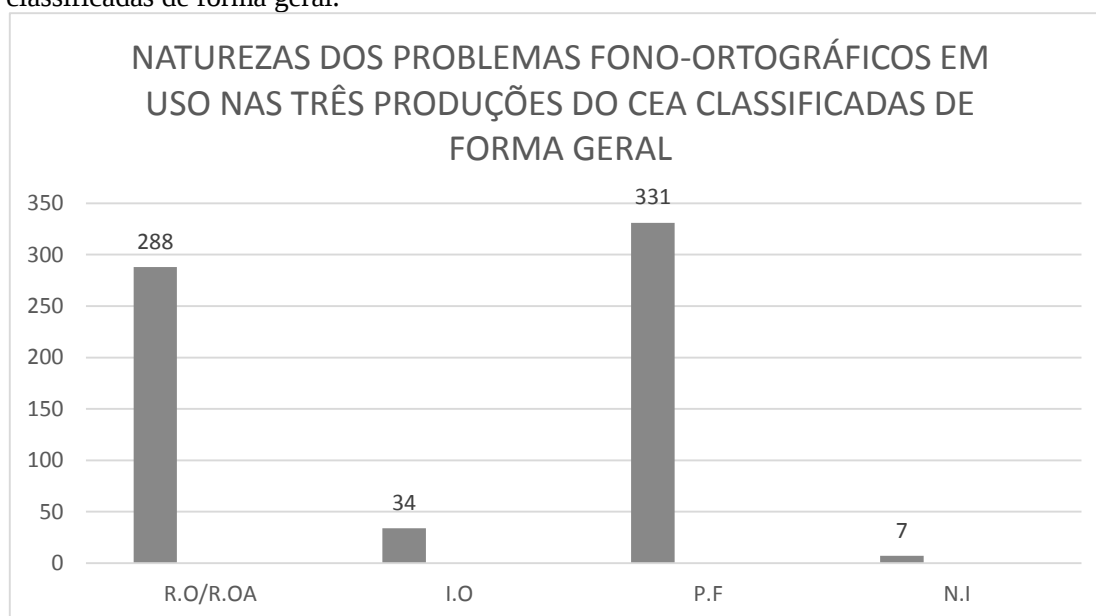
O documento que regula a Educação Básica em Pernambuco, orienta que até o sexto, os estudantes já devem ter sido apresentados e consolidado o conhecimento sobre todas as regularidades da escrita, porém, de acordo com esse documento duas expectativas de ensino apontam que até o terceiro ano do ensino médio faz-se necessário que a escola reforce a consolidação das regularidades ortográficas referentes ao emprego de “ R no infinitivo, SSE no imperfeito do subjuntivo, NDO do gerúndio, AM ou ãO , U no pretérito perfeito e sufixos usados na derivação lexical como EZA, ÊS , AL , ICE, na escrita de palavras.” (PERNAMBUCO, 2012, p.39). O documento sinaliza ainda outro ponto que requer consolidação até a conclusão da Educação Básica:

“apropriar-se das irregularidades morfológicas da ortografia (X ou CH, H inicial, J ou G, S/SS/Ç/XC/SÇ etc.) na escrita de palavras. (*Idem*, p.39)

Sendo assim, a escola não pode parar de refletir explicitamente sobre as convenções da escrita, a fim de garantir que os escolares apropriem-se desse conhecimento até a conclusão do ensino regular, ou pelo menos que realizem escolhas fonográficas mais próximas das convenções, ao precisarem usar a língua escrita em situações nas quais isso seja exigido.

O gráfico 06, apresenta o quantitativo geral das naturezas dos problemas fono-ortográficos nas três produções do CEA:

GRÁFICO 06. Naturezas dos problemas fono-ortográficos em uso nas três produções do CEA classificadas de forma geral.



Totalizando 331 das 661 ocorrências de escrita com problemas fono-ortográficos, os processos fonológicos figuram como a principal influência na escrita dos participantes desta pesquisa. Esse dado ratifica a necessidade da escola ainda precisar articular o ensino das convenções da escrita aos usos da língua oral. Para Hora; Ribeiro (2006), esse é o grande desafio da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível desenvolver uma proposta interventiva didática capaz de ampliar os estudos fonológicos e ortográficos no Ensino Fundamental por meio de um Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) articulado com estudo do gênero de texto. Reconhecemos, portanto, que o CEA experienciado no 7º ano vinculou atividades de leitura, escrita e análise linguística ao estudo de gêneros da família estória, a fim de motivar a reflexão acerca das relações entre fala e escrita e a realização de escolhas de escrita em acordo com as convenções. As atividades de escrita resultantes desse CEA demonstraram as principais interferências nas escolhas realizadas por estudantes do sétimo ano que se afastam da escrita formal. Assim como, até que ponto essas escolhas afetam a produção escrita em termos de construção de sentido.

Entendemos que dificuldades com relação à escrita quando associadas a outras problemáticas, podem comprometer o desempenho dos estudantes em todas as disciplinas escolares. Dessa forma, o esforço em promover a melhoria nas habilidades de leitura e escrita desses indivíduos deve ser de todos. Porém, o professor de Língua Portuguesa precisa ser o principal agente desse processo.

A análise realizada, neste estudo, apontou a necessidade de um olhar diferenciado para as questões relativas aos problemas fono-ortográficos nos anos finais do Ensino Fundamental. É válido considerar que os estudantes que se encontram nessa modalidade da educação precisam de estratégias didáticas pertinentes a sua faixa etária e que os insiram no universo da leitura e da escrita. Tais estratégias devem levá-los a refletir sobre as convenções da escrita desde o nível da palavra em suas estruturas constituintes até a produção de sentido através do texto e do contexto.

Os problemas encontrados, neste estudo, não apenas revelam o que os participantes não sabem sobre as convenções da escrita, mas apontam, sobretudo, o que eles sabem e como, a partir das experiências de leitura, escrita e fala realizam escolhas ao escrever. Sendo assim, ao invés de condená-los, optamos por levá-los a refletir sobre a escrita e apresentá-los à organização geral, de forma didática, do sistema de escrita e às principais influências nas escolhas em desacordo com as convenções. Também deixamos claro que cometer “erros de escrita” é algo que pode afetar qualquer usuário da língua.

