UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLV
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

IVANETE DIAS QUEIROZ COSTA

DA ORALIDADE À ESCRITA: UMA ABORDAGEM FONOLÓGICA SOBRE O APAGAMENTO DO "R" NA ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

MOSSORÓ-RN

2015

IVANETE DIAS QUEIROZ COSTA

DA ORALIDADE À ESCRITA: UMA ABORDAGEM FONOLÓGICA SOBRE O APAGAMENTO DO "R" NA ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.

MOSSORÓ-RN

2015

C837o Costa, Ivanete Dias Queiroz

Da Oralidade à escrita: uma abordagem fonológica sobre o apagamento do “R” na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental II / Ivanete Dias Queiroz Costa. – Mossoró, RN, 2015.
121f. il.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes - FALA.

1. Escrita. 2. Abordagem Fonológica. 3. Expressão Falada. 4. Expressão Escrita. 5. Ensino Fundamental II – Escrita. I. Alves, Gilson Chicon. II. Título.

CDD 372.62

Bibliotecária: Marciele Oliveira de Souza
CRB 15/521

A dissertação da oralidade à escrita: uma abordagem fonológica sobre o apagamento do "r" na escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, autoria de Ivanete Dias Queiroz Costa, foi submetida à Banca Examinadora do PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em 17 agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves (UERN)
(Orientador)

_____

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva (UFCG)
(1ª Examinador)

_____

Profa. Dra. Verônica Palmira Salme Aragão (UERN)
(2ª examinador)

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.

(Bortoni-Ricardo)

Dedico este trabalho a meu esposo Jailson e aos meus filhos Rodrigo e Rennan pelo muito que representam na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar essa nova conquista e por ter me acompanhado nessa caminhada, dando-me forças e coragem nos momentos mais difíceis, apontando-me o melhor caminho a seguir.

A Jailson, meu esposo, companheiro fiel, pelo apoio incondicional que me deu forças para não desistir e, sobretudo, pelo amor e dedicação que me devota.

Aos meus filhos queridos, Rodrigo e Rennan, por encherem a minha vida de luz, alegria e esperança, suavizando os momentos de difíceis turbulências. A Rennan, agradecimentos especiais pelo apoio técnico.

A meu orientador, Professor Doutor Gilson Chicon Alves, pelas suas valiosas orientações, pela sua dedicação e seriedade, pela confiança que depositou em mim, não medindo esforços para me acompanhar, com todo seu interesse e incentivo, não permitiu que eu desistisse no caminho.

Ao programa PROFLETRAS, por ter aberto as portas para nos dar a oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

Ao professor Doutor José Roberto, diretor local do Profletras, pela dedicação e seriedade com que tem conduzido o programa.

A todos os colegas do PROFLETRAS, pela companhia agradável e pelo aprendizado compartilhado durante as aulas, em especial, a Cíntia e a Lúcia, pelos momentos em que disponibilizaram seu tempo para ouvir minhas angústias e lamúrias, dando-me incentivo e força para prosseguir nessa caminhada.

À minha amiga Rossely, por ter me incentivado a participar da seleção do mestrado e torcido pela minha aprovação.

A todos os meus colegas de trabalho, por acreditarem na minha capacidade e me incentivarem a alçar voos mais altos, para a realização de novas conquistas.

Aos meus alunos, colaboradores desta pesquisa, que sem sua colaboração ela não haveria se concretizado.

RESUMO

Da oralidade à escrita: uma abordagem fonológica sobre o apagamento do "r" na escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II

O presente trabalho tem como objeto de estudo o apagamento do "r" produzido por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Seu principal objetivo é analisar, à luz da Fonologia, o fenômeno do apagamento do "r" em posição de *coda* final, apresentado na escrita dos alunos dessa etapa da educação básica. Foram investigados os desvios mais frequentes cometidos pelos alunos do 8º ano, os quais foram analisados com base na categorização de Bortoni-Ricardo (2005), a qual foi adaptada. Dessa adaptação, resultaram três categorias: *desvios resultantes da interferência da oralidade*, *desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita*, *desvios de outra natureza*. Assim, os fenômenos encontrados foram distribuídos entre as três categorias. Dentre os fenômenos observados, o mais recorrente foi o apagamento do "r" em posição de *coda* final, especialmente nas formas verbais do infinitivo. Detectado tal fenômeno, buscou-se, sob uma perspectiva sociolinguística, analisa-lo, partindo da hipótese de que ele continua acontecendo porque não foi atentamente analisado, apresentado e corrigido pela escola, ou por a escrita desses alunos ser influenciada por fatores externos que os levam a fazer uma espécie de "transferência fonética/fonológica" na escrita. O referencial teórico norteador são os estudos de Bortoni-Ricardo (2006), Callou, Morais e Leite (1998), Cagliari (2002), Silva (1981), Câmara Jr. (1975) dentre outros autores que teorizam na área. Trata-se de uma pesquisa intervencionista, na qual são apresentados os resultados de uma intervenção realizada no 8º ano, a fim de sanar esse problema. O resultado da intervenção foi positivo, visto que os alunos foram muito receptivos às atividades tanto orais quanto escritas programadas para ensiná-los a reconhecer o "r" em posição de *coda* final de palavras, principalmente verbos, na língua oral, e que este deve ser realizado também na língua escrita.

Palavras-chave: Fonologia. Desvios ortográficos. Escrita. Apagamento de "r". C*oda* final.

ABSTRACT

Of the oral at the writing: a phonological a perspective about the missing of the "r" produced by students of 8th year of the fundamental education II

The present work has as study object the missing of the "r" produced by students of 8th year of the fundamental education. Its main target is to examine at the knowledge Phonology, the phenomenon of the missing of the "r" in coda final position, present in the writing of the student of the fundamental education. Were Investigated the variances most constant committing by students of the 8th year, that were examined with base in the categorization of Bortoni-Ricardo (2005), which was adapted. Of that adaptation, result three categories: *deviation resulting of the interference of the oral tradition, deviation resulting of the convention of writing system, deviation of other nature*. Therefore, the phenomena found were distributed between the three categories. Among the phenomena observed, the most appellant was the missing of the "r" in coda final position, especially in the infinitive verbs forms. Detected such phenomenon, it search, from a sociolinguistics perspective, to analyze it, assuming that it persist because was not carefully examined, introduced and emended for the school, or for the writing from that students be influenced by externals factors that drive them to do an sort of phonetic/phonological transference in the writing. The theoretical frame of reference was the studies of Bortoni-Ricardo (2006), Callou, Morais e Leite (1998), Cagliari (2002), Silva (1981), Câmara Jr. (1975) among others writers who theorize in the area. It's of an intervencionist research, in which were presented the intervention result performed in the 8th year, in order to remedy that problem. The result of the intervention was positive, since the students were very receptive at the activities both oral and written planned to teach them to recognize the "r" in final coda positon of words, mainly verbs, in the oral language, and that this has to be realized in the writing language too.

Key-words: Phonology. Orthographic *deviation*. Writing. Missing of the "r". Final coda.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fonemas vocálicos e consonantais do Português brasileiro.....26
Quadro 2 – Diferença entre fala e escrita.....57
Quadro 3 – Informações dos sujeitos do 6º ano.....65
Quadro 4 – Informações sobre os sujeitos do 8º ano.....65
Quadro 5 – Categorização dos desvios.....74
Quadro 6 - Quantidade total de desvios por categoria.....75
Quadro 7 - Desvios cometidos por alunos do 6º ano.....78
Quadro 8 - Desvios cometidos por alunos do 8º ano.....80
Quadro 9 - Comparação dos desvios do 6º e do 8º ano.....82
Quadro 10 - Desvios resultantes da interferência da oralidade no 6º ano.....84
Quadro 11 - Desvios resultantes da interferência da oralidade no 8º ano.....85
Quadro 12 - Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita do 6º ano.....86
Quadro 13 - Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita do 8º ano.....87
Quadro 14 - Desvios de outra natureza do 6º ano.....88
Quadro 15 - Desvios de outra natureza do 8º ano.....88
Quadro 16 - Apagamento do “r” em coda final no 8º ano.....91
Quadro 17 - pagamento do “r” na primeira atividade depois da intervenção.....98
Quadro 18 - Apagamento do “r” após a intervenção.....99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de desvios por categoria – 6º ano.....79
Gráfico 2 - Percentual de desvios por categoria – 8º ano.....81
Gráfico 3 - Desvios ortográficos totais em função do ano escolar.....83
Gráfico 4 - Desvios ortográficos por categoria em função do ano escolar.....83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

2 FONOLOGIA 15

2.1 Distinção entre Fonética e Fonologia.....15
2.2 Considerações preliminares sobre a Fonologia.....17
2.2.1 Fonema.....19
2.2.2 A Organização do sistema fonológico do português brasileiro.....22
2.2.3 A estrutura silábica do português brasileiro.....27
2.3 Processos fonológicos.....29
2.3.1 Classificação dos processos fonológicos.....30
2.4 O acento no português brasileiro.....33

3 A LÍNGUA ESCRITA.....38
3.2 Discussões preliminares.....38
3.2.1 A aquisição da escrita.....39
3.3 O que é escrita.....43
3.4 Importância da aprendizagem da escrita.....45
3.5 O princípio alfabético.....48
3.6 Dificuldades na aprendizagem da escrita.....49
3.7 Concepções sobre o aprendizado da escrita.....53
3.8 Fala e escrita: duas modalidades em um só contínuum.....56

4 METODOLOGIA E PLANO DE INTERVENÇÃO.....59

4.1 Pesquisa qualitativa.....59
4.1.1 Características da pesquisa qualitativa.....59
4.1.2 Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa.....61
4.2 Pesquisa intervencionista.....61
4.3 Pesquisa interpretativa.....64
4.4 O ponto de partida.....64
4.4.1 Os sujeitos.....65
4.4.2 A coleta dos dados.....66

4.5 Categorização dos desvios.....71
4.6 Tratamento dos dados.....75
4.6.1 Desvios totais por categorias, cometidos por alunos do 6º ano.....78
4.6.2 Desvios referentes ao oitavo ano, considerando cada categoria.....80
4.6.3 Desvios resultantes da interferência da oralidade.....84
4.6.4 Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita.....85
4.6.5 Desvios de outra natureza.....87
4.7 O apagamento do "r".....90
4.7.1 O apagamento do "r" nos textos dos alunos.....91
4.8 Da intervenção.....93
4.8.1 Aplicação da intervenção – passo a passo.....94
4.8.2 Dos resultados da intervenção.....98
4.9 Plano de intervenção – proposta para enfrentar o problema.....102

5 CONSIDERAÇÔES FINAIS.....107

REFEÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....109

ANEXOS.....114

ANEXO A - Proposta de produção de texto para o 6º ano.....115
ANEXO B - Letra da música Pais e Filhos (com lacunas), de Renato Russo.....116
ANEXO C - Aula sobre o infinitivo verbal.....117
ANEXO D - Atividade de intervenção I.....119
ANEXO E - Atividade de intervenção II (proposta de produção de texto).....120
ANEXO F – Tabela da loteria educativa.....121

1 INTRODUÇÃO

Logo nos primeiros anos de escolarização, a escola impõe ao aluno a adequação da escrita à norma padrão. Mas, o fato de não haver correspondência unívoca entre sons da fala e escrita, os alunos acabam transferindo esses sons para a escrita, constituindo-se, então, em erros ortográficos, cuja motivação encontra-se em processos fonético-fonológicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) expressam a preocupação com a ortografia quando trazem em seu texto que a produção textual é o momento em que o aluno manifesta-se por escrito, dentro da linguagem padrão, mostrando suas habilidades e competências, dentre elas a ortográfica. Do mesmo modo, reconhecem a interferência fonético-fonológica da escrita dos alunos, quando propõem como um dos objetivos para o ensino de ortografia "identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal" (PCN, 1998, p. 86). Por isso, escolhemos os desvios ortográficos como objeto de nosso estudo, partindo da perspectiva de que estes são influenciados pela interferência de fenômenos fonético-fonológicos.

O interesse pelo tema deste trabalho surgiu da necessidade de verificar por que os textos dos alunos que entram na segunda etapa do Ensino Fundamental ainda encontram-se cheios de desvios ortográficos, um problema que deveria ter sido eliminado no início do processo de aquisição da linguagem, mas continua frequente nos textos dos alunos de todas as séries dessa etapa da educação básica.

São muitos os desvios encontrados na escrita de alunos. Dentre eles está o fenômeno do apagamento do "r" em posição de *coda* silábica, fenômeno esse que tem despertado o interesse de muitos estudiosos como Callou, Morais e Leite (1998), Bortoni-Ricardo (2006), dentre outros. Na busca de atingir nossos objetivos, lançaremos mão dos estudos de linguistas das diversas frentes da linguística atual que teorizam os processos dentro do campo da Fonética e Fonologia, tais como Cagliari (2002), Silva (1981), Câmara Jr. (1975), Henriques (2012), Hora (2012), Callou e Leite (2005); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006a, 2006b); Collischonn (2001); PCN. (1998) dentre outros; bem como os estudiosos que teorizam sobre a questão da escrita como Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson (1997), Cagliari (1996), Bortoni-Ricardo e Machado (2013); Dolz, Decandio e Gagnon (2010), Fayol (2014), Koch e Elias (2011), Marcuschi (2005), Oliveira (1989), Passarelli (2004), Alvarenga e Oliveira (1997), dentre outros, além de escritos publicados em jornais e revistas especializados, internet, dissertações, teses e várias outras publicações.

Várias pesquisas sociolinguísticas têm se voltado para a análise do “r” em final de sílaba, devido a suas várias possibilidades de variação e realização. A maioria desses estudos é concentrada no apagamento do “r” em final da palavra e têm mostrado que esse apagamento é muito produtivo na língua oral. Nesta pesquisa, pretendemos, à luz das teorias da Fonética e Fonologia moderna, realizar um estudo sobre a permanência dos desvios ortográficos na escrita, em textos de alunos do 8º ano de uma escola pública, em especial o apagamento do ”r” em *coda* final, partindo da hipótese de que esses desvios continuam acontecendo porque não foram atentamente analisados, apresentados e corrigidos pela escola, ou por a escrita desses alunos ser influenciada por fatores externos que levam o aluno a fazer uma espécie de “transferência fonética/fonológica” na escrita.

Para esse fim, temos como objetivo geral analisar, à luz da fonologia, o fenômeno do apagamento do “r” em posição de *coda* final, apresentado na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o desvio de grafia mais recorrente apresentado pelos alunos do 8º ano;
- Apresentar uma proposta de intervenção para sanar esse desvio mais recorrente.

Acreditamos na relevância desse estudo porque muitas das pesquisas que investigam esse fenômeno tratam da aquisição oral, havendo poucas investigações na aquisição da escrita. Além disso, a maioria dos trabalhos que investigam esse fenômeno tem como *corpus* as produções de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, os quais se encontram logo no início do processo de aquisição da escrita. Porém, em nossa pesquisa, partiremos de produções de alunos que já se encontram nas séries finais do Ensino Fundamental, momento em que esse fenômeno não devia mais ocorrer.

A pesquisa tem um respaldo bibliográfico porque, para realizá-la, foi feito primeiramente um levantamento de textos, os quais foram analisados e constituíram o nosso *corpus*. É uma pesquisa de campo em razão de os dados terem sido coletados na Escola Estadual Dr. Lavoisier Maia, escola da rede estadual de ensino de Mossoró-RN. Quanto à natureza, segue uma abordagem qualitativa, uma vez que os fenômenos são analisados e explicados sobre a perspectiva dos sujeitos. No que se refere aos seus objetivos, é uma pesquisa intervencionista que busca unir teoria e prática para interferir positivamente nos resultados analisados. É também de caráter interpretativo por buscar, à luz da Fonologia, interpretar os desvios ortográficos observados e analisados nos textos dos alunos do Ensino Fundamental II.

Desse modo, organizamos nosso trabalho em três capítulos: no capítulo I, destinado à Fonologia, apresentamos uma breve distinção entre Fonética e Fonologia; algumas considerações preliminares sobre Fonologia, tais como fonema, organização do sistema fonológico do português brasileiro, sua estrutura silábica e os processos fonológicos.

No capítulo II, destinado à língua escrita, discutimos questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita, tais como a aquisição da escrita, o que é escrita, qual a importância do seu aprendizado e as dificuldades enfrentadas durante esse processo de aprendizagem, bem como algumas concepções sobre esse aprendizado e sua relação com a fala.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia de nosso estudo, os tipos de pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa, sobre a coleta dos dados, situação de produção, categorização dos desvios bem como o tratamento e análise dos dados. Ainda nesse capítulo, tratamos do fenômeno do apagamento do "r" em posição de *coda* final, teorizado por alguns estudiosos, contextualizando com o *corpus* de nossa pesquisa. Não obstante, apresentamos o passo a passo da aplicação da nossa intervenção, bem como os resultados alcançados.

Por fim, apresentamos, também nesse mesmo capítulo, um plano de intervenção, a ser desenvolvido a longo prazo, com atividades a cada dois meses, a fim de sanar o problema do apagamento do "r" na escrita dos alunos.

2 FONOLOGIA

Neste capítulo falaremos um pouco sobre a fonologia, mostrando uma breve distinção entre fonética e fonologia, noções sobre fonema, bem como uma breve descrição do sistema fonológico do português brasileiro (vogais, consoantes), seguindo com comentários sobre as estruturas silábicas. Na sequência, trataremos dos processos fonológicos, apresentando aqueles mais importantes para o nosso estudo. Por fim, falaremos sobre o acento no português brasileiro. Dessa forma, pretendemos tratar das noções fundamentais que envolvem a fonologia.

2.1 Distinção entre Fonética e Fonologia

Estudos mostram que foi somente a partir da primeira metade do século XX, principalmente, através das ideias de Saussure (1916), no *Curso de linguística geral* que ocorre a distinção entre Fonética e Fonologia. (HENRIQUES, 2013; HORA, 2012; CALLOU; LEITE, 2005 entre outros autores). Conforme discorrem Callou e Leite, (2005):

> Ferdinand de Saussure no *Curso de linguística geral* distingue Fonética de Fonologia, reservando à Fonética o seu uso original de estudo das evoluções dos sons. Segundo ele, "a Fonética é uma ciência histórica, analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo. A Fonologia se coloca fora do tempo, já que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo." (SAUSSURE, 1969, p. 43, Apud CALLOU; LEITE, 2005, p. 12).

Foi somente a partir do pensamento saussuriano, com sua distinção entre língua (*langue)* – como sendo o conhecimento que possui para ser capaz de falar e entender o outro – e fala (*parole*) – a forma em que o falante emprega esse conhecimento –, que a Fonologia começou a surgir como disciplina.

Segundo Hora (2012), até o início do século XX, o estudo dos sons da fala era considerado apenas do ponto de vista fonético. Nesse início de século, vários estudiosos buscaram elaborar as ideias disseminadas por Saussure, destacando-se o grupo de Praga, dentre eles, Trubetzkoy e Jakobson. Mas foi só no Primeiro Congresso de Filólogos Slávico, ocorrido em Praga, 1929, que a ciência da Fonologia passou a ser reconhecida. A partir de então, a nova ciência ganhou espaço e passou a ser definida separadamente da Fonética.

Com as definições de Fonologia e Fonética, os fonólogos de Praga tentam vê-las diferentemente: “a primeira como uma disciplina funcional e a última como uma disciplina

auxiliar da linguística, reconhecendo, portanto, uma antítese que Saussure negou" (HORA, 2012, p. 36). Nesse entendimento, a Fonologia é considerada parte da linguística, tratando os fenômenos fônicos conforme suas funções na língua. Conforme o referido autor, ao compararmos as duas disciplinas, percebemos que a Fonologia trabalha com a função linguística e "pressupõe o sistema", ao contrário da Fonética, que não tem esse objetivo.

É com base nesses estudos que a literatura vigente tem definido a Fonética como a ciência que estuda os sons da fala, "preocupando-se com os mecanismos de produção e audição". (CAGLIARI, 1996, p. 42). Ela procura fazer um trabalho enfatizando o aspecto descritivo da realidade fônica da língua. Dito de outro modo, ela tenta descrever e analisar a fala das pessoas tal qual ocorre nas mais diversas situações de comunicação. Já a Fonologia estuda os sons da língua, analisando-os sob a perspectiva de suas funções. Ela se preocupa com os "aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas" (CAGLIARI, 1996, p. 43)

Callou e Leite (2005) discorrem que a Fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, enquanto que a Fonologia estuda os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado. Desse modo, as tarefas da Fonética são descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. Já a Fonologia tem como tarefa estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, diferenças relativas à significação e "estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases." (CALLOU; LEITE, 2005, p.11) Para as referidas autoras, a Fonética se diferencia da Fonologia por considerar os sons independentemente de suas oposições paradigmáticas "— aquelas cuja presença ou ausência importa em mudança de significação (pala: bala: mala: fala: vala: sala: cala: gala etc.)" (CALLOU; LEITE, 2005, p.11) — e de suas combinações sintagmáticas, ou seja, os seus arranjos e disposições lineares no contínuo sonoro (Roma, amor, mora, ramo etc.).

Outro fator contribuinte para essa distinção é que a Fonética tem como unidade o som da fala ou o fone, ao passo que a unidade da Fonologia é o fonema. No entanto, depreende-se dos estudos de Callou e Leite (2005) que Fonética e Fonologia são duas disciplinas interdependentes, visto que para qualquer estudo fonológico é essencial partir do conteúdo fonético, para determinar quais são as unidades distintivas de cada língua. Nesse entendimento, a Fonética pode ser caraterizada como a ciência que trata da *substância* da expressão e a Fonologia como a ciência que trata da *forma* da expressão. Para as referidas

autoras, essa caracterização é aceita pela maioria dos linguistas porque não implica a oposição entre os dois campos do conhecimento, nem sua independência e autonomia.

Analisando o pensamento de Trubetzkoy, Hora (2012) aponta a Fonética como sendo o primeiro passo para a Fonologia, e, assim sendo, a Fonética é imprescindível para a Fonologia. Elas estudam dois aspectos dos sons da fala complementares e interdepententes, os quais "representam graus sucessivos de abstração." (HORA, 2012, p. 39).

Hernandorena (2001) discorre que Fonética e Fonologia apresentam campos de estudos relacionados, mas objetivos independentes. A fonética estuda os sons da fala sob o ponto de vista articulatório, investigando como os sons são produzidos ou articulados pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, verificando as propriedades físicas que produzem e propagam o som, ou ainda do ponto de vista auditivo, que analisa a recepção do som. A Fonologia dedica-se ao estudo dos sistemas de sons, sua descrição, sua estrutura e funcionamento, analisando formações silábicas, "morfemas, palavras e frases" (HERNANDORENA, 2001, p.11), como é organizada e estabelecida a relação 'mente e língua' para que a comunicação aconteça. Seu objeto de estudo é a forma sistemática como cada língua organiza os sons.

Nesse entendimento, a Fonética estuda as diversidades de sons produzidos pelo aparelho fonador e utilizados na fala, isto é, estuda as variações linguísticas de cada comunidade de falantes, mostrando os diversos falares de uma língua; a Fonologia dedica-se ao estudo dos sons capazes de promover diferenças nos significados – os fonemas – e do modo como eles se organizam e combinam "para formar unidades linguísticas maiores, bem como as variações que esses fonemas podem apresentar." (HERNANDORENA, 2001, p. 12).

Depreendemos então que Fonética e Fonologia têm em comum o mesmo objeto de estudo: os sons da fala, o que as diferencia é o enfoque que cada uma dá a esse objeto. Por exemplo, quando fazemos uma análise das pronúncias das palavras tia /tʃia/, /tia/ e dia /dʒia/, /dia/ damos um tratamento fonético. Mas se a análise for feita sobre a perspectiva da oposição entre essas palavras, provocadas pelos elementos distintivos /t/ e /d/, os quais são denominados de fonema, entramos na área da Fonologia.

2.1 Considerações preliminares sobre a Fonologia

Conforme visto anteriormente, foi somente no século XX que a Fonologia surgiu como disciplina, e passa a se interessar pela função linguística dos sons da fala. "A partir daí são estabelecidos os sons de fala pertinentes à descrição linguística, pois trazem distinção de

sentido. Isto é, só levamos em conta as variações sonoras que afetam a compreensão da mensagem.” (SEARA; LAZZAROTTO-VOLCÃO; NUNES, 2011, p. 67). Conforme as referidas autoras, só podemos afirmar que em português brasileiro temos duas consoantes distintas em /p/ e /b/, não porque uma é surda e a outra sonora, mas porque elas diferenciam o sentido das palavras pata /pata/ e bata /bata/. No entanto, não consideramos as variações que podem ocorrer na produção da palavra dia, que pode ser pronunciada como /dʒia/, /dia/ mas essas variações não alteram o sentido dessa palavra.

Os estudos fonológicos surgiram bem mais tarde do que os fonéticos e só passaram a se afirmar no início do século XX. A partir de então, começaram a surgir novas teorias fonológicas, tentando propor modelos que descrevessem “os sons das línguas interpretados com base em seus valores (funções) dentro de um sistema linguístico, como também as suas variantes contextuais ou posicionais.” (SEARA; LAZZAROTTO-VOLCÃO; NUNES, 2011, p. 68). Dentre as correntes teóricas encontram-se os estruturalistas, os funcionalistas e os gerativistas. Cada uma dessas teorias apresentava uma visão diferente sobre a forma de interpretar os sons da fala.

Os estruturalistas, os quais defendem que o componente sonoro prevalece sobre os demais (morfológico ou sintático), têm por base as dicotomias (1) língua (langue) e fala (parole) e (2) forma e substância de Saussure (1916).

Conforme os cientistas pertencentes ao grupo de Praga, dentre eles N. Trubezkoy, R. Jakobson, A. Martinet e E. Benveniste, “Fonologia é um termo bastante abrangente, uma vez que abarca estudos diacrônicos e sincrônicos, sistemas gerais e específicos.” (SEARA; LAZZAROTTO-VOLCÃO; NUNES, 2011, p. 69). Antes do Círculo Linguístico de Praga, os foneticistas fundamentavam-se na física e na fisiologia para descrever os sons da língua, e a Fonologia era apresentada como uma ciência paralela à Linguística. Segundo as referidas autoras, Trubezkoy e seus colegas mostram, através da nova Fonologia, os sons da língua como elementos essenciais na constituição das palavras, cujas funções gramaticais são bastante claras, com isso, eles separam a Fonologia da Fonética (que estudaria os sons a partir da física acústica e da fisiologia articulatória), e a transforma em uma disciplina da Linguística.

Para as autoras supracitadas, os gerativistas superaram as ideias estruturalistas, que orientaram a consideração de fonemas como entidades indivisíveis. N. Chomsky, seu principal representante, apresenta uma nova dicotomia: competência (o conhecimento que uma pessoa tem das regras de sua língua) e desempenho (o uso efetivo dessa língua). Nesse entendimento, caberia à Linguística tratar da competência dos falantes e não de seu

desempenho. “Para explicitar essa competência, Chomsky criou um sistema de símbolos e regras que oferece uma representação formal da estrutura dos enunciados” (SEARA; LAZZAROTTO-VOLCÃO; NUNES, 2011, p. 70).

2.2.1 Fonema

Embora já usado no século XIX, mas se referia a uma unidade de som da fala, “isto é, a uma unidade fonética e não a uma noção abstrata, que envolve oposição” (CALLOU; LEITE, 2005, p.35), o termo fonema surge somente em fins do século XIX, com o linguista russo Baudouin de Courtenay, com uma conceituação psicológica. A partir de então, “ele passou a ser usado para designar os elementos mínimos distintivos da estrutura fônica em uma transcrição que distinguem todos e apenas os signos que são opostos dentro do sistema linguístico.” (HORA, 2012, p. 40). “Courtenay via o fonema como um som ideal que o falante almejava alcançar no exercício da fala, na qual realizava sons próximos a esse protótipo idealizado. Segundo ele, o fonema era o equivalente psíquico do som da fala.” (CALLOU; LEITE, 2005, p.35).

Somente no século XX, a partir dos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga, o conceito de fonema recebeu uma definição específica. “A noção tal como usada hoje em dia já estava implícita em Saussure em sua dicotomia *langue-parole* (língua-fala). O fonema é uma unidade da *língua* e sons ou fones são unidades da *fala.”* (CALLOU; LEITE, 2005, p.35). Conforme as referidas autoras, Saussure não chegou a formular sua conceituação, mas já trazia uma ideia bastante clara de que os fonemas são antes de tudo entidades opositivas, relativas e negativas. A concepção de entidades opositivas em Saussure aplica-se a todas as unidades linguísticas. “Os fonemas se caracterizam não por uma qualidade particular positiva de cada um, mas simplesmente pelo fato de que não se confundem uns com os outros.” (CALLOU; LEITE, 2005, p. 36).

Segundo as referidas autoras, foi nos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga que o conceito de fonema foi aprofundado, passando a ter um conceito funcional abstrato, sendo entendido como uma unidade mínima distintiva do sistema de som. Assim sendo, o fonema passa a ser então a menor unidade fonológica da língua.

