

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Mestrado Profissional em Rede Nacional

MARIA ÂNGELA PADOVANI

A escrita ortográfica
no sexto ano do Ensino Fundamental

Versão corrigida

São Paulo
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Mestrado Profissional em Rede Nacional

MARIA ÂNGELA PADOVANI

A escrita ortográfica
no sexto ano do Ensino Fundamental

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Profa. Dra. Rosane de Sá Amado

De acordo:



São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Padovani, Maria Ângela
P124e A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental / Maria Ângela Padovani ; orientadora Rosane de Sá Amado. - São Paulo, 2017.
155 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Norma Ortográfica. 2. Ensino da Escrita. 3. Consciência Fonológica. 4. Sexto Ano. 5. Ensino Fundamental II. I. Amado, Rosane de Sá, orient. II. Título.

Nome: PADOVANI, Maria Ângela

Título: A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.^(a) Dr.^(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^(a) Dr.^(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^(a) Dr.^(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^(a) Dr.^(a) _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Mathias e ao Noel.
Ao Dênis e aos Dênis.
À memória de Dona Ezilda.

AGRADECIMENTOS

Ao Carlos, pelo enorme apoio até o último minuto.

À professora Dra. Rosane de Sá Amado, pela leveza na orientação e liberdade de espírito nos momentos difíceis.

Ao professor Dr. Paulo Chagas de Souza, pelas sugestões fundamentais para direcionar esta pesquisa.

À professora Dra. Luciani Ester Tenani, pela contribuição para o resultado final deste trabalho.

À professora Dra. Norma Goldstein, pela acolhida e incentivo.

A todos os professores doutores do PROFLETRAS – FFLCH, pelo rigor afetuoso com que regeram o andamento do curso: Elis de Almeida; Emerson Inácio; Maria Helena Nóbrega; Maria Inês Campos; Maria Zilda Cunha; Neide Rezende; Norma Goldstein; Rosane Amado; Vima Martin; Zilda Aquino.

Aos queridos companheiros, que tornaram esta uma caminhada intensa, instrutiva e divertida: André Ataliba, Daniel Carvalho, Elaine Mota, Elisa Pupim, Fernando Souza, Fernando Pimenta, Francesco Capo, Helen Alario, Jussara Brito, Patrícia Lopes e Uilma Melo.

À CAPES, pelo apoio financeiro que facilitou a realização desta pesquisa.

À Universidade de São Paulo, à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, por reconhecer no PROFLETRAS uma parceria necessária.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROLETRAS. Longa vida!

Mas que tipo de invenção foi essa, tão variada em suas realizações, tão multiforme em termos puramente gráficos, tão temida pelos que sofrem seus efeitos e tão elogiada pelos que a praticam?

Emília Ferreira (2013, p.27)

RESUMO

PADOVANI, M. A. **A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede – PROFLETRAS). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

Este trabalho teve como escopo detectar mecanismos presentes no processo de produção escrita de alunos que chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental sem o domínio ortográfico esperado nesse nível de escolaridade, considerando o sexto ano como momento nodal para um apoio fundamentado àqueles que apresentem defasagem. Para tanto, analisa produções de quatro alunos de uma escola pública estadual da capital paulista, com base em postulados da Fonética e da Fonologia, em que são observadas as possíveis relações entre a consciência fonológica do português brasileiro e os processos de escrita. Reflexões da Psicolinguística concorrem para o entendimento de que os “erros” dos alunos são índices a serem considerados para intervenção didático-pedagógica. Para sintonizar intervenções na escola, postulados da Teoria da Atribuição Causal, voltados para a educação, são propostos com o intuito de compreender a disposição dos alunos diante das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Uma sistematização das normas ortográficas do português embasa sugestões de abordagens em sala de aula para superação dos problemas apontados.

Palavras-chave: Norma Ortográfica; Ensino da Escrita; Consciência Fonológica; Sexto Ano; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

PADOVANI, M. A. **Orthographic Writing in the Sixth Grade of Elementary School**. 2017. Dissertation. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

Keywords: Orthographic Norms; Teaching Writing; Phonological Awareness; Sixth Grade; Elementary School.

This dissertation aims to describe the mechanisms involved when sixth-grade students do not achieve expected levels in orthography. The sixth-grade is considered a critical time to provide appropriate support for those students who are under-achieving. Psycholinguistics have postulated that student “errors” are indicators of the need for pedagogical didactic intervention. The study analyses the written work of four students from a public school in the State of Sao Paulo, from a Phonetic and Phonologic perspective. A relationship between phonological awareness of Brazilian Portuguese and writing processes was observed. To understand the engagement of students with teaching and learning, the Attribution Theory is suggested in order to adjust school interventions. A system of Portuguese orthographic norms was part of the research, along with suggestions for practical intervention.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFI – Alfabeto Fonético Internacional

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

LP – Língua Portuguesa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PB – Português brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TAC – Teoria da Atribuição Causal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A chegada ao Ensino Fundamental II	18
2 Teoria da Atribuição Causal	22
3 Escrita alfabética e escrita ortográfica	27
3.1 Convenções da escrita do português – breve retrospecto	29
4 Consciência fonológica e ensino da escrita	35
4.1 A Fonética e a Fonologia: sua relação com o ensino da ortografia	37
5 Material e método	44
5.1 A escola	44
5.2 A classe	48
5.3 Os quatro alunos	49
5.3.1 Aluna A	50
5.3.2 Aluno B	51
5.3.3 Aluna C	52
5.3.4 Aluna D	53
5.4 Opções de pesquisa – Metodologia	54
5.5 Produções analisadas	56
5.5.1 Carta de apresentação à professora	57
5.5.1.1 Aluna C	57
5.5.2 Retextualização de história ouvida	57
5.5.2.1 Aluna C	58
5.5.3 Relato autobiográfico	58
5.5.3.1 Aluna A	59
5.5.3.1.1 Aluna A. Segunda versão	59
5.5.3.2 Aluno B	59
5.5.3.3 Aluna C. Atividade “substitutiva”	60
5.5.3.4 Aluna D	60
5.5.4 Transcodificação de história em desenho para a escrita	61
5.5.4.1 Aluna A	61
5.5.4.2 Aluno B	62
5.5.4.3 Aluna C	62
5.5.4.4 Aluna D	62
5.5.5 Conto de terror de tradição oral	63

5.5.5.1 Aluna A	63
5.5.5.2 Aluno B	63
5.5.5.3 Aluna C	64
5.5.6 Desenvolvimento de personagem	64
5.5.6.1 Aluna A	64
5.5.6.2 Aluno B	65
5.5.6.3 Aluna D	65
5.5.7 Haicais	66
5.5.7.1 Aluna A	66
5.5.7.2 Aluno B	67
5.5.7.3 Aluna C	67
5.5.7.4 Aluna D	67
5.5.8 Auto-avaliação	68
5.5.8.1 Aluna A	68
5.5.8.2 Aluna C	69
5.5.8.3 Aluna D	69
5.5.9 Continuação de história dada	69
5.5.9.1 Aluna A	69
5.5.9.2 Aluno B	69
5.5.9.3 Aluna D	69
6 Análise das produções	71
6.1 Desvios ligados à oralidade	71
6.1.1 Processos e fenômenos envolvendo segmentos consonantais	72
6.1.1.1 Traço de vozeamento	72
6.1.1.2 Neutralização das líquidas	74
6.1.1.3 Assimilação da nasalidade	74
6.1.1.4 Palatização da consoante nasal	75
6.1.1.5. Despalatização da consoante nasal	75
6.1.1.6 Semivocalização da palatal lateral	75
6.1.1.7 Despalatização da lateral	76
6.1.1.8 Despalatização da fricativa	76
6.1.2 Processos e fenômenos envolvendo segmentos vocálicos	76
6.1.2.1 Epêntese de semivogal pós nasal palatal	76
6.1.2.2 Desnasalização	77

6.1.2.3 Alçamento de vogal em monossílabos átonos e em pré ou pós-tônicas	77
6.1.2.4 Espriamento de nasalidade	78
6.1.2.5 Assimilação com alçamento vocálico	78
6.1.3 Processos e fenômenos envolvendo estrutura silábica	78
6.1.3.1 Pronúncia provocando apócope da primeira sílaba	79
6.1.3.2 Inserção vocálica após coda consonantal	79
6.1.3.3 Monotongação de ditongo decrescente	80
6.1.3.4 Ditongação	80
6.1.3.5 Síncope da coda silábica	80
6.1.3.6 Simplificação do ataque complexo da sílaba	81
6.1.3.7 Metátese do tepe	81
6.1.4 Processos e fenômenos envolvendo prosódia	81
6.1.4.1 Monotongação	82
6.1.4.2 Preferência por paroxítona terminada em sílaba leve	82
6.1.4.3 Apagamento do “r” final de oxítonas	83
6.1.4.4 Hipossegmentação	83
6.1.4.5 Hipersegmentação	84
6.2 Desvios ligados à escrita	84
6.2.1 Apagamento de marca escrita de nasalidade	84
6.2.2 Monotongação de ditongo	85
6.2.3 Multiplicidade de representação de fonema na escrita	85
6.2.4 Representações regulares e em regularidades contextuais	86
6.2.5 Emprego do grafema “h”	87
6.2.6 Regras de acentuação	87
6.2.7 Hipercorreção	88
6.2.8 Notação de maiúsculas/ minúsculas	89
6.3 Desvios idiossincráticos	89
7 Na sala de aula	92
7.1 Organização da norma ortográfica da língua portuguesa	94
7.1.1 Correspondências biunívocas – consoantes	95
7.1.2 Regularidades contextuais – consoantes	100
7.1.3 Contextos irregulares – consoantes	104
7.1.4 Representações de vogais	109

7.2 Outros elementos na sala de aula	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

No decorrer do trabalho como professora de Língua Portuguesa da rede pública paulista nos últimos dez anos, venho encontrando alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio com variados problemas de formação que se revelam nas suas produções escritas. Há escrita acrítica, há incoerências e há outras fragilidades textuais – como questões ligadas à coesão, à coerência, à estruturação, ao domínio dos tipos e dos gêneros textuais.

Todos esses problemas interferem no processo de letramento e são percebidos de maneiras diferentes pelos usuários da língua. Entre os problemas, um é particularmente visível para a sociedade e para as crianças e adolescentes: a escrita não ortográfica. Bagno (2001, p. 65) é taxativo com relação a isso: “o erro ortográfico é um selo social altamente estigmatizante”.

Por longo tempo, considerei esse como “o menor dos problemas”. O preconceito que acompanha os alunos, no entanto, me fez rever tal posição. A sociedade, os colegas e os professores, notadamente os de outras disciplinas que não Língua Portuguesa, apontam para as falhas ortográficas como índice cabal de incompetência linguística. Quando um aluno diz que não sabe escrever, ele se refere, em geral, à escrita ortográfica, mesmo que em sua produção haja problemas de outros matizes, além de qualidades não percebidas.

É provável que essa falta venha de uma ruptura do processo de ensino-aprendizagem em período posterior ao da alfabetização, depois de a criança ter assimilado o sistema alfabético da escrita da língua, nos anos iniciais (os cinco primeiros anos) do Ensino Fundamental (EF). Após atingirem o nível alfabético¹, para seguir o conceito da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), essas crianças avançam pouco na aquisição da escrita ortográfica. Silva, Moraes e Melo (2007, p. 7) parecem corroborar essa hipótese quando consideram que a ortografia é “uma das principais dificuldades de aprendizagem do período pós-alfabetização, do ponto de vista dos alunos”.

Se não dominarem a escrita ortográfica nesse período, os alunos carregarão a lacuna para a fase seguinte do EF. Nesta pesquisa, o sexto ano é considerado um

¹ Uma criança no nível alfabético entendeu como o sistema alfabético funciona. Sabe que a um fonema corresponde um grafema e escreve foneticamente, da maneira como pronuncia.

momento decisivo da educação básica, para os alunos em geral e para os alunos com lacunas na formação escolar em particular. É entendido como momento chave para intervenções didático-pedagógicas direcionadas para superar as falhas na aquisição da escrita ortográfica.

Considerando que a escrita não ortográfica tem visibilidade na sociedade e é fonte de preconceitos dentro e fora da escola; considerando que os alunos que chegam ao sexto ano sem escrever ortograficamente não são devidamente atendidos pela escola para sanar suas dificuldades – muitos carregam seus problemas até terminar a educação básica no Ensino Médio, se não abandonarem a escola antes –; considerando que as ferramentas didáticas para trabalho com ortografia se concentram no Ensino Fundamental I e pouco participam do repertório dos professores de Língua Portuguesa (LP) este trabalho foi desenvolvido com o intuito de contribuir para o entendimento e superação do problema.

Ferreiro, na área da psicolinguística, assim entende o estado da arte sobre o processo de alfabetização, na aquisição da ortografia:

A forma clássica para avaliar o desempenho ortográfico das crianças consiste em analisar os textos produzidos, focando os erros para classificá-los em três ou quatro categorias: omissões, substituições, adições e transposições ou permutas. Estamos tão acostumados com essa classificação que é difícil pensar em outra (no máximo criam-se subcategorias dentro dessas grandes categorias). O problema com esse modo de classificar os desvios é que só permite avaliá-los em termos de distância com relação à norma atual. Destaca os desacertos e não permite visualizar os acertos. Além disso, não diz nada a respeito dos conhecimentos efetivos que vão adquirindo **e diz pouco sobre as motivações que poderiam justificar os desacertos.** (2013, p. 248, grifos meus)

A autora está considerando alunos em processo de alfabetização, mas suas palavras valem para alunos alfabetizados, como os que aqui interessam: aqueles que chegam ao primeiro ciclo dos anos finais do EF com problemas de escrita ortográfica.

Esta pesquisa busca enxergar as motivações presentes nos desvios das escritas para adequação de intervenções na escola. Postulados da Fonética e da Fonologia foram a lente usada para perceber os desvios ligados à fala e aqueles ligados à não aprendizagem de regras ortográficas. Foi feita, para tanto, a análise dos erros ortográficos na produção de quatro alunos de uma classe de sexto ano –

da qual fui professora de língua portuguesa em 2015 – de uma escola da rede pública paulista na capital. As produções analisadas foram aquelas desenvolvidas por toda a classe durante o primeiro semestre nas atividades previstas no período.

Busquei não alterar a dinâmica das aulas para a produção do *corpus* com o objetivo de indicar a exequibilidade da tarefa de recolher e analisar os desvios ortográficos das escritas em contextos regulares de sala de aula, sem alteração do planejamento do professor, ponderando a possibilidade de, na sala de aula – com sua dinâmica complexa e idiosincrasias habituais –, entender os alunos com dificuldades na escrita ortográfica e encontrar caminhos para atendê-los.

A pesquisa se estendeu, ainda que de forma não aprofundada, sobre a Teoria da Atribuição Causal (TAC) voltada para a educação, com o intuito de instrumentalizar o professor para questões extralinguísticas que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Há motivações de ordem emocional que precisam ser vistas de forma individualizada com cada aluno. Para esse fim, foram considerados os estudos de Almeida (2008) e Beck (2001, 2005).

A TAC identifica as causas que os alunos atribuem a seus problemas escolares e busca entender seu comportamento e disposição diante do processo de aprendizagem no ambiente escolar. Com essa métrica, os quatro alunos foram observados, sem a intenção de fazer análise exaustiva; o interesse maior foi encontrar um embasamento teórico que desse conta da compreensão dos efeitos do insucesso sobre os alunos, dado que fundamenta a adequação de estratégias de intervenção por parte dos professores e da escola como um todo.

Para a função mais visível da escola, a de promover o letramento dos alunos, este trabalho se dedica ao estudo da aquisição da escrita ortográfica. Para isso, importou uma mirada sobre o sistema alfabético e ortográfico do português, com apoio nos estudos de Soares (2016), Cagliari (2009), Scliar-Cabral (2003) e Cagliari e Massini-Cagliari (2001). A análise das produções, como dito, foi feita sob a ótica da Fonética e da Fonologia, tendo como base os estudos de Ferreira Neto (2001), Cagliari (1997; 2008; 2009) e, principalmente, as aulas da professora Rosane de Sá Amado na disciplina *Fonologia, Variação e Ensino*, no contexto do *Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS*, do qual esta dissertação é resultado final. As sistematizações das normas ortográficas, que orientam as possíveis abordagens na sala de aula, se basearam nas reflexões de Soares (2016), Faraco (2015) e Scliar-Cabral (2003).

O trabalho está, então, dividido em sete capítulos. No primeiro, pondera-se o significado e a importância do sexto ano do EF para a vida acadêmica e para as intervenções didático-pedagógicas. No segundo capítulo, uma resenha da TAC visa focar os alunos com atraso na aquisição da escrita ortográfica para entender sua disposição frente ao processo de ensino e aprendizagem. O terceiro reflete sobre o significado da escrita alfabética e da escrita ortográfica e procura entrever o desenho histórico da normatização ortográfica do português até seu atual formato. O quarto capítulo aponta a relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita. O quinto apresenta os contextos de produção, as opções de pesquisa e o *corpus* em análise. No sexto capítulo está a análise dos erros ortográficos produzidos pelos alunos. O sétimo capítulo apresenta uma sistematização das normas da escrita ortográfica e expõe reflexões sobre encaminhamentos para superação dos problemas apontados.

1 A chegada ao Ensino Fundamental II

Vaes encontrar o mundo, disse-me meu pae, á porta do *Atheneu*.
Coragem para a lucta.

Raul Pompeia (s/d, p. 5)

A chegada ao sexto ano do EF representa um momento axial de transição na vida acadêmica. É quando uma maior autonomia passa a ser exigida do aluno, acompanhada de um contexto em que a fragmentação do conhecimento se estabelece de forma radical e repentina. Muda o número de professores e, com isso, há multiplicação de estratégias didáticas. Muda a dinâmica do tempo, agora marcado por sinais sonoros a cada cinquenta minutos (no caso da rede pública paulista, no contexto desta pesquisa). Muda a instituição escolar, em grande parte das vezes². Essas mudanças de cenário, de atores e de roteiro exigem adaptações pessoais e coletivas que cada aluno precisa aprender a administrar.

Durante os cinco anos do EF I, os professores são polivalentes e ministram aulas de todas as disciplinas oferecidas. O tempo com os alunos - cinco horas, em média, por dia – tende a aumentar, dadas as recentes mudanças na legislação: a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, em seu artigo 31, abriu a possibilidade de ampliar a incumbência dos professores “de referência da turma”, para que ministrem as aulas de Educação Física e de Artes (BRASIL, 2010). Nessas circunstâncias, depreende-se que a proximidade dos professores com seus alunos é considerável.

Quando chega ao sexto ano, o aluno se depara com outra realidade. Não há uma professora³ multidisciplinar, mas oito professores de diferentes disciplinas, com livros, cadernos e apostilas cuja administração é alterada a cada cinquenta minutos.

Havendo mudança de escola, muda o ambiente arquitetônico e muda o ambiente humano. Além dos novos colegas, há outro perfil da gestão escolar, do

² Em 2013, havia mais de 90 mil escolas municipais para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. Esse número cai para menos de um terço de escolas municipais para os últimos anos do fundamental (BRASIL, 2013).

³ Segundo a *Sinopse estatística da educação básica* de 2013, mais de 90% dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil são mulheres (BRASIL, 2013). No Estado de São Paulo, os números são parecidos.

quadro de professores e de funcionários; o aluno é inserido numa dinâmica de funcionamento institucional que passa a conhecer no momento da mudança.

Cruz (1997), em estudo sobre a representação da escola em crianças em seu primeiro ano de escolaridade, constata que, antes do seu ingresso, elas possuem uma representação construída por informações veiculadas pela família, conhecidos e mídia. A essas informações elas acrescentam sua imaginação e seus sentimentos. Isso influencia a sua forma de se relacionar com a escola, que vai estar sempre se alimentando das vivências externas.

Essas construções e expectativas se repetem na mudança de escola e de ciclo. Uma das tarefas da escola que recebe alunos no sexto ano consiste em acolher os recém-chegados para que se apropriem do espaço e do *modus operandi* da instituição e do novo ciclo de estudos. É um momento de adaptação que vai refletir no sucesso dos sete anos da educação básica que têm pela frente. O desafio é de todos: dos alunos, que precisam reorganizar sua disciplina intelectual; das famílias, que precisam manter conexão com a escola e com as crianças; da equipe escolar, que precisa de sensibilidade para suprir as necessidades específicas desses alunos; e do poder público, que precisa desenvolver políticas voltadas para esse momento da escolaridade.

A dificuldade que o sexto ano representa para as crianças pode ser inferida pelas séries históricas elaboradas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE⁴, que medem a eficiência do sistema de ensino a partir do censo escolar feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. Nas tabelas 1, 2 e 3, abaixo, as porcentagens de aprovação, reprovação e abandono, respectivamente, carregam informações que repercutem a situação aqui discutida.

Tabela 1 – Taxa de aprovação no Ensino Fundamental de 8/9 anos no Brasil

	2007	2008	2009	2010
1 ^a a 4 ^a série / 1 ^o ao 5 ^o ano	85,8	87	88,5	89,9
1 ^o ano	93	94	94,9	95,8
1 ^a série / 2 ^o ano	81,9	83,7	86,4	88,9
2 ^a série / 3 ^o ano	83,3	83,9	85,1	86,2
3 ^a série / 4 ^o ano	87,5	88,4	89,2	90
4 ^a série / 5 ^o ano	87,2	88	89,1	89,8

⁴ Apesar de os dados do censo escolar até 2014 estarem disponíveis, as séries históricas sobre educação do IBGE iam até 2010 na data desta pesquisa.

	2007	2008	2009	2010
5ª a 8ª séries / 6º ao 9º anos	79,8	79,9	81,3	82,7
5ª série / 6º ano	76,2	76,3	77,7	79,7
6ª série / 7º ano	80	79,9	81,4	82,4
7ª série / 8º ano	82,4	82,5	83,6	84,6
8ª série / 9º ano	81,5	82	83,7	85

Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=57&no=4. Acesso em 12/7/16.

Tabela 2 – Taxa de reprovação no Ensino Fundamental de 8/9 anos no Brasil

	2007	2008	2009	2010
1ª a 4ª série / 1º ao 5º ano	11	10,1	9,2	8,3
1º ano	4	3,5	3	2,6
1ª série / 2º ano	13,8	12,6	11	9,2
2ª série / 3º ano	13,9	13,5	12,8	12,1
3ª série / 4º ano	9,6	9,1	8,7	8,2
4ª série / 5º ano	9,9	9,3	8,7	8,2
5ª a 8ª séries / 6º ao 9º anos	13,5	13,9	13,4	12,6
5ª série / 6º ano	16,5	16,9	16,5	15,2
6ª série / 7º ano	13,6	14,2	13,6	13,1
7ª série / 8º ano	11,3	11,7	11,5	10,8
8ª série / 9º ano	11,7	11,7	11,1	10,4

Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=57&no=4. Acesso em 12/7/16.

Tabela 3 – Taxa de abandono Ensino Fundamental de 8/9 anos no Brasil

	2007	2008	2009	2010
1ª a 4ª série / 1º ao 5º ano	3,2	2,9	2,3	1,8
1º ano	3	2,5	2,1	1,6
1ª série / 2º ano	4,3	3,7	2,6	1,9
2ª série / 3º ano	2,8	2,6	2,1	1,7
3ª série / 4º ano	2,9	2,5	2,1	1,8
4ª série / 5º ano	2,9	2,7	2,2	2
5ª a 8ª séries / 6º ao 9º anos	6,7	6,2	5,3	4,7
5ª série / 6º ano	7,3	6,8	5,8	5,1
6ª série / 7º ano	6,4	5,9	5	4,5
7ª série / 8º ano	6,3	5,8	4,9	4,6
8ª série / 9º ano	6,8	6,3	5,2	4,6

Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=57&no=4. Acesso em 12/7/16.

Os números não são auspiciosos para nenhum dos anos do ensino, ainda que se observe uma melhora geral com o passar do tempo. Comparados entre si, observam-se os piores dados referindo-se à quinta série/sexta ano: é maior a

repetência e a evasão nesse estágio da escolaridade. Faltam estudos que detectem por que isso acontece e se há algum padrão, de alguma ordem, entre os alunos que engordam tal estatística.

Cumprir informar que poderiam fazer parte deste trabalho de pesquisa outros três alunos com nível de aquisição da escrita ortográfica similar ao dos alunos pesquisados. Cópias de uma produção de cada um deles, não analisadas neste trabalho, seguem nos anexos. Esses alunos saíram da escola durante o primeiro e segundo bimestres letivos. Duas alunas (uma delas multirrepetente), bastante faltosas, alegaram mudança de residência, o terceiro aluno abandonou a escola e acabou sendo oficialmente transferido.

Movimentos de mudança de instituição escolar fazem pensar na ausência de pesquisas e de políticas públicas que acompanhem os alunos que mudam de escola, especialmente aqueles que mudam com frequência. Entre eles estariam os que apresentam formação inadequada para o nível de escolaridade em que se encontram?

Se pensarmos em números no âmbito deste *corpus*, o índice daqueles com falhas na aquisição da escrita ortográfica corresponde a 20% do total de alunos sem necessidades especiais que estiveram matriculados durante o ano letivo. Passaram pela lista 33 nomes. Desses, cinco não chegaram a comparecer nenhum dia na escola, e ficaram registrados como “transferidos”, talvez por terem conseguido vaga na escola pretendida pela família.

Não é, enfim, novidade que evasão e repetência estão associadas à baixa qualidade do ensino (GONÇALVES; RIO-NETO; CÉSAR, 2008). A melhoria da qualidade da educação básica passa pela melhoria das políticas públicas, pela capacitação dos gestores das instituições escolares, pela formação dos professores, para ficarmos na esfera da educação. Isso também não é novidade.

A chegada ao sexto ano, levando em consideração as mudanças, as expectativas e os desafios postos, pode ser um momento fundamental para que intervenções adequadas revertam as trajetórias de alunos que chegam sem dominar a escrita ortográfica no nível que se espera nessa etapa da escolaridade.

Um olhar sobre a Teoria da Atribuição Causal, esboçada a seguir, é a primeira sugestão de reflexão sobre o cuidado que se pode ter com esses alunos.

2 Teoria da Atribuição Causal

Quais as consequências de triunfos e fracassos crônicos que muitas escolas impõem a grandes números de alunos?

Roger G. Baker (2009, p. 346)

Quando um aluno chega ao sexto ano, ele já sabe o que é estar institucionalizado em ambiente escolar. Possui estratégias de relações pessoais testadas, conhece mecanismos para desenvolver atividades escolares. Quando há dificuldades cognitivas – e os problemas com a escrita não ortográfica têm, como já dito, uma forte representação negativa na sociedade –, é comum que as estratégias e mecanismos estejam a serviço dessa falta. Há alunos que não efetuam as tarefas, há os que as “terceirizam” com os colegas. Há os que tentam ficar invisíveis, há os que chamam a atenção para si, tirando o foco de suas dificuldades.

Se estamos falando de crianças que chegaram ao sexto ano com produção escrita em nível inferior ao esperado, deve-se ter a sensibilidade de entender que elas precisam ser acolhidas em sua individualidade. Suas escolhas, suas estratégias de comportamento para sobreviver ao universo escolar, devem ser observadas. A identificação das causas que atribuem a seus problemas escolares pode ajudar o professor a apurar o olhar sobre esses alunos, com vistas a retomar o caminho da aprendizagem.

Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 21) consideram que o processo de escrita está ligado ao sistema afetivo:

Um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escrita. Se ela pode tornar-se um modo de expressão de si e de liberação do eu, os aspectos motivacionais são, às vezes, uma fonte de embaraço para os escritores iniciantes e pouco experientes.

Ao “embaraço” desses escritores iniciantes, pode-se, pensando nos alunos mais velhos, agregar uma carga emocional mais negativa. Eles podem se sentir incapazes de auto-expressão por apresentarem dificuldades na produção de escrita dentro das normas ortográficas.

Relatos na área da fonoaudiologia são esclarecedores sobre a situação

emocional de alunos que têm dificuldades de leitura e de escrita. Signor (2011, p.55), na introdução à proposta de trabalho com gênero discursivo teatral, testemunha:

A grande procura pelo atendimento fonoaudiológico [...] tem demandado a implementação de pesquisas na área de *intervenção* fonoaudiológica em linguagem escrita. Grande parte desses estudos, no entanto, fundamenta-se em concepções de linguagem que desconsideram a história do indivíduo e suas relações com o objeto escrito, gerando, em muitos casos, diagnósticos equivocados, desprovidos de análises linguístico-discursivas aprofundadas [...]. O aluno, por sua vez, duplamente *rotulado*, acaba por entrar em um processo de baixa autoestima quanto à sua condição de aprendiz e a assumir uma postura de rejeição em relação à escrita. Dizeres como *não sei, não consigo, tá tudo errado, né?* Começam a fazer parte do discurso do sujeito que, afastado cada vez mais da escrita em construção, termina por absorver e sustentar uma postura de incompetência linguística. (grifos da autora).

Escola e professores precisam se instrumentalizar para que tais situações não aconteçam, mesmo quando os alunos não são encaminhados para tratamentos psicopedagógicos. “*Não sei, não consigo, tá tudo errado né?*” são falas passíveis de serem ouvidas nas salas de aula, não são exclusividades de consultórios. Os ouvidos competentes dos profissionais da educação devem estar atentos a elas.

Na área da Psicologia Social, Heider, nas décadas de 1940 e 1950, apresentou a Teoria de Atribuição Causal (TAC). Por meio dela são analisadas as motivações que influenciam o comportamento humano. Os modos de agir seriam escolhidos pelos indivíduos de acordo com as causas que atribuem a seus sucessos ou fracassos. Tais atribuições poderiam criar expectativas que passariam a efetivamente gerar os fracassos e sucessos de suas ações. Essa teoria foi desenvolvida por vários autores a partir da década de 1970. Entre eles, Bernard Weiner alarga sua inferência no universo da educação (BECK, 2001).

Por meio da TAC, sob os moldes de Weiner⁵ (1984, apud BECK, 2001, 2006) podemos analisar como os alunos explicam seus sucessos e fracassos escolares. As causas por eles elaboradas influenciam seu rendimento, seu autoconceito, sua disposição para a aprendizagem e suas relações interpessoais.

⁵ WEINER, B. **Uma teoria da motivação para algumas experiências de sala de aula.** *Psicologia da Educação.* São Paulo, PUC, p. 1-19, 1984.