De maneira geral, os problemas fono-ortográficos identificados nos textos dos participantes desta pesquisa refletiram a fragilidade no ensino das

convenções da escrita, pois, muitas ocorrências, concentraram-se em questões muito elementares do uso desta modalidade. O que sugere que esses escolares tenham pouco contato com a leitura e a escrita mais formal, uma vez que utilizaram algumas formas de escrita mais próximas de usos orais pouco formais. É evidente que, independente de classe social, a fala vai exercer forte influência sobre a escrita, entretanto a escolarização tem o papel de promover a adequação dos usos dessas modalidades e levar os estudantes a perceberem o que de específico cada uma possui.

Nesse sentido, é importante recordar o papel da escola de formar cidadãos críticos e reflexivos, competentes nos usos orais e escritos da língua nas mais diversas situações. Diante de problemas de escrita como os que analisamos, não se pode esperar que os aprendizes consigam consolidar por si só a aprendizagem. É imprescindível intervir e lançar mão de estratégias de ensino que possibilitem o domínio dessas habilidades. A esse respeito, Naro e Scherre (2009, p.236), alertam que:

Em toda e qualquer sociedade socialmente estratificada, o conhecimento do padrão ou o conhecimento da variedade de prestígio é, de fato, uma ferramenta de afirmação, enquanto o uso de formas não-padrão ou de formas sem prestígio pode conduzir à dominação e exploração econômica.

Pensar o ensino da escrita nessa dimensão e garantir que os estudantes da Educação Básica tenham acesso a esse conhecimento é permitir que esses indivíduos consigam exercer plenamente a cidadania.

O alto índice de problemas associados a processos fonológicos nas três produções do CEA descrito neste estudo, revelam a forte influência da variação dialetal na escrita dos participantes. Isso, segundo Zorzi (2008b, p.10-11), pode ser explicado pelo caráter convencional da escrita, visto que:

A língua escrita é uma criação social, relativamente recente se pensarmos em termos de evolução humana. Diferentemente da transmissão hereditária, que é o caso da linguagem oral, a escrita é um produto da cultura que só se transmite pelo ensino, ou seja, em geral por meio de uma intervenção social planejada para tal fim.

Logo, na atividade de escrita, os indivíduos lançam mão, de forma mais eficaz, daquilo que lhes é usual. Caso a escola não reflita constantemente sobre as relações entre fala e escrita e chame a atenção para os usos formais da língua, os indivíduos permanecerão optando, em todas as situações, pelos usos linguísticos

cotidianos tanto na fala quanto na escrita. Nesse sentido, concordamos que, “negligenciar as formas padrão ou as formas de prestígio na educação é quase equivalente a negligenciar os próprios falantes das variedades sem prestígio, no sentido de dificultar a sua inserção no processo produtivo” (NARO e SCHERRE, 2009, p.236-237)

A análise do *corpus* revelou ainda que os participantes que apresentam altos índices de problemas fono-ortográficos, apesar de terem conseguido estruturar “estórias” envolvidas por uma sequência lógica, consequentemente apresentaram outros problemas de escrita, tais como: ausência total ou parcial de sinais de pontuação e repetição excessiva de palavras que comprometeram a coesão e a coerência textual. Sendo assim, é possível afirmar que tais problemas comprometem, embora não inviabilizem, a produção de sentido, ao se somarem a outros problemas de escrita.

Esse cenário é indicativo de que, provavelmente, o trabalho com produção escrita não se tornou prioritário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, após o processo inicial de alfabetização, nem tem sido sistematizado na etapa subsequente do ensino. Contudo, levando em consideração a modalidade de ensino em que os participantes desta pesquisa se encontram, caso haja atividades de escrita sistematizadas, é possível que, ao término dessa modalidade da Educação Básica, esses escolares avancem significativamente nesse aspecto.

A redução no número de problemas atingida pela proposta didática aqui apresentada ratifica a necessidade da reescrita no processo de produção escrita através de indicações pontuais e esclarecidas aos escolares. Além disso, o CEA, mostrou-se bastante satisfatório, pois aguçou a criatividade dos participantes, levando-os a produzir textos dos gêneros da família indicada. Ou seja, foi possível articular leitura, produção escrita e análise linguística de forma sistemática, alcançando assim, o que se espera do ensino de língua portuguesa nos dias atuais.

Acreditamos que o erro ortográfico, tratado nesse estudo por problema fono-ortográfico, deve ser explorado de forma reflexiva pela escola, pois assim, esse processo se tornará mais significativo. Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p.275), aponta:

[...] o erro ortográfico também é muito elucidativo porque permite ao professor perceber a interferência dos traços orais da fala do aluno na sua escrita. Analisando os erros de ortografia, juntamente com o aluno, o professor poderá planejar uma agenda de atividades pedagógicas que visem a ajudá-lo a superar os problemas apresentados.

A produção de sentido através de um texto escrito ou não, está atrelada aos elementos que o constituem, sendo assim, caso algum componente não esteja muito bem colocado, é possível que isso interfira na construção do todo significativo.

Entretanto, Marcuschi (2014, p.90), observou que “não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito.” Todavia, cabe à escola tornar os aprendizes mais eficientes nesse processo de produção de sentido e capacitá-los a escreverem para o leitor universal e não apenas para os seus pares ou para o professor.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p.47):

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. Eles vão precisar especialmente de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados

Acreditamos que o CEA aqui proposto conseguiu cumprir esse papel e pode ser aprimorado para adequar-se a outras realidades escolares. No primeiro estágio, por exemplo, os participantes puderam refletir sobre o contexto de cultura em que estão inseridos e relacioná-lo a uma narrativa literária. Dessa forma, acreditamos que a leitura realizada tornou-se mais significativa para esses indivíduos. Para Solé (2012, p.114) “se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura(antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem)”, faz-se necessário lançar mão de estratégias que tornem essa interação produtiva ao máximo possível.

A solicitação do registro escrito da narrativa explorada obedeceu às orientações do CEA, proposto por Rothery (1994), no qual foi sugerido que, no primeiro estágio do ciclo, haja registros escritos das atividades desenvolvidas. No nosso caso, esse registro foi importante para entendermos como os participantes organizam uma narrativa em seus aspectos estruturais e linguísticos e analisarmos os problemas fono-ortográficos usados por esses indivíduos.

No segundo estágio, a análise estrutural e linguística do gênero permitiu que os indivíduos tivessem acesso ao conhecimento sistematizado e explícito sobre o

gênero narrativa. Isso foi significativo, já que a ideia central de todos os programas de letramento desenvolvidos pelos estudiosos da escola de Sydney é, segundo Muniz (2015, p.21), que “ensinar significa fornecer aos estudantes conhecimento explícito sobre os gêneros escolares que precisam aprender ao longo da educação escolar”.

