



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO – MINTER INTERINSTITUCIONAL

JOSÉ JAIME MARTINS DOS SANTOS

**ESTUDO ANALÍTICO DE DESVIOS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS
ESCRITAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA
ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ARATUBA - CEARÁ**

FORTALEZA

2021

JOSÉ JAIME MARTINS DOS SANTOS

ESTUDO ANALÍTICO DE DESVIOS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS
ESCRITAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA
PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ARATUBA-CEARÁ

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) como requisito para
a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Linha de pesquisa 2: Processos de Organização Linguística e Identidade
Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Fortaleza

2021

JOSÉ JAIME MARTINS DOS SANTOS

**ESTUDO ANALÍTICO DE DESVIOS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS
ESCRITAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA
ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ARATUBA-CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Linha de pesquisa 2: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

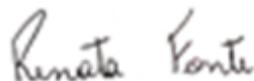
Orientadora: Prof.^a Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

Aprovada em: 23/08/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
(Orientadora)



Prof.^a Dra. Renata Fonseca da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
(Avaliadora interna)



Prof.^a Dra. Rinalda Fernanda Arruda Barros
Universidade de Pernambuco (UPE)
(Avaliadora externa)

FICHA CATALOGRÁFICA

S237e Santos, José Jaime Martins dos

Estudo analítico de desvios de grafia em produções textuais escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública no município de Aratuba – Ceará / José Jaime Martins dos Santos, 2021.

126 f.: il.

Orientadora: Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2021.

1. Linguística. 2. Fonética. 3. Fonologia. 4. Escrita. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

Aos meus pais, José Ferreira dos Santos e Maria Goreth Martins dos Santos, que sempre me ensinaram a importância dos estudos. À minha esposa, Ercília Maria de Freitas, e **aos** meus filhos, José Guilherme Freitas Martins e Maria Giovana Freitas Martins, pelo apoio diário. Ao meu irmão “camarada”, Luiz Célio Freitas Paiva, pelo incentivo e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por me capacitar, diariamente, na elaboração e finalização deste trabalho.

Aos meus pais, José Ferreira dos Santos (Zé Bastião) e Maria Goreth Martins, toda a minha gratidão!

Aos meus irmãos, Jean, Jailes e Jair, obrigado pelo apoio durante a produção deste trabalho. A esse último, agradeço, principalmente, pelas dicas e pela formatação desta pesquisa. Vocês são muito especiais para mim!

À Ercília, minha esposa e eterna namorada, por me incentivar a fazer deste sonho uma realidade. Agradeço-lhe pela ajuda, pela compreensão, pelo companheirismo e pelo amor manifestado nos momentos em que mais precisei.

Aos meus filhos, Guilherme e Giovana, minha fonte maior de inspiração. Amo-os incondicionalmente e orgulho-me de ser o pai deles!

À minha sogra, Fátima Freitas, que embalou esse sonho, com maestria e carinho. Devo-lhe essa!

Ao meu irmão “do peito”, Célio Paiva, pelo apoio moral, intelectual e financeiro. Sou-lhe eternamente grato.

À minha tia Lourdes, que, nos momentos de dificuldades econômicas de minha família, incentivou-nos sempre a continuar presenteando-nos com o material didático, durante todo o Ensino Básico. Gratidão é a palavra!

À Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, pela transposição de seus muros físicos e me possibilitar participar desse **Mestrado** (MINTER), acontecimento inimaginável para muitos da turma.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz, pelo auxílio, pela paciência, pelo carinho e pelas doses de ânimo durante a realização deste trabalho; sem ela, o caminho trilhado teria sido, com certeza, muito mais árduo.

Em especial, agradeço, com profunda admiração, à professora Fabiana Nogueira Martins, pelas contribuições que me levaram à conclusão desta pesquisa.

Às demais pessoas que, direta ou indiretamente, influenciaram ou contribuíram para esta conquista, muito obrigado!

Para aprender a ler e a escrever, é preciso apropriar-se desse conhecimento através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças de qualquer classe social. (Emília Ferreiro)

RESUMO

Esse trabalho apresenta um estudo analítico acerca de desvios ortográficos em produções textuais de alunos do 9º ano, de uma escola pública no Município de Aratuba – Ceará. Temos como objetivo analisar tais desvios, a partir da observação do contexto de suas ocorrências. Assim sendo, a presente dissertação busca analisar os fatores que influenciam os desvios ortográficos identificados nas produções textuais, considerando que essas discrepâncias revelam o início da aprendizagem dessa ferramenta de comunicação, representando as primeiras hipóteses levantadas pelos alunos para dominá-la. Para explicar os possíveis *desvios* encontrados nos textos, recorreremos aos estudos sobre os aspectos fonéticos e fonológicos, nas concepções de Bagno (1999), Marcuschi (2010), Hora (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Kato (2003), entre outros estudiosos, a partir dos quais, a produção científica sobre aprendizagem da leitura e da escrita vem se desenvolvendo. Os aspectos metodológicos adotados nesta dissertação tratam-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, de caráter analítico. Os resultados dessa análise mostraram que os desvios ortográficos, presentes nos textos dos alunos são motivados não só por desconhecimento da forma ortográfica da Língua Portuguesa, mas também decorrem de fatores fonéticos e fonológicos. Escolhemos trabalhar com essa temática devido à recorrência de alguns lapsos na escrita, uma vez que os alunos tendem a escrever a partir do som da letra, incluindo os aspectos da linguagem informal. Após a análise dos textos, classificamos alguns *desvios* ortográficos mais comuns na turma pesquisada dentre os quais aparecem de forma mais evidente o apagamento das consoantes /r/, /l/ pós-vocálico; a supressão da semivogal em ditongos como /ow/; o acréscimo de letras e o epêntese do /i/. Tornando evidente, assim, que a escrita para esse grupo é vista como transcrição da oralidade e não como sistema de representação própria. A relevância científica e social dessa pesquisa se mostra a partir da perspectiva de suscitar reflexões quanto aos tipos de desvios encontrados e, dessa forma, contribuir para a formação do indivíduo.

Palavras-chave: Fonéticos; Fonológicos; Análise; Escrita; Desvios.

ABSTRACT

This work presents an analytical study on spelling deviations in the textual productions of 9th grade students in a public school in the city of Aratuba – Ceará. We aim to analyze spelling deviations in texts from 9th grade students, observing the context of their occurrences. Thus, this dissertation seeks to analyze the factors that influence spelling deviations found in textual productions, considering that these deviations reveal the beginning of learning this communication tool, representing the first hypotheses raised by students to master it. To explain the possible deviations found in the texts, we resorted to studies on phonetic and phonological aspects, in the conceptions of Bagno (1999), Marcuschi (2010), Hora (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Kato (2003), among others, from which the scientific production on learning to read and write has been developing. The methodological aspects adopted are an action research with a qualitative approach, with an analytical character. The results of this analysis showed that the spelling deviations present in the students' texts are motivated not only by lack of knowledge of the Portuguese language spelling, but also due to phonetic and phonological factors. We chose to work with this theme due to the recurrence of some lapses in writing, since students tend to write from the sound of the letter, including aspects of informal language. After analyzing the texts, we classified some of the most common orthographic “deviations” in the researched group, among which the deletion of the consonants /r/, /l/ postvocalic, and the suppression of the semivowel in diphthongs such as /ow/ are more evident., the addition of letters and the epenthesis of /i/. Making it evident that writing for this group is seen as a transcription of orality and not as a system of representation itself. The scientific and social relevance of this research is shown through the perspective of raising reflections on the types of deviations found and, in this way, contributing to the formation of the individual.

Keywords: Phonetics; Phonological; Analyze; Writing; Deviations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Relações entre sons e grafias	38
Quadro 2 -	Dicotomias escritas	52
Quadro 3 –	Perfil do comportamento, rendimento escolar e número de faltas na disciplina de Língua Portuguesa, dos participantes da pesquisa realizada em 2020	70
Quadro 4 –	Caracterização dos alunos pesquisados	72
Quadro 5 –	Desvios encontrados no pré-teste de escrita espontânea.	73
Quadra 6 –	Plano global da sequência das atividades realizadas	76
Quadro 7 –	Substituições relacionadas ao traço sonoro	78
Quadro 8 –	Desvios devido à transcrição fonética	84
Quadro 9 –	Casos de supressão de letras	88
Quadro 10 –	Casos de acréscimo de letras	92
Quadro 11 -	Casos de juntura vocabular.....	96
Quadro 12 –	Desvios por motivação fonológica	97
Quadro 13 -	Casos de trocas de letras	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Associação Brasileira de Linguística
CVC	Consoante, vogal, consoante
DAL	Dispositivo de obtenção da linguagem
CV	Consoante, vogal
F	Falso
“fmg”	Formiga
HPC	Hipótese do Período Crítico
LA	Linguística Aplicada
LM	Língua Mãe
LP	Língua Paterna
PB	Português Brasileiro
PC	Período Crítico
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
V	Verdadeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO TEÓRICO	19
2.1	A linguística aplicada ao ensino do Português	29
2.1.1	A visão linguística	35
2.2	Processos fonéticos e fonológicos da língua portuguesa	41
2.2.1	A fala e escrita	51
2.2.2	O processo de aquisição da escrita	56
3	DESENHO METODOLÓGICO	64
3.1	Método	64
3.2	Ambiente da pesquisa	68
3.3	Caracterização da turma	69
3.4	Caracterização dos pesquisados	69
3.5	Estrutura do <i>corpus</i>	72
3.6	Procedimento para coleta dos dados	73
3.7	Estudo analítico	75
3.7.1	Estudo integral com diagnóstico	76
3.8	Caracterização dos desvios de grafia	77
3.8.1	Desvios por motivação fonética	77
3.8.1.1	<i>Desvios por motivação fonológica</i>	<i>77</i>
3.8.1.2	<i>Supergeneralização</i>	<i>79</i>
3.8.1.3	<i>Desvios por não considerar as regras regulações contextuais</i>	<i>78</i>
3.8.1.3.1	<i>Desvios por não considerar as correspondências irregulares</i>	<i>79</i>
3.8.1.3.2	<i>Confusões entre letras parecidas</i>	<i>80</i>
3.8.1.3.3	<i>Desvios por desconhecimento das regras gramaticais</i>	<i>80</i>
3.8.1.3.4	<i>Dificuldades na separação de sílabas</i>	<i>80</i>
3.9	Técnicas de amostragem e de procedimentos de coleta de dados	80
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DESVIOS ENCONTRADOS NOS TEXTOS DOS ALUNOS	82
4.1	Desvios relacionados ao sistema gráfico	84
4.1.1	Desvios por motivação fonética	84

4.2	Supressão de letras	88
4.3	Acréscimo de letras	92
4.4	Juntura vocabular	96
4.5	Trocas de letras	99
4.6	Casos à parte: a hipercorreção	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXO A	116
	ANEXO B	122
	ANEXO C	128

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Com isso, a presente pesquisa partiu das seguintes hipóteses: as múltiplas representações que uma mesma letra possa ter, podem ocasionar um número maior de desvios na escrita dos estudantes; outra hipótese, os processos fonológicos constantes na nossa língua estão materializados nessa escrita fono-ortográfica dos estudantes; em contrapartida, quais seriam os desvios ortográficos mais recorrentes? Os fatores de ordem socioeconômica podem estar relacionados a esses desvios? Como os professores podem intervir nesses desvios, à luz dos conhecimentos da Sociolinguística e das disciplinas da Fonética e, principalmente, da Fonologia?

É válido ressaltar que, ao cometer *desvios* ortográficos, os alunos estão realizando suas hipóteses de escrita e, apesar de a ortografia se tratar de uma conversão social instituída para padronizar a escrita e facilitar a comunicação social, devemos considerar que as hipóteses de grafia realizadas pelos alunos nos fornecem pistas importantes para compreendermos o uso que eles fazem da língua.

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

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

Ademais, é de conhecimento geral que a escrita, em relação à fala, segue padrões muito mais rígidos de uso para os quais, por exemplo, se permite pouca variação. Por isso, nessa modalidade da língua, o tratamento dispensado aos desvios não é o mesmo de quando se trata da fala. Nessa perspectiva, de como o docente deve dirigir o olhar para os *desvios* do aluno, Bortoni-Ricardo (2005, p. 226), diz que “A Sociolinguística rejeita a ideia de erro no repertório de um falante nativo de uma língua, já que todo falante é competente em sua língua”. Entretanto, na escrita é diferente, pois esta é uma convenção, possui regras definidas e normatizadas. As transgressões a essas regras são socialmente avaliadas de forma muito negativa. Acerca disso, assim se posiciona a mesma estudiosa: “Na língua escrita, o chamado erro tem uma outra natureza, porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 74).

Dessa forma, o professor deve procurar sempre estar atento aos problemas encontrados na escrita dos alunos, a fim de que possa realizar uma intervenção positiva e produtiva, de modo

que contribua para a inserção social desses educandos nas diversas práticas sociais em que a escrita convencional é exigida.

Logo, faz-se necessário sempre reafirmar que os desvios cometidos pelos alunos devem ser apontados e abordados apenas com a intenção de produzir um trabalho mais direcionado à solução do problema apresentado. Entretanto, não devem e não podem ser interpelados como forma de exprimir preconceito ou desvalorização do aprendiz. Bagno (2002, p. 117) afirma que “Chamamos de erro de português o que na verdade é apenas um desvio da ortografia oficial, pois a língua é natural, e a ortografia é artificial”. Sendo assim, consideramos mais apropriado ao nosso estudo a utilização do termo *desvio*, visando evitar qualquer tipo de preconceito linguístico, pois, nós, educadores, jamais podemos usar o erro para menosprezar ou constranger o aluno, tanto em sala de aula como também em qualquer outro ambiente.