Almeida *et al.* (2008, p. 170), citando Weiner⁶, identificam seis fatores entre as explicações apontadas pelos alunos como causa de seus fracassos e sucessos na escola:

- 1) *capacidade*, que reflete o grau em que considera as suas próprias habilidades e aptidões como relevantes para a realização da tarefa;
- 2) *esforço*, que reflete a intensidade e energia que o sujeito imprime para levar a cabo uma determinada tarefa;
- 3) *estratégias*, que se refere aos diferentes processos e métodos que o sujeito implementa para melhorar os seus resultados na aprendizagem;
- 4) *tarefa*, que diz respeito à dificuldade ou facilidade das tarefas escolares;
- 5) *professores*, que se relaciona com a percepção do papel que o professor assume no rendimento do aluno, por exemplo, em função das suas características de personalidade e de destrezas profissionais;
- 6) *sorte*, que expressa o peso que o aluno atribui ao azar ou à sorte nos seus desempenhos acadêmicos.

Weiner sistematizou essas causas atribuídas pelos alunos para seus sucessos/fracassos escolares e as classificou em três dimensões. A primeira dimensão é a do *locus* causal: interna ou externa. A causa atribuída é interna quando está relacionada a uma disposição do indivíduo. Entram aí a capacidade/habilidade do sujeito, o esforço pessoal, presença de alguma doença etc. A causa atribuída é externa quando está associada a fatores externos ao aluno. São exemplos: o viés do professor (se ele 'gosta' ou não do aluno, por exemplo), a dificuldade da tarefa, sorte, ajuda de outros etc. Nessa dimensão, se o aluno identificar uma causa interna para seu sucesso, ficará orgulhoso de si. Se fracassar, poderá ficar envergonhado (BECK, 2001).

A segunda dimensão é ligada à estabilidade da causa: estável ou instável. Ela será estável se for constante e será instável se for sujeita a modificações no decorrer do tempo. São relativamente estáveis causas ligadas ao viés do professor, à habilidade pessoal, à dificuldade da tarefa, ao esforço pessoal usual etc. São consideradas instáveis causas como humor, doença, sorte, esforço casual etc. (BECK, 2001).

A terceira dimensão diz respeito à controlabilidade da causa. São incontroláveis pelo sujeito causas ligadas ao viés do professor, à dificuldade da

⁶ WEINER, B. **An attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986.

tarefa, habilidade pessoal, ajuda de outros, sorte etc. São controláveis as causas ligadas ao esforço pessoal.

Uma quarta dimensão trata da generabilidade ou especificidade da causa: pode estar presente em todas as disciplinas (causa generalizada) ou apenas em alguma delas (causa específica), por exemplo.

Para os alunos que não completaram a aquisição da escrita ortográfica, é preciso atentar se eles apresentam tendência a atribuir a seu problema causas internas, estáveis e incontroláveis. Isso pode aprisioná-los no que Seligman⁷ (apud ALMEIDA et al., 2008) denomina “desânimo aprendido”, uma vez que se sentem em uma situação insolúvel, sobre a qual nada podem fazer. Tal quadro atributivo tem como consequência o desinteresse acadêmico, a baixa autoestima, baixo autoconceito e expectativa futura negativa. Na prática da sala de aula, pode estar relacionado a pouca persistência nas atividades e fuga das tarefas (BECK, 2001).

Por outro lado, pode acontecer de as causas serem identificadas com fatores externos ao aluno (a instituição escolar, por exemplo), o que garante a autoestima positiva e pode acarretar comportamentos que desvalorizem a instituição como forma de manter a autoestima em alta.

Os pesquisadores indicam que as atribuições causais não são lineares quando por meio delas se tenta explicar os casos de aprendizagem escolar. Há, entre outras, variáveis ligadas a gênero e ao ano de escolaridade (ALMEIDA, 2008).

Weiner (apud BECK, 2006, p. 64) considera que a escola precisa ser cuidadosa quando estão presentes causas atributivas estáveis e incontroláveis nos alunos. Algumas práticas usuais que fazem uso de princípios atribucionais podem ser particularmente nocivas para os alunos:

Essas ideias têm muito mais que uma certa relevância passageira para as práticas educacionais. [...] frequentemente tentam induzir os estudantes a atribuírem seus fracassos a uma falta de esforço, que é instável e está sob controle volitivo [...]. Esse objetivo é estabelecido expressamente para crianças ‘orientadas para o fracasso’, que aparentemente atribuem seus fracassos à falta de habilidade, que é uma causa estável e incontrolável [...]. Presumivelmente, visto que o esforço pode ser aumentado pela vontade, atribuições de não consecução de um objetivo à falta de esforço resultarão na manutenção da esperança e aumentarão a persistência em direção ao objetivo. Por outro lado, desde que a habilidade é estável e não sujeita a controle volitivo, atribuição de não consecução de um

⁷ SELIGMAN, M. P. E. **Helplessness**. San Francisco: W. H. Freeman, 1975.

objetivo à baixa habilidade resulta em desistência e cessação do comportamento orientado para o objetivo. (grifos do autor).

Beck (2001), recorrendo aos estudos de Mussen et al.⁸, adverte que pode ser prejudicial levar os alunos a atribuírem seu fracasso a causas como falta de esforço, estando presentes problemas como atividades e materiais inapropriados, metodologia equivocada e capacitação inadequada do professor. Se os alunos tentam alterar sua rota de fracasso e passam a se esforçar e, ainda assim, o fracasso persistir, podem atribuir o fato à sua pouca habilidade, recaindo ou reforçando a atribuição pessimista.

Ajudar os alunos a fazer atribuições internas mais favoráveis exige dos professores atenção aos seus próprios padrões de atribuição que talvez tenham que ser alterados. Beck (2001, 2006) aponta para atribuições docentes recorrentes, em que o fracasso é atribuído a fatores externos à escola, como condições econômicas e familiares. O agravante econômico está presente nas estatísticas de reprovação escolar, o que pode influenciar a tendência de professores em atribuir o fracasso a fatores extraescolares, um equívoco ao qual é preciso estar atento.

Os alunos que apresentam dificuldade na aquisição da escrita ortográfica no sexto ano podem, como já se disse, atribuir suas dificuldades a causas internas, estáveis e incontroláveis, o que dificultaria a necessária e urgente intervenção didático-pedagógica. Será inútil, ou até pior, no entanto, tentar alterar características atributivas negativas desses alunos sem que os professores estejam preparados para intervir no processo de aquisição da escrita ortográfica. Saber identificar as razões dos erros ortográficos dos alunos é condição para que os professores possam promover um processo de ensino e aprendizagem consistente da língua escrita.

⁸ MUSSEN, P. H. et al. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 1988.

3 Escrita alfabética e escrita ortográfica

Inclinado sobre sua página, todo escritor é narcísico. A escrita é o mais ambíguo e o mais sedutor dos espelhos.

Georges Picard (2008, p.18).

Coulmas (2014, p.11) afirma que os sistemas de escrita e a língua escrita são “testemunhos do engenho humano e de nossa determinação em criar nosso próprio universo”. A escrita faz ponte com o poder, em todas as sociedades, associada que é à “autoridade”, palavra decorrente de “*auctor*”, aquele que tem poder para ser obedecido. Ao longo do seu livro, Coulmas (id.) enumera as capacidades inerentes à escrita (recordar, homenagear, documentar etc.) e a ampliação de seus domínios em sua evolução. Ele afirma que o caráter de ferramenta comunicativa da escrita, indispensável para viver em sociedade, especialmente em países industrializados, se expande a ponto de hoje termos um número cada vez maior de pessoas, especialmente entre os mais jovens, que talvez mais escrevam do que falem.

Uma das mais notáveis invenções humanas, a escrita, desde o berço, sofreu progressiva sofisticação. Na introdução ao livro “Lendo o passado” (WALKER et al., 1996), J. T. Hooker aponta para uma das mais emblemáticas, ainda em seus primórdios: a incorporação da língua falada, que permitiu expressar relações gramaticais antes impossíveis. Martins (2001, p. 40) faz um apanhado histórico desse momento e do que representou a escrita fonética:

[...] o homem, na tarefa de fixar e de transmitir o pensamento, percebeu que lhe era possível substituir a imagem visual pela sonora, colocar o som onde até então tinha obstinadamente colocado a figura. Dessa forma, o sinal se libertaria completamente do objeto e a linguagem readquiriria a sua verdadeira natureza, que é oral. [...] Daí surgiram os dois tipos de escrita que marcam essa grande revolução decisiva: a *escrita silábica* [...] e a *escrita alfabética* [...] A segunda representa [...] um progresso com relação à primeira, porque atinge o limite da análise que ela tinha iniciado. [...] De posse da letra, o homem adquiriu um instrumento de uma docilidade, de uma flexibilidade infinita. Todos os caminhos da linguagem escrita lhe estavam abertos daí por diante – inclusive, o que anteriormente seria inimaginável, o da escrita, ou interpretação de línguas desconhecidas. [...]. (grifos do autor).

Cagliari (2008, p. 174) relativiza a importância da escrita alfabética, ao dizer que o alfabeto estaria “fadado a desaparecer” diante das variações dialetais, que sempre existiram em todas as línguas. A ortografia, ao “congelar” a forma escrita das palavras, “salvou” a escrita alfabética.

A ortografia neutraliza a variação linguística, seu propósito é a comunicação através da leitura; como considera Cagliari (id.), uma escrita que quisesse representar os infinitos falares de uma língua não conseguiria. Quem faz isso, com o objetivo de estudar as variantes e as mudanças das línguas, é o *Alfabeto Fonético Internacional* (AFI), que mapeia os sons falados nas diversas línguas do planeta. O AFI é tratado no quarto capítulo deste trabalho.

Uma vez incorporado o som, o princípio alfabético, em que há representação dos sons de uma língua, trouxe efeitos duradouros na evolução da escrita e multiplicou o desenvolvimento cultural da humanidade. Fisher (2009, p. 10) menciona o papel da escrita como “ferramenta do conhecimento” na ciência, como “agente cultural” na literatura, como meio de expressão democrática na imprensa, e avalia que ela acompanha a transformação da humanidade como uma “dimensão da condição humana”.

No contexto escolar, a escrita é a ferramenta de aprendizagem; seu uso é multidisciplinar, é transversal a todas as disciplinas do currículo; é, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e meio de transmissão dos conteúdos. Ela tem ainda relevância nas situações de avaliação e funciona como um “filtro” na aprendizagem das disciplinas escolares (CARVALHO, 2013; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011). Sua centralidade no processo educativo é inquestionável.

Na escola, a aprendizagem da escrita no processo de alfabetização culmina na escrita ortográfica. Massini-Cagliari e Cagliari (2009) consideram que o domínio da ortografia garante a fluidez da leitura que, na direção ortográfica, não se guia pelos sons, mas pelos sentidos. Sciar-Cabral (2003) segue o mesmo raciocínio, ao avaliar que sua aquisição é necessária para a automatização da comunicação verbal. Uma vez dominada, não há mais necessidade de pensar como escrever cada som, o escrevente se libera para a elaboração do conhecimento, o que a autora denomina “processos criativos”. Pastorello (2015, p. 61) vai na mesma linha:

[...] quando a criança deixa de se ligar ao som da letra é que ela consegue abstrair o significado das palavras; quando a criança percebe que a letra A pode ser a, a, A etc. Ou que “bo” pode ser “bó”

ou “bô”, quando consegue estabilizar o valor do escrito desligado de sua materialidade, visual ou sonora, é que ela realmente tem acesso ao significante e ao escrito.

Os alunos que têm dificuldades na escrita ortográfica, como os que tiveram suas produções analisadas neste trabalho, estão alfabetizados, isto é, escrevem dentro do sistema alfabético, em que há correspondência fonética entre som e escrita, mas não dominam a escrita ortográfica. Suas produções, transcritas no quinto capítulo, evidenciam a fala de Scliar-Cabral (2003).

3.1 Convenções da escrita do português - breve retrospecto

Todas as línguas se modificam: em sua evolução, sons novos surgem, outros desaparecem. Embora as mudanças da língua falada não sejam acompanhadas – pelo menos não na mesma velocidade – pelos ajustes gráficos que exigiriam, a escrita é um testemunho para a inferência de sons possíveis de terem existido numa língua. No final do século XIX, Gonçalves Viana e Guilherme de Vasconcelos Abreu (1885) publicaram uma obra buscando mudanças simplificadoras da ortografia do português. Em um pequeno trecho (Ibid., p. 12), podemos perceber a quantidade de variantes, presentes em Portugal à época, que os autores atestam (com abordagem similar à que a Sociolinguística faria muito tempo depois):

Ninguém pode contestar o direito de se pronunciar o vocábulo *exemplo* das seguintes maneiras: *izemplo*, *isemplo*, *eizemplo*, *eisemplo*, *isjemplo*. Ninguém pode contestar o direito de se pronunciar *trouxe*: *troux^oe*, *trouce*; extravagante: *eistravagante*, *istravagante*, *'stravagante*; *fixo*: *fixo*, *ficso*, *ficço*.

Os dois filólogos estabeleceram, com esse tratado, as bases para uma ortografia simplificada do português. Gonçalves Viana se tornaria referência para os estudos voltados à simplificação da ortografia com os sistemas que desenvolveu em várias outras obras (KEMMLER, 2015; SCLIAR CABRAL, 2003). Mas o que representa “simplificar a ortografia”? Ou, antes, o que representa a ortografia?

Cagliari (2008), como já dito, afirma que a ortografia salvou a escrita alfabética do fracasso ao qual ela estaria fadada diante da quantidade de diferentes falares e diferentes escritas que haveriam de existir. Os leitores ficariam presos a

uma eterna decodificação sonora que, não é difícil imaginar, geraria confusão e impediria a fluidez. A ortografia busca, pois, a neutralidade para permitir a leitura. Não há que se pensar, no entanto, que “neutralidade” seja sinônimo de isenção.

Morais (1999) metaforicamente chama a norma ortográfica de “moeda”, por ser prescritiva, arbitrária e por ser fruto de negociação social. Sua função é a de facilitar a comunicação entre os usuários da língua. Hoje, ao fator político e social, pode-se acrescentar outro que torna a metáfora de Moraes menos conotativa: o de interesse econômico. Esse viés passou pelas recentes discussões sobre a unificação ortográfica da lusofonia, iniciadas em 1986, que resultaram no Acordo Ortográfico oficializado no Brasil pelo Decreto 6.583 de 2008.

Cagliari (2015), aliás, considera que a natureza da ortografia, que acompanha a variação e a mudança linguística, não pode ser objeto de lei, e ironiza o fato de a normatização ortográfica ser promulgada por lei, o que pode levar aqueles que incorrerem em erro a serem tratados como contraventores.

Toda padronização de grafia traz em seu bojo uma disputa na qual não há neutralidade: qual pronúncia deve ser privilegiada?

Amado (2004, p. 67), relatando o processo de estabelecimento da escrita e uniformização ortográfica da língua dos povos Timbira, relata o “tom” das reuniões finais nas quais os seis povos estavam representados:

Discussões acirradas deram o tom desses encontros no início, já que povos outrora inimigos – como os Krahô e os Ramkokamekrá – não admitiam falar línguas aparentadas e, muito menos, dialetos de uma mesma língua.

A questão se volta para o mesmo ponto: qual pronúncia vai ser “privilegiada” na escrita uniformizada?

O acordo de unificação da escrita do português, assinado em 1990, requereu, segundo Cagliari (2015), que participou das discussões iniciais, delicada negociação. O Tratado, afinal, admite vários casos de dupla grafia. Em Portugal, ele ainda é visto como imposição: o Brasil teria sido privilegiado, uma vez que as mudanças aqui foram em menor número. Cai, entre outras, para os portugueses, a letra C com valor de oclusiva velar quando não é pronunciada (como em *aeção* e *director*). Essas discussões recentes sobre que formas devem ser consideradas normativas ajudam a entender as mudanças convencionadas que as precederam e que ajudaram a construir as normas que temos hoje.

Cada momento da história da escrita ortográfica do português (e de qualquer língua) reflete o que vigia como referência filosófica, ideológica e política naquele momento. Bagno (2001, p. 65) faz coro com Morais (1999) e acrescenta: “A ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)”.

As escolhas, no momento em que acontecem, se escoram nos usos da língua daquela parcela da sociedade que detém o poder político e econômico, o que inclui questões extralinguísticas. Observe-se que a expressão “quando se proferem numa pronúncia culta” acompanha os casos de dupla grafia do atual acordo de unificação. Coulmas (2013, p. 147), analisando as mudanças da ortografia do alemão, relata:

Os reformadores da ortografia alemã se digladiaram durante um século com o problema das maiúsculas. Martinho Lutero, cuja tradução da Bíblia serviu como principal ponto de referência para a grafia correta a partir do século XVI, só usou maiúsculas iniciais em “Deus”, nos nomes de alguns profetas e na palavra inicial da frase. No curso do tempo, *essa convenção bastante simples, porém de motivação claramente não linguística*, cedeu lugar a uma abundância de letras maiúsculas em textos alemães, que, em diversas ocasiões, suscitou apelos a reformas. (grifos meus).

A história da ortografia do português também registra forças em tensão. Ela é tradicionalmente dividida em três fases: a “ortografia fonética” viveu do século XIII até a primeira metade do XVI; a “pseudoetimológica” nasce no século XVI e vai até 1904; a “simplificada”, continua até hoje, o novo Acordo Ortográfico mantém o fundamento fonético na sua base (AZEREDO, 2008; FERREIRA NETTO, 2001).

A primeira fase remonta ao português arcaico, o aparecimento d’*Os Lusíadas* marca o seu fim. Ferreira Netto (2001, p. 26) registra o “Testamento de Afonso II”, de 1214, e o “Tratado de Confissom”, de 1489, como os momentos simbólicos dessa fase. O português arcaico é, então, aquele dos primeiros documentos (as cantigas, as novelas, os cronicões...), de quando o latim deixa de ser a única língua escrita, e vai até o fim da Idade Média. Diez (2008, p. 74), em estudo sobre a noção de “galego-português” aponta que não há unanimidade sobre a “relativa unidade linguística medieval” e considera um anacronismo “identificar o moderno conceito de ‘língua’ nas tradições de escrita medievais”.

Cagliari (2015, p. 48) discorda da nomenclatura dessa primeira fase por entender que contém uma ideia falsa, “a ortografia arcaica não era fonética”. Neves (2010, p.94) tem entendimento oposto:

É fácil entender que, na história de qualquer dos sistemas alfabéticos, existe um primeiro período de simples representação direta dos sons pelos sinais gráficos de escrita: toda incursão pela história da escrita desses sistemas na humanidade nos mostrará a tendência de um percurso em que a possibilidade de estabelecimento de um sistema (orto)gráfico se marca inicialmente por esse tipo de relação direta entre som e letra.

Scliar-Cabral (2003, p. 65-66) também não faz a restrição de Cagliari. Pelo contrário, cita vários autores que corroboram o entendimento da grafia fonética da época, mas que oscilam entre perceber diferenças gráficas e uniformidades nos documentos. Entre os últimos está Serafim da Silva Neto (1976, p. 99)⁹: “não há confusão entre os sinais *s* e *z*, *ss* e *ç*, *ch* e *x*, *s* e *ss*”. São representações de sons que persistiram e de sons que desapareceram do PB. Scliar-Cabral (2003, p. 66) quanto a isso comenta: “As mudanças fonológicas e fonéticas não acompanhadas pelos respectivos ajustamentos no sistema de escrita acarretaram discrepâncias que perduram até hoje”. Essas discrepâncias atuais são as que trazem as maiores dificuldades para os escreventes em qualquer nível de competência escrita.

Ferreira Netto (2001, p. 26) assim explica o período fonético: a escrita da língua portuguesa “começa a configurar-se de acordo com suas características particulares [...] várias alternativas de construção de escrita são testadas”. O autor considera esse como um momento analítico da fonologia da língua, mais do que um período em que se fez simples transcrição da fala. Diz ainda que as soluções encontradas no período seguinte, o da modernidade, foram extraídas daí.

De toda forma, não há uma regulação em sentido estrito da escrita durante o período da chamada escrita fonética e é a segunda fase, da ortografia pseudoetimológica, que começa a trazer elementos normativos – com a imprensa em seu papel divulgador –, que ainda repercutem. O centro de poder desloca-se para o sul do país, logo, a norma de prestígio passa a ser a que se encontra em Lisboa. Surgem as primeiras gramáticas, a revalorização da cultura greco-romana no Renascimento potencializa a preocupação em registrar a origem das palavras.

Neves (2010, p. 94) analisa que a escrita com base etimológica foi uma forma de legitimar o desenvolvimento dos sistemas gráficos, com cerceamento da multiplicidade de representações, na história de diversos idiomas. No caso do

⁹ SILVA NETO, S. **Introdução ao estudo da filologia portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Grifo, 1976.

português, o desconhecimento da etimologia gerou erros de restabelecimento, deu margem à introdução de falsas etimologias e é a razão da nomenclatura do período.

Em contraponto, Viaro (2014, p. 41-51) vê presente nesse período a consciência, pela passagem do latim para o português, da “diacronia das palavras” e da “transformação dos sistemas”. O autor percebe a obra de Duarte Nunes de Leão, adepto da escrita etimológica, injustamente “relegada a um segundo plano”: ainda que haja erros, suas observações são de “surpreendente atualidade”.

Se na fase fonética foi preciso representar sons que não existiam no latim, no período moderno foram reintroduzidas letras que não representavam mais nenhum som, como ainda se dá com o grafema H. Os empréstimos greco-romanos realocam o processo histórico da língua em movimento.

Cagliari (2015, p. 22), baseado em Kemmler¹⁰, considera que, do século XVIII ao XIX, a incorporação “dos dígrafos PH para F, CH para QU, Y e W” escondia a pretensão de aproximar a língua portuguesa do francês e do inglês, que eram as línguas de prestígio da época, “com a desculpa esfarrapada de indicar a origem grega de algumas palavras”. É busca de prestígio e distinção o que nesse momento move as tentativas de intervir na escrita.

A mistura de grafias etimologizantes e de intuição fonética convivem na escrita até o final do século XIX (SCLIAR-CABRAL, 2003). Essa escrita predominante, tanto em Portugal como no Brasil, chamada “ortografia usual”, representava uma facultatividade no uso (Kemmler, 2015, p. 53), apesar, ou até devido à abundância de prescrições.

Kemmler (id.) descreve a busca pela ortografia simplificada que passou a mover, nos dois países, especialistas e não especialistas. Houve muitas idas e vindas, em que a disputa sobre quais deveriam ser as normas levavam à noção de que um lado havia logrado “êxito”, principalmente por parte dos brasileiros. Alguns momentos-chave podem ser citados. O primeiro é fruto do trabalho de Gonçalves Viana, já comentado, e suas pesquisas sobre a história e as tendências da língua, cuja influência para a simplificação da ortografia ainda hoje é importante. Ela resulta, em 1911, em Portugal, na simplificação oficial da escrita, com eliminação de elementos da etimologia grega, de algumas consoantes mudas e de regularização da acentuação (AZEREDO, 2008, SCLIAR-CABRAL, 2003).

¹⁰ KEMMLER, R. Para uma história da ortografia portuguesa: o texto metaortográfico e a sua periodização do século XVI até a reforma ortográfica de 1911. **Lusorama**, n. 47-8, p. 128-319, out. 2001.

O Brasil se debruçara, em 1907, sobre a simplificação da ortografia e, oito anos depois, a Academia Brasileira de Letras adota o sistema português de 1911. Em 1919, rompe-se a aproximação ortográfica dos dois países e o Brasil retrocede ao sistema da ortografia usual. Em 1929, no Brasil, o sistema de 1907 é retomado, mas não é oficializado. As duas nações celebram seu primeiro Acordo Ortográfico em 1931, modificado pela introdução de duplas grafias para atender as diferenças linguísticas; o vocabulário ortográfico português, de 1940, e o brasileiro, de 1943, são elaborados com essas divergências.

Em 1943 acontece a Convenção Ortográfica Luso-Brasileira, oficializada por Getúlio Vargas e Salazar, que dá base para nossa atual ortografia (NEVES, 1910; AZEREDO, 2008). Castilho (2014, p. 93) ecoa com Bagno (2001) e Cagliari (2015) ao observar o objetivo do Formulário Ortográfico publicado então:

Data daqui a ideia curiosa de que através dessa convenção assegurava-se a unidade da língua portuguesa. Ainda hoje se repete essa bobagem: desde quando uma lei unifica ou separa o que quer que seja em matéria linguística?

As *Bases Analíticas do Acordo Ortográfico*, dois anos depois, é o terceiro acordo assinado pelos dois países; a busca pela grafia unificada se baseia nos vocabulários ortográficos citados. Esse acordo não é ratificado no Brasil e algumas de suas alterações foram incorporadas apenas em 1971.

Essas periódicas mudanças têm seu último movimento nas tratativas que, a partir de 1986, com encontros e acordos assinados, resultaram no vigente Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, dessa vez abrangendo toda a lusofonia: amplia-se a ideia de unificação de uma “matéria linguística” por decreto.

Para os usuários da língua escrita, que têm que lidar com o caráter impositivo da escrita ortográfica, não importam as motivações que levam às planificações das regras. O entendimento dos seus princípios metalinguísticos passa a ser necessário para a competência no seu uso e para os mecanismos de aferição do bem escrever. Aí entra o papel da escola e, particularmente, dos professores de português.

A criança, e o aprendiz de qualquer idade, na aprendizagem da leitura, da escrita e da escrita ortográfica, terá passado por um longo processo que se inicia com o desenvolvimento da consciência fonológica e que se aprofunda com a aprendizagem da escrita. O próximo capítulo trata dessa relação.

4 Consciência fonológica e ensino da escrita

— “Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: fasmisgerado... faz-me-gerado... falmisgeraldo... famílias-gerado...?”

João Guimarães Rosa (2001, p. 125)

Desde que inicia sua imersão no universo da língua materna, a criança vai inconscientemente adquirindo o sistema fonológico. A ordem natural de aquisição acompanha a capacidade motora da criança; é nessa fase que família e professores na educação infantil devem atentar para a presença de possíveis problemas para encaminhamento fonoaudiológico. Problemas na fala podem ter como consequência problemas na leitura e na escrita.

As etapas da aquisição do PB fazem parte do desenvolvimento fonológico de toda criança e estão bem descritas pela literatura, como em Santos, Brisolara, Alves, Barreto, Branco-Dutra, Scherer (LAMPRECHT, 2009). Alves (2009, p. 45-46) conceitua consciência fonológica como “um dos aspectos da consciência linguística”, ligada “ao reconhecimento e manipulação” do sistema de sons da língua. O autor caracteriza os níveis de consciência fonológica, ao mesmo tempo em que alia esses níveis ao processo de alfabetização. Sherer (2009) aponta a importância da consciência fonológica não só para os alfabetizandos, mas também para os alfabetizadores, por sua conexão com os métodos de alfabetização. Brisolara (2009) reflete sobre a relação da consciência fonológica com desvios na escrita de jovens e adultos em processo de aquisição da escrita.

Desde cedo, as crianças têm sua consciência fonológica estimulada por canções e outras brincadeiras linguísticas. Calvet (2011, p. 15-33), estudando a questão da memória em sociedades de tradição oral, mostra como, pela linguagem infantil, se dá o ensino da língua, repleta de manejos linguísticos parecidos com os dos povos de tradição escrita. Ele comenta, por exemplo, a introdução de “elementos parasitas” entre sílabas, ou entre consoantes e vogais (como a brincadeira da ‘língua do p’ em português)¹¹, com diferentes níveis de dificuldade. Pode haver metátese de consoantes ou de sílabas, quando trocam de lugar na

¹¹ A tradução da obra e as aproximações com o português são de Waldemar Ferreira Neto.

palavra, pode haver harmonização vocálica, com introdução de sílaba que repete a vogal anterior. Calvet (2011, p. 20-27) considera que “esses exercícios surgem como essencialmente pedagógicos: eles constituem uma iniciação à língua, a sua estrutura, a suas dificuldades”. Da mesma forma, os trava-línguas equivalem a uma “iniciação às dificuldades fonológicas da língua”. Isso é o que acontece em qualquer comunidade linguística. O autor cita o conceito de contraste mínimo entre fonemas, que avançou para a percepção de “tipos de agrupamento de fonemas universalmente não admitidos”. O primeiro agrupamento reúne fonemas surdo/sonoro; aspirado/não aspirado etc. No segundo, as oposições se dão pelo ponto de articulação: labial/labiodental; alveolar/interdental etc. É com isso que os trava-línguas brincam.

Scliar-Cabral (2003, p. 73) considera que

Os sistemas alfabéticos já pressupõem de saída uma intuição fonológica, uma vez que as letras representam mal ou bem o fonema, isto é, para inventariá-los torna-se mister desmembrar a sílaba em seus componentes a qual, tanto na fonação quanto na percepção, é um contínuo.

Aquisição da escrita e consciência fonológica têm relação estreita e podem auxiliar-se mutuamente. Quanto mais uma criança vivenciar um ambiente de letramento, mais facilidade ela terá para aprender a ler e a escrever. Os primeiros sons passíveis de serem percebidos e voluntariamente repetidos em brincadeiras são as rimas, as repetições de sílabas. Essas brincadeiras sonoras favorecem a consciência fonológica nos níveis silábicos e intrassilábicos, antes ainda de as crianças estarem em processo de aprendizagem da escrita. O ponto mais complexo de percepção, no nível do fonema, em geral, começa com o ensino da língua escrita.

A consciência fonêmica plena se dá necessariamente com a participação do código alfabético. As crianças se alfabetizam pela percepção da relação existente entre os sons, suas diferenças e suas representações escritas. Elas dominarão o princípio alfabético quando se apropriarem dessa relação, o que requer participação do sistema de ensino, como explica Scliar-Cabral (2003, p. 56):

A automatização das pautas perceptuais acústicas e dos padrões fonoarticulatórios da variedade sociolinguística com a qual estiver interagindo, na criança normal se dá de forma espontânea e compulsória. O mesmo não ocorre com o sistema escrito: sua aprendizagem depende do ensino sistemático e intensivo. A

aprendizagem dos princípios de um sistema alfabético implica refazer a percepção que o indivíduo tem da cadeia da fala como um contínuo [...].

A partir do início da aprendizagem da escrita, a consciência fonológica passa a ser solicitada em nova chave. Cada som será revisitado de forma orientada para estabelecer relações com elementos da escrita.