Ainda, nesse estágio, a reflexão sobre os problemas fono-ortográficos foi bastante elucidativa, pois levou os participantes a perceberem como as formas orais da língua interferem na escrita e como a própria organização ortográfica da língua pode contribuir para a realização de escolhas fonográficas em desacordo com as convenções.

No terceiro estágio, a possibilidade de colocar a professora e os alunos em uma atividade conjunta foi produtiva, pois, segundo Bunzen (2003), nesse processo, o escritor mais experiente, no caso a professora, interativamente, ajusta a produção dos alunos. Dessa maneira, percebe-se, de forma mais nítida, que o professor também participa do processo de aprendizagem e não apenas do ensino, uma vez que ele constrói com o aluno.

No quarto estágio, ao produzirem de forma independente, os participantes tornaram-se autônomos e foram desafiados a utilizar tudo o que foi vivenciado durante o CEA, desde as reflexões sobre o contexto de cultural no qual estão inserido, a organização estrutural e linguística de uma narrativa literária associada ao público infantil até os problemas fono-ortográficos.

A proposta de reescrita, obedecendo ao que se propõe tanto pelos PCNs quanto pelos Parâmetros de Pernambuco, foi positiva, porém revelou outros problemas que também precisam ser mais bem explorados pela escola como, por exemplo, o manuseio de dicionários. Pois, muitos dos participantes, revelaram não saber como usar de forma eficaz essa ferramenta importante. Acreditamos que isso prejudicou o alcance de algumas formas de escrita em acordo com as convenções de usadas pelos participantes.

Ainda nesse estágio, destacamos a organização de um livro contendo os textos produzidos de forma independente pelos participantes para ser integrado ao acervo da biblioteca escolar. Para tanto, a professora, em parceria com outra professora colaboradora que leciona na mesma escola em que se desenvolveu o CEA, realizou a revisão e a editoração dos textos. O objetivo dessa atividade foi ajustar outras questões textuais (coesão, coerência, pontuação etc), além dos problemas fono-ortográficos que persistiram após a reescrita.

É válido ressaltar que, ao produzirem os textos, esses escolares ficaram cientes da finalidade a que se destinariam suas produções. Acreditamos que a possibilidade de tornar públicos seus textos, deixou a prática de escrita mais significativa para esses indivíduos.

Rose e Martin(2012, p.64), a respeito dos processos de edição e publicação dos textos produzidos de forma independente no CEA, consideram que, ao ser submetido à avaliação do professor, a versão final deve passar por “[...]edição e publicação, e como uma etapa final é tempo para a exploração criativa do gênero uma vez que tenha sido dominado.”²²

Após esse processo de revisão e editoração, os participantes compararam seus textos finais com a versão apresentada. O livro com as produções dos participantes intitulou-se “Lacinho Colorido e outras ‘estórias’” e foi pré-lançado no último dia letivo de 2016, durante a entrega dos resultados finais.

Enfim, entendemos que todo conhecimento compartilhado pela escola precisa ser sistematizado, a fim de que a aprendizagem seja consolidada de forma significativa. Sendo assim, acreditamos que a proposta de ensino aplicada neste estudo(CEA) e a teoria linguística que a sustenta(LSF), precisam ser amplamente difundidas nas redes de ensino.

²² Editing and publishing, and as a final step making time for creative exploration of the genre once it had been mastered. (ROSE e MARTIN, 2012, p.64)

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das palavras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso** – por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BÁRBARA, L.; MACÊDO, C. M. **Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: Um Panorama Introdutório**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 10 (1), 2009.
- BECHARA, E. Em demanda dos enlaces na sistematização ortográfica .In: SILVA, Maurício. (org) **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BISOL, L. (org). Introdução aos estudos da fonologia do português brasileiro. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 286 p. In: SILVA, Fernando M. **Processos Fonológicos Segmentais na Língua Portuguesa**, Littera Online, nº 04. Departamento de Letras, UFM, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Nós cheguemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Universidade Federal de São Carlos (SP), 2003.
- _____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2014.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, Maurício.(org) **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2015.

CÂMARA, Joaquim Mattoso Júnior. **Estrutura da língua portuguesa**. Editora Vozes, 2015.

CAVALIERE, R. A metalinguagem ortográfica na tradição gramatical brasileira. In. SILVA, Maurício (org). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2015.

CEZARIO, M. M; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTA, M.E.(org) **Manual de Linguística**. 2ª.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris, ESF éditeur. In: BUNZEN, C. **O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Universidade Federal de São Carlos (SP), 2003.

DROGA, L; HUMPHREY, S. Grammar and meaning introduction for primary teachers. Austrália: target texts. In: FUZER, C; CABRAL, S. R.S. **Introdução à gramática Sistêmico Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, O.V.C. M. L.; AQUINO, O. G. Zilda. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FUZER, C.; CABRAL, S. R.S. **Introdução à gramática sistêmico funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GARBAS Jr, N.. Linguística Histórica. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRIMM, J. W.. **Chapeuzinho Vermelho**. In: MACHADO, A. M.. Contos de Fadas de PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & outros. Trad. de Maria Luiza X. de A. BORGES. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HALLIDAY, M.A.K.(1994): An introduction to functional grammar. 2ª ed. Londres: Arnold. In: FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara R.S. **Introdução à gramática sistêmico funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

HALIDAY, M.A.K.; MATHIESSEN, C.M.IM. An introduction to functional grammar. 3ª ed. Londres: Arnold, 2004.

HORA, D. da.; RIBEIRO, S. R. Monotongação de dintogos orais decrescentes: fala *versus* grafia. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

JAKOBSON, R. (1972) Fonema e fonologia- Ensaios. Seleção, tradução e notas sobre o autor por J. Mattoso Câmara Jr., Rio de Janeiro: Acadêmica. In: SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KLINBERG, G. Kinder - und Jugendliteraturforschung. Eine Einführung. Köln-Wien-Graz: Böhlau Wissens-chaftliche Bibliothek, 1973. In: ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11ªed. 2ªreimp. São Paulo: Global, 2007.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção**. 2.ed. São Paulo, Contexto, 2015.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Parábola, 5ª Ed., 2008.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: McCabe, A.; Bamberg, M. (Eds). **Journal of Narrative and Life History**. 7. Nos. 1-4. NJ: Lawrence Erlbaum, 1972.

LAMPRECHT, R. R. et al. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. 232 p. In: SILVA, Fernando M. **Processos Fonológicos Segmentais na Língua Portuguesa**. *Littera Online*, nº 04. Departamento de Letras, UFM, 2011.