Conforme Camara Jr. (1975, p. 23), tal conceito parte do princípio doutrinário de que no som vocal elementar (divisão mínima da segunda articulação da língua – pode ser vogais ou consoantes) o que realmente interessa na comunicação linguística é um pequeno número de propriedades articulatórias e acústicas, ou traços e não todo o conjunto da emissão fônica.

Para o referido autor, são os traços distintivos que servem para distinguir numa determinada língua uns sons vocais elementares dos outros.

Conforme Callou e Leite (2005), Jakobson teve um papel decisivo nos estudos fonológicos, ao definir o fonema como um 'feixe de traços distintivos' (JAKOBSON, 1967 apud CALLOU; LEITE, 2005, p. 36), baseado na ideia de que o fonema era divisível em unidades menores. Partindo desse conceito, os seguidores de Praga deram ao termo fonema uma visão mais abstrata e menos física, ressaltando o papel funcional desempenhado pelo elemento fônico na língua.

"O fonema é um som que, dentro de um sistema fônico determinado, tem um valor diferenciador entre dois vocábulos." (CALLOU; LEITE, 2005, p.37). À Fonética, interessa a realização fônica em si, enquanto que a oposição dos sons dentro do contexto de uma língua dada interessa à Fonologia. E acrescentam:

> A língua é, como sabemos, um sistema de identidades e diferenças: as unidades linguísticas conhecem-se por suas identidades e distinguem-se por suas diferenças. A gramática de uma língua informa quais as unidades fonológicas, distintivas, de uma língua, quais traços fonéticos são fonológicos e quais são não fonológicos ou predizíveis. À Fonologia interessam apenas os traços distintivos enquanto à Fonética interessam todos os traços. (CALLOU; LEITE, 2005, p. 37)

Segundo Henriques (2012), o fonema é uma subdivisão da sílaba. "Considerado o conjunto de articulações dos órgãos fonadores, seu efeito acústico estrutura as formas linguísticas e constitui o mínimo segmento distinto numa enunciação." (HENRIQUES, 2012, p. 8). São unidades fonológicas mínimas que, substituídas por outras, são capazes de mudar o significado das palavras. E é essa oposição de sons, capaz de distinguir pares opositivos dentro de uma língua que interessa à Fonologia.

Não podemos confundir sons da fala (os fones) com sons da língua (os fonemas). Conforme discorre Oliveira (1989), os fones (sons da fala) são falados. Eles representam variantes individuais que mudam, conforme uma série de fatores como idade, classe social, região etc., mas não provocam mudança de sentido. Já os fonemas (os sons da língua), segundo o referido autor, não são falados e possuem caráter abstrato. Eles são, segundo alguns estudiosos, fruto da abstração psíquica, ou seja, uma representação mental.

Para Oliveira isso nos ajuda a entender por que nós percebemos algumas diferenças entre sons, mas não percebemos outras. Por exemplo, nós diferenciamos os fonemas "f" e "v" nas palavras "faca" e "vaca", mas não percebemos a diferença entre a pronúncia [dʒia] (no dialeto cearense, por exemplo) e a pronúncia [dia] (no dialeto norte-riogandense, por

exemplo) para a palavra "dia". Para o referido autor, embora haja diferença na pronúncia da palavra dia, reconhecemos que se trata da mesma palavra. Isso porque a diferença acontece apenas no âmbito da fala, isto é, nas variedades linguísticas. Trata-se de um fonema /d/ concretizado nos fones [d] e [dʒ], e essa diferença não muda o sentido da palavra. No caso das palavras "faca "e "vaca", a diferença entre os sons acarreta mudança de sentido e, assim sendo, ficam separados em nossa mente. Esses sons, além de serem diferentes na fala (fones [f] e [v] diferentes), são também diferentes na língua (são fonemas diferentes /f/ e /v/).

Nesse entendimento, percebemos que o falante possui dois níveis de representação sobre sua língua: um fonológico e a outro fonético. Conforme discorre Hernandorena (2001, p. 16):

> Todo falante possui uma informação fonológica que congrega duas formas diferentes de unidades lexicais de sua língua: uma *representação fonológica*, mais abstrata, subjacente ao nível fonético, que só contém informação não previsível (distintiva), e que estabelece a relação dos sons com significado, e uma *representação fonética*, que indica como a palavra é realizada, que isola as propriedades articulatórias e acústicas dos sons para a realização e a decodificação do sinal da fala.

Segundo a referida autora, essas diferentes representações podem ter implicações nos sistemas ortográficos da fala. Por exemplo, a palavra "dia" só apresenta uma forma de registro ortográfico, mas sabemos que, em dialetos portugueses, ela pode apresentar as variações fonéticas [dia] e [dʒia]. A diferença fonética entre [d] e [dʒ] está prevista apenas no contexto fonético, mas no nível fonológico, não existe a diferença entre as duas realizações, pois ambas representam o mesmo fonema /d/, tratando-se portanto da mesma palavra.

Nesse entendimento, a Fonologia interfere na percepção da fala. Tomemos, por exemplo, os sons [f] e [v]. Todo falante do português sabe que esses sons são produzidos em palavras como "faca", "fala" e "vaca", "vala", respectivamente. As diferenças ocorridas entre os segmentos fônicos [f] e [v] são diferenças fonológicas, pois diferenciam o significado das palavras "faca/vaca", "fala/vala". São dois sons que apresentam características comuns: ambas são fricativas e labiodentais. O que as diferenciam é o traço distintivo vozeamento, pois o "f" é uma consoante surda (desvozeada) e o "v" é uma consoante sonora (vozeada). Por esse motivo, a criança que escreve *vala* por *fala*, não é porque a criança tenha cometido um "erro", mas sim porque os fonemas são muito parecidos, e essa foi a percepção fonológica que ela teve da fala.

Henriques (2007, p. 8) discorre que toda língua possui um número limitado e fixo de fonemas, no entanto, não há uma correspondência unívoca entre letras e fonemas. Por esse

motivo, letra e fonema não podem ser confundidos, pois, embora em alguns casos haja coincidência entre ambos, muitas vezes uma letra pode ser representada por um fonema diferente, como é o caso da letra x, que pode representar os fonemas /s/ (experiente), /z/ (exame), /ʃ/ (peixe) e /ks/ (fixo); do mesmo modo, o fonema /s/ pode se representado pelas letras c, (cebola) ç (criança), ss (massa), s (sacola), x (explicar), sc (nascer). "A escrita alfabética atribui às letras a representação dos sons. Portanto, a relação entre as letras e os sons é uma relação de representação." (OLIVEIRA, 1989, p. 24) Não é uma relação de equivalência.

2.2.2 Organização do sistema fonológico do português brasileiro

Conforme Callou e Leite (2005, p. 42), o português brasileiro é formado por 26 fonemas, sendo sete fonemas vocálicos e dezenove fonemas consonantais, ao lado desses fonemas, aos quais elas denominam de fonemas segmentais, existe um fonema suprassegmental, o acento, que não se constitui em um segmento, mas uma qualidade superposta a certos segmentos. "Desse modo, formas como "pique/piqui", "beijo/beiju", "dívida/divida" opõem-se entre si apenas pela posição do acento tônico" (CALLOU; LEITE, 2005, p. 42).

2.2.2.1 As vogais

Ao se referir às vogais, Câmara Jr. (1975, p. 29), discorre que na oralidade ocorre uma realidade mais complexa do que a aparente simplicidade e regularidade que há no uso "das cinco letras vogais latinas na escrita" (CÂMARA JR., 1975, p. 29). Para ele, existem 7 fonemas vocálicos, os quais se multiplicam em muitos alofones.

Segundo o referido autor (1975, p. 31), a classificação das vogais, enquanto fonemas, deve se dar a partir de sua posição tônica. Desse modo, "apresenta as vogais do português como um sistema triangular em cuja vértice mais baixa está a vogal /a/" (BATTISTI; VIEIRA, 2001, p. 159). Câmara Jr., baseado nos processos articulatórios e considerando aspectos como altura, anterioridade/posterioridade e arredondamento, classifica as vogais como baixa /a/; médias de primeiro grau /ɛ/ e /ɔ/; médias de segundo grau /e/ e /o/ e vogais altas /i/ e /u/. (VEÇOSSI, 2010, p. 43).

Câmara Jr (1975, p. 32) acrescenta, ainda, que quando essas sete vogais se encontram em posição tônica, elas são reduzidas a cinco, na presença de consoante nasal na sílaba seguinte. Desse modo, há uma variante posicional da vogal [a] – [â]. Assim, o autor apresenta os seguintes quadros para as vogais tônicas:

Quadro das vogais partindo da posição tônica

Altas	/u/		/i/	
Médias	/o/		/e/	2º grau
Médias	/ò/		/è/	1º grau
Baixa		/a/		
	posteriores	central	anteriores	

(CÂMARA JR., 1975, p. 33)

Quadro das vogais tônicas diante de consoante nasal na sílaba seguinte

Altas	/u/		/i/
Médias	/o/		/e/
Baixa		/a/	
		[â]	
	posteriores	central	anteriores

(CÂMARA JR., 1975, p. 33)

Outro aspecto que Câmara Jr. (1975, p. 33) considera em relação às vogais é a alofonia em posição átona, denominada por Trubetzkoy de neutralização. Segundo Seara, Lazzarotto-Volcão e Nunes (2011, p. 81), a neutralização consiste na perda de contraste entre si de um ou mais fonemas em um dado contexto. Para Câmara Jr., ela varia conforme a posição átona. Essa neutralização dá-se pela perda de oposição das vogais médias de 1º e 2º grau antes de vogal tônica pretônicas. Desse modo, existe uma oposição entre "fɔrma"(maneira, modo) e "forma" (molde), mas essa oposição desaparece no adjetivo derivado dessa primeira (forma - /ɔ/ tônico e formoso /o/ em posição pretônica) (CAMARA JR., 1975, p. 33). Ocorre também a neutralização entre as vogais o e u em posição postônica não final, mas não entre /e/ e /i/. Quando a vogal átona encontra-se em posição final, seguida ou não de /s/, o autor considera haver neutralização entre /o/ e /u/ e entre /e/ e /i/, "restando, no sistema triangular das vogais do português, apenas três vogais, como em tir[u], tir[i], tir[a]".

Assim, Câmara Jr. (1975) apresenta três quadros gerais das vogais átonas para o português brasileiro:

1º Quadro das vogais pretônicas

Altas	/u/		/i/
Médias	/o/		/e/
Baixa		/a/	
	posteriores	central	anteriores

(CÂMARA JR., 1975, p. 34)

2º Quadro das vogais postônicas não-finais:

Altas	/u/		/i/
Médias	/../		/e/
Baixa		/a/	
	posteriores	central	anteriores

(CÂMARA JR., 1975, p. 34)

3º Quadro das vogais átonas finais

Altas	/u/		/i/
Baixa		/a/	
	posteriores	central	anteriores

(CÂMARA JR., 1975, p. 34)

O referido autor aponta ainda o fenômeno de harmonia vocálica, que consiste na assimilação da altura da vogal alta da sílaba imediatamente seguinte, pelas vogais médias pretônicas. Esse fenômeno, segundo Câmara Jr., acontece normalmente diante de /i/ ou /u/ tônicos, só acontecendo diante de /e/ e /o/ “em vocábulos inusitados da língua coloquial.” (CAMARA JR., 1975, p. 34). Segundo o referido autor (1975, p. 35) a harmonia também acontece com /e/ e /o/ pretônicos em hiatos seguidos de /a/ tônico, como os infinitivos voar, passear etc. Nesses casos, há uma tendência de as vogais /e/ e /o/ sofrerem um alteamento, sendo substituídas por /i/ e /u/, respectivamente, resultando nas pronúncias /vuar/ e /passiar/.

Câmara Jr. (1975) aponta também a posição assilábica da vogal átona, que ocorre quando as vogais altas /i/ e /u/ ficam em uma das duas margens da sílaba, unindo-se a outra, formando um ditongo. Nesse sentido, a vogal é modificada, transformando-se em semivogal, chamando-se assim de vogal assilábica.

Em relação às vogais nasais, Câmara Jr. (1970, p.36) defende haver duas manifestações estruturais da nasalização das vogais: uma é a nasalização fonológica, transmitida por uma consoante nasal na mesma sílaba (como em "tanto"), com valor distintivo – "tanto" distingue-se de "tato" - e outra é a nasalização por assimilação decorrente de uma consoante nasal da sílaba seguinte (como em "cama"). Nesse caso, a nasalização não serve para distinguir fonemas, portanto não é fonológica.

O referido autor (1975, p. 37) considera a vogal nasal como sendo o conjunto de vogal seguido de consoante nasal na mesma sílaba. Essa nasalização da vogal em português ocorre como consequência do travamento da sílaba por uma consoante nasal pós-vocálica. Ainda, conforme Câmara Jr. (1975, p. 48), essa consoante nasal pós-vocálica é um arquifonema dos fonemas nasais existentes no português brasileiro, representado por /N/, dos quais só tem em comum o traço da nasalidade. Segundo ele, é esse arquifonema que acarreta a nasalização da vogal.

2.2.2.2 As consoantes

Com relação às consoantes, Câmara Jr. classifica-as de acordo com a posição ocupada nas palavras em prevocálica, intervocálica e pós-vocálica, sendo a posição intervocálica, segundo Câmara Jr. (1975), a mais favorável ao aparecimento das consoantes.

Ele assinala que são 19 as consoantes em posição intervocálica, e as classifica quanto ao **modo de articulação**, em oclusivas, constritivas, laterais, nasais e vibrantes; quanto à **vibração das cordas vocais**, em surdas e sonoras e quanto ao **ponto de articulação**, em labiais, anteriores e posteriores (CÂMARA JR., 1975, p. 38). Conforme quadro a seguir:

/p/: /b/: roupa/rouba; /t/ /d/ : rota/roda; /k/ /g/ : roca/roga; /f/ /v/ : mofo/movo; /s/ :/z/ : aço/azo (ou assa/asa); /ʃ/: /ʒ/ acho/ajo (ou queixo/queijo) ;
/m/ :/n/ : /ɲ/ : amo/ano/anho;
/l/ :/ʎ/ : mal/:malha;
/R/ :/r/ : erra/era.

(CÂMARA JR., 1975, p. 38)

Em posição não intervocálica, faltam as consoantes /r/ brando e /λ/ e /ɳ/ palatais, pois as oposições entre /r/ forte e /r/ brando, entre a líquida dental e palatal e entre nasal dental e palatal se neutralizam. Também é raro o emprego da líquida e nasal palatais em posição inicial, aparecendo apenas em palavras estrangeiras, como *lhama*/ lama e *nhata/* nata. "Mas não há nenhum /r/ brando inicial e nenhuma das consoantes se apresentam como mediais não-intervocálicas" (CÂMARA JR., 1975, p. 38).

Em grupo consonantal prevocálico, como segunda consoante, segundo Monaretto, Quednau e Hora (2001), só ocorrem laterais e vibrantes anteriores, gerando oposição, como em "fluir/fruir". Nesse sentido, ocupam a posição prevocálica somente as consoantes /l/ e /r/, gerando um segmento silábico do tipo CCV. Desse modo, nessa posição o quadro das consoantes é reduzido.

No caso da posição pós-vocálica, o número de consoantes do português brasileiro se resume a 4 consoantes. Conforme Câmara Jr. (1975, p. 41), nessa posição, as únicas consoantes possíveis são as líquidas /r/ e /l/ (mar, mal), com uma variante do /l/ posterior por alofonia posicional, acarretando uma vocalização da consoante, resultando em um /u/ assilábico (mal/ mau); as fricativas anteriores e posteriores /s/ (pasta, rasgo, folhas etc.) e o arquifonema nasal /N, ficando o quadro assim representado:

/S/ /N/ (/l/) /r/

(CAMARA JR., 1975, p. 42)

Em síntese, podemos assim representar os 26 fonemas do português brasileiro:

Quadro 1 – Fonemas vocálicos e consonantais do Português brasileiro

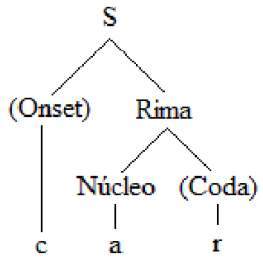
Fonemas vocálicos	Fonemas consonantais
/a/	/p/ /b/ /l/ /λ/
/e/	/t/ /d/ /r/ /R/
/ɛ/	/k/ /g/
/i/	/f/ /v/
/o/	/s/ /z/
/ɔ/	/ʃ/ /ʒ/
/u/	/m/ /n/ /ɲ/

(VEÇOSSI, 2010, p. 45)

2.2.3 A estrutura silábica do Português brasileiro

A sílaba, segundo Câmara Jr. (1975, p. 43), "é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação". Para o referido autor, são os tipos de estrutura silábica que caracterizam as línguas. A estrutura fonêmica elementar é a sílaba, não o fonema. (CÂMARA JR., 1975)

Conforme Pedrosa (2012), foneticamente não é fácil definir a sílaba. No entanto, a um consenso entre os estudiosos da fonética de que a sílaba é constituída de três partes: *ataque*, *núcleo* e *coda*. Convém salientar que a vogal é o elemento obrigatório para a formação de uma sílaba, ocupando a posição de *núcleo* ou *pico silábico*, o qual é indispensável para que essa estrutura fonológica se estabeleça. À esquerda do núcleo, fica o *ataque* ou *onset* silábico, podendo ser simples (constituído por um fonema) ou complexo (constituído por um conjunto de fonemas, no caso dos encontros consonantais) ou, segundo Seara, Lazzarotto-Volcão e Nunes (2011), pode não ser preenchida por nenhum segmento. Posicionado à direita do *núcleo*, encontra-se a *coda* silábica, posição que também pode não ser preenchida. Os segmentos *núcleo* e *coda* constituem o que se chama de rima. O esquema abaixo representa uma estrutura silábica, tomando como exemplo a sílaba "car", da palavra "carta". Os segmentos entre parenteses não são obrigatórios.



(VEÇOSSI, 2010, p. 46)

Conforme Veçossi (2010, p. 46), as consoantes do português podem ocupar quatro posições na palavra: **ataque inicial**, **ataque medial**, **coda medial** e **coda final**. O **ataque simples**, em posição de medial, pode ser ocupado por qualquer uma das 19 consoantes do

português. Já, na posição de **ataque absoluto,** não ocorrem os fonemas /ʎ/ (como em i[lh]a), nem o fonema /ɳ/ (como em ni[nh]o), estando estes presentes apenas em alguns empréstimos na língua, em palavras como "lhama" (empréstimo hispânico) e "nhoque" (empréstimo do italiano). Somente as consoantes /r/ e /l/ podem preencher a **segunda posição no ataque complexo**, formando grupos consonantais com as consoantes /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/ e /v/. É importante observar que há algumas restrições. Os encontros /dl/, /tl/ e /vr/, não ocorrem em ataque inicial. Também não há ocorrência, no português, dos encontros consonantais /dl/ e /vl/ em posição de ataque medial, a não ser em raros casos de empréstimos.

Para Pedrosa (2012, p. 82), o fato de apenas o /r/ e o /l/ ocuparem a **segunda posição no ataque complexo** pode explicar por que ocorre tanta alternância dessas duas consoantes na fase inicial da aquisição da língua e no dialeto não padrão, como por exemplo 'coblir' por 'cobrir' e 'praca' por 'placa'. E ressalta que o professor deve usar esse conhecimento para auxiliar em sua prática pedagógica.

A posição de coda silábica (também conhecida como posição de travamento) é ocupada no português apenas pelas líquidas /r/ e /l/, pela nasal /N/, pela fricativa coronal /s/ e pelas semivogais /j/ e /w/ dos ditongos verdadeiros. (PEDROSA, 2012).

Como podemos perceber, a estrutura silábica é constituída de vogal e de consoante "observando sua força na escala de sonoridade." (PEDROSA, 2012, p. 73). Temos **sílabas simples** (com apenas um núcleo silábico), **sílabas complexas** (possuem núcleo, ataque e *coda*), **sílabas abertas ou livres** (não apresentam *coda* silábica) e **sílabas fechadas ou travadas** (possuem *coda* silábica). No entanto, "as línguas diferem quanto ao número de segmentos permitidos em cada posição" (COLLISCHONN, 2001, p. 97), determinando, portanto, sobre as configurações das suas estruturas silábicas. Desse modo, toda língua possui seu próprio modelo silábico, formado pelas estruturas admitidas no sistema linguístico daquele idioma.

No português brasileiro, os padrões silábicos são os representados no quadro a seguir:

V	**o**
VC	**ar**
VCC	**ins**.cri.ção
CV	**pá**
CVC	**cas**.ca
CVCC	**cons**.tan.te
CCV	**cre**.me
CCVC	**pres**.ta.ção

CCVCC	**trans**.fu.são
VV	**ou**.ro
CVV	**cai**.xa
CCVV	**frou**.xo
CCVVC	**claus**.tro.fo.bi.a

(PEDROSA, 2012, p. 74)

Conforme Alves (2012, p. 84), as sílabas podem ser leves ou pesadas, dependendo de sua duração. Tal classificação, segundo Collischonn (2001), é definida pela presença ou não de rima ramificada, isto é, rima com núcleo e coda. Desse modo, conforme a referida autora (2001, p. 95), "rimas constituídas por apenas uma vogal são leves e rimas constituídas por vogal + consoante ou por vogal + vogal (ditongo ou vogal longa) são pesadas." Assim, são exemplos de sílabas leves 'o', 'ca' e 'cra', ao passo que as sílabas 'ar', 'cas' e 'cai' são sílabas pesadas.

Ainda, segundo Collischonn (2001), embora existam os modelos de sílabas padrões, as línguas permitem a existência de estruturas silábicas não previstas no inventário silábico da língua, do mesmo modo, fazem restrições a determinadas estruturas. Tais restrições recebem o nome de filtro. Em português, por exemplo, ocorre um filtro na formação de ataque complexo "nos grupos /sl, zl, sr, ʃl, ʒl, ʃr, ʒr/, ou seja, grupos formados de fricativas coronais e líquidas." (COLLISCHONN, 2001, p. 99).

Durante o processo de aquisição da escrita, conforme discorre Pedrosa (2012), os falantes utilizam o conhecimento de seu sistema silábico, por isso, é de extrema importância que o professor conheça o funcionamento do sistema silábico, para utilizar em sua atividade e melhorar a sua prática pedagógica.

Estudos mostram que, na idade de cinco anos, as crianças já adquiriram um sistema fonológico condizente com o de um adulto. Conforme Vogeley (2012, p. 223), tal aquisição parte das estruturas silábicas mais simples CVCV como em "bola", "casa" e "pato" para depois adquirirem as estruturas complexas.

2.3 Processos fonológicos

Processos fonológicos são modificações que podem ocorrer no início, no meio ou no fim da palavra, as quais podem alterar ou acrescentar traços, eliminar ou inserir segmentos. Essas mudanças podem ser estudadas tanto do ponto de vista sincrônico (mudanças na palavra

por influência de contextos vizinhos) quanto do ponto de vista diacrônico (mudanças históricas da língua). Os chamados *processos fonológicos* são responsáveis pelas mudanças que ocorrem na língua e pelo seu processo de evolução histórica (CALLOU; LEITE, 2005, p. 44).

Segundo Vogeley (2012), Stampe foi o primeiro a conceituar processos fonológicos concebendo-os como "operação mental usada para substituir classes de sons que o indivíduo não é capaz de produzir, por uma operação de classe idêntica, no entanto, desprovida da propriedade que a torna de difícil realização." (STAMPE, 1973 apud VOGELEY, 2012, 226). Para a referida autora, os processos fonológicos são estratégias naturais que as crianças utilizam, substituindo segmentos ou estruturas silábicas que ainda não são capazes de dominar por aquelas que já estão em seu domínio.

Seguindo esse raciocínio, os processos fonológicos servem como facilitadores na produção dos sons da fala. A criança, segundo Vogeley (2012), tentando adaptar sua fala às suas capacidades linguísticas, simplifica as estruturas silábicas e substitui segmentos. Desse modo, um som que era de difícil realização (os encontros consonantais, por exemplo) é substituído por outro semelhante, mas com maior facilidade de realização pela criança.

Além disso, vale salientar que esses processos são inatos, naturais e universais. Isso significa que todo ser humano, durante o início da aquisição da linguagem passou por essas dificuldades. Conforme discorre Vogeley (2012, p. 226) se reportando Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1991), os processos de simplificação são naturais, porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano, pois são limitações que as crianças trazem desde que nascem e, as superam, à medida que vão convivendo com a língua. São estratégias naturais utilizadas pelas crianças para simplificar suas produções adaptando-as às suas capacidades linguísticas.

Com isso, percebemos a importância de professores e pesquisadores, preocupados com a aquisição da linguagem da criança, conhecerem os processos fonológicos. Sendo eles inatos, naturais e universais, fica claro que todas as crianças passam por essa experiência em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. Conforme Cagliari (2002) por serem permanentes, estes nos acompanham desde a infância até a fase adulta.

2.3.1 Classificação dos processos fonológicos

Não é fácil fazer uma classificação dos processos fonológicos. Apesar de haver muitos estudos sobre eles, não há um consenso sobre a quantidade de processos que podem ocorrer

em uma língua. Para Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão (2015) eles podem ser classificados em função das alterações ocorridas nos segmentos. Conforme Ferrante, Borsel e Pereira (apud Vogeley, 2012, p. 227), tais processos são classificados em três grupos: os de estrutura silábica, os de assimilação e os de substituição. Como não é nosso objetivo tratar de todos os processos fonológicos, abordaremos em nosso estudo apenas aqueles mais relevantes para nossa análise.

Harmonia vocálica: consiste na assimilação de uma vogal média- alta (/e/ e /o/) a uma vogal alta (/i/ e /u/), isto é, a vogal média se eleva transformando-se em uma vogal alta, em determinados contextos (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015), como ocorre em

M[e]nino - m[i]nino,
F[e]liz - f[i]liz,
F[o]rmiga - f[u]rmiga,
C[o]stume - c[u]stume).

Abaixamento: é um processo que consiste no abaixamento das vogais, isto é, trocar uma vogal com um traço [+] alto por uma com um traço [-] alto. Como em:
V[i]vi – v[Ɛ]vi
Pr[i]vilégio – pr[e]vilégio

Apagamento: é a eliminação de um fonema no início, no meio ou no final de uma sílaba ou de uma palavra. Exemplos:
[A]banando – [0]banando
Ma[r]cha - ma[0]cha
Que[r] - quɛ[0]

Assimilação: é a modificação de um som, pela influência de um traço, com a finalidade de torná-lo parecido a outro presente na palavra (HORA, 2012, p. 62). Exemplos em que a vogal alta influencia:
M[e]nino - m[i]nino
F[e]liz - f[i]liz
C[o]nversa - c[u]nversa

Epêntese: é a inserção ou acréscimo de um segmento à forma básica de uma palavra (CAGLIARI, 2002, p. 100), como ocorre em:

Advogado - ad[e]vogado

Pneu - p[i]neu

Sândi: ocorre nas fronteiras das palavras. Consiste na transformação de duas ou mais palavras em uma só, mudando a estrutura silábica, causada pela queda da vogal. Isso ocorre porque uma vogal átona final de uma palavra é eliminada quando seguida por outra palavra iniciada por vogal (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 145). É o que ocorre em:

Peraí - espere aí

Escondisconde - esconde-esconde

Hipercorreção: consiste em o falante, na tentativa de empregar a fala adequadamente à norma padrão, trocar um fonema por outro, por acreditar que seja o "correto". Exemplos:

Pr[e]vilégio por pr[i]vilégio

V[Ɛ]vi por v[i]vi

Juntura: consiste na junção de duas ou mais palavras, transformando em uma só. Exemplos:

Por isso - porisso

Lá vou eu - lávoeu

Por favor - porfavor

Monotongação: é um processo fonológico que consiste na redução de um ditongo a uma vogal simples. Nesse processo, a semivogal é apagada, resultando na realização de uma única vogal (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 148). Exemplos:

Fal[ou] - Fal[o]

Fazend[ei]ra - fazend[e]ra

Sonorização: processo fonológico que consiste na transformação de uma consoante surda em sonora. Exemplos:

Querido por guerido

Chamou por jamou

(Exemplos extraídos de textos produzidos por alunos do 6º ano, de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Mossoró/RN.)

Ditongação: processo fonológico que consiste no acréscimo de uma vogal a uma sílaba, formando um ditongo com uma vogal já existente. Exemplos:

Nós – no[i]s

Fez – fe[i]s

voz – vo[i]s

Paz – pa[i]s

Neutralização: processo fonológico **"**pelo qual dois ou mais fonemas que se opõem em determinado contexto deixam de fazê-lo em outro" (CALLOU; LEITE, 2005, p. 79).

F[ɔ]rma – f[o]rmoso

Íd[o]lo – íd[u]lo

Sap[o] – sap[u]

Nav[e] – nav[i]

Como exposto anteriormente, são muitos os processos fonológicos. Tais processos, por serem naturais, inatos e universais, são permanentes, nos acompanham desde a infância até a maturidade, desse modo, eles acabam influenciando na escrita.