Após compreendido o princípio do sistema alfabético, um novo desafio se apresenta e uma segunda chave é conectada, dessa vez com regras de funcionamento nem sempre evidentes.

Os estudos sobre a aprendizagem inicial da escrita vêm se pautando pela construção psicogenética, de base piagetiana, e/ou pela abordagem fonológica. Soares (2016) sustenta a adequação dos dois paradigmas para explicar o caminho trilhado pelos aprendentes. A autora cita pesquisas nacionais e internacionais, abordando diferentes línguas, que afirmam a influência mútua entre a consciência fonêmica e o sucesso na aprendizagem da escrita. Quanto mais alto for o nível de consciência fonêmica – a mais sutil na escala fonológica –, maior será o sucesso na aprendizagem da escrita. E vice-versa. Em suas palavras: “os dados levam à conclusão de que consciência fonêmica não é *determinante* da aprendizagem da escrita, também não é *consequência* da aprendizagem da escrita, mas as relações são de *interação*, de *reciprocidade*” (SOARES, 2016, p. 206, grifos da autora).

Para o ensino da ortografia, esse dado aponta para a necessidade de um trabalho voltado para inclusão da fonética e da fonologia aliadas à explicitação e sistematização das regras de escrita. Para os alunos que superaram a aprendizagem da escrita alfabética, mas não alcançaram a escrita ortográfica, o paradigma fonético e fonológico deve pautar as reflexões sobre o seu ensino.

4.1 A Fonética e a Fonologia: sua relação com o ensino da ortografia

Os estudos de Fonética e de Fonologia podem auxiliar os professores de língua portuguesa no trabalho com a escrita ortográfica. Ambas têm os sons da fala como objeto de estudo, se complementam e se distinguem nas funções que desempenham.

A Fonética estuda a produção da fala; atenta para a fisiologia humana e para a acústica na produção e na percepção dos sons. Essa percepção nos capacita, entre outras coisas, a reconhecer as regiões de origem dos falantes do PB ou as marcas dos sotaques de falantes de outras línguas maternas.

Na descrição dos sons da fala, a Fonética considera o trato dispensado ao ar em seu movimento de entrada e saída pelo aparelho fonador de que o homem dispõe para produzir os sons que tal arcabouço permite. Esses sons, ou fones, estão catalogados no Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

Para COULMAS (2015, p. 21), o AFI é “rebento do alfabeto latino”; tem dele o mesmo princípio básico da escrita e cataloga os sons das línguas. Foi elaborado na França nos anos 1880 para a transcrição sonora de línguas estrangeiras e vem sendo revisto e aperfeiçoado (o último foi publicado em 2015), com a adição de letras e símbolos para as línguas não europeias. Ele elenca 107 letras, os sons básicos, e 52 sinais diacríticos, que são especificadores de detalhes dos sons básicos (SEARA; NUNES; LAZZATOTTO-VOLCÃO, 2015, p. 25).

O AFI representa graficamente, com símbolos de uso universal, os sons das línguas conhecidas. Com esse alfabeto, descrevem-se as falas recolhidas no mundo com objetivos específicos de estudos linguísticos; não serve como ferramenta de comunicação, como é a escrita para a humanidade.

Ferreira Neto (2001, p. 14) ao tratar da língua sob o ponto de vista da Fonologia atenta que

É importante frisar que estamos falando em produção vocal sonora, ainda que estejamos dando exemplos escritos. Senão muito grosseiramente, não há como representar sons num livro como este [...] A fala e a escrita são manifestações linguísticas correlatas mas não idênticas: a escrita não representa a fala.

No mesmo diapasão, Coulmas (2014, p. 22) considera que os sistemas de escrita, inclusive o AFI, são “modelos de língua”, dado que a linguística não resolveu “o mistério da continuidade espaço-tempo” a não ser por esses modelos. Dessa forma, com as dificuldades previstas para o registro escrito dos sons da fala, seguem dois quadros, o primeiro de consoantes e o segundo de vogais, com um

repertório (não completo, mas suficiente para os propósitos desta pesquisa) dos fones do PB, seguindo o modelo da AFI¹².

Após cada quadro, uma sequência de palavras exemplifica os fones identificados com suas respectivas representações gráficas, muitas das quais diferem dos grafemas usados no sistema alfabético. Quando necessário, a pronúncia vem esclarecida.

Quadro 1: Segmentos Consonantais do PB

		Ponto de articulação																
		Labial				Coronal						Dorsal						
		bilabial		labiodental		alveolar		pós-alveolar		retroflexa		palatal		velar		uvular		glotal
Vozeamento	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
Oclusiva	p	b			t	d							k	g				
Nasal		m				n							ɲ					
Vibrante						r											R	
Tepe						r												
Fricativa			f	v	s	z	ʃ	ʒ					x					h
Africada							tʃ	dʒ										
Aproximante										ɻ		j		w				
Lateral						l						ʎ						

Adaptado de: FERREIRA NETO (2201, p.58) e SEARA; NUNES e LAZZAROTTO-VOLCÃO (2015, p. 79).

Os símbolos dos fones catalogados, entre colchetes, estão exemplificados com palavras escritas dentro do sistema ortográfico. Os grafemas que representam os sons estão em negrito.

- [p] - representa o som de: **p**lanta; **capim**.
- [b] - representa o som de: **b**álsamo; **cobra**.
- [m] - representa o som de: **m**ato; **amora**.
- [f] - representa o som de: **f**olha; **café**.
- [v] - representa o som de: **v**ento; **chuva**.

¹² Disponível em:

https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf. Acesso em 20/08/16.

- [t] - representa o som de: **toca**; **gato**.
- [s] - representa o som de: **sal**; **roça**; **paz**.
- [d] - representa o som de: **dália**; **onda**.
- [n] - representa o som de: **noite**; **cana**.
- [r] - representa o som de: **rosa**; **córrego**. Pronúncia em que a língua vibra na direção dos alvéolos.
- [ɾ] - representa o som de: **cravo**; **areia**. Nomeada como consoante “tepe”.
- [z] - representa o som de: **zéfiro**; **riso**; **exame**.
- [l] - representa o som de: **laranja**; **calor**.
- [ʃ] - representa o som de: **chuva**; **macaxeira**.
- [tʃ] - representa o som de: **buriti**; **tiê**. Pronúncia que alfabeticamente se escreveria “burit**chi**”; **tchiê**. É um alofone de /t/, ou seja, é o mesmo fonema com realização diferente.
- [ʒ] – representa o som de: **jaca**; **caju**.
- [dʒ] - representa o som de: **diversão**; **padiola**. Pronúncia que alfabeticamente se escreveria “**dj**iversão”; “**padj**iola”. É um alofone de /d/.
- [ʁ] - representa o som de: **jardim**; **regar**. É a pronúncia chamada de “r caipira”, ou “retroflexa”.
- [ɲ] - representa o som de: **nhambu**; **inhame**.
- [j] - representa o som de: **goiaba**; **noite**. Pronúncia de um “i” fraco, chamado “glide”, ou “semivogal”.
- [ʎ] - representa o som de: **lhama**; **folha**.
- [k] - representa o som de: **cajá**; **quente**.
- [x] - representa o som de: **norte**. É o “r” em pronúncia comum carioca.
- [g] - representa o som de: **galho**; **manga**.
- [w] - representa o som de: **fauna**; **algodão**. Pronúncia de um “u” fraco, chamado “glide”, ou “semivogal”.
- [ʀ] - representa o som de: **rosa**; **córrego**. Pronúncia com vibrante forte, uvular.
- [h] - representa o som de: **norte**. É o “r” em pronúncia comum no norte, no nordeste e em Belo Horizonte.

O quadro se baseia na fonética articulatória. Ao sair produzindo som, o ar sofre diferentes obstruções. No eixo do “modo de articulação” estão as maneiras como se dá a movimentação do ar ao sair pelo aparelho fonador. No eixo “ponto de articulação” consideram-se os articuladores ativos (que se movem) e passivos (que não se movimentam) em ação para promover a obstrução da passagem do ar.

Pelo modo de articulação, as oclusivas passam por interrupção total momentânea seguida da liberação do ar. Nas nasais, o ar é obstruído na cavidade oral, passa pela cavidade nasal e, ato contínuo, é liberado também pela cavidade oral. Nas vibrantes, o ar sofre breves e seguidas interrupções ao sair. O tepe representa uma única e breve interrupção. As fricativas têm na passagem do ar uma fricção com os articuladores. As africadas combinam interrupção do fluxo, no primeiro momento, seguida de fricção. As aproximantes passam por leve obstrução do fluxo de ar, sem que haja fricção. Nas laterais, o ar se movimenta pelos dois lados da língua.

Pelo ponto de articulação, as bilabiais são produzidas pelo movimento do lábio inferior (articulador ativo) em direção ao superior (articulador passivo). As labiodentais se formam pela aproximação do lábio inferior em direção aos dentes superiores. Entre as coronais, que têm a coroa, ou ponta da língua, como articulador ativo, as alveolares são produzidas pela aproximação ou toque da ponta ou da lâmina da língua em direção aos alvéolos (atrás dos dentes superiores frontais). As pós-alveolares, pela aproximação ou toque da parte anterior da língua em direção ao meio do palato duro (a abóbada). A retroflexa se dá pela retração da língua, que se volta para trás em direção ao palato duro. Entre as dorsais, o dorso da língua é o articulador ativo, as palatais são produzidas pela aproximação da parte central da língua em direção ao palato duro. As velares, pela aproximação em direção ao véu palatino. A uvular, pela aproximação do dorso da língua com a úvula (a campainha). A glotal se dá pela tensão dos músculos da glote na passagem do ar.

No quadro abaixo está o sistema vocálico do PB seguido de exemplos que esclarecem cada um dos fonemas. Em seguida, está uma breve explicação sobre suas articulações.

Quadro 2: Sistema vocálico do PB

		Pontos de articulação			
			Anteriores	Centrais	Posteriores
			Coronais pré-palatais	Dorsovelares	Dorsovelares bilabiais
Altura da língua	Orais	Alta	i		u
		Média-alta	e		o
		Média-baixa	ɛ		ɔ
		Baixa		a	
	Nasais	Alta	ĩ		ũ
		Média-alta	ẽ		õ
		Média-baixa		ẽ	
		Baixa			

Adaptado de: SCLIAR CABRAL (2003) e FERREIRA NETTO (2001, p. 109)

- [i] - representa o som de: **rio**; **ilha**.
- [e] - representa o som de: **herói**; **telha**.
- [ɛ] - representa o som de: **eco**; **groselha**.
- [a] - representa o som de: **árvore**; **mato**.
- [u] - representa o som de: **urso**; **cuba**.
- [o] - representa o som de: **ovo**; **porco**.
- [ɔ] - representa o som de: **cipó**; **hora**.
- [ĩ] - representa o som de: **pingo**; **inseto**.
- [ẽ] - representa o som de: **embira**; **vento**.
- [ẽ] - representa o som de: **anta**; **maçã**.
- [ũ] - representa o som de: **umbu**; **mundo**.
- [õ] - representa o som de: **onça**; **fonte**.

As vogais estão divididas em orais, quando o ar passa todo pelo trato oral, e nasais, quando parte do fluxo de ar passa pelas vias nasais. A altura corresponde à abertura da boca e conseqüente elevação ou abaixamento da língua. Os três pontos de articulação se dão: na parte anterior da boca, em que a coroa (ou lâmina) da língua se aproxima da região anterior ao palato; na parte central da boca, com a língua abaixada, em repouso; na parte posterior da boca, com o dorso da língua se aproximando do véu palatino e os lábios se arredondando.

Com esta breve descrição da maior parte dos sons do PB, está dada uma importante ferramenta que a Fonética usa para identificar e descrever as variantes produzidas pelos falantes da língua. A Fonologia, por sua vez, procura depreender que regras estão subjacentes a essas variações, considerando que os falantes da língua se compreendem a despeito das variedades que produzem. Ferreira Neto explica o caminho que ela segue (2001, p. 12):

O objeto da fonologia é a produção sonora vocal, isto é, ruídos vocais significativos, que podem agrupar-se com outros ruídos vocais igualmente significativos e, conseqüentemente, formar unidades significativas maiores.

As “unidades significativas maiores” podem identificar mudanças em curso nas línguas e fenômenos regulares dentro dela. Com seu objeto de estudo assim delineado, a Fonologia faz um inventário dos fonemas que diferenciam os significados das palavras em dada língua. Para exemplificar, pode-se dizer que a fonética descreve os fones [t] e [tʃ] como variantes possíveis do fonema /t/, que não alteram o significado das palavras: a palavra **fonte** pode ser produzida como [ˈfõte]¹³ por falantes do interior paranaense, e como [ˈfõtʃi] na capital paulista.

Os falantes do PB são uma comunidade multifacetada que faz uso de diferentes falares que compõem as variantes da língua. Tornar essas variações, que são de ordens regionais, sociais e individuais, elementos de reflexão para ampliação da consciência fonológica dos seus usuários é um dos desafios desde o primeiro momento em que a criança chega na escola.

As variantes do PB confrontam as imposições da ortografia. Existem fenômenos recorrentes, alguns estão presentes há longa data na língua. Entre as variáveis recorrentes estão “o apagamento da coda, o rotacismo e apagamento das líquidas em ataque complexo, ditongação, monotongação e alçamento e harmonização das vogais em posições átonas” (PEDROSA, 2014, p. 57).

Esses fenômenos apareceram nas realizações do *corpus*, fazem parte da consciência fonológica e interferem na escrita dos alunos. Levantando a lógica por trás das escolhas dos alunos, é possível explicar as ocorrências desviantes na sua escrita e estabelecer um procedimento didático-pedagógico que os auxilie a usar sua consciência fonológica a favor da aquisição da escrita ortográfica.

¹³ O símbolo [ˈ] antecede a sílaba mais forte da palavra.

5 Material e Método

esto té esgreveno para de espote, não poso sé nete ano sei você mais é quero que você me agute nas lisão.

Aluna D

As produções recolhidas para análise, como mencionado, são de quatro alunos de um sexto ano do EF do qual fui professora de português em 2015. Segue neste capítulo uma descrição da escola, da classe, dos quatro alunos, do material recolhido para análise e das opções da pesquisa.

5.1 A escola

A escola é da rede estadual, da Diretoria de Ensino Centro da capital paulista; localiza-se na região oeste, em Perdizes, bairro da subprefeitura da Lapa. O distrito de Perdizes está entre os de mais alto Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, do município. Alguns dos dados que influenciam o IDH de Perdizes, do município e do Estado, elaborados pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, SEADE¹⁴, podem ser observados no quadro:

Tabela 1 - Índices de envelhecimento populacional e renda *per capita*

Dado	Ano	Distrito Perdizes	Município São Paulo	Estado SP
Índice de envelhecimento (em %)	2016	171,72	71,78	69,78
População com menos de 15 anos (em %)	2016	13,10	19,39	19,48
População com 60 anos ou mais (em %)	2016	22,50	13,92	13,60
Renda per capita (R\$)	2010	3.300,27	1.126,97	853,75
Domicílios com renda <i>per capita</i> até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (em %)	2010	4,23	8,55	7,42
Domicílios com renda <i>per capita</i> até $\frac{1}{2}$ do salário mínimo (em %)	2010	5,42	18,73	18,86

Fonte: SEADE (adaptado). Disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>. Acesso em 05/01/2017.

¹⁴ Dados estatísticos sobre o Estado de São Paulo, seus municípios e distritos da capital paulista podem ser encontrados no portal da Fundação SEADE: <http://www.imp.seade.gov.br/>.

Note-se que ao par da renda *per capita* da região, mais do que o dobro da do município, há quase 10% de domicílios que vivem com até meio salário mínimo¹⁵. Outro retrato do bairro pode ser visto pelos números das redes escolares do Ensino Fundamental. O quadro a seguir considera os nove anos desse nível de ensino.

Tabela 2 - Matrículas no Ensino Fundamental (9 anos) por Redes de Atendimento

Localidade	Ano	Total	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
Distrito - Perdizes	2014	6.845	763	514	5.568
Município - São Paulo	2014	1.444.218	643.731	432.848	367.442
Município - São Paulo	2015	1.379.203	591.757	419.967	367.266
Estado - SP	2014	5.499.971	2.180.111	2.292.860	1.026.803
Estado - SP	2015	5.330.730	2.022.124	2.267.929	1.040.464

Fonte: SEADE (adaptado). Disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/tabelas>. Acesso em 05/01/17.

É possível supor o poder econômico da maioria da população local pelo número de alunos em escolas privadas: mais de 80%. No mesmo ano, os dados do município indicam pouco mais de 25%. Do Estado, menos de 20%. Para uma ideia mais próxima dos números relativos aos quatro últimos anos do EF, há informações do INEP. A diferença, considerando os nove anos do EF, não é muita; diminui para pouco mais de 78% de alunos em escolas privadas em Perdizes, e mantêm-se pouco mais de 25% no município:

Tabela 3 - Escolas, turmas e matrículas no EF II em 2015

		Município São Paulo	Distrito Perdizes
TOTAL	Escolas	2.184	14
	Turmas	21.360	117
	Alunos	599.037	2.809
PÚBLICAS (Estaduais e Municipais)	Escolas	1.215	3
	Turmas	14.578	22
	Alunos	445.159	589
PRIVADAS	Escolas	969	11
	Turmas	6.782	95
	Alunos	153.878	2.220

Fonte: Censo Escolar MEC/Inep e Centro de Informações Educacionais da SEESP. Disponível em: http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_estabelecimentos_escolares_turmas_e_matr_2015_10725.html. Acesso em 05/01/2017.

¹⁵ Segundo a Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho, o Piso Salarial Regional do Estado de São Paulo, em 2010, era de R\$560,00. Dados disponíveis em: <http://www.emprego.sp.gov.br/pesquisa-e-servicos/piso-salarial-regional-de-sp/>, acesso em 05/01/17.

Na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, Prova Brasil¹⁶, realizada em novembro de 2015, os alunos da oitava série (correspondente ao nono ano) foram classificados em nível socioeconômico “médio alto”, o mesmo do bairro onde a escola se encontra. Setenta e três por cento dos professores, nesse ano, possuíam formação acadêmica com Licenciatura na sua disciplina (INSTITUTO, 2015). Quanto a esses indicadores, os boletins das escolas assim explicam¹⁷:

O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo. O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos.

Os boletins trazem os percentuais alcançados pelos alunos, em LP e em Matemática, na escola, em escolas similares (de mesma microrregião e de nível socioeconômico próximo), no município, no Estado e no país. Esses resultados dizem respeito a escolas públicas das três esferas governamentais. A nível nacional estão incluídas escolas de EF da esfera federal.

Tabela 4 – Percentual dos alunos do 9º ano por nível de proficiência em LP em 2015

	Nível 0 < 200	Nível 1 ≥ 200 < 225	Nível 2 ≥ 225 < 250	Nível 3 ≥ 250 < 275	Nível 4 ≥ 275 < 300	Nível 5 ≥ 300 < 325	Nível 6 ≥ 325 < 350	Nível 7 ≥ 350 < 375	Nível 8 ≥ 375
Escola	12,50	12,50	29,17	20,83	16,67	4,17	0	4,17	0
E. Similares	17,56	12,31	18,06	18,25	15,90	12,29	4,77	0,86	0
Município	21,35	14,74	17,60	18,25	14,96	8,89	3,41	0,75	0,04
Estado	15,1	11,68	15,70	17,96	17,78	13,38	6,28	1,80	0,32
Brasil	16,74	13,52	17,32	18,53	16,17	11,10	5,01	1,43	0,18

Fonte: INEP (adaptado). Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em 05/01/17.

Cada um desses níveis lista as habilidades de leitura que os alunos dominam. A média de proficiência em LP da escola ficou em 249,10; das escolas similares, em 250,80; do município, em 228,01; do Estado, em 236,83; do Brasil, em 219,30.

Essa escala de proficiência, elaborada para o Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, do qual faz parte a Prova Brasil, é usada também para medir os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar, SARESP, da

¹⁶ Os resultados por escola e as habilidades dominadas em cada nível podem ser consultados em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>.

¹⁷ Os boletins das escolas estão disponíveis em: <http://provabrasil.inep.gov.br/resultados-2015>.

rede paulista. Com essa mesma escala, o SARESP classifica quatro níveis de proficiência que, para o nono ano, são: abaixo do básico (< 200, ou nível 0), básico (200 a < 275, ou níveis 1, 2 e 3), adequado (275 a < 325, ou níveis 4 e 5) e avançado (\geq 325, ou níveis 6, 7 e 8). Para os níveis abaixo do básico e básico há orientação para recuperação intensiva e contínua, respectivamente; é considerado “insuficiente” apenas o abaixo do básico.

Em 2015, por conta do movimento secundarista, que “ocupou” prédios escolares pelo não fechamento de escolas que o governo estadual preconizava¹⁸, não foi aplicado o SARESP. Para se ter uma ideia do nível de aprendizagem medido pelo SARESP¹⁹, os dados de 2014 podem ajudar. Os dados são da oitava série (nono ano). A prova de sétima série (oitavo ano) foi feita por amostragem; a escola não foi contemplada. Houve ainda avaliação da redação, por amostragem, no SARESP 2014; a escola aí também não foi avaliada. Seguem duas tabelas: uma, da escola, com detalhamento dos níveis atingidos pelos alunos da escola e uma com as médias comparativas da rede estadual em diferentes instâncias, incluindo a Diretoria de Ensino à qual a escola pertence.

Tabela 5 – SARESP 2014: Percentual de proficiência em LP do 9º ano na escola

	< 125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	400
Escola	2,9	8,8	2,9	8,8	17,6	23,5	14,7	8,8	5,9	5,9	0	0	0

Fonte: SARESP 2014 (adaptado). Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2014/#>. Acesso em 05/01/2017.

Tabela 6 – SARESP 2014: Percentual de proficiência em LP do 9º ano na rede estadual

Nível	Rede Estadual	Região Metropolitana	Diretoria de Ensino	Escola
Abaixo do Básico	26,0	28,9	24,4	23,5
Básico	56,0	55,4	57,9	55,9
Adequado	16,1	14,2	16,1	14,7
Avançado	1,9	1,6	1,6	5,9

Fonte: SARESP 2014 (adaptado). Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2014/#>. Acesso em 05/01/2017.

Os dados, como comentado, se referem a habilidades leitoras. Dada a relação leitura-escrita (tratada no capítulo final), pode-se preconizar que os alunos

¹⁸ Pela Tabela 2 deste capítulo, percebe-se a diminuição da demanda de 2014 para 2015, tanto no município quanto no Estado. Diminuição de demanda vem sendo a alegação do governo estadual, há algum tempo, para fechamento de escolas. A isso, alunos, pais e professores responderam com a pauta da melhoria da qualidade do ensino pela diminuição de alunos em sala de aula.

¹⁹ Resultados por escola estão disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saesp.html>.

com avaliação abaixo do básico, com níveis 1 e 2 da escala do SAEB, podem ter problemas de escrita ortográfica que não foram sanados no decorrer do EF.

Todos esses dados de avaliação da aprendizagem, para além dos resultados gerais distantes do que se espera de uma educação que democratize o conhecimento, indicam certo equilíbrio entre a escola palco desta pesquisa e suas similares, bem como índices médios melhores do que os de escolas fora da diretoria de ensino ao qual a escola pertence.

Franca (2010) desenvolve estudo sobre escolas centrais na cidade de São Paulo e o contínuo desinteresse dos moradores das classes médias e altas de seu entorno têm por elas (o que não corrobora a citada a análise socioeconômica de 2015 do SAEB sobre os alunos do nono ano). São escolas cujas áreas correspondiam a bairros antigos da cidade e que se tornaram área central no processo de metropolização. Perdizes é um desses bairros. O autor faz uso do conceito de “escola de passagem”, comum na rede pública paulistana, para designar as escolas que possuem alunos, em geral do Ensino Médio (EM) noturno, cujo trajeto trabalho-casa, ou vice-versa, passa pela escola, ou seja, não são moradores da região. Dos quatro alunos cujas produções são aqui analisadas, três entram nessa linha de relação: eles vêm para a escola acompanhando os responsáveis que trabalham nas imediações.

Em 2015, a escola funcionou nos três períodos. Na parte da manhã havia salas do EM; na parte da tarde, os anos finais (do sexto ano à oitava série²⁰) do EF e, no período noturno, o EM regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.2 A classe

A sala de sexto ano se compôs em, no máximo, 25 alunos frequentes; um dos alunos era portador de necessidades especiais. A maioria veio de uma escola estadual de Ensino Fundamental I que possuía sala de apoio para alunos com deficiência intelectual, o que não havia na escola pesquisada.

²⁰ Devido à implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, em 2015 havia nas escolas paulistas salas de sexto e sétimo anos e sétima e oitava séries.

A presença do aluno especial na sala determinou em grande parte o comportamento coletivo. Classificado no sistema escolar como portador de “deficiência múltipla”, o aluno, com quinze anos de idade, não reconhecia todas as letras do alfabeto, apesar de ter demonstrado interesse em aprender a ler e escrever. Fisicamente maior do que os colegas, além de estar acima do peso para sua altura, esse aluno e os colegas que vieram da mesma escola chegaram com um relacionamento conflituoso estabelecido. Marcado por intolerância dos alunos com relação a ele, a hostilidade se espalhou pelos demais alunos, mesmo os de outras salas. De sua parte, a maneira de criar e manter contato com os colegas esteve impregnada de ofensas e provocações. O aluno foi transferido de escola no terceiro bimestre; o ambiente de agressividade se manteve. O modo preferencial que a escola escolheu para enfrentar o problema, a repressão, teve o efeito de perpetuar o círculo vicioso. A agressividade esteve contida apenas na presença de elemento repressor. As agressões verbais estiveram presentes durante todo o ano letivo.

Em termos de habilidades de escrita, a classe era heterogênea. Em linhas gerais, a média dos alunos apresentava dificuldades na estruturação textual, tanto para construção de estabilidades de gêneros quanto para a organização das ideias através de elementos linguísticos propulsores de coesão e coerência. Falta de hábito de leitura de livros, resistência a fazer atividades diversas de revisão e reescrita e recusa a efetuar estudos e atividades extra-escola, domiciliares ou não (não domiciliar é atividade como observar a natureza em algum parque no fim de semana, conversar um vizinho ou parente mais velho etc), completaram um quadro de difícil relação com o conhecimento e de estabelecimento de contrato didático.

5.3 Os quatro alunos

Os sextos anos de 2015 no Brasil são a segunda turma que iniciou a escolarização básica dentro do programa de EF de nove anos, instituído em 2009 pela Lei 11.274. Os quatro alunos que fizeram parte desta pesquisa não tinham histórico de repetência, estavam dentro da idade média para esse nível: entre onze e doze anos. São, portanto, crianças que iniciaram o ano letivo de 2015 com cinco anos completos de escolaridade.

Seguem alguns comentários sobre cada um deles seguidos de breve análise sob a ótica da TAC.

5.3.1 Aluna A

A aluna A é natural de Natal, RN. Veio para a capital paulista com sete anos junto com a família. Manteve o sotaque de sua cidade natal, embora se notasse perda progressiva dessa característica. Retraída, durante o ano foi possível, aos poucos, saber algo sobre ela. Não quis falar sobre suas dificuldades e não se insistiu nisso. Com os colegas manteve-se reservada durante os três primeiros bimestres. Sentou-se sempre na primeira fila, salvo quando a aula foi em outra sala (sala de vídeo, sala de telão com internet, sala externa) e foi responsável com as atividades na classe e em casa.

Chegou na escola um mês após as aulas terem se iniciado. Com exceção das tarefas levadas a cabo nesse período, ela produziu todas as tarefas solicitadas quando estava presente. Sua maneira de agir na sala de aula foi significativa. Quando a atividade era individual e igual para todos, a aluna se apoiava na escrita de quem estivesse sentado logo atrás. Oralmente, no entanto, respondia de forma competente, ainda que com insegurança. Nas atividades em grupo, esquivava-se do papel de redatora. Nas produções individuais criativas em sala de aula, solicitou sempre o apoio da professora ou de uma colega próxima para escrever palavras e frases. Ficava receosa, porém, quando a professora se aproximava sem ter sido solicitada, o que exigiu discrição na abordagem. Sua produção esteve mais lenta do que a média da sala.

Pode-se deduzir que a aluna provavelmente atribui suas dificuldades a uma causa interna, estável e incontável: incapacidade pessoal. Tal atribuição indica necessidade de, paralelamente ao trabalho de aquisição da escrita, resgatar a autoconfiança da aluna que, presa à sensação de incapacidade, tem dificuldade em avançar na aprendizagem. É um caso em que cada produção, cada participação, cada tentativa precisa ser valorizada pelo professor, com o objetivo claro de combater a auto-estigmatização.

5.3.2 Aluno B

O aluno B é natural de Capim Grosso, Bahia. Veio para São Paulo aos sete anos de idade, com a avó, depois das segundas núpcias da mãe, que lá ficou. Deu continuidade aos estudos em uma escola estadual da região centro-oeste, no meio do primeiro ano do EF. No segundo ano passou para uma escola mais periférica, na zona oeste, onde ficou até terminar o EF I.

Passou a viver com um casal de tios e uma prima mais nova “para ter chance de viver melhor”. Chegou na escola duas semanas depois de iniciadas as aulas. O tio, trabalhador da redondeza, o trazia para as aulas.

Ativo e falante, o aluno usou sempre a estratégia de ter dois lugares reservados na sala de aula para garantir sua mobilidade dentro das quatro paredes. Comunicativo, em pouco tempo tornou-se popular em toda a escola. Circulou com facilidade entre diferentes “tribos”, fossem grupos de meninos ou meninas, mesmo os mais velhos. Atento aos colegas, dedicou-se a alegrá-los quando percebia algum problema.

Sua fala oscilou entre um registro mais próximo à do seu Estado natal e outro ligado ao falar paulistano. Mostrou-se sensível às rejeições dos colegas quando suas produções orais mais marcadas foram notadas, deixando de usá-las.

Com dificuldade em se concentrar nas atividades, fez cada uma delas a custo de estímulo positivo, sem perder o otimismo: “tenho fé que sou capaz de aprender”. As lições de casa jamais foram feitas.