Estes teóricos (KATO, 1986, HORA, 2009, MARCUSCHI, 2010, BAGNO, 1999, BORTONI-RICARDO, 2005) são unânimes em defender que “Uma das causas para os desvios de escrita é o tratamento superficial dado ao campo da fonética e da fonologia nos diversos níveis de ensino”. No entanto, é fato que esse campo da linguística tem pouca visibilidade e é deficitário na formação inicial do professor, o que dificulta o trabalho do docente que se depara, constantemente, com os desvios de escrita nos textos dos alunos, visto que o conhecimento dessas áreas nos permitem compreender não só os processos envolvidos na produção da fala e os processos de mudança que ocorrem nas línguas, como também a estrutura das línguas e as diversas possibilidades que elas dispõem aos seus usuários. Não obstante, a nossa perspectiva é a de que, além dessas questões, existe um conjunto de fatores que dificulta a aprendizagem da escrita, tais como: a dificuldade de acesso aos bens culturais por parte das classes menos favorecidas; a falta de investimento público na educação; entre outros que serão discutidos ao longo desse trabalho.

Nesse sentido, tomamos como base, para a análise e a compreensão dos *desvios* na escrita dos alunos, os processos fonológicos presentes em nossa língua que têm influenciado a escrita. Esses processos são fenômenos que envolvem tanto a fonética quanto a fonologia e constituem uma área de estudo pouco (ou nada) discutida na formação do professor de Língua Portuguesa durante a graduação. Outrossim, a influência desse fenômeno na escrita não costuma ser reconhecida e tem sido relegada ao estigma de erro de grafia. Sendo assim, nos pautamos nos estudos de pesquisadores como Bagno (1999) e Silva (2008), os quais apresentam reflexões importantes sobre os campos da fonética, da fonologia e, ainda, sobre a origem desses processos que nortearão o nosso estudo.

Ademais, acerca das questões fonéticas e fonológicas, consideramos o estudo da variação linguística fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Além dos conhecimentos técnicos, o reconhecimento da realidade linguística, o acompanhamento da evolução da interação social e o desenvolvimento emocional dos educandos são defendidos por Cagliari (2008, p. 56), “[...] como fatores primordiais no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois estes são atos linguísticos”.

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

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

Na verdade, em nossa concepção, a variação linguística deve ser associada a essa perspectiva de contínuo ao qual se refere Bortoni-Ricardo (2005, p. 87), “Reconhecendo que, a partir do deslocamento pelo contínuo, o educando poderá usar mais adequadamente a língua em função dos seus propósitos de comunicação”. Ampliaremos a discussão sobre esses três *contínuos* no decorrer desta pesquisa, pois a variação perpassa todas as questões abordadas aqui.

A nossa perspectiva é a de que os *desvios* de escrita refletem o uso real que os indivíduos fazem da sua língua materna na fala, por isso, muitas marcas da oralidade aparecem impressas nos textos dos alunos. Entendemos que o escritor aprendiz constrói hipóteses fundamentadas nos usos que ele faz do seu idioma no momento de grafar as palavras. Entretanto, pelo caráter relativamente arbitrário da nossa ortografia, essas hipóteses nem sempre concordam com as regras estabelecidas pelo nosso sistema de escrita.

Contudo, dirigindo um olhar atento às produções escritas dos alunos, teremos uma visão dos *desvios* como sendo parte do processo de construção do domínio da escrita, e que o papel do professor como mediador da aprendizagem na aquisição da fluência nessa modalidade da língua depende de fatores que vão muito além de corrigir os *desvios* dos alunos. Antes de

tudo, é preciso proporcionar situações de ensino e aprendizagem pautadas no entendimento de que a língua possui uma multiplicidade de usos que podem ser, constantemente, ampliados no decorrer da vida escolar dos estudantes.

Conforme mencionamos, muitos autores, como (Bagno 1999, Bortoni-Ricardo 2005, Marcuschi 2010, Cagliari 2012), investigam a fala, a variação linguística e as suas interferências na aquisição da escrita convencional. Entretanto, a maioria das pesquisas estão voltadas à fase da alfabetização e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como se os problemas de escrita se esgotassem durante os primeiros ciclos do Ensino Básico, o que, em muitos casos, não têm ocorrido. Essa realidade levou-nos a reconhecer que o problema merece atenção, também, nos Anos Finais do referido nível de ensino. Tal situação gerou as inquietações que deram origem a esta pesquisa, pois, em nossa experiência em sala de aula, constatamos, a partir das análises de produções textuais, que grande parte dos estudantes chega ao 9º ano do Ensino Fundamental apresentando, ainda, diversos *desvios* de escrita decorrentes das interferências da oralidade e das variedades linguísticas utilizadas por eles.

O nosso objetivo principal concentrou-se em analisar os *desvios* ortográficos em textos escritos de alunos do 9º ano, a partir dos contextos de suas ocorrências. Quanto aos específicos se declinaram em: identificar os desvios mais recorrentes na escrita dos estudantes, a partir da análise de textos produzidos por eles; conhecer os desvios decorrentes da oralidade e das variações linguísticas, associando-os aos processos fonéticos e fonológicos presentes em cada um dos textos pesquisados; compreender como os fenômenos da oralidade se manifestam em produções escritas de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental; descrever como a oralidade e a variação linguística fazem-se presentes nas práticas de escrita dos estudantes já mencionados. Nossa pesquisa seguiu as normas preconizadas pela Resolução 466/12 e 512/16 e foi aprovada pelo Comitê de Ética para que pudéssemos desenvolvê-la com seres humanos.

Com o intuito de desenvolver as ideias que nortearam esta pesquisa, o conteúdo proposto está estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, fazemos uma apresentação rápida do trabalho. Focalizamos a escrita no aspecto linguístico; posteriormente, aplicamos nossos objetivos e, por fim, mostramos como ocorreu a organização deste estudo.

No segundo capítulo, apresentamos algumas considerações teóricas sobre a Linguística Aplicada (LA), em torno dos fatores linguísticos (estruturais) e extralinguísticos (sociais) que se relacionam aos processos fonéticos e fonológicos de aquisição da modalidade escrita da língua. Para tanto, nos pautamos nos estudos da fala e da escrita, a partir do processo de aquisição da escrita e dos aspectos da ortografia e do ensino. Sabemos que, apesar de os

avanços decorrentes da relação entre a heterogeneidade linguística e o ensino da língua materna serem significativos, a sua aplicação empírica, na sala de aula, ainda é incipiente. Assim, consideramos necessário ampliar as discussões sobre esse tema.

No terceiro capítulo, abordamos o percurso metodológico que adotamos. Nele, justificamos nossa escolha pela pesquisa-ação, sob uma declinação qualitativa de caráter analítico. Desenvolvemos este capítulo, inicialmente, apresentando o método; posteriormente, o cenário da pesquisa, e, depois, os sujeitos dela, os quais dividimos em caracterização da turma e por aluno, por fim, descrevemos os procedimentos de coleta de dados. Relatamos, também, a trajetória que percorremos na coleta do *corpus*, na escolha do instrumento e das categorias de análise de dados.

No quarto capítulo, analisamos os desvios ortográficos produzidos pelos alunos. O objeto da nossa análise foi definido após um levantamento geral das discrepâncias escritas identificadas nos textos que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa. Constatamos, então, que a oralidade é o fator que mais contribui para os *desvios* apresentados e que os processos fonéticos e fonológicos, por supressão e por acréscimo de letras, são, respectivamente, os que mais se materializaram na escrita dos estudantes participantes. Esta constatação nos proporcionou a realização de uma delimitação em nossa análise, a qual se deteve aos *desvios* mais recorrentes acima elencados.

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

Vale mencionar que, apesar de existirem muitos estudos sobre a influência da fala sobre a escrita, há escassez de estudos que buscam investigar os hábitos da fala que emergem no texto escrito de alunos que já estão no último ano do Ensino Fundamental II e observar os desvios emergentes sob um ponto de vista fonológico.

Dessa maneira, pensamos nessas considerações, para o campo do estudo sobre os desvios ortográficos, sobre a influência da oralidade na escrita. Este trabalho pode ser mais uma contribuição para a pesquisa científica, principalmente, para aqueles pesquisadores que buscam investigar os desvios ortográficos que são frutos dessas influências.

2 PERCURSO TEÓRICO

Ao longo dos últimos anos, os estudos da linguagem vêm passando por profundas transformações. Segundo Marcuschi (2010, p. 28), “A partir de 1980, a escrita e a oralidade, [...] passam a ser estudadas de maneira relacionadas, visto que estas duas modalidades do sistema linguístico são, atualmente, consideradas a partir das condições de produção e recepção, o que [...] uma guinada nos estudos linguísticos”. Nesse sentido, acrescentamos o pensamento de Hora (2009, p. 03) ao afirmar que “A fonética é o estudo sistemático dos sons da fala”. Isto implica dizer que ela trabalha com os sons propriamente ditos, levando em consideração o modo como eles são produzidos, percebidos e quais aspectos físicos estão envolvidos na sua produção.

Desse modo, a escrita e a oralidade são práticas sociais com características próprias, mas não o suficiente para evidenciar dois sistemas linguísticos, nem, ao menos, considerar uma como superior à outra. Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 21), “A passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Ou seja, para esse estudioso a fala apresenta elementos, como pausas, hesitações, que são típicas dessa ordem, enquanto a escrita é mais elaborada e complexa.

Na verdade, é de conhecimento coletivo que os desvios relativos à leitura e à escrita são comuns às línguas, mesmo àquelas que são sintática e morfologicamente diferentes da nossa. Dessa forma, na escola, *desvios* ortográficos são comuns de serem detectados, a partir da alfabetização do aluno. Tal fato altera os resultados finais de aquisição do código escrito, e essa é uma oportunidade que os educadores encontram para identificar e tentar diminuir as dificuldades de aprendizagem, a partir da cultura de cada país.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2013, p. 57), “Os desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos revelam a influência da fala na escrita e as hipóteses construídas sobre a organização do código escrito”. Como acréscimo dessa percepção, na perspectiva de Mollica e Loureiro (2008, p. 3), “A existência da variação e da mudança na língua falada, que pode ter repercussões na escrita, constitui noção crucial para o alfabetizador trabalhar criteriosamente os obstáculos comuns aos aprendizes iniciantes da escrita”.

É, exatamente, nesse contexto que esta pesquisa se encaixa. Ela representa uma contribuição à escrita dos alunos, a fim de que os desvios de grafia cometidos por eles tenham

a devida explicação científica por acontecerem. Sabemos que, na atividade de escrita, alguns *desvios* de grafia são cometidos pela influência da fala; outros decorrem da própria arbitrariedade do código.

Assim, esta pesquisa se ancora na teoria funcionalista que aborda a sociedade como um todo em termos da função de seus elementos constituintes, isto é, das normas, dos costumes, das tradições e das instituições. Além desses, os processos fonéticos e fonológicos são percebidos. Com base nisso, pesquisamos as influências da fala sobre a escrita, tendo como princípio que ambas fazem parte do cotidiano das pessoas e são fundamentais para o desenvolvimento de cada uma delas. Vale ressaltar que a primeira é natural ao ser humano e precede à escrita, enquanto a segunda pode ou não ser aprendida.

Vale salientar que essas duas modalidades são diferentes, pois enquanto a escrita muda, de forma lenta, a fala é dinâmica e, por isso, modifica-se mais rapidamente, adaptando-se à cada nova geração. No entanto, cabe acrescentar que, em uma sociedade letrada como a brasileira, ambas expressões de comunicação convivem e acabam formando uma intercessão.

Convém lembrar o fato de que o homem criou a escrita como um recurso de comunicação, como uma forma de transmitir uma mensagem por meio de um sistema de códigos para satisfazer os anseios de uma sociedade em evolução. Então, a princípio, a organização de uma gramática, a que tinha somente acesso os homens livres, letrados, de classe social alta, acabou resultando no caráter elitista, o que ela possui até os dias atuais. Tal fato foi o grande responsável por essa noção de *erro* que hoje se constata ao que se irá pesquisar.

Acerca da concepção de *erro*, Bagno (1999, p. 60), assim se posiciona:

A noção de erro - que está no segundo modo de ver a língua - se prende a fenômenos sociais e culturais, que não estão incluídos no campo de interesse da linguística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua “em si mesma” em seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos.

O pensamento desse estudioso revela-se contrário ao da gramática normativa, que é fruto de uma tentativa de sistematizar a língua padrão, mas acaba estabelecendo normas daquilo que seria falar *corretamente* uma língua. Tais normas, instituídas pelo uso das pessoas de prestígio e explicitadas por elas, estão sempre sujeitas a *desvios* por conta da heterogeneidade da fala, já que uma pessoa nunca fala do mesmo modo em todas as situações, visto que a língua varia de região para região em suas diferentes formas de uso.

Assim sendo, alunos com pouca leitura e pouca prática na construção de textos têm muita facilidade de transmitir marcas da oralidade para a escrita, o que resulta em textos confusos, impertinentes e, muitas vezes, de difícil compreensão para quem o lê. Com base nisso, a falta de um repertório linguístico amplo pode influenciar na hora da escrita e implicar uma incidência maior de inadequações de escrita. Com essa incidência, as marcas da oralidade se tornam evidentes nas produções textuais dos sujeitos. Logo, a falta de leitura desencadeia resultados adversos, sem dúvida, na hora de escrever.

Acerca disso, Bagno (1999, p. 60) diz que “O aluno pode falar da forma como achar melhor, dependendo do contexto em que se encontra, mas que ele deve obedecer às normas gramaticais”. Isso significa dizer que, na hora da escrita, para que o leitor possa entender o que está lendo, é necessário que sejam aplicadas regras do idioma que ambos os falantes – produtor/ leitor - usam. Sobre esse fenômeno, o teórico afirma que cada país possui uma ortografia oficial e, por isso, é preciso seguir as regras ortográficas de modo a ser entendido. Por fim, ele completa os seus posicionamentos ao dizer que:

A ortografia é um artifício inventado pelos seres humanos para poder registrar por mais tempo as coisas que eram ditas. A ortografia oficial, em todos os países, é decisão política, é uma lei, um decreto (...). Por isso, ela pode ser modificada ao longo do tempo, segundo critérios racionais e mais ou menos científicos, ou segundo critérios sentimentais, políticos e religiosos. (BAGNO, 1999, p. 28)

Ainda na perspectiva do mesmo teórico, ninguém nasce falando ou escrevendo conforme a norma padrão. Para isso acontecer, ele defende que é necessária muita prática e muitos exercícios designados à aprendizagem. Assim, tais normas podem ser modificadas no decorrer do tempo. No entanto, a criação dessas regras fez-se necessária para que as variações regionais da língua pudessem ser detidas e não tivessem tanto reflexo na escrita. Bagno (1999), também afirma que existem pessoas que nascem, crescem e morrem sem, sequer, saber ler ou escrever, mas que, em diferentes situações, sobressaem-se na oralidade com magnitude.