2.4 O acento no português brasileiro

O acento tem se tornado um assunto de grande interesse na Fonologia moderna, tanto é que nas últimas décadas, vários têm sido os trabalhos desenvolvidos sobre essa temática. No entanto, há uma longa discussão entre os autores sobre como defini-lo, se como um fonema ou não. Muitos autores consideram o acento como fonema, usando como argumento o fato de a posição do acento servir para fazer oposição entre palavras, como 'sábia', 'sabia' e sabiá' que são distinguidas pala posição do acento tônico. Há os que consideram o acento como não fonêmico devido a sua previsibilidade de distribuição. Nesta seção, procuraremos tecer alguns comentários sobre essas discussões. Primeiramente, faz-se necessário compreendermos o que é acento.

Conforme Câmara Jr. (1975, p. 53), o acento "é uma maior força expiratória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas. [...] Sua presença assinala a existência de um vocábulo".

Fernão de Oliveira, (apud ALVES 2012, p. 183) define o acento como o principal tom de uma palavra, isto é, uma das sílabas que compõe certa palavra, se sobressai entre as outras, porque é pronunciada pelo falante com mais força. Desse modo, conforme o referido autor, podemos dizer que há uma relação de dominância em todas as palavras com duas ou mais sílabas, "em que a acentuada domina a(s) não acentuada(s) e impõe uma forma e uma melodia a essas palavras" (ALVES 2012, p. 183).

"As sílabas são unidades acentuáveis, o que quer dizer que elas e apenas elas podem ser candidatas a portar o acento." (ALVES, 2012, p. 185). Isto é, a sílaba é a unidade que recebe o acento, podendo ela ser leve ou pesada, dependendo de sua duração (elementos situados na **rima**, **núcleo** e **coda**). Por exemplo, a palavra 'pá' é formada por uma sílaba leve porque possui apenas uma mora (isto é, uma unidade de duração), ao passo que a palavra pás possui uma sílaba formada por duas unidades de duração: "pá' e "s". Por isso, é considerada pesada.

Conforme Hayes (apud ALVES, 2012), se há uma unidade acentuável como candidata a receber um acento, deve haver, também, uma unidade acentual (chamada pela Fonologia Métrica de domínio, podendo corresponder a um radical derivacional, uma palavra ou uma frase) obrigada a portar um acento primário.

Não há consenso na literatura sobre a unidade acentual, isto é, a unidade obrigada a portar o acento. Há autores que defendem ser o radical derivacional a unidade acentuável; outros defendem ser a palavra pronta, a unidade acentual. Existem ainda aqueles que defendem ser a unidade acentuável diferente, dependendo do vocábulo, por isso, aplicam-se regras diferentes. Em não-verbo, aplica-se a regra de acento no domínio do radical derivacional, enquanto no verbo aplica-se a regra de acento no domínio da palavra. Resumindo, Hayes (apud ALVES, 2012, p. 186) diz serem unidades acentuáveis: as sílabas, o radical derivacional e a palavra. Segundo o referido autor, esses elementos estão interligados por uma relação hierárquica, na qual uns dominam e outros são dominados.

Alves (2012) lembra que um dos elementos dessa hierarquia é o pé métrico ou fonológico, que consiste em uma unidade que agrupa as sílabas organizando-as numa relação de dominância, na qual uma sílaba forte domina a mais fraca. O pé pode ser binário (com duas sílabas) ou ternário (três sílabas, sendo uma mais forte contrastando com duas fracas) e com menos frequência pode haver o pé degenerado (uma sílaba). Em cada pé existe uma sílaba forte (o cabeça), sobre a qual recai o acento, sendo essa representada por um asterisco (*) e uma sílaba fraca, que é representada por um ponto (.). Ver exemplos a seguir:

Pato

(* .) pé binário

Lâmpada

(* . .) pé ternário

Pá

(*) pé degenerado

Conforme Alves (2012), além de organizador, o pé é também um constituinte rítmico "que assume uma posição forte ou uma posição fraca dentro de um constituinte que lhe é superior – a palavra prosódica" (ALVES, 2012, p. 188) Dependendo de sua posição, o pé pode classificar-se em **troqueu** (silábico ou mórico) – com cabeça à esquerda -, ou **iambo** – cabeça à direita. Em português, o acento segue o padrão trocaico – segundo autores como Bisol e Massini-Cagliari (apud Alves, 2012) –, pois a maioria das palavras apresenta pé silábico com cabeça mais à esquerda, como casa, caderno, perereca etc.

Uma questão que tem causado discussão na literatura é a posição do acento. Alguns defendem a ideia de ser o acento livre (pode cair sobre qualquer parte da palavra) outros acreditam ser ele fixo (previsível). "Se ele é livre, não há regras que predigam o local exato onde ele pode cair; diferentemente, se é fixo, então é preciso reconhecer que ele seja fixo por força de alguma regra fonológica ou morfológica." (ALVES, 2012, p. 193). Para Câmara Jr. (apud ALVES, 2012), o acento é livre porque é possível prever que recaia nas três últimas sílabas, mas não se pode prever o local exato. "O acento é livre ainda no sentido de que a sua posição não depende da estrutura fonêmica do vocábulo." (CÂMARA JR., 1975, p. 55).

No entanto, apesar de discordarem sobre previsibilidade do acento, há um consenso entre os autores em aceitarem que o acento só ocorre nas três últimas sílabas da palavra (fenômeno chamado de janela trissilábica). Para Câmara Jr. (1975, p. 53), ele pode recair na última, penúltima, antepenúltima, ou mais raramente, quarta última de um vocábulo fonológico.

Segundo Collischonn (2001, p. 133), "o acento é sensível ao peso da sílaba". Em outras palavras, as sílabas pesadas tendem a atraí-lo. Segundo a referida autora, o acento possui propriedade distributiva, visto só recair em uma das três últimas sílabas, havendo apenas palavras oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas.

No português brasileiro, na grande maioria das palavras, o acento recai na penúltima sílaba, sendo, portanto, paroxítonas. Já as proparoxítonas são em menor número, sendo a maioria empréstimos de outras línguas (principalmente do latim e do grego), fato este que

provoca uma tendência ao apagamento da penúltima sílaba, trazendo o acento para a posição de paroxítona, como em cócegas / cosca, xícara/ xicra, fósforo/ fosfru.

Em relação às oxítonas, o número de palavras acentuadas é bem maior do que das proparoxítonas, sendo a maioria delas terminadas em consoantes (como amar, doutor, mulher, jornal, funil, pastel etc.). Vale salientar que se trata de acento não marcado graficamente (pelo acento gráfico), pois há palavras terminadas em consoantes, com acento marcado, e estas são classificadas como paroxítonas. É o caso das palavras revólver, cadáver, açúcar, túnel, frágil etc.

Há, também, um grupo de palavras oxítonas, terminadas em vogais, sendo a maioria delas proveniente de empréstimos, principalmente do francês, das línguas indígenas e africanas. No entanto, conforme Collischonn (2001), há uma preferência clara do acento em posição paroxítona para as palavras terminadas em vogal. Contudo, conforme a referida autora, a relação que se estabelece não é entre o acento e o fato de a palavra terminar em consoante ou vogal, mas sim entre o acento e a sílaba.

Para Câmara Jr. (1975), o acento em português tem duas funções: **delimitativa**, responsável pela juntura suprassegmental – é o acento que determina onde uma palavra termina e onde começa a outra – e **distintiva**, conforme sua posição, serve para distinguir palavras, como "jaca" (uma fruta brasileira) e "jacá" (uma espécie de cesto). Além disso, serve para distinções morfológicas, como em "rótulo" (substantivo), "rotulo" (verbo rotular), "mágoa" (substantivo) e "magoa" (verbo magoar).

Conforme Seara, Lazzarotto-Volcão e Nunes (2015), há uma estreita relação entre a definição de vocábulo fonológico e o acento no português. Tal relação explica o fato de muitos alunos, até mesmo universitários, grafarem palavras como 'de repente' juntas, como se fosse um único vocábulo: 'derrepente' ou 'derepente'. Esse fenômeno acontece, porque certos grupos de palavras apresentam um único grupo de força (denominação dada por Câmara Jr. ao conjunto de palavras sem pausa na fala), por isso são pronunciadas sem pausa, e os falantes do PB entendem-nas como um único vocábulo, no qual predomina apenas um acento tônico.

Câmara Jr. (1975, p. 53) discorre que há uma pauta acentual para cada vocábulo na pronúncia padrão do português brasileiro e acrescenta que as sílabas pré-tônicas, localizadas antes do acento, são mais fortes do que as pós-tônicas, localizadas após o acento. Esse autor apresenta uma pauta acentual com quatro graus, que vai de 0 a 3, sendo o grau 0 atribuído para a sílaba átona pós-tônica; o grau 1 para a sílaba átona pré-tônica; o grau 2 para uma sílaba tônica de menor intensidade e o grau 3 para a sílaba tônica de maior intensidade.

Para Seara, Lazzarotto-Volcão e Nunes (2015), a distribuição, proposta por Câmara Jr. possibilita a distinção de um grupo de força, constituído de dois vocábulos fonológicos (‘rara’ e ‘mente’), daqueles formados por apenas um vocábulo fonológico (raramente). Segundo as referidas autoras, existem casos em que uma sequencia de dois vocábulos diferentes pode se transformar em apenas um vocábulo fonológico, caso um deles seja átono, como em os alunos – os alunos.

Diante do que foi exposto, percebemos como o conhecimento fonológico é importante para o desenvolvimento da escrita dos alunos, pois, como os sistemas alfabéticos de escrita são fonológicos, há muitas divergências entre a estrutura fonológica das línguas e suas ortografias. O aluno precisa ter esse conhecimento. Do mesmo modo, o professor necessita conhecer o sistema fonológico da língua para poder compreender e explicar aos seus discentes os problemas de ortografia cometidos em suas produções escritas.

O aprendiz precisa compreender o que é a fonologia, qual sua relação com a escrita, como ela funciona, de que modo a fonologia pode influenciar na escrita. Por isso, neste capítulo, discutimos alguns conceitos, com exemplos, que acreditamos auxiliarem na compreensão dessas questões. Tratamos de alguns conceitos básicos da fonologia, do sistema fonológico do português brasileiro: as vogais, as consoantes, as sílabas, os processos fonológicos e o acento. No próximo capítulo trataremos da escrita, o que é, a importância de seu aprendizado, sua aquisição, as dificuldades encontradas em seu aprendizado, sua relação com a fala e algumas concepções sobre seu aprendizado.

3 A LÍNGUA ESCRITA

Neste capítulo, discutiremos um pouco sobre a língua escrita. Falaremos sobre sua aquisição, sua importância no desenvolvimento intelectual e social do indivíduo. Também, apresentaremos algumas dificuldades que o aluno encontra durante sua aprendizagem, bem como algumas concepções sobre esse aprendizado e a relação fala e escrita. Dessa forma, pretendemos tratar das noções fundamentais que envolvem a escrita.

3.1 Discussões preliminares

Há muitos anos, a linguagem escrita faz parte do sistema de comunicação humana, constituindo-se um poderoso e complexo instrumento na formação do cidadão, e assume um papel essencial na escola e na vida social. Houve um tempo em que poucos tinham acesso à linguagem escrita. Escrever era uma atividade para poucos, os quais eram tidos como privilegiados. Esses especialistas da escrita não eram do mesmo nível. Segundo Koch e Elias (2011), hoje a prática de escrita se generalizou. Os escrivães e os eruditos não são mais os únicos detentores da escrita, pois a escrita não é mais utilizada apenas nos trabalhos escolares ou eruditos, mas também na vida prática do indivíduo, como o trabalho, a comunicação nas situações da vida pessoal e doméstica.

Desenvolver a habilidade de escrita tem-se tornado uma necessidade básica para a vida em sociedade, uma vez que o indivíduo, enquanto elemento integrante da sociedade, estrutura a sua compreensão e expõe o seu raciocínio através da linguagem oral e escrita.

Segundo Fayol (2014, p. 7), a propagação do ensino da escrita nas sociedades industrializadas, nos últimos 150 anos, permitiu a quase todos os cidadãos terem acesso às informações disponíveis na imprensa e nos livros. No entanto, apesar de o analfabetismo ter, praticamente desaparecido nos países desenvolvidos, "o não letramento ainda subsiste".

Em nossos dias, a escrita se faz presente no cotidiano das pessoas uma boa parte do tempo, receituários médicos, bulas de medicamentos, rótulos, placas, livros, revistas, jornais, TV dentre vários outros suportes. Permeando, segundo Marcuschi (2005, p.19), quase todas as práticas sociais em que penetrou, a escrita é empregada em contextos sociais básicos da vida cotidiana como: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a vida intelectual. Em consequência a isso, não ter o domínio da tecnologia da escrita tem sido um grande obstáculo na vida dos indivíduos. Não obstante, aquele que não tem acesso à cultura

letrada da escrita tem pouco acesso ao mercado de trabalho e está fadado a viver à margem de uma grande parte da sociedade.

Apesar de hoje já ter se tornado evidente a importância da escrita enquanto prática social, ainda é bem comum observarmos crianças, que frequentam classes regulares de escolas públicas de ensino fundamental II, apresentarem problemas relacionados à escrita. Consideramos o tema relevante, porque entendemos que o aprendizado da escrita oferece possibilidades fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade como um todo. Compreendemos, outrossim, que é papel da escola trabalhar o desenvolvimento e sistematização das habilidades de escrita, todavia, percebe-se que as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola não estão condizentes com esse papel. Para tanto, tomaremos como base os estudos de Fayol (2014), Koch e Elias (2011), Marcuschi (2005), Cagliari (1996), Dolz; Gagnon e Decândio (2010), Oliveira (1989) dentre outros. A reflexão sobre essa temática nos levará enquanto docente a um novo olhar para a escrita em sala de aula.

Por considerarmos que muitos dos problemas apresentados hoje por nossos alunos podem ser provenientes de problemas mal resolvidos logo cedo, quando a criança começa a aprender a escrita, teceremos um breve comentário sobre o processo de aquisição da escrita.

3.1.1 A aquisição da escrita

Desde os primeiros dias de vida, a criança entra em contato com diversas formas de comunicação: sons, cores, gestos, fala dentre outras. Meios estes que ela utiliza para compreender o mundo a sua volta, logo nos primeiros anos. Logo nos primeiros anos de vida, a criança entra em contato com a escrita.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.17), “a entrada na cultura escrita ocorre, geralmente, muito precoce.” Esse primeiro contato normalmente acontece de maneira natural e assistemática, em casa, com seus familiares, no seu dia a dia, pois a escrita faz parte do cotidiano das pessoas, visto que está presente na maioria das atividades diárias: nos afazeres domésticos, no trabalho, nos contatos sociais, nos receituários médicos, bulas de medicamentos, rótulos, placas, livros, revistas, jornais, TV dentre vários outros suportes. No entanto, segundo Fayol (2014), ao contrário do que ocorre com a linguagem oral, nenhuma predisposição biológica as leva a adquirir a escrita, as aprendizagens se dão por meio de estímulos, das induções e da frequência com que a criança é introduzida em situações que as levem a perceber e/ou utilizar escritos diversos.

Pesquisas mostram que, antes mesmo de ir para a escola, a criança sabe que a escrita é sistema de representação, e criam hipóteses sobre seu uso. Mas é somente na escola que as crianças adquirem conhecimentos sobre o processo de escrita, e tornam-se capazes de compreendê-la. É também na escola que os jovens se defrontam com uma grande variedade de situações de produção orais e escritas, através de "atividades de leitura para escrever e de escrita para consolidar a leitura." (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 17). Durante esse processo, que ocorre logo cedo, na alfabetização e na primeira etapa do Ensino Fundamental, a criança é preparada para identificar e usar regras que determinam a comunicação verbal escrita, que se diferencia da comunicação oral. A escola prepara e desenvolve atividades formais de ensino que visam estas aprendizagens. Seguindo o raciocínio de Fayol (2014), é uma exposição a um ensino explícito de escrita: os professores deixam claro que os alunos aprenderão a ler e escrever. Assim, organizam atividades específicas para a aquisição de tais saberes e competências. No entanto, antes de a escrita surgir como uma aprendizagem escolar desenvolvida num contexto formal, a criança já possui muitos conhecimentos sobre a linguagem escrita, os quais influenciarão em seus desempenhos. Mas, infelizmente, esse conhecimento, na maioria das vezes, é ignorado pelo professor e pela escola.

Para Silva (1981), ao entrar na escola, a criança não precisa mais aprender as regras de funcionamento da língua nativa, porque isso ela já sabe. O que ela precisa é aprender as regras ortográficas que substituem as regras fonológicas na escrita para poder conseguir fazer a transferência da oralidade para a escrita (codificação). Isto é, ela precisa aprender a reconhecer o funcionamento fônico da língua, o que, segundo os especialistas, deve acontecer nos primeiros anos de escolaridade.

Conforme Fayol, não restam dúvidas de que a aprendizagem da escrita, ao contrário da aprendizagem da linguagem falada, precisa de uma instrução explícita. A aquisição da escrita não pode ocorrer apenas por meio da exposição a um conjunto de textos escritos sem a intervenção de um ensino. No entanto, três determinantes interferem nessa aprendizagem: o sistema linguístico em suas dimensões oral e escrita; os indivíduos com suas capacidades diversas; as modalidades de intervenção, sobre as quais ainda sabemos muito pouco. A escola precisa programar suas atividades de maneira a contemplar esses determinantes, para que o aprendizado da escrita não se torne um fardo pesado demais para seus aprendizes, não os tornem frustrados e desmotivados a escreverem.

Para aprender a falar, a criança não precisa receber instruções formais, pois a linguagem oral é adquirida naturalmente. Para escrever, não. É preciso que a criança aprenda

as regras exigidas pelo sistema de escrita, tomando consciência das unidades linguísticas exigidas por esse sistema, percebendo que existem diferenças entre a escrita e a fala. Ela precisa entender que, na escrita, as palavras faladas são divididas em unidades fonológicas (sonoras) menores, denominadas como fonemas. Na fala, por sua vez, "a criança aprende a falar com perfeição, sem conhecer uma regra sequer da linguagem falada." (PASSARELLI, 2004, p. 22). Por isso, não se pode dizer que se aprende a escrever da mesma forma que se aprende a falar, pois a linguagem escrita requer muito mais preparo, requer domínios de competências e habilidades distintas das exigidas pela língua falada. Como salienta Oliveira (1989, p. 1),

> [...] a escrita de qualquer uma das línguas humanas – e, entre elas, o português – envolve muitos aspectos que o aprendiz deve dominar ao longo de seu aprendizado. Além dos aspectos fonológicos, ou seja, além dos aspectos que têm a ver com os sons do português, a escrita do português envolve também aspectos morfológicos, gramaticais e textuais.

Cabe à escola trabalhar com o aluno para que ele perceba tais aspectos, e compreenda que a escrita ortográfica representa o som da língua, e que cada som é representado por uma ou mais letras na escrita, mas que nem sempre há uma correspondência entre fonema e letra. Infelizmente, o que se percebe nas práticas escolares é que a aprendizagem da linguagem escrita esteve sempre voltada para questões mecanicistas que se resumem ao desenvolvimento do domínio da técnica, nas quais os alunos são levados a decorar palavras ou frases isoladas, acreditando-se estar desenvolvendo habilidades de escrita. Na realidade, escrever exige muito mais que meros exercícios repetitivos. "A aquisição da escrita exige uma análise linguística e um trabalho sistemático" (DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 17), no qual professor e escola devem agir como mediadores nesse processo. Segundo Fayol (2014), a escrita é uma ferramenta tão complexa que é impossível ser observada, de imediato, em todos seus aspectos.

A escola precisa planejar atividades que ponham a criança em contato com os diversos tipos de escrita. Segundo Fayol (2014), as crianças que são expostas a todo tipo de escrita tornam-se logo cedo sensíveis a algumas das propriedades da escrita. Desse modo, aos poucos, a criança descobre e elabora suas funções e características, levando muito tempo até o domínio total das formas e dos usos da escrita. Conforme o referido autor, é inevitável que as crianças que são confrontadas, logo nos primeiros anos de vida, com várias experiências que envolvem a escrita, adquiram saberes ou mesmo competências relacionadas a essa linguagem.

Entretanto, tais aquisições dependem muito dos ambientes fornecedores desses escritos, dos estímulos e dos exemplos de utilização.

Segundo pesquisas realizadas, até os 3 anos de idade, em suas produções, as crianças não distinguem o que é desenho do que é escrita, isto é, nesta etapa, desenhos e escritos se confundem. Somente após os 3 anos que a criança passa a reconhecer os desenhos devido a sua aproximação com seus referentes, o que não ocorre com os escritos, que serão identificados tardiamente, entre 3 e 5 anos, quando as crianças aprendem a diferenciar o desenho da escrita e começam a se apropriar de suas propriedades. Isso, segundo Teberosky & Colomer (2003), ocorre antes de compreender o funcionamento do sistema alfabético. Sabendo quais marcas gráficas 'são para ler', elas constroem hipóteses sobre distribuição e combinação de letras, as quais não se relacionam ao significado, mas ao seu plano gráfico das letras, ou seja, se referem à combinação das letras entre si e à quantidade necessária em uma combinação.

Fayol (2014, p.35) discorre que, através do contato com a escrita, as crianças conseguem identificar rapidamente as regularidades estatísticas existentes "acerca das dimensões visuoespaciais e dos usos." Ele acrescenta que, em torno dos 4 anos de vida, o pequeno aprendiz já possui o conhecimento de que a escrita é linear, e se organiza com letras separadas por espaço; observam que a sequência de letras não pode ser organizada por um mesmo tipo (por exemplo, LLLL) e que essa sequência deve apresentar entre 4 ou 5 letras.

Conforme o referido autor, ainda muito pequenas, as crianças conseguem também distinguir as formas textuais e suas funções, como exemplo, as poesias, as listas de compras, os relatos, as descrições. Entretanto, é necessário muito tempo para que elas descubram e compreendam as noções de palavra, frase e texto. Tais conhecimentos dependem muito do acesso explícito às atividades humanas que envolvem a escrita. A publicidade é uma forte aliada para ajudar as crianças a descobrirem sozinhas e facilmente a relação entre determinadas formas escritas e os referentes. Mas o problema maior para elas é compreender que a escrita codifica não diretamente o sentido, mas a fala, através de associação entre letras e sons.

A princípio, a criança atribui o mesmo estatuto às letras e aos desenhos, não compreendendo que a letra *a*, por exemplo, remete ao som /a/. A noção de palavra ainda não está estabelecida. Suas produções apesentam séries contínuas, sem separação em palavras ou unidades menores. O tamanho das sequências dessas primeiras séries depende da quantidade de informações a serem transmitidas ou "das entidades a serem evocadas, mas não, como nas línguas alfabéticas, do comprimento das formas fonológicas." (FAYOL, 2014, p. 37).

Desse modo, é difícil para elas aceitar que um animal tão pequeno, como o "pernilongo" seja escrito com um segmento maior do que o de "boi", um animal bem maior. Logo mais tarde, descobrem, um pouco com estímulos, que o tamanho das produções escritas muda conforme o tamanho das produções orais, o que para o referido autor seria o início do acesso ao princípio alfabético. No entanto, mesmo quando os contextos familiares e educativos incidem em interações frequentes em torno da linguagem escrita, não fica assegurado, por si só, que a criança chegue à descoberta do princípio alfabético da escrita. (SILVA, 2004, p. 188).

Compreender o princípio alfabético é tarefa muito difícil para a criança. Conforme Silva (2004), este é muito complexo, tornando difícil para o aprendiz compreender que, na escrita alfabética, todas as palavras são formadas por combinações de um número limitado de letras, e que estas codificam os fonemas, conhecimento este que exige da criança um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado. Por isso, "a descoberta deste princípio parece ser uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até a aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita" (SILVA, 2004, p. 188), pois "a criança tem que ser capaz de articular competências relacionadas à análise explícita das palavras nos seus segmentos fonêmicos com conhecimentos relativos aos nomes das letras" (BYRNE, 1997, 1998 apud SILVA, 2004, p. 188), no contexto em que compreendemos a linguagem escrita como constituinte de um código de representação do oral.

Estudos evidenciam que o conhecimento das letras, pelas crianças, prognostica um possível êxito da aprendizagem da leitura e da escrita, pelo menos, até o final do ensino fundamental. Conforme Fayol (2014), o conhecimento dos nomes das letras é o melhor preditor até a entrada na escola primária, pois pode possibilitar aos pré-leitores o reconhecimento de palavras conhecidas, "referindo-se as formas visuoespaciais, devido, por exemplo, à presença de letras em posições salientes ou a partir do aspecto global das palavras." (FAYOL, 2014, p. 43).

Conforme o referido autor, esse conhecimento parece, muito mais, criar uma 'ponte' entre a escrita e a fonologia. E acrescenta: a descoberta de que as sequências de letras e de grafemas mantêm correspondências regulares com as sequências sonoras é etapa decisiva na aprendizagem da escrita, o que corresponde ao surgimento do princípio alfabético.

3.2 O que é escrita?

Responder a essa pergunta não é fácil. A escrita, conforme discorrem Koch e Elias (2011), envolve aspectos linguísticos, cognitivos, pragmáticos, sócio-históricos e culturais, por isso é difícil dizer o que é escrita. Há muitos estudos sobre escrita que, segundo as referidas autoras, nos levam a responder essa pergunta, mas não existe um conceito preciso para essa invenção tão extraordinária.

Segundo as referidas autoras, apesar de se tratar de uma questão complexa, é comum nos depararmos em situações cotidianas com definições de escrita, como: 'escrita é inspiração', 'escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados', 'escrita é expressão do pensamento', 'escrita é domínio de regras da língua', 'escrita é trabalho'. Para essas autoras, pelo modo que entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, há por trás dessas respostas uma concepção de linguagem, de texto e de "sujeito escritor", embora não haja consciência disso. E apontam três concepções de escrita:

Na primeira concepção – escrita com foco na linguagem – o sujeito é visto como (pré)determinado pelo sistema, e o texto como produto de uma codificação do escritor a ser decodificado pelo leitor, sendo necessário apenas que ambos conheçam o código a ser utilizado. Nesse entendimento, a linguagem é concebida como um sistema pronto, acabado, do qual o escritor deve apropriar-se e aprender suas regras.

Na segunda concepção – escrita com foco no escritor – a escrita é entendida como manifestação do pensamento de um "sujeito psicológico, individual, dono e controlador de suas vontades e de suas ações." (KOCH; ELIAS, 2011, p. 33). Trata-se de um sujeito senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Nessa concepção, o texto é compreendido como um produto do pensamento do escritor. A escrita é vista como uma atividade para o escrevente expressar seus pensamentos, suas intenções, ignorando as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve tal processo.

Na terceira concepção – escrita com foco na interação – a escrita é vista como produção textual que, para ser realizada, exige a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias por parte do produtor. Diferentemente das concepções anteriores, nessa concepção, a compreensão de escrita diz respeito não apenas à apropriação das regras linguísticas, nem ao pensamento e intenções do escritor, ela é compreendida em relação à interação escritor-leitor, e considera as intenções de seu usuário para atingir seu propósito, e levando em conta que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo.

"Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, escritor e leitor são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto"** (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34). Não obstante, o texto é considerado

como um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRANDE, 1997 apud KOCH; ELIAS 2011).

Vista sob essa perspectiva, segundo as referidas autoras, a escrita é uma atividade que exige que o escrevente utilize muitas estratégias, como: ativar os conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; selecionar, organizar e desenvolver as ideias, de forma a garantir progressão e continuidade do tema; equilibrar as informações explícitas e implícitas, informações 'dadas' e 'novas', considerando o compartilhamento de informações com o leitor e com a escrita; e revisar a escrita durante todo o processo, conduzindo-se pelo objetivo da produção e pela intenção que pretende estabelecer com o leitor. Nesse entendimento, é o produto dessa interação que dá sentido à escrita, não apenas o uso do código, nem tampouco as intenções do escritor.

Não queremos dizer que os aspectos linguísticos não são importantes na realização da escrita. A escrita como atividade de produção textual se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor (TORRANCE; GALBRAITH, 1999 apud KOCH; ELIAS, 2011, p. 35), incluindo também as pressuposições que esse faz sobre o conhecimento do leitor ou daquilo que é compartilhado por ambos. Conforme as referidas autoras, quem escreve é porque tem algo a dizer e o diz pensando no seu "interlocutor/leitor", com um propósito. Nesse processo é considerado o para que escrever?, para quem?, onde?, quando? e o suporte em que seu texto será veiculado.

> Assim é que, por exemplo, dependendo do gênero textual a ser produzido, do assunto a ser tratado, de quem seja o interlocutor, dos lugares em que se situam como interlocutores (escrever para um chefe, para um professor, para um amigo, para um namorado), dos conhecimentos pressupostamente compartilhados, do maior ou menor grau de intimidade, familiaridade existente entre esses interlocutores, a escrita pode se constituir mais formalmente ou mais informalmente (KOCH; ELIAS, 2011, p. 36).

Como podemos perceber nas palavras das autoras, dependendo de suas pretensões, o produtor busca desenvolver estratégias linguísticas que melhor se adequem a seu público alvo. "Para isso ele precisa planejar seu texto, ver o gênero mais adequado para atingir o objetivo almejado, selecionar e organizar as ideias, fazer os reajustes necessários, visando a eficácia e a eficiência na comunicação" (KOCH; ELIAS, 2011, p. 36).