Definiu seu problema de escrita - “sei que troco de letra, não sei por quê” -, como fruto da pouca atenção que sempre dedicou à escola. Relatou ter aprendido a ler e a escrever apenas no quarto ano porque “só bagunçava”. A professora da série, contou, “chamava pra fazer ditado”, e ele “escrevia de novo até acertar”.

O aluno parece atribuir suas dificuldades a uma causa interna, instável e controlável: a sua falta de dedicação. Sendo uma causa volitiva, estaria em suas mãos a reversão do problema, o que foi compatível com sua autoestima, em nível, em geral, elevado.

Esse caso é delicado, pois se o professor investir na causa volitiva sem a orientação didática adequada de que o aluno precisa para avançar na aprendizagem, o resultado pode ser pior. Se o aluno vier a se dedicar às tarefas

escolares, com o intuito de aprender, e não tiver o cabedal necessário por parte do professor e da escola, pode não modificar seu *status* cognitivo. Isso poderia levá-lo a inferir uma incapacidade pessoal; a causa não seria mais sua falta de dedicação, mas uma causa incontrolável, o que dificultaria, ou mesmo brecaria o processo de aprendizagem.

5.3.3 Aluna C

Natural de Itapevi, município dentro da região metropolitana da capital, a aluna C vinha para São Paulo com a mãe, que trabalhava nas imediações da escola, de manhã, período em que frequentava um centro de atividades para crianças e adolescentes, junto com outros alunos da classe.

Durante o ano, teve comportamento agressivo, foi comum envolver-se em brigas com diferentes colegas. Discretamente rejeitada pelas meninas da sala, ainda assim manteve-se disposta e falante, buscando se entrosar com os meninos.

Procurou apoio com a professora logo no início do ano por ter consciência de sua dificuldade. Foi a única aluna, dos quatro que fazem parte desta pesquisa, que conversou com a professora/pesquisadora fora da sala de aula.

Relatou ter mudado de escola no período de alfabetização, o que a teria deixado “confusa”. Sua escrita sem preparo seria fruto das diferenças dos métodos pedagógicos durante o ciclo anterior. Na mudança de uma escola para outra, teriam dito a ela que o método usado na escola anterior seria “errado”.

Em relatos posteriores, a aluna fez pequenos acréscimos ao seu depoimento, deixando alguns pontos desconexos. O que pôde ser confirmado é que começou cedo a ir para a escola, antes do EF. Na primeira escola que frequentou teria começado a aprender “com o babebibobu”, na segunda, “sem o babebibobu”. Na terceira escola, no terceiro ano do EF, quando ainda não teria aprendido a ler e a escrever, teve uma professora que “dava atenção aos alunos com mais dificuldade”. Com essa professora teve aulas de reforço fora do horário regular e conseguiu aprender: “ela dava babebibobu, dava livro pra ler, cada um lia um pouco”. A aluna reclamou das professoras dos dois anos seguintes porque “não se interessavam” pelos alunos.

Apesar de ter pedido apoio, raras vezes fez, durante o ano letivo, as atividades na sala de aula, mesmo quando eram exclusivas para ela. Fazia-as em casa, sem seguir as comandas e escrevendo sobre temas que lhe fossem caros no momento da escrita. A única comanda que seguiu conforme o solicitado foi a primeira, escrita de carta para a professora, que redigiu em casa. Na sala de aula, a única produção escrita espontânea que fez, aconteceu em situação de avaliação externa, que envolveu toda a escola, no início do ano, com material elaborado pela SEESP (o texto “O ciúme e eu”, que segue comentado junto ao *corpus*).

Mesmo que alguns pontos não tenham ficado esclarecidos, é evidente que a aluna atribui às escolas e às professoras a razão de suas dificuldades, uma causa externa, estável e incontrolável. Externa porque não diz respeito a ela mesma. Estável porque a escola não proveu e continua não provendo a atenção e o apoio de que necessita. Incontrolável porque a aluna não pode intervir no andamento da instituição, nem na disposição ou capacidade dos professores.

O seu comportamento agressivo provavelmente se origina dessa causa atribucional, uma vez que a escola é desqualificada por ela. Ao identificar o problema na escola, ela mantém a autoestima em alta. Em uma de suas falas, declarou que “se eu me interessar, eu consigo”, o desinteresse existe, completou, “porque a bagunça não deixa”.

As indicações dadas por essa aluna apontam para a necessidade de trabalho elaborado em conjunto dentro da escola por todos os professores. O do professor de português, como vem sendo dito, se pauta pelo preparo em sua área de conhecimento. O de toda a escola, passa pelo entendimento da aluna e de suas necessidades, e de respeito por sua justa “ira” por não dominar o conhecimento que almeja e que a Escola deveria lhe ter possibilitado.

5.3.4 Aluna D

A aluna D chegou à escola depois de três semanas das aulas iniciadas; o atraso se deveu a problemas de saúde.

Estudou até a metade do quinto ano numa escola municipal perto de sua casa, na zona leste paulistana. Passou a vir com a mãe para o trabalho em meados

de 2014, quando foi transferida para uma escola estadual, onde terminou o primeiro ciclo do EF. Em 2015 continuou vindo ao trabalho da mãe, nas imediações da escola, onde ficava no período da manhã antes de ir para as aulas.

Tranquila e ativa, dizia não gostar de escrever, mas esteve sempre disponível para ajudar a organizar o espaço ou se envolver em atividades que exigissem trabalhos artesanais. Manteve boa relação com a maioria dos colegas.

Nas intervenções da professora, que ela mesma solicitou em grande parte das vezes, especialmente nas atividades mais dirigidas, manteve uma recepção “viciada”: queria uma “resposta pronta” e imediata, sem querer se arriscar a encontrar soluções. Negava-se a seguir um caminho mais ativo e reflexivo, preferindo outro mecânico e dependente, o que mudou pouco no decorrer do ano.

Tinha consciência dos seus desvios de escrita. Dizia que seu problema era “trocar *t* por *d*”. Suas realizações orais de fonemas vozeados e desvozeados eram próximas, o que devia dificultar sua percepção do traço de vozeamento. Neste caso, a família foi orientada para que a encaminhasse para uma avaliação fonoaudiológica, o que não tinha sido feito até o final do ano. A não percepção do traço de vozeamento não foi o único problema encontrado em sua produção, como pode ser visto no *corpus* recolhido.

Nos termos da TAC, a aluna pode ser analisada como alguém que atribui seus problemas de escrita a uma dificuldade pessoal que não é vista por ela como imutável. É uma causa interna, mas passível de ser controlada e alterada. Dos quatro alunos, foi a que mais incorporou uma reflexão metagráfica nas atividades durante as aulas. Um apoio externo fonoaudiológico parece necessário neste caso.

5.4 Opções de pesquisa – Metodologia

A escolha dos quatro alunos se deveu à qualidade e quantidade dos erros ortográficos de suas produções: erros relacionados à falta de domínio dos aspectos mais básicos e regulares do sistema ortográfico e erros ligados à oralidade. Os demais alunos, se apresentaram tais erros, fizeram-no de forma esporádica. Serviram ainda de base, os indicativos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 79-80) relativos ao “segundo ciclo” do EF (terceira e quarta séries

para o EF de oito anos, à data da publicação, correspondentes ao quarto e ao quinto ano para o EF de nove anos) como “Objetivos de Língua Portuguesa”:

As práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

[...]

- Escrever textos com domínio da separação em palavras, **estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita** e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases [...]. (grifo meu).

Nas produções dos quatro alunos aparecem erros de palavras “de ortografia regular”, bem como erros de palavras “irregulares mais frequentes na escrita”.

Para a análise, foram consideradas apenas as produções feitas em situação de escrita individual espontânea, no primeiro semestre do ano letivo. As produções em que o aluno usa palavras que conhece, são importantes para o entendimento de suas dificuldades, como explica Cagliari (2008, p. 86): “A escrita espontânea mostra o que o aluno sabe e o que não sabe, ao passo que uma escrita dirigida pode revelar apenas se um aluno decorou ou não a grafia das palavras”.

Os escritos foram feitos segundo comandas específicas: carta de apresentação à professora; reconto de história ouvida; relato autobiográfico; transcodificação de história em desenho para a escrita; desenvolvimento de personagem; continuação de conto de terror, auto-avaliação e haicais. Tais atividades fizeram parte do planejamento do primeiro semestre para a classe de sexto ano e todas foram consideradas para análise. São atividades feitas individualmente sem parceria ou ajuda de colegas. As reescritas que aconteceram não foram consideradas para análise, com exceção de um caso que está assinalado junto da transcrição.

Dado que a ortografia atua no nível da palavra, as palavras que apresentaram desvios foram agrupadas por similaridade do fenômeno. Quando o nível do sintagma sugeriu interferência na produção, ele foi levado em conta, como na ocorrência *du um* (de um), em que o monossílabo tônico *um* concorre para o alçamento da vogal.

Os erros de concordância não foram considerados. Assim, por exemplo, quando a aluna C escreve *fizeu* querendo escrever *viveu*, embora o contexto exigisse *viveram*, foi considerada a escrita *viveu* como correspondência ortográfica;

quando a mesma aluna escreveu *lisão*, quando o contexto exigia *lições*, foi considerado apenas o desvio de registro do fonema /s/.

Os autores seguem identificados como “A”, “B”, “C”, ou “D” após cada fenômeno registrado. As ocorrências, embora em sequência, estão agrupadas por autor para permitir uma visão sobre o volume de erros de cada um em cada fenômeno, o que auxilia na individualização diagnóstica para intervenções didáticas.

Cagliari (2008, p. 26) recomenda que “as explicações fonológicas devem estar de acordo com a maior facilidade articulatória ou de acordo com a tendência a equilibrar as forças (valores) fonológicas que regem os sistemas sonoros das línguas”. Outro ponto ao qual o autor chama a atenção é a possibilidade de o dialeto do analisador interferir na análise, o que exige rigor na metodologia e observância dos princípios que regem o sistema fonológico da língua. Esse horizonte esteve presente nas tentativas de entendimento dos desvios registrados, considerando os alunos como falantes que atuam linguisticamente segundo o sistema do PB.

Dessa forma, os fenômenos fonológicos presentes no PB são explicitados no decorrer das análises dos erros ortográficos por meio de princípios da Fonologia Estruturalista e da Fonologia Gerativa e segundo estudiosos que são mencionados.

Uma sistematização da escrita ortográfica vem no capítulo final, acompanhada de sugestões para trabalho em sala de aula. Em forma de quadros, foi pensada uma sistematização que fosse de fácil compreensão e consulta.

Cada produção trabalhada vem relatada a seguir. São gêneros diversos; as propostas de escrita, contextualizadas, estão elencadas na ordem cronológica em que foram feitas e vêm seguidas das transcrições que tentam respeitar os originais em seus acertos, seus desvios e sua espacialidade.

A riqueza de informações que os textos dos alunos carregam vai muito além das questões de ortografia, como se verá, mas extrapolam o recorte deste trabalho.

5.5 Produções analisadas

Os textos originais criados pelos alunos, como já dito, seguem escaneados, anexos ao final. Nem todos fizeram todas as atividades, por motivos diversos; as faltas e alterações estão comentadas junto das atividades transcritas. As aulas

foram interrompidas durante um mês, por deflagração de greve dos professores. As atividades do *corpus* foram todas feitas durante as aulas em horário regular, à tarde, e não no período de reposição, que ocorreu no período da manhã.

5.5.1 Carta de apresentação à professora

Primeira atividade trabalhada, com intenção diagnóstica, no terceiro dia de aula. Foi lida em voz alta uma carta endereçada aos alunos em que, além das boas vindas e da apresentação pessoal da professora, foram postas algumas questões que deveriam ser respondidas, também em forma de carta. Em linhas gerais, a consigna pedia uma apresentação do(a) aluno(a), comentários sobre seus interesses e seu histórico escolar.

Do grupo de alunos em análise, apenas a aluna “C” estava presente, os outros três entraram na escola nas semanas seguintes.

5.5.1.1 Aluna C

Oi Professora. Ângela é a [aluna] eu
esto té esgreveno para de espote, não poso sé nete ano sei
você mais é quero que você me agute nas lisão.
Eu moro in Itapevi SP eu acodo 5:30 e gosto de mege
no scelular com muito Amor [aluna].

5.5.2 Retextualização de história ouvida

Uma atividade de retextualização foi elaborada pela SEESP como a primeira “Avaliação de Aprendizagem em Processo” do ano, aplicada na segunda semana de aula. Para a disciplina de Língua Portuguesa (houve avaliação de Matemática), foi feita esta produção textual, cujos resultados não foram exportados para a Secretaria, além de vinte questões de múltipla escolha, aos moldes do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, SARESP, posteriormente tabuladas *on line* “oficialmente”.

A orientação para a atividade dizia: “Caro aluno, após ouvir atentamente a leitura do texto **O ciúme e eu** feita pelo professor, escreva a história observando os acontecimentos narrados conforme eles se sucedem no conto lido.”²¹

O texto, lido por três vezes pela professora, foi o conto “A troca e a Tarefa”, de Bojunga²², renomeado como “O ciúme e eu” para a atividade. Os alunos deveriam escrever um rascunho e reescrevê-lo mediante algumas recomendações expressas de revisão.

Dos alunos cujas produções estão aqui analisadas, apenas a aluna C estava frequentando as aulas. Foi considerada a sua produção do “Rascunho”. A aluna não fez a atividade de reescrita.

5.5.2.1 Aluna C

o ciúme e eu
 Eu tinha nove anos quando eu sintur
 que alguma quois chegando bem perto
 de mim foi me arrojando na
 parede fui levantar para acender a
 luz so que o ciumes não deixou
 pega a minha irmã olha ela
 esta bem ali pega pega ela não um
 quero você porque meu pai minha
 mãe tambem minha tia tambem
 Só você gosta te mim.

5.5.3 Relato autobiográfico

Para esta atividade, os alunos deveriam buscar na memória uma experiência pessoal real em que a presença de um inseto tivesse sido relevante. Seria uma narrativa em primeira pessoa; quatro questões foram colocadas para serem desenvolvidas no texto (o quê, com quem, onde, quando).

Duas versões da aluna A foram consideradas para análise. Ela retextualizou a sua produção, sem a ajuda de colegas, a partir de orientação particular da

²¹ Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**/ Língua Portuguesa. Sexto ano do Ensino Fundamental. Primeiro semestre de 2015. P. 1.

²² BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. Rio de Janeiro: Agir, 2000. p. 51.

professora em que não foram postas questões ortográficas. Para a segunda versão, a orientação foi para que ela narrasse a história com mais detalhes, sem responder as perguntas diretamente como havia feito na primeira versão. O objetivo da reescrita não foi alcançado, a aluna responde as novas perguntas colocadas.

A aluna C não fez a atividade, mas trouxe, na aula seguinte, uma produção feita em casa, que não segue a consigna, para “substituir” a tarefa.

5.5.3.1 Aluna A

O que? Sobre minha cama na numa tarde.
 E um iseto que era uma barata que gostas de sumbin
 nas camas. Onde? na minha casa um dia de quinta.
 Quando? Eu tinha 8 anos.
 Conco? Eu e minha irma.
 Com quem? Eu e a minha irma.

Na minha casa a via um iseto que era
 Uma barata que gostas de sumbim nas.
 Camas e na minha e casa e o bicho tanva
 em baricho da cama.
 E eu e minha irma tanva na camas e era
 Feio a baratas.

5.5.3.1.1 Aluna A. Segunda versão

Quando eu tinha 8 anos, eu morava em gualho em
 uma casa que tinha muita baratas.

A baratas fia do quintau de casa e a baratas nas
 camas não aconteceu só uma vez, foi quinta-feira
 eu e minha irmã estava na cama e as baratas
 subiam sim eu e minha irmã.
 Sim eu e minha irmã muito nocho e medo
 Eu sonhava um dia sim ou não.

Meu pai resolveu sim as baratas sim
 sumiru as lembranças não.

5.5.3.2 Aluno B

Eu fui picado pela
 abelha
 Eu fui para rua eu tinha 4 ano
 e chamei o meu amigo para brinca de

futebol e eu chutei a bola no gol e a bola foi para a mata e eu fui pegar a bola e la tima uma comea de abeia.

E eu subi na arvore e abeia veio e mim picou e eu quazi cair da arvore e desi da arvore e corir para casa chorando e aminha vô pergunto e eu fale eu subi na arvore para pegar a bola e abrena mim picou e ela falou aram. e

A minha vo falo que la tinha uma comea de abelhas e eu nuca mais fui para lha e um dia meu amigo mim chamo e eu falei que minha vo falo que la timha uma comea e eu mais nuca fui para lar

5.5.3.3 Aluna C. Atividade “substitutiva”

“Historia da amor.”

Um dia uma menina foi para a Escola, ela afia a muitos tepo na escola mas nuca tinha sé tido um amor pelo um minino, chamado Lucas Ribero ela alinha a tise eu amo mas não ticha séte-sa, que o menino amva mas ela fala que mais não teve corage mas um amiga tela vai e chamou o Lucas e a minina que amo estava guto é eles covesareu por muito tepo eles fizerão amisate e a Nicole a minina que amo o Lucas teposi de muitos tepo o Lucas comeso amor a minina, um dia ele pitui para a namora ele aseto e tipo de muitos casarão e fizeu muito Feliz.

Para a prof – Maria Agela

5.5.3.4 Aluna D

Redação

um dia eu estava com minha amiga na rua comvesando ai uma barata estava voando e a barata passou na cabeça ela comea a sagudir a cabeça e a barata entrou tredo do meu sabado ai nos duas comesamos a critar...

5.5.4 Transcodificação de história em desenho para a escrita

Esta atividade se baseou em uma transcodificação textual: do desenho para a escrita. O texto original, o livro infantil “Matías y el pastel de fresas”, de autoria do cartunista chileno Jose Palomo (1984) é composto exclusivamente por imagens coloridas desenhadas.

A atividade foi precedida de outras, coletivas. Na primeira, o livro, digitalizado, foi projetado via *data-show* para ser lido oralmente. Na segunda, a sala foi dividida em grupos que se responsabilizaram por escrever um trecho pré-determinado da história. Na sequência, as partes retextualizadas foram reunidas e projetadas para uma revisão coletiva, gerando um texto final único.

A atividade individual consistiu em uma nova retextualização da história, dessa vez individual, com narrador em primeira pessoa. Como a história original é longa, cada aluno escolheu um dos episódios da aventura, além da situação inicial, da instalação do conflito e da situação final. Tanto para a atividade em grupo quanto para a individual, os alunos tiveram o apoio de seis cópias coloridas do livro.

Os quatro alunos estiveram presentes nas duas aulas em que a atividade se desenvolveu. As alunas C e D não fizeram, como mostram os registros.

5.5.4.1 Aluna A

Eu um noite estava domino Besado no bolo de morango que minha mãe tinha feito a noite e eu desi da beliche.

Eu vi ce o meu irmao estáva domido e eu foi para o comredo e estáva escoro eu tropecei no tapente e cai em um buraco em sima de um bicho.

Correu a trás de mim.

e eu subi em uma árvore e o bicho fico.

danto ggalada de mim porque eu na subi em uma

árvore eu subi pé de uma ave -muito.

grade o bicho corredo a trás de mim eu cai no

abismo eu sicurei em um galo.

e hondo eu vi era a masaneta da beladera.

Eu comi o bolo de morago e o monstro a trás da geladeira.

E o montro corre a trás de mim e pega minha meia.

5.5.4.2 Aluno B

Eu Matias tava dormindo
quando eu tive um sonho de
um bolo de morango e eu
acordei e olei se mel irmão tava
dormindo e fui no quarto do
meus pais ver se eles tava
dormindo e tanbe fui na qunzia
e eu cai no tapete e me
machuquei e eu tava em sima
du um bicho estrano. Quando
olhei era um grande monstro.
e corri e ele correl atras de
mim e os supererois vem e
o bicho deu um tapa e o super-
rois parol lonje e

Eu aparesi na cuzina
eu abri a geladeira e vil o
bolo e comel e o bicho tava-
-la e pego a mea minha
e eu a cordei e a minha
mãe vio que a minha mea
não tava no mel pé e

Eu falei para a minha
um mote coiza e de pois
minha mea tava na gelade-
ira...

fim

5.5.4.3 Aluna C

Não vesi

5.5.4.4 Aluna D

Eu sou Matias

Não lembro da Historia e
não tar para mim fazer a lição sem
meu caderno que eu pedir aqui na
Escola.

5.5.5 Conto de terror de tradição oral

Esta seria uma atividade exclusivamente oral. Consistia em conversar com familiares para levantar alguma história de tradição oral para ser recontada oralmente para os colegas, na sala. Como três dos alunos escreveram uma história, elas entraram na pesquisa.

A aluna “A” trouxe escrita a história conhecida em casa, “Maria das correntes”. O aluno “B” não contou nenhuma história, mas escreveu uma – que não terminou – na sala de aula, desconectada da consigna, que segue nesta seção.

A aluna “C” não participou da atividade na aula, mas escreveu em casa, e trouxe em aula posterior, uma história que fugia da consigna. Fez um relato pessoal em um momento em que os alunos estavam empolgados com a lenda urbana “Charlie Charlie”, que medrava nas redes sociais. Conhecido como “jogo do lápis”, a brincadeira assustou algumas alunas e foi proibida pela direção da escola.

5.5.5.1 Aluna A

A maria das corete
 Um dia uma família estáva domido e as criaças.
 tava domido ela viu os se lençou e no coredo
 andado com as corente pengou o goelo do minino
 modeu o goelo dele os pais dele. Oviu um
 balulo eles correu para o quatro e viu. O
 filho com o goelo sagrado muito eles vicon.
 com medo e ela foi embora.
 FIM

5.5.5.2 Aluno B

Era uma vez um nenino
 chana gabril e o gabril
 aida estuda e as meninas
 dodas gosta dele mas ele
 so queria comese os pais das meninas
 so que a geovala queria nanora
 es comdido e não queria que
 ningem

5.5.5.2 Aluna C

O medo

Um dia na escola n aula vaga
eu e a [aluna] vomos faze a bricadeira
do chali chali e nos com um poco de
medo fomos brica e eu pergutei chali
chai você esta aqui e o lapis megeu para
o sim ea [aluna] comeso a chora de medo

5.5.6 Desenvolvimento de personagem

Esta atividade é uma proposta do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) e se dividiu em duas partes. Na primeira, cada aluno escolheu uma fotografia entre várias apresentadas, tiradas de jornais e revistas, sem informações contextuais além da imagem em si. A tarefa inicial consistia em criar uma personagem inspirada na imagem escolhida, seguindo a sistematização do Caderno (Id., p. 17): características físicas; hábitos; idade e profissão.

Na aula seguinte, a partir do perfil criado, os alunos deveriam compor um texto narrativo segundo as orientações (SÃO PAULO, 2014, p. 17):

- a) Como a história da sua personagem vai começar?
- b) Por que e com quem a personagem vai entrar em conflito?
- c) Que fatos acontecerão em consequência do conflito inicial?
- d) Em que momento o conflito chegará a seu ponto mais alto?
- e) Como será resolvido o conflito entre as personagens?
- f) Qual é o nome do texto a ser produzido?

Embora estivesse presente nas aulas, a aluna C não desenvolveu nenhuma das etapas da atividade.

5.5.6.1 Aluna A

Ele e um minino que tem 18 anos.
Diego trabalha de veterinario ele tem uma família muito bonita os pais dele são muito carioso e irmãos muito lindos.
Diego comeceu uma mininha que tem cance ela tem 7% 8 anos.

essa mininha ela é uma fofa ele é a namorada dele
a namorada do Diego ela é a mininha que tem cance foi
para o ospitau para ela se trata
Eles sai em um domingo para assistir um filme
com a namorada e a mininha.

Eles depois Diego e a sua namorada fui.

Para uma pisaria comer uma pizza.

Depois eles fui para casa dormir e no dia seguinte

Diego e os irmãos fui no ospitau fisitra a mininha
que estava com cance na manhã ela se comrou (?).

E o diego adodou ela.

Eles ficaram com muitas sandade da mininha por
que ela moreu e Diego ficou muitas saudade.

5.5.6.2 Aluno B

O none: dele é pelé ele tem 25 ano e joga
futebol ele tem uma familia muito boa
ele tem o neyna e outro amigo famosos ele é
forte e careca olhos azus.

E o pelé vai fazer 26 ano
e o pelé era um cara tam
limpo que as mina tudo
queria nanora com ele mas outra
já queria casa com o pelé
mas ele já queria so uma
mulher tao bonita e toda
mulher tinha inveja dela mas
pelé so queria casa com a gabri-
ela so que a gabriela não queria
casa...

5.5.6.3 Aluna D

Olá sou a Sofia Catarina mas todos meus
amigos me chama de Sofi. Sou soteira
tenho 20 anos e estudo medicina.
Um dia Sofi tava andando de bicicleta
e encontrou um cachorrinho com a patinha
machuca e Sofi pegou ele e colocou o
cachorrinho na cetinha da Bicicleta.
Sofi levou a cachorrinha para a sua
casa aí Sofi deu Banho alimentou ela e
levou ela no veterinario. O veterinario disse
para Sofi elevar daqui 2 semanas trar ela
para ver a patinha dela. Passando
2 semanas Sofi levou Sisi e a cachorrinha
para o veterinario e Sisi foi isaminada

e dirou a facha. Sofi falou para o veterinario que muito obrigado. então Sofi foi para casa dela co Sisi e elas Viveram filizes para sempre.

5.5.7 Haicais

O trabalho com haicais começou na segunda semana de aula. Após uma apresentação do gênero, a cada dia um haicai novo foi colocado na lousa. Foram apresentados os poemas dos primeiros autores japoneses, que escreveram a forma clássica do haicai, e depois os de autores brasileiros, com a aclimatação do gênero no Brasil.

A primeira produção dos alunos se deu em espaço arborizado da escola, ao qual os alunos não tinham acesso, o que acabou gerando desentendimento entre a professora e a equipe gestora. Outras produções foram feitas em casa, outras, na sala de aula, com o apoio de imagens de revistas *National Geographic*. A produção dos alunos gerou um livro coletivo no final do ano, cada aluno com sua página, três poemas, uma ilustração e um retrato.

5.5.7.1 Aluna A

A borboleta pousa
na ponta de
uma masaeira

Os chão tam muito
sujo de barro
tão chão barro

cachorro e seu
olho brilha
ele assim no chão

No alto da montanha
sobe um homem
rumo a fora

o macaco pegar os pelos
do cachorro
anigade entena

Um Beiza-foro
pega o polo de
um flo

O homem guida de
muitos cachorros
solitarios assim

A mulher
treina os cachorros
solitarios

Uma minina e os
seu cachorros trite
com saúdade deles assim

5.5.7.2 Aluno B

avaca comel
o canpim
do pasto.

O pé de abacade
caio no chão
e o abacade abrio.

As arvores e
tão elegrente
bunhita e boa para
a saude.

5.5.7.3 Aluna C

Uma menina.
Na chuva de metira
Segurato Duas Petora de rosa na mão

Um Grati metira
Que chove nas mãos
da menina.

A chuva que
incata a menina
com amor

5.5.7.4 Aluna D

Um peixe.
branco, preto.
varias diferensas.

Veja só um rosa
se depedando no
jardim.

Vejo aves lindas
voando sobre
um mar.

Sol Solar se
desabares com um
doque de musica

Cores, cores.
Um emcandamento
puro e verdadeiro.

Uma ave voando
Sobre o mar e entre
Duas montanhas

Cores vermelhas amarelas
Pretas dourada os
Peixes tem farias coisas

Uma criança
na rede
comendo uma uva

Olha só estrelas
que estão brilhando
no céu escuro

5.5.8 Auto-avaliação

Para esta atividade, os alunos escreveriam um breve relatório reflexivo sobre sua participação nas aulas de português durante o semestre, tanto na feitura das atividades e resolução de problemas quanto na relação pessoal com os colegas. O aluno B faltou, a aluna C não fez.

5.5.8.1 Aluna A

- No bimestre foi muito legal e a Maria Angela deu lição foi haicai e muito legais e que a Maria Angela foi um Bouco chata ,eu tirei minhas duvidas e eu acho que essa sala de aula está muito barulo .

E os haikai foi legal porque eu fisi muitos haikai de cachorro .
 O trabalho de Português e legal e a história do Matias .
 Que eu fis o personagem o Matias e irma pais .
 O bimeste foi muito legal eu aprdri muitas coisas .

5.5.8.2 Aluna C

Eu não fou fase

5.5.8.3 Aluna D

Neste bimestre, eu fiz Matias em grupo, eu fiz Eu sou Matias, eu fiz Desenvolvimento de personagem e criação de história e fiz o haikai estas lição foram²³ muito legais eu aprendi muitas coisas com a professora de Português.

Eu espero que no proximo semestre seja muito mas legal do que esse semestre.

a neste bimestre eu a brenti muitas coisas alem de²⁴ ter uma professora legal da lição que eu adoro e muito mais adoro as lições de Português

eu tenho divicudade de parar de falar muinto eu não tenho divicudade de fazer lição

5.5.9 Continuação de história dada

A última atividade individual do semestre veio do apostilado (SÃO PAULO, 2014). Tinha como objetivo um estudo sobre o uso do subjuntivo. Os alunos leram um trecho de um conto de Amilcar Neves²⁵, em que um grupo de amigos conta histórias fantasmagóricas à mesa de um bar, à noite, quando são surpreendidos por

²³ Corrigiu “voram”.

²⁴ Corrigiu “te”.

²⁵ NEVES, A. Cíntia, por Sôlfi. In: AZEVEDO, Á. **Noite na taverna**. CAMPEDELLI, S. Y. (org.). São Paulo: Atual, 1992, p. 54-57.

um súbito desligamento da energia elétrica. Dado esse contexto, os alunos deveriam seguir a comanda da apostila (SÃO PAULO, 2014, p. 51):

Escreva mais dois parágrafos de continuação para o texto *Cíntia, por Sôlfi*, iniciando pela frase “Se naquele momento aparecesse um vulto em nossa frente...”. Não perca essa frase de vista e continue o texto nessa perspectiva, indicando coisas que poderiam acontecer se o vulto aparecesse.

Mesmo presente, a Aluna C não fez a atividade.

5.5.9.1 Aluna A

E agente vicou com muito mento a apareseu uma coisas
asustadora a a a.

Agente quitou muito com a quela coisas bichos
era nogeto e mais.

Eles era feio e gende e falo eu sou um mostro ha ha.
eles coreu muito de mais de dois.

os bichos foi embora todos e agente parou de brica.
esa coisas.