De modo análogo a Bagno, o estudioso Moraes (2007, p. 46) destaca que:

[...] a ortografia funciona como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos indivíduos de uma mesma língua. Assim, se escrevermos de forma unificada, poderemos nos comunicar mais facilmente, e cada um continuará tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta.

Assim, observa-se que, para Moraes (2007, 52), “O ideal seria que pudéssemos escrever de maneira unificada, ou seja, de acordo com nossa fala”. Certamente, isso facilitaria nossa escrita e, inclusive, nossa leitura. Ainda na perspectiva desse autor, apesar de a escrita não traduzir com perfeição as expressões da fala, se passássemos a escrever como falamos, correríamos o risco de nem sempre nos fazermos compreender, o que resultaria em textos incoerentes e, quase provável, totalmente confusos.

Soares (2000, p. 216), também estudiosa do fenômeno entre fala X escrita, diz que, “Apesar dos avanços tecnológicos atuais, a escrita continua sendo um importante meio de comunicação e de registros nas sociedades letradas”. Segundo a autora, é por meio da escrita que dados são armazenados, ideias são expressas, informações são trocadas e criadas. Assim sendo, é fato que o ato de escrever envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que vão desde a capacidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado(s) a um leitor, por isso, para escrever, é necessário pôr em prática o conhecimento empírico e denotar uma leitura ampla de diferentes tipos textuais.

Na verdade, o que se percebe com essas teorias é que o aprendizado da ortografia é uma aquisição de domínio específico, que não se dá quando se aprende a escrever alfabeticamente, mas que requer um ensino metódico, com o passar dos anos, pois sofrem influências das restrições ortográficas da língua. Tal constatação levanta questões que provocam a necessidade de se repensar como a ortografia vem sendo trabalhada em sala de aula.

Ainda de acordo com Soares, (2000, p. 62), “Os alunos são avaliados apenas como os que fizeram *certo* e os que fizeram *errado*”. Conforme essa autora, os educadores, de modo geral, não se preocupam em saber por que o aluno escreveu com uma letra diferente e por que ele achou que se escrevia daquela forma.

A partir dessa concepção, Soares (2000, p. 62) nos leva a refletir sobre “[...] os exercícios que aparecem em muitos livros didáticos, que possuem tarefas pobres e que, meramente, levam os alunos à memorização”. Assim, percebe-se que uma parcela dos docentes não se preocupa em trabalhar corretamente a escrita dos alunos e, quando observam os *desvios*, fazem que eles trabalhem por meio de repetições até *aprenderem* a escrever corretamente e legível.

Outrossim, durante o processo de aquisição da língua escrita, no ensino fundamental, conforme já mencionado, ocorrências de problemas ortográficos e *desvios* da norma padrão são

evidentes, devido, principalmente, à interferência da fala na escrita e à falta de conhecimento da norma padrão. Na perspectiva de Moraes (2007, p. 31):

Os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizadas e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas.

Ainda na visão de Moraes (2007, p. 36), “O ensino de ortografia não evoluiu como os outros aspectos do ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que as escolas continuam tendo dificuldades em promover o conhecimento ortográfico com seus alunos. E as avaliações são apenas para identificar se o aluno está escrevendo corretamente”. O autor acrescenta que isso fica claro ao se verificar que os exercícios se baseiam meramente em ditados.

Mediante isso, pode-se perceber que as escolas continuam trabalhando a ortografia de forma mecânica, ou seja, apenas para avaliar a escrita *correta* dos alunos, o que acaba por tornar a aula cansativa e por provocar certa aversão e uma forte antipatia à disciplina de Língua Portuguesa por parte do aluno, muitas vezes, afastando-o, assim, da sala de aula. É fato que ainda existe uma grande resistência por diversos professores em abandonar definitivamente esse método de avaliação e pôr em prática uma metodologia diferenciada e dinâmica que atraia o aluno para a escola.

Ainda, segundo Moraes (2007, p. 39), “É importante o professor estar sempre consciente de que o aluno que comete desvios de ortografia não está cometendo *erros* de português”. De modo a contribuir com esse posicionamento, Bagno (1999, p. 46) afirma que, “O aprendizado da ortografia exige exercício, memorização, treinamento - é uma competência que tem que ser aprendida, ao contrário de outras competências que são adquiridas naturalmente”.

Vale lembrar que Bagno (1999, p. 123) considera que um dos problemas decorrentes disso é “O fato de a escola impor a norma culta, desconsiderando a diversidade linguística existente no Brasil”. Para ele, em contraposição à noção de *erro*, e à *tradição da queixa* derivada dela, a ciência linguística oferece os conceitos de variação e mudança.

Vale salientar que, para esse estudioso, enquanto a Gramática Tradicional tenta definir a *língua* como uma entidade abstrata e homogênea, a Linguística concebe a língua como uma realidade intrinsecamente heterogênea, variável, mutante, em estreito vínculo com a realidade

social e com os usos que dela fazem os seus falantes. Logo, uma sociedade extremamente dinâmica e multifacetada só pode apresentar uma língua igualmente dinâmica e multifacetada. Ademais, Bagno (1999), afirma que:

Para as ciências da linguagem, não existe *erro* na língua. Se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente. Assim sendo, a noção de *erro* se prende a fenômenos sociais e culturais, que não estão incluídos no campo de interesse da Linguística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua *em si mesma*, em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. (BAGNO, 1999, p. 46)

Na verdade, o estudioso defende que, para analisar as origens e as consequências da noção de *erro* na história das línguas, será preciso recorrer a outras ciências, necessariamente interdisciplinar, a Sociolinguística, entendida aqui, em sentido amplo, como o estudo das relações sociais intermediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, ao contrário da Gramática Tradicional, que afirma que existe apenas uma forma certa de dizer as coisas, a Linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável, ou seja, nada na língua é por acaso.

Nas atividades do professor, ainda na perspectiva de Bagno (1999, p. 46), o docente tem de “Ao encontrar formas não padrão na produção oral e escrita dos alunos, oferecer a eles a opção de *traduzir* seus enunciados para a forma que goza de prestígio, para que eles se conscientizem da existência dessas regras”. Concluimos dessa óptica que a consciência gera a responsabilidade. E é ao usuário da língua, ao falante/ escrevente, como bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a escolha dele, como também eleger as opções, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte de integrantes de outras camadas sociais diferentes da sua. Na verdade, o que não se pode é negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis.

No entender de Roberto (2016, p. 43), “A norma culta assegura a unidade linguística do país, uma vez que essa norma se sobrepõe às variedades regionais e individuais, sem eliminá-las”. Na verdade, ao fazer tal afirmação, o teórico revela que a norma é exigida em determinadas circunstâncias, mas os dialetos regionais e as particularidades estilísticas pessoais têm seu espaço na vida social. Então, cabe à escola respeitar as diferenças, democraticamente, e oferecer oportunidade de acesso ao domínio da norma culta sem o qual a vida profissional pode ficar prejudicada.

Para Travaglia (2002, p. 84), outro estudioso da dinâmica de uso da língua materna, “O ensino do Português no ambiente escolar tem sido preso às regras de gramática normativa, estudando conceitos da língua padrão com exemplos inspirados nos clássicos literários”. O autor segue afirmando que as aulas são dadas a partir de um programa que o professor precisa desenvolver no ano, muitas vezes, descontextualizado, porque não leva em consideração as dificuldades de aprendizagem.

Para esse autor, prender-se ao *certo e ao errado* no ensino da língua materna é uma espécie de regressão às aulas elaboradas na concepção do ensino tradicional, que defende a ideia de que a formação de conceitos não pode ser reduzida à memorização, e o método de ensino que se prende a isso é falho por estimular o aprendizado de forma pronta e acabada. Para o teórico, ao contrário, a prática do ensino da língua exige a elaboração de atividades voltadas para a interação do sujeito com o mundo e com as pessoas que estão a sua volta. Acerca disso, assim ele se posiciona:

[...] ao trabalhar a gramática reflexiva, o professor desenvolve atividades que objetivam o aluno a fazer uma reflexão sobre a língua que domina, ao mesmo tempo em que propõe atividades sobre os recursos linguísticos que ele ainda não domina, a fim de adquirir novas habilidades linguísticas. (TRAVAGLIA, 2002, p. 37)

Ainda na ênfase do mesmo autor, nas atividades em sala de aula, é possível utilizar dois tipos de gramática reflexiva: a que trabalha com exercícios que contribuem para nomear fatos da estrutura e do funcionamento da língua, e a que trabalha com propostas voltadas para os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir numa situação comunicativa.

Com base nessa compreensão, o professor, no contexto atual, não corresponde mais à figura do detentor do conhecimento ou daquele que estabelece uma relação de hierarquia com os discentes. Ao contrário, o educador contemporâneo é aquele que, constantemente, tem despertado no educando a paixão pelo saber, pela reflexão sobre a sua própria atuação na sociedade e, por meio dessa reflexão, tem dado a ele a oportunidade de reconhecer que, também, é sujeito ativo em um processo histórico, que pode mudar e reinventar a sua história a partir daquilo que faz.

Todas essas ações exigem, portanto, exercício consciente, o que requer reflexão do próprio ato de existir. Acerca dessas questões, para o pensador pernambucano Paulo Freire

(2006), exercer a consciência é ter clareza sobre o aspecto dialético da educação. O autor acrescenta que, “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de expressão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2006, p. 30).

Uma outra percepção é defendida pelo teórico russo Vygotsky (1988, p. 64), que afirma existir uma situação concreta em que o homem “[...] assume a tese central de que criando e recriando a cultura em suas relações sociais, o humano cria e recria a si próprio”. Assim, este sujeito histórico não é um ente separado, que interage com a realidade, mas é parte integrante desse meio social e histórico que atua.

Com base no exposto, a educação cumpre esse papel ao contemplar os educandos com os instrumentos que lhes são indispensáveis e pertinentes. Tal fato ocorre por meio do ensino/aprendizagem, que possibilita a todos os sujeitos históricos se apropriem desses meios, a partir da preparação para o trabalho, para o ingresso e para a participação crítica na vida social e política identificada em seu movimento histórico. Dessa forma, tais acontecimentos estão articulados às vontades de todos os outros cidadãos reunidos no mesmo espaço e tempo social.

Vale salientar que o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, desempenha papel fundamental na vida dos alunos, o que não corresponde a trabalhar por meio de regras de memorização que serão apenas decoradas para a prova. Ao contrário, oferece às crianças e aos jovens, a partir das letras e dos diálogos, um universo de esperanças, pois parte do pressuposto de que a construção do saber pode ser alcançada a partir das relações interpessoais estabelecidas na sala de aula.

De volta ao pensamento de Bagno (1999, p. 17), “O profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, assim como reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos”. Na perspectiva do autor, isso se procede para, com eles, o educador empreender uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa. Todas essas condutas têm o propósito de construir relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democrática e não discriminadora.

Na concepção do mesmo autor, um dos equívocos cometidos pela escola é tratar o registro linguístico que o aluno traz de casa como um empecilho ao ensino da ortografia. Isso

implica dizer que forçar o aluno a falar como escreve não o ajudará a compreender o funcionamento da escrita. Como ilustração dessas ideias, Bagno (1999, p. 43) afirma que, “Pode-se dizer que muitos erros de ortografia são decorrentes das concepções tradicionais de alfabetização que lidam com o processo de transcrição dos sons da fala como se a língua fosse uma entidade homogênea ditada pelos rigores da Gramática”.

Efetivamente, é inquestionável o lugar que a linguagem ocupa na vida humana. Podemos perceber que ela é a capacidade cognitiva que permite o ser humano comunicar-se de maneira produtiva com seus pares. É sabido que, por meio da linguagem há interação, coletividade e integração, fatores esses que possibilitam o desenvolvimento humano em todas as áreas. Apesar dessa condição ser real, a linguística, área que tem a língua como objeto de estudo, só foi reconhecida como ciência no final do século XIX e início do XX, a partir dos estudos do suíço Ferdinand Saussure (1988). Dentre os diferentes campos de estudos, temos a Linguística Aplicada, que propõe reflexões sobre a língua e os processos de apropriação da escrita, na qual se insere esta pesquisa.

2.1 A Linguística aplicada ao ensino do Português

É importante percebermos que quase tudo o que fazemos se estrutura na forma de algum tipo de linguagem, verbal ou não verbal, formas tais que são fundamentais para o entendimento da comunicação na sociedade. Assim, é mister promover um estudo da linguagem, tarefa específica da Linguística, que, segundo Cagliari:

Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, quer usando os conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita. (CAGLIARI, 2008, p. 36)

No concernente ao ensino da Língua Materna, a Linguística faz uso dos conhecimentos empíricos, buscando o desenvolvimento do processo de aprendizagem, dividindo-se, por exemplo, entre a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada, dentre outras. Esta última é o foco central deste trabalho.

A Linguística Aplicada (doravante LA), que até quase o final da década de 1980 era considerada uma disciplina neutra e política, voltada para o ensino-aprendizagem de língua,

principalmente da inglesa e a serviço dos interesses políticos e econômicos dos países anglófonos, passou, já na virada do século XX, a vivenciar transformações. Sabemos que é fato que o mundo sofreu grandes mudanças que influenciaram a vida em sociedade. Em meio a isso, os discursos modernistas, tais como: direitos humanos, cidadania, conhecimento científico prevaleceram, contribuindo para que emergisse uma LA voltada para as práticas sociais, pois não havia mais espaço para a divisão entre teoria e prática.

Para muitos linguistas, a LA vive uma era de transformação à procura de novas formas de expor teorias e de tornar-se mais prática. Segundo Lopes (2013, p. 72), “Essa área científica precisa tornar-se mais útil ao processo de ensino/ aprendizagem, valorizando os conhecimentos que o aprendiz tem de suas práticas linguísticas”. Isto é, com o mundo em mudança, é de suma importância unir ciência, teoria e práticas sociais, direcionando-as a um projeto epistemológico que colabora na reinvenção da vida social. Por conseguinte, tais práticas demandam que a LA seja transdisciplinar, centrando-se mais áreas que envolvam o social, o político e o histórico.