3.3. Importância da aprendizagem da escrita

“A escrita começou a existir no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala e como motivação fazer com que através da fala o leitor se informasse a respeito de alguma coisa.” (CAGLIARI, 1996, p. 105). Desde então o homem passou cada vez mais a utilizar a escrita, tornando-se quase impossível viver sem essa ferramenta fundamental para a comunicação humana.

A escrita é uma forma de representação do mundo. Através dela, a história das sociedades atravessa o tempo, deixando legados para as novas e futuras gerações. Isso não seria possível se não através da escrita.

Nas sociedades atuais, o domínio da linguagem escrita tem assumido um papel essencial na vida das pessoas, chegando, conforme discorrem Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a constituir o êxito escolar de todos os alunos e desempenhar um importante papel na sociedade. Para se integrar na vida social e profissional, o indivíduo precisa aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as condições da língua e da comunicação. Daí a grande importância da aprendizagem da língua escrita. Ela é uma espécie de portal para o progresso do ser humano, uma vez que atua na mediação entre o indivíduo e o conhecimento, sendo fundamental para o sucesso do aprendiz nas disciplinas, além de estabelecer uma forte relação de poder.

Conforme apontam Dolz, Gagnon e Decândio (2010), por ter um caráter transversal, a escrita exerce um papel principal na aprendizagem das disciplinas escolares, atuando como filtro. “Todas elas precisam da produção escrita; integrando-a, todas podem contribuir de um modo ou de outro para seu desenvolvimento.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16). Percebe-se, nas palavras dos autores, que cada disciplina mantém uma relação especial com a escrita – “descobrir como está nos textos de cada disciplina e como interagir com eles.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16). Conforme salienta Marcuschi (2005, p. 16),

> Numa sociedade como a nossa, a escrita enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou culturas de um modo geral.

Nesse entendimento, a escrita se tornou indispensável à sociedade, pois foi elevada, pela sua prática e avalição social, a um *status* mais alto, “chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.” (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

Para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 22), “a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem.” E acrescentam,

> A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de singularidade dos sujeitos. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 23).

Diante do exposto, percebe-se a relevância e a necessidade da aprendizagem da escrita, uma vez que essa é de suma importância para a construção da relação sujeito/linguagem. De fato, conforme discorre Cagliari (1996), estamos tão envolvidos com a escrita a ponto de não compreendermos como alguém que não lê e não escreve consegue viver, como a criança enfrenta essas atividades, de como funciona esse universo “caótico e complexo”, que nos parece tão comum e fácil de usar.

Fayol (2014) considera a escrita como uma ferramenta a qual torna possível a comunicação com os outros, através de desenhos, gráficos, mapas, palavras e textos, permitindo também retratar as situações tanto para um destinatário como para si mesmo. O autor discorre

> A escrita constitui uma memória externa capaz de ajudar a conservar informações com vistas a uma exploração coletiva – como os arquivos dos Estados ou das instituições – ou individual, as versões sucessivas de obras ou de diários pessoais redigidos pelos autores. (FAYOL, 2014, p. 33).

Segundo Teberosky e Colomer (2003), tornou-se tradição conceber a escrita alfabética como um código gráfico, de transcrição dos sons da fala. Nessa perspectiva, do ponto de vista da aprendizagem, os sons da fala já estariam estabelecidos para o aprendiz, cabendo-lhes apenas transformar essas unidades sonoras em unidades gráficas, ou seja, caberia ao aprendiz a codificação desses sons. Essa visão permaneceu por muito tempo e é conservada em muitas descrições atuais de escrita.

Para as referidas autoras, só recentemente passou a ser admitido o fato de que a escrita é mais do que um código, é um sistema de representação da linguagem com uma longa história social. Como tal, o aprendizado da escrita é a apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza simbólica, que representa a linguagem. Nesse processo de apropriação, a escrita afeta tanto a representação simbólica, como a linguagem. “A escrita é

um sistema gráfico que está “no lugar da” linguagem, “no lugar” das unidades sonoras mínimas da linguagem. Este estar “no lugar de” é função primária e mais importante dos signos linguísticos” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 55).

2.4. O princípio alfabético

Correspondendo à compreensão de que a escrita codifica a fala e não diretamente o sentido, o princípio alfabético inicia com a capacidade de segmentação seguida da organização silábica, mais ou menos das palavras, e o emparelhamento aproximativo dos segmentos sonoros e letras. Nesse período, já existe o conhecimento do nome e do som das letras, então a criança é capaz de estabelecer correspondências entre sons e letras, o que é muito complexo, pois conforme Cagliari (1996, p. 117), a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala, e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. Elas compreendem que a escrita representa os sons, mas ainda têm poucos conhecimentos sobre a fonologia, sobre o alfabeto e suas relações. Aos poucos, com a instrução e a prática, ela vai adquirindo os conhecimentos necessários sobre o conjunto dos fonemas e suas relações com os grafemas do sistema ortográfico. No entanto, esse processo é lento e varia de uma criança para outra.

Mesmo não sendo suficiente, a consciência fonológica, segundo Silva (2004) é uma competência necessária para o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético. Dito de outra forma, para compreender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças precisam desenvolver, gradativamente, a consciência de que as palavras se decompõem em segmentos fonêmicos. Isso acontece de forma relativamente lenta.

No entender de Fayol (2014), a segmentação da fala é proveniente da consciência fonológica. Segundo Gombert (apud FAYOL, 2014) com a aquisição da consciência fonológica a criança processa a linguagem produzida ou ouvida como um objeto passível de observação, recorte, manipulação. Assim, a criança passa a segmentar orações, palavras, sílabas, fonemas, constituindo unidades passíveis de associações entre a língua oral e a escrita. “Essa consciência se revela mais estreitamente ligada à produção ortográfica, e seu treinamento aperfeiçoa mais essa produção do que a leitura” (CARAVOLAS, 2004 apud FAYOL, 2014, p. 52).

Conforme Fayol (2014, p. 52), a descoberta guiada do princípio alfabético põe em correspondência sistemática letras e sons, através da mediação fonológica. A ativação desse princípio e a prática da leitura e da escrita ampliam os conhecimentos dos fonemas e das

associações que eles mantêm com os grafemas. Essa ampliação depende das capacidades de cada indivíduo e da orientação que é oferecida pela instrução.

O princípio alfabético, segundo Oliveira e Nascimento (1990), constitui o final da evolução de um processo que ocorre em cinco níveis sucessivos, sendo o último a escrita alfabética. Chegando a esse nível, "a criança já franqueou a 'barreira do código';" compreendeu que a cada caractere da escrita corresponde um valor sonoro menor que a sílaba, e faz uma análise sonora das palavras que vai escrever. Conforme os referidos autores, chegando à escrita alfabética, chega-se ao fim da evolução, mas isso não significa que todas as dificuldades estejam superadas, pois a criança vai se deparar com as dificuldades próprias da ortografia, as quais não devem ser confundidas com as dificuldades em compreender o sistema de escrita.

3.5 Dificuldades na aprendizagem da escrita

Conforme Fayol (2014), ao aprender a escrever, o indivíduo é confrontado com um triplo problema: primeiramente tem que aprender um novo código, o alfabeto, o qual "mantém relações sistemáticas" um pouco parecidas com o código oral, o qual é adquirido facilmente, no seu dia a dia, sem a preocupação em aprender ou ensinar, por parte dos pais. Segundo o referido autor, há uma predisposição biológica herdada durante o processo de evolução, que permite aos seres humanos apropriar-se das características e usos da oralidade sem dificuldade.

No entanto, com a escrita isso é bem diferente. Por ser "uma invenção cultural humana recente demais" (FAYOL, 2014, p. 8), o nosso cérebro ainda não sofreu as modificações que tornem a aprendizagem da escrita tão fácil quanto o aprendizado da língua oral. "A escrita 'se instala', portanto, reciclando dispositivos cerebrais inicialmente dedicados a outras funções." (DEHAENE, 2007 apud FAYOL, 2014, p. 8). Basta que alguns 'grãos de areia' se insinuem nas combinações das conexões surgidas de restrições biológicas e de condições de aprendizagem para surgirem dificuldades, às vezes, de um nível tão alto a ponto de serem classificadas como distúrbios (DEHAENE, 2007 apud FAYOL, 2014, p. 8). Dito de outra maneira, a aprendizagem da escrita é mais complexa do que o aprendizado da língua falada. Qualquer interferência, ocorrida durante esse processo, seja ela de natureza biológica ou de condições de aprendizagem, podem acarretar dificuldades, às vezes, tão grandes, a ponto de serem classificadas como distúrbios.

Um segundo problema é que a criança tem que descobrir novas formas de utilização da linguagem, mesmo que isso seja menos percebido ou lembrado. Para o referido autor, na oralidade, as interações da vida diária facilitam entender se houve a compreensão por parte do interlocutor, se o discurso é apreciado e como o interlocutor reage a ele. O próprio emissor, mesmo sem saber como, percebe se o destinatário compreendeu ou não e se prepara para ouvir uma mensagem.

Dito de outro modo, "as crianças devem descobrir a natureza e o funcionamento de atividades que mobilizam um novo código e para as quais elas dispõem de poucas informações diretamente acessíveis." (FAYOL, 2014, p. 9). Conforme o referido autor, nem o que elas veem nem o que ouvem lhes dão acesso às operações mentais necessárias para compreender ou produzir os textos.

O terceiro problema, segundo o referido autor, é que as crianças são confrontadas com as condições materiais de processamento da escrita muito diferentes das condições da oralidade. Para ele, a escrita e a leitura são em certo ponto mais lentas e difíceis do que as atividades orais equivalentes. Para reconhecer as letras e suas configurações, ter de ler seguindo a ordem do espaçamento, aprender os traços e seus encadeamentos é necessário o processamento de informações visuais e mobilização de uma dimensão motora que leva tempo para ser dominada.

Para Fayol, diferentemente da oralidade, o processamento na leitura e na escrita de palavras bem delimitadas, que não apresentam relações óbvias com a oralidade devido às 'elisões' e aos sinais até o momento desconhecidos, obriga as crianças a aprender novas marcas e seu modo de funcionamento.

Desse modo, o ensino do português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente representa (CAGLIARI, 1996, p. 96). Esse tipo de ensino não tem razão de ser.

Conforme o autor supracitado, por ser uma atividade nova para a criança, a escrita exige um tratamento especial na alfabetização. O esperado é que, ao final de um ano de alfabetização, a criança saiba escrever "e não que saiba escrever tudo com correção absoluta". (CAGLIARI, 1996, p. 96). No entanto, nem mesmo a forma gráfica da escrita é bem compreendida pela escola. Dizemos que usamos um sistema alfabético, mas na verdade esse sistema não possui uma única forma e nem é totalmente alfabético, pois são usados vários tipos de alfabeto, e, geralmente, de forma misturada. Como exemplo, a escrita cursiva é diferente da escrita de forma. A criança aprendiz sente-se perplexa ao se deparar com esse fato. Sabe-se que pelo fato de um sistema alfabético ser utilizado por um grande número de

pessoas em diferentes lugares, em seus usos diversos, a forma das letras assume variantes diferentes. Assim, nos livros de alfabetização, numa única folha, podemos encontrar muitas variantes para uma única letra do alfabeto. Por exemplo, a primeira letra que pode apresentar as seguintes variantes:

A, a, 𝙰, 𝚊, 𝐴, 𝑎,

𝒜, 𝒶, 𝓐, 𝓪, 𝔄, 𝔞,

todas elas pertencentes a um tipo diferente de alfabeto. Apesar de serem grafias da mesma letra, uma é tão diferente da outra como "p" e "m". Para Cagliari (1996), existe mais semelhança entre p e b do que entre B e b. Conforme o referido autor, para nós adultos, que estamos acostumados a conviver com esse mundo, em que a escrita é efetivada por meio de vários tipos de alfabeto, é fácil, mas para a criança que começa a aprender a escrever é difícil. Um adulto sabe que um A, seja escrito como for, é sempre A. A criança não consegue entender isso, do mesmo modo, ninguém lhe ensina. "O grande problema nesse caso é que a **escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever**, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo." (CAGLIARI, 1996, p. 97)

Além disso, num sistema ideal, o princípio alfabético levaria a fazer corresponder a cada letra um único fonema. Embora esse princípio valha para todos os sistemas alfabéticos, as realizações concretas se afastam dele em grau maior ou menor. (FAYOL, 2014). É o caso do nosso sistema de escrita que não apresenta correspondência entre letras e fonemas, como por exemplo, o fonema /s/ que pode ser representado por s (secar), ss (massa), c (cebola), x (sexta); também pode uma mesma letra representar fonemas diferentes, como por exemplo o x que pode aparecer com som de /z/ [exemplo] ou /ks/ [fixo]; ou ainda duas letras representar um único fonema, no caso dos dígrafos ch, lh, nh, rr, ss, xc, sc etc. A escola também não se preocupa em mostrar isso.

Outro problema destacado por Cagliari (1996) é que alguns métodos de alfabetização ensinam as crianças a escrever pela escrita cursiva, até mesmo proibindo a escrita de forma. Para o referido autor, deve-se ensinar a escrever com letras de forma, pois a escrita cursiva é bem mais difícil de aprender e reproduzir do que a escrita de forma. Além disso, a escrita que aparece nos livros é a de forma (com exceção das cartilhas). Não obstante, a escrita cursiva é de uso particular, individual, é difícil de ler e exige muita coordenação motora para a sua execução, exigindo muito esforço da criança que ainda não consegue sequer segurar e controlar o lápis facilmente.

Não é objetivo, do autor, desmerecer o sistema cursivo, mas para ele esse é o mais complicado dos sistemas de escrita existentes no mundo, pois varia muito, de acordo com cada usuário. Para Cagliari, a escrita cursiva é muito importante, tem um papel fundamental na nossa cultura, mas não parece ser a maneira mais adequada de se ensinar alguém a escrever. Aprender a ler e escrever primeiramente através da escrita de forma maiúscula seria bem mais fácil e simples. "A escrita de forma maiúscula se presta melhor para a fase de alfabetização." (CAGLIARI, 1996, p. 98).

Isso não significa que a escola não precise ensinar a escrita cursiva às crianças, ao contrário, a escola precisa e deve ensiná-la, só que num momento mais tardio, depois que a criança se apropriar da escrita cursiva. Conforme discorre Cagliari (1996, p. 98) a esse respeito: "Deve-se ensinar a caligrafia da escrita cursiva. Não cuidar da arte de escrever é um equívoco, um erro da escola, que diz ser moderna".

Outo fator que dificulta a aprendizagem da escrita, percebido no discurso de Cagliari, é o fato de que muitos professores enfatizam muito o ensino da escrita cursiva e não procuram investigar o que a escrita representa para a criança. Nesse entendimento, é preciso saber o que as crianças pensam sobre o que é escrever, para que serve a escrita e valorizar a opinião de cada uma delas. A professora pode julgar um aluno problemático por representar seu nome por rabiscos ou por utilizar uma sequência de letras de forma não convencional. Ela não considera o fato de, no primeiro caso, o aluno desconhecer que, no nosso sistema de escrita, se usam letras para reproduzir a fala e não sinais; nem de, no segundo caso, o aluno saber que usamos letras, mas desconhecer a existência das regras convencionais e gerais de emprego dessas letras.

É preciso mostrar ao aprendiz, logo no início, a complexidade da escrita, apresentando o que é escrita, as várias possibilidades de se escrever, a convencionalidade, as inconstantes relações entre letras e sons. Levar a criança a descobrir, experimentar a escrita seria o maior desafio para a escola. Mas a escola se preocupa muito com a ortografia e esquece que, inicialmente, o principal é que as crianças levem para seus textos escritos suas habilidades de falantes. A ortografia deve ser cuidada aos poucos, de uma maneira que não amedronte o iniciante aprendiz. Pois, segundo Cagliari, a dificuldade se dá pelo fato de as crianças desconhecerem a ortografia das palavras em seu primeiro contato com a escrita. Ensinar a forma ortográfica para só depois permitir que as crianças escrevam, empregando apenas as palavras aprendidas, causará um bloqueio no uso da linguagem da criança, o qual trará graves consequências para as suas atividades.

Temos que ensinar as crianças, não apenas regras ortográficas nem exercícios de caligrafia, mas é preciso levar os aprendizes a conhecerem a natureza da escrita, seu funcionamento, seus usos em diferentes situações de comunicação e, principalmente, respeitar a bagagem de conhecimentos da criança, as hipóteses que possui a respeito do que seja escrever e como pode fazê-lo, considerando que ela está em constante contato com essa ferramenta tão preciosa que tem se tornado a escrita.

3.6 Concepções sobre o aprendizado da escrita

Ouvimos muito dos professores que os alunos não sabem escrever, que eles escrevem como falam. Para Oliveira (1989), até certo ponto é verdade, mas nem sempre o que a criança escreve é influenciado por sua fala. Do mesmo modo, os alunos costumam dizer que não sabem português, pelo simples fato de não dominarem a linguagem escrita. Essa é uma concepção equivocada, que leva a entender que a língua portuguesa é apenas a escrita, o que na verdade não o é. Conforme discorre Oliveira (1989, p. 6), a "língua portuguesa, como qualquer outra língua humana, é a língua falada. A escrita é apenas uma representação limitada da língua falada (o que não significa que a escrita não seja, também, muito importante na nossa vida)".

O que se pode perceber nas palavras do autor supracitado não é que a aquisição da escrita não seja importante, mas que a linguagem falada antecede a escrita, e que a comunicação efetiva entre os sujeitos dá-se pela fala. A escrita é uma espécie de materialização da fala. No entanto, conforme discorre Marcuschi (2005, p. 17), depois de serem estabelecidos, em uma determinada sociedade, os usos da escrita "impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade".

Sabemos que a criança que tem habilidades para segmentar fonema e que conhece a relação letra-som tem condições de compreender a estrutura fonológica das palavras e, portanto, de ser capaz de escrever palavras simples, sem nunca ter visto sua grafia. Essa habilidade fonológica é desenvolvida rapidamente e bem antes da alfabetização e, segundo Oliveira (1989), uma vez aprendida a regra que controla a representação ortográfica, a criança grafará qualquer nova palavra que requeira essa regra sem problemas. No entanto, muitos de nossos alunos chegam à segunda etapa do Ensino Fundamental apresentando muitos problemas de escrita, os quais já deveriam ter sido superados. Por que essas crianças ainda apresentam dificuldades na escrita? Como tais dificuldades podem ser superadas? Para

responder a essas perguntas, primeiramente precisamos entender como se dá o aprendizado da escrita.

Oliveira (1989) aponta três concepções de aprendizado da escrita.

A primeira concepção, *transferência de um produto*, afirma que a escrita é vista como um produto pronto e acabado, que o professor conhece e pode transmitir a seus alunos. Nela o aprendizado se dá de fora para dentro, ou seja, vem daquilo que é exterior ao aprendiz (o professor, o livro, as técnicas, o meio ambiente, etc.) e se instaura no aprendiz. Nesse sentido, o aprendiz precisa ser dotado de uma memória fantástica, uma vez que ele deve assimilar tudo o que lhe foi ensinado.

Para o referido autor, essa concepção apresenta vários problemas. Um deles é que, ao errar a grafia de uma palavra, o aprendiz é convidado a reescrevê-la muitas outras vezes, no entanto, essa atitude não garante a escrita correta de outras palavras com fonemas semelhantes.

A segunda concepção é *aprendizado como um processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita*. Adotada pelo construtivismo, essa concepção defende a ideia de que o aluno aprende a escrever escrevendo. Segundo Oliveira, nessa concepção de aprendizado, o aprendiz comete inúmeros desvios de escrita. Esses desvios são possíveis e naturais. Conforme o autor, eles são passos importantes na construção do conhecimento, pois permitirão ao aprendiz a reformulação de suas hipóteses.

Para o referido autor, essa concepção é mais interessante que a primeira por dois motivos: o aprendiz passa a ser o centro do processo de aprendizado, formulando e reformulando hipóteses, construindo o seu próprio conhecimento. O aprendizado se dá de dentro para fora; o apelo à memória é consideravelmente minimizado. O aprendiz é considerado como ser inteligente que é; que usa a sua capacidade de raciocinar, de fazer inferências e de estabelecer modelos mais gerais. No entanto, essa concepção não consegue dar conta de certas escritas que os aprendizes produzem.

A terceira concepção, *aprendizado como processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade,* envolve a concordância verbal. É empregada uma concordância que não aparece nos livros escolares.

Segundo Oliveira, essa concepção prevê um aprendizado controlado pelo aprendiz, que formula e reformula hipóteses na interação com o objeto escrita, afastando-se da primeira concepção. Do mesmo modo, prevê que essa interação com a escrita seja intermediada pela oralidade, ou seja, pelo conhecimento que o aprendiz já possui sobre sua língua quando inicia seu processo de construção da escrita, afastando-se assim da segunda concepção.

Nesse sentido, percebe-se que a oralidade exerce influência no processo de aquisição da escrita, mas nem tudo que se escreve tem influência da oralidade. Não obstante, à medida que o aprendiz vai adquirindo familiaridade com o processamento da escrita, menor será o efeito da oralidade. Segundo Oliveira (1989, p.10), "o que se espera a longo prazo, é que sejamos capazes de tratar a língua falada e a língua escrita de modo independente, que a escrita se torne autônoma em relação à fala".

Segundo Miranda e Matzenauer (2010), a criança, quando constrói seu conhecimento sobre o sistema de escrita, além das informações adquiridas de suas experiências de letramento, ela extrai informações de outros conhecimentos construídos anteriormente, em especial, daqueles conseguidos durante toda a sua experiência linguística. Isso significa que o processo de aquisição da escrita proporciona que o aprendiz retome conhecimentos já internalizados, em especial, aqueles relacionados à fonologia de sua língua, os quais se tornam disponíveis ao acesso consciente, à medida que a criança avança no processo de aquisição da escrita. Para Alvarenga & Oliveira (1997, p. 128),

> A aprendizagem da língua escrita pressupõe, basicamente, um processo no qual intervêm, necessária e simultaneamente, três elementos distintos e fundamentais: (A) um sistema sonoro – as representações fonológicas da língua; (B) um sistema gráfico – as representações ortográficas; (C) um indivíduo que (re)constrói as relações entre A e B.

Percebemos, nas palavras dos autores referidos, o quão complexo é o aprender a escrever. Não basta apenas ter domínio da língua falada. É preciso ir além, conhecer o sistema fonológico da língua, conhecer o sistema gráfico para então relacioná-los, e chegar ao produto final – a escrita.

Donadel (2011) discorre que a aquisição da escrita não é um processo de vencimento de etapas e correspondências assimiladas, mas uma atividade contínua de aprendizagem em que se chocam a competência linguística do indivíduo com o conhecimento cultural institucionalizado que se adquire.

Segundo Passarelli (2012, p.147), aprendemos a escrever escrevendo, compartilhando com o outro, escutando suas ideias, acrescentando alguma coisa ou revendo alguns pontos dessas ideias e, aos poucos, "aprendendo e incorporando as convenções gramaticais nos próprios textos." Para a referida autora, "a competência para escrever advém da quantidade de leitura motivada por interesse ou prazer e essa competência é obtida inconscientemente." (PASSARELLI, 2012, 146). Isso significa que quanto mais a criança ler, mais facilidade ela terá para escrever, mais ela terá o que dizer.

Nesse entendimento, a leitura é de fundamental importância para o aprendizado da escrita, uma vez que ela "é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter sobre o que escrever" (PASSARELLI, 2004, p. 24). Assim sendo, a leitura proporciona ao aprendiz a apropriação das regras de funcionamento da escrita, tornando-o capaz de produzir novos enunciados, em vez de reproduzir enunciados ouvidos anteriormente em outros contextos.

3.7 Fala e escrita: duas modalidades em um *continuum*

Koch e Elias (2011), concebendo fala e escrita como duas modalidades em um *continuum*, ressaltam que todos os textos são consequentes de uma coprodução entre interlocutores. O que diferencia o texto escrito do falado é a forma de realização dessa produção. No texto escrito, não há participação direta e ativa do interlocutor na elaboração linguística do texto devido ao distanciamento entre escritor e leitor. O diálogo é idealizado, pois o escritor prevê as respostas e reações do leitor.

Nesse sentido, conforme discorrem as autoras, contrariamente ao que acontece com o texto falado, no texto escrito, o contexto de produção e o contexto de recepção, geralmente, não são coincidentes em tempo, nem em espaço, pois leitor e escritor normalmente não se encontram copresentes, havendo mais tempo para o produtor planejar e revisar seu texto.

Já o texto falado, segundo as referidas autoras, é momentâneo, isto é, surge no momento da interação. Nele, por estarem copresentes, os interlocutores participam ativamente da interlocução, implicando um processo de coautoria que reflete na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta (KOCH; ELIAS, 2011, p. 14). Por esse motivo, linguagem falada e linguagem escrita diferem em alguns pontos: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação.

Nesse sentido, fala e escrita constituem duas particularidades de uso da língua que, embora utilizem o mesmo sistema linguístico, possuem características próprias. Apesar disso, não devem ser vistas como dicotômicas. Segundo Marcuschi (2005, p. 27), as diferenças entre fala e escrita ocorrem dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica polarizada.

Koch e Elias (2011, p.14), ressaltam que as produções textuais são situadas nesse contínuo considerando-se os critérios do meio oral ou escrito, da proximidade/distância, bem como o envolvimento maior ou menor dos interlocutores, ficando em um dos polos a conversação face a face e no outro a escrita formal. Mas verifica-se que alguns textos escritos

podem apresentar-se próximo do polo da fala (exemplos: bilhetes, cartas familiares, textos publicitários e textos de humor), bem como alguns textos falados podem aproximar-se do polo da escrita formal (exemplos: conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros).

Sintetizando a visão dicotômica, citada anteriormente, Koch (2002, p. 78) apresenta um esquema mostrando as principais diferenças entre fala e escrita, apontadas por muito tempo na literatura, o qual reproduzimos a seguir:

Quadro 2 – Diferença entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
não planejada	Planejada
predominância do *modus pragmático*	predominância do *modus sintático*
Fragmentada	não fragmentada
Incompleta	Completa
pouco elaborada	Elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pequena frequência de passivas	emprego frequente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

No entanto, no entender de Koch e Elias (2011), essas características não são todas exclusivas somente da escrita, nem somente da fala. Além disso, elas foram determinadas por um padrão ideal de escrita, levando a uma visão preconceituosa da fala. Portanto, não podemos considerar essas características como padrão para dissociar escrita e fala.

Conforme as referidas autoras, é evidente que a fala apresenta características que lhes são próprias, como, por exemplo: ser planejada no momento da interação face a face, simultaneamente a sua verbalização; a descontinuidade do discurso, com interrupção no fluxo

da fala; a produção ocorre num momento de interação entre os interlocutores, permitindo ao emissor ajustar seu discurso às reações de seu interlocutor.

Nesse sentido, Fayol (2014), discorre que a produção oral torna-se uma espécie de coprodução. Do mesmo modo, a escrita também apresenta características próprias, como por exemplo: é quase sempre monológica; para escrever é necessário o uso de sinais gráficos cuja aprendizagem é lenta e difícil; exige mais tempo na preparação da mensagem, requer mais atenção por parte de quem escreve. No entanto, as duas se completam.

Conforme salientam Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), o processo de aquisição da linguagem tanto na modalidade oral como na escrita são partes de um mesmo processo geral que constitui a relação sujeito/linguagem. Nesse sentido, não se pode dissociar a linguagem oral da escrita, pois, apesar de se diferenciarem em alguns aspectos, ambas se completam, fazendo parte de um mesmo processo – a comunicação verbal.

Apesar disso, no entender de Marcuschi (2005), o homem pode ser definido principalmente como um ser falante e não como um ser escrevente. No entanto, isso não quer dizer que a oralidade é superior à escrita, nem tampouco que a escrita é derivada e a fala é primitiva. Para o autor, a escrita não pode ser entendida como representação da fala, em parte, pois a escrita não pode reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, como os gestos, os movimentos do corpo e dos olhos, a prosódia, dentre outros.

Em compensação, a escrita apresenta elementos que lhes são próprios, que não estão presentes na fala como tamanho e tipos de letras, formatos e cores, elementos pictóricos, os quais representam, graficamente, elementos da oralidade como gestos, mímica e prosódia. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

Infelizmente, muitas práticas escolares ainda as tratam como práticas isoladas, tornando o processo de aquisição de escrita cada vez mais distante de seus aprendizes, uma vez que estes são levados a “arquivar” todo o conhecimento que já possuem sobre a língua, para aprender uma nova linguagem, totalmente descontextualizada de sua realidade – a escrita.

Neste capítulo tratamos de algumas discussões básicas sobre a escrita, tais como o que é a escrita, como ocorre sua aquisição, as dificuldades em seu aprendizado, sua importância, algumas concepções sobre seu aprendizado, bem como sua relação com a fala. No próximo capítulo trataremos da metodologia da nossa pesquisa e do plano de intervenção.