5.2.9.2 Aluno B

Eu saia do luga e ia correndo para
casa e falava para minha mãe que
tinha uma pessoa me sigindo e ela
falo que bobera e essa menino não
mai e verdade eu jurro mai e
sai falando para todo mudo que
vi um vuto e eles não agredita em min

5.5.9.3 Aluna D

(Se naquele momento aparecesse um vulto na nossa frete.) dotos
comesaram

a grita de medo. e o vulto disse pegar
uma bolacha e um coca para comer
não precisa ter medo.

fim

6 Análise das produções

Pela abordagem fonético-fonológica, neste capítulo está a listagem das ocorrências, precedidas de breve explicação sobre cada fenômeno observado. As escritas dos alunos foram analisadas com base principalmente nos estudos de Ferreira Neto (2001) e Cagliari (1997; 2008; 2009). Este último (2008, p. 99) assim explica os processos fonológicos:

As alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos. Esses fenômenos têm nomes tradicionais e, via de regra, apresentam um conteúdo que é aceito sem restrições pelos estudiosos.

São esses fenômenos identificados pela literatura que orientam as análises do *corpus*. Eles são inferidos a partir dos dados escritos. Estão agrupados por similaridade, de acordo com os processos ou fenômenos identificados em determinado ambiente fonológico; há uma divisão geral entre desvios ligados à oralidade e desvios ligados à não aprendizagem das regras de ortografia. Quando há mais do que um fenômeno em uma mesma palavra, ela se repete em outro(s) agrupamento(s). O fenômeno em análise no grupo aparece em negrito nas palavras escritas pelos alunos. Quando o fenômeno for um caso de apagamento de segmento, a palavra, entre parênteses, escrita ortograficamente, tem o segmento em negrito.

6.1 Desvios ligados à oralidade

Neste primeiro grupo estão fenômenos ligados à modalidade falada da língua que podem ser percebidos na escrita. Estão subdivididos em desvios ligados a segmentos consonantais, vocálicos, a estrutura silábica e a prosódia da palavra e de segmentos em seu interior.

6.1.1 Processos e fenômenos envolvendo segmentos consonantais

Aqui estão agrupados os fenômenos ligados a vozeamento, neutralização das líquidas, assimilação da nasalidade, palatização de consoante nasal, despalatização da consoante nasal, semivocalização da palatal lateral, despalatização da lateral e despalatização da fricativa.

6.1.1.1 Traço de vozeamento

O traço de vozeamento diz respeito à vibração das cordas vocais. No PB, todas as consoantes obstruintes têm como traço distintivo o vozeamento. São pares de fonemas que se articulam de maneira semelhante e diferem pela vibração, ou não, das cordas vocais. Esse traço é identificado por alguns autores pela denominação surdo/sonoro. Os pares consonantais obstruintes que têm o vozeamento como traço distintivo são:

- Os fonemas bilabiais /b/ e /p/, que se articulam pela pressão dos lábios, diferindo na vibração (/b/) ou não (/p/) das cordas vocais;
- Os fonemas labiodentais /v/ e /f/, que se articulam pela aproximação do lábio inferior dos dentes anteriores, diferindo na vibração (/v/) ou não (/f/) das cordas vocais;
- Os fonemas coronais oclusivos /t/ e /d/, que se articulam pelo toque da ponta da língua nos alvéolos, diferindo na vibração (/d/) ou não (/t/) das cordas vocais;
- Os fonemas coronais, fricativos, sibilantes /s/ e /z/, que se articulam pela aproximação da lâmina da língua com os alvéolos de maneira a emitir um sibilo na passagem do ar, diferindo na vibração (/z/) ou não (/s/) das cordas vocais;
- Os fonemas coronais, fricativos, chiantes /ʃ/ e /ʒ/, que se articulam pela aproximação da lâmina da língua com o palato duro e arredondamento dos lábios, de maneira a emitir um chiado na passagem do ar, diferindo na vibração (/ʒ/) ou não (/ʃ/) das cordas vocais;

- Os fonemas oclusivos dorsais /k/ e /g/, que se articulam pela obstrução do fluxo de ar no véu do palato, diferindo na vibração (/g/) ou não (/k/) das cordas vocais.

Como o ponto e o modo de articulação desses fonemas são os mesmos, e a única distinção é o traço de vozeamento, isso pode levar os alunos a não observar a correspondência fonema-grafema, uma vez que as trocas de letras ocorreram entre os pares vozeados/não vozeados, ou vice-versa.

Besado (<i>pensando</i>) (A)	de (<i>te, pronome</i>) (C)
bouco (<i>pouco</i>) (A)	tise (<i>dizer</i>) (C)
sequite (<i>seguinte</i>) (A)	tipo (<i>depois</i>) (C)
vicon (<i>ficou</i>) (A)	fou (<i>vou</i>) (C)
guida (<i>cuida</i>) (A)	fizeu (<i>viveu</i>) (C)
fia (<i>vinha</i>) (A)	tela (<i>dela</i>) (C)
dufidas (<i>duvidas</i>) (A)	amisate (<i>amizade</i>) (C)
adodou (<i>adotou</i>) (A)	farias (<i>várias</i>) (D)
nocho (<i>nojo</i>) (A)	dirou (<i>tirou</i>) (D)
fisitra (<i>visitar</i>) (A)	sagudir (<i>sacudir</i>) (D)
danto (<i>dando</i>) (A)	sabado (<i>sapato</i>) (D)
sicurei (<i>segurei</i>) (A)	emcandamento (<i>encantamento</i>) (D)
abacade (<i>abacate</i>) (B)	dotos (<i>todos</i>) (D)
dodas (<i>todas</i>) (B)	padinha (<i>patinha</i>) (D)
grati (<i>grande</i>) (C)	trendo (<i>dentro</i>) (D)
teposi (<i>depois</i>) (C)	trendo (<i>dentro</i>) (D)
espote (<i>responder</i>) (C)	dotos (<i>todos</i>) (D)
agute (<i>ajude</i>) (C)	tar (<i>dá</i>) (D)
segurato (<i>segurando</i>) (C)	aprenti (<i>aprendi</i>) (D)
megeu (<i>mexeu</i>) (C)	sabado (<i>sapato</i>) (D)
mege (<i>mexer</i>) (C)	esdudo (<i>estudo</i>) (D)
vomos (<i>fomos</i>) (C)	critar (<i>gritar</i>) (D)
esgreveno (<i>escrevendo</i>) (C)	divicudade (<i>dificuldade</i>) (D)
pitiu (<i>pediu</i>) (C)	doque (<i>toque</i>) (D)
vesi (<i>fiz</i>) (C)	

6.1.1.2 Neutralização das líquidas

No processo de neutralização, há uma redução das diferenças entre os elementos. As consoantes /l/ e /ɾ/, presentes nos exemplos, são classificadas como líquidas pelo modo de articulação. Elas podem se combinar com outras consoantes (como nas palavras **clima**, **placa**, **floco**, **drama**, **trama**, **prata**).

A neutralização das líquidas /l/ > /ɾ/, próximas do ponto de vista articulatorio (são alveolares, a língua encosta nos alvéolos), é bastante comum no PB. Também conhecido como rotacismo, é registrado na passagem do latim para o português: *flaccum* > *fraco*, e é frequente em toda a lusofonia (VIARO, 2014, p. 176-177, p. 186). No primeiro exemplo coletado, pode-se pensar em outros dois fenômenos: o apagamento da líquida pós-vocálica no final da palavra oxítônica (*floɾ*) e a reestruturação silábica na preferência pela sílaba canônica CV (consoante, vogal).

No segundo exemplo coletado, ocorre o fenômeno oposto, /ɾ/ > /l/, conhecido como lambdacismo, pelo mesmo processo de neutralização.

balulo (*barulho*) (A)

6.1.1.3 Assimilação da nasalidade

A assimilação acontece quando um segmento adquire traços de um segmento vizinho, no caso, o traço de nasalidade.

A redução do gerúndio, que é o caso registrado, frequente na fala popular, é morfologicamente condicionada, uma vez que só ocorre com verbos. Viaro (2014, p. 148-149) anota a antiguidade do fenômeno, que conviveu com a forma que acabou sendo considerada padrão e passou para a escrita. Ferreira (2010, p. 25), considera que ocorre, nos gerúndios, um processo de assimilação de nasalidade (*ndo* > *nno*) seguido de simplificação da sílaba (*nno* > *no*).

A aluna em questão registra na escrita o que realiza na fala.

Esgreveno (*escrevendo*) (C)

6.1.1.4 Palatização da consoante nasal

Nos dois exemplos pode ser levantado o processo de palatização da nasal alveolar /n/. A língua se levanta em direção ao palato duro, em ambiente fonológico propiciado pela vogal /i/, de ponto de articulação similar, que antecede a consoante.

bunhita (<i>bonita</i>) (B)

6.1.1.5. Despalatização da consoante nasal

Este caso, oposto ao anterior, também evidencia processo possibilitado pelo ambiente fonológico similar.

estranho (<i>estranho</i>) (B)

cuzina (<i>cozinha</i>) (B)

6.1.1.6 Semivocalização da palatal lateral

Nesse fenômeno, comum tanto no Brasil quanto em Portugal (VIARO, 2014, p. 176), a palatal lateral /ʎ/ se realiza como a semivogal /j/ formando, neste caso, o ditongo decrescente /ej/. Tanto a consoante /ʎ/ quanto a semivogal /j/ têm em comum o ponto de articulação palatal, a língua se aproximando do palato duro. A lateralidade, que é o modo como o ar passa pelas dois lados da língua, desaparece na passagem /ʎ/ > /j/, simplificando a emissão. Essa realização é perceptível na fala do aluno. No mesmo caso, a nasal palatal nasaliza a vogal anterior: [fʎe] e [kaʎozw]. Aqui o processo é facilitado pela proximidade do ponto de articulação da palatal /ɲ/ e da vogal anterior alta /i/.

fia (<i>vinha</i>) (A)

carioso (<i>carinhoso</i>) (A)

qunzia (<i>cozinha</i>) (B)

Abeia (<i>abelha</i>) (B)

6.1.1.7 Despalatização da lateral

O processo é comum no nordeste brasileiro (VIARO, 2014, p. 179). A lateral palatal /ʎ/ é percebida como a líquida lateral [l] e assim é transferida para a escrita.

galo (<i>galho</i>) (A)	olei (<i>olhei</i>) (B)
gagalada (<i>gargalhada</i>) (A)	brilando (<i>brilhando</i>) (D)
barulo (<i>barulho</i>) (A)	

6.1.1.8 Despalatização da fricativa

As fricativas /ʒ/ e /z/ têm em comum o traço de vozeamento e o modo de articulação; são contínuas, ou seja, para a produção dos sons, o ar passa continuamente pelo trato vocal.

beiza-foro (<i>beija-flor</i>) (A)

6.1.2 Processos e fenômenos envolvendo segmentos vocálicos

Neste grupo estão registrados processos de simplificação da nasal palatal, de epêntese de semivogal pós nasal palatal, de desnasalização, de alçamento de vogal e de espraiamento da nasalidade.

6.1.2.1 Epêntese de semivogal pós nasal palatal

No exemplo, o ambiente fonológico, em que a tônica recai em sílaba formada pela vogal alta palatal seguida de nasal palatal, propicia a epêntese da semivogal, produzida pelo mesmo articulador palatal.

tinha (<i>tinha</i>) (A)

6.1.2.2 Desnasalização

Na desnasalização, um som nasal se torna oral, o que decorre da perda do traço de nasalidade. Concorre a abertura silábica, a nasalidade não realizada na fala também não é grafada.

co (com) (D)

6.1.2.3 Alçamento de vogal em monossílabos átonos e em pré ou pós-tônicas

Nestes casos, as vogais sofrem processo de alteração do seu ponto de articulação e/ou do grau de abertura, facilitado por estarem em posição átona. Podem estar em final de palavras, na vizinhança com a sílaba tônica, ou em monossílabos átonos. Passam a ter traço [+ alto]: e > i; o > u. Alguns autores consideram o processo como sendo de harmonização vocálica, em que uma vogal átona se apropria, em processo de assimilação, do traço da vogal tônica sequente (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2015), como nos exemplos *menino* > *minino* e *pediu* > *pitiu*.

mininha (<i>menina</i>) (A)	minino (<i>menino</i>) (C)
minino (<i>menino</i>) (A)	in (<i>em</i>) (C)
sicurei (<i>segurei</i>) (A)	incata (<i>encanta</i>) (C)
muitu (<i>muito</i>) (A)	grati (<i>grande</i>) (C)
quazi (<i>quase</i>) (B)	minina (<i>menina</i>) (C)
mim (<i>me</i>) (B)	pitiu (<i>pediu</i>) (C)
bunhita (<i>bonita</i>) (B)	isaminada (<i>examinada</i>) (D)
qunzia (<i>cozinha</i>) (B)	

6.1.2.4 Espriamento da nasalidade

O fenômeno se dá pela assimilação do traço de nasalidade de sílaba próxima. Observe-se o uso do pronome oblíquo na forma acusativa, pelo aluno B: *ela mim* picou, registro comum na variedade popular.

tanva (<i>estavam</i>) (A)	qunzia (<i>cozinha</i>) (B)
entena (<i>eterna</i>) (A)	canpim (<i>capim</i>) (B)
muinto (<i>muito</i>) (D)	mim (<i>me</i>) (B)

6.1.2.5 Assimilação com alçamento vocálico

Neste exemplo, *de um > du um*, concorre o contínuo sintagmático. O monossílabo tônico 'um' provoca o alçamento da vogal da coda da palavra anterior, propiciado por ser um monossílabo átono.

du um (<i>de um</i>) (B)

6.1.3 Processos e fenômenos envolvendo estrutura silábica

Neste grupo estão os fenômenos ligados a estrutura da sílaba, que é constituída de três elementos: ataque, núcleo e coda. No PB, o núcleo é sempre uma vogal, é elemento obrigatório. No ataque haverá uma, duas, ou nenhuma consoante (sílabas sem ataque); algumas combinações são aceitas e outras sofrem restrição nos encontros consonantais, o que varia com relação a sua posição (início ou não de palavra). Na coda, as possibilidades são poucas. A sílaba pode terminar com /S/ ou com /R/. O arquifonema /S/ representa o contraste que existe entre alguns fonemas, como o /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/, que, pronunciados em diferentes regiões do Brasil, são neutralizados (não alteram o significado da palavra) na posição de coda silábica. O mesmo se dá com o arquifonema /R/ em posição de coda; ele

representa o contraste de são neutralizados na coda. Na coda ainda existe a possibilidade do fonema /l/, com variantes em diferentes pronúncias no PB (como a semivogal /w/).

Neste trabalho, são consideradas cinco vogais nasais no PB, e não é considerado o arquifonema /N/, usado por algumas correntes de estudos fonológicos, como componente de coda silábica (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2015).

No PB há preferência pela estrutura silábica CV que interfere em muitos desvios na escrita.

Neste grupo estão listados os fenômenos: apócope da primeira sílaba, inserção vocálica após a coda consonantal, monotongação de ditongo decrescente, ditongação, síncope de coda silábica, simplificação do ataque complexo e metátese do tepe.

6.1.3.1 Pronúncia provocando apócope da primeira sílaba

A apócope da primeira sílaba do verbo *estar* é um fenômeno registrado no PB em todo o contínuo rural-urbano; foi transferida para a escrita nestes exemplos.

tava (<i>estavam</i>) (A)	tava (<i>estava</i>) (D)
-----------------------------	----------------------------

6.1.3.2 Inserção vocálica após a coda consonantal

A preferência pela sílaba canônica CV determina a inserção vocálica. A fricativa /z/ combina com a vogal /i/ a proximidade articulatória e o traço de vozeamento.

fisi (<i>fiz</i>) (A)	vesi (<i>fiz</i>) (C)
-------------------------	-------------------------

6.1.3.3 Monotongação de ditongo decrescente

Na monotongação de ditongo, há apagamento da semivogal da sílaba tônica nos ditongos /ej/, /ow/ e aj/.

beladera (<i>geladeira</i>) (A)	poco (<i>pouco</i>) (C)
comea (<i>colmeia</i>) (B)	facha (<i>faixa</i>) (D)

6.1.3.4 Ditongação

Na ditongação, o processo é de inserção de semivogal [j] após vogal, formando um ditongo. No PB, em contexto de coda sibilante (como no exemplo, [s]), o processo é comum (PEDROSA, 2014). A redução do ditongo /ej/ diante de /r/ e de /aj/ diante de /ʃ/ estão entre as mais comuns

mais (<i>mas</i>) (C)

6.1.3.5 Síncope da coda silábica

Esse fenômeno está ligado à aquisição fonológica. Não há apreensão da coda silábica, o que se reflete na escrita.

gagalada (<i>gargalhada</i>) (A)	sétesa (<i>certeza</i>) (C)
modeu (<i>mordeu</i>) (A)	acodo (<i>acordo</i>) (C)
entena (<i>eterna</i>) (A)	depedasando (<i>despedaçando</i>) (D)
domido (<i>dormindo</i>) (A)	cetinha (<i>cestinha</i>) (D)
montro (<i>monstro</i>) (A)	divicudade (<i>dificuldade</i>) (D)
trite (<i>triste</i>) (A)	soteira (<i>solteira</i>) (D)
acodo (<i>acordo</i>) (C)	comvesando (<i>conversando</i>) (D)
nete (<i>neste</i>) (C)	

6.1.3.6 Simplificação do ataque complexo da sílaba

No processo de simplificação do ataque silábico concorre a preferência pela sílaba canônica CV onde há encontro consonantal. Na ocorrência *foro* (“flor”), pode-se pensar em reanálise silábica que simplifica o ataque, *fl* > f e a metátese do tepe provoca a construção de uma paroxítona, acento preferencial no português.

bimeste (<i>bimestre</i>) (A)	Beiza-foro (<i>beija-flor</i>) (A)
---------------------------------	--------------------------------------

6.1.3.7 Metátese do tepe

Metátese é uma alteração da posição de um elemento da sílaba. Comum no contínuo rural do PB, a metátese do tepe (a consoante vibrante simples alveolar de ca[r]o) aparece em realizações como ‘vrido’, ‘preguntar’, ‘partelera’.

Na evolução do latim para o português, mudanças envolvendo o tepe já estavam presentes, como em *semper* > sempre (BORTONI-RICARDO, 2004, p.53).

Quatro (<i>quarto</i>) (A)	trendo (<i>dentro</i>) (D)
fisitra (<i>visitar</i>) (A)	

6.1.4 Processos e fenômenos envolvendo prosódia

Neste grupo, estão os casos que têm a motivação para o processo exemplificado na prosódia da palavra (no caso do português, os três acentos tônicos possíveis) e na prosódia de segmentos no interior da palavra. Entre eles estão: monotongação da oxítônica, preferência por oxítônica terminada em sílaba leve e apagamento do “r” final de oxítonas. Aqui também estão os casos que envolvem a noção de palavra: hipossegmentação e hipersegmentação.

6.1.4.1 Monotongação de ditongo

Esse fenômeno é comum em todas as variantes do PB, do contínuo rural ao urbano. A monotongação [ow] > [o] está em curso evolutivo avançado no PB, é pouco marcado. Nas oxítonas, no final das palavras, a redução acontece com regularidade (BORTONI-RICARDO; ROCHA, 2014, p.42); foram as mais produtivas neste grupo de ocorrências. O morfema flexional dos verbos de primeira conjugação da terceira pessoa do pretérito perfeito é reduzido na fala, o que os alunos registram na escrita.

fico (<i>ficou</i>) (A)	aseto (<i>aceitou</i>) (C)
oviu (<i>ouviu</i>) (A)	comeso (<i>começou</i>) (C)
chamo (<i>chamou</i>) (B)	esto (<i>estou</i>) (C)
falo (<i>falou</i>) (B)	tipo (<i>depois</i>) (C)
pego (<i>pegou</i>) (B)	levo (<i>levou</i>) (D)

6.1.4.2 Preferência por paroxítona terminada em sílaba leve

As sílabas terminadas em consoante, denominadas sílabas pesadas, ocorreram no *corpus* terminadas com a líquida /r/ e os ditongos nasais /ãw/ e /êj/. Há tendência para o apagamento da consoante pós-vocálica nas sílabas finais das paroxítonas. No exemplo *sumiram* > *sumiru*, além da supressão, ocorre o alçamento vocálico [ã] > [ũ], mais afim com o ambiente fonético que o precede. Viaro (2014, p. 181) avalia os casos envolvendo nasais como fenômeno de desnasalização das sílabas postônicas em paroxítonas, presentes em variantes da lusofonia.

sumiru (<i>sumiram</i>) (A)	corage (<i>coragem</i>) (C)
cance (<i>câncer</i>) (A)	

6.1.4.3 Apagamento do “r” final de oxítonas

A omissão do [R] final nos infinitivos verbais é comum no Brasil em todas as classes sociais. Quando se trata de palavra de outra classe gramatical, no nordeste é, em geral, omitido (PERINI, 2010, p. 344).

trata (<i>tratar</i>) (A)	tise (dizer) (C)
assisti (<i>assistir</i>) (A)	mege (mexer) (C)
flo (<i>flor</i>) (A)	brica (brincar) (C)
coredo (<i>corredor</i>) (A)	fase/faze (fazer) (C)
comese (<i>conhecer</i>) (B)	chora (<i>chorar</i>) (C)
casa (<i>casar</i>) (B)	espote (<i>responder</i>) (C)
neyma (<i>Neymar</i>) (B)	namora (<i>namorar</i>) (C)
nanora (<i>namorar</i>) (B)	pega (<i>pegar</i>) (D)
brinca (<i>brincar</i>) (B)	grita (<i>gritar</i>) (D)
comese (<i>conhecer</i>) (B)	

6.1.4.4 Hipossegmentação

Na hipossegmentação, a escrita imita o contínuo da fala, em que a segmentação das palavras não é registrada na forma convencional, o aluno depreende e registra a palavra fonológica. No início da aquisição da escrita, é comum haver junção de palavras, em que as que não têm “sentido semântico pleno”, como os artigos, conjunções, preposições e pronomes, monossílabos átonos, em sua maioria, são as mais grafadas em junção com as que as sucedem (FERREIRO, 2013).

aminha (<i>a minha</i>) (B)	supererois (<i>super-heróis</i>) (B)
avaca (<i>a vaca</i>) (B)	ea (<i>e a</i>) (C)

6.1.4.5 Hipersegmentação

Neste agrupamento ocorre segmentação no interior da palavra. Tenani (2013) considera que essa ocorrência pode ser um tipo de hipercorreção, uma vez que os alunos se apoiam na oralidade durante a aprendizagem da escrita, período em que ocorrem as hipossegmentações. A noção de palavra, comentam Silva e Tenani (2014), é complexa; as ocorrências de hipersegmentação na escrita de alunos mais experientes, do EF II, comprovaram isso. Com exceção da aluna C, as hipersegmentações do *corpus* sugerem que os alunos identificam as sílabas átonas iniciais de vocábulos como conectivos.

a via (<i>havia</i>) (A)	a cordei (<i>acordei</i>) (B)
a trás (<i>atrás</i>) (A)	de pois (<i>depois</i>) (B)
em baricho (<i>embaixo</i>) (A)	sé tido (<i>sentido</i>) (C)
es comdido (<i>escondido</i>) (B)	alinha a tise (<i>ia dizer</i>) (C)
a brenti (<i>aprendi</i>) (D)	

6.2 Desvios ligados à escrita

Neste grupo estão os casos ligados à não aquisição das regras de escrita ortográfica em diferentes contextos. Está dividido em apagamento de marca de nasalidade, monotongação de ditongo, multiplicidade de representação de fonema, representações em regularidades contextuais, emprego do grafema “h”, regras de acentuação, hipercorreção, notação de maiúsculas e minúsculas e erros idiossincráticos.

6.2.1 Apagamento de marca escrita de nasalidade

Nestes exemplos, os alunos não grafam a nasalidade conforme as possibilidades de grafia das vogais nasais, todas em contextos regulares.

grade (<i>grande</i>) (A)	grati (<i>grande</i>) (C)
iseto (<i>inseto</i>) (A)	segurato (<i>segurando</i>) (C)
corredo (<i>correndo</i>) (A)	espote (<i>responder</i>) (C)
besado (<i>pensando</i>) (A)	guto (<i>junto</i>) (C)
morago (<i>morango</i>) (A)	tepo (<i>tempo</i>) (C)
criaças (<i>crianças</i>) (A)	Agela (<i>Ângela</i>) (C)
andado (<i>andando</i>) (A)	brica (<i>brincar</i>) (C)
corete (<i>corrente</i>) (A)	bricadeira (<i>brincadeira</i>) (C)
sagrado (<i>sangrando</i>) (A)	pergutei (<i>perguntei</i>) (C)
sequite (<i>seguinte</i>) (A)	incata (<i>encanta</i>) (C)
domido (<i>dormindo</i>) (A)	sé tido (<i>sentido</i>) (C)
nuca (<i>nunca</i>) (B)	metira (<i>mentira</i>) (C)
aida (<i>ainda</i>) (B)	frete (<i>frente</i>) (D)
mote (<i>monte</i>) (B)	liçoes (<i>lições</i>) (D)
tanbe (<i>também</i>) (B)	

6.2.2 Monotongação de ditongo

Neste caso, há apagamento da semivogal. Nos exemplos, não há ambiente que favoreça o apagamento, razão pela qual são considerados falhas na representação gráfica do som.

mea (<i>meia</i>) (B)	fale (<i>falei</i>) (B)
-------------------------	---------------------------

6.2.3 Multiplicidade de representação de fonema na escrita

Neste agrupamento estão as palavras compostas por fonemas que podem ser grafados por diferentes grafemas, como o /s/, que pode ser grafado com nove diferentes notações. Por isso é um dos mais difíceis na aprendizagem da escrita, foi o mais abundante neste quadro de desvios.

desi (<i>desci</i>) (A)	lonje (<i>longe</i>) (B)
sima (<i>cima</i>) (A)	aseto (<i>aceitou</i>) (C)
masaneta (<i>maçaneta</i>) (A)	comeso (<i>começou</i>) (C)
esa (<i>essa</i>) (A)	lisão (<i>lição</i>) (C)
masaeira (<i>macieira</i>) (A)	scelular (<i>celular</i>) (C)
fis (<i>fiz</i>) (A)	sétesa (<i>certeza</i>) (C)
lençou (<i>lençol</i>) (A)	amisate (<i>amizade</i>) (C)
em baricho (<i>embaixo</i>) (A)	fase (<i>fazer</i>) (C)
aparesi (<i>apareci</i>) (B)	depedasando (<i>despedaçando</i>) (D)
desi (<i>desci</i>) (B)	diferensas (<i>diferenças</i>) (D)
sima (<i>cima</i>) (B)	comesamos (<i>começamos</i>) (D)
comese (<i>conhecer</i>) (B)	comesaram (<i>começaram</i>) (D)
coiza (<i>coisa</i>) (B)	tras (<i>traz</i>) (D)
quazi (<i>quase</i>) (B)	isaminada (<i>examinada</i>) (D)

6.2.4 Representações regulares e em regularidades contextuais

Algumas representações grafemáticas são regulares e outras dependem da sua posição na palavra. Alguns grafemas assumem determinados valores em determinados contextos que não podem ser assumidos por outros grafemas. Note-se a incidência de desvios ligados à escrita de dígrafos.

ce (<i>que</i>) (A)	tima (<i>tinha</i>) (B)
goelo (<i>joelho</i>) (A)	timha (<i>tinha</i>) (B)
comeceu (<i>conheceu</i>) (A)	qunzia (<i>cozinha</i>) (B)
corete (<i>corrente</i>) (A)	nanora (<i>namorar</i>) (B)
embora (<i>embora</i>) (A)	none (<i>nome</i>) (B)
moreu (<i>morreu</i>) (A)	chana (<i>chama</i>) (B)
tam (<i>estão</i>) (A)	lha (<i>lá</i>) (B)
coredo (<i>corredor</i>) (A)	corir (<i>corri</i>) (B)

ten (tem) (B)	aram (<i>arram</i> ²⁶) (B)
tanbe (<i>também</i>) (B)	in (<i>em</i>) (C)
tam (<i>tão</i>) (B)	agute (<i>ajude</i>) (C)
dornindo (<i>dormindo</i>) (B)	guto (<i>junto</i>) (C)
anigo (<i>amigo</i>) (B)	casarão (<i>casaram</i>) (C)
nenino (<i>menino</i>) (B)	fizerão (<i>fizeram</i>) (C)
ningem (<i>ninguém</i>) (B)	ticha (<i>tinha</i>) (C)
es comdido (<i>escondido</i>) (B)	emcandamento (<i>encantamento</i>) (D)

6.2.5 Emprego do grafema “h”

Herança latina, recuperada pelas regras ortográficas etimológicas renascentistas, o grafema <h> não representa um fone. O reconhecimento visual da palavra escrita leva à escrita ortográfica.

ospitau (<i>hospital</i>) (A)	a (<i>há</i>) (C)
supererois (<i>super-heróis</i>) (B)	

6.2.6 Regras de acentuação

Neste agrupamento estão as palavras que não foram acentuadas conforme as regras de acentuação.

so (<i>só</i>) (B)	tambem (<i>também</i>) (C)
e (<i>é</i>) (B)	Petora (<i>pétalas</i>) (C)
vô / vo (<i>vó</i>) (B)	historia (<i>história</i>) (C)
la (<i>lá</i>) (B)	ciumes (<i>ciúmes</i>) (C)
atras (<i>atrás</i>) (B)	lapis (<i>lápis</i>) (C)
saude (<i>saúde</i>) (B)	Historia (<i>história</i>) (D)

²⁶ Trata-se de uma interjeição, uma expressão de concordância que pode ter diferentes representações escritas. No entanto, a notação da vibrante é necessária e em contexto entre vogais.

familia (<i>família</i>) (B)	veterinario (<i>veterinário</i>) (D)
arvore (<i>árvore</i>) (B)	farias (<i>várias</i>) (D)
nos (nós) (C)	varias (<i>várias</i>) (D)
so (<i>só</i>) (C)	musica (<i>música</i>) (D)
é (e) (C)	proximo (<i>próximo</i>) (D)
a (<i>há</i>) (C)	ai (<i>aí</i>) (D)
esta (<i>está</i>) (C)	tem (<i>têm</i>) (D)
vocle (<i>você</i>) (C)	nos (nós) (D)

6.2.7 Hipercorreção

A hipercorreção reflete a aplicação de uma regra que o escrevente generaliza por analogia. Os infinitivos verbais, oxítonos, por exemplo, costumam sofrer apócope do /r/; na escrita acabam não sendo grafados. Diante de uma oxítônica, por desejo de acertar, uma vez que o erro deve ter sido apontado algumas vezes ao escrevente, é colocado o <r> no final da palavra. O mesmo se dá com o alçamento de vogais /o/ > /u/ e /e/ > /i/; na ditongação /u/ > /uj/ e /a/ > /aj/; na vocalização da palatal /l/ > /u/.