Por esse ângulo, percebemos que, na contemporaneidade, a LA vai ocupando espaços, dialogando com outras áreas, como a Psicologia, a Sociologia, a Comunicação Social, a Antropologia, a História, a Pedagogia e a Informática, evidenciando, a partir disso, problemas reais da sociedade. Desse modo, ela consegue dar voz ao ‘pobre’, que é visto como *o novo sujeito social*. E com esse novo sujeito social, heterogêneo, espera-se construir teorias que auxiliem na análise das relações de poder, na diferença e desigualdade, na busca de alternativas contra os discursos hegemônicos que aumentam cada vez mais o número dos marginalizados da sociedade. Acerca disso, Lopes (2013, p. 95) afirma que, “Não se trata de levar a verdade/ conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los”.

Com tal posicionamento, o autor ratifica a importância de se considerar a variação linguística como outro dialeto e não como um *erro*, pois se trata, de fato, de uma realização diferente, não padrão. Assim, para que o aluno aprenda a variedade de prestígio, não há necessidade de se desvalorizar a dele. Cada variedade tem o seu espaço conforme as circunstâncias enunciativas em que ocorre.

Nesse sentido, se a LA tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, visando a entender a linguagem em práticas sociais, vale lembrar que:

Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado. A linguística aplicada precisa construir conhecimento que explode a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul. Dessa forma, visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sicohistória é apagada, são inadequadas por dar conta da visão de linguística aplicada contemporânea que defendo. (LOPES, 2013, p. 103)

Assim sendo, a Linguística Aplicada precisa construir conhecimentos junto à realidade concreta dos menos favorecidos, na busca de um construto da esperança, uma vez que, a partir desses conhecimentos, poderão ser criadas novas alternativas sociais. Isso se torna possível se o ensino parte da realidade do aprendiz, se escutá-lo e traçar estratégias de ensino, considerando a realidade social, cultural e geográfica do aluno oriundo de grupos subalternos. Segundo Lopes (2013, p. 31), “A LA deve se constituir a partir da imprescindibilidade de uma Linguística mestiça”. Dito de outra maneira, ela deve empreender uma reestruturação interdisciplinar para ser capaz de dialogar com o mundo contemporâneo, tornando-se uma linguística que possa eclodir a relação entre teoria e prática.

Desse modo, será possível considerar as vozes daqueles que estão inseridos nas práticas sociais que se quer estudar, ou seja, fala-se de uma linguística que descreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, conseguindo, assim, torná-lo sujeito histórico. Nessa visão, trata-se, portanto, de uma Linguística Aplicada em que a ética e o poder são pilares cruciais.

Cabe acrescentar que vários linguistas classificam a LA como uma atividade interdisciplinar ou transdisciplinar, isto é, uma ciência que atravessa várias áreas de conhecimento. Contudo, eles, também, advertem que a transdisciplinaridade somente é possível no caso de estudos elaborados por equipes ou por grupos de pesquisadores, por ser complexo demais uma pessoa dominar conhecimentos de modo acurado de duas ou mais disciplinas, juntamente com a Linguística Aplicada. Enfim, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são posturas que devem ser assumidas e desenvolvidas ao longo da vida profissional do linguista.

Ademais, um rompimento inesperado com o paradigma tradicional para uma nova visão não significa desprezá-lo, mas estar aberto, receptivo ao novo para o constante questionamento e para a desconstrução. Na prática, isso significa que deve haver entrosamento entre Linguistas, Cientistas Políticos e Sociólogos, e que todos incluam o discurso um do outro. Na verdade, a interdisciplinaridade ainda é experiência de forma incipiente. Então, antes de

alcançar uma meta tão arrojada, a LA necessita ser reconhecida como área de conhecimento genuíno e de valor para as comunidades pelos membros envolvidos nas demais disciplinas.

Levando em conta essa proposta, observa-se que o ensino da Língua Portuguesa precisa ser eficaz para que o aluno possa aprender a argumentar contra o poder e contra as injustiças. Além disso, o ensino deve ajudar o discente a ampliar sua visão de mundo e compreender melhor a sociedade onde está inserido.

Com base no pensamento de Lopes (2013, p. 18):

É pertinente ressaltar que não se trata simplesmente de aplicar uma teoria, pois, para a efetivação desse trabalho, é de grande relevância o conhecimento que as pessoas envolvidas no processo ensino e aprendizagem têm de sua experiência com a língua ou com o ensino da língua.

Ainda de acordo com Lopes (2013), “A postura de dar ao aprendiz a condição de sujeito de seu conhecimento é intrínseca à Linguística Aplicada para que esta se molde ativamente às práticas sociais”. Assim, teremos a realização da LA, que é o encontro do que as pessoas falam em seus cotidianos, intervindo nas suas práticas sociais e com a possibilidade, também, de favorecer o surgimento de novas teorias que dialoguem com ela, tornando-se, dessa forma, fundamental discutir as suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa.

No entender de outro estudioso, Cristóforo (2002, p. 11), “Não há variante melhor ou pior de uma língua. Há variantes de prestígio, estigmatizadas ou neutras”. Para definir as propriedades a serem adotadas em sua variedade pessoal, um falante conta com várias fontes de informação linguística e não linguística de outros falantes. Mesmo que a seleção não se dê conscientemente, definem-se ações e caracterizam-se, assim, as particularidades da fala de um indivíduo, ou seja, um idioleto.

Assim, por ser a linguagem um fato social, sua perpetuação se concretiza por meio das convenções sociais. Em outras palavras, ela é coletiva, pois, se fosse individualizada, os falantes não se entenderiam, uma vez que cada um criaria suas regras a partir de um modelo pessoal, ou seja, particular. Até as crianças, no processo de apropriação da linguagem, respeitam o fato de as regras serem partilhadas por uma sociedade e não particulares. A comunidade, na pessoa dos pais/ responsáveis ou professores, zela pelo desenvolvimento linguístico de seus membros, pois espera que, no futuro, eles assumam bem o seu espaço na sociedade.

Como as crianças, automaticamente, brincam, manuseiam objetos, têm iniciativas, estudam, é necessário que o processo de alfabetização considere essas capacidades desses

pequenos aprendizes, respeitando e valorizando o que eles já conseguiram sem um treinamento prévio. Além disso, que os propiciem um ambiente instigante, que os leve racionalmente a construir suas hipóteses.

Inegavelmente, sabemos que a criança proveniente de um meio social menos favorecido economicamente, muitas vezes, depara-se com o preconceito linguístico no ambiente escolar. Sua variante de fala é tratada como uma *sublinguagem* e, conseqüentemente, o discente recebe tratamento discriminatório. Então, a escola, que deveria ser um lugar de acolhida, de harmonia e de integração, acaba colocando de lado seu protagonismo ao não se interessar pelo que o aluno pensa sobre a linguagem, tampouco sobre a utilidade, o valor e a finalidade dessa linguagem em sua comunidade. É fato que muitos alunos demonstram dificuldade para escrever e, por isso, reproduzem a língua oral nas tarefas de produção de textos, isto é, eles escrevem como falam. Por fim, é importante que a escola trabalhe a oralidade, que mostre as diferenças e as semelhanças entre estas duas modalidades linguísticas: fala e escrita.

Logo, o estudante precisa saber que não existe uma gramática pronta para a língua falada e que há diferenças lexicais tanto na constituição de textos falados como nos de textos escritos, uma vez que, na escrita, deve-se utilizar vocabulário mais amplo, construções sintáticas diferentes das usadas na língua oral, por exemplo, menos interjeições, como também outras possibilidades.

Além disso, o professor deve reforçar com os alunos a noção de que a interação da fala ocorre nas práticas cotidianas. Por isso, precisa deixar claro que o planejamento da fala acontece no momento de sua verbalização, como é o caso, por exemplo, dos boletins do tempo e das notícias de televisão. Contudo, devemos lembrar que há diferentes contextos que exigem uma exposição oral mais elaborada em relação a outras.

Desse modo, essas situações vão exigir uma estrutura mais refinada, também, dessa organização da oralidade, como, por exemplo, um palestrante, no momento de sua exposição e no uso da linguagem, quando conversa com amigos. A dinâmica da fala evidencia, pois, a simplicidade de sua estruturação, como se pode notar nos exames orais e nas aulas expositivas. Então, a escrita pode ser revisada, e a fala admite reformulações do que foi dito; ao escrever podem ser feitas consultas, e ao falar podem ser feitas considerações. Portanto, a fala demonstra seu processo de criação; a escrita mostra o resultado.

Para assim proceder, é preciso se basear no pressuposto de que a língua sempre varia seja, por exemplo, devido aos grupos etários, ao grau de escolarização dos falantes, às redes sociais ou aos fatores linguísticos-estruturais. Portanto, é fundamental uma abordagem do fenômeno da variação. No entendimento de Stella Maris Bortoni- Ricardo (2005), temos de, além de nos orientar, refletir, identificar, conscientizar, respeitar e aceitar as diferenças que há nos usos linguísticos, considerando, nesse sentido, três *contínuos*: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística.

Denota-se dessa concepção que as variedades, ao longo do primeiro *contínuo*, podem ser representadas pelos falares rurais mais isolados, passando pelos grupos urbanos, como as comunidades mais interioranas em distritos ou núcleos semirurais, que são influenciadas pelo urbano, pela mídia, por exemplo, até as variedades que sofreram processo maior de padronização.

Quanto ao segundo *contínuo*, o da oralidade-letramento, incluem-se desde os eventos orais sem influência direta da escrita até os eventos que se realizarão sob a mediação da escrita. Vale ressaltar que, muito embora não haja delimitação rígida entre eles, as fronteiras são fluidas e podem haver sobreposições.

Por fim, no que diz respeito ao terceiro *contínuo*, ele abarca os usos mais espontâneos da língua até os que são mais planejados e que requerem mais atenção do falante. Desse modo, estabelece usos menos monitorados ou mais informais, até os mais formais ou mais monitorados. Em razão de todas essas questões, a escola precisa propor atividades linguísticas que possam instrumentalizar os alunos a usarem a linguagem de acordo com a situação de comunicação, de forma a garantir-lhes participação social crítica e transformadora.

O papel da escola, dessa forma, é abordar as múltiplas e complexas relações que se estabelecem entre as variedades da língua; é abordar os usos da linguagem e a sua adequação ao contexto de interação, ao gênero discursivo, ao objetivo comunicativo, ao interlocutor; é, por fim, discutir as ideologias, explícitas ou implícitas, os jogos de poder que se materializam por meio da linguagem. Trabalhar, pois, a linguagem na escola, aponta a necessidade de se considerar os diferentes processos de interação por meio da língua, sejam orais, sejam escritos, que ocorrem tanto na sala de aula quanto fora dela; também a necessidade de analisar a situação de comunicação, os recursos linguísticos, suas diferenças de uso e seus efeitos de sentido. Não se trata, portanto, de se trabalhar única e exclusivamente a norma-padrão, mas, sim, de

contemplar diversas atividades e textos que alcancem a variação linguística e descortinem as crenças e os preconceitos.

2.1.1 A visão linguística

A Linguística considera a língua falada como a manifestação de uma língua natural, isso porque, conforme Castilho (2014, p. 39), “Ela é utilizada em família, enquanto a escrita é aprendida nas instituições formais de ensino”. Segundo o autor, a fundação da Associação Brasileira de Linguística - ABL, em 1969, e a profissionalização dos linguistas brasileiros trouxeram, junto com a formação teórica, a busca por temáticas que visassem ao desenvolvimento da cultura nacional e à produção de dicionários e de gramáticas mais em conformidade com o uso brasileiro do português. Impactados por essas mudanças, os linguistas começaram os estudos sobre a língua falada.

Castilho (2014, p. 41) acrescenta que tal postura, “Privilegia a gramática descritiva falada”. Não percebemos, então, a preocupação com o *certo* e o *errado*, conforme a gramática tradicional. Para o teórico, “Os códigos gráficos perseguem um objetivo que nunca será atingido: aproximar a língua escrita da língua falada. Escrever como se fala é impossível: basta lembrar a flutuação sobre a execução linguística, assegurando a intercompreensão” (CASTILHO, 2014, p. 92).

Desse modo, a gramática, na perspectiva do autor, deve fornecer aporte para que se reflita sobre a língua e se perceba a sua dinamicidade e pluralidade. Ao dissertar sobre a história da Língua Portuguesa, Castilho (2014, p. 87) afirma que ela, “Relaciona os aspectos sociais às mudanças linguísticas”. O autor, em sua obra, investiga o português falado e apresenta aspectos importantes do diálogo e do texto.

Acerca disso, Castilho (2014, p. 96) acrescenta a seguinte fala, “É por um ensino reflexivo, no qual os aprendizes são expostos às novas formas de pensar sobre a língua”. Nessa perspectiva, o autor quer dizer que os alunos serão vistos como parceiros no processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, ele, também, sugere que a associação dos discentes ao processo de ensino e aprendizagem pode ser feita por meio do desenvolvimento de pequenos projetos que visem a transformar a sala de aula e a escola em lugares de debate.

Embora muitos contestem o *poder* da gramática tradicional, outros continuam defendendo a ideia de que se deve saber gramática para saber ler e escrever muito bem. Em

suma, para quem propaga esse pensamento, ensinar Português é ensinar gramática. Segundo o autor anteriormente mencionado, não importa que, com tal postura, esses defensores estejam relegando um plano secundário. “O ensino do Português, língua materna, deve acontecer como uma contínua reflexão sobre a língua, muito mais do que qualquer outra coisa.” (CASTILHO, 2014, p. 102)

Nessa discussão, segundo esse teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1998), levam em conta, no mínimo, três aspectos: os destinatários desse ensino, as diretrizes recomendadas e a contínua avaliação dos resultados obtidos, os quais ainda não foram devidamente implementados por vários motivos, sendo alguns deles já elencados nesta pesquisa.