LEAL, L. de F. V. **A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEITE, E. G. **A produção de textos em Sala de Aula: da correção do professor à reescrita do aluno**. Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

LOPES, E. **A identidade e a diferença: raízes históricas das teorias estruturais da narrativa**. São Paulo: EDUSP, 1997. 380 p. In: SILVA, M.S. **Processos Fonológicos Segmentais na Língua Portuguesa**. *Littera online*, nº 4. Departamento de Letras, UFM, 2011.

MACHADO, A. M. **Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen & Outros**. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Objetiva, 2009.

MACHADO, Anna Rachel (2002). “Para (re)pensar o ensino de gêneros: esclarecendo conceitos do interacionismo sócio-discursivo”. In: Meurer, J. & Bonini (org). **Gêneros sob diversas perspectivas**. (no prelo). In: BUNZEN, Clécio. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Universidade Federal de São Carlos (SP), 02 Julho de 2003.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ªed. 9ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MARTIN, James R.; ROSE, David. **Genre relations: mapping culture**. Londres: Equinox, 2008.

MELO, Kátia L;MORAIS, Artur G e SILVA, Alexsandro (orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**.1ªed.4ªreimp. Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MILLER, C. (1994). “Rhetorical Community: the cultural basis of genre”. In: Freedman & Medway (Orgs.) **Genre and the New Rhetoric**. London, Taylor & Francis Publishers . In: BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Universidade Federal de São Carlos (SP), 2003.

MORAES, F. de O. O trabalho e a educação na literatura infantil do século XIX. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.303-326, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> acesso em: 25/02/2016

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: MELO, K. L. R.; MORAIS, A. G. e SILVA, A. (orgs). **Ortografia na sala de aula**. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOTTA-ROTH, D. **Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica**. In: 33rd International Systemic Functional Congress-LAEL/PUCSP. 2006.

MUNIZ, E. C. **Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros**. Revista: Linguagem – estudos e pesquisas. Vol 19, n. 2 (jul/dez, 2015). Regional Catalão- UFG/GO, 2016.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Variação linguística, expressividade e tradição gramatical**. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro: Impetus, 2011

PASSARELLI, Lilian Maria G. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Cortez, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Minas Gerais: CAED/UFJF, 2012.

PRETI, D. O ensino de Língua Portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

ROJO, R; CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia(orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1ªed..São Paulo:Parábola, 2014.

REGO, L. L.B. O aprendizado da norma ortográfica. In: MORAIS, A. G. e SILVA, Alessandro (orgs). **Ortografia na sala de aula**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, G. **O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSE, D; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. Londres: Equinox, 2012.

ROTHERY, J; STENGLIN, M. **Exploring literacy in school English (Write it right resources for literacy and learning)**. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

ROTHERY, J. Making changes: developing an educational linguistics, 1996 In: BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Universidade Federal de São Carlos (SP), 2003.

_____. Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged School Program, 1994. In: ROSE, David; MARTIN, J.R. **Learning to Write, Reading to Learn**. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School.Londres: Equinox, 2012.

SILVA, Fernando M. Processos Fonológicos Segmentais na Língua Portuguesa. **Littera Online**, nº 04. Departamento de Letras, UFM, 2011. Disponível em: <
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/download/758/2905>> Acesso em 27/05/2015

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. 10ªed. 5ªreimp. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, M.(org). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2015.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? In: **VIII Semana Nacional de Estudos Filológicos e Lingüísticos**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em: 20 agos. 2015

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ªed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, S. Estudo dos gêneros textuais: a tradição em diferentes perspectivas no ensino. **Revista Intertexto**, v.7,n.1. UTFPR, 2014.

STAMPE, D. A dissertation on natural phonology. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973. In: OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. ReVEL, v.3,n.5, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf > Acesso em 15/12/2015.

SUASSUNA, L. **Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor**. Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto,2011.

SWALES, J.M.(1990). Genre Analysis. English in Academic and Reseach Settings. Cambridge: Cambridge Univesity Press. In: MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ªed. 9ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TESSARI, E. B. **Operações Fonológicas nas alterações Ortográficas-A presença da Fonologia na Ortografia**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL. 2002