A aluna C não registrou nenhuma hipercorreção, o que sugere confirmação de sua alegação de abandono pelas professoras: seus erros podem não ter sido apontados no processo de aprendizagem da escrita.

escoro (<i>escuro</i>) (A)	cair (<i>caí</i>) (B)
felme (<i>filme</i>) (A)	corir (<i>corri</i>) (B)
sumbin (<i>subir</i>) (A)	azus (<i>azuis</i>) (B)
sumbim (<i>subir</i>) (A)	correl (<i>correu</i>) (B)
comredo (<i>corredor</i>) (A)	parol (<i>parou</i>) (B)
pengou (<i>pegou</i>) (A)	comel (<i>comeu (comi)</i>) (B)
caio (<i>caiu</i>) (B)	mel (<i>meu</i>) (B)
abrio (<i>abriu</i>) (B)	mas (<i>mais</i>) (D)
vio (<i>viu</i>) (B)	tar (<i>dá</i>) (D)
lar (<i>lá</i>) (B)	

6.2.8 Notação de maiúsculas/ minúsculas

São notações que dependem de regras ortográficas básicas entre as quais estão as que dependem do contexto e da estrutura textual.

Ferreiro (2013), ao tratar da alternância de letras maiúsculas e minúsculas na escrita, traz para consideração duas perspectivas. Uma, de caráter ortográfico, determina o uso de maiúsculas em início de texto, depois de ponto e em nomes próprios. Por outro lado, observa que o conceito de “nome próprio” não é de fácil estabelecimento, que há abreviaturas que exigem letras maiúsculas e outras que não, e que no espaço público, as normas ortográficas não são respeitadas, particularmente na publicidade.

A autora trata do espanhol, mas o que diz pode ser transportado para o PB. Os alunos em processo de aquisição de escrita ortográfica podem ser levados a desentendimentos por esse universo multifacetado.

gualho (Guarulhos) (A)	Petora (pétalas) (C)
neyma (Neymar) (B)	Escola (escola) (C)
gabriela (Gabriela) (B)	um (Um) (D)
pelé (Pelé) (B)	e (E) (D)
gabril (Gabriel) (B)	então (Então) (D)
geovala (Geovana) (B)	Escola (escola) (D)
Duas (duas) (C)	Historia (história) (D)

6.3 Desvios idiossincráticos

Neste grupo estão os desvios não esclarecidos, sem ligação com processos fonético-fonológicos até aqui pesquisados neste trabalho. A não aquisição da escrita ortográfica, de toda forma, está presente.

hondo (<i>quando</i>) (A)	geovala (<i>Geovana</i>) (B)
aprdi (<i>aprendi</i>) (A)	n (<i>na</i>) (C)
se (<i>seu</i>) (A)	quois (<i>coisa</i>) (C)
sumbin (<i>subir</i>) (A)	amva (<i>amava</i>) (C)
sumbim (<i>subir</i>) (A)	espote (<i>responder</i>) (C)
gualho (<i>Guarulhos</i>) (A)	auitos (<i>muito</i>) (C)
anigade (<i>amizade</i>) (A)	Petora (<i>pétalas</i>) (C)
masaeira (<i>macieira</i>) (A)	sintur (<i>sentir</i>) (C)
sandade (<i>saudade</i>) (A)	de (<i>da</i>) (C)
vicon (<i>ficou</i>) (A)	vocle (<i>você</i>) (C)
tapente (<i>tapete</i>) (A)	coversareu (<i>conversaram</i>) (C)
pisaria (<i>pizzaria</i>) (A)	ela alinha a tise (<i>ela ia dizer</i>) (C)
mininha (<i>menina</i>) (A)	fizeu (<i>viveu</i>) (C)
os se lençou (<i>o seu lençol</i>) (A)	ticha (<i>tinha</i>) (C)
vil (<i>vi</i>) (B)	té (<i>te, pronome</i>) (C)
elegrente (<i>elegante</i>) (B)	machuca (<i>machucada</i>) (D)
gabril (<i>Gabriel</i>) (B)	um (<i>uma</i>) (D)
super-rois (<i>super-heróis</i>) (B)	eleva (<i>leva</i>) (D)
abrena (<i>abelha</i>) (B)	

Cumpra comentar alguns casos deste quadro.

Nos registros *aprdi* e *amva* há resquícios da escrita silábico-alfabética²⁷, produção comum no período de alfabetização.

Ferreiro (2013), analisando desvios na escrita de crianças em processo de alfabetização, discute a possibilidade de as trocas de *u* por *n*, e vice-versa, serem motivadas por memória visual, uma vez que as grafias dessas letras são iguais, mas, uma em relação à outra, está de ponta-cabeça. Em *sandade* (*saudade*) e em *vicon* (*ficou*), poderia também haver resquício da mesma hipótese. Massini-Cagliari e Cagliari (2008) falam de “categorização gráfica”, conceito que será tratado no último capítulo.

²⁷ Na fase silábica, o aluno escreve silabicamente, isto é, usa uma letra para cada sílaba, o que vai se ampliando: passa a escrever uma ou outra sílaba de cada palavra com duas letras. Nessa progressão, chega à escrita alfabética.

No sintagma *ela alinha tise* (ela ia dizer), a correspondência entoacional é obedecida: a métrica e a rítmica da construção é a mesma.

Entra nesta lista o registro *pisaria*, palavra que combina sufixo português com raiz do italiano, um complicador a mais. É um caso que extrapola a multiplicidade de representação, pode estar relacionado à prosódia/escrita do italiano não compactuada com a do português; dentro dos preceitos de escrita alfabética do português, a palavra está grafada corretamente. Note-se que a aluna escreveu *pizza*, palavra visualmente mais disponível no dia a dia, no mesmo texto.

No registro *mininha* (menina), poderia ser aventada uma palatização da consoante nasal, mas o ambiente fonológico não é propício. Poderia ser, caso a palatização fosse registrada na sílaba medial da palavra. Teria sido esse o processo, acompanhado de troca da posição do grafema **nh** (uma idiossincrasia)?

A partir dessas análises, o próximo capítulo intenta propor intervenções na sala de aula. Pela sistematização do sistema ortográfico vigente no português, os desvios encontrados no *corpus* servem como instrumento para observar quais pontos do sistema geram desvios e que estratégias podem ser criadas para organizar esse conhecimento junto aos alunos.

7 Na sala de aula

“Porque eu passei mesmo seis meses de escola. O professor era um professor escola lá do campo. Ele também nada sabia. Só estudei seis meses. Agora, saí escrevendo e lendo sem ortografia, como ele também não tinha.”

Patativa do Assaré²⁸

Conforme se pode depreender do *corpus* analisado neste trabalho, a variação linguística interferiu em grande parte das realizações escritas dos alunos. Scliar-Cabral (2003, p. 124) enfatiza que “o processo de conversão se dá a partir da variedade sociolinguística internalizada durante a aquisição” da linguagem; a escola tem que atentar pra esse fato.

Nunca é demais relembrar a importância de se observar a diversidade linguística como base para entender o funcionamento da língua, o que é sobejamente conhecido a partir dos postulados sociolinguísticos variacionistas. Uma das atitudes esperadas do professor é a de manter uma dialogicidade horizontal com as variantes dos alunos. A partir dessa ausência de valorização, as variedades do PB passíveis de serem encontradas na sala de aula podem enriquecer a reflexão sobre a língua e sobre a neutralização pretendida pela ortografia.

Avançar nas questões formais e normativas da língua escrita, como já mencionado, permite acessar os processos de organização do discurso. O ensino da escrita e da leitura, ademais, extrapola a disciplina de LP. Britto (2009, p. 13), tratando da visão política do conceito de letramento, diz:

O avanço teórico e prático consequente da adoção deste conceito está exatamente na possibilidade de deslocar as questões do ensino da escrita das preocupações normativas e de formalidade para os processos de organização dos discursos, das áreas do saber e do domínio dos recursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social, o que implica pensar o ensino da escrita e da leitura além do espaço em que tradicionalmente ele tem sido pensado, isto é, a disciplina de Língua Portuguesa.

Por mais que os professores de LP sejam diretamente responsáveis pelo desenvolvimento linguístico dos alunos, cabe aos docentes em geral, independente

²⁸ Depoimento para o documentário **Patativa do Assaré – Ave Poesia**.

do fragmento do saber que diga respeito a sua disciplina, promover práticas que alavanquem a capacidade de expressão.

A ortografia está ligada à normatividade e formalidade da língua escrita de que Britto fala. Dado que o não cumprimento de suas regras pode ser visto como índice de incompetência linguística, tal visão esfumaça, senão oculta o discurso do aluno. Cagliari (2008, p. 85) afirma que em textos com erros ortográficos o que “repulsa” os professores “não é a quantidade de erros, mas o tipo de erro”. Isso pode agravar a situação daqueles que têm maiores dificuldades na escrita ortográfica, uma vez que podem ter seu discurso não reconhecido, nem legitimado.

A escola, como colegiado, diante dessa realidade, deve promover a sensibilização dos professores que precisam ler as produções discentes para além dos erros ortográficos, sem estigmatizar ou reforçar estigmas. Se não é da alçada dos professores de geografia ou de história, para ficar na área de humanas, um trabalho com conceitos ligados à fonologia, por exemplo – e não se espera isso deles –, eles podem, e devem, atuar no processo de organização do discurso escrito sem negar a autoria daqueles alunos que ficam presos na barreira imposta pela escrita ortográfica. Conscientes de que a escrita do aluno se dá a partir da sua variedade linguística, podem também colaborar para superar tais lacunas.

Cabe também a todos os envolvidos na atividade educativa, e não só aos professores de LP, considerar os alunos em sua individualidade, com especial atenção àqueles que apresentam maiores dificuldades. Neste trabalho, foi proposta a TAC como base de apoio. O que importa é perceber o que cada aluno tem a dizer com seus gestos comportamentais e não, cair em preconceitos e rótulos que dizem mais sobre quem os produz do que sobre os alunos rotulados.

É a partir desses “pré-requisitos” que o trabalho com ortografia propriamente dito pode ser desenvolvido. Cagliari (2008, p. 79) oferece uma orientação para os professores alfabetizadores adequada a todos os níveis de escolaridade, considerando o natural aprofundamento dos conteúdos na medida que a escolaridade avança:

Mais interessante é ensinar a ler e a escrever, explicando o que é a escrita, contando a sua história, mostrando os tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é a ortografia e como funciona, esclarecendo que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que essa escrita passe para a forma ortográfica.

Para os alunos com problemas na escrita ortográfica essa abordagem é útil, o significado da escrita ortográfica para a sociedade letrada precisa ficar claro, pois funciona como impedimento para a inserção social.

A aprendizagem da escrita ortográfica requer níveis complexos de conhecimentos fonológicos. Elementos sonoros mínimos, os fonemas, que não têm significado, congregam-se em um número enorme de combinações possíveis que a língua permite, para formar palavras. Os sons do PB, isolados e combinados, podem ser representados por grafemas determinados pelo sistema alfabético e pelas regras ortográficas que serão observadas neste capítulo. Os alunos de que trata este trabalho já compreenderam o princípio alfabético da escrita; os desvios que operam em suas produções requerem reflexão que depende das relações entre a escrita, os fonemas da língua e as normas estabelecidas. Essa é uma tarefa complexa:

[...] ainda é impossível descrever todos os movimentos mentais envolvidos na atividade linguística. Mas não há dúvida de que em cada som emitido, em cada sinal gráfico lançado ao papel, toma corpo um enorme conhecimento linguístico que foi ativado [...] (CASTILHO 2014, p. 32).

Como ativar com alguma indústria parte desse “enorme conhecimento linguístico” é o foco deste capítulo. Tentou-se contemplar elementos levantados pela análise do *corpus*, ainda que não tenham direcionado a sequência da sistematização. Sendo a direção da escrita a proposta do trabalho, é essa a direção privilegiada. A direção da leitura vai estar sempre imbricada, dado que não se pode perder de vista que a atividade complexa de escrever está sujeita a reflexões epilinguísticas que implicam a leitura do que está sendo escrito.

7.1 Organização da norma ortográfica da língua portuguesa

Como diz Cagliari (2008, p. 143), enquanto o alfabeto dá nome às letras, a ortografia lhes determina o valor funcional. Soares (2016, p. 89-92) menciona o trabalho de Seymour, Aro e Erskine²⁹, que fazem uma classificação ortográfica

²⁹ SEYMOUR, P. H. K. et al. Foundation Literacy in European Orthographies. **British Journal of Psychology**, v. 94, n 2, p. 143-174. Londres: 2003.

hipotética de 13 línguas europeias segundo sua complexidade silábica e “profundidade ortográfica”. O português europeu vem classificado como língua de estrutura silábica simples e de profundidade ortográfica medianamente transparente.

A profundidade ortográfica diz respeito à coerência e consistência da relação fonema-grafema, que vai do transparente ao opaco. É transparente a ortografia em que a cada fonema corresponde uma letra e vice-versa, como o finlandês. No outro extremo, é opaca a ortografia que registra grande diferença da fonologia e morfologia da língua que representa, como no caso do inglês (SOARES, 2016). Scliar-Cabral (2003) também avalia que há “grande transparência” no sistema do PB, e observa que é muito maior a transparência no sentido da decodificação (leitura) do que no sentido da codificação (escrita).

Dado o caráter de convenção social que a ortografia carrega, seu conhecimento deve ser oferecido aos alunos durante toda a sua passagem pela educação básica, e deixar essa “relativa transparência”, fruto de uma história já comentada, clara e disponível para o aprimoramento da arte da escrita durante e depois da vida escolar.

No alfabeto latino, os grafemas representam fonemas. No sistema ortográfico do português, a relação de correspondência fonema-grafema pode variar em diferentes contextos e segundo a história da língua. Contexto é entendido como a posição que o fonema ocupa na palavra, a tonicidade da sílaba em que está e os fonemas que o avizinham. Há contextos regulares e irregulares, há regularidades morfológicas e há correlações de ordem etimológica determinando algumas grafias.

O esforço de sistematização de parâmetros que estabelecem correspondências deste capítulo se baseou nos estudos de Soares (2016), Faraco (2015) e, principalmente, em Scliar-Cabral (2003).

Scliar-Cabral (2003, p. 123-124) declara que seu trabalho de formalização das regras de leitura e escrita do português, se dá “numa das possíveis sistematizações da fonologia do português”. Não há possibilidade de uma sistematização única, as variáveis interpretativas são inúmeras. Assim como no trabalho de Scliar-Cabral (2003, p. 124), “as variantes alofônicas, determinadas pelo contexto fonético, não percebidas conscientemente pelo redator” não são apontadas nos quadros-síntese aqui elaborados, mas estão implícitas.

Aqui também se apresenta “uma sistematização possível” e não completa que procurou, dentro do possível, aproximar-se da simplicidade. Foram elaborados

quadros com as colunas: *fonema – grafema – contexto – exemplos*. Os quadros de dos fonemas que não dependem de contexto não têm essa coluna.

Esse modelo de quadro está em Soares (2015), que constrói dois deles nesse formato: “Relações regulares contextuais – consoante” (ibid., p. 299) e “Relações fonema-grafema – vogais” (ibid., p. 306). Os quadros de Soares (id.) foram feitos visando a alfabetização, não buscam descrição profunda da escrita do PB. Nesta dissertação, os quadros se completam com os estudos de Scliar-Cabral (2003), que não elaborou quadros, e de Faraco (2015), que elabora modelos similares.

Tentou-se construir quadros que reunissem e simplificassem os estudos de Faraco (id.) e de Scliar-Cabral (id.). Os exemplos, na medida do possível, são originais, com apoio de pesquisa principalmente em Holanda (1975). Dessa forma, todos os quadros deste capítulo partem desses três autores, são acrescidos de algumas poucas relações fonema-grafema originais e de exemplos originais (não tirados dos autores citados) em sua quase totalidade. Dessa forma, os quadros não trazem registro da “fonte” ao final, mas que fique implícita a fonte geral que possibilitou a sua elaboração.

7.1.1 Correspondências biunívocas - consoantes

Por correspondência biunívoca entende-se a relação regular entre fonema e grafema em que um fonema corresponde a um único grafema e a um grafema um único fonema é correspondido. Isso significa que tanto para a escrita quanto para a leitura, a relação é única. O quadro abaixo traz os fonemas e grafemas que se encaixam nesse paradigma, seguidos de palavras que os exemplificam.

Quadro 1. Grafemas e fonemas de correspondências biunívocas - consoantes

Fonema	Grafema	Exemplos
/b/	b	<i>barco</i> ; <i>arbusto</i> ; <i>brisa</i> ; <i>sublime</i>
/p/	p	<i>popa</i> ; <i>amparo</i> ; <i>pluma</i> ; <i>apreço</i>
/v/	v	<i>vale</i> ; <i>uivo</i> ; <i>Vladimir</i>
/f/	f	<i>fenda</i> ; <i>girafa</i> ; <i>flamingo</i> ; <i>refresco</i>
/d/	d	<i>dilúvio</i> ; <i>adorno</i> ; <i>drone</i>
/t/	t	<i>tigre</i> ; <i>noite</i> ; <i>trovão</i>

Aparentemente, essa é uma relação simples de ser entendida porque a correspondência é uma única em todos os contextos; para apreendê-la, basta o entendimento do princípio alfabético. No entanto, como o *corpus* mostra, aparecem dificuldades na escrita. Pode haver problema de distinção entre sons (e não da relação fonema-grafema) pela não percepção do traço de vozeamento entre os três pares de fonemas do quadro acima, conforme visto na análise das produções (/t/ e /d/; /f/ e /v/; /p/ e /b/).

Para o desenvolvimento da consciência fonêmica pelo traço de vozeamento, o aluno precisa perceber a similaridade do ponto e do modo de articulação dos pares e a diferença promovida pela vibração das cordas vocais em um dos pares. Para esse (e outros) processo (s), estratégias da educação especial para surdos pode ser útil aos alunos ouvintes: a leitura labial ajuda na identificação articulatória; o tato ajuda na percepção da vibração das cordas vocais.

A auto-observação e a observação de outro falante concorrem para a percepção. A emissão sonora do fonema associada à observação visual e auto-percepção dos movimentos do ar sonorizado pelo trato vocal e do tato na região do pescoço, ou da cabeça, que sente a vibração ou não das pregas vocais, ajuda o aluno a perceber a sutil diferença entre os pares.

O apoio da escrita é sempre fundamental. Como já mencionado, é na interação da escrita com a conscientização do som que ela representa que a aprendizagem se dá. A percepção silábica é fácil na cadeia da fala, mas não é assim com os fonemas consonantais. A sílaba, que, no português, tem uma vogal como núcleo, mascara o traço de vozeamento das consoantes. Trabalhar com o som e a escrita de onomatopeias que façam uso de sons consonantais isolados pode ser uma estratégia. As histórias em quadrinho são um grande celeiro, tanto na leitura quanto na produção pelos alunos, para esse fim. As fricativas, por serem contínuas, são mais fáceis de serem percebidas. Poemas e canções que explorem aliterações com os fonemas que se queira iluminar podem contribuir para a apreensão.

Soares (2015, p. 193) observa que “os fonemas consonantais não são separáveis na cadeia da fala, estão fundidos no interior da fala”. Aí estaria a dificuldade para os alunos. Por isso a escrita alfabética, fonêmica, é surpreendente. A aprendizagem fonêmica, que depende da escrita, refaz a percepção inaugural dos fonemas, quando perceberam ser possível isolar os fonemas.

Nesse e em todos os casos de desvios na escrita por motivação fonético-fonológica, deter-se sobre os pares mínimos, que ilustram as diferenças entre fonemas, pode ser boa estratégia. Como mencionado, pares mínimos são a condição para identificação dos fonemas de uma língua: um único fonema é capaz de efetuar mudança de significado do vocábulo (como em /v/ale e /f/ale; /t/om e /d/om; /b/ata e /p/ata). Ao professor cabe municiar-se de listagens de pares mínimos, para promover a reflexão/percepção dos alunos quando as dificuldades aparecem.

Pelo traço de vozeamento, dois outros pares, que não se enquadram na correspondência biunívoca, entram na mesma abordagem: /k/ e /g/; /ʃ/ e /ʒ/. O primeiro par foi destacado no *corpus*. Esses fonemas serão comentados dentro do quadro de relações dependentes de contexto e do quadro de irregularidades.

Observe-se que os fonemas /t/ e /d/, diante de /i/, sofrem palatização em variantes do PB, sendo realizadas como [tʃ] e [dʒ] respectivamente. Tais alofones são percebidos como os grafemas **t** e **d** e mantêm a biunivocidade: não provocam variações na escrita e podem ocorrer no sentido da leitura.

Dentro das relações biunívocas entram ainda quatro fonemas, três dos quais são nasais. Dos quatro, dois dependem de notação por dígrafos: as palatais /ɲ/ e /ʎ/.

Quadro 2. Correspondências biunívocas – consoantes nasais e notação por dígrafos

Fonema	Grafema	Exemplos
/m/	m	<i>milho</i> ; <i>amora</i>
/n/	n	<i>nuvem</i> ; <i>canela</i>
/ɲ/	nh	<i>nhambiquara</i> ; <i>ninho</i>
/ʎ/	lh	<i>lhama</i> ; <i>folha</i>

Os grafemas **m** e **n** em coda silábica são aqui entendidos como notação de nasalidade da vogal que os precede, como em *ponte*, [ˈpõtj], e *bambu*, [bãˈbu]. Ambos estão contemplados junto das vogais.

Pela análise do *corpus*, algumas ocorrências requerem comentários. O aluno B, por exemplo, trocou os grafemas **m** e **n** diversas vezes, o que pode não ser mero deslize. As trocas ocorreram em sílabas mediais e finais (tinha > *timha*; *namorar* > *nanora*; nome > none; chama > *chana*). Isso traz à pauta o que Massini-Cagliari e Cagliari (2008) chamam de “categorização gráfica”. A categorização gráfica se refere aos vários formatos que as letras podem ter; a coleção de fontes

que os programas de escrita dos computadores oferecem servem de exemplo. Segundo os autores, a categorização, quando se trata de letra cursiva, é um problema para os aprendentes iniciantes; eles podem confundir as letras escritas de forma contínua, “grudadas”. Daí a preferência, na fase da alfabetização, pelas letras de fôrma maiúsculas, as letras bastão: escritas uma a uma separadamente, não dão margem a dúvidas.

Neste caso, além da elucidação da representação dos dois fonemas nasais, cabe uma reaproximação com a categorização gráfica; no traçado da letras cursivas, os desenhos são parecidos e o aluno pode não os estar diferenciando. Note-se que o aluno B não errou os grafemas **m** e **n** quando estiveram no início de palavras. Isso não elimina a suspeita, dado que a letra cursiva pode provocar maior desentendimento de categorização no interior das palavras.

Poderia haver problemas de categorização gráfica com relação à aluna C, já que ela referiu ter passado por escolas com diferentes modos de alfabetizar. Ela pode ter passado para a escrita cursiva antes de terminado o processo de alfabetização, deixando latente alguma categorização mal assimilada. Sua produção escrita, no entanto, não apontou para isso.

A representação gráfica dos fonemas /ɲ/ e /ʎ/ pelos dígrafos **nh** e **lh** foge ao parâmetro mais comum de unidade grafemática. As sílabas representadas pelo modelo CV, são as mais fáceis no processo de alfabetização. As sílabas complexas, que fogem desse padrão, entre as quais estão as que fazem uso de dígrafos, podem ser causa de desvios. Os alunos A, B e C apresentaram desvios na representação desses dígrafos que apontam para uma possível não aprendizagem da notação.

Processos fonológicos estiveram envolvidos nas representações das palatais dos alunos A e B. A nasal apresentou desvios ligados à despalatização. Ambas apresentaram semivocalização. Quando processos fonológicos estão por trás dos desvios de escrita dos alunos pode-se supor a tentativa de escrita fonética. Se esses processos estão ligados a variações linguísticas (e não a ausência de percepção de traços), será necessário lembrar aos alunos que a função da escrita ortográfica é neutralizar as variações e que a diversidade é sinal de vitalidade da língua. Paralelamente a isso, observar, como alerta Cagliari (2008) que a escrita ortográfica não representa a pronúncia correta, mas um consenso estabelecido sobre como todos devem escrever as palavras.

7.1.2 Regularidades contextuais – consoantes

As regularidades contextuais correspondem aos casos em que um fonema pode ser representado por um ou mais de um grafema e essas representações se dão de forma previsível pelo contexto fonético.

Quadro 3. Contextos regulares - consoantes

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/k/	c	antes de /a/; /ã/; /o/; /õ/; /ɔ/; /u/; /ũ/	ac aso; c anto; tric ô ; co nto; co la; c úmulo; c umprir
		antes de ditongos decrescentes: /aj/; /aw/; /oj/; /ow/; /uj/ ³⁰	ca ixa; ca ule; co isa; col cha; c uidado
		antes de /l/; /r/	cl ima; cro mo
	qu	antes de /e/; /ɛ/; /ê/; /i/; /ĩ/; /ej/; /ej/	que brar; pa que ra; que nte; qui rerá; qui ntal; brin quei ; tra que ia
q	antes de ditongos crescentes: /wa/; /wã/; /we/; /wi/; /wĩ/; wo/ ³¹	ta qu ara; qu ando; rasta qu era; lí qu ido; qu inquênio; qu ota	
/g/	g	antes de /a/; /ã/; /o/; /õ/; /ɔ/; /u/; /ũ/	g ato; g igante; g ota; g ôndola; g ola; ag ulha; alg um
		antes de ditongos: /aj/; /aw/; /oj/; /ow/ ³² ; /wa/; /wê/; /wo/; /wi/	ga ita; ming au ; go iaba; go l; ag ouro; agu ar; agu entar; ambíguo sagui
		antes de /l/; /r/	g lobo; gr ilo
gu	antes de /e/; /ɛ/; /ê/; /i/; /ĩ/; /ej/	gu eto; gu erra; sal gu em; gui ão; gu incho; sal gu eiro	
/ʒ/	j	antes de /a/; /ã/; /o/; /ɔ/; /õ/; /u/; /ũ/	ca jado; jan tar; jo gral; jo ta; jo ngo; ju ta; ju nta
		antes de ditongos: /aw/; /ãw/; /oj/; /ɔj/; /õj/	ja ula; roj ão; jo io; jo ia; roj ões

³⁰ Os ditongos /aj/ e /ow/, em processo de monotongação, não levam à alteração da grafia do /k/, pois recaem no contexto anterior.

³¹ Os ditongos /we/ e /wj/ podem ser interpretados como /e/ e /i/. São variações que não alteram a grafia do /k/ pois recaem em contexto previsto.

³² A consoante / realizizada como /w/ segue tratada junto das vogais.

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/l/	l	em início de sílaba	<i>limão; lasca; ralador</i>
		em encontro consonantal após /b/; /k/; /g/; /p/; /t/ e /f/	<i>bloco; claro; glosa; planta; atlas; flanela;</i>
/r/	r	entre vogais	<i>aroma; clara; pudera</i>
		em encontro consonantal após /b/; /k/; /d/; /f/; /g/; /p/; /t/	<i>brisa; cromo; ladrar; refresco ogro; prumo; traíra</i>
		em final de sílaba	sumir; força; parteiro
/R/	r	em início de palavra	<i>rouco; raça; rumor</i>
		em início de sílaba, precedido de vogal nasal ou de /s/	<i>tenra; enrolar; honraria; israelita; desregular;</i>
	rr	entre vogais	<i>arroio; torresmo; córrego</i>
/z/	z	no início de palavras	<i>zanga; zero; zinco</i>
/ks/	x	em final de palavra, após vogal	<i>látex; fênix; botox</i>
/S/	s	em final de sílaba não final de palavra; exceto se precedido da vogal E (esterno/ externo)	<i>pasta; cuspe; asma</i>
		em final de sílaba átona final de palavra	<i>emas; cartazes; ramos</i>
/s/	s	em início de palavra, antes de /a/; /ã/; /o/; /o/; /õ/; /u/; /ü/	<i>sapo; samba; sopro; sola; som; sumiço; sunga</i>

Entre as regularidades do quadro acima está o par /k/ e /g/ que levou três dos alunos a não distinguir o traço de vozeamento que diferencia os dois fonemas.

Para as regularidades contextuais, o encaminhamento na sala de aula deve privilegiar a sua explicitação, já que são previsíveis. Sua aprendizagem é diferente daquela das transparentes correspondências biunívocas porque mais de um grafema pode representar um mesmo fonema, o que só se esclarece pelo contexto.

No *corpus* analisado, vários fenômenos foram constatados. Alguns parecem estar associados ao simples desconhecimento das regras, como em *joelho* > *goelho*; *ninguém* > *ningem*; *que* > *ce*; *corredor* > *coredo*. No exemplo *cozinha* > *qunzia* pode-se aventar um processo que se inicia com o alçamento da vogal pré-tônica (*o* > *u*) e é seguido da aplicação equivocada de conhecimento do contexto, no qual ao grafema *q* necessariamente se segue a vogal *u*, o que leva o aluno a essa solução gráfica.

Outros fenômenos têm fundo fonológico ao que a inobservância das regras contextuais se associa. Entre eles estão a síncope da coda silábica (*gargalhada* > *gagalada*); simplificação do ataque complexo (*bimestre* > *bimeste*); metátese do tepe (*visitar* > *fisitira*) e apagamento da coda em final de oxítonas (*fazer* > *faze*).

Se, para os primeiros, uma clara descrição das regras contextuais pode ajudar, para os segundos essa sistematização não basta. Entra por essa porta o trabalho de desenvolvimento de consciência fonológica, de reflexões sobre as variedades da língua falada e de entendimento da função da escrita ortográfica, como dito anteriormente.