Para Castilho (2014, p. 90), “Os professores de língua portuguesa não contribuirão para a formação dos cidadãos participativos se não pararem de tratar seus alunos como sujeitos passivos”. Ou seja, como atores sociais não envolvidos em seu processo de formação, processo esse fundamental em que serão vistos como indivíduos aos quais oferecemos respostas a perguntas que eles não formularam. Ainda em conformidade com esse autor, se considerarmos a variedade culta como uma dentre várias outras que podem ser empregadas diante de determinada situação social, veremos que nenhuma variedade linguística preponderará sobre a outra, pois todas têm seu valor e o que deve se exigir do falante é apenas uma questão de adequação.

Bagno (2014) é outro linguista que trata do tema ortografia. Esse teórico apresenta a língua que aprendemos naturalmente na nossa comunidade como a “Língua Mãe, a língua que cada pessoa começa a adquirir tão logo nasça, e cria o vínculo afetivo linguístico com a mãe” (BAGNO, 2014 p.100). O autor se refere à língua estritamente falada.

No entanto, quando a língua materna é oficializada como o idioma de um país, passa a ser a língua paterna, que é basicamente escrita, ortografizada, normatizada. Bagno (2014, p. 100), afirma que a LM é “[...] Língua de mulher” - tendo em vista que sofre, na maioria das sociedades, as mesmas depreciações dedicadas ao gênero feminino: é o lugar do *erro*, do *desvio*, do *frágil*, do pouco confiável, do instável, do inconvenientemente sensível e sensitivo. Ao pai cabe domar e domesticar esse idioma errático, conferindo-lhe regras, regimentos, registros, regências, regulamentos - palavras todas derivadas de *rex*, *regis*, ‘rei’, assim como *recto*, *direção*, *correção*, *régua*. É a língua do direito (*derectu-*, ‘o que está reto’), exigida como lei linguística. Em outras palavras, a língua paterna é a língua de *erecção*, a língua do rei, pai da nação, símbolo do Estado.

Ainda segundo o mesmo autor, a Língua Paterna – LP nas escolas, é a que, por muito tempo, ficou restrita à escrita literária. Desse fato, originaram-se os chamados

Erros de Português, pois o aluno que falava a língua materna, que tinha adquirido espontaneamente, de repente se vê diante da língua impositiva, tradicional, monitorada por leis que visam à uniformização da ortografia. No entanto, essa função subjetiva da ortografia de fazer a transcrição da língua falada vai contra a dinamicidade da língua, pois toda língua viva está em constante modificação, e, devido à ortografia ser uma instituição idealizada por humanos, as suas opções sempre serão opções políticas, em que uma variedade linguística – geralmente a da região mais rica do país ou daquela onde está o poder político – serve de base para a fixação das regras da escrita. (BAGNO, 2014, p. 373)

Acrescenta-se a isso, o fato de termos consciência de que, em um sistema de escrita alfabética, a ortografia não corresponderá plenamente a uma relação biunívoca. Logo, a unificação ortográfica só é possível na forma de escrever a língua e não na sua pronúncia ou no seu emprego.

Apoiados em Bagno (2014), podemos afirmar que, “[...] concretamente, a Língua Portuguesa teve apenas duas reformas ortográficas, que foram as de 1911 e 1945”. Em tais épocas houve mudanças profundas nos aspectos da escrita linguística. Vale ressaltar que não podemos chamar de reforma mudanças que afetam apenas 0,5% das palavras do Português Brasileiro e 12% do Português Europeu. Para efetivar uma reforma ortográfica é preciso optar por uma única forma para escrever o som [s], que pode ser escrito com: ‘ç’, ‘ce’, ‘ci’, ‘s’, ‘sc’, ‘sç’, ‘ss’, ‘x’, ‘xc’, ‘xs’; ter uma única forma para o som [z], que, ainda, se escreve ‘z’, ‘s’ ou ‘x’; ter formas para escrever o som [ʃ], que podemos grafar ‘ch’ e ‘x’. Não podemos esquecer, pois, que houve outras reformas depois dessas, que trataram, entre outros aspectos, de acentuação, hífen. A seguir, exemplificaremos essas e muitas outras inconsistências linguísticas que constituem *desvios* para um aprendiz da língua escrita no Quadro 1:

Quadro 1 – Relação entre sons e grafias

Som	Grafias possíveis	Exemplos
	J	Já – fujão – viagem

[ʒ]	G S'	Gente – fugir – viagem Lesma – rasga – resvala
[ʃ]	CH X S' Z'	Cheque – encher racha Xeque – enxergar – roxa – texto Dois – vistos – meus Faz – juiz – arroz
[v]	O U L	Mágoa – coalhada – névoa Mau – cauda – auto Mal – calda – alto
[s]	Ç C S SC SÇ SS X XC XS Z	Aço – poço – iço – ouço – ruço Cinto – cento – cede Sinto – sento – sede Nascer – crescer – descer Nasça – cresça – desça Asso – posso – isso – osso – russo Excremento – sexta - trouxe Exceder – excitar – exceção Exsudar – exsurgir - exsolver Faz – juiz – arroz
[z]	S X Z	Raso – presa – alisar Exame – exemplo – exímio Reza – preza

[k' s]	X	Fixo – tóxico – sexo
	CC	Facção – ficção – sucção
	CC	Faccioso – ficcional – fricção
	C-S	Fac-símile

Fonte: Bagno (2014, p. 390).

O pesquisador Bagno (2014, p. 387) defende “ [...] ser imprescindível que o professor tenha consciência de que nem tudo que se escreve se pronuncia, nem tudo o que se pronuncia se escreve e que a ortografia é, muitas vezes, arbitrária e exige conhecimentos prévios para que seja aplicada adequadamente”. Para esse autor, isso implica dizer que, para escrever, entre outros aspectos, temos que saber que nem todo ‘o’ tem o som [o], ou seja, a ortografia não representa absolutamente a fala.

Conforme Bagno (2014, p. 87), “[...] outro ponto que dificulta a aquisição da escrita é o fato de ela ser considerada igual à variedade padrão”. Nessa visão, a língua escrita tem prevalência sobre a falada. Tem-se, daí, a pretensão de normatizar a fala por se considerar a escrita como a *língua correta*. Para a maioria dos autores da gramática normativa, apenas a modalidade escrita tradicional faz jus a ser chamada de Língua Portuguesa, o que é uma visão carregada de preconceitos linguísticos.

Para Bagno (2014), as regras da escrita oficial da língua e os fenômenos da língua oral não são valorizados devidamente pelos gramáticos prescritivos. Em face disso, a fonética e a ortografia não têm a diferenciação que contribua, substancialmente, para a aprendizagem da escrita, e que evite incoerências, como explicar que a letra ‘x’ representa o fonema /ʃ/ depois de um ditongo e fundamentar os ditongos nas palavras ameixa, caixa, peixe e eixo, cuja pronúncias são [a'meʃa], [ˈcaʃa], [ˈpeʃi], [ˈeʃu]. É complexo para um aprendiz entender isso, uma vez que nós identificamos apenas duas vogais antes da letra ‘x’, já que não temos dois sons (ditongos). Logo, concretamente, temos dois dígrafos.

Sabemos que, na apropriação da escrita, o discente elabora hipóteses fundamentadas no conhecimento que tem de sua língua materna. Dessa forma, devemos ter clareza, segundo Bagno (2014, p. 373), “[...] da representatividade de um *erro* ortográfico para a sociedade, que

rotula quem o produziu de incapaz”, pois, ainda segundo o teórico, quase sempre, um único *desvio* ortográfico basta para invalidar um texto completo e lançar sobre o autor a rotulação de *que não sabe português*.

Devido a isso, acreditamos que o coerente seria trocar a denominação de *erro* por *tentativa de acerto*. Afinal, quando um aprendiz não grafia corretamente uma palavra, na maioria das vezes, percebemos que ele cometeu apenas um desvio da ortografia oficial, que não causou nenhuma mudança na sintaxe ou na semântica do que está expresso. Na verdade, o aluno apenas empregou uma forma de escrever que não é a dominante. Para tanto, não é justo que pague um preço tão alto por ter chegado mais próximo do acerto que do *erro*, uma vez que “A língua escrita é uma análise da língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita, no momento de grafar seu texto, em sintonia com seu perfil sociolinguístico.” (BAGNO, 2014, p. 353)

Não podemos nos esquecer de que muitos *desvios* na escrita dos alunos também vêm do engano de considerar a escrita igual à ortografia. É preciso que o profissional que trabalha com o ensino da língua esteja ciente de que “Saber ortografia não é saber a língua” (BAGNO, 2014, p. 356). Ainda conforme o mesmo autor, “Saber a língua é muito mais que memorizar, treinar regras, é ser conhecedor perfeito da gramática de sua língua, sem sequer saber ler/ escrever. Conhecer a língua é elaborar hipóteses ao escrever”. É compreender quando e por que um aprendiz grafia ‘sinema’, ‘sebola’, ‘feliz’, ‘aço’, ‘essessão’, ‘xapel’, ‘otéu’. Para esse estudioso, é importante que o docente saiba quais são os *erros* mais recorrentes nas produções escritas dos discentes, para que possa mediar o ensino e a aprendizagem de forma competente. Melhor dizendo, é preciso que seja propiciada ao professor uma formação em Linguística, Sociolinguística, História da escrita, entre outros conhecimentos linguísticos e técnicos.

Segundo Bagno (2014), “Os *erros* ortográficos ainda que constantes, têm fundamento, pois geralmente são trocas: de ‘j’ por ‘g’, de ‘s’ intervocálico por ‘z’, de ‘ch’ por ‘x’, de ‘ç’ por ‘ss’, de ‘l’ por ‘u’ etc”. Na verdade, esses são *desvios* provenientes da falta de uma análise e de uma aplicação das convenções ortográficas. Por fim, um aluno com um bom nível de letramento sabe que é necessário ter várias referências que o ajudam nesse processo, como, por exemplo, os gêneros textuais mais monitorados, a etimologia das palavras, os critérios de normatização da ortografia, tradições culturais.

Apoiados em Bagno (2014), insistimos em dissertar sobre o *erro* por acreditarmos que, a partir de uma postura nova do profissional da língua ante a ele, é possível mediar, de forma

mais eficiente, a apropriação da escrita. No entender do estudioso, “Para o linguista profissional, o erro não existe, pois toda e qualquer manifestação linguística segue regras gramaticais facilmente demonstráveis.” (BAGNO, 2014, p. 935). Contudo, para a maior parte das pessoas, o *erro* existe e é preciso acabar com ele, não deixando quaisquer dúvidas sobre os seus efeitos maléficos.

Devemos diante disso, considerar dois pontos de vista sobre o *erro*, pois a ciência e o senso comum devem andar juntos, se quisermos contribuir para um ensino de língua verdadeiramente *democrático e formador de cidadão*. Acerca dessa questão, BAGNO (2014, p. 935) diz que “Poderá ser possível através de uma reflexão que permita analisar a realidade linguístico-social do aprendiz”, ainda que quem não fala a língua corretamente seja alijado da cultura letrada, fica, portanto, à margem da sociedade. Defendemos, fundamentados nas palavras de Bagno (2014, p. 938), “Que o lugar da escola no planeta ‘erro’ é a zona intermediária, onde circulam as concepções científicas e as noções de senso comum”. À escola, cabe apontar o que tem de produtivo e descartável em casa, como uma dessas interpretações por meio de um debate respeitoso e democrático.

2.2 Processos fonéticos e fonológicos da língua portuguesa

Uma certeza que se pode ter é a de que os alunos, quando chegam à escola, já têm uma competência linguística que lhes permite manter comunicação com a família, os amigos, entre outros. Assim, é inegável que há uma relação entre língua e sociedade, sendo uma separação simplesmente impossível. Evidentemente, essa relação é suscetível às variações, sendo estas ocasionadas por diversos fatores, tais como: região, faixa etária, condições socioeconômicas, grau de escolaridade, entre outros.

Desse modo, a maneira de falar de cada indivíduo depende muito da sociedade na qual ele está inserido, pois causa grande repercussão na escrita, tendo em vista que o aluno, principalmente aquele iniciante na produção de textos, apresenta a tendência de escrever conforme os sons produzidos pela fala. No entanto, a escrita e o domínio da ortografia são processuais e requer maior contato com as regras convencionais pelos gramáticos. A partir disso, o trabalho com a ortografia requer tempo e deve sempre está coligado à oralidade, valendo salientar que nem sempre esses sons, produzidos pelos falantes, correspondem aos mesmos sinais gráficos.

Vale salientar que, quando trabalhamos com textos, estamos usando a língua como um fenômeno social. Assim, considerando que a língua não é homogênea e que ela varia por diferentes fatores, é necessário que nós, os falantes, sejamos capazes de estabelecer relações entre o conteúdo que está sendo dito e a forma como dizemos determinadas informações.

Segundo Oliveira (1990, p. 34), para que o processo de ensino e aprendizagem da escrita seja profícuo, faz-se necessário que o mediador consiga:

Perceber que eu aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, no primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua (no caso, do português); Perceber que a escrita é construída pelo aprendiz, com base em hipótese que ele formula, e reformula, sobre este sistema; Perceber que a cada estágio do processo de apropriação da escrita corresponde uma hipótese diferente sobre o que seja escrever ontem, Perceber que os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses levantadas pelo aprendiz e; Perceber que uma intervenção pedagógica eficaz requer da professora habilidade de reconhecer a natureza da hipótese que o aprendiz fórmula a cada momento [...].

Para tanto, é importante que o docente conheça os processos fonológicos do português brasileiro para que, ao interagir com os alunos, tenha condições de oferecer-lhes o auxílio necessário para superar as dificuldades apresentadas na escrita. Assim, quando mencionamos os processos fonéticos e fonológicos em relação à escrita, observamos desvios devido às convenções ortográficas do Português brasileiro que possui um sistema de escrita alfabético, ou seja, seus fenômenos são representados por letras.

Acerca disso, Ilha (2010, p. 27) afirma que “Os sujeitos aprendendo a escrever terão que representar, conscientemente, por meio da letra, o fenômeno inconsciente”. Além disso, deverão se apropriar de convenções ortográficas própria da língua escrita, cujas relações entre fonema-letra podem ser tanto regulares como irregulares.