4 METODOLOGIA E PLANO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, faremos a socialização da pesquisa. Apresentaremos as etapas da metodologia de nossa análise, informações sobre os sujeitos participantes, a constituição do *corpus* (como os textos foram coletados). Não obstante, indicaremos também o tratamento dos dados, a classificação dos desvios encontrados, além de uma breve discussão sobre o apagamento do "r" em posição de *coda* final. E, por último, apresentaremos o plano de intervenção com os resultados de sua aplicação.

4.1 Pesquisa qualitativa

Conforme a literatura vigente, a pesquisa qualitativa teve início na área da Antropologia e da Sociologia, mas nas últimas décadas conquistou espaço nas áreas da Psicologia, Educação e Administração de Empresas (GODOY, 1995; NEVES, 1996 entre outros). É uma pesquisa direcionada, com foco de interesse amplo. Utiliza-se de dados descritivos, os quais são obtidos através do "contato direto do pesquisador com a situação objeto de estudo" (NEVES, 1996, p. 1).

Nela, o pesquisador analisa os fatos sobre a perspectiva de seus sujeitos, para, a partir de então, explicar os fenômenos estudados. Conforme Chueke e Lima (2012, p. 66), o pesquisador assume um papel semelhante ao de um intérprete, que, para tornar seus textos significativos, "é influenciado por sua própria história de vida, por sua visão de mundo, pelo seu gênero, raça e cultura".

Para Godoy (1995), a preocupação dos pesquisadores qualitativos é com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos. A eles interessa verificar o modo como certo "fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias". (GODOY, 1995, p. 63)

4.1.1 Características da pesquisa qualitativa

Godoy (1995) ressalta haver muita diversidade entre os trabalhos qualitativos e aponta algumas características que são essenciais para a identificação de uma pesquisa desse cunho. São elas:

> a)objetivação do fenômeno; b) hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; c) observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; d) respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; e) busca de resultados os mais fidedignos possíveis; f) oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GODOY, 1995, p. 32).

Para Neves (1996, p. 1), "o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador." Tal corte determina a área e a extensão em que o trabalho será desenvolvido. Nesse sentido, "o trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados" (MANNING, 1979 apud NEVES, 1996, p. 1).

Neves (1996, p. 1) acrescenta que, até certo ponto, os métodos qualitativos são semelhantes às interpretações que fazemos dos fenômenos empregados em nosso dia a dia, cujos dados são da mesma natureza dos que o pesquisador emprega em sua pesquisa.

Conforme Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. e não com a representatividade numérica. Sua preocupação é com aspectos da realidade os quais não podem ser determinados por quantidades. E acrescentam:

> Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Nesse sentido, o pesquisador é o sujeito e o objeto de suas pesquisas ao mesmo tempo. "O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). No entanto, as autoras chamam a atenção para alguns limites e riscos que esse tipo de pesquisa pode oferecer, a saber:

> a) excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; b) risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; c) falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; d) falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; e) certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; f) sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; g) envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

4.1.2 Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa

Segundo Chueke e Lima (2012, p. 66), há vários métodos e técnicas que o pesquisador pode utilizar dentro de uma abordagem qualitativa, a fim de compreender mais profundamente um fenômeno pesquisado. Dentre os métodos, os mais frequentes são: o estudo de caso único ou múltiplo, a etnografia, a história de vida, a grounded theory, a pesquisa-ação, a fenomenologia.

Os autores salientam que a escolha de um ou outro método depende da pergunta de pesquisa, a qual dependerá de um contexto. No que se refere às técnicas de coleta e análise de dados, os autores apontam como mais usadas a entrevista, a observação participante, a observação direta, a análise de discurso, a análise de conteúdo, a análise da narrativa, dentre uma infinidade, a depender da criatividade do pesquisador.

Segundo Godoy (1995, p. 63), atualmente, a abordagem qualitativa, através de seus diferentes subtipos de pesquisa tornou-se uma forma viável e promissora de trabalhar em ciências sociais. Sua viabilidade depende da natureza do problema que se quer estudar e das questões e objetivos que orientam a investigação.

O referido autor aponta algumas situações em que a abordagem qualitativa é mais viável, a saber:

1. Ao lidarmos com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de caráter exploratório;
2. Ao fazermos um estudo de cunho descritivo, buscando entender o fenômeno como um todo, na sua "complexidade" (GODOY, 1995, p. 63);
3. Quando nos preocupamos em compreender a "teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações" (GODOY, 1995, p. 63).

Ainda conforme Godoy (1995), a opção pela metodologia qualitativa é feita depois de definirmos o problema e de estabelecermos os objetivos da pesquisa que queremos realizar.

4.2 Pesquisa intervencionista

Lançada em Contabilidade Gerencial, por volta dos anos 90, pelo professor Sten Jönsson e seus estudantes de doutorado na Suécia, a pesquisa intervencionista ganha importância num momento de reconhecimento da necessidade de unirmos teoria e prática (WESTIN; ROBERTS, 2010 apud OYADOMARI et al., 2012). Seu objetivo é juntar teoria e prática, possibilitando o estudo do objeto na prática e identificar o motivo e como certas

técnicas são utilizadas, visando criar contribuições teóricas importantes (WESTIN, ROBERTS, 2010 apud OYADOMARI et al., 2012).

Entendida como uma das variações da pesquisa-ação, a pesquisa intervencionista é muito indicada como uma técnica capaz de produzir resultados significativos, mas para isso, faz-se necessário que a academia aceite que os próprios estudos podem afetar os objetos de estudo (JÖNSSON, 2010 apud OYADOMARI et al., 2012).

A pesquisa intervencionista é uma tendência das pesquisas participativas que procura investigar "a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico" (AGUIAR, 2003; ROCHA, 1996, 2001 apud ROCHA, 2003, p. 66). Conforme a referida autora, o pesquisador intervencionista não visa à mudança imediata "da ação instituída" (ROCHA, 2003, p. 71), pois, para ele a mudança acontece como consequência da relação entre teoria e prática, bem como entre sujeito e objeto.

Conforme Cassandre, Querol e Bulgacov (2012), a clareza dos princípios das pesquisas intervencionistas consolida-se no propósito de valorizar a produção de conhecimento favorável ao surgimento de novos atores no processo de pesquisa que sejam corresponsáveis na condução e na construção do conhecimento coletivo. Nesse sentido, "a intervenção evidencia que pesquisador/pesquisado, ou seja, sujeito/objeto fazem parte do mesmo processo" (ROCHA, 2003, p. 72). Segundo a referida autora,

> Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise (AGUIAR e ROCHA, 1997:97, apud ROCHA, 2003, p. 72).

Citando Hatchuel (2000), Cassandre e seus colegas de estudo discorrem que, para produzir conhecimento relevante, o pesquisador precisa ser um ator e um dos interessados no desenvolvimento da ação coletiva, por isso, é fundamental a participação conjunta nesse processo. Para os referidos autores, essa ação coletiva acontece com base nos "próprios meios disponíveis e entendimentos individuais de cada participante de uma atividade coletiva, auxiliado pelo intermediador/pesquisador" (CASSANDRE; QUEROL; BULGACOV, 2012, p. 5).

Hatchuel (apud CASSANDRE; QUEROL; BULGACOV, 2012) discorrem que as condições para que a pesquisa intervencionista ocorra na ação coletiva dependem de alguns pressupostos, a saber:

a) o reconhecimento da própria natureza da ação coletiva;
b) deve ter como objetivo geral a restauração da "inteligibilidade e a capacidade coletiva em face das crises e disfunções" (HATCHUEL apud CASSANDRE ; QUEROL; BULGACOV, 2012, p. 5);
c) deve-se ter como ponto de partida a "recuperação da capacidade de agir dos atores e sua legitimidade na ação coletiva" (HATCHUEL apud CASSANDRE; QUEROL; BULGACOV, 2012, p. 5).

Para Vergara (1998), o principal objetivo da pesquisa intervencionista é interpor-se, interferir na realidade para modificá-la, não se satisfazendo apenas em explicá-la. Seu compromisso não é apenas propor resoluções de problemas, "mas também de resolvê-los efetiva e participativamente" (VERGARA, 1998, p. 45).

Ainda se reportando a Hatchuel (2000), Cassandre e colaboradores discorrem que intervenção é um processo constitutivo de uma ação e não um meio de produzir conhecimento para a ação. Desse modo, o conhecimento necessário a ser produzido e a ação necessária a ser tomada não podem ser vistos separadamente. Do mesmo modo, não pode haver separação entre a ação do pesquisador e o campo, ambiente ou universo da pesquisa no qual ele está inserido (CASSANDRE; QUEROL; BULGACOV, 2012).

Damiani et al. (2013) discorrem que, as pesquisas intervencionistas são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Conforme os referidos autores,

> Nas pesquisas intervencionistas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho (DAMIANI et al., 2013, p. 60).

Segundo Cassandre, Querol, Bulgacov, (2012), as metodologias intervencionistas apresentam variações. Os autores apontam três exemplos de metodologias intervencionistas baseadas na teoria da atividade. São eles:

> a) a Teoria de Ação Mediada desenvolvida por Vygotsky (1978); b) a Mediação Cultural – defende que a relação entre o sujeito e o objeto é mediada por meios culturais ou artefatos usados como sinais e ferramentas; c) o Método de Estimulação Dupla – consiste na aplicação de dois estímulos: o primeiro estímulo é uma tarefa a ser realizada ou um problema a ser solucionado. O segundo estímulo é um objeto

> neutro que tem o potencial de ser usado como ferramenta para solucionar a tarefa proposta (CASSANDRE; QUEROL; BULGACOV, 2012, p. 6).

Damiani et al. (2013) afirmam que o método da intervenção deve ser descrito minuciosamente, deixando bem claro seu embasamento teórico. "No caso de uma intervenção em sala de aula, por exemplo, a descrição deve abordar o método de ensino aplicado, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas" (DAMIANI et al., 2013, p. 662). Para Aguiar e Rocha

> A pesquisa-intervenção atua na possibilidade de construção não de um saber para a compreensão da realidade educacional, como se esta fosse uma totalidade estável, mas de um saber que possa servir como instrumento de análise, de ruptura, de escavação das instituições engendradas na escola, na recuperação de singularidades, do acaso, do que ainda não ganhou sentido. (AGUIAR e ROCHA, 2000, p. 7).

Conforme Jönsson e Lukka (apud OYADOMARI et al., 2012), a pesquisa intervencionista caracteriza-se pelo uso "deliberado de observações; ações desenvolvidas em uma situação de campo; ser experimental e não controlada; observar processos e resultados; fazer análise à luz da literatura" (JÖNSSON e LUKKA (2007) apud OYADOMARI et al., 2012, p. 64).

4.3 Pesquisa interpretativa

É uma forma de investigação na qual os pesquisadores "fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem" (CRESWELL, 2010, p. 209). Ao fazer suas interpretações, o pesquisador não pode separar suas origens, história, contextos e percepções anteriores. Após a liberação de um relato de pesquisa, leitores e participantes "fazem uma interpretação, oferecendo ainda outras interpretações do estudo" (idem.). Nesse sentido, leitores, pesquisadores e participantes realizam interpretações, fazendo surgir várias visões do problema (CESWELL, 2010, p. 209).

4.4 O ponto de partida

A ideia de investigar os desvios ortográficos cometidos pelos alunos do ensino fundamental surgiu motivada pelo contexto de sala de aula, em que alunos chegam a essa etapa de ensino cometendo desvios que já deviam ter sido sanados na primeira etapa do

ensino fundamental, mas que ainda perpassam para as séries seguintes, muitas vezes chegando até mesmo aos bancos universitários.

Iniciamos nossa análise coletando os dados de textos produzidos por alunos do sexto ano, e fazendo um levantamento dos desvios mais frequentes, trazidos da primeira etapa do ensino fundamental, para depois fazermos um comparativo com os desvios apresentados pelos alunos das séries finais dessa mesma etapa da educação básica.

Após fazermos esse levantamento, escolhemos dentre todos os desvios observados nas produções textuais dos alunos que compõem o universo da pesquisa, aquele que é mais recorrente em termos numéricos, qual seja, o apagamento do "r" em coda de sílaba final de palavra, em verbos e em nomes. Esse fenômeno foi observado nos textos produzidos por alunos do sexto ano, e esperávamos já ter sido resolvido, mas ainda persiste no oitavo ano, com um percentual de ocorrência ainda maior.

4.4.1 Os sujeitos

Os textos em análise foram produzidos por 27 alunos, regularmente matriculados em uma escola pública da rede estadual de ensino de Mossoró/RN. Desses, 13 foram produzidos no início do ano letivo de 2014 por alunos de um 6º ano (antiga quinta série), do ensino fundamental II. Os outros 14 foram produzidos no ano de 2015 por alunos matriculados regularmente no 8º ano (antiga sétima série), da mesma escola. Em relação à idade, os estudantes do 6º ano encontravam-se (na época) na faixa etária entre onze e treze anos, já os do oitavo ano encontram-se na faixa etária entre treze e quinze anos.

Quanto ao sexo dos sujeitos, dos treze alunos do 6º ano, sete eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Já no 8º ano, dos catorze sujeitos, oito eram do sexo feminino e seis do sexo masculino.

Os dois quadros a seguir trazem informações sobre os sujeitos participantes da pesquisa. Para preservar a identidade dos alunos não vamos identificá-los.

Quadro 3: Informações sobre os sujeitos do 6º ano

Sujeitos do 6º ano	
Texto	**Sexo**
T1	F
T2	F
T3	F
T4	M
T5	M

T6	F
T7	M
T8	M
T9	M
T10	M
T11	F
T12	M
T13	F
T= texto; M= masculino; F= feminino	

O quadro acima traz informações sobre os sujeitos do 6º ano. Na primeira coluna, enumeramos os textos, e na segunda informamos o sexo.

No próximo quadro, apresentamos as informações sobre os sujeitos do oitavo ano.

Quadro 4: Informações sobre os sujeitos do 8º ano

Sujeitos do 8º ano	
Texto	**Sexo**
T1	F
T2	M
T3	M
T4	M
T5	F
T6	M
T7	M
T8	F
T9	F
T10	F
T11	M
T12	F
T13	F
T14	F
T= texto; M= masculino; F= feminino	

No quadro quatro, trazemos informações básicas sobre os sujeitos do 8º ano. Na primeira coluna, enumeramos os textos, na segunda coluna, informamos o sexo dos alunos.

4.4.2 A coleta dos dados

Os dados analisados foram coletados em duas etapas. Na primeira etapa, os dados foram coletados no início do ano letivo de 2014, em uma turma de 6º ano, no turno vespertino, com o objetivo de identificar quais eram os desvios mais frequentes, que os alunos

traziam da primeira etapa do ensino fundamental para a segunda etapa desse nível da educação básica. Identificados esses desvios, precisávamos averiguar quais ainda persistiam – se é que algum persistiria – na progressão dos alunos para as séries mais avançadas desse nível de ensino.

Então, em abril de 2015, fizemos uma nova coleta de dados, dessa vez no oitavo ano, com o objetivo de identificar quais desvios continuam nas séries finais do ensino fundamental II, e, detectados esses desvios, fazer uma possível intervenção para que os mesmos sejam sanados, e que os discentes não cheguem ao Ensino Médio, cometendo-os.

Como não se trata de um estudo longitudinal, dado que o tempo disponível para a conclusão de nosso trabalho não permite, não incluímos em nossos estudos os textos do sétimo ano (antiga sexta série), dos quais foram coletados os dados iniciais.

Outro motivo que nos fez não dar continuidade à análise dos textos do sétimo ano é o fato de a maioria dos alunos que estão matriculados nessa série atualmente não serem os mesmos sujeitos das produções iniciais, usadas para a nossa análise.

4.4.2.1 Dados do 6º ano

O *corpus* inicial consta de 13 textos, produzidos por 13 alunos, matriculados regularmente no 6º ano do Ensino Fundamental II, no turno vespertino. Vale salientar que na turma havia 20 alunos matriculados, com 18 frequentando regularmente, mas nem todos produziram os textos.

Os textos produzidos e coletados, nessa turma, fazem parte de um conjunto de atividades desenvolvidas nas primeiras semanas de aula, do ano letivo de 2014, com o objetivo de fazer uma avaliação diagnóstica sobre os alunos, para poder planejar as atividades a serem desenvolvidas no decorrer do referido ano letivo.

4.4.2.2 Da situação de produção

Levamos para a aula a proposta de produção impressa em papel ofício. Explicamos para os alunos que íamos trabalhar uma produção de texto a partir de uma imagem e, em seguida, entregamos para cada aluno uma folha com uma imagem que retratava cenas de um passeio, com uma sugestão de produção, que conduzia a classe a uma narração. Antes das imagens, era oferecida uma relação de perguntas para auxiliar o aluno na produção do seu texto. Após a distribuição das folhas, foi explicada a atividade, lida cada questão guia.

Inicialmente, fizemos a análise da imagem, alguns alunos começaram a contar a história oralmente. Em seguida, propusemos que eles produzissem uma narrativa, tomando como base as imagens da folha e as perguntas.

Ver proposta de produção:

A imagem mostra cenas de um passeio, suponha que você tenha participado dele. Observe bem a imagem, use sua imaginação e conte como foi o passeio.

Você pode se servir das seguintes perguntas para criar o seu texto:

- Quando foi o passeio?
- Em companhia de quem?
- Como estava o tempo?
- Qual o nome do lugar?
- Como era? Alegre?
- Como passou o tempo?
- Fez novas amizades? Com quem?
- Gostaria de voltar ao mesmo lugar? Por quê?
- Valeu a pena? Como foi a volta?

Abaixo, reproduzimos a imagem que serviu como mote para a produção:

Fonte: G*oogle* imagem

O tempo destinado a essa atividade foram dois períodos de aula de 50 minutos. Mesmo assim, alguns alunos não produziram seu texto, alegando como motivo o pouco tempo. Esse fato pode ser revelador das dificuldades com a escrita em que se encontram muitos de nossos alunos.

4.4.2.3 Dados do 8º ano

Os dados analisados foram coletados em abril de 2015, em um 8º ano, com o objetivo de identificar quais desvios cometidos por alunos do 6º ano ainda continuam sendo praticados pelos alunos das séries finais do ensino fundamental II, e, detectados esses desvios, fazer uma possível intervenção para que os mesmos sejam sanados, e que os discentes não cheguem ao Ensino Médio cometendo tais desvios. Como dito anteriormente, o motivo de optarmos em fazer a intervenção em um 8º ano é o fato de a professora pesquisadora não ter na sua carga horária turmas do 9º ano e a maioria dos alunos que hoje se encontram no sétimo ano não serem os mesmos sujeitos que participaram das produções, no sexto ano.

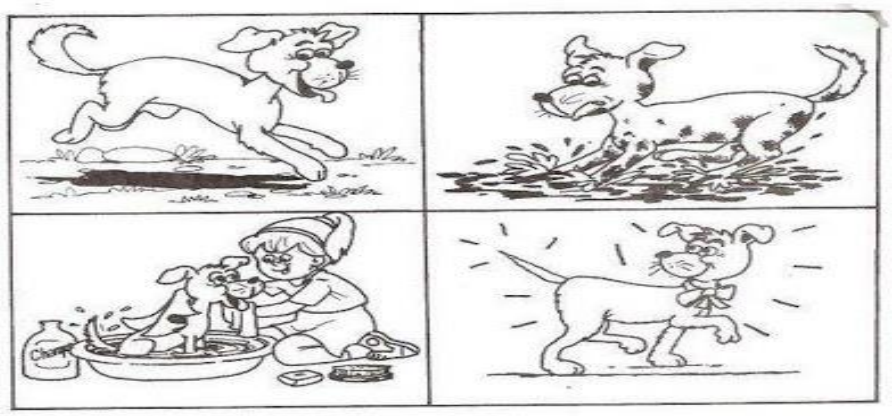
Os dados constam de 14 textos, produzidos por 14 alunos de um 8º ano do Ensino Fundamental II, da mesma escola em que foram coletados os textos do 6º ano. Trata-se de uma turma pequena, com apenas 16 alunos matriculados, sendo que no dia da produção dois deles estavam ausentes.

Os textos coletados dessa turma foram produzidos especificamente para essa pesquisa, com o objetivo de investigar quais dos desvios ortográficos ainda permanecem nessa série, tendo em vista que os alunos já se encontram quase no final dessa etapa da educação básica.

4.4.2.3.1 Da situação de produção

Levamos uma imagem uma sequência de cenas, que direcionava os alunos a uma narração e distribuímos uma cópia para cada aluno. Inicialmente, pedimos para que analisassem as imagens e observassem a história retratada nela. Orientamos, outrossim, que os alunos poderiam escolher a sequência que iam dar a seu texto. Em seguida, propusemos que eles, com base na imagem, produzissem uma narrativa.

Abaixo, reproduzimos as imagens que serviram como mote para a produção:



Fonte: G*oogle* imagem.

Optamos por usar imagens como mote, porque o texto escrito poderia influenciar na escrita dos alunos, uma vez, que diante do texto escrito, eles poderiam se limitar a fazer recortes do texto. Desse modo, a produção seria uma montagem, fato que descaracterizaria a produção espontânea do aluno. A escolha pelo texto narrativo deu-se pelo fato de acreditarmos ser um dos tipos textuais que propiciam uma produção mais livre e despreocupada com as normas gramaticais.

O tempo destinado a essa atividade foram dois períodos de aula de 50 minutos, mesmo assim, houve um aluno que não concluiu seu texto, alegando como motivo o pouco tempo. Esse fato nos leva a alguns questionamentos: o que levou esse aluno a não concluir seu texto? Será que o tempo realmente foi pouco para esse aluno? Será que foi por falta de compreensão da proposta? Ou foi falta de interesse do próprio aluno pelo assunto?

A produção ocorreu sem nenhuma interferência do professor, no que se refere à consulta de dúvidas sobre ortografia que viessem a surgir, sendo apenas dadas as orientações sobre a proposta de produção. Todos os textos são narrativos, os quais foram produzidos a partir da sequência de imagens dada.

Como o objetivo da produção era buscar dados sobre os desvios ortográficos apresentados na escrita dos aprendizes, a correção, no primeiro momento, limitou-se à circulação dos desvios ortográficos encontrados, sem qualquer avaliação sobre a estrutura do texto, o que será feito em um momento posterior.

4.5 Categorização dos desvios

Chamaremos de desvios ortográficos os "erros" que violam a ortografia do português brasileiro, e que têm se constituído num sério problema de escrita dos aprendizes da educação básica. O termo "erros" é justificado pelo estudo de Bortoni-Ricardo (2006b, p. 273), *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*, no qual a autora postula que na língua oral a variação é previsível, mas na língua escrita não é previsto haver variação. Na língua oral, o erro "não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas e certos usos" (BORTONI-RICARDO, 2006b, p. 272), ele é um fato social e representa "diferenças entre variedades da língua" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37). "Na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza porque representa uma transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia" (BORTONI-RICARDO, 2006b, p. 273).

Conforme Bortoni-Ricardo (2005), ao analisarmos a escrita de alunos cujo acesso à norma culta em seu ambiente social é muito limitado, temos que considerar a interferência das regras morfossintáticas e fonológicas do seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Para a referida autora, os "erros" de escrita cometidos pelos alunos são sistemáticos e previsíveis quando conhecemos as suas características dialetais, e propõe que, ao analisar os erros cometidos pelos aprendizes, devemos fazer uma distinção entre os erros ortográficos resultantes da interferência de traços da oralidade e erros decorrentes do sistema de convenções de escrita "cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com ela, em diversos suportes: livros e textos impressos em geral, áudios-visuais, internet e outros usos do computador, outdoors e quaisquer objetos portadores de textos" (BORTONI-RICARDO, 2006b, p. 267).

Baseada em uma análise sociolinguística, a autora apresenta em seu livro "Nós cheguemu na escola, e agora?" algumas categorias de erros, a saber:

> 1-Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita: 2- erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; 3- erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; 4- erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54).

Como podemos perceber, a primeira categoria, "Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita", está relacionada ao sistema ortográfico de escrita, não mantendo nenhuma relação com a oralidade. Segundo a autora (2005, p. 54), tais

erros são decorrentes da pouca familiaridade dos estudantes com as convenções pelas quais a língua escrita é regida.

Para a referida autora, a maioria deles é decorrente "das relações plurívocas entre fonema e letra" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54), isso é, uma mesma letra pode representar mais de um fonema, do mesmo modo que um mesmo fonema pode ser representado por diversas letras, como no caso do fonema /s/ que pode ter várias representações na escrita, como s, ss, ç, sc, sç, x, xc. Para essa categoria a autora cita como exemplo a representação do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado "ão", quando tônico e "am" quando átono.

A segunda categoria, "Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita", refere-se aos erros decorrentes da interferência da oralidade e é subdividida em três outras categorias, a saber:

1) "Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 55). Nessa categoria, a autora aponta como erros mais frequentes:

a) vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal. Ex. "uque", "levalo", "janotei" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 55);

b) crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte. Ex. "a tenção" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 55);

c) neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56).

d) nasalização do ditongo em "muito" por assimilação progressiva (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56).

2) "Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais". Para essa categoria a autora lista as seguintes ocorrências:

a) despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal). Ex. carinhoso >> cariosu; olhar >> oliar (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56);

b) monotongação de ditongos crescentes. Ex. beira >> bera; outro >> otru (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56);

c) desnasalização das vogais átonas finais. Ex. homem >> homi (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56)
d) assimilação e degeminação do /nd/: /nd >> nn >> n/. Ex. mostrando >> mostranu (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56);

e) queda do /r/ final nas formas verbais (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56).

3) "Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas". Nessa categoria a autora cita como ocorrências:

a) semivocalização do /lh/. Ex.: velho >> veio (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57);

b) epítese do /i/ após sílaba final travada. Ex.: paz >> pazi; pessoal >> pessoali (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57);

c) troca do /r/ pelo /l/. Ex.: sirva >> silva (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57).

d) monotongação do ditongo nasal em "muito" >> muntu (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57);

e) supressão do ditongo crescente em sílaba final. Ex.: veio >> vei; padrinho >> padriu >> padrim (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57);

f) simplificação dos grupos consonantais no aclive de sílaba com a supressão da segunda consoante. Ex.: dentro >> dentu (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 58).

É com base na proposta de Bortoni-Ricardo, que fizemos a categorização dos desvios apresentados em nosso *corpus*. Para tanto, optamos por fazer uma reformulação, dessa

categorização, agrupando os desvios referentes às três categorias consideradas pela autora como "*Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita*", em uma única categoria a qual nomeamos de **desvios resultantes da interferência da oralidade**.

Desse modo, em nossa categorização, apresentamos duas categorias criadas com base na proposta da referida autora: **desvios resultantes da interferência da oralidade** (resultante do agrupamento das três categorias propostas pela autora); **desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita**. A essas categorias acrescentamos a categoria **desvios de outra natureza**, cuja motivação não se insere em nenhuma das duas primeiras categorias. Por essa razão resolvemos acrescentar essa categoria, para contemplar todos os desvios ortográficos apresentados no texto.

Quanto à distribuição em três categorias dos desvios que a autora considera como sendo "*Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita*", optamos por não a seguir, por entendermos que todos os desvios elencados pela autora nessas categorias têm origem na oralidade, e, no momento, para o nosso estudo, isso já é suficiente. Assim, agruparemos os desvios encontrados em nosso *corpus* em três categorias distintas: **desvios resultantes da interferência da oralidade**, **desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita** e **desvios de outra natureza**.

Desse modo, resultou o seguinte quadro de classificação, composto por três categorias.

Quadro 5: Categorização dos desvios encontrados

Categorização dos desvios encontrados em nossa pesquisa
Desvios resultantes da interferência da oralidade
Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita
Desvios de outra natureza

Consideramos pertencentes à primeira categoria os desvios motivados em processos fonético/fonológicos como, monotongação, ditongação, não representação de 'r' em coda final, rebaixamento vocálico, alteamento vocálico, junção/segmentação vocabular, apagamento, vozeamento/desvozeamento, inserção.

À segunda categoria, estão inseridos os casos de troca entre "u" e "l", emprego de "ão" por" am", confusão entre "m" e "n", ausência de acento ou acento deslocado, representação do fonema /s/, representação do fonema /r/, representação de "g" e "j", representação da nasalidade.

Na terceira categoria, temos desvios que acontecem por naturezas diversas das encontradas nas categorias anteriores, como em “faminha” por “família”, “algunha” por “algumas”; “cachorrinlo” por “cachorrinho”; “velninho” por “velhinho”.

4.6 Tratamento dos dados

Iniciamos, fazendo a identificação dos desvios apresentados no texto de cada informante. Após essa identificação, listamos os desvios cometidos por cada participante, individualmente, para fazermos um apanhado geral de todas as ocorrências nos textos em análise. Depois desse apanhado individual, distribuímos as palavras encontradas grafadas incorretamente pelo tipo de desvio cometido pelo aluno. Identificados os tipos de desvios cometidos, distribuímo-los nas categorias consideradas em nosso estudo.

Para cada categoria, fizemos subdivisões de acordo com o processo fonético/fonológico que os motivaram, bem como os fonemas de múltiplas representações, no caso dos desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita. Para tanto, fizemos três quadros: um mostrando a quantidade total de desvios por categoria encontrados no *corpus*, e os outros dois com os desvios encontrados por série.