Nos casos em que estão em ação processos fonológicos produtivos no PB, o que se requer da sala de aula é oferecer ao aluno a possibilidade de observar esses processos. Muito longe de levar o aluno a “falar direito”, que seria imprimir uma lamentável cultura de substituição, o objetivo deve ser refletir sobre os usos da língua, para ampliar o repertório, e atentar para os componentes socioculturais que envolvem os usos da linguagem.

Paralelamente à observação de que, por exemplo, a supressão do /r/ em final de oxítonas é fenômeno observável na fala da maioria dos brasileiros, sem nenhuma distinção, é necessário discutir o quanto a metátese do tepe (a variante *vidro* > *vrido* talvez seja a mais conhecida delas), encontrada em variedades do *continuum* rural, é socialmente marcada e passível de sofrer preconceito linguístico. Ao mesmo tempo em que se trabalham as formas cristalizadas pela ortografia, as variedades orais marcadas devem ser identificadas, conscientizadas e valorizadas, para prevenir seus usuários dos preconceitos de que podem ser vítimas. Na sala de aula, a variação deve ser observada como aquilo que é: uma característica inalienável da fala que a escrita normatizada esconde. Bortoni-Ricardo (2009, p. 42), pensando na sala de aula e na fala do aluno, postula:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. [...]

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa monitorar seu próprio estilo [...]. A escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança [...], ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno. (grifos da autora).

“Insegurança”, “desinteresse” e “revolta” são preços altos demais. O entendimento, neste trabalho, é de que não há razão para a escola querer controlar a fala dos alunos, mesmo respeitosamente. Aos alunos deve ser garantido o ensino da escrita em sua forma normatizada, com o poder de comunicação de que é capaz. Será consequência disso se, em situações monitoradas, os alunos quiserem fazer uso de linguagem oral próxima da língua considerada padrão.

Azevedo (2003) tem trabalho de levantamento de um extenso “dialeto literário”, entendido como representações estilizadas, em textos literários, de uma larga sorte de variedades linguísticas que são imitadas pela escrita. Beth Brait, no prefácio do livro, avalia que para os escritores que fazem uso de dialeto literário, “as singularidades linguísticas [...] que são recuperadas em diferentes momentos pela literatura, não constituem exotismos ou meros regionalismos, mas condição de existência da unidade linguística brasileira” (AZEVEDO, 2003, p. 14). Assim a variedade deve entrar na sala de aula e ser vista por alunos e professores: como “condição de existência da unidade linguística brasileira”.

Azevedo (2003) oferece cardápio variado que pode ser sugestivo para uso em sala de aula em reflexões sobre a unidade linguística do PB e as variedades dialetais. Como exemplar da “fala forasteira” (como a dos imigrantes), analisa trechos de Érico Veríssimo, Guimarães Rosa, Jorge Amado, Martins Pena e Oswald de Andrade. Para a obra de Juó Bananére, de Alcântara Machado e alguns momentos de Guimarães Rosa e Érico Veríssimo, Azevedo reserva o conceito de “falas híbridas”, espécie de pidgin, fala de contato entre línguas. Com obras que apresentam inúmeras saliências linguísticas regionais e sociais do PB, analisa Machado de Assis, Afonso Arinos, Monteiro Lobato, Coelho Neto, Mário de Andrade, Valdomiro Silveira, Manuel de Oliveira Paiva, Cornélio Pires, Oswald de Andrade, Érico Veríssimo, Belmiro Braga, Gianfrancesco Guarnieri e Guimarães Rosa.

Passear por “dialetos literários” com os alunos é uma forma de promover reflexão ampla sobre a linguagem e aumentar o repertório de todos os leitores. A consciência fonológica, sustentada pela escrita, pode se aprofundar de forma proveitosa pelas mãos de textos literários como os que refere Azevedo (2003), que marcam, na escrita, oralidades que podem até ser familiares. A escolha dos textos para trabalho em sala de aula naturalmente deve levar em conta a adequação para a faixa etária.

Às normas da escrita ortográfica fica estabelecida a necessidade de conhecê-las para o fim de promover a comunicação escrita nas esferas em que ela é exigida como condição de circulação. Dessa forma, paralelamente à valorização e reflexão sobre as variedades linguísticas, as regras da escrita ortográfica ligadas a regularidades contextuais são dadas aos alunos.

7.1.3 Contexto irregulares – consoantes

Neste agrupamento estão os fonemas consonantais que podem ser representados por mais de um grafema em contextos similares. São os casos em que mais frequentemente os usuários da língua escrita – todos, e não só escreventes com pouca experiência – enfrentam uma “situação de impasse” (CAGLIARI, 2008, p. 73). O quadro de contextos irregulares ilustra a maior transparência do português no sentido da leitura do que no da escrita.

Quadro 4. Contextos irregulares - consoantes

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/k/	c	antes de hiatos/ditongos crescentes	coalhada; recuo; coeiro
	q	antes de hiatos/ditongos crescentes	taquara, obliquo; adequei
/ʃ/	ch	em início de sílaba	chuva; machado; rancho
		após os ditongos /aw/; /wa/ (raro)	recauchutar; guache;
	x	em início de sílaba	maxixe; enxuto; xarope
		após ditongos decrescentes /ey/; /ow/; /ay/ (em geral, monotongam)	feixe; caixa; trouxa
/ʒ/	j	antes de /e/; /ê/; /i/; /ĩ/	jejum; pajem; canjica; jinga
	g	antes de /e/; /ê/; /i/; /ĩ/	gelo; gente; registro; ginga
/z/	s	entre vogais;	casulo; usual; presença
		em raras palavras iniciadas com /e/	esôfago; esotérico
	z	entre vogais	azul; razão; reza
		precedido de consoante	anzol, ranzinza, zanzar
x	após /e/ em início de palavra e seguida de vogal	exato; exemplo; exílio	

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/s/	s	em início de palavra ³³	s ina; sal ; sol
		precedido de consoante (exceto no morfema trans- não seguido de item iniciado por /s/: trânsito)	ensaio ; urso ; falso transsexual
		em final de sílaba ³⁴	casca ; mares ; más ; pés
	c	em início de sílaba, antes de /e/; /i/	cinema ; receio ; toucinho
	z	em final de palavras oxítonas e monossílabas tônicas	cart az ; aud az ; fug az paz ; giz ; luz ; faz ; fez ; fiz
	ss	entre vogais	osso ; passado ; cassino
	ç	antes de /a/; /ã/; /o/; /ô/; /u/; não inicia palavra	on ça ; ma çã ; ma ço ; pa çoca ; a çude ;
	sc	entre vogais: antes de /e/; /i/; não inicia palavra	cre scer ; pi scina
	sç	entre vogais: antes de /a/; /o/; não inicia palavra	cre sça ; cre sço
	x	em final de sílaba interna; antes de /e/; /i/; não inicia palavra	texto ; explorar ; ex- (prefixo) aproximar; má ximo , trouxe
xc	entre vogais: antes de /e/; /i/; não inicia palavra	exceder ; exceção ; excitar	
/k(i)s/	cc	seguida de vogal [mais anterior]	fic cional ;
	cç	seguida de vogal [mais posterior]	fic ção ; fic ções
	x	seguida de vogal [mais posterior]	sax ão ; sax ões ;
seguida de vogal [mais anterior]		max ilar ; tá xi	

Para abordar as irregularidades, algumas estratégias precisam ser mobilizadas. A via lexical será mais solicitada, o apoio de algumas poucas estabilidades é pequeno. São casos que requerem, além das observações contextuais, reflexões de ordem morfológica e etimológica – esta última de difícil, mas não impossível, abordagem com os alunos mais jovens.

Um fenômeno ligado à consciência fonológica, dentro do quadro das irregularidades, foi a inserção vocálica em monossílabo tônico: *fiz* > *fisi* e *fiz* > *vesi*. Além da percepção fonológica – no primeiro exemplo, a palavra fez parte de um

³³ Vide contexto regular.

³⁴ Vide contexto regular.

sintagma que reforça o vozeamento da fricativa (*fisi muito*), há aqui um verbo irregular de uso comum, com grafia arbitrária. O verbo já deveria estar memorizado no sexto ano, mas aparece em outro momento: *fazer* > *fase*. As palavras de alta frequência não assimiladas precisam ser identificadas e trabalhadas. A maioria dos alunos as conhece; os que não dominam sua grafia ficam sujeitos a sofrer chacota dos colegas.

Os demais casos estiveram ligados aos contextos competitivos. O fonema /s/, o mais abundante em termos de possibilidades gráficas, foi o que teve maior número de desvios. Na ocorrência *embaixo* > *em baricho*, além da segmentação da palavra e da inserção da consoante *r*, sem aparente motivação fonológica, há a opção pelo grafema **ch** que representa o fonema requerido, mas não ortográfico. A norma aponta que após ditongo decrescente, escreve-se com *x*, como em *baixo*, *deixar*, *frouxo*. É uma regularidade contextual que passa a arbitrária porque, na maioria das vezes, não ocorre na fala. O aluno não vai, provavelmente, entender a regra porque não percebe o ditongo não pronunciado: [ˈbaʃw], [deˈʃa], [ˈfroʃw]. A explicitação da norma não basta; vai fazer parte do roteiro a memorização de itens lexicais e a reflexão fonológica, o que pode ser favorecido pelo uso de dicionário.

Uma maneira de abordar questões de contextos irregulares e competitivos é eliminando o elemento arbitrário da norma pela via etimológica. A vantagem disso é fugir à aridez da memorização. Viaro (2004, p. 19) testemunha que “poucas coisas trazem mais satisfação e motivação ao aluno quanto o momento em que ele entende que, por um único radical latino ou grego, dezenas ou até centenas de palavras são explicáveis”. Seria tema difícil demais de ser tratado com a faixa etária dos alunos do sexto ano?

Um exemplo de abordagem pode ser visto pela arbitrariedade do /s/ em palavras como *seção*, *sessão* e *cessão*, sempre presentes nos livros didáticos de forma mecânica. Do latim, o português herdou as bases procedentes do particípio *sessum*, do verbo que se tornou “sentar” em português. Assim, uma *sessão* corresponde a um lugar onde todos se sentam; o *assessor* é aquele que se senta ao lado para ajudar; o *assíduo* é aquele que sempre se senta nas reuniões, o *presidente* será aquele que vai se sentar à frente. *Seção* tem outra raiz, vem do verbo *secare*, “cortar”, é o “resultado de um corte”, um “setor”. *Cessão* vem do verbo *cedere*, “ceder”, é o “ato de ceder” (VIARO, 2006, p. 97-98). É impraticável uma tal

abordagem com alunos tão jovens? Afugentaria os alunos, ou atiçaria sua curiosidade?

O apoio da etimologia é esclarecedor nos casos de ortografia competitiva. O fonema /s/, o mais problemático, pode ser a oportunidade de um mergulho na história da língua. O *-tio* latino, por exemplo, gerou o *-ção* no português, memória que pode ser recuperada na língua: *ato* > *ação*; *isento* > *isenção*. Algumas palavras cujas raízes terminam em *-d* no latim, no português, se tornaram verbos que geram nomes escritos com *-s*: *compreender* > *compreensão*; *pretender* > *pretensão* (VIARO, 2004, p. 25-26).

O viés etimológico está vivo no PB pela sobrevivência do tupi antigo na toponímia, em expressões várias, na culinária, na fauna, na flora. Ele orienta a ortografia de inúmeras palavras grafadas com *ç*, *j*, *x*. Os materiais didáticos, no entanto, não chegam às portas do Oiapoque.

Esse tipo de tratamento da matéria ortográfica pode enfrentar aquilo que Geraldi & Geraldi (2011) chama de “domesticação do professor”. Eles entendem que os professores, e os alunos também, têm sido prisioneiros dos livros didáticos, dos apostilados, dos parâmetros curriculares e das avaliações em larga escala. Tudo, dizem eles, converge para uma mesma forma de ensinar, um mesmo mercado a ser satisfeito, com efeitos “devastadores” sobre a escola. Uma resposta para isso pode ser o professor pesquisador, que produz sua aula de acordo com as necessidades de seus alunos. Isso está, naturalmente, ligado à autonomia docente, o que depende, em larga medida, da valorização do seu trabalho, tema que não será aqui tratado.

Mais acessíveis, os dicionários, cujo uso precisa ser ensinado na escola, são ferramenta excelente para o desenvolvimento da consciência fonológica. Todas as escola públicas, teoricamente, têm um bom acervo deles. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2006 distribuiu dicionários para as bibliotecas de escolas de EF I/II. Três diferentes níveis de complexidade foram encaminhados; um deles para os alunos de sextos a nonos anos. Cinco diferentes edições de dicionário fazem parte do acervo para o EF II.

Paralelamente à distribuição do acervo, foi produzido um livro para os professores: *Dicionários em Sala de Aula*³⁵ (RANGEL; BAGNO, 2006). Nessa obra,

³⁵ O livro está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>. Acesso em 28/8/2016.

o dado de que os dicionários são um gênero didático “por excelência” é enfatizado. Suas possibilidades e seus limites são bem marcados, bem como a criticidade com que devem ser explorados. Várias atividades são propostas para o EF II; uma delas é diretamente ligada ao estudo da ortografia, mas todas têm relação com isso.

Outra ferramenta interessante é o *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa*. Parte do acordo de 1990, o portal virtual já está disponível para consulta³⁶. Há um vocabulário comum que registra as diferenças de grafia que persistem entre Brasil e Portugal e está prevista a inclusão dos vocabulários ortográficos de cada um dos oito países signatários do acordo. Os vocabulários de Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal e Timor-Leste lá estão.

Além do dicionário e dos Vocabulários, a leitura e a escrita de textos que façam uso de aliterações, como já mencionado, usando os fonemas que se quer trabalhar, podem favorecer a ampliação da consciência fonológica apoiada na escrita. As bibliotecas das escolas vêm recebendo livros de qualidade pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no âmbito federal, sem considerar os programas estaduais e municipais que possam existir. Em 2015 e 2016, o PNBE não distribuiu livros³⁷. A descontinuidade de programas desse naipe é preocupante, dado que um dos problemas postos para os alunos da escola pública é o pouco acesso a bens culturais. Uma biblioteca bem formada e bem administrada, associada ao universo digital que democratiza o acesso a esses bens, ajuda a diminuir essa distância.

Estão as bibliotecas de escolas públicas organizadas e disponíveis aos alunos e professores? Essas bibliotecas têm bibliotecários com formação mínima para organizar o acervo e orientar os alunos-leitores? Para a escola onde esta pesquisa se deu, a resposta é não. O mesmo pode ser repetido em relação ao acesso à informática.

³⁶ O endereço do portal é <http://voc.iilp.cplp.org/index.php?action=apresent>.

³⁷ Os títulos entregues nos últimos anos podem ser pesquisados em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>.

7.1.4 Representações de vogais

Há doze vogais no PB, sete orais e cinco nasais. São poucas as variações de contextos, conforme se vê no quadro abaixo.

Quadro 5 – Representações vocálicas

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/a/	a	em todos os contextos, exceto nos que exigem diacrítico indicador de tonicidade	rosa; abraço ; meia ; fatura
/e/	e	em todos os contextos, exceto nos que exigem diacrítico indicador de tonicidade	segredo ; eclipse ; cedo
/ɛ/	e	em todos os contextos, exceto nos que exigem diacrítico indicador de tonicidade	eco ; peça ; peteca
/i/	i	em todos os contextos, exceto nos que exigem diacrítico indicador de tonicidade;	ilha ; pálido ; institucional
	e	em sílabas átonas; maioria das paroxítonas terminadas em /i/	paletó ; espinho ; tome ; mente ; perene ; fale
/o/	o	em todos os contextos, exceto nos que exigem diacrítico indicador de tonicidade	orquídea ; xodó ; flor
/ɔ/	o	em todos os contextos, exceto nos que exigem diacrítico indicador de tonicidade	fogos ; orca ; troca
/u/	u	em todos os contextos, exceto nos que exigem diacrítico indicador de tonicidade	mutuca ; runa ; nuance
	o	em sílabas átonas; maioria das paroxítonas terminadas em /u/	comadre ; mato ; bigato ; ando ; fico ; contento
/ã/	a	antes de consoantes nasais, exceto nos que exigem diacrítico indicador de tonicidade	cama ; ranhura ; cano
	ã	em final de palavra e suas derivadas com sufixo	tobogã ; amanhã ; rã lãzinha ; irmãmente
	an	antes de consoantes não bilabiais	canto ; andorinha ; tanque
	am	antes de consoantes bilabiais	campo ; ambiente

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/ẽ/	en	antes de consoantes não bilabiais	fenda ; vento ; penca
	em	antes de consoantes bilabiais	embrulho ; tempo
		em final de palavra	trem ; cantem ; brinquem
/ĩ/	in	antes de consoantes não bilabiais	insônia ; acinte ; ginga
	im	antes de consoantes bilabiais	carimbo ; imprecação
		em final de palavra	marfim ; podim ; sim
	en	antes de consoantes não bilabiais	enxame ; encosto ; mentira
em	antes de consoantes bilabiais	embora ; empinar	
/õ/	on	antes de consoantes não bilabiais	confete ; fonte ; onda
	om	antes de consoantes bilabiais	ombro ; trompa
		em final de palavra	som ; batom ; bom
/ũ/	un	antes de consoantes não bilabiais	ren uncio ; fundo ; undo
	um	antes de consoantes bilabiais	umbigo ; cumprimento ;
		em final de palavra	atum ; algum ; nenhum

Nas representações das vogais, o alçamento das vogais /e/ e /o/ foram produtivos. As grafias desses fonemas em contextos átonos são competitivas. Ocorreram desvios em paroxítonas: quase > quazi; *muito* > *mitu*. A maioria das paroxítonas terminadas com /i/ e /u/ são grafadas com **e** e **o** respectivamente, o que se configura uma regularidade alta, mas não total. Para evitar o risco de hipercorreção pela generalização da regra, aquelas que fogem dela – são raras – podem ser apresentadas e memorizadas.

Ocorreram alçamentos também em pretônicas: menino > *minino*; *bonita* > *bunhita*. Para esse caso há menor apoio de regras. Sobra a constatação da arbitrariedade (fala-se assim, mas escreve-se diferente), a memorização lexical e a reflexão morfológica em conjuntos de palavras derivadas.

Na representação da nasalidade das vogais houve vários desvios. Soares (2016) registra falhas e omissões no ensino das vogais nasais no período de alfabetização, cujas lacunas os alunos carregariam para os anos seguintes. Isso pode explicar a alta incidência de não grafia na nasalidade das vogais no *corpus*: são contextos regulares que podem ser assimilados pela explicitação da regra e as vogais nasais confrontadas com seus pares orais.

Por outro lado, o espriamento de nasalidade, a desnasalização e a semivocalização da palatal lateral nasal, também presentes no *corpus*, comuns no PB, tornam as regras arbitrárias, exigindo, paralelamente à sua explicitação, atenção para a ampliação da consciência fonológica.

Quadro 6 – Representações de ditongos

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/aj/	ai	em todos os contextos	<i>caiado; faixa; calai</i>
/ej/	ei	em todos os contextos	<i>beijo; eixo; ralei</i>
/ɛj/	ei	em paroxítonas	<i>ideia; traqueia; teteia</i>
	éi	em oxítonas (plurais)	<i>cordéis; réis; pincéis</i>
/oj/	oi	em todos os contextos	<i>noivo; coió; foi; oito</i>
/ɔj/	oi	em paroxítonas	<i>jiboia; heroico; joia</i>
	ói	em oxítonas	<i>herói; constrói; anzóis</i>
/uj/	ui	em todos os contextos	<i>fui; ruivo; uirapuru</i>
/aw/	au	em todos os contextos	<i>pauta; aura; mau</i>
	al	em todos os contextos	<i>falta; astral; mal</i>
	ao	raras	<i>ao; caos; Laos</i>
/ew/	eu	em final de palavra oxítona	<i>meu; correu; nasceu</i>
		em início/interior de palavra	<i>eunuco; feudo;</i>
	el	em final de palavra paroxítonas	<i>notável; amável</i>
		em início/interior de palavra	<i>selvagem; felpudo; feltro</i>
/ɛw/	el	em todos os contextos	<i>mel; relva; eldorado; elfo</i>
	éu	em final de oxítonas	<i>céu; troféu; mausoléu</i>
/iw/	iu	em final de oxítonas	<i>viu; sorriu; serziu</i>
	il	em todos os contextos	<i>servil; mil; aviltar; estéril</i>
	io	em final de palavra	<i>rio; pavio; calafrio</i>
/ow/	ou	em todos os contextos	<i>ouro; roupa; amou; trouxa</i>
	ol	em todos os contextos	<i>soldo; olfato; gol; colcha</i>
/ɔw/	ol	em todos os contextos	<i>sol; polca; folga; espanhol</i>
/ãɣ/	ãe	em final de palavra; plurais	<i>mãe; cães; capitães</i>
	ãi	em sílaba inicial	<i>cãibra</i>
/ãw/	am	em paroxítonas, morfema verbal de 3ª pessoa do plural	<i>falam; colam; bordaram</i>
		em oxítonas, morfema verbal de 3ª pessoa do plural	<i>falarão; colarão; bordarão</i>
	ão	em oxítonas e raras paroxítonas	<i>cão; bastão; sótão; bênção</i>

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/ẽj/	em	em monossílabos tônicos	bem; sem; tem
		em final de paroxítonas	falem; andem; fiquem
	ém	em final de oxítonas; 3 ^a . p. sing. do presente derivados de “ter”	também; amém; vintém retém; mantém; contém
/õj/	õe	pôr e derivados; plurais	põe, repõe; campeões
/wĩ/	uin/uim	uim em final de palavra.	arguindo; pinguí;
/uĩj/	ui/uim	palavras raras; “ruim” dependente de variante (ditongo ou hiato)	muíto; ruim

Nas representações dos ditongos também há contextos competitivos e regularidades contextuais. Entre os fenômenos fonológicos presente no *corpus* está a monotongação de ditongos.

Os contextos em que isso acontece devem ficar claros para os alunos para adequação da escrita ortográfica. Novamente é a consciência fonológica que auxilia na tarefa. O ditongo /aj/, diante de /j/, sofre redução; no *corpus* ocorreu *faixa* > *facha*. O ditongo /ej/ reduz diante /j/, /r/ e /ʒ/; no *corpus* ocorreu *geladeira* > *beladera*. A redução de /ow/, que no PB acontece em todos os contextos, foi a mais produtiva: *pouco* > *poco*, *ficou* > *fico*, *falou* > *falo*.

Essa última, /ow/ > /o/, tem o morfema flexional para reflexão quando se trata de verbo. Os verbos têm uma função clara; os de primeira conjugação têm forma recorrente para indicar a terceira pessoa do singular do pretérito perfeito: o morfema **-ou**, o que merece destaque e previne hipercorreções.

A morfologia derivacional pode ser abordada, por exemplo, pelo sufixo **-eiro**, **-eira**, geradores de substantivo. A escrita de **gelado/geladeira**, um dos exemplos do *corpus*, assim se esclarece.

Os ditongos nasais registraram vários desvios, seja por inobservância de contextos regulares, para os quais facilidade de esclarecimento é maior, seja por contextos competitivos. Entre os regulares, registraram-se desvios do ditongo nasal /ãw/ que depende de prosódia para ser esclarecido. Os livros didáticos costumam orientar a observação do tempo verbal para evitar o erro, sem tocar na tonicidade das palavras. No entanto, a tonicidade é uma diferença evidente, o vocábulo se escreverá com **ão** quando for oxítono e com **am** quando for paroxítono. Limitar a

explicação exclusivamente pelo tempo verbal que o vocábulo represente impede a conscientização da sonoridade que orienta a escrita nesse caso.

7.2 Outros elementos na sala de aula

Não foram abordadas as regras de acentuação por serem um conjunto fartamente registrado. Defende-se, no entanto, que o seu ensino se pautar pelo viés do princípio da economia que as rege, de acentuar o menor número possível de palavras. Tal princípio afasta a noção de arbitrariedade da regra e evita a aridez que o decorar impõe. Há ainda questões ligadas a sintaxe, não presentes neste trabalho, que podem levar a desvios, como alerta Cagliari (2008, p. 153):

[...] fatos de concordância podem ser tratados como questões de ortografia, mas são, na verdade, fatos morfo-sintáticos. Enquanto o aluno não souber um pouco mais de sintaxe, ficará com explicações parciais [...]. Para saber escrever uma palavra como *mal* ou *mau* é necessário saber se se trata de um substantivo, de um adjetivo ou de um advérbio. Antes de chegar lá, não há explicação [...]

Toda escrita pressupõe uma reescrita. A escola vem falhando na tarefa de levar seus alunos a serem revisores de textos, sejam seus, sejam de outros. Retrato disso é a resistência na sala de aula a propostas nessa direção. Uma reinvenção dessa prática se faz necessária. Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 27) falam em “desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções” para o ato de escrita e revisão. Quer a reformulação seja coletiva, em pequenos grupos, cruzada (dois alunos revisam seus textos), ou auto-revisão, ela requer uma planificação que terá o professor como orientador-roteirista.

Se os erros ortográficos são os mais visíveis e impedem os alunos de perceberem problemas estruturais de seus textos, se são os que mais incomodam, que sejam eles o primeiro tópico trabalhado. Essa tarefa não será mecânica, uma “higienização do texto do aluno”, uma “operação limpeza”, como diz Jesus (1997, p. 102), mas carregada do sentido que a ortografia representa: uma convenção social enredada na fonologia da língua, em seus usos e em sua história. As motivações

dos desvios, entendidas por professores e alunos, ao promover reflexões metalinguísticas, abrem portas para a melhoria da estrutura textual.

Diante das dificuldades na aquisição da escrita ortográfica – algumas injustificáveis pelo tempo de escolaridade dos alunos –, e pela ausência de reflexões e de sistematização dos sons da fala do PB nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas (MASSINI-CAGLIARI, 2016, p. 15), este capítulo procurou contribuir para o favorecimento das práticas em sala de aula.

Na sala de aula, em qualquer uma, os desvios que surgem podem ser, e provavelmente são, parecidos com os que foram recolhidos nesta pesquisa. Mas pode haver outros que requererão reflexões que não foram abordadas. Não foram contemplados neste capítulo todos os desvios presentes no corpus; as possibilidades de abordagens em sala de aula podem ser multiplicadas e requerem constante atualização.

A sistematização pode ser refeita e ampliada e deve haver diferenças importantes e ricas, se for reconstruída pelos professores a partir das diferentes variantes encontráveis no país. Não seria possível, portanto, esgotar o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da escrita não ortográfica é maior do que um olhar ligeiro pode captar, e, apesar de este trabalho defender que o sexto ano é um momento angular para a recuperação de alunos em defasagem, é notório que a aprendizagem da escrita ortográfica continua durante toda a vida acadêmica e durante toda a vida; não há quem não consulte o dicionário vez ou outra para dirimir dúvidas. Um contraponto que vai no mesmo sentido é o de Cagliari (2008, p. 78): “É preciso ser menos implacável com os erros de ortografia! É preciso deixar as pessoas livres para perguntar [...] qual a grafia de uma palavra, sem se sentirem culpadas de ignorância [...]”.

Aos alunos deve ser garantida pela escola a habilidade de escrever e de se fazer representar pela escrita de forma competente, o que exige prática constante, com orientações bem fundamentadas a partir da escola. Nela, os alunos são avaliados todos os dias pelo que escrevem; como ignorar aqueles que têm dificuldade para se expressar? Como administrar o conflito de avaliar um aluno que não conseguiu aprender porque não foi atendido?

Isso posto, este trabalho buscou contribuir, trazendo à reflexão postulados de algumas áreas do conhecimento para amparar os professores de Língua Portuguesa da rede pública brasileira que enfrentam em seu dia a dia situações difíceis, fruto de desencontros na formação de professores alfabetizadores e de precarização do fazer escolar.

Dentro do contexto de formação do Profletras foi possível perceber que os estudos fonológicos do PB são base fundamental para o trabalho dos professores de português, principalmente para auxiliá-los com os alunos em defasagem de aprendizagem da escrita, na educação básica.

Assim, tendo a fonologia do PB como guia, foram analisadas as escritas de alunos do sexto ano do EF que demonstraram que a consciência fonológica esteve imbricada em muitos dos erros ortográficos produzidos. Esse conhecimento, para alunos e professores, representa um divisor para o entendimento da escrita da língua e retomada do ensino e da aprendizagem.

O conhecimento dos postulados da Fonologia favorece a percepção do professor diante dos seus alunos, seja para entender suas “tentativas de acerto”,

como diz Ferreiro (2013), seja para criar situações de aprendizagem adequadas para as necessidades de seus alunos, seja para não se deixar refém de materiais didáticos que nem sempre (ou quase nunca) contemplam seus anseios ou os de seus alunos.

Os alunos que estão em nível de conhecimento escolar inferior ao de seus colegas, e o saber escrever é o mais visível dos conhecimentos escolares, de alguma forma sente fracasso. Neste trabalho foi proposta a TAC como teoria para sensibilização dos professores e acolhimento a alunos possivelmente fragilizados, paralelamente ao apoio específico de ensino e aprendizagem da escrita ortográfica.

Esta pesquisa encerra o entendimento de que a escrita não ortográfica é uma das faces de um problema maior a ser enfrentado na escola pública de educação básica no Brasil. Encerra o entendimento de que, paralelamente ao apoio para a aquisição da escrita ortográfica, há que se ter olhar sensibilizado para a possível necessidade de superar medos, ansiedades e outras questões de ordem emocional que não foram aqui abarcadas. Encerra ainda o entendimento de que o sexto ano escolar representa um momento nodal, talvez o último, de se recuperar na criança a confiança em si mesma para retomar o caminho virtuoso do prazer pelo conhecimento, e de que a responsabilidade sobre tudo isso é de toda a sociedade: dos professores, dos gestores, das instituições escolares como organismo, das famílias e das políticas públicas, cujo papel deveria ser o de garantir uma educação democrática de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M. A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 2. Campinas, abril/junho, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a01v25n2.pdf>>. Acesso em 22/09/15.
- ALVES, U. K. Consciência dos sons da língua. In: LAMBRECHT, R. R. et al. (Org.) **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009, p. 31-46.
- AMADO, R. S. A entrevista: o sistema fonológico do português falado no Brasil e suas variantes fonéticas. In: GIL, B. D.; CARDOSO, E. A.; Condé, V. G. **Modelos de análise linguística**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 13-27.
- _____. A grafia uniformizada: uma conquista dos povos Timbira. **Revista Linha d'água**. N° 17. São Paulo: APLL, 2004, p. 65-73.
- AZEVEDO, M. M. **Vozes em preto e branco**. São Paulo: Edusp, 2003.
- BAKER, R. G. Triunfo e fracasso na sala de aula. In: LEITE, D. M. (org.) **O desenvolvimento da criança**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- BECK, Marcelo Luis Grassi. A Teoria da Atribuição e sua relação com a educação. **Revista Urutágua**. Maringá, ano I , n. 3, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br//03beck.htm>>. Acesso em 22/09/2015.
- BECK, Marcelo Luis Grassi. **Viés egotímico: Percepção de discentes do curso de pedagogia de uma universidade pública estadual de Mato Grosso e professores egressos em exercício**. Marília, 2006, 118p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, SP. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101528/beck_mlg_dr_mar.pdf?sequence=1>. Acesso em 04/09/16.
- BLANCO-DUTRA, A. P.; SHERER, A. P. R.; BRISOLARA, L. B. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, R. R. et al. (Org.) **Consciência dos sons da língua – Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009. P. 89-110.
- BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 27/09/16.
- BRASIL. **Séries históricas e estatísticas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=57&no=4>. Acesso em 12/7/16.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 2 - Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. R. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 41-44.