Com base em Moraes (2007, p. 27), tais correspondências serão abordadas a seguir: as relações regulares podem ser incorporadas pela compreensão. É possível prevermos a forma correta sem nunca termos visto a palavra anteriormente. Citamos dois tipos: regulares diretas, que é uma relação direta entre fonema-letra, de tal forma que um fonema é representado por somente uma letra. Não há nenhuma outra letra para representar o referido fonema. E as relações regulares contextuais é quando a letra (ou dígrafo) que deverá ser empregada é definida pelo contexto. Por exemplo: Fonema /k/. Letra c antes de a, o, u ou antes de e, i.

Já as relações irregulares exigem a memorização por parte do aluno. Por exemplo: Fonema /s/ s- seguro; c- cidade; x- auxílio; ss- cassino; sc- piscina; sç- cresça; z- giz; ç- força; xc- exceto. Em vista disso, são comuns os *desvios* que ferem as convenções ortográficas da língua escrita.

Roberto (2016, p. 119) apresenta conceitos básicos para o estudo das propriedades acústicas da fala e comenta sobre os processos de ensino-aprendizagem da ortografia. A autora descreve cinco tipos de processos fonológicos, a saber: apagamento, acréscimo, transposição, substituição e ressilabação. Vejamos, então, cada um desses processos e suas respectivas subdivisões:

a) Apagamento ou supressão

Ocorre quando um ou mais segmentos, consonantais ou vocálicos, sofrem apagamento, ocasionando alterações na estrutura da sílaba.

- **Apagamento da vogal**

Tende a ocorrer quando [a vogal] assume posição inicial de vocábulo, coincidindo com sílaba [...].

obrigado > brigado, até > té
despertador > dspertador, xicara > xicra

Além de se manifestar em início de sílaba, conforme comentado pela autora, o apagamento de vogal é recorrente no interior de palavras, como nos casos de “dspertador” e “xicra”.

- **Apagamento de consoante**

É recorrente com as letras que constituem o segundo elemento do encontro consonantal e com os róticos e fricativos em posição de coda.

bicicleta > biciketa, vidro > vido
 morar > mora, Artur > Artu

Nesse caso, vale destacarmos um caso de apagamento de consoante não citado pela autora e bastante comum de ser transferido da fala para a escrita do [d] dos verbos flexionados no gerúndio, a exemplo de fazendo > fazeno.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 92) cita que “No português brasileiro há uma forte tendência à queda da segunda consoante quando a sílaba CVC ocorre no final de palavra”. Esse fenômeno pode ser observado em carnaval > carnavá e horrível > horrive.

- **Apagamento de semivogal**

cadeira > cadera, beijo > bejo

rouubo > robô, louura > lora

Conhecido como monotongação, o apagamento de semivogal, também, constitui, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 95), um exemplo de modificação de sílaba CVC para CV.

- **Apagamento de sílaba**

estava > tava

fósforo > fosfo

Além de podermos analisar os processos fonológicos de supressão de acordo com o tipo de segmento apagado, conforme explicitado anteriormente, Roberto (2016, p. 121) explica que, também, podemos fazê-lo segundo a posição ocupada pelos segmentos na palavra. Desse modo, são observadas três possibilidades:

- **Aférese**

Quando a redução se dá no início da palavra:

até > te, acabou > cabou

- **Síncope**

Quando a redução ocorre no interior da palavra:

Chácara > chacra, cozinheiro > cozinheiro

- **Apócope**

Quando a redução se manifesta no final da palavra:

lâmpada > lampa, ônibus > ônibu

Um caso de supressão associado à síncope por alguns estudiosos é haplologia. Roberto (2016), no entanto, explica que a haplologia constitui um fenômeno de apagamento de segmentos com características específicas. Vejamos, então, o posicionamento da autora:

- **Haplologia**

Quando a redução ocorre em “Uma de duas sílabas contíguas iguais ou semelhantes [...] pode ocorrer no interior de vocábulos, mas também é comum em fronteira entre vocábulos formais.” (ROBERTO, 2016, p. 121)

paralelepípedo > paralepípedo

no lado de dentro > no la de dentro

- b) **Acréscimo**

Ocorre quando um segmento é inserido em uma palavra e, analogamente aos casos de apagamento, ocasiona a construção de novas estruturas silábicas. A seguir, apresentamos os três tipos de inserção listados pela autora, os quais levam em conta o contexto em que o fenômeno se manifesta, podendo ocorrer no início, interior ou final da palavra.

- **Prótese**

Acréscimo de segmentos no início da palavra:

voar > avoá, lembrar > alembrar

- **Epêntese**

Acréscimo de segmento no interior da palavra, sendo recorrente em “processos de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão canônico do Português ou

representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem” (ROBERTO, 2016, p. 122).

pneu > pineu, vestido rosa > vestido rosio

Um caso de acréscimo vocálico do tipo epentético é a ditongação, fenômeno em que uma semivogal é inserida após uma vogal, a exemplo de:

arroz > arroiz, nasceu > naisceu

- **Paragoge**

Acréscimo de segmento no final da palavra:

variz > varizi, internet > internete

c) **Transposição**

Conhecida como metátese, a transposição ocorre quando um segmento tem sua posição alterada na sequenciação esperada dos elementos de uma palavra, isto é, o segmento é reposicionado. Essa alteração pode ocorrer em uma única sílaba ou entre sílabas diferentes.

perguntar > preguntar, dormir > drumi

tábua > tauba, estupro > estrrupo

Em um estudo sobre a metátese no português brasileiro, Monaretto (2007, p. 45), explica que:

O processo de reordenamento de segmentos dentro de uma nova palavra é um fenômeno antigo e persistente na Língua Portuguesa. Da passagem do Latim para o Português, há formas derivadas por metátese, que se consolidam em uma única forma escrita no português moderno, como em fenestra > fresta e em semper > sempre. Já outras palavras mantêm registro gráfico variável em dicionários atuais, como é o caso, por exemplo, de falar-palrar e de enjoar- enojar.

Ainda sobre metátese, Roberto (2016), cita o hiperbibasmo, processo fonológico de transposição do tipo suprasegmental em que a posição da sílaba tônica da palavra é alterada.

Um exemplo é o caso de gratuito > gratuíto, cuja semivogal passa a ser tônica, constituindo um hiato.

d) Substituição

Ocorre quando um segmento é substituído por outro cujos traços distintivos sejam próximos. Um exemplo de substituição é a assimilação, já discutida na seção anterior. Há, ainda, outros casos desse tipo de processo fonológico, vejamos:

- **Fortalecimento X enfraquecimento**

Recuperando Cagliari (2012), Roberto (2016, p. 123) distingue as substituições em que “Há a troca de uma articulação mais ‘frouxa’ por uma que exige maior esforço [fortalecimento]” e “[enfraquecimento] quando ocorre o contrário”.

Fortalecimento = bravo > brabo

Enfraquecimento = leque > lequi

- **Labialização**

Ocorre quando o segmento consonantal assume contorno bilabial diante das vogais arredondadas:

leŋcol, roubo, quase, pulo

- **Plosivização**

Ocorre quando o segmento consonantal fricativo ou africado é trocado por um plosivo:

yaca > baca, saia > taia

- **Harmonia vocálica**

Manifesta-se quando uma vogal assume traços de outra vogal presente na palavra:

menino > mininu

- **Sonorização**

Ocorre quando o segmento consonantal assimila o vozeamento do segmento adjacente:

Subsídio > subzídio

- **Dessonorização**

Ao contrário da sonorização, a desonorização caracteriza-se pela perda do vozeamento:

gato > cato

- **Palatalização**

Ocorre quando o segmento se torna palatal ou mais próximo de um som palatal.

Gente [ʒêntʰI], leite [lejtʰI]

- **Sândi**

Caracteriza-se por modificações morfofonêmicas ocasionadas pela junção de segmentos, podendo ocorrer no interior de uma palavra (sândi interno) ou na fronteira entre palavras (sândi externo).

Sândi interno = compreender > comprender

Sândi externo = mararalto > mararalto

- **Rotacismo**

Manifesta-se quando há permuta entre consoantes líquidas:

blusa > brusa, alface > arface

- **Semivocalização**

Ocorre quando o segmento consonantal líquido é substituído por uma semivogal:

carne > caine

- **Anteriorização**

Caracteriza-se pela mudança de um segmento por outro que lhe anteceda quanto ao ponto de articulação:

churrasco > surrasco

- **Posteriorização**

Ocorre quando um segmento é substituído por outro que lhe suceda quanto ao ponto de articulação:

salsicha > salchicha

e) **Ressilabação**

De acordo com Roberto (2016, p. 126-127), a ressilabação é um processo fonológico causado pelo sândi. Nas palavras da autora:

Manifesta-se devido ao fato de dois núcleos silábicos entrarem em contato, levando ao desaparecimento de um deles, prosodicamente o mais fraco, que tende a ser a átona

final, comumente mais fraca do que a pré-tônica inicial, quando a ressilabação se dá em fronteiras de palavras.

A autora enumera, então, três causas para a ocorrência de ressilabação: elisão (apagamento ou supressão), ditongação e degeminação (crase). Passemos, então, à análise da ressilabação por degeminação, uma vez que os casos de elisão e de ditongação foram discutidos anteriormente.

- **Degeminação ou crase**

Caracteriza-se pela fusão de segmentos vocálicos idênticos, podendo ocorrer no interior de uma palavra ou na fronteira entre palavras.

de ele > dele, da água > d'água

coordenador > cordenador, caatinga > catinga

menina alegre >menin[a]legre

Outro caso de ressilabação citado por Roberto (2016, p. 128) pode ser observado nas palavras sport > esporte e ball > bola. Nesses exemplos, as palavras sport e ball tiveram que ser *adaptadas*, fonologicamente, à fonotática do Português brasileiro.

Os processos fonológicos são causadores de modificações e variações da língua. Essas são as mudanças que ocorrem com os fonemas no início, no meio ou no fim, ao se combinarem para formar os vocábulos, de modo que seja oportuno abordar as relações entre fala e escrita, que serão discutidas na sessão seguinte.

2.2.1 A fala e a escrita

Ao tratar das relações entre fala e escrita, Marcuschi (2010, p. 26) afirma que:

É necessário ter consciência da primazia cronológica da oralidade e dos valores sociais que estão implícitos na valorização da escrita, principalmente pelo fato de esta se constituir uma tecnologia adquirida em contextos formais, o que historicamente lhe conferiu maior valor.

Para o autor, é importante indagar se as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas. A

partir dessa indagação, ele destaca diferentes maneiras de observar essas relações e, ao mesmo tempo, busca sugerir a maneira que acredita ser a mais adequada para tratar essas duas modalidades da língua.

A primeira dessas maneiras é a que se apoia numa dicotomia, ou seja, aborda-se a fala e a escrita como sendo opostas. Isso se dá porque os autores que trabalham nessa perspectiva se centram no código linguístico, sem se preocupar com os usos da língua ou com a produção textual. Foi essa perspectiva, de acordo com Marcuschi (2010), que originou o prescritivismo de uma única norma linguística.

Vê-se, aqui, a clara influência da concepção de linguagem como expressão do pensamento, à qual não contempla os usos e as situações de produção dos discursos. Foi a partir dessa perspectiva que se derivou a divisão entre língua falada e língua escrita, tendo cada uma das modalidades propriedades específicas e exclusivas, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 2: Dicotomias escritas

Fala	Versus	Escrita
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentada		Completa

Fonte: Marcuschi (2010, p. 27).

Marcuschi (2010, p. 28) considera que, embora essa visão dicotômica dê “[...] bons resultados na descrição estritamente empírica, ela é totalmente insensível aos fenômenos dialógicos e discursivos”. Além disso, o estudioso diz que “[...] ela tem o problema de conceber a fala como caos, espontaneísmo e lócus do erro, em oposição à escrita, que seria o lugar da norma e do bom uso da língua.”

A segunda tendência, de acordo com o autor, é a culturalista, que, apesar de contemplar as práticas de linguagem, é pouco adequada para a análise específica de certos fenômenos da língua por ser mais desenvolvida em outras áreas do conhecimento, como Antropologia e Psicologia. Para alguns teóricos que se filiam a essa perspectiva, a escrita representa um avanço cognitivo dos indivíduos e sua introdução em algumas culturas provocou grandes alterações na vida humana.

Acerca disso, Marcuschi (2010), destaca o valor dado à escrita por essa sociedade. O autor aponta, então, alguns problemas encontrados na visão dos adeptos dessa tese, como o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante em relação ao letramento, deixando-se de perceber muitas das heterogeneidades sociais em relação à língua.

A terceira posição destacada pelo autor é a variacionista, que propõe aspectos específicos em relação à abordagem das variedades padrão e não padrão no ensino. Marcuschi (2010) aponta como destaque dessa perspectiva o fato de não se buscar evidenciar diferenças entre fala e escrita, mas entre variedades linguísticas quaisquer. Outros teóricos dessa vertente buscam mostrar que a decisão sobre qual das variedades será considerada a padrão é muito mais ideológico do que linguística. Junto a isso, novo aspecto a se destacar é que o fenômeno se dá nas duas modalidades da língua, evitando-se, assim, a associação da escrita à língua padrão. Entretanto, o problema, nessa perspectiva, é a tentativa de desenvolver nos indivíduos um desempenho dialetal, o que seria impossível, segundo o autor.

A quarta perspectiva apresentada por Marcuschi (2010) “É a sociointeracionista, que tem como princípio a visão da linguagem como interação”. De acordo com essa visão, ambas as modalidades da língua apresentam dialogicidade em usos estratégicos, como também funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

Marcuschi (2010) destaca nessas teorias a possibilidade de analisar os fenômenos linguísticos em relação às situações de interação, tornando os gêneros textuais e seus usos como um dos objetivos primordiais de seus estudos. Assim, esse ponto de vista distancia-se de algumas visões equivocadas anteriores, mas é ainda necessário aprofundar as explicações de fenômenos próprios da língua.