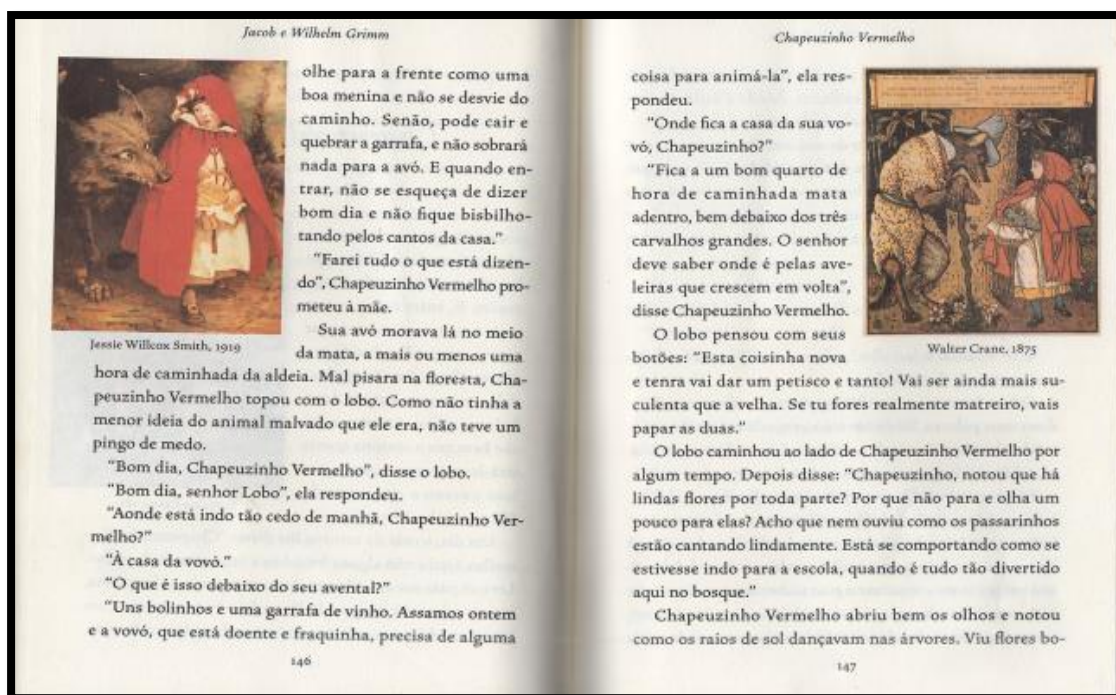
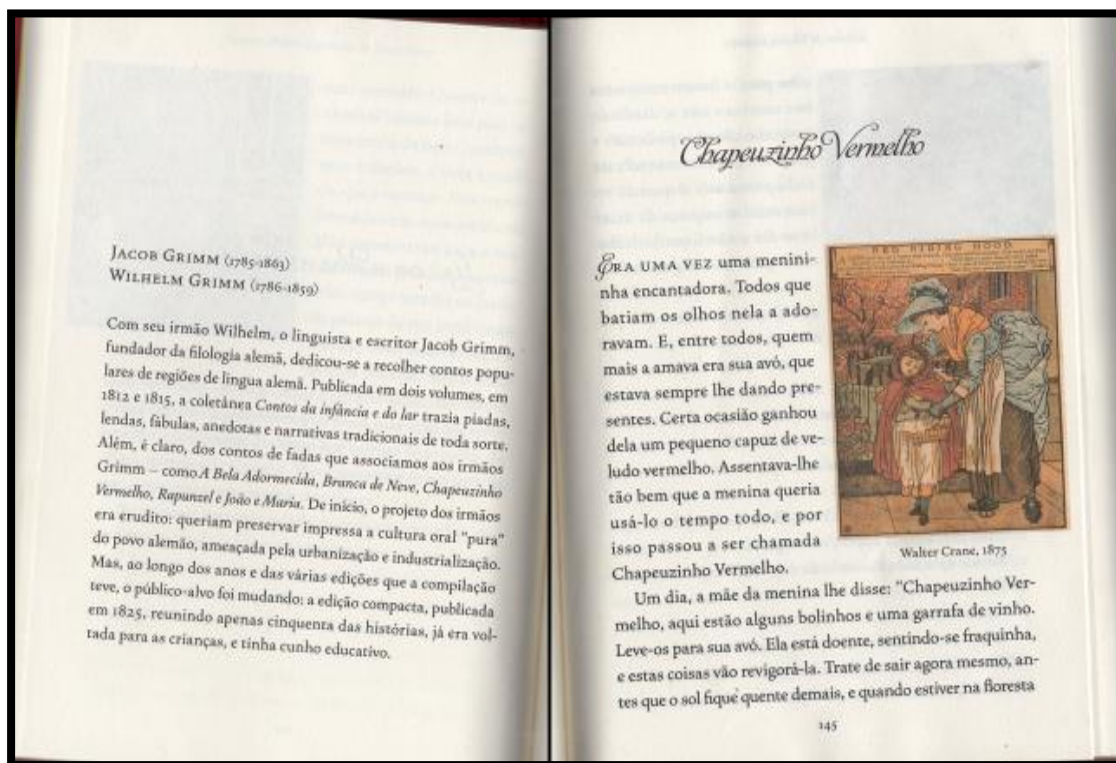
ZORZI, Jaime L. **Aprender a Escrever: A apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. 1ª reimp.Porto Alegre: Artmed, 1998b.

THEREZO, Graciema P. Como corrigir redação. 7ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2012 .

ANEXOS

Anexo(01): Versão dos Irmãos Grimm para a narrativa Chapeuzinho Vermelho



nitas por todos os cantos e pensou: "Se eu levar um buquê fresquinho, a vovó ficará radiante. Ainda é cedo, tenho tempo de sobra para chegar lá, com certeza."

Chapeuzinho Vermelho deixou a trilha e correu para dentro do bosque à procura de flores. Mal colhia uma aqui, avistava outra ainda mais bonita acolá, e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando cada vez mais na mata.

O lobo correu direto para a casa da avó de Chapeuzinho e bateu à porta.

"Quem é?"

"Chapeuzinho Vermelho. Trouxe uns bolinhos e vinho. Abra a porta."

"É só levantar o ferrolho", gritou a avó. "Estou fraca demais para sair da cama."

O lobo levantou o ferrolho e a porta se escancarou. Sem dizer uma palavra, foi direto até a cama da avó e a devorou inteirinha. Depois, vestiu as roupas dela, enfiou sua touca na cabeça, deitou-se na cama e puxou as cortinas.

Enquanto isso Chapeuzinho Vermelho corria de um lado para outro à cata de flores. Quando tinha tantas nos braços que não podia carregar mais, lembrou-se de repente de sua avó e voltou para a trilha que levava à casa dela. Ficou surpresa ao encontrar a porta aberta e, ao entrar na casa, teve uma sensação tão estranha que pensou: "Puxa! Sempre me sinto tão alegre quando estou na casa da vovó,

mas hoje estou me sentindo muito aflita."

Chapeuzinho Vermelho gritou um olá, mas não houve resposta. Foi então até a cama e abriu as cortinas. Lá estava sua avó, deitada, com a touca puxada para cima do rosto. Parecia muito esquisita.

"Ó avó, que orelhas grandes você tem!"

"É para melhor te escutar!"

"Ó avó, que olhos grandes você tem!"

"É para melhor te enxergar!"

"Ó avó, que mãos grandes você tem!"

"É para melhor te agarrar!"

"Ó avó, que boca grande, assustadora, você tem!"

"É para melhor te comer!"

Assim que pronunciou estas últimas palavras, o lobo saltou fora da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho Vermelho.

Saciado o seu apetite, o lobo deitou-se de costas na cama, adormeceu e começou a roncar muito alto. Um caçador que por acaso ia passando junto à casa pensou: "Como essa velha está roncando alto! Melhor ir ver se há algum pro-



Rosa Petterick, s/d



Anônimo, 1865

blema." Entrou na casa e, ao chegar junto à cama, percebeu que havia um lobo deitado nela.

"Finalmente te encontrei, seu velhaco", disse. "Faz muito tempo que ando à sua procura."

Sacou sua espingarda e já estava fazendo pontaria quando atinou que o lobo devia ter comido a avó e que, assim, ele ainda poderia salvá-la. Em vez de atirar, pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido. Depois de algumas tesouradas, avistou um gorro vermelho. Mais algumas, e a menina pulou fora, gritando: "Ah, eu estava tão apavorada! Como estava escuro na barriga do lobo."

Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também conseguiu sair da barriga. Mais que depressa Chapeuzinho

Vermelho catou umas pedras grandes e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou, o lobo tentou sair correndo, mas as pedras eram tão pesadas que suas pernas bambearam e ele caiu morto.

Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador ficaram radiantes. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa. A avó comeu os bolinhos, tomou o vinho que a neta lhe levava, e recuperou a saúde. Chapeuzinho Vermelho disse consigo: "Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir."



Walter Crane, 1875

Anexo (02): Problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial

Problemas fono-ortográficos em uso na produção inicial			
Escrita dos participantes		Escrita ortográfica	Natureza do problema fono-ortográfico
01	Bouca	Boca	P.F.A
02	derzobedeceu	Desobedeceu	P.F.A/I.O/P.F.Sub
03	Bocardo	Bocado	P.F.A
04	ter	Te	P.F.A
05	Lar	Lá	P.F.A
06	var	Vá	P.F.A
07	Desolbedeceu	Desobedeceu	P.F.A
08	entra	Entrar	P.F.R
09	entro	Entrou	P.F.R
10	Come	Comer	P.F.R
11	Vei	Veio	P.F.R
12	Vi	Viu	P.F.R
13	leva	Levar	P.F.R
14	Mando	Mandou	P.F.R
15	Leva	Levar	P.F.R
16	Encontro	Encontrou	P.F.R
17	Chego	Chegou	P.F.R
18	Entrega	Entregar	P.F.R
19	Mato	Matou	P.F.R
20	melho	Melhor	P.F.R
21	ficaro	ficaram	P.F.R
22	Mando	Mandou	P.F.R
23	Pego	Pegou	P.F.R
24	Assi	Assim	P.F.R
25	Escuta	Escutar	P.F.R
26	Melho	Melhor	P.F.R
27	Grade	grande	P.F.R
28	Come	Comer	P.F.R
29	Entro	Entrou	P.F.R
30	tava	Estava	P.F.R
31	cai	Caiu	P.F.R
32	Pega	pegar	P.F.R
33	Ceto	Certo	P.F.R
34	Mas	mais	P.F.R
35	Vigiu	Vestiu	P.F.R/P.F.Sub
36	Atra	Atrás	P.F.R/R.O.A
37	Chapeuzilho	Chapeuzinho	P.F.Sub
38	Tentro	Dentro	P.F.Sub
39	Parriga	Barriga	P.F.Sub
40	velizes	felizes	P.F.Sub
41	ves	Vez	P.F.Sub
42	direira	Direita	P.F.Sub
43	crande	grande	P.F.Sub
44	mos	nos	P.F.Sub
45	Ves	Vez	P.F.Sub
46	Atanho	Atalho	P.F.Sub
47	Aque	Aqui	P.F.Sub
48	Ae	Aí	P.F.Sub
49	Apriram	Abriam	P.F.Sub
50	sentre	sempre	P.F.Sub
51	milha	minha	P.F.Sub
52	Camilho	Caminho	P.F.Sub
53	Lubo	Lobo	P.F.Sub
54	Tano	Tão	P.F.Sub
55	Desse	Disse	P.F.Sub
56	Jamava	Chamava	P.F.Sub
57	Qui	Que	P.F.Sub
58	Resbondeu	Respondeu	P.F.Sub
59	Estatifeito	Satisfeito	P.F.Sub
60	fes	Fez	P.F.Sub

61	olos	Olhos	P.F.Sub
62	Lopo	Lobo	P.F.Sub
63	Pergundou	Perguntou	P.F.Sub
64	Crante	Grande	P.F.Sub
65	doas	Duas	P.F.Sub
66	Quanto	Quando	P.F.Sub
67	Memor	Melhor	P.F.Sub
68	chá	Já	P.F.Sub
69	Essis	Esses	P.F.Sub
70	Maes	Mais	P.F.Sub
71	de	Te	P.F.Sub
72	Vernelho	Vermelho	P.F.Sub
73	Conida	Comida	P.F.Sub
74	De	Disse	P.F.R/Sub
75	Coneu	Comeu	P.F.Sub
76	Respontel	Respondeu	P.F.Sub
77	Pidio	Pediu	P.F.Sub/R.O
78	Eschega	Enxergar	P.F.Sub/I.O/P.F.R
79	Menho	Melhor	P.F.Sub/P.F.R
80	Cha peuzinho	Chapeuzinho	P.F.Seg
81	A parecel	Apareceu	P.F.Seg/R.O
82	nacasa	Na casa	P.F.Seg
83	Inlha	Ir lá	P.F.Seg
84	A via	Havia	P.F.Seg/I.O
85	Eu	E o	P.F.Seg/P.F.SUB
86	Denoze	De novo	P.F.Seg/SUB
87	Oscasadores	Os caçadores	P.F.Seg/R.O
88	Eleva	Ir levar	P.F.Seg/P.F.SUB/P.F.R
89	Comedo	Com medo	P.F.Seg
90	avovozinha	Vovozinha	P.F.Seg
91	Irpurai	Ir por aí	P.F.Seg(2X)/P.F.Sub/R.O.A
92	prala	Pra lá	P.F.Seg/R.O.A
93	chegoula	Chegou lá	P.F.Seg/R.O.A
94	Litirou	Lhe tirou	P.F.Sub/P.F.Seg
95	Avovo	A vovó	P.F.Seg/R.O.A
96	Em tam	Então	P.F.Seg/ P.F.Sub
97	Ticomer	Te comer	P.F.Seg/P.F.Sub
98	eo	E o	P.F.Seg
99	liencoli	Lhe engolir	P.F.Sub/P.F.Seg/P.F.R
100	crita	Gritar	P.F.Sub/P.F.R
101	Naca dasua	Na casa da sua	P.F.R/P.F.Seg(3x)
102	Epara	É para	R.O.A/P.F.Seg
103	Seguio	Seguiu	R.O
104	emgolio	Engoliu	R.O e R.O
105	vestio	Vestiu	R.O
106	Dise	Disse	R.O
107	poso	Posso	R.O
108	disi	Disse	R.O e P.F.Sub
109	quamdo	Quando	R.O
110	perguntol	Perguntou	R.O
111	abrio	Abriu	R.O
112	Bariga	Barriga	R.O
113	coreu	Correu	R.O
114	viverão	Viveram	R.O
115	fin	Fim	R.O
116	ouvio	Ouviu	R.O
117	Viveran	Viveram	R.O
118	ums	Uns	R.O
119	U	O	R.O
120	bariga	Barriga	R.O
121	Dose	Doce	R.O
122	Saio	Saiu	R.O
123	Coreu	Correu	R.O
124	Respondeo	Respondeu	R.O