BRISOLARA, L. B. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita por jovens e adultos. In: LAMBRECHT, R. R. et al. (Org.) **Consciência dos sons da língua** – Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009. P. 144-164.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (org.) **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso e representações**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 17-52.

_____. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2009.

_____. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2008a, p. 163-185.

_____. **Análise fonológica: Introdução à teoria e à prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

_____. **Fonologia do Português**. Campinas: ed. do autor, 1997.

CALVET, L. J. **Tradição oral & tradição escrita**. São Paulo: Parábola, 2011.

CARVALHO, J. A. B. A escrita na escola: uma visão integradora. **Revista Interacções**, n. 27, p. 186-206, 2013. Disponível em: <revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/3408/2723>. Acesso em 02/10/16.

CASTILHO, A. T. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

COULMAS, F. **Escrita e Sociedade**. São Paulo: Parábola, 2014.

CRUZ, S. H. V. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8 n. 1, p. 91-111, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100006&script=sci_arttext>. Acesso em 27/09/15.

DIEZ, X. C. L. Sobre a noção de galego-português. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Patrimônio cultural e latinidade**. Niterói: n. 35, p. 61-82, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/35/artigo4.pdf>>. Acesso em 25/09/16.

DOLZ, J.; GAGNON, R e DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2015.

FERREIRA, A. B. **Novo Dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, J. S. **O apagamento do /d/ em morfema de gerúndio no dialeto de São João do Rio Preto**. Dissertação de mestrado. UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2010/ferreira_js_me_sjrp.pdf>. Acesso em 28/07/16.

FERREIRA NETTO, W. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FRANCA, G. C. **Urbanização e educação: Da escola de bairro à escola de passagem**. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, p. 37-50, jan./jun./ 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18867/11239>>. Acesso em 10/10/16.

GONÇALVES, M. E.; RIOS-NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C. **Evasão no ensino fundamental brasileiro: identificação e análise dos principais determinantes**. In: XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Caxambu: 2008. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_1697.pdf>. Acesso em 12/07/16.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Prova Brasil 2015. Brasília. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/resultados-2015>>. Acesso em 05/01/2017.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-118.

KEMMLER, R. Para a história da ortografia simplificada. In: SILVA, M. (org.) **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso e representações**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 53-94.

LAMPRECHT, R. R. (org.) **Consciência dos sons da língua** – Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009. P. 89-110.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, G. Brincando com os sons da língua: explorando os níveis fonético e fonológico. In: ABREU, A. S.; SPERANZA-CRISCUOLO, A. C. (Org.) **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016; p. 15-32.

MORAIS, A. G. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1996, p.61-84.

NEVES, M. H. de Moura. O acordo ortográfico da língua portuguesa e a meta de simplificação e unificação. **DELTA**, São Paulo, v. 26, p. 87-113, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502010000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28/12/16.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

PALOMO, Jose. **Matías y el pastel de fresas**. Cidade do México: Edilin, 1984.

PASTORELLO, L. M. **Leitura em voz alta e produção de subjetividade**. São Paulo: Edusp, 2015.

PEDROSA, J. L. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.) **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. P. 57–79.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PICARD, G. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento**. São Paulo: Parábola, 2008.

POMPEIA, R. **O Atheneu** (Chronica de saudades). Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: s/d, 2^a. ed. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01505500#page/11/mode/1up>>. Acesso em 28/07/16.

RANGEL, E. O.; BAGNO, M. **Dicionários em Sala de Aula**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>> Acesso em 28/8/2016.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. *Epub* disponível em: <https://lelivros.pro/book/baixar-livro-primeiras-estorias-joao-quimaraes-rosa-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em 16/01/17.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do aluno, língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais; 5^a série/6^o ano, volume I**. FINI, M. I.; VIEIRA, A. (coord.). 2014-2017. São Paulo: SEE, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SIGNOR, R. Os gêneros do discurso como proposta de ação fonoaudiológica voltada para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 54-71, 2011. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/4863/5080>. Acesso em 15/09/15.

SILVA, L. M.; TENANI, L. **Hipersegmentação de palavras no ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=483>. Acesso em 17/08/16.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TENANI, L. E. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. **Linguagem & Ensino**. V. 16, n. 2. Pelotas: 2013, p. 305 a 326.

VIANA, A. R. G.; ABREU, G. V. **Bases da Ortografia Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1885. Disponível em: <http://purl.pt/437>. Acesso em 15/09/16.

VIARO, M. E. **Etimologia**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____, **Por trás das palavras**: manual de etimologia do português. São Paulo: Globo, 2006.

WALKER, C. B. F. et al. **Lendo o Passado**: do cuneiforme ao alfabeto, a história da escrita antiga. São Paulo: EDUSP, Cia. Melhoramentos, 1996.

ANEXO A**Corpus analisado – Produções dos quatro alunos**

Carta de apresentação à professora - Aluna C (5.5.1.1)

Retextualização de história ouvida - Aluna C (5.5.2.1)

Relato autobiográfico - Aluna A (5.5.3.1)

Relato autobiográfico - Aluna A. Segunda versão (5.5.3.1.1)

Relato autobiográfico - Aluno B (5.5.3.2)

Aluna C. Atividade “substitutiva” (5.5.3.3)

Relato autobiográfico - Aluna D (5.5.3.4)

Transcodificação de história em desenho para a escrita - Aluna A (5.5.4.1)

Transcodificação de história em desenho para a escrita - Aluno B (5.5.4.2)

Transcodificação de história em desenho para a escrita - Aluna C (5.5.4.3)

Transcodificação de história em desenho para a escrita - Aluna D (5.5.4.4)

Conto de terror de tradição oral - Aluna A (5.5.5.1)

Conto de terror de tradição oral - Aluno B (5.5.5.2)

Conto de terror de tradição oral - Aluna C (5.5.5.2)

Desenvolvimento de personagem - Aluna A (5.5.6.1)

Desenvolvimento de personagem - Aluna B (5.5.6.2)

Desenvolvimento de personagem - Aluna D (5.5.6.3)

Haicais - Aluna A (5.5.7.1)

Haicais - Aluna B (5.5.7.2)

Haicais - Aluna C (5.5.7.3)

Haicais - Aluna D (5.5.7.4)

Auto-avaliação - Aluna A (5.5.8.1)

Auto-avaliação - Aluna C (5.5.8.2)

Auto-avaliação - Aluna D (5.5.8.3)

Continuação de história dada - Aluna A (5.5.9.1)

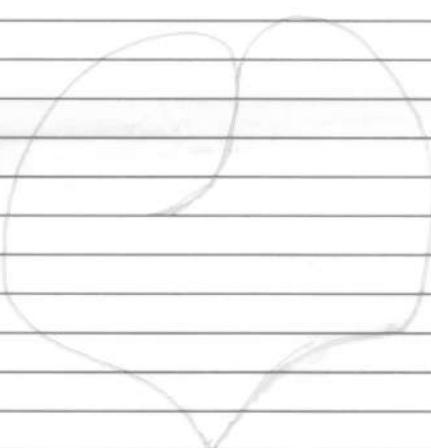
Continuação de história dada - Aluna B (5.5.9.2)

Continuação de história dada - Aluna D (5.5.9.3)

Carta de apresentação à professora - Aluna C (5.5.1.1)

04 ♥ 02 ♥ 15

Olá professora, Lúgela é a _____ eu
 estou te escrevendo para de espate, não poro se meta como sei
 você mais e quero que você me agute mais lição.
 Eu morei em Itapervi SP eu acabo 5:30 e gosto de mege
 no celular com muita limoz.







SO-SO HAPPY



© 2011 Art Impressions, Inc. All Rights Reserved

Retextualização de história ouvida - Aluna C (5.5.2.1)

23

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO / LÍNGUA PORTUGUESA

Produção Textual



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

6º ano do Ensino Fundamental

1º semestre de 2015

Escola _____

Aluno _____

Turma 6 ano A

Data 10/2/15

Caro aluno, após ouvir atentamente a leitura do texto **O ciúme e eu**¹ feita pelo professor, escreva a história observando os acontecimentos narrados conforme eles se sucederam no conto lido.

Recomendações:

1. Faça um rascunho.
2. Verifique se o leitor de seu texto compreenderá o que você escreveu.
3. Passe o rascunho a limpo, utilizando caneta de tinta azul ou preta.
4. Capriche na letra!
5. Não se esqueça do título.
6. Escreva seu texto na modalidade padrão da Língua Portuguesa.

Rascunho

O Ciúme e eu

Eu tinha nove anos quando eu sentia que alguma coisa chegava bem perto de mim lá me abraçando na parede fui levantar para acender a luz se que o ciúme não deixou ficar a minha irmã ela está bem ali fica fica ela não com quero você porque meu pai minha mãe também minha tia também

1 Título excepcionalmente criado para essa ação. O texto na íntegra encontra-se em: BOJUNGA, Lygia. A Troca e a Tarefa. In: Tchou. II. Regina Yolanda (miolo); Roger Mello (capa). 15. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000. p. 51.

Avaliação da Aprendizagem em Processo - Prova do Aluno - 6º ano do Ensino Fundamental 1

Produção Textual



Só não gosta de mim =

6º ano do Ensino Fundamental
1º semestre de 2012
Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental
Aluno: [nome]

Com este texto ou de acordo com o texto, o professor escreva a história observando os acontecimentos narrados contendo eles se sucederam no tempo.

1. Faça um rascunho.
2. Verifique se o texto está claro e legível.
3. Passe o rascunho a limpo, utilizando caneta de tinta azul ou preta.
4. Cuidado na leitura.
5. Não se esqueça de tirar o nome.
6. Entregue seu texto na embalagem dentro da língua Portuguesa.

Resposta

[Handwritten student response area]

Relato autobiográfico - Aluna A (5.5.3.1)

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

3 / 03 / 2015

Aqui sobre minha casa na numa tarde.
 É um isito que era uma baratas que gostas de suarlin
 nas camas onde? na minha casa tem de quinta
 Deitado? Eu tinha 8 anos e
 Conco? Eu e minha irmã
 Com quem? Eu e a minha irmã

Na minha casa a era um isito que era
 uma barata que gostas de suarlin nas
 Camas e na minha casa e o bicho tá na
 em baricho da cama e
 E eu e minha irmã tá na cama e era
 feiz a baratas.

FORONI

Relato autobiográfico - Aluna A. Segunda versão (5.5.3.1.1)



As baratas

16 • 03 • 2016

Quando eu tinha 8 anos, eu morava em qualho em uma casa que tinha muitas baratas.

A baratas fic do quintau de casa e a baratas nas camas não aconteceu só uma vez, foi quinta-feira eu e minha irmã estava na cama e as baratas subiam sim eu e minha irmã.

Sim eu e minha irmã muito medo e medo eu sonhava uma coisa sim ou não.

Meu pai resolveu sim as baratas sim sumiram não lembranças não.

Relato autobiográfico - Aluno B (5.5.3.2)

O que abina

Onde na Rua

com quem joginha

Quando Eu era pequena

comeu brincando

Eu fui picada pela
abelha

Eu fui para Rua eu tinha 4 anos
e chamei a minha amiga para brincar de
futebol e eu chutei a bola na gol e
a bola foi para a mata e eu fui
pegar a bola e lá tinha uma cacha
de abia.

E a abia ruiu na areia e abia ruiu
e eu me picou e eu quase caí da
areia e dei da areia e corri para
casa chorando e minha mãe perguntou
e eu falei eu rui na areia para pegar
a bola e abia ruiu e ela falou
arom.

A minha mãe falei que lá
tinha uma cacha de abelha e
eu nunca mais fui para lá
e um dia meu amigo me
chama e eu falei que minha

XX

vo fala que lar tinha uma
comea e eu mais nunca fui para
lar

Aluna C. Atividade "substitutiva" (5.5.3.3)

"Hestoria da amor."

Um dia uma menina foi para a Escola, ela afia a muito tempo na escola mas nunca tinha se dado um amor pelo um menino, Chamado Lucas Ribeiro ela Alinha a tise eu amo mas não tinha certeza, que o menino amava mas ela fala que Sim. um dia ela foi falar com ele mas não teve coragem mas um amigo dela foi e chamou o Lucas e a menina que amo estava perto e eles conversaram por por muito tempo eles fizeram amizade e a Nicole a menina que amo o Lucas depois de muito tempo o Lucas começou amar a menina um dia ele pediu para a namora ele aceito e tempo de muito tempo e ficou muito feliz.

Jim

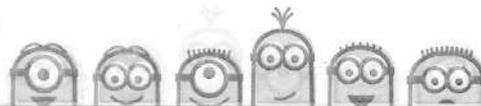
Para a prof. Maria Ligia.

Relato autobiográfico - Aluna D (5.5.3.4)

17/03/2014

①

4



Nome:

Redação

Um dia eu estava com minha amiga na
sua cameromda aí uma Barata estava
visando e a Barata pousou na cabeça
ela começou a bagunçar na cabeça e a barata
entrou dentro do meu cabelo aí nos dois
começamos a gritar...

Transcodificação de história em desenho para a escrita - Aluna A (5.5.4.1)




Eu em uma noite estava dormindo Berado no bolo de merago
 que minha mãe tinha feito a noite e eu dei da baliche.
 Eu vi Co o meu irmão estar dormido e eu fui para o
 comando e estava escuro eu tropecei no tapete e caí
 em um buraco em cima de um bicho.
 Correu a trás de mim.
 e eu subi em uma árvore e o bicho ficou.
 tanto gaguejada de mim porque eu subi em uma
 árvore eu subi pé de uma ave muito.
 graças o bicho correu a trás de mim eu caí no
 abismo eu vierei em um galo.
 e quando eu vi era a mansaneta da baladeira.
 Eu comi o bolo de merago e o monstro a trás de
 geladeira.
 E o monstro corre a trás de mim e pega minha
 mãe.

credeal

Transcodificação de história em desenho para a escrita - Aluno B (5.5.4.2)

78/05/79

Eu Maria tava dormindo quando eu tive um sonho de um bala de morango e eu acordei e dei se meu irmão tava dormindo e fui no quarto de meu pai ver se ele ~~se~~ tava dormindo e tãto fui na cozinha e eu caí no tapete e me machuquei e eu tava em simo deu um bicho estrano. Quando dei era um grande monstro e corria e de corral atrás de mim e o super-herói vlm e o bicho deu um tapa e o super-herói parou longe e

Eu apareci na cozinha eu abri a geladeira e vi a bala e corral e o bicho tava lá e pegou a minha mãe e eu acordei e a minha mãe viu que a minha mãe não tava no meu pé e

Eu falei para a minha mãe que a minha mãe tava na geladeira...

fim

Transcodificação de história em desenho para a escrita - Aluna C (5.5.4.3)

Two heart icons and a dotted line at the top left.

Cartoon character with a cloud and a rainbow, with the text "SPREAD LOVE" at the top right.

Small black cartoon character in the middle right.

Cartoon elephant and the text "SO SO HAPPY" at the bottom left.

Five small icons representing different emotions: a skull, a neutral face, a smiling face, a sad face, and a face with a star at the bottom center.

Small copyright notice: "© 4 Art Impressions, Inc. All Rights Reserved" at the bottom right.

Handwritten text "noo v. 202" on the first line of the writing area.

Transcodificação de história em desenho para a escrita - Aluna D (5.5.4.4)



D

19 • 05 • 2015

Não lembro da História e
Não tem para mim fazer a lição sem
meu caderno que eu fedi aqui na
Escola.

Conto de terror de tradição oral - Aluna A (5.5.5.1)



25 • 05 • 2015

Amaria das coitas

Um dia uma família estava dormindo e as crianças
 foram dormir elas vieram ao seu lado e no corredor
 andado com as coitas pegou o galo do menino
 morreu o galo dela os pais dele viram um
 balão eles correram para o quarto e viram o
 filho com o galo sagrado muito eles ficaram
 com medo e ela foi embora.

FIM

Conto de terror de tradição oral - Aluno B (5.5.5.2)

Era uma vez um menino
 chana e gabriel e a gabriel
 aida e estuda e os meninas
 todas gostava dele mas ele
 se queria comere os pais da meninas
 sa que a gruvila queria craveria
 e candida e não queria que
 ninguém

Conto de terror de tradição oral - Aluna C (5.5.5.2)

ESTRUKSS

O medo

Um dia na escola na aula vaga
eu saia a fazer a brincadeira
do chali chali e mex com um pouco de
medo fazer brica e eu perguntei chali
chali você está aqui e o lapis mequeu para
o Sim ea comeco a chora de medo

Desenvolvimento de personagem - Aluna A (5.5.6.1)



Ele é um menino que tem 18 anos.

Diego trabalha de veterinário ele tem uma família muito bonita os pais dele são muito caridosos e irmãos muito lindos.

Diego conheceu uma menina que tem cabelo ela tem 7 e 8 anos.

Essa menina ela é uma fofa ele é a namorada dele a namorada do Diego ela é a menina que tem cabelo e para o cabelo para ele se trata.

Eles vão em um domingo para assistir um filme com a namorada e a menina.

Eles depois Diego e a sua namorada foi.

Para um pizzaria comer uma pizza.

Depois eles foi para casa dormir e no dia seguinte Diego e os irmãos foi no hospital visitar a menina que estava com cabelo na mão ela se curou.

E o Diego adotou ela.

Eles felizes com muitas saudade da menina por que ela morreu e Diego fez muitas saudade.

Fin

Desenvolvimento de personagem - Aluno B (5.5.6.2)



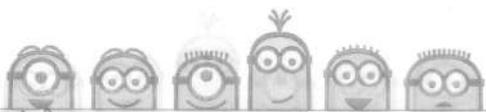
/ /

① nome dele
é pelé ele tem 25
anos e joga futebol
de ele tem uma
família muito boa
ele tem a Freyna
e outro amigo
famoso ele é
fante e coroa das
azuis.

E o pelé vai fazer 26 anos
e o pelé era um cara tão
limpo que as meninas tudo
queria namorar com ele mas outro
já queria casa com o pelé
mas ele já queria se uma
mulher tão bonita e toda
mulher tinha inveja dela mas
pelé se queria casa com a gabri-
ela se que a gabriela não queria
casa...

Desenvolvimento de personagem - Aluna D (5.5.6.3)

N^o - 03/06/2015



Olá sou a Sofia Catarina mas todos meus amigos me chamam de Dafi. Sou laticina tenho 20 anos e estudo medicina.

Um dia Dafi estava andando de Bicicleta e encontrou um cachorrinho com a patinha machucada e Dafi pegou ele e colocou o cachorrinho no Detinha da Bicicleta. Dafi levou o cachorrinho para a sua casa e Dafi deu Biscoitos alimentou ela e levou ela no veterinário. O veterinário disse para Dafi leva daqui 2 semanas trazela para ver a patinha dela. Passando 2 semanas Dafi levou Didi a cachorrinho para o veterinário e Didi foi examinado e disse a patinha. Dafi falou para o veterinário que muita obrigada. Então Dafi foi para casa dela com Didi e elas viveram felizes para sempre.

N^o - Dia: 03/06/2015

desenv. personagem
spiral

TM & © Universal Studios

Haicais - Aluna A (5.5.7.1)



A borboleta pousa
na ponta de
um narizinho

Os cães são muito
briga de barro
tão cães barro

Cachorro e seu
olho bonito
ele assina no chão

No alto da montanha
sabe um homem
surdo a fala

O macaco pegar os pelos
do cachorro
amigade entera



Um Beijo - loro
pega o pole de
um flo

O homem guarda de
muitos cachorros
solitarios assim

A mulher
trina os cachorros
solitarios

Uma menina e os
seu cachorros triste
com saudade deles assim



Haicais - Aluno B (5.5.7.2)

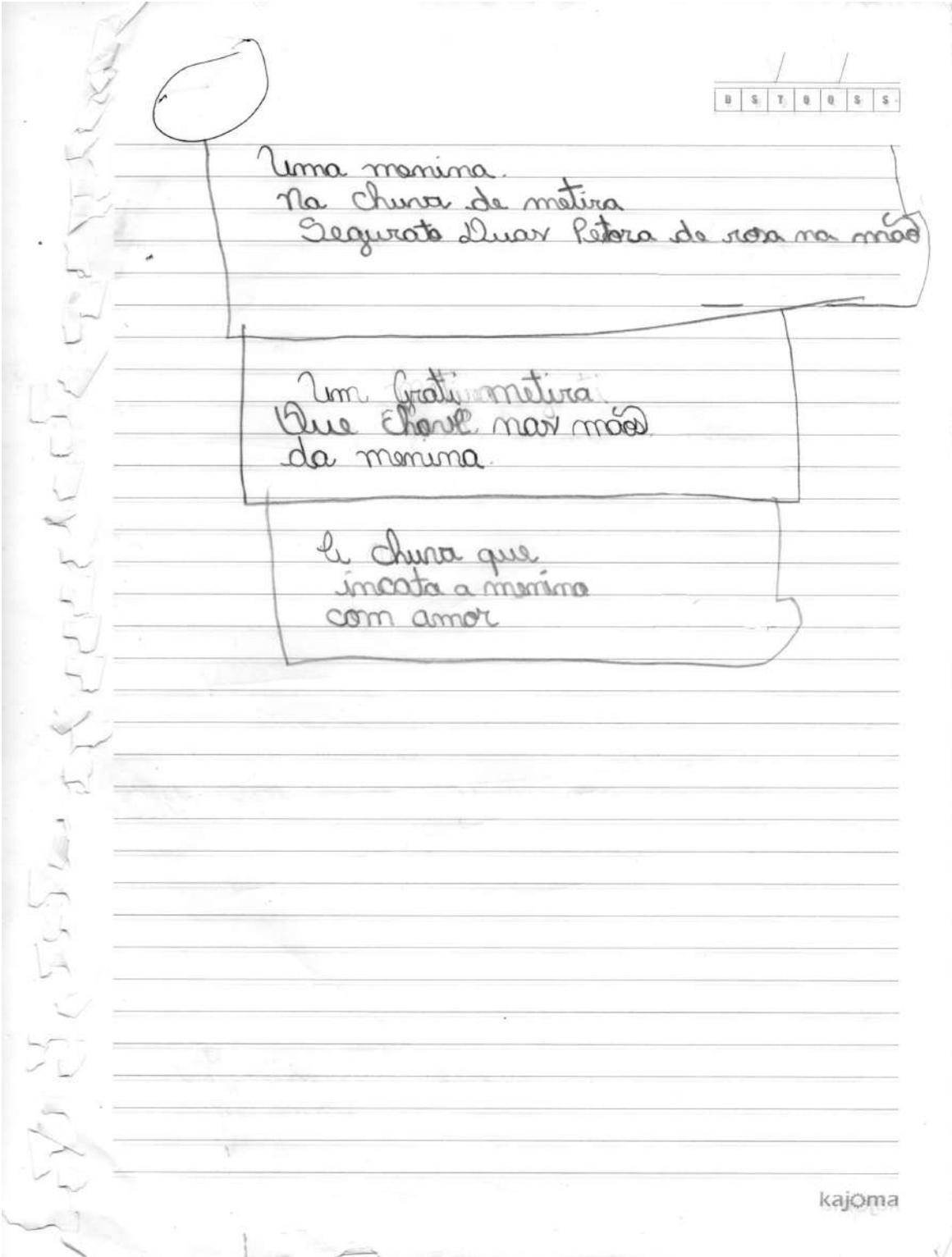
1/1

avaca camel o campeão da pasta.	O pé de abacade caia na chão e os abacade abria.
---------------------------------------	--

os os	o avaca camel e os	os avares e tão elegante bumbito e boa para a saúde.
------------------	---	---

tilibra

Haicais - Aluna C (5.5.7.3)







Uma menina.
 Na chupa de metira
 Segurando duas pétalas de rosa na mão

Um grão de metira
 Que chove na mão
 da menina.

A chupa que
 inverte a menina
 com amor

kajoma

Haicais - Aluna D (5.5.7.4)

107

1

U S T Q U S S S

Um peixe.
Branco, Preto.
Propriedades diferentes.

Via lá um Rosário
que deparando no
Jardim.

Via aves lindas
Vendo sobre
um mar de

Do lugar de
desaberes com um
dogue de música

Cores, cores.
Um embandamento
Puro e verdadeiro.

Uma arte vinda
sobre o mar e entre
duas montanhas

Cores Vermelhas amarelas
Pretos dourados
Peixes tem várias cores

Uma criança
na rede
comendo uma uva

Olha lá estrelas
que estão brulando
no céu escuro

kajoma

Auto-avaliação - Aluna A (5.5.8.1)

17 • 04 • 2015



Nome: _____

- O bimestre foi muito legal e a Maria Angela deu
lição foi bacana e muito legais e que a Maria Angela foi um
Bom dia chatu por tirar minhas despesas e eu acho que esta
Sala de aula está muito bacana.

E os bacani foi legal porque eu fiz muitos bacani
de cachorros.

O trabalho de Português é legal e a história de matias.
Que eu fiz e o personagem o matias e uma pais.

O bimestre foi muito legal eu aprendi muitas coisas.

Auto-avaliação - Aluna C (5.5.8.2)

U	S	T	Q	Q	S	S
---	---	---	---	---	---	---

Neste bimestre

Eu não sou FASE

kajoma

Auto-avaliação - Aluna D (5.5.8.3)

DATA: 27/06/2015

D S T X U S S

Neste semestre, eu fiz matérias em grupo, eu fiz
 Eu sou matias, eu fiz desenvolvimento de programação
 e criação de história e fiz o papel estas lições
 Foram muito legais eu aprendi muitas coisas
 com a professora de português.

Eu espero que no próximo semestre seja muito
 mais legal do que esse semestre.

A neste semestre eu aprendi muitas
 coisas além de ter uma professora legal
 de lições que eu adoro e muito mais
 sobre as lições de português

fim

Continuação de história dada - Aluna A (5.5.9.1)

05/08/2015
D S T Q U S S

de naquele momento apareceu um vulto na nossa frente.
E agente ficou com muito medo e apareceram umas coisas
aditadora a a a.
Agente ficou muito com a aquela coisa bichos
era nojento e mais.
Eles era feio e grande e falo eu sou um mestre pra eu e
eles com muito de mais de dois.
os bichos foi entora todos e agente passou de brica
essa coisas.

Continuação de história dada - Aluno B (5.5.9.2)

05/08/15

Eu saia da loja e ia correndo para casa e falava para minha mãe que tinha uma pessoa me seguindo e ela falou que bobera e essa menina não é verdadeira. Eu jurava não e saí falando para da toda muda que vi um rato e eles não acreditam em mim.

Continuação de história dada - Aluna D (5.5.9.3)



05/09/2018

2 em uma folha separada, escreva mais dois parágrafos de continuação

De naquele momento apareceu um vulto na nossa frente, então começaram a gritar de medo e o vulto disse pegar um bolacha e um cara para comer não precisa ter medo. fim

™ & © Universal Studios

spiral

ANEXO B

Produções não analisadas de três alunos que saíram da escola

04.02.15

São paulo 40.02.2015 Anderson ajela

Eu cheguei da Baía Poca topo eu
 estudava na escola Santa Teresinha
 eu gosto de fazer deste em grupo
 e gosto de fazer deste de produção
 de teatro e mora o meu turador
 & tem 4 irmãos e eles são muito
 legal - minha mãe é muito legal
 eu tenho 14 anos

F I A M ♥

tilibra



Monster High

04/02/2015

Eu pratico KUNG FU quase um ano. pretendo dedicar minha vida ao KUNG FU meu objetivo de vida é atingir a NIRVANA gosto de chá comida oriental pretendo virar vegetariano e aprender a meditar. fico muito no computador e tento insônia. eu gostaria de fazer uma apresentação de WUSHU.



AValiação da Aprendizagem em Processo / Língua Portuguesa

Produção Textual

6º ano do Ensino Fundamental

Turma 6º ano 1a.

1º semestre de 2015

Data 09/10/15

Escola _____

Aluno _____

Caro aluno, após ouvir atentamente a leitura do texto **O ciúme e eu**¹ feita pelo professor, escreva a história observando os acontecimentos narrados conforme eles se sucederam no conto lido.

Recomendações:

1. Faça um rascunho.
2. Verifique se o leitor de seu texto compreenderá o que você escreveu.
3. Passe o rascunho a limpo, utilizando caneta de tinta azul ou preta.
4. Capriche na letra!
5. Não se esqueça do título.
6. Escreva seu texto na modalidade padrão da Língua Portuguesa.

Rascunho

O ciúme e eu
 Foi o ciúme e eu o ciúme. Foi por não querer a esposa
 seu tal de ditado de eu kis um kute. Eu
 fui estira a mão pra sandi a luz.
 O ciúme falou que eu não sou
 seu comeu. A ficar com medo e comeu
 A mim encoli o ciúme comeu a falar
 mais calma. Eu fui ficando calma
 e eu falei pra minha irmã que eu quero (Vou)
 e um da Bem que tem um Pirena que gosta
 de mim

¹ Título excepcionalmente criado para essa ação. O texto na íntegra encontra-se em: BOJUNGA, Lygia. A Troca e a Tarefa. In: Tchou. Il. Regina Yolanda (miolo); Roger Mello (capa). 15. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000. p. 51.