Ao analisar cada uma dessas perspectivas, Marcuschi (2010) comenta que não há um consenso sobre as relações entre fala e escrita, e que isso se dá principalmente devido ao dinamismo que envolve essas duas modalidades. Afirma ele:

Discorrer sobre as relações entre oralidade/ letramento e fala/ escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e de escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (oralidade fala-escrita) e

enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Dessa forma, faz-se necessário, conforme o autor, que a relevância tanto da oralidade quanto do letramento seja explicitada a partir das práticas de linguagem, por meio das quais são determinadas o papel, o lugar e a importância de cada um; não se trata, pois, de uma relação oposta, mas, sim, situada num *contínuo sociohistórico* de práticas.

A oralidade, então, é uma prática social com objetivos de interação definidos, que se manifestam em diferentes gêneros textuais por meios sonoros. Ela pode variar entre formas mais ou menos rígidas, a depender do contexto de uso. Quanto à fala, para Marcuschi (2010, p. 37), é “Uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral.”

Ainda na perspectiva desse autor, “A fala é caracterizada pela utilização da voz em forma de sons, com algumas características específicas, envolvendo aspectos prosódicos e outros recursos expressivos, como gestos e movimentos do corpo”. A escrita, da mesma maneira, é uma forma de “[...] produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica [...]”. Por fim, Marcuschi (2010) define letramento como sendo as práticas sociais relacionadas à escrita, abarcando desde uma apropriação mínima até um domínio profundo da escrita, bem como a participação significativa em eventos dessa natureza.

Assim, a maior diferença entre fala e escrita seria a questão dos aspectos sonoro e gráfico, podendo essa visão ser ampliada no sentido de englobar “[...] na fala todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, bem como englobar na escrita todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Isso posto, Marcuschi (2010) passa a destacar alguns aspectos interessantes de se observar nessa relação. Primeiramente, salienta que a língua, tanto falada quanto escrita, “Reflete, em boa medida, a organização da sociedade” Ainda conforme o mesmo estudioso, “Isso se dá devido às relações entre a língua e as representações sociais; é por meio da língua que os seres humanos podem constituir e firmar crenças e pontos de vista sobre os variados acontecimentos do mundo”. Assim, junto à cultura, numa visão mais abrangente do autor, o que torna o ser humano mais peculiar dentre os demais seres vivos é “O fato de ele dispor de uma linguagem simbólica articulada que é muito mais do que um sistema de classificação”. (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

Complementando seu pensamento, o autor ressalta que a oralidade não desaparecerá e, junto à escrita, ela é um grande meio de expressão da atividade humana, tendo em vista ser intrínseca ao ser humano e reflexo de fatores como identidade regional e social.

Em relação aos usos da língua, Marcuschi (2010, p. 37) ressalta, de forma bastante enfática, que a utilização de uma ou outra modalidade dependerá da situação, “[...] havendo práticas que são mais adequadamente mediadas pela escrita e outras pela modalidade oral da língua. Assim, oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas práticas de sociedades diversas.”

Em sequência, o autor propõe que se deixe de analisar a oralidade a partir do olhar com que sempre observamos a escrita, e que as diferenças entre ambas sejam percebidas dentro de um contínuo em que se situam variações de gênero decorrentes das práticas sociais. Desse modo, haveria, então, um gênero que seria o protótipo da fala (que não seria comparável a um gênero escrito), e outro que seria o protótipo da escrita; e ainda, alguns gêneros poderiam ser considerados mistos, por possuírem características de ambas as modalidades. Uma das questões centrais dessa discussão, segundo Marcuschi (2010, p. 38), é “[...] a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, já que se trata de diferentes realizações de uma mesma gramática, mas com peculiaridades que fazem com que uma modalidade não seja a representação da outra”.

Com vistas a explicar sua hipótese acerca das relações entre fala e escrita de um ponto de vista sociointeracional, Marcuschi assim se posiciona:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais- discursivas, seleção lexicais, estilo, grau de formalidades, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2010, p. 42).

Dessa forma, o autor busca explicar que ambas as modalidades variam em um *continuum*, e a comparação entre elas deve ser pautada nesse *continuum*, que envolve as condições de produção e uso da língua.

2.2.2 O processo de aquisição da escrita

Ao iniciar seu desenvolvimento grafo-motor, as crianças apresentam estágios muito semelhantes. Em suas primeiras produções escritas, é comum elas utilizarem desenhos para

representar objetos ou conceitos. A palavra família, por exemplo, para elas, pode ser escrita por meio de um desenho do pai com a mãe, e/ ou irmão. Com o tempo, elas passam a escrever silabicamente, e grafias, como ‘fmg’ para formiga, tornam-se comuns, até que avançam para a escrita alfabética, passando a ligar os sons às letras do alfabeto.

Sobre esse processo de aquisição da escrita, muitos estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas vêm tentando compreender como ele ocorre e procuram desenvolver métodos eficazes para a alfabetização das crianças. Uma das concepções mais significativas nesse campo, apresentada por Oliveira (1990, p. 08), afirma que “A primeira interação entre o aprendiz e a escrita ocorre por intermédio da oralidade”. De acordo com essa teoria, quando chegam à escola, as crianças tendem a transferir para o ambiente escolar, aspectos da forma falada já adquirida.

Aos poucos, o discente passa a refletir sobre a relação entre letra e som. Ele percebe, por exemplo, que uma palavra pode ser pronunciada de diferentes formas, mas que só há uma grafia legitimada. Dessa forma, cabe ressaltar que:

Não estamos sugerindo aqui que apenas o conhecimento da língua falada tenha influenciado no processo de aprendizado da escrita. Mas estamos sugerindo, sim, que este conhecimento está amplamente envolvido no aprendizado da escrita. (OLIVEIRA, 1990, p. 10).

Essa concepção ainda ressalta que aprendemos a partir de esquemas mentais inatos, ou seja, cada aprendiz, enquanto um ser inteligente, dotado de capacidade de raciocínio, de fazer interferências e generalizações, interage com seu objeto de conhecimento, reconstruindo-o e assimilando-o de acordo com sua capacidade cognoscitiva e sua competência linguística. Assim, quando está diante de uma atividade de escrita, formula hipóteses de uso do objeto de estudo, ordena-as, exclui, categoriza e reformula-as, a partir do conhecimento que possui da fala.

Para os docentes, conhecer essas hipóteses elaboradas pelos alunos é de extrema importância, pois é, a partir delas, que as etapas pelas quais eles passam, ao relacionar sons e letras na aprendizagem da escrita, podem ser compreendidas. Ademais, é por intermédio dessas hipóteses que o professor de língua portuguesa compreenderá a origem desses desvios ortográficos presentes nos textos de cada aluno e poderá buscar estratégias para amenizá-los, ajudando o aprendiz a construir uma teoria adequada sobre a relação entre oralidade e escrita.

Alvarenga (1989), outro teórico, deixa claro que é fundamental ao alfabetizador ter uma formação linguística adequada para ser capaz de entender a escrita dos seus alunos e criar métodos que os auxiliem nessa tarefa. Segundo esse autor:

No caso da aquisição da escrita, a identificação e explicação dos desvios que os alfabetizados cometem (abordagem teórica) fornecem subsídios para a ação pedagógica: para a formação linguística do alfabetizador, de modo que ele adquira competência para compreender a natureza dos desvios dos alfabetizados, e para, a partir dessa compreensão, definir o melhor procedimento para levar o aprendiz a avançar na construção de seu conhecimento do sistema ortográfico. (ALVARENGA *et al.*, 1989, p. 8).

Desse modo, os *desvios* devem ser considerados como parte natural desse processo, pois eles indicam que o aluno está no controle de sua aprendizagem, tentando dominar o código escrito, utilizando mecanismos para executar as hipóteses que formulou. Eles podem ser entendidos, ainda, como resultados de procedimentos cognitivos que são pré-requisitos para a aprendizagem do processo de escrita. É o que ocorre, por exemplo, quando o aprendiz utiliza alguns métodos operatórios ao escrever seus primeiros textos, tais como: o controle qualitativo e o controle quantitativo.

Segundo Oliveira (1990), “No primeiro caso, o alfabetizando formula a ideia de que sons iguais devem ser representados por letras iguais e sons diferentes, por letras diferentes; já no controle quantitativo, ele acredita que o número de letras utilizadas corresponde ao número de sons pronunciados, deixando a escrita com caráter de código”. Entretanto, ainda na perspectiva do mesmo autor, “É somente após um certo tempo, no processo de substituição de hipóteses que o aprendiz alcança uma representação escrita com base na língua, ainda não plenamente ortográfica, mas independentemente de sua própria fala.” (OLIVEIRA, 1990, p. 31)

No que concerne à escrita, pressupõe-se compreender, antes de mais nada, o que é linguagem e enquadrar o seu conceito segundo às várias definições existentes. De modo geral, todas as definições difundidas realçam a importância da função simbólica da utilização dos signos acústicos e gráficos de forma a adquirir o significado, embora arbitrária por se tratar de uma conversão, tomando formas distintas consoantes as diversas línguas.

Esta função linguística é uma faculdade dependente de uma estrutura e de um funcionamento cerebral, que se vai consolidando e apresentando, mediante o registro genético

e a estimulação do ambiente, devendo estas serem profícuas em estilos linguísticos que irão traduzir-se na aprendizagem da LM. De fato, a aquisição do sistema alfabético inicialmente, e, posteriormente, diz respeito às cadeias gráficas e, ao fazê-lo, a criança tem de as reconhecer para conseguir identificar aquilo que ouve, aquilo que lê e aquilo que escreve.

Esta identificação pressupõe o conhecimento do léxico, da sintaxe e das regras fonológicas. Assim, o reconhecimento dos signos linguísticos pressupõe competências de compreensão oral (atribuir significado a cadeias fônicas) e de leitura (extrair significado de cadeias gráficas). Dito isso, a capacidade de produção desdobra-se nas competências de expressão oral (produção de cadeias fônicas dotadas de significado) e de expressão escrita (produção de cadeias gráficas dotada de significados).

Para conseguir o domínio da linguagem escrita, torna-se necessário o conhecimento implícito e explícito da estrutura morfofonêmica, isto é, tem a noção de que as palavras são constituídas por morfemas e estes por fonemas. Acerca disso, “O conhecimento explícito, neste âmbito, refere-se precisamente à compreensão (explícita) de que os fonemas formam morfemas e de que os morfemas se combinam para originar palavras flexionadas e derivadas”. (CASTRO PINTO, 1994, p. 25)

Remetendo essas competências para a escrita, os jovens, ao escreverem, estão aptos quanto ao desenvolvimento motor e linguístico, além de outros aspectos, que implicam direta ou indiretamente o desempenho formal da aprendizagem da leitura e da escrita. A escrita revelará essa capacidade de representação e uma realidade objetiva que terá de obedecer a uma estrutura sintática e semântica logicamente, sequencializada que facilite o entendimento do leitor (capacidades metapragmáticas e metatextuais).

Esse fenômeno se torna evidente não só em relação às palavras ou às suas unidades, mas também em relação à construção frásica, porque é, precisamente, a este nível que a linguagem oral e a linguagem escrita se diferenciam mais. Então, o ato da escrita passa pela consciencialização, pois não basta compreender que as palavras são constituídas por segmentos fonêmicos, necessita-se, igualmente, entender a estrutura morfofonêmica e assentar essa compreensão no conhecimento morfológico implícito e explícito, que, quando deficitário, motivam a existência de desvios morfológicos na escrita.

Vale ressaltar que as teorias da aquisição não são objetivas quanto ao estudo da aquisição da escrita, portanto, cabe analisar até que ponto são relevantes para o estudo da aprendizagem da escrita. Na visão biológica de Lenneberg (1964, p. 14), “O período entre os

dois anos de idade e a puberdade seria um Período Crítico (PC) para a aquisição de línguas, justificando-o por ser este o período em que ocorre a finalização da lateralização hemisférico do cérebro”.

No entanto, a maioria das pesquisas acerca da relação da idade com a capacidade de adquirir línguas buscam (in)validar a Hipótese do Período Crítico (HPC), que define que existe uma janela fixa durante a qual a aprendizagem de línguas pode acontecer naturalmente e sem esforço, e, após essa janela, não é possível ser completamente bem-sucedido. Em relação à tese inatista, temos a proposta de Chomsky (1981), a qual propõe que as crianças possuem um dispositivo de obtenção da linguagem conatural (a qual o autor a chama de *DAL*) que é ativado, com trabalhos que vêm a partir de sentenças, derivando a gramática da língua na qual as crianças estão expostas.

Lenneberg (1964), também, é a favor da tese inatista. Baseia-se o autor na comparação entre aquisição da fala, de um lado e, de outro, do falar e do escrever. Falar, segundo ele, é geneticamente herdado; escrever é culturalmente adquirido. Falar é uma capacidade inata e ler e escrever não o são. Isso, no entanto, é questionado, pois falar existe estimulação do ambiente.

Para Chomsky (1981, p. 38), “O ser humano vem programado biologicamente para desenvolver determinados tipos de gramática”. O fato de a criança atingir gramáticas perfeitas, como quando o estímulo ambiental é fragmentado, é uma evidência para o sustento da tese inatista. Assim, para os inatistas, conhecimento e comportamento linguísticos são geneticamente determinados.

Então, a capacidade da fala pode ser considerada culturalmente adquirida. Ainda, de acordo com o autor, a fala é uma capacidade biológica pelo fato de não apresentar variação intra-espécie. Todavia, sabe-se que tanto a fala como a escrita admitem variação dentro de certos princípios; ambas são, portanto, fenômenos culturais. De modo adverso a essa concepção, Kato (2012, p. 101), afirma que “A tese inatista não tem relevância para a aprendizagem da escrita, já que esta não pode ser postulada como inata ao homem, uma vez que há culturas ágrafas no mundo”.

Outrossim, a linguística moderna debruça-se sobre o fato de a língua ser inata ao homem ou adquirida culturalmente. Logo, surgem estes questionamentos: “Se é adquirida culturalmente, qual é a natureza dessa aprendizagem? Se é parcialmente nata, o quê e quanto

do que sabemos já está biologicamente programado e quanto é adquirida em contato com o ambiente?” (KATO, 2012, p. 100).