125	Perguntol	Perguntou	R.O
126	Vestil	Vestiu	R.O
127	Perguntol	Perguntou	R.O
128	Vil	Viu	R.O
129	Casador	Caçador	R.O
130	Matol	Matou	R.O
131	Tirrou	Tirou	R.O
132	bariga	Barriga	R.O
133	casador	caçador	R.O
134	Encontrol	Encontrol	R.O
135	Chego	Chegou	R.O
136	Chamol	Chamol	R.O
137	Casado	Caçador	R.O
138	Viven	Vivem	R.O
139	senpre	Sempre	R.O
140	casado	Caçador	R.O/P.F.R
141	Vés	Vez	R.O.A e P.F.Sub
142	Casado	Caçador	R.O/P.F.R
143	Casado	Caçador	R.O/P.F.R
144	Barega	Barriga	R.O/P.F.Sub
145	casado	Caçador	R.O/P.F.R
146	Dá	Da	R.O.A
147	Ai	aí	R.O.A
148	va	Vá	R.O.A
149	Vô/vovô	Vó/vovó	R.O.A
150	La	lá	R.O.A
151	Ola	Olá	R.O.A
152	Esta	Está	R.O.A
153	Ate	Até	R.O.A
154	Vovo	Vovó	R.O.A
155	Voce	você	R.O.A
156	Ai	aí	R.O.A
157	Vo	vó	R.O.A
158	Esta	Está	R.O.A
159	Vovo	Vovó	R.O.A
160	Esta	Está	R.O.A
161	E	É	R.O.A
162	Vô	Vó	R.O.A
163	ate	Até	R.O.A
164	E	É	R.O.A
165	Vovô/vô	vovó	R.O.A
166	la	Lá	R.O.A
167	Tão	Tão	R.O.A
168	Sera	Será	R.O.A
169	vo	Vó	R.O.A
170	é	E	R.O.A
171	la	Lá	R.O.A
172	Vovo	Vovó	R.O.A
173	Rapito	Rápido	R.O.A
174	esta	está	R.O.A
175	dezobedesel	Desobedeceu	I.O/R.O/R.O
176	mal	mau	I.O
177	felises	felizes	I.O
178	Serto	Certo	I.O
179	Ce	Se	I.O
180	A	Há	I.O/
181	avia	Havia	I.O
182	perceguiu	Perseguiu	I.O
183	Quaze	Quase	I.O
184	Sestilha	Cestinha	I.O/P.F.Sub
185	Agando	??	N.I
186	Quar des	grandes	N.I
187	Oleiro	Orelha	N.I
188	atá	Ah tá	N.I

189	Tatam	Tão	N.I
-----	-------	-----	-----

Anexo (03): Problemas fono-ortográficos em uso na produção independente

Problemas fono-ortográficos em uso na produção independente			
Escrita do participante		Escrita ortográfica	Natureza do problema fono-ortográfico
01	Naiceu	Nasceu	P.F.A/I.O
02	Mais	Mas	P.F.A
03	Inverja	Inveja	P.F.A
04	inmaginação	Imaginação	P.F.A
05	Futbol	Futebol	P.F.R
06	mora	Morar	P.F.R
07	chora	Chorar	P.F.R
08	Facudade	Faculdade	P.F.R
09	Muda	Mudar	P.F.R
10	da	Dar	P.F.R
11	Depos	Depois	P.F.R
12	Tivero	Tiveram	P.F.R
13	Viaja	Viajar	P.F.R
14	Tinha	Tinham	P.F.R
15	Pega	Pegar	P.F.R
16	Chega	Chagam	P.F.R
17	Cupa	Culpa	P.F.R
18	Pedi	Pedir	P.F.R
19	Descupas	Desculpas	P.F.R
20	Procuro	Procurou	P.F.R
21	Esperava	Esperavam	P.F.R
22	Acha	Achar	P.F.R
23	Pediro	Pediram	P.F.R
24	Descupa	Desculpas	P.F.R
25	entendero	Entenderam	P.F.R
26	Sabe	Saber	P.F.R
27	Iria	Iriam	P.F.R
28	Muda	Mudar	P.F.R
29	Todo	Todos	P.F.R
30	Tava	estava	P.F.R
31	Resoveram	Resolveram	P.F.R
32	Muda	Mudar	P.F.R
33	Peto	Perto	P.F.R
34	Chego	Chegou	P.F.R
35	Pesebeu	Percebeu	P.F.R/R.O
36	Dormi	Dormir	P.F.R
37	Levanto	Levantou	P.F.R
38	Pernanpuco	Pernambuco	R.O/P.F.Sub
39	Deve	Teve	P.F.Sub
40	Lidizer	Lhe dizer	P.F.Sub/P.F.Seg
41	Nodicia	Notícia	R.O.A/P.F.Sub
42	Enpreve	Em breve	R.O/P.F.Seg/P.F.Sub
43	Le	Lhe	P.F.Sub
44	Acradizer	Agradecer	P.F.Sub
45	Campionado	campeonato	P.F.Sub
46	lipagar	Lhe pagar	P.F.Sub/P.F.Seg
47	ves	Vez	P.F.Sub
48	familha	Família	P.F.Sub
49	lidise	Lhe disse	P.F.Sub/R.O
50	pididos	Pedidos	P.F.Sub
51	felis	feliz	P.F.Sub
52	pae	Pai	P.F.Sub
53	faminha	família	P.F.Sub
54	Solho	Sonho	P.F.Sub
55	Podi	pode	P.F.Sub
56	Granda	Grande	P.F.Sub
57	Costava	gostava	P.F.Sub
58	Regrama	reclamar	P.F.Sub/P.F.R