Quadro 6: Quantidade total de desvios por categoria

Categoria do desvio		**Número de ocorrências**
01	Desvios resultantes da interferência da oralidade	144
02	Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita	126
03	Desvios de outra natureza	25
Desvios totais		295

Como podemos perceber, os desvios referentes **à interferência da oralidade** são superiores aos desvios decorrentes do **sistema de convenções de escrita**, chegando a somar quase o dobro dos outros desvios. Isso nos leva a crer que os educandos tendem a transferir a fala para a escrita. Para Cagliari (1996), um dos erros mais comuns cometido pela criança é a transposição da fala para a escrita. Conforme o autor, uma criança que escreve “nois” por “nós” ela não escreve a palavra conforme sua forma ortográfica, mas sim, conforme o modo

como ela a pronuncia. “Em outras palavras, ela faz uma transcrição fonética” (CAGLIARI, 1996, p. 30).

Esse é um dado preocupante, pois muitos desses desvios já deviam ter sido superados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas infelizmente o aluno está chegando às séries finais dessa primeira etapa da educação básica sem diferenciar o que é próprio da fala e o que é da escrita. Consequentemente, esse aluno terá problemas no futuro. A esse respeito Cagliari (1996, p. 31) discorre:

> Se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que essas coisas são como são, ele terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português, porque o absurdo está presente a todo momento.

Conforme Bortoni-Ricardo (2006b), o professor não pode se eximir de corrigir os erros ortográficos dos alunos. Para a referida autora, o erro ortográfico deve ser sempre corrigido para que o aluno adquira o domínio da escrita. E acrescenta que o professor deve aproveitar cada erro para discutir com o aluno, desse modo, “este vai verbalizar o caminho do seu raciocínio” (BORTONI-RICARDO, 2006b, p. 275) para decidir entre uma forma e outra na hora de escrever.

Ao que nos indica, a essa etapa da educação, o aluno ainda não desenvolveu a compreensão de que as palavras são constituídas por diversos sons e que nem sempre há correspondência entre esse som e a forma gráfica da palavra. Em outras palavras, o aluno ainda não desenvolveu a consciência fonológica, a qual Bortoni-Ricardo, Gondim e Benício (2010a) definem como sendo “o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra, é constituída de um ou mais fonemas” (BORTONI-RICARDO; GONDIM; BENÍCIO, 2010a, p. 204).

Conforme a referida autora (2010a), para aprendermos a ler e escrever, é necessário o desenvolvimento da consciência fonológica, seja qual for o método de alfabetização utilizado. Ainda conforme a Autora (2006a, p. 207), “o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português e de um grande número de línguas”. Conforme Queiroz e Pereira (2013, p. 43), “a consciência fonológica mal desenvolvida é o principal fator de dificuldade de leitura e de escrita”.

Segundo Adams et al. (2006, p. 19), antes de compreender o princípio alfabético, as crianças precisam entender que “aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala”, os quais são chamados de fonemas. Para os referidos autores, “a

consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama de consciência fonêmica" (ADAMS et al., 2006, p. 19), a qual, segundo eles, não é fácil adquirir e explicam:

> O problema, em grande medida, é que as pessoas não prestam atenção aos sons dos fones ao produzirem ou escutarem a fala. Em vez disso, processam automaticamente, dirigindo sua atenção ao significado e à força do enunciado como um todo (ADAMS et al., 2006, p. 20)."

Conforme os referidos autores, perante uma escrita alfabética, o nível de consciência fonológica de uma criança quando entra na escola é o principal indicador do êxito que ela terá no aprendizado da leitura e que as avaliações desse nível de consciência nas crianças de pré-escola predizem o futuro sucesso do pequeno aprendiz.

Nesse entendimento, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser a prioridade nas aulas de alfabetização, visto que ela é fundamental no aprendizado da leitura e da escrita. O professor alfabetizador precisa desenvolver atividades que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica, pois entendemos que esta, para ser desenvolvida, necessita ser exercitada. A esse respeito Maluf e Barrera (1997) discorrem:

> [...] uma intervenção pedagógica que vise favorecer a aquisição da linguagem escrita em pré-escolares deve promover também o desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, a habilidade da criança para perceber as palavras enquanto seqüências sonoras, através de atividades que possibilitem a análise e síntese dos sons que compõem a fala. (MALUF e BARRERA, 1997, p. 17).

Dada essa importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o aprendizado da escrita dos aprendizes, entendemos que alguns desses desvios por interferência da oralidade, encontrados nas produções dos nossos alunos, podem ser consequentes de uma consciência fonológica mal desenvolvida lá no início da escolarização.

Se o professor alfabetizador promovesse atividades que favorecessem o desenvolvimento dessa consciência nos alunos, a aprendizagem da escrita fluiria com mais sucesso, evitando que uma boa parte dos desvios de escrita acompanhe toda a sua trajetória escolar e até mesmo que perdurem por toda a sua vida.

Conforme Adams et al. (2006), as atividades envolvendo rima, ritmo, escuta e sons são ideais para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos. Para os referidos autores, muitas dessas atividades já vêm sendo desenvolvidas em crianças de pré-escola, mas não são direcionadas a esse propósito, e, se elas fossem aplicadas com esse objetivo seriam mais eficazes.

4.6.1 Desvios totais, por categoria, cometidos pelos alunos do 6º ano

Dando continuidade ao tratamento dos dados obtidos, exibimos o quadro seguinte, que apresenta o total de desvios cometidos pelos alunos do 6º ano, em cada categoria considerada em nosso estudo.

Quadro 7: Desvios cometidos por alunos do 6º ano

Desvios cometidos pelo 6º ano		
Categoria		**Número de ocorrências**
01	Desvios resultantes da interferência da oralidade	79
02	Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita	76
03	Desvios de outra natureza	12
Total		167

O quadro acima mostra os desvios encontrados nos textos dos alunos do 6º ano com relação a cada categoria considerada em nosso estudo. Percebemos que a maioria dos desvios apresentados pela série é resultante **da interferência da oralidade na escrita** dos alunos, fato esse que nos preocupa muito, pois o que se espera de uma criança ao chegar a essa etapa da educação básica é que, no mínimo, ela saiba diferenciar fala e escrita.

No entanto, os dados são reveladores de que a criança sai da primeira etapa do Ensino Fundamental sem saber a distinção entre fala e escrita e, na hora de escrever, acaba transferindo a fala para a escrita, não empregando as regras ortográficas. Isso nos leva a pensar que talvez a escola ainda não tenha ensinado a criança como a fala e a escrita funcionam; ou por algum outro motivo a criança ainda não tenha assimilado essas regras.

Conforme Cagliari (1996, p. 31), a escola precisa dispor de um instrumental, de uma ferramenta adequada para realizar essa tarefa. E acrescenta: “Como a escola priva o aluno desse instrumental, ele inventa seu próprio; por isso, escreve o que quer, e, quando não sabe a forma ortográfica, usa das possibilidades do sistema de escrita de sua língua para escrever o que pretende” (CAGLIARI, 1996, p. 31). A escola precisa inserir o aluno no universo letrado da escrita, pois à medida que os estudantes adquirem um maior contato com a escrita correta das palavras, eles passam a diferenciar as duas modalidades e, consequentemente, passarão a empregar a ortografia correta das palavras.

Os **desvios decorrentes do próprio sistema de convenções de escrita** também nos chamam a atenção, apesar da menor ocorrência no nosso *corpus*, eles ainda são muito

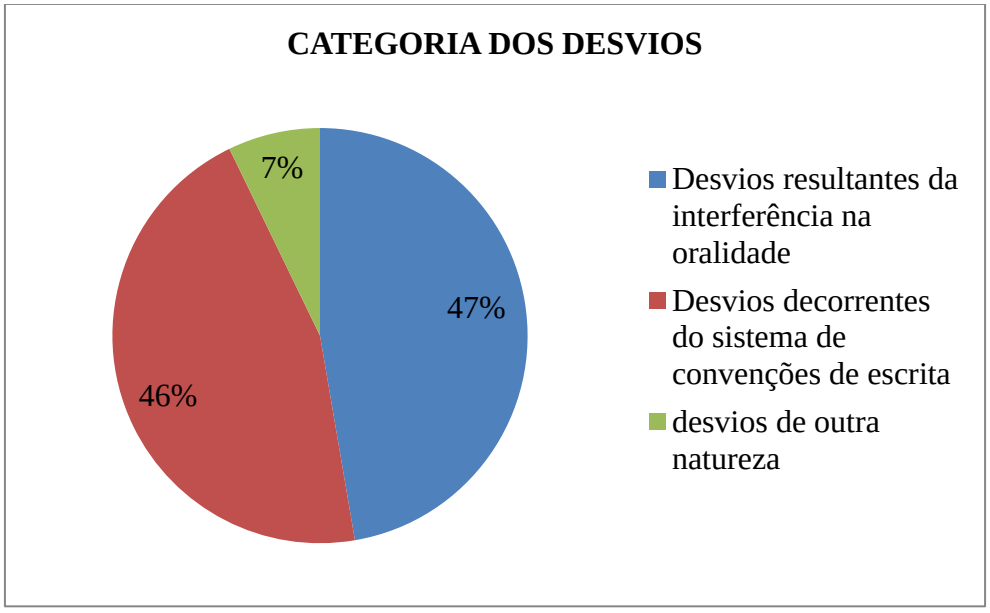
elevados, considerando a quantidade de produções para a coleta dos dados, e o tamanho dos textos produzidos, que no geral eram bem pequenos. Esses dados sugerem que os alunos ainda não se encontram bem familiarizados com o sistema de escrita ortográfica. Isso acontece porque o aluno ainda não adquiriu o conhecimento suficiente sobre as convenções da língua escrita, as quais, Bortoni-Ricardo (2006b) caracteriza como arbitrárias. Para a referida autora, o domínio das regras de ortografia é um trabalho lento, que acontece durante toda a vida escolar, ou até mesmo por toda a vida do ser humano, para tanto, necessita de muito contato "a modalidade escrita da língua" (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 55).

O professor precisa desenvolver atividades que coloquem o aluno em contato com a linguagem escrita, colocando a sua disposição textos de vários gêneros, e que circulem em diversos suportes, pois esse é um aprendizado lento e depende muito desse contato do aluno com a escrita. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2006b, p. 271) discorre:

> [...] os gramáticos de cada língua passam muitos anos, às vezes, até mais de um século, definindo as convenções da ortografia. Para nos familiarizarmos com essas convenções, isto é, com a forma convencionada de se escrever cada palavra, precisamos ter muito contato com a língua escrita, lendo e escrevendo muito. Quando temos dúvida, vamos a um dicionário.

O gráfico abaixo mostra o percentual de desvios apresentados pelos alunos do 6º ano, referentes a cada categoria considerada em nossa análise.

Gráfico 1: Percentual de desvios por categoria – 6º ano



Pela leitura do gráfico, podemos observar que uma pequena maioria dos desvios encontrados diz respeito à interferência da oralidade, chegando a atingir um total de 47% dos desvios totais cometidos pela turma. Os desvios decorrentes do próprio sistema de convenções de escrita atingiram 46% do total, ficando apenas 7% para os desvios de outra natureza, de um total de 166 desvios.

4.6.2 Desvios referentes ao 8º ano, considerando cada categoria

Quanto ao 8º ano, passaremos a tecer considerações sobre a situação encontrada nessa turma. O quadro a seguir mostra o número de desvios referentes ao 8º ano, considerando cada categoria.

Quadro 8: Desvios cometidos por alunos do 8º ano

Desvios cometidos pelo 8º ano		
Categoria		**Número de ocorrências**
01	Desvios resultantes da interferência da oralidade	65
02	Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita	50
03	Desvios de outra natureza	13
Total		128

O quadro acima mostra os desvios presentes nos textos dos alunos do 8º ano com relação a cada categoria considerada em nosso estudo. A exemplo do que acontece com o 6º ano, a maioria das ocorrências de infração à ortografia apresentadas pela série é resultante da **interferência da oralidade na escrita**, chegando a atingir mais da metade dos desvios cometidos pela turma.

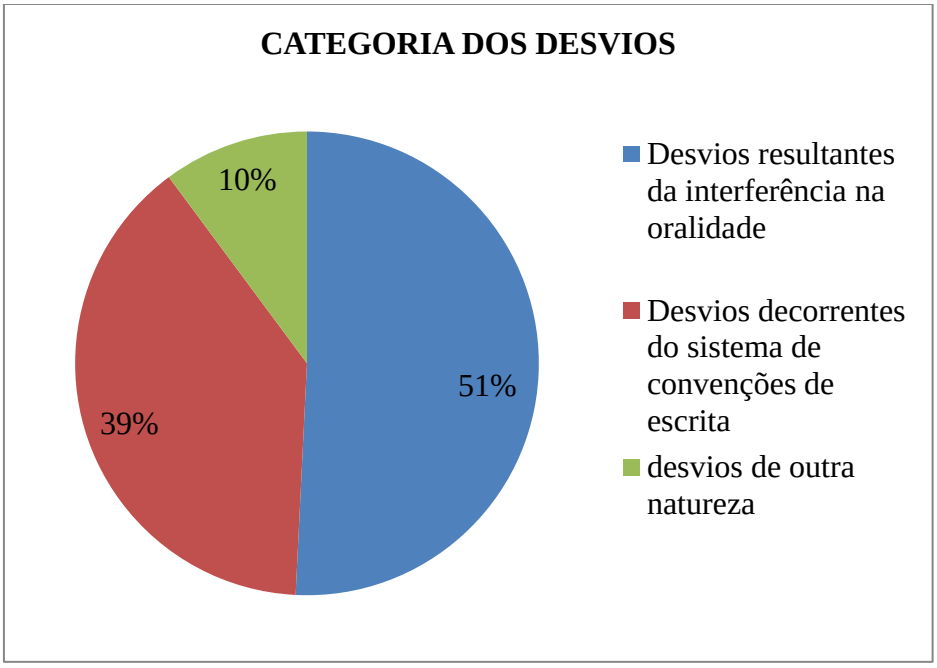
Os desvios decorrentes do sistema de convenções da escrita ainda são bastante consideráveis, dada a série em que o aluno se encontra, ele já deveria ter uma maior familiaridade com as convenções ortográficas, mas os dados provam o contrário.

À primeira vista, pode parecer um percentual pequeno de desvios, mas se considerarmos o número de textos produzidos e o tamanho dos textos, os quais são relativamente pequenos, podemos ver que os números desses desvios são bem significativos, apesar de ter diminuído relativamente em relação ao sexto ano. Isso pode ser constatado no

quadro a seguir, no qual colocaremos lado a lado os números totais de desvios por categoria de cada turma.

No gráfico 2 apresentaremos o percentual de desvios apresentados pelos alunos do 8º ano, referentes a cada categoria considerada em nosso estudo.

Gráfico 2: Percentual de desvios por categoria – 8º ano



Como podemos perceber, há uma diferença entre os desvios resultantes da interferência da oralidade e aqueles decorrentes do sistema de convenções de escrita, fato que também foi constatado no 6º ano, mas de forma menos acentuada. Os alunos do 8º ano cometem um pouco mais de desvios por influência da interferência da oralidade do que os alunos daquela série.

Esses dados nos levam a crer que muitos dos problemas de escrita que não são resolvidos logo no início da educação básica acompanham os alunos até o final da sua vida. No entanto, o aluno não pode ser condenado ou taxado apenas por transgredir as normas da ortografia. A esse respeito, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55) discorrem:

> [...], considerar uma transgressão à ortografia como erro também não significa considerá-la uma deficiência do aluno, que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o humilhe. 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.

Entretanto, somente estudos minuciosos poderão nos fornecer elementos que nos ajudem a compreender melhor as razões para esse acontecimento, por isso, nos comprometemos a considerar esse fato em nosso plano de intervenção, que será delineado um pouco mais abaixo.

Abaixo, mostramos um quadro comparativo com o número de desvios das duas turmas referentes a cada categoria.

Quadro 9: Comparação dos desvios do 6º e do 8º ano

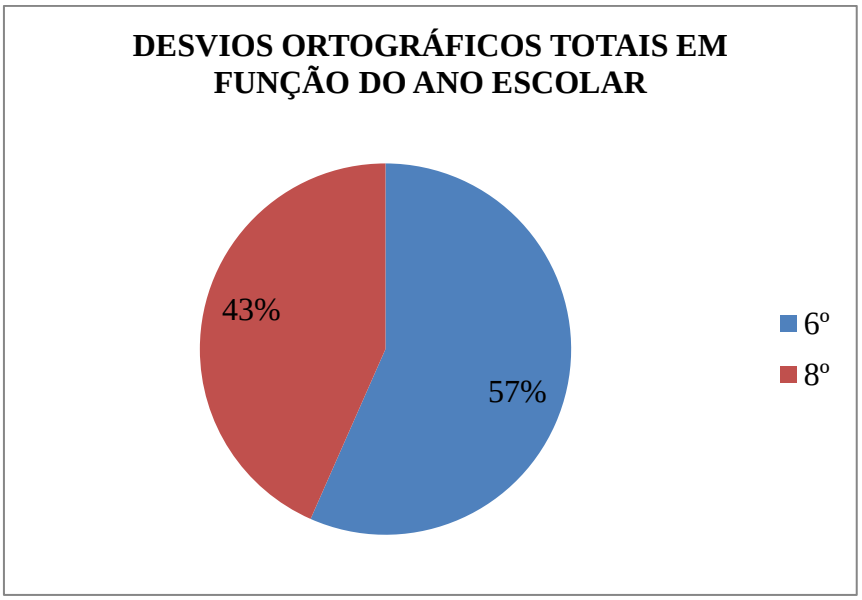
Comparação dos desvios do 6º e 8º		
Categoria	**6º ano**	**8º ano**
Desvios resultantes da interferência da oralidade	79	65
Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita	76	50
Desvios de outra natureza	12	13
Total	167	128

No quadro acima, no qual fazemos uma comparação entre os desvios cometidos pelas duas turmas participantes do nosso estudo, percebemos que o maior número de ocorrências de desvios, nas duas séries, diz respeito à interferência da oralidade. Os desvios de terceira categoria são os menos frequentes. Percebemos também que o número de desvios cometidos pelo 6º ano é superior aos encontrados nas produções do 8º ano, o que já era esperado.

Os dados mostram que, embora o 8º ano ainda apresente uma escrita com um alto número de desvios ortográficos, houve uma pequena redução em relação ao 6º ano. Num quadro de 295 desvios, 167 foram cometidos pelo 6º ano e 128 pelo 8º ano. No entanto, chama nossa atenção a categoria **desvios resultantes da interferência da oralidade**, cujo número de ocorrências nas duas turmas se aproxima, e, o esperado era que no 8º ano houvesse uma grande redução, a exemplo dos **desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita**, que houve uma redução maior.

Apesar disso, com esses resultados podemos constatar o que as pesquisas realizadas sobre o assunto têm mostrado: que os desvios tendem a diminuir de acordo com progressão na série seguinte. Abaixo, mostramos o gráfico 3, que apresenta o percentual de desvios totais cometidos em função de cada ano escolar; e o gráfico 4, que apresenta esse percentual por categoria.

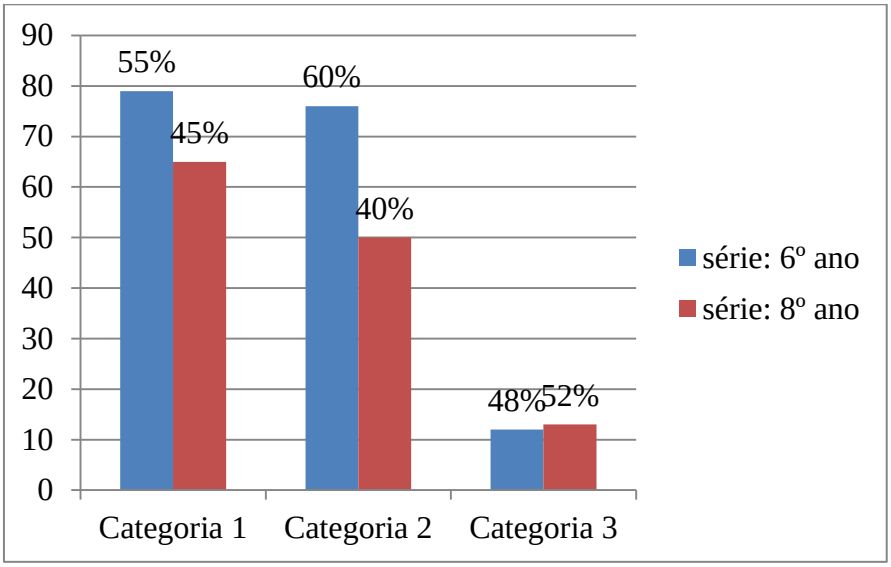
Gráfico 3: Desvios ortográficos totais em função do ano escolar



De acordo com o gráfico, os alunos do 6° ano (antiga 5ª série) são os que mais cometem desvios. O percentual de 57% registrado nos textos produzidos pelos estudantes do 6° ano corresponde a 167 ocorrências. O 8º ano atingiu um percentual de 43%, correspondente a um total de 128 ocorrências.

O gráfico 4 apresenta os desvios ortográficos por categoria em função de cada ano escolar.

Gráfico 4: Desvios ortográficos por categoria em função do ano escolar



Na sequência, apresentaremos os desvios considerados em cada categoria com suas respectivas ocorrências, por série.

4.6.3 Desvios resultantes da interferência da oralidade

A categoria "Desvios resultantes da interferência da oralidade" foi a que apresentou um maior número de ocorrências de desvios apresentados pelos alunos de ambas as turmas. Nessa categoria, foram encontradas as seguintes ocorrências:

Quadro 10: Desvios resultantes da interferência da oralidade no 6º ano

Desvios resultantes da interferência da oralidade 6º ano		
Tipo de desvio	**Ocorrências**	**Total**
Não represenação de "r" em coda final	Voltar: volta (2); tirar: tira (2); pescar: pesca (4); passar: passa (2); chegar: chega; arrumar: arruma; descer: desse; lugar: luga (2); vir: vi; passear: pasia; passear: passea; buscar: busca (2); dormir: dorme; pescar: pergua; ficar: fica; ir: e (2).	25
Apagamento de outras espécies	Volta: vota; alpendre: alpedi; banho: bai; ficaram: ficaro; passeando: passeado; andando: andano; pouquinho: poquin; férias: feria; tentando: temtano; árvore: ávore (2).	11
Vozeamento/ desvozeamento	Queria: gueria; quando: guando (2); tanque: tangue; que: gue; gostei: costei; goiaba: coiaba; pescar: pergua; chamou: jamol.	09
Ditongação	Mas: mais (3); nós: mois (4); volta: voulta.	08
Inserção	Vieram: vinheram; ido: indo; pneu: pineu; pegamos: pergamos; fomos: formos; por que: puraque; estava: estavar.	07
Alteamento vocálico	Passear: passiar; peixes: peixis; fomos: fumos; fomos/ fomus; alpendre: alpedi; piquenique: piquinique.	06
Monotongação	Pouquinho: poquin, gostei: goste; fazendeira: fazendera; fazendeiro: fazendero; canseira: cansera.	05
Segmentação vocabular	Devagar: de vagar; adeus: à deus; enquanto: em quanto; embora: mim bora.	04
Rebaixamento	Eu fui: eu foi; foi: foe.	02
Juntura	A gente: agente; por que: porque.	02

O quadro acima mostra as ocorrências de desvios motivados pela interferência da oralidade, presentes na escrita dos alunos do 6º ano. Com relação aos desvios encontrados na série, relativos a essa categoria, a não representação do "r" em coda final lidera o número de ocorrências, com 25 apagamentos, em seguida vêm os apagamentos de outras espécies, registrando 11 ocorrências; depois vêm os processos de vozeamento/desvozeamento com 09,

ditongação com 08 ocorrências, seguido da inserção com 07 ocorrências. Os processos alteamento vocálico, monotongação, segmentação vocabular, rebaixamento vocálico, e juntura tiveram menos ocorrências, com 6, 5, 4, 2 e 2 registros, respectivamente.

No quadro a seguir, apresentaremos as ocorrências de desvios nos textos do 8º ano, referentes à categoria **desvios resultantes da interferência da oralidade**.

Quadro 11: Desvios resultantes da interferência da oralidade no 8º ano

Desvios resultantes da interferência da oralidade 8º ano		
Tipo de desvio	**Ocorrências**	**Total**
Não representação de "r" em coda final	Dormir: dormi; dormir: dorme (3); cuidar: cuida; sujar: suja; ficar: fica; terminar: termina; dar: da (4); almoçar: almoça; brincar: brinca(4); passear: passea; correr: corre (2); pular: pula (2); lamber: lambe; querer: quere; ter: te; enxugar: enxuga; ensaboar: ensaboa; tomar: toma (4).	31
Ditongação	Mas: mais (10).	10
Vozeamento/ desvozeamento	Quando: guando; quatro: guatro; quarto: guarto; que: gue; Bethoven: betofe; várias: farias; banho: panho; vez: fez.	08
Juntura	Levá-lo: leválo; deu-lhe: deulhe; o que é: o quie.	03
Segmentação vocabular	Em tão: então; biza avô: bisavô; de mais: demais.	03
Monotongação	Voltou: vouto; depos: depois; mais: mas.	03
Alteamento vocálico	Dormi: durmir; conseguia: consiguia.	02
Rebaixamento	Vivia: vevia (2).	02
Apagamento	Morder: moder.	01
Inserção	Poça: polça.	01
Despalatização	Lhe: le.	01

O quadro acima mostra as ocorrências de desvios motivados pela interferência na oralidade, presentes na escrita dos alunos do 8º ano. Com relação aos desvios encontrados na série, relativos a essa categoria, observamos que o maior número de ocorrências diz respeito a não representação do "r" em coda final, fato este que também foi observado no 6º ano. Observamos, outrossim, que nessa série houve um acréscimo no número de apagamento, em relação à série anterior. Isso significa dizer que o 8º ano apaga mais. Esse fato nos chama a atenção, pois o esperado era que, com a progressão dos alunos nas séries mais avançadas, os problemas fossem diminuindo, no entanto, os dados mostram o contrário.

4.6.4 Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita

Na categoria **desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita** encontramos menos desvios do que na primeira categoria, mas esses ainda representam um número significativo. O quadro doze apresenta as ocorrências de desvios nos textos do sexto ano, referentes a essa categoria.

Quadro 12: Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita do 6º ano

Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita 6º ano		
Tipo de desvio	**Ocorrências**	**Total**
Ausência de acento ou acento deslocado	Lá: la (5); após: ápos; só: so (2); é: e (2); colônia: colonia; vovô: vôvô; vários: varios; férias: ferias (4); avó: avo; família: familia (4); família: familía; sítio: sitio (3).	26
Confusão entre "n" e "m", "m" e "n"	Tanto: tamto; tentando: temtano; então: emtão; conseguiu: comsegio; engraçado: emgraçado; encontrei: emcontrei; homem: homen; comemos: comeno; levamos: levanos; tempo: tenpo; embora: inbora; embora: enbora.	12
Confusão entre "u" e "l" em final de sílaba	Chamou: jamol; voltou: voutol; outras: oltras; chegou: chegol (2); ficou: ficol (2); furou: furol; meu: mel; ajeitou: ageitol.	10
Confusão entre "am" e "ão"	Foram: forão(4); chegaram: chegarão; fizeram: fizerão(2); pegaram: pegarão; vieram: vinherão; pescaram: pescarão.	10
Representação do fonema /s/	Assim: asim; roçado: rossado; certo: serto; conversou: convessou; passeado: paseando; passear: pasiaa; recebido: resebido; desse: descer.	08
Representação "g" e "j"	Viagamos: viajamos; a viajem: a viagem (2); viagei: viajei; ageitol: ajeitou; Jucurutu: Gucurutu.	06
Representação do fonema "r"	Caro: carro; aruma: arrumar.	02
Representação do fonema /ʃ/	Chácara: xácara.	01
Representação do /z/	Não aparece no *corpus.*	-

O quadro acima mostra as ocorrências de **desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita** presentes nos textos dos alunos do 6º ano. Como podemos perceber, ainda são muitos os desvios decorrentes do próprio sistema de escrita. Grande parte desses vocábulos, escritos fora dos padrões ortográficos do português brasileiro, fazem parte do repertório (vocabulário) dos alunos, mas, infelizmente, os desvios ainda acontecem.

Abaixo, mostramos o quadro contendo **desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita** cometidos por alunos do 8º ano.