Quanto à teoria evolucionista, segundo o teórico Bickerton (1981, p. 47), “É a variante da tese inatista de Chomsky”. O seu bioprograma linguístico especifica um limite inferior - definido pelo trajeto natural inicial do desenvolvimento linguístico - e o limite superior - atingido como desenvolvimento cultural. Segundo esse autor, o que determina este limite é a propriedade que existe de aprender a língua; o autor conclui ao dizer que a língua culturalmente adquirida não pode distanciar-se, imprevisivelmente, da língua bioprogramada.

Acerca da tese construtivista de Piaget (1980), compreende-se que ela, “Trata do conhecimento que resulta do comportamento do sujeito e da sua interação com os objetos de aprendizagem”. Para o autor, inato seria um núcleo de programas que organizam e coordenam ações e percepções que se ajustam ao conteúdo do contexto onde funcionam”. Piaget (1980) e Chomsky (1981) defenderem, de modo análogo, que o estado inicial da linguagem não é uma tábua rasa. No entanto, para Piaget (1980), a natureza desse equipamento inato “Vem de programas que geram esquemas de ação orientados para qualquer objeto apreendido,” enquanto para Chomsky (1981), “Vem de esquemas formais e específicos para aquisição de gramáticas”.

É importante frisar que, para Chomsky (1981), “Competências e desempenho são independentes”, para Piaget (1980), “É justamente o comportamento do sujeito que é a base do conhecimento”. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991, p. 26), conhecemos, na teoria de Piaget (1980), “Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, resolvendo as interrogações que este mundo provoca. Enquanto o organismo, aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói categorias de pensamento”.

Assim, o posicionamento da teoria interacionista é de que a aquisição da linguagem surge pela interação entre programa mental inato do aprendente e a linguagem produzida por ele e o seu interlocutor em um sistema de reciprocidade e comportamento. Em vista dessa concepção, a linguagem é um meio social utilizado para realizar atividades em situações determinadas, a fim de atender as necessidades dos sujeitos sociais que, para atingirem a meta desejada, participam da negociação de sentido, confirmando o caráter interativo da atividade verbal.

Acerca dessa questão, Ferreiro e Teberosky (1991, p. 213) propuseram cinco níveis sucessivos do processo de evolução da escrita construída pela criança:

No (nível 1), a criança atribui à escrita às características do objeto referido. No (nível 2), a criança entende que, para poder ler coisas diferentes é necessário registrá-las com diferença. Nesse nível a criança tem domínio limitado da grafia de algumas letras, então posiciona-as de formas diferentes para coisas diferentes e devem ser grafadas com letras diferentes. No (nível 3), para a criança, cada letra equivale a uma sílaba. A criança analisa as sílabas das palavras e, como as vogais são as letras de valor estável, são as mais usadas, havendo conflito entre quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica. Em relação ao (nível 4), a criança abandona a hipótese silábica e surge um processo de reflexão quanto aos fonemas que compõem a palavra, a criança analisa mais especificamente a palavra como um todo. O (nível 5), representa a escrita alfabética, finalizando, assim, o processo de construção de escrita. Nessa fase, a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Podemos concluir, diante destas posições, que a criança não constrói a aprendizagem sozinha, mas em contato com o meio e os seus pares. Desse modo, os processos importantes para todas as aprendizagens do ser humano acontecem, coletivamente, na interação um com o outro e com o meio. Assim, a escrita é um objeto deste ambiente, e o sistema ortográfico do português poderá ser apreendido pela criança à medida que o ambiente for favorável. Além disso, os processos permitem reconhecer visual e auditivamente as palavras, que dependem essencialmente do conhecimento fonológico e lexical e apoiam-se nas frequências e nos padrões de sequências de sons ou de letras.

Se compararmos o que acontece na compreensão oral e na compreensão escrita, verificamos que, na primeira, pode haver mais dificuldade no processo, porque há poucas pistas linguísticas que ajudam a identificação das palavras: estas surgem encaixadas no continuum sonoro e não separadamente como ocorre na escrita. Além disso, em consequência da coarticulação, surgem problemas de ligação entre as palavras que têm de ser resolvidos. Por exemplo, na produção das sequências com campo pequeno *versus* campo grande *versus* campo pequeno varia em função do contexto, e, em consequência, o sistema de percepção auditiva de formas diferentes por uma mesma palavra.

Desta forma, na modalidade oral, o modo como usamos a entonação, como segmentamos a fala, a partir de pausas, é uma ajuda preciosa para o ouvinte que tenta perceber o que é dito; são as chamadas indicações prosódicas: entonação, pausa, duração dos sons, que marcam o início entre grupos de palavras, organizando-os sintaticamente, que, simultaneamente, prepara o sinal da fala em unidades adequadas à capacidade de armazenamento da memória.

No entanto, na escrita, a situação não é similar, havendo apenas a pontuação que assinala alguns limites sintáticos. Frequentemente, o leitor confronta-se com algumas sequências que tem de organizar em constituintes, de modo a conseguir uma estrutura gramatical que possa ser interpretada. Na verdade, é senso comum que, atualmente, as crianças aprendem, muito do que sabem, espontaneamente, acerca do mundo e da vida, em contextos muito diversificados que vão desde o grupo em quem se socializam, à televisão e até à internet. Contudo, verifica-se que os nossos alunos continuam a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da escrita.

Partindo do consenso de que a escrita é um processo complexo, alguns investigadores fazem a relação que se estabelece entre linguagem oral e a sua qualificação gráfica. Para o teórico Mateus (2003, p. 64), “Embora não sejam atividades linguísticas opostas, baseia-se em modelos organizados com diferentes desvios, uma vez que fazem usos diferenciados dos seus componentes lexicais e gramaticais, segundo o que distingue estes dois modos comutativos”. O autor acrescenta que “São as diferentes condições de produção e usos e as variações no interior de cada um desses modos que são determinados pelos diferentes objetivos, tipos e gêneros discursivos.” Por fim, nesta relação entre a oralidade e a escrita, há três vertentes: a cronológica, em que a produção da fala antecede sempre a produção da escrita; a social, em que a escrita é mais valorizada; e a lógica, sendo a oralidade e a escrita meras representações uma da outra, tendo ambas existências próprias e distintas.

3 DESENHO METODOLÓGICO

3.1 Método

Nessa etapa do trabalho são apresentados e explicados os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o presente estudo e atender aos seus objetivos. Trata-se de uma pesquisa-ação sob uma abordagem qualitativa, de caráter analítico. Esta natureza de predominância qualitativa é coerente com a abordagem teórica adotada, tendo em vista que entende o pesquisado como ator social central na construção de conceitos, a partir da interpretação que faz da realidade. Desse modo, entendemos que abordagens qualitativas trazem contribuições fundamentais à pesquisa social, tendo em vista seu caráter investigativo, descritivo, com ênfase nos processos e nos significados dos fatos para os envolvidos.

Apesar da constatação da existência de importantes trabalhos envolvendo comprometimento sob uma abordagem qualitativa, percebe-se, ainda, a existência de uma lacuna nesse campo, tendo em vista a hegemonia dos trabalhos de orientação quantitativa. Dito isso, nossa pesquisa se baseia em uma metodologia de base qualitativa, em que analisa os *desvios* de grafia em produções textuais escritas de 06 (seis) alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública no município de Aratuba – Ceará.

No que diz respeito ao caráter analítico, consideramos que o presente estudo pode ser assim caracterizado, tendo em vista que pretende ir além da simples descrição dos significados individuais observados, como também procura explicá-los à luz do contexto sociocultural no qual os pesquisados estão inseridos. Inicialmente, faremos um comparativo entre a escrita espontânea e a dirigida ou monitorada.

Considerando que nosso sistema de escrita é alfabético, a escrita espontânea pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. Com base nessa realidade, é importante deixar a criança livre para escrever, escolher as letras e a

ordem de cada uma. Logo, a atividade de escrita espontânea não pode ser dirigida, copiada ou ditada.

Vale acrescentar que, na prática de alfabetização, a escrita espontânea se torna uma importante estratégia pedagógica. Ela, também, é usada na prática pedagógica como estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem das crianças, por professores e equipe pedagógica das escolas.

Já a escrita dirigida ou monitorada requer intervenções e, como o nome já diz, direcionamento, pois sabemos que a aquisição da escrita, em alguma medida, pode ser interpretada como o processo que leva o sujeito ao domínio de um sistema simbólico: a escrita. A partir dessas peculiaridades, diferentes estudiosos dedicaram-se a pesquisar esse processo, em variadas situações, escolares e não escolares. Como ilustração dessa afirmação, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) esclarecem que a criança passa por um processo de aquisição de escrita baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

Vale ser lembrado que a aprendizagem da língua escrita é um processo de construção do sujeito em interação com o meio onde vive, o qual vai sendo construído, desde cedo, muito antes de inserção da criança no ambiente escolar. É importante lembrar que a escrita é uma das mais antigas *tecnologias* que a humanidade conhece. Nesse processo, apontar caminhos que possibilitem aos alunos apropriação da escrita que os habilitem a fazer uso dela é fundamental, e esse monitoramento se faz importante, porque abre novas possibilidades de interversões para o fortalecimento dessas práticas.

Ademais, o gênero textual escolhido para esta pesquisa foi a resenha descritiva. Essa escolha aconteceu pelo fato de a resenha ser uma espécie de resumo, de síntese de um objeto, que pode ser de um acontecimento qualquer da realidade ou de textos e obras culturais. Como o nosso intuito era apresentar um curta-metragem que não tivesse fala, mas que apenas as cenas revelassem o teor do enredo, achamos oportuno exibir o filme “Se algo acontecer ... te amo”. A partir do contexto da película, a resenha procurou atender o nosso intuito, que era somente perceber os *desvios* encontrados nos escritos dos alunos da série anteriormente mencionada.

No entender de Savioli, (1990, p. 424), “Resenhar significa destacar as propriedades de um objeto, mencionar seus aspectos mais importantes, descrever as circunstâncias que o envolvem”. Isso implica dizer que, nesse tipo de texto, o autor apenas descreve e correlaciona informações acerca do tema. Não há espaço para opinião, sendo, portanto, uma composição

informativa. Contudo, sabemos da complexidade desse gênero, pois é muito cobrado em ambientes acadêmicos e de produção do conhecimento.

Embora haja tal complexidade, o nosso intuito em trabalhar com esse gênero, como já expressei, foi porque ele se encaixa perfeitamente em nossa proposta de análise de um filme. Entretanto, o que se quer analisar são os *desvios* encontrados nessas descrições. Quanto à estrutura e às funcionalidades desse gênero não serão objetos de estudo nesta pesquisa. Após os alunos confirmarem a participação para a realização da atividade, em um primeiro momento, na forma presencial, foi solicitada uma escrita espontânea de um texto cujo título sugeriu “A minha relação familiar”. Essa atividade serviu de base para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Após esse momento, trabalhamos com intensidade ao longo de 04 (quatro) aulas. Inicialmente, utilizamos o livro didático na parte de produção textual. Depois, focamos em alguns aspectos da estrutura da resenha descritiva. Posteriormente, exemplificamos esse gênero por meio de alguns exemplos. Essas primeiras interações aconteceram de forma virtual, a partir da plataforma Google Meet. Passado esse momento de fundamentação acerca da estrutura da resenha, combinamos com os pesquisados um encontro presencial na escola, seguindo todos os protocolos sanitários, como, por exemplo, o distanciamento necessário, o uso do álcool em gel e da máscara; tudo a fim de que pudéssemos vivenciar esse momento com muita segurança, em razão da pandemia da covid-19. Todos concordaram em participar.

Nesse contexto de atenção com a saúde, assistimos coletivamente ao filme, anteriormente citado. Em seguida, os pesquisados foram orientados a produzirem, individualmente, uma resenha descritiva sobre a arte a que assistiram. A partir daí, analisamos os principais *desvios* encontrados nos escritos dos alunos e buscamos as origens das inadequações linguísticas mais recorrentes.

Para situar essa pesquisa como qualitativa analítica, é importante serem entendidos alguns postulados desta teoria. Segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 27), “Na pesquisa analítica, não há como observar o mundo desligado ou independente da realidade e das práticas sociais que o cercam”. Acerca disso, o autor afirma que a observação do pesquisador é influenciada pela própria prática social, ou seja, ele também age no meio onde se encontra.

A autora acrescenta que se deve ter em mente que os dados coletados e as considerações a que se cheguem por meio desses elementos são reflexos daquela realidade específica, ou seja, não se podem fazer generalizações independentes do contexto social. Ainda

na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2010, p. 32), “Segundo o paradigma interpretativista, não há como observar a situação linguística independente de seu contexto sociohistórico”. Na visão da estudiosa, isso acontece porque a capacidade de compreensão do observador está enraizada nos próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Essa necessidade de fazer pesquisa observando o contexto que a permeia é, para a autora, primordial, principalmente, quando professores atrelam a pesquisa ao seu fazer pedagógico. Sabe-se que, ao mesmo tempo em que é necessário um distanciamento para que o pesquisador observe sua prática docente de maneira científica, ele não pode se distanciar de quem são os alunos, qual a história de colonização da região, por fim, quem são os participantes da comunidade, entre outros aspectos.

Em continuidade com o pensamento de Bortoni-Ricardo (2010, p. 34), “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. O pesquisador se interessa por um problema recorrente em determinados espaços e quer saber como os indivíduos os interpretam”. Na verdade, para a autora, o interpretativismo, também, é fundamental quando as variáveis não apresentam todos os dados necessários, sendo preciso a atuação do pesquisador. Isso quer dizer que, no interpretativismo, os pesquisadores observam mais interessadamente o processo do que o produto, bem como de que maneira os indivíduos interpretam o fenômeno.

3.2 Ambiente da pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental no Município de Aratuba - Ceará. A referida escola encontra-se situada na zona rural do município e atende o Ensino Fundamental - anos iniciais e finais -, nos turnos matutinos e vespertinos. No ano de 2020, foram matriculados 278 alunos nesta instituição.

Com relação à estrutura física, a escola possui 14 salas de aulas; 1 biblioteca; 1 sala de informática com acesso à internet; 1 sala onde funcionam jogos educativos; 1 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 1 sala da diretoria; 1 sala da secretaria; 1 