59	Quanceguiro	Conseguiram	P.F.Sub/I.O/P.F.R
60	Ginte	Gente	P.F.Sub
61	Princando	Brincando	P.F.Sub
62	tintar	tintas	P.F.Sub
63	loga	Lugar	P.F.Sub/P.F.R
64	Sombando	zombando	P.F.Sub
65	Corremão	Corrimão	P.F.Sub
66	Duença	Doença	P.F.Sub
67	neus	Meus	P.F.Sub
68	Sente	Senti	P.F.Sub
69	Au	Ao	P.F.Sub
70	asua	A sua	P.F.Seg
71	umdia	Um dia	P.F.Seg
72	polo	Para o	P.F.Seg
73	A rumação	Arrumação	P.F.Seg
74	Tenimando	Terminado	P.F.T/P.F.R
75	Imposivio	Impossível	R.O/R.O.A/P.F.Sub
76	I	E	R.O
77	Enpreve	Em breve	R.O/P.F.Seg/P.F.Sub
78	voçe	voçe	R.O
79	comtagioso	Contagioso	R.O
80	ficol	Ficou	R.O
81	amdava	Andava	R.O
82	emcontrol	Encontrou	R.O/R.O
83	estavão	Estavam	R.O
84	chegol	Chegou	R.O
85	osos	Ossos	R.O
86	lembrol	Lembrou	R.O
87	Dessejos	Desejos	R.O
88	tivese	Tivesse	R.O
89	nesa	Nessa	R.O
90	U	O	R.O
91	Entrol	Entrou	R.O
92	bolssa	Bolsa	R.O
93	Senpre	Sempre	R.O
94	acreditão	acreditam	R.O
95	Chorra	Chorar	R.O/P.F.R
96	Começão	começam	R.O
97	Chamarão	Chamaram	R.O
98	Traveza	Travessa	R.O
99	Arumando	Arrumando	R.O
100	Asonbrada	Assombrada	R.O/R.O
101	Ouvio	Ouviu	R.O
102	Apresado	Apressado	R.O
103	Desaparese	Desaparece	R.O
104	consequio	conseguiu	R.O
105	pedil	pediu	P.F.Sub
106	Lembrol	Lembrou	P.F.Sub
107	Medico	médico	R.O.A
108	Ai	Aí	R.O.A
109	Nodicia	Notícia	R.O.A/P.F.Sub
120	Serio	Sério	R.O.A
121	so	Só	R.O.A
122	Tres	Três	R.O.A
123	magico	Mágico	R.O.A
124	vô	vó	R.O.A.
125	Atras	Atrás	R.O.A
126	Tambem	Também	R.O.A
127	Dai	Daí	R.O.A
128	esta	Está	R.O.A
129	Arvore	árvore	R.O.A
130	maças	Maças	R.O.A
131	Rapido	Rápido	R.O.A
132	Ultimo	Último	R.O.A

133	lirios	lírios	R.O.A
134	ate	até	R.O.A
135	Alguem	Alguém	R.O.A
136	Atras	Atrás	R.O.A
137	Niguen	Ninguém	R.O.A
138	Mal	Mau	I.O
139	Porquê	Por que	I.O*
140	Por que	porque	I.O*
141	Avia	Havia	I.O
142	Istoria	História	I.O/R.O.A
143	Esselente	Excelente	I.O
144	Sidade	Cidade	I.O
145	Quizerão	Quiseram	I.O/ R.O

Anexo (04): Problemas fono-ortográficos em uso na reescrita

Problemas fono-ortográficos em uso na reescrita			
Escrita do participante		Escrita ortográfica	Natureza do problema fono-ortográfico
01	Naisceu	Nasceu	P.F.A
02	Mais	mas	P.F.A
03	Pasandor	Passando	R.O/P.F.A
04	Peguou	Pegou	P.F.A
05	Preocuram	Procuram	P.F.A
06	ver	vê	P.F.A
07	Serar	Será	P.F.A
08	conseguinto	conseguido	P.F.A/P.F.Sub
09	Feixar	Fechar	P.F.A/I.O
10	Atrais	Atrás	P.F.A
11	Tenimando	Terminado	P.F.A
12	ve	Ver	P.F.A
13	Comteceu	Aconteceu	P.F.R/ R.O
14	Tavam	Estavam	P.F.R
15	Mais	Mas	P.F.R
16	Tava	Estava	P.F.R
17	Resoveu	Resolveu	P.F.R
18	Nuda	Mudar	P.F.R
19	Niguém	Ninguém	P.F.R
20	Chegei	Ceguei	P.F.R
21	Pesebi	Percebi	P.F.R/R.O
22	Chega	Chegar	P.F.R
23	Tavão	Estavam	P.F.R/R.O
24	Cupa	Culpa	P.F.R
25	chora	Chorar	P.F.R
26	Descupas	Desculpas	P.F.R
27	Acha	Achar	P.F.R
28	iria	iriam	P.F.R
29	Ledizer	Lhe dizer	P.F.Sub/P.F.Seg
30	Le	Lhe	P.F.Sub
31	agradizer	Agradecer	P.F.Sub
32	campionado	Campeonato	P.F.Sub
33	Lhidise	Lhe disse	P.F.Sub/R.O
34	Trêz	Três	P.F.Sub
35	Istuda	Estuda	P.F.Sub
36	Facoudade	Faculdade	P.F.Sub
37	descobriram	descobriram	P.F.Sub
38	Recrama	Reclamar	P.F.Sub/P.F.R
39	Quanceguiram	Conseguiram	P.F.Sub/P.F.A/I.O/
40	Pricado	Brincando	P.F.Sub/P.F.R
41	tudos	Todos	P.F.Sub
42	Ves	Vez	P.F.Sub
43	Logar	Lugar	P.F.Sub
44	Aguntesel	Aconteceu	P.F.Sub/R.O
45	Quanto	Quando	P.F.Sub
46	Corremão	Corrimão	P.F.Sub

47	Semte	Sente	P.F.Sub
48	Emaginação	Imaginação	P.F.Sub
49	foran	foram	P.F.Sub
50	Imposivio	Impossível	R.O/R.O.A/P.F.Sub
51	Futebou	Futebol	R.O
52	Noticia	Notícia	R.O
53	En	Em	R.O
54	Encontrol	encontrou	R.O
55	Dise	Disse	R.O
56	Boussa	Bolsa	R.O
57	Profesora	Professora	R.O
58	Pasandor	Passando	R.O/P.F.A
59	Acreditão	Acreditam	R.O
60	Começarão	Começaram	R.O
61	entenderão	entenderam	R.O
62	Sombando	Zombando	R.O
63	Ultimo	Último	R.O
64	Aruma	Arrumar	R.O/P.F.R
65	Arumando	Arrumando	R.O
66	Ouvio	ouviu	R.O
67	Lenantol	Levantou	R.O
68	Arvoré	Árvore	R.O.A
69	Arvore	Árvore	R.O.A
70	maças	maças	R.O.A
71	Familia	Família	R.O.A
72	ai	aí	R.O.A
73	Ai	Aí	R.O.A
74	E	É	R.O.A
75	Dai	Daí	R.O.A
76	Jâ	Já	R.O.A

Anexo (05): **Produções iniciais digitalizadas e digitadas**

Anexo (06): **Produções independentes digitalizadas e digitadas**

Anexo (07): **Produções finais (reescritas) digitalizadas e digitadas**