Quadro 13: Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita do 8º ano

Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita 8º ano		
Tipo de desvio	**Ocorrências**	**Total**
Ausência de acento ou acento deslocado	Lá: la; ao: ão; família: familia (3); Fátima: Fatima (4); várias: varias; é: e; Itália: Italia; aniversário: aniversario; três: tres; atrás: atras; saudável: saúdavel, está: esta (2); Patrícia: Patricia; Letícia: Leticia; simpático: simpático; saía: saia; procurá-lo: procura-lo; levá-lo: leva-lo .	24
Confusão entre "u" e "l" em final de sílaba	Sentiu: sentil(2); soltou: soutou; salvou: sauvou; resolveu: resolvel(2); voltou: vouto.	07
Confusão entre "n" e "m", "m" e "n"	Limpinhos: linpinhos; sempre: senpre; lambe: lanber; então: emtão; enquanto: emguanto.	05
Representação "g" e "j"	Viajar: viagar; fugiu: fujiu; fingiram: finjiram; junto: gunto; viajar: viagar.	05
Representação do fonema /s/	Certo: serto; poça: possa (2); poça: polsa.	04
Confusão entre "am" e "ão"	Foram: forão; então: emtam; então: entam.	03
Representação do fonema "r"	Não apareceu no *corpus*.	-
Representação do fonema /ʃ/	Enxugar: enxuga.	01
Representação do /z/	Pisou: pizou.	01

O quadro acima mostra os desvios encontrados no *corpus* dos textos produzidos pelos alunos do 8º ano, referentes à categoria "Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita", segunda categoria considerada na nossa pesquisa. Observamos que a maioria dos desvios é referente ao emprego do acento, representando um pouco mais que o triplo da segunda colocação, confusão entre "l" e "u", chegando quase a igualar com a soma de todos os demais desvios dessa categoria.

4.6.5 Desvios de outra natureza

Nos dois quadros a seguir, apresentaremos os desvios referentes à terceira categoria de desvios considerada em nossa análise “desvios de outra natureza”, um referente ao 6º ano e outro referente ao 8º.

Vale-se ressaltar que chamamos aqui de desvios de outra natureza aqueles desvios que não se enquadram em nenhuma das duas categorias anteriores, por considerarmos que não pode ser um problema de oralidade, nem parece ser influenciado pelo sistema de convenções de escrita, ou ainda aqueles que podem ser enquadrados nas duas categorias simultaneamente.

Quadro 14: Desvios de outra natureza do 6º ano

Desvios de outra natureza 6º ano	
Palavras desviadas	**Número de ocorrências**
Família: famenha; algumas: algunha; pescar: pergua; buscar: bucar; conheci: conhecir; se: ser; a volta: a voltar; embora: simborar; pescamos/pegamos: perguano; Tinha: tenha; rindo: rendo; piquenique: pequenique.	12

O quadro 14 apresenta as ocorrências de desvios cometidos pelo sexto ano, na categoria **desvios de outra natureza**. Apesar de serem poucas as ocorrências nessa categoria nos chamam a atenção, por representarem formas de escrita muito estranhas, que não esperávamos encontrar em textos de alunos que se encontram nessa etapa do ensino fundamental. Esses tipos de desvios, também foram observados no oitavo ano, como podemos conferir no quadro 15.

Quadro 15: Desvios de outra natureza do 8º ano

Desvios de outra natureza 8º ano	
Palavras desviadas	**Número de ocorrências**
Cachorrinho: cachorrinlo; velhinho: velninho; dormiu: dormio; cachorrinho: cachorrenho; virando: verando; dormir: dorme; caminho: camilho; chegando: chegande; felizes: felezes; estava: estavar; sábado: sabardo, tranquilamente: traquilamente; carinhoso: carinho.	13

Como podemos observar, nos quadros acima, alguns desses desvios não podem ser justificados como sendo problemas com a oralidade, nem tampouco, com o sistema de convenções de escrita. Acreditamos que um aluno que escreve “estavar” por “estava”, “felezes” por “felizes” não é porque ele fale assim, nem tampouco porque o sistema de escrita permita essas possibilidades de representação. Do mesmo modo, como podemos justificar o

fato de o aluno escrever “pergua” por “pescar”? Será que esse aluno fala assim ou escuta em seu ambiente familiar essa pronúncia? São tão estranhas essas formas que parecem ser desconhecimento do próprio sistema ortográfico ou por alguma outra razão ainda não estudada.

Embora seja precoce dizer, acreditamos que é o desconhecimento que o aluno tem da ortografia das palavras e até mesmo das letras que o leva a cometer grande parte desses desvios, pois, conforme estudos realizados, o aluno quando é instigado a escrever e não conhece a escrita das palavras, ele cria hipóteses sobre a forma correta de escrever, desse modo os desvios acabam ocorrendo.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2006b, p. 274) discorre que “quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na sua língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de se escrever” (BORTONI-RICARDO 2006b, p. 274).

Escrever “velninho” por “velhinho” e “cachorrinlo” por “cachorrinho” é tão estranho que não se pode acreditar que esse aluno tenha ouvido essas pronúncias em seu ambiente sócio-familiar. Cremos que nem mesmo as crianças pequenas em seu processo de aquisição da linguagem falem dessa maneira. Essas formas nos parecem tão absurdas que nos levam a crer que possam ser decorrentes da falta de atenção do próprio aluno na hora de escrever. Se essa não é a explicação, o que pode levar um aluno do 8º ano a cometer esse tipo de desvio? Isso nos leva entender que o aprendiz que chega a essa etapa da educação básica cometendo esse tipo de desvio ou tem um problema de aprendizagem muito sério, ou ele ainda não adquiriu o domínio total do próprio sistema alfabético de escrita.

Conforme Fayol (2014), o conhecimento dos nomes das letras é o melhor preditor até a entrada na escola primária, pois pode possibilitar aos pré-leitores o reconhecimento de palavras conhecidas, “referindo-se as formas visuespaciais, devido, por exemplo, à presença de letras em posições salientes ou a partir do aspecto global das palavras.” (FAYOL, 2014, p. 43).

Conforme o referido autor, esse conhecimento parece, muito mais, criar uma ‘ponte’ entre a escrita e a fonologia. E acrescenta que a descoberta de que as sequências de letras e de grafemas mantêm correspondências regulares com as sequências sonoras é etapa decisiva na aprendizagem da escrita, “o que corresponde ao *princípio alfabético*” (FAYOL, 2014, p. 51).

Após fazermos um levantamento de todos os desvios encontrados no *corpus*, escolhemos para nossa intervenção o apagamento do “r” em coda final, pois seria humanamente impossível propormos uma intervenção a fim de sanar todos eles no prazo

estipulado para concluirmos o nosso trabalho. Por isso, entre estes desvios, precisamos optar por um e, sendo o apagamento do "r" em coda final o mais recorrente, optamos por uma proposta de intervenção que venha a solucionar esse problema.

4.7 O apagamento do /r/

Várias pesquisas sociolinguísticas têm se voltado para a análise do "r" em final de sílaba, devido a suas várias possibilidades de variação e realização. A maioria desses estudos concentra-se no apagamento do "r" em final da palavra e têm mostrado que esse apagamento é muito produtivo na língua oral.

Alvarenga e Oliveira (1997, p. 131), por sua vez, no estudo denominado *Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita*, assinalam que as consoantes podem ocupar posições fortes e fracas na sílaba, onde o *onset* ocupa a posição forte e a *coda* é considerada como a posição fraca ou instável, por isso, torna-se um lugar sujeito a sofrer "um grande número de alofonias na fala e um grande número de variações na escrita".

São poucas as consoantes que ocupam a posição de *coda* silábica e, dentre elas está o "r", que como foi mencionado acima, nessa posição sofre muitas variações, podendo ser realizado de diversas maneiras, chegando até a ser apagado em muitos dialetos brasileiros. Como a *coda* é "a posição mais débil na estrutura silábica" (PEDROSA, 2012, p. 83), torna-se um ambiente mais propício a sofrer variações, principalmente em posição final de palavras, chegando até mesmo ao apagamento.

Esse fenômeno está muito presente na escrita dos nossos alunos, mas muitas vezes é tratado como sendo apenas um problema de escrita comum, e, sendo assim entendido, não lhe é dado o tratamento adequado. Conforme Costa (2009), muitos professores, ao perceber que o aluno deixa de escrever o "r" no final da sílaba, tratam do caso da mesma maneira como tratam de um desvio como o observado em "caza" por "casa", como se fosse apenas um desvio ortográfico. Desse modo, acabam não corrigindo esse problema logo no início da escolarização e o aluno avança nas séries seguintes cometendo o mesmo desvio, por não ter recebido a orientação adequada para corrigi-lo.

O apagamento do "r" é um processo fonológico na visão da fonologia, mas na língua escrita recebe o nome de desvio, porque se desvia da prescrição da norma padrão. Então, o professor não pode deixar que esse desvio passe despercebido. Ele precisa criar estratégias para sanar o problema.

Conforme Bortoni-Ricardo (2006b, p. 268), os professores precisam aprender a distinguir os problemas na escrita decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis de outros que se explicam puramente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita.

Considerando a escrita como representação da fala, Alvarenga e Oliveira (1997) presumem que as variações de escrita dos aprendizes ocorram, com maior frequência, nas estruturas silábicas instáveis, que fogem da estrutura mais canônica do português brasileiro – CV. Nesse sentido, os autores apontam como um dos contextos propícios a um número significativo de variações o apagamento de consoante no final da sílaba (coda), em especial, no final da palavra, como "fala" no lugar de "falar".

Conforme Bortoni-Ricardo (2006b, p. 270), o apagamento do /r/ em final de palavra é muito comum no português brasileiro, tanto na fala quanto na escrita. É mais comum o falante suprimir o /r/ em final dos infinitivos e nas formas verbais do futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba. Essa regra de supressão é variável, podemos realizá-la ou não, varia de acordo com o tamanho da palavra. As palavras com uma sílaba sofrem menos variação.

4.7.1. O apagamento do "r" nos textos dos alunos

Conforme dito anteriormente, constatados os desvios presentes no *corpus* coletado, nas duas séries, escolhemos aquele que fosse mais recorrente, para fazer a nossa intervenção. Então, constatamos em nossa pesquisa que os desvios ortográficos mais frequentes nos textos dos alunos das duas séries dizem respeito ao apagamento do "r" em final de palavra, caso que foi constatado o maior número de ocorrências tanto no 6º ano como no 8º ando, sendo que neste, o número de apagamento foi maior do que os do ano anterior.

Em razão disso, nossa intervenção foi realizada no 8º ano, visando sanar o problema do apagamento do "r", cometido pelos alunos que se encontram nesse ano escolar, a fim de que eles não cheguem ao Ensino Médio cometendo tais desvios.

O quadro a seguir mostra o número de ocorrências de apagamento do "r" em *coda* final cometido pelos alunos do 8º ano em sua primeira produção.

Quadro 16 – Apagamento do "r" em coda final no 8º ano

Apagamento do "r" em coda final 8º ano			
Identificação	**Empre**	**Apag**	**Palavras que sofreram**

	gos	**amento**	**apagamento**
A1	05	Não apaga	-
A2	03	Não apaga	-
A3	05	Não apaga	-
A4	03	Não apaga	-
A5	00	00	-
A6	01	Não apaga	-
A7	03	Não apaga	-
A8	00	00	-
A9	01	01	Dormir: durmi.
A10	09	05	Dar: da; almoçar: almoça; dormir: dorme (3).
A11	06	03	Brincar: brinca (2); passear: passea.
A12	14	01	Terminar: termina.
A13	06	02	Cuidar: cuida, sujar: suja.
A14	25	19	Brincar: brinca (3); correr: corre (2); dar: da (3); ensaboar: ensaboa; enxugar: enxuga; lamber: lambe; pular: pula(2); querer: quere; ter: te; tomar: toma (4).
Total	**82**	**31**	

O quadro acima traz informações sobre o apagamento do ‘r’, pelos alunos do 8º ano, sujeitos de nossa intervenção. Na primeira coluna, apresentamos a identificação dos sujeitos representada pelas iniciais do nome, na segunda as ocorrências de palavras com “r” em

posição final, na terceira coluna, trazemos o número de apagamentos por sujeito e na quarta, as palavras que foram apagadas por cada um.

Como podemos perceber pela leitura do quadro acima, dos 14 alunos que participaram da primeira produção, doze empregaram palavras com "r" em posição final da palavra. Desses doze, seis apagaram, o que significa que 50% (cinquenta por cento) dos alunos estão apagando o "r" em posição de *coda* final. Entendemos que este é um percentual bastante significativo, visto a idade e série em que os alunos se encontram. Conforme pesquisas, esse fenômeno é normal acontecer na linguagem oral, mas na escrita ele não deve acontecer.

Constatamos, outrossim, que no 8º ano, todos os casos de apagamento aconteceram com as formas verbais que devem ser grafadas com o "r" no final, fato que comprova o que as pesquisas sobre o assunto têm mostrado: que as formas verbais no infinitivo favorecem o apagamento do "r".

Diante desse contexto, resolvemos preparar a nossa atividade de intervenção direcionada para o apagamento do "r" nas formas verbais, em especial nos infinitivos, visto ter sido observado esse ser o ambiente mais favorecedor ao apagamento do "r" pelos nossos alunos.

4.8 Da intervenção

A intervenção foi planejada a partir do tema **conflito entre gerações,** proposta da segunda unidade temática do livro didático de **Língua Portuguesa,** adotado na escola, e que já vinha sendo abordado desde o início do segundo bimestre do corrente ano letivo (2015). Optamos por seguir com esse tema por percebermos o interesse dos alunos, durante os debates em sala, após a leitura dos textos relacionados ao tema.

Como entendemos ser o problema do apagamento do "r" um desvio influenciado pela oralidade, ou seja, parece que os alunos não escutam a pronúncia do "r" na fala, e acabam, na hora de escrever, apagando também essa letra na escrita, visto o fonema não ser realizado na fala, decidimos por iniciar nossa intervenção colocando uma música para que os alunos a ouvissem e observassem se ocorria a pronúncia ou não do "r" em certas palavras.

Então, escolhemos a música de Legião Urbana, "Pais e filhos". Os motivos que nos levaram a essa escolha foram os seguintes: primeiro pela sua relação com o tema abordado no bimestre, segundo porque durante os debates de sala em aula sobre o assunto um aluno fez menção a essa música e, em terceiro lugar, porque a música traz muitos empregos de palavras

terminadas em “r”, principalmente verbos no infinitivo, por isso encontramos nela o ideal para nosso ponto de partida.

Partindo dessa música, explicaríamos o problema do apagamento do “r” em final dos verbos, mostrando os motivos que levam a esse fenômeno. Para averiguar se a nossa intervenção surtiu ou não efeito, preparamos duas atividades: uma é um exercício em que apresentamos pares de frases em que aparecem lacunas no local onde deveriam ser empregados verbos, ou no infinitivo ou na terceira pessoa do presente do indicativo. Após a lacuna, são oferecidas as duas formas verbais (entre parênteses), cabendo ao aluno apenas escolher uma das duas formas. Essa atividade foi uma espécie de treinamento para a atividade seguinte, uma produção de texto a partir de uma imagem.

4.8.1 Aplicação da intervenção – passo a passo

No dia 26 de maio de 2015, colocamos em prática, no 8º ano, turma única, vespertino, da Escola Estadual Dr. Lavoisier Maia, zona urbana de Mossoró, o plano de intervenção sobre apagamento do “r” em coda final da palavra. Como foi dito anteriormente, a turma é pequena, iniciou com 16 alunos matriculados, frequentando regularmente, estando hoje com 17 alunos matriculados, devido a uma nova matrícula realizada no segundo bimestre. Desses 17, dez são meninas e sete são meninos, com idade entre 12 e 16 anos.

Às 13h03min, nos dirigimos para a sala, munidos do *Datashow* e do material impresso para realizar nossa intervenção. Era um bloco de duas aulas de 50 minutos. Entramos na sala logo após o toque, queríamos ganhar tempo, pois precisávamos arrumar a sala e preparar os alunos.

Ao chegar, ficamos apreensivas, pois apenas 7 alunos encontravam-se na sala. Ao questionar sobre o restante da turma, uma aluna nos informou que no dia anterior a maioria dos colegas havia faltado, provavelmente iriam faltar naquele dia também. Então, arrumamos a sala e resolvemos esperar um tempo para ver se os outros alunos chegariam. Os alunos que estavam presentes ficaram questionando, procurando saber o motivo de estarmos esperando chegar mais alunos. Além disso, eles estavam curiosos para saber como ia ser a aula, devido à presença do *Datashow*, pois eles já sabem que sempre quando levamos essa ferramenta, a aula será diferente, então eles ficaram muito empolgados e ansiosos esperando que a aula começasse.

Aos poucos foi chegando o restante dos alunos, e, para nossa surpresa, todos compareceram à aula, e às 13h20min atingimos a frequência dos 17 alunos.

Quando todos estavam acomodados na sala, explicamos que a atividade que íamos trabalhar fazia parte de uma pesquisa, que ela era uma sequência da atividade de produção de texto que eles realizaram a partir das imagens.

Após a explicação, distribuímos as cópias da letra da música "Pais e Filhos", de Renato Russo, a qual apresentava lacunas no local onde deveriam aparecer palavras grafadas com "r" no final, especialmente os verbos (conforme anexo IV), uma para cada aluno. Orientamos que eles ouvissem a música e prestassem atenção nas palavras que estavam faltando, observando se eles ouviam a palavra pronunciada com o "r" ou a forma sem o "r". Colocamos a música para tocar no *Datashow* e todos ficaram atentos ouvindo a música, acompanhando a letra.

Depois da primeira audição, questionei-os a fim de saber como eles ouviam as palavras que estavam faltando: se com o "r" pronunciado no final ou se sem a pronúncia do "r". A turma ficou dividida: uns diziam que era pronunciado o "r", outros diziam que o "r" não era pronunciado. Então pediram para ouvir a música novamente. Dessa vez, a maioria chegou à conclusão de que não era ouvida a pronúncia do "r". Então, questionamos se na escrita elas deviam ser grafadas com "r" ou não. A maioria chegou à conclusão de que todas deviam ser grafadas com o "r" no final, alguns disseram que só algumas delas.

Terminada essa discussão, passamos a música novamente, através de um vídeo acompanhado da letra e todos eles acompanharam muito atentos. Os que acertaram que todas as palavras eram grafadas com o "r" no final ficaram muito contentes porque haviam acertado.

Depois da exibição do vídeo, os alunos começaram a comentar sobre a música, dizendo que era muito bonita, uns disseram que quase choraram de emocionados com a música e o vídeo. Aproveitamos para explorar um pouco sobre a temática da música, apesar de não ser o nosso foco, mas como estávamos trabalhando no bimestre a temática, conflito entre gerações, e na última aula trabalhamos um texto falando sobre a relação entre pais e filhos, fizemos alguns questionamentos oralmente, relacionando o assunto da música com a temática estudada.

Após essas discussões, partimos para nosso foco de interesse: o apagamento do "r" em *coda* final. Focalizamos nossa intervenção ao apagamento nas formas verbais, visto esse ter sido o caso de maior ocorrência encontrado em nosso *corpus*. Começamos dizendo que eles perceberam esse fenômeno na música, que o cantor não pronunciava o "r", mas que isso é um fenômeno linguístico natural na fala, que a maioria dos falantes do português brasileiro apaga

esse “r” na fala, mas que na escrita ele não pode ser apagado, ele deve ser representado, pois a não representação deste “r” constitui um desvio de ortografia que precisa ser corrigido.

Lançamos para eles a pergunta “Como sabermos quando a palavra tem esse “r” no final?” Ninguém se arriscou a responder. Então começamos nossa explicação falando sobre as variadas realizações desse “r”, nas diferentes regiões do Brasil, conforme sugere Bortoni-Ricardo:

> Para facilitar a conscientização desse fenômeno (perda do /r/ final), o professor poderá chamar a atenção para as variadas realizações desse /r/, nas diversas regiões do Brasil. Em algumas regiões o /r/ é pronunciado na garganta (/r/ velar), como no Rio de Janeiro e em Brasília, por exemplo. Em outras é pronunciado como uma vibrante na ponta da língua (no Paraná, por exemplo) e em certas regiões, no interior do Brasil, com a língua encolhida (/r/ retroflexo) (BORTONI-RICARDO, 2006b, p. 270).

Dando sequência, explicamos que a maioria das palavras que são grafadas com o “r” no final terminam com sílaba tônica. No momento aproveitamos para relembrar os conceitos de sílaba tônica e sílaba átona. Perguntamos se eles sabiam o que era a sílaba tônica e sílaba átona e eles souberam responder. Então, colocamos algumas palavras no quadro e pedimos para que identificassem a sílaba tônica. Eles conseguiram identificar. Apresentamos também pares de formas verbais, uma no infinitivo e outra na terceira pessoa do presente do indicativo, mostrando a diferença de pronúncia, para que eles percebessem que quando a sílaba final é forte escreve-se com um “r”, quando é fraca não se coloca o “r”.

Por último, explicamos que a maioria das palavras que apresentam “r” no final são verbos no infinitivo e que, no português brasileiro, é muito comum não pronunciarmos esse fonema nessa posição quando falamos. Depois disso, explicamos o emprego do infinitivo (conforme anexo C). Durante a explicação, todos os alunos ficaram atentos, colaborando bastante com a aula.

Terminada a explicação, faltavam vinte e cinco minutos para o término do bloco de aula. Então, distribuímos para cada aluno uma cópia da atividade programada, a qual consta de uma questão que vai da letra “a” à letra “n”, apresentando pares de frases com lacunas para serem preenchidas com a forma adequada da palavra entre parênteses (a forma verbal com o “r” no final ou sem o “r” - ver anexo D). Pedimos, então, para que eles respondessem. Uns gastaram cerca de quinze (15) minutos para resolver os exercícios, outros gastaram mais tempo, chegando a ocupar todo o tempo restante da aula. Toda essa etapa da intervenção durou aproximadamente 80 minutos.

Durante a resolução da atividade, ninguém demonstrou dificuldade. Não fizeram nenhum questionamento. No entanto, apesar de ser um exercício fácil, alguns alunos ainda se confundiram e empregaram a forma verbal inadequada em alguns pares de frases. Acabaram invertendo: onde deviam empregar a forma do infinitivo usaram a forma da 3ª pessoa do presente do indicativo e onde deviam empregar a 3ª pessoa do presente do indicativo, usaram a forma do infinitivo.

Como o bloco de aula havia terminado, não foi possível fazer a correção e discutirmos a atividade no mesmo dia. Então, a correção foi feita apenas no dia seguinte.

No dia 27 de maio de 2015, após a correção da atividade anterior, propusemos a segunda atividade, uma nova produção de texto, a fim de averiguarmos os resultados dessa intervenção na escrita espontânea dos alunos. Para esse fim, usamos como proposta de produção um texto narrativo a partir de uma imagem.

Como foi dito anteriormente, a opção por usar imagem como mote para as produções é a tentativa de interferir o mínimo possível na escrita do aluno, e, acreditamos que esse é o melhor caminho, pois ao usarmos algum texto escrito correríamos o risco de oferecermos pistas de ortografia para os informantes e acabaríamos mascarando nossos resultados.

Então, levamos para a sala o *Datashow*, projetamos uma imagem no quadro que remetia a um passeio em família. Pedimos que os alunos a observassem e dissessem o que eles viam na imagem. Inicialmente, alguns, voluntariamente, se dispuseram a contar de maneira oral a história. Em seguida, distribuímos aos discentes folhas padronizadas com a proposta de produção de texto (ver anexo E), tomando como base a imagem.

Imagem mote para a produção dos textos

Fonte: *Google* imagem

Para essa produção, foi disponibilizado um tempo de aula de 50 min. Alguns alunos gastaram em média 30 minutos para produzirem seus textos, outros usaram o tempo que lhes

foi disponibilizado. Houve um aluno que não concluiu seu texto. Participaram dessa produção 16 alunos.

4.8.2 Dos resultados da intervenção

Terminadas todas as etapas da aplicação da intervenção, coletamos todas as atividades desenvolvidas durante o processo e passamos à leitura rigorosa dos dados coletados, a fim de encontrarmos dados relativos ao apagamento do "r" em final de palavras, especificamente, nos infinitivos verbais. Os dados foram estratificados quanto ao número de emprego e o número de apagamento.

O quadro abaixo mostra os apagamentos do "r", presentes na primeira atividade, desenvolvida após a intervenção.

Quadro 17: apagamento do "r" na primeira atividade depois da intervenção.

Apagamento do "r" em *coda* final 8º ano			
Identificação	**Idade**	**Empregos**	**Apagamento**
A1	13	28	00
A2	13	28	00
A3	13	28	00
A4	12	28	00
A5	15	28	02
A6	13	28	00
A7	14	28	00
A8	13	28	01
A9	13	28	02
A10	13	28	01
A11	14	28	01
A12	14	28	00
A13	16	28	00
A14	14	28	00
A15	14	28	00
A16	15	27	00
A17	16	28	02
Total		**447**	**09**

Como podemos perceber através do quadro, na atividade 1, com a escrita induzida, isto é, eram oferecidas ao aluno duas opções de escolha para completar as frases, houve uma redução bastante significativa no número de apagamentos em relação à primeira coleta de dados. De um total de 448 empregos, houve apenas nove (09) apagamentos. Isso em

porcentagem equivale a dois por cento (2%), sendo apenas seis alunos, dos dezessete (17) participantes, que ainda cometeram esse desvio.

À primeira vista, os resultados parecem muito satisfatórios, mas não podemos esquecer que se trata de uma escrita induzida, os alunos tinham apenas que escolher entre duas opções. Além disso, eles dispunham de duas frases para empregar uma ou outra forma verbal. Isso facilitaria muito a identificação de qual das duas formas usarem, induzindo o aluno ao acerto, visto que ele poderia comparar as duas pronúncias. Nesse sentido, seria precipitado falarmos em resolução, ou até mesmo em redução do problema. Acreditamos que os dados da escrita espontânea nos fornecerão resultados mais condizentes com o real alcance da nossa intervenção. Por essa razão, decidimos realizar duas atividades distintas, uma estimulada e a outra espontânea, no caso, uma produção de texto, visando observar se após a intervenção o fenômeno ainda persistia, ou se houve alguma redução no número de apagamento.

O quadro a seguir apresenta os resultados da produção de texto realizada após a intervenção.

Quadro 18: Apagamento do "r" após a intervenção

Apagamento do "r" pelo 8º ano após a intervenção				
Identificação	**Idade**	**Empregos**	**Apagamentos**	**Palavras apagadas**
A1	13	14	**01**	Esperar: espera.
A2	13	03	**00**	Não apagou.
A3	13	06	**00**	Não apagou.
A4	12	05	**00**	Não apagou.
A5	15	03	**01**	Ficar: fica.
A6	13	05	**00**	Não apagou.
A7	14	06	**00**	Não apagou.
A8	13	02	**02**	Viajar: viaja; brincar: brinca.
A9	13	09	**02**	Comer: come: viajar: viaja.
A10	13	02	**00**	Não apagou.
A11	14	05	**00**	Não apagou.
A12	14	04	**00**	Não apagou.
A13	16	**09**	**01**	Melhorar: melhora.
A14	14	**21**	**17**	Viajar: viaja (5); passar: passa (3); ir: e; procurar: procura; chegar: chega (4); brincar: brinca (2); nadar: nada.
A15	14	**04**	**02**	Levar: leva; chamar: chama.
A16	15	**01**	**00**	Não apagou.
Total		**99**	**26**	

O quadro acima mostra o número de apagamentos do "r" em *coda* final cometidos pelos alunos do 8º ano após a intervenção. Comparando os dados obtidos neste quadro com os dados obtidos na atividade estimulada, verificamos que há uma diferença, significativa, com um aumento considerável de cancelamento do "r" nas formas verbais. Na atividade estimulada, de um total de 447 empregos, apenas em 09 o "r" foi apagado, o correspondente a um percentual de 2%, enquanto que na produção de texto, escrita espontânea, de um total de 99 empregos, houve 26 cancelamentos, o que corresponde a 26%.

Podemos perceber, através dos resultados, que com a escrita estimulada, os alunos estão menos propensos a cometer o apagamento do "r", uma vez que eles estão mais preocupados em escrever de maneira "certa", ao passo que na escrita espontânea, o apagamento é mais previsível, devido a não haver tanta preocupação.

Vale ressaltar que estamos considerando as produções do nosso *corpus* em estudo como escrita espontânea, pelo fato de não termos fornecido nenhuma pista sobre as palavras, como ditados, opções para preenchimento de lacunas ou algum texto escrito que pudessem influenciar na escrita do aluno. Pois, na realidade, entendemos que pelo fato de os textos serem produzidos em situação de sala de aula, o próprio aluno se preocupa mais com a escrita, o que a tornaria de certa forma controlada, fato este que descaracteriza a espontaneidade da escrita.

O levantamento e a análise dos dados mostram essa preocupação, quando evidenciam que os informantes usaram em seus textos vocabulários muito familiares para desenvolver suas ideias, o que resultou na repetição dos mesmos vocábulos, como podemos constatar na produção da informante A14. Essa repetição parece-nos reveladora de que o aluno escolhe as palavras devido ao conhecimento de sua grafia, tentando, assim, evitar o "erro". Conforme Alvarenga e outros (1989), os "erros" cometidos nessas condições de produção ganham mais importância do que os cometidos em situação espontânea de produção, "pois são aqueles que conseguiram 'escapar' ao controle rigoroso e à censura implícita, em situações de produção escolar de texto" (ALVARENGA e outros, 1989, p. 12).

Por outro lado, se compararmos os dados da primeira produção, anterior à intervenção, podemos perceber que houve uma pequena redução no número de apagamentos. Isso pode ser um indício de que a intervenção surtiu um resultado positivo. Na primeira produção, das 81 palavras empregadas, em 31 delas o "r" foi cancelado, correspondendo a um percentual de 38% de apagamento, enquanto na segunda produção o percentual de apagamento foi de 26%. Isso, em termos gerais significa uma redução de aproximadamente 32% no número de apagamento, em relação à primeira produção.

Em relação aos alunos que estão apagando, também houve uma redução. Na primeira produção, de doze alunos que empregaram as formas verbais marcadas com "r" em posição de *coda* final, isso quer dizer que 50% apagaram. Já, na segunda produção, dos 16 participantes, sete deles apagaram, dando um percentual de 44%.

Entendemos que essa redução já foi um grande avanço e qualquer progresso que venha a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos é benéfico. Pois conforme estudos, o apagamento do "r" em *coda* final, na oralidade, é um fenômeno comum e antigo, então é normal que isso acabe interferindo na escrita. Desse modo, seria impossível uma solução a curto prazo. Três aulas de cinquenta minutos é muito pouco para a solução de um problema que vem de um longo tempo, precisaríamos dispor de muito mais tempo para alcançar os resultados almejados.

No entanto, esses resultados ainda são muito preocupantes. Sete alunos, dos 16 cometendo o apagamento, mesmo após uma atividade de intervenção, isso representa quase 40% dos informantes, o que significa um número muito alto para uma turma de 8º ano, quando o esperado era que esses alunos já tivessem superado esse problema logo nas séries iniciais.

Diante desses resultados, nos restam algumas indagações: por que tantos alunos continuam cometendo tais desvios? Será que as atividades escolhidas foram didaticamente propiciadoras a esse aprendizado? São do tipo de atividades que ajudam o aluno a assimilar o conteúdo?

Entendemos que essas atividades talvez não tenham sido adequadas e suficientes para todos os alunos assimilarem a matéria, pois uma dificuldade que já vem se arrastando desde as séries iniciais necessita de muito mais exercícios e treinamento para ser sanada. Para isso, precisaríamos de mais tempo, mas a redução da carga horária de Língua Portuguesa, a necessidade de cumprimento do programa curricular, do calendário de provas e atividades, não nos permitiu exercitar mais o fenômeno em questão.

No entanto, entendemos que, de certo modo, a intervenção teve um efeito positivo, pois qualquer melhoria que venha a acontecer no processo ensino/aprendizagem deve ser considerada como um avanço. Mas, entendemos que ainda há muitos ajustes a serem feitos a fim de sanar o problema de todos os alunos.

Por isso propomos um plano de intervenção, com atividades diversificadas, a serem desenvolvidas a longo prazo, a fim de que esse problema seja completamente sanado, e que o aluno não avance para a próxima etapa da educação básica cometente esse desvio.

4.9 PLANO DE INTERVENÇÃO: PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA

Falamos anteriormente que nossa primeira intervenção não atingiu o objetivo almejado, o problema detectado foi apenas minimizado, mas não conseguimos saná-lo por completo. Acreditamos que o tempo disposto para essa realização e as atividades propostas não foram suficientes para eliminar um problema que vem de muito incorporado na escrita dos alunos. Percebemos, outrossim, que não podemos deixar que os alunos avancem para as séries seguintes cometendo ainda esse desvio, que há muito já devia ter sido corrigido.

Conforme visto anteriormente, Bortoni-Ricardo (2006b) discorre que o professor não pode deixar de corrigir os erros ortográficos dos seus alunos; para a referida autora, os erros devem ser sempre corrigidos para que o aluno possa ter o domínio da escrita. No entanto, as práticas de sala de aula não têm demonstrado essa preocupação com a ortografia. Os alunos passam de uma série para outra com a escrita carregada de desvios ortográficos, que, por não serem corrigidos no tempo certo, acabam persistindo na escrita dos alunos por toda a sua trajetória escolar ou até por toda a sua vida.

Por isso, não podemos fechar os olhos diante dos resultados da nossa intervenção, precisamos encontrar um caminho para que esse fenômeno detectado na escrita dos alunos investigados seja completamente sanado. Pensando nisso, é que elaboramos um plano de intervenção nas aulas de língua portuguesa, na tentativa de sanar o problema do apagamento do "r", fenômeno tão presente na escrita dos alunos.

Nossa proposta parte das considerações dos PCN (1998) sobre o ensino de ortografia nas escolas:

> Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas (PCN, 1998, p. 85).

Nesse entendimento, as práticas de sala de aula têm transformado as atividades de ortografia em práticas mecanicistas e superficiais, distantes dos interesses e necessidades dos alunos. O professor precisa planejar atividades mais estimulantes para os alunos, capazes de transformar as velhas práticas de ensino de ortografia em algo mais prazeroso e agradável para o aluno. Conforme os PCN (1998, p. 85),

> É possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as

> relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

É baseado nessa assertiva que elaboramos o nosso plano de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, na tentativa de, enquanto professores dessa etapa da educação básica, intervir e modificar essa realidade.

A proposta foi elaborada com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2006a), que propõe que o professor, ao detectar o problema do apagamento do "r" em *coda* final, na escrita dos alunos, deve preparar diversas atividades com esses alunos para conscientizá-los de que na fala costumamos suprimir o "r", mas na escrita ele deve ser representado.

Como no corpus em análise encontramos como variável as formas verbais, isto é, o cancelamento do "r" só foi constatado nas formas verbais, direcionamos nossas atividades para esse ponto específico, visto o fenômeno não ocorrer nas demais classes gramaticais. Por entendermos que esse fenômeno tem influência da oralidade, construímos nossa proposta com atividades orais e escritas, com atividades lúdicas a fim de prender a atenção do aluno e tornar esse aprendizado mais prazeroso, pois conforme Queiros e Pereira (2013, p. 43), "a ludicidade pode suscitar a curiosidade e gerar expectativas, proporcionando às crianças o despertar para um aprendizado consciente e prazeroso do funcionamento da língua".

A proposta aqui apresentada será executada em três encontros, que acontecerão a cada 2 meses. Para cada encontro será reservado um bloco de duas aulas de 50 minutos cada, para a execução das atividades propostas, visto que o calendário escolar e as demais atividades curriculares devem ser cumpridos.

Para realizar nossa intervenção, elaboramos a seguinte proposta:

Cancelamento do "r" em *coda* final		
1º encontro (2 horas/aula)	2º encontro (2 horas/aula)	3º encontro (2 horas/aula)
Atividade oral e exercícios de preenchimento de lacunas. *1º momento* 1-Apresentar pares de palavras (o mesmo verbo flexionado na terceira	**Atividade oral – exercícios de repetição. Loteria do infinitivo (adaptação do loteria educativa, atividade proposta por Falcetta et al (2008).** *1º momento*	**Atividade de escuta e preenchimento de lacunas**. *1º momento* 1-Com o auxílio de uma mídia, (toca CD, *Datashow*, caixinha de música e *pen drive* etc.), ouvir a música da preferência musical dos alunos, previamente

pessoa do singular e no infinitivo). 2-Fazer a leitura das palavras com entonação e pedir para que os alunos acompanhem a leitura nas palmas, sendo que para a sílaba forte a palma deve ser mais forte e para a sílaba mais fraca a palma deve ser mais fraca, até que o aluno perceba que a sílaba final grafada com o "r" é mais forte do que a sem o "r" no final. 3-Em seguida, escrever frases no quadro, com lacunas, e perguntar para os alunos qual das formas verbais deveria ser empregada para preencher a sentença. *2º momento* 1-Distribuir para cada aluno uma cópia da fábula de Esopo, "Pastor e os lobos", a qual apresenta lacunas no lugar onde deveriam ser empregados os verbos no infinitivo e, entre parênteses, aparecem duas formas verbais: a da terceira pessoa do singular do	1- O professor apresenta uma lista de frases no quadro, empregando um mesmo verbo, sendo uma frase com o verbo flexionado na terceira pessoa do presente do indicativo, e outras frases empregando o verbo no infinitivo, dentro das várias possibilidades de emprego dessa forma verbal. Exemplo: - Maria canta no chuveiro. - Maria gosta de cantar no chuveiro. - Cantar no chuveiro é o esporte preferido de Maria. - Maria estava a cantar no chuveiro. - Maria vai cantar no festival de calouros. 2- O professor lê as frases e pede que os alunos repitam, observando a diferença de entonação do verbo, para que o aluno perceba que a forma verbal deve ser grafada com o "r" no final quando a sílaba final for forte. *2º momento* – Loteria educativa – baseada na proposta de Falcetta et al.	escolhida. 2-Distribuir cópias da letra da música que aparece com lacunas no lugar onde deveriam ser empregados os verbos no infinitivo. 3-Pedir que os alunos preencham as lacunas com as palavras que estão faltando, de acordo com a música. Se for preciso, tocar a música novamente, quantas vezes forem necessárias, para que eles escutem quais palavras estão faltando. 4-Dar um tempo para eles reverem o texto e analisarem se escreveram a palavra de forma correta. 5-Apresentar a letra da música, na íntegra, para que eles façam a correção. Se alguns alunos tiverem apagado o "r" do infinitivo, é o momento para questioná-los sobre essa ocorrência. Certamente eles vão justificar que não ouviram a pronúncia do "r" em algumas palavras. Então, é um ótimo momento para reforçarmos que, na fala, costumamos suprimir esse "r" nos finais das palavras, principalmente nas formas do infinitivo, mas na escrita esse "r" não pode ser suprimido, pois sua

presente do indicativo e a forma do infinitivo. 2-Orientar o aluno para preencher as lacunas com as formas verbais adequadas dos parênteses.	(2008, p. 184) 1- Entregar para cada aluno uma tabela tipo loteria esportiva com treze jogos: cada "jogo" contém duas frases com o emprego do infinitivo, entre corretas e erradas, tiradas dos próprios textos dos alunos. 2- Pedir para que os alunos analisem as frases e observem as formas verbais empregadas em cada uma dela. Se apenas a primeira frase estiver correta, o aluno deverá marcar a coluna 1; se apenas a segunda estiver correta, o aluno deverá marcar a coluna 2. Se as duas estiverem corretas ou erradas, deve ser marcada a coluna do meio. Ver tabela no anexo F. Exemplos de frases encontradas nos textos dos alunos: -"Todos gostaram da ideia e foram se arrumar". -"[...] fui para o meu quarto espera elas chegarem." -"Minha vó tira a metade que não tinha necessidade de leva."	supressão constitui um erro ortográfico. *2º momento* 1-Sugerir que os alunos formem grupos de quatro alunos e gravem uns aos outros cantando ou falando a letra da música, pelo menos as duas primeiras estrofes e observar como eles pronunciam as palavras que foram suprimidas na primeira atividade. 2-Fazer a transcrição de cada gravação.

	-“A volta para casa foi muito triste, até meu vô dizer que em breve nós íamos voltar.” 3- Após preenchidas as cartelas, pedir para os alunos separarem as frases que eles marcaram como corretas e as que eles consideraram incorretas. Fazer a correção. Ganhará a loteria aquele obtiver o maior número de acerto. 4- O prêmio será um ponto na média do bimestre.	

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos os desvios de escrita encontrados nos textos dos alunos, do Ensino Fundamental II. Iniciamos nossa pesquisa observando os desvios cometidos pelos alunos do 6º ano, para, detectados esses desvios, observar na série mais avançada, no caso o 8º, qual/quais deles permanecem com maior frequência. Observados os desvios, fizemos uma divisão entre os que tinham motivação fonético/fonológica e os que eram influenciados pelo próprio sistema de escrita.

Assim, fizemos a categorização dos desvios, sendo os primeiros categorizados como: desvios resultantes da interferência da oralidade e os segundos nas categorias Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita e desvios de outra natureza. Essa classificação partiu dos estudos sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2005), ‘‘Análise e diagnose dos erros no ensino de língua materna", mas com algumas reformulações.

Desse modo, constatamos o que tínhamos previsto no início: muitos dos desvios de escrita trazidos pelos alunos são motivados por processos fonológicos. Isso pode ser constatado pelo fato de que, dos 295 desvios encontrados nos 27 textos produzidos pelos alunos das duas séries escolares, 144 foram motivados por interferência da oralidade, ou seja, tinham motivações fonético/fonológicas.

Os dados nos apontam para uma consciência fonológica mal desenvolvida, pois segundo pesquisas, o desenvolvimento da consciência fonológica é fator crucial para o aprendizado da escrita.

Os desvios decorrentes pelas próprias convenções do sistema de escrita ainda são muitos, o que nos leva a crer que grande quantidade de desvios na escrita das palavras é proveniente do pouco contato que os aprendizes têm com a ortografia dessas palavras. Inclusive os desvios provenientes de interferência da fala na escrita indicam que os alunos não têm muita familiaridade com as palavras escritas.

A escola precisa criar um ambiente propiciador para esse aprendizado, pois a escrita constitui uma das bases da educação escolar, e cabe à escola sistematizar as práticas de escrita. Sendo assim, a escola pode se tornar um dos maiores colaborares na aprendizagem da linguagem escrita.

As dificuldades de escrita apresentadas pelas crianças são provenientes de práticas equivocadas, que muitas vezes só servem para frustrar o pequeno aprendiz em suas tentativas com a escrita. Desprestigiar os conhecimentos sobre a escrita já adquiridos nas práticas sociais dos aprendizes é ir de encontro a esse aprendizado. Do mesmo modo, não podemos

esquecer os conhecimentos adquiridos na oralidade, que contribuem muito no processo de aprendizagem da escrita, uma vez que escrita e fala não pode ser dissociada.

Dos desvios motivados por processos fonológicos, mereceu destaque o apagamento do "r" em posição de *coda* final, pois foi o mais recorrente nas duas séries escolares, por isso foi o escolhido para a nossa intervenção.

Em relação ao ano escolar, o 8º ano é o que mais comete o apagamento do "r" na posição de *coda* final, sendo esse fato observado apenas nas formas verbais. Por esse motivo, focalizamos em nossa intervenção os infinitivos verbais.

Trabalhos anteriores sobre o apagamento do "r" já indicavam que esse fenômeno é mais recorrente em final de palavras, encontrando como ambientes mais favoráveis as formas verbais do infinitivo e do presente do subjuntivo e em palavras com mais de duas sílabas, o que foi constatado também em nosso estudo.

A intervenção surtiu efeito positivo, mas os resultados mostram que ainda há muito a se fazer, pois para resolver um desvio que já vem se prolongando desde o início da aprendizagem da escrita pelos alunos, em tão pouco tempo, é humanamente impossível, especialmente pelo fato de esse fenômeno ser tão natural na oralidade, o que acaba influenciando na escrita.

Uma intervenção que viesse a sanar totalmente esse problema precisaria de muito mais tempo, de atividades sistematizadas e diversificadas, e de muito treinamento. Além disso, o plano de intervenção deve ser desenvolvido a longo prazo, com intervalos de tempo, para que ele possa ter o alcance desejado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

ADAMS, M. J. [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AGUIAR, K.; ROCHA, M. L. **Práticas universitárias e formação sócio-política**. Revista de Psicoanálisis y Cultura Número 11 – Colômbia: Acheronta, 2000. Disponível em: *www.acheronta.org/acheronta11/**socio-politica**-p.htm. Acesso 30/04/2015.*

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. **Canonicidade e aprendizagem da escrita**. Ver. Est. Ling., Belo Horizonte, ano 6, n.5, v.1, p127-158, jan/jun. 1997.

ALVARENGA, D.; NICOLAU, E.; SOARES, M. B.; OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. do. **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita**: uma análise linguística do processo de alfabetização. Cad. Est. Ling. Campinas, (16): 5-30, jan./jun. 1989.

ALVES, G. C. Acento primário. *In*: HORA, D.; PEDROSA, J. L. R. (orgs.). **Introdução à Fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2012.

BATTISTI, E.; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do Português. *In*: Bisol, L. (org.) (1996). **Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

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

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

_____. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica**: o tratamento de regras de variação e mudanças. Revista SCRIPTA. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006a. Disponível em www.pucminas.br/.../DOC_DSC_NOME_ARQUI20070621144616. Acesso em 04/06/2015.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: UFSC, 2006b, p. 267-276.

BORTONI-RICARDO, S. M.; GONDIM, M. R. A. e BENÍCIO, M. N. M. O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. *In*: HEINING, O. L. & FRONZA, C. de A. (orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: Edifurb, 2010a, p. 187-205.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hercules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 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.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística.** 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

_____. Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia.** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. **Apagamento do /R/ final no dialeto carioca**: um estudo em tempo aparente e em tempo real. São Paulo: *D.E.L.T.A.*, vol. 14, 1998, p. 61-72.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

CASSANDRE, M. P., QUEROL M. A. P**.,** BULGACOV, Y. L. M. **Metodologias Intervencionistas:** Contribuição Teórico-metodológica dos Princípios Vigotskyanos para Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. Rio de Janeiro: AMPAD, 2012. Disponível em: www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EOR1352.pdf. Acesso 24/04/2015.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. **Pesquisa Qualitativa:** evolução e critérios. Revista Espaço Acadêmico – Nº 128, Janeiro: 2012. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/.../8511. Acesso 24/04/2015.

COLLISCHONN, G. A sílaba em Português. *In*: Bisol, L. (org.) (1996). **Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

_____. O acento em português. *In*: Bisol, L. (org.) (1996). **Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

COSTA, G. B. da. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses.** Revista eletrônica de divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 05 nº 10 – 1º semestre 2009 – ISSN 1807-5193.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2010.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de educação | FaE/PPGE/UFPel. | Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/30*74.* Aces. Em 29/04/2015.

DONADEL, G. **Breve reflexão acerca da escrita**: a natureza das segmentacões não convencionais. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 201-219. ISSN:2236-6385. Disponível em http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/. Acesso em: 18/12/2014.

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

FALCETTA, A. P. (org.) **Cem aulas sem tédio**: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor. 2. ed. Santa Cruz: IPR, 2011.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas qualidades**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, Mar./Abr., 1995, p. 57-63.Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/.../36927. Acesso em 25/04/2015.

HENRIQUES, C. C. **Fonética, Fonologia e ortografia**. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

HERNANDORENA, C. L. M. Introdução à teoria fonológica. *In*: Bisol, L. (org.) (1996). **Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

HORA. D. da. Fonologia: fonema, traços e processos. *In*: HORA, D.; PEDROSA, J. L. R. (orgs.). **Introdução à Fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2012.

KOCH, I. G. V.**O texto e a construção dos sentidos**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MALUF, M. R.; BARRERA S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *In*: **Revista Psicolo**gia: Reflexão e Crítica, vol. 10, núm. 1, 1997. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18810109). Acesso em 06/06/2015.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, A. R. M; MATZENAUER, C. L. B. **Aquisição da Fala e da Escrita**: relações com a Fonologia. O presente artigo integra duas pesquisas apoiadas pelo CNPq – Processo nº 307969/2008-8 e Processo nº 304138/2007-0. | Pelotas [35]: 359 - 405, janeiro/abril 2010. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPE.l.

MONARETTO, V. N. O.; QUEDNAU, L. R. e HORA, D. da. As consoantes do português. In: Bisol, L. (org.) (1996). **Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa:** características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em Administração. São Paulo, v. 1, Nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf. Acesso em 25/04/2015.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Caderno Est. Ling., Campinas, (16): 5-30, jan../jun. 1989.

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. do. **Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. Educ. Rev., Belo Horizonte (12): 33-43, dez, 1990.

OYADOMARI, J. C. T.; ASSIS, W. A.; SIMÂOZINHO, S. M.; MENDONÇA NETO, O. R.; DULTRA-DE-LIMA, R. G. **Pesquisa intervencionista:** análise dos estudos empíricos internacionais em Gestão Estratégica de Custos. Enfoque: Reflexão Contábil, vol. 31, núm. 2, maio-agosto, 2012, pp. 63-74. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=307124727006. Aces. 24/04/2015.

PASSARELI, L.G. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
_____. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEDROSA, J. L. R. Sílaba. *In*: HORA, D.; PEDROSA, J. L. R. (orgs.). **Introdução à Fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2012.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. de S.. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA, M. L. da. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2003, 23 (4), 64-73. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414. *Acesso em 30/04/2015.*

SEARA, I. C.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C.; NUNES, V. G. **Fonética e Fonologia do português brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C.. **Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, A. C. (2004). **Descobrir o princípio alfabético**. Análise Psicológica. [online], 22, (1), 187-191. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf. Consultado em 13 de Janeiro de 2015.

SILVA, M. B. da. **Leitura, Ortografia e Fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2. ed.. São Paulo: Atlas, 1998.

VEÇOSSI, C. A. **A interferência da fala na escrita de alunos da 8ª série de uma escola pública:** uma perspectiva conexionista. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VOGELEY, A. C. E. Vogais. *In*: HORA, D.; PEDROSA, J. L. R. (orgs.). **Introdução à Fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2012.

_____. Aquisição da Fonologia e processos fonológicos. *In*: HORA, D.; PEDROSA, J. L. R. (orgs.). **Introdução à Fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2012.

Imagens disponíveis em: https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi&ei=Uh_uVfLdBoLZeJOjlegD&ved=0CBMQqi4oAQ. Acesso em 20/05/2015.

Letra da música **Pais e filhos**. Disponível em http:// www.letras.com.br/**legiao-urbana/pais-e-filhos.** Acesso em 20/05/2015.

Video Pais e filhos. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=0N_Tb_otHDg. Acesso em: 20/05/2015.

ANEXOS

ANEXO A - Proposta de produção de texto para o 6º ano

Produção de texto

A imagem mostra cenas de um passeio, suponha que você tenha participado dele. Observe bem a imagem, use sua imaginação e conte como foi o passeio.

Você pode se servir das seguintes perguntas para criar o seu texto:

- Quando foi o passeio?
- Em companhia de quem?
- Como estava o tempo?
- Qual o nome do lugar?
- Como era? Alegre?
- Como passou o tempo?
- Fez novas amizades? Com quem?
- Gostaria de voltar ao mesmo lugar? Por quê?
- Valeu a pena? Como foi a volta?

Fonte: Google imagem.

ANEXO B – Atividade com a Música de Renato Russo

Pais E Filhos (Renato Russo)

Estátuas e cofres e paredes pintadas
Ninguém sabe o que aconteceu
Ela se jogou da janela do quinto _____(anda/ andar)
Nada é fácil de _____ (entende/entender)
Dorme agora
É só o vento lá fora

Quero colo! Vou _____(fugir/fugi) de casa
Posso _____ (dormi/dormir) aqui com vocês?
Estou com medo, tive um pesadelo
Só vou _____(volta/voltar) depois das três

Meu filho vai _____(te/ter) nome de santo
Quero o nome mais bonito
É preciso_____ (amar/ama) as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você _____(para/parar) pra _____ (pensa/pensar)
Na verdade não há

Me diz, por que que o céu é azul?
Explica a grande fúria do mundo
São meus filhos
Que tomam conta de mim
Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me _____ (visita/visitar)
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em _____(qualque/qualquer) _____(luga/ lugar)

Já morei em tanta casa
Que nem me lembro mais
Eu moro com os meus pais
É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você _____ (para/parar) pra _____ (pensa/pensar)
Na verdade não há

Sou uma gota d'água
Sou um grão de areia
Você me diz que seus pais não te entendem
Mas você não entende seus pais
Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo
São crianças como você
O que você vai _____ (se/ser)
Quando você _____ (cresce/crescer)

ANENEXO C – Aula sobre o infinitivo verbal

Infinitivo verbal

Infinitivo é a forma com a qual um verbo se apresenta naturalmente, sem qualquer conjugação; é o "nome" do verbo. Dá ideia de uma ação ou estado, porém sem vinculá-la a um tempo, modo ou pessoa específica.

Há dois tipos de infinitivo: o infinitivo pessoal e o infinitivo impessoal.

Infinitivo pessoal o verbo está no infinitivo pessoal quando ele é flexionado, isto é, apresenta desinências de pessoa e número.

Veja:

Verbo	Terminação	Pessoa
	-	Eu
Amar	-es	Tu
Correr	-	Ele/ela
Partir	-mos	Nós
	-des	Vós
	-em	Eles/elas

O INFINITIVO IMPESSOAL

Quando se diz que um verbo está no infinitivo impessoal, isso significa que ele apresenta sentido genérico ou indefinido, não relacionado a nenhuma pessoa, e sua forma é invariável. Ele indica o processo verbal e exerce a função semelhante à do substantivo.

Por exemplo:

Amar **é** sofrer. ⇒ O amor é sofrimento.

Cantar faz bem. ⇒ O canto faz bem.

EMPREGO DO INFINITIVO IMPESSOAL

Empregamos o VERBO no infinitivo **IMPESSOAL** nos seguintes casos:

1. Quando apresenta uma **ideia generalizada** sem se referir a um sujeito determinado:

"**Amar** faz bem à saúde."
"É proibido **impedir** o sucesso dos outros."
"**Ler** e **escrever** é preciso"

2. Quando é **regido de preposição** e funciona como **complemento** de um substantivo, adjetivo ou verbo da oração anterior.

“Você não tem o direito de gritar comigo.”

“São exercícios difíceis de resolver.”

“Chamei Maria para trabalhar no projeto.”

3. Nas **locuções verbais**:

"Os professores não podem **fazer** sozinhos, o trabalho de educar nossos filhos"

Fontes de consulta

ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M. **Gramática**: texto: análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006.

Emprego do infinitivo pessoal e impessoal. Disponível em: http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf69.php. Acesso em 20/05/2015.

LESSA, K. Emprego do infinitivo. *In:* **Texto**: gramática e ortografia. 2006. Disponível em: http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/146447. Acesso em 20/05/2015.

ANEXO D - Atividade de intervenção I

Exercícios

1-Complete as frases a seguir com a forma adequada do verbo que aparece entre parênteses:
a)Foram obrigados a _____ (sair - sai).
Ela sempre _____ de casa tarde (sair - sai).
b)Acusaram-nos de _____ atos suspeitos (pratica – praticar).
Ela _____ atos suspeitos (pratica – praticar).
c)Eu os convenci a _____(aceitar – aceita).
Maria _____ tudo que lhe oferecem (aceitar – aceita).
d)Os rapazes estão dispostos a _____ (colaborar – colabora).
O rapaz sempre _____ com a limpeza (colaborar – colabora).
e)As meninas foram impedidas de _____ do jogo (participar – participa).
A menina nunca _____ do jogo (participar – participa).
f)Eles não têm o direito de _____ assim (gritar – grita).
Ela não _____ assim (grita – gritar).
g)Os mendigos insistem em _____ naquela praça (ficar – fica).
O mendigo _____ naquela praça (ficar – ficar).
h)Queremos _____bem cedo amanhã (acordar – acorda).
Maria nunca _____ bem (acordar – acorda).
i)Eles não podiam _____ do colégio (reclamar – reclama).
Ele _____ de tudo (reclamar – reclama).
j)Elas sabem _____ muito bem (desenhar – desenha).
Ela _____ muito bem (desenhar – desenha).
k)Devemos _____ ao invés de chorar (sorrir – sorri).
Ela _____ muito da desgraça dos outros (sorrir – sorri).
l)Carla _____ frutas todos os dias (comer – come).
Carla vai _____ frutas todos os dias (comer – come).
m)Você não tem o direito de _____ comigo (gritar – grita).
Você sempre _____ comigo (gritar – grita).
n)Pedro _____ Maria (amar – ama).
_____ faz bem à saúde (amar – ama).

ANEXO E - Atividade de intervenção II (proposta de produção de texto)

Produção de texto

A imagem projetada no quadro sugere um passeio de férias em família. Imagine que esse passeio tenha ocorrido com você e sua família e escreva um texto narrativo contando como foi esse passeio.

ANEXO F – Tabela da loteria educativa

C1	Frases	CM	Frases	C2
	“[...] todos animados para tomar banho pularam logo.”		“[...] fui para o meu quarto espera eles chegarem [...]”	
	“Minha avó marcou a viagem para outro dia, até ele melhora.”		“Todos estavam animados até meu irmão adoecer.”	
	“[...] não tem nada pra come .”		“[...] vamos ter que volta pra casa.”	
	“[...] tivemos sorte de encontrar um posto de gasolina, UFA.”		“[...] tem como vocês chega onde vocês que chega?”	
	“[...] vamos viaja.”		“Como nós vamos passa agora?”	
	“Quando estávamos perto de chegar meu pai notou que estávamos sem gasolina.”		“Num dia muito bonito nossa família resolveu viajar para Mauriti/CE [...]”	
	“[...] ela alegremente foi chama eu e meu irmão [...]”		“[...] peguei meu biquíni e fui me trancar no banheiro.”	
	“Depois de tomar café, fomos para o carro [...]”		“Chegando na praia, meu pai e meus irmãos foram armar a barraca [...]”	
	“[...] quando descemos do carro para ver o que era [...]”		“Meu irmão Pedrinho começou a chorar, [...]”	
	“Com certeza vai ficar na minha memória.”		“O pai tentou procura uma pessoa [...]”	
	“[...] no meio do caminho tinha um buraco enorme que não tinha como passa [...]”		“[...] mas e agora o que nós vamos fazer?”	
	“Vamos pegar um atalho dentro da floresta.”		“Maria foi logo pegando a bola para brinca.”	
	“[...] todos foram nada na praia [...]”		“[...] chamei meus amigos para pesca [...]”	
C1: coluna um; C2: coluna dois; CM: coluna do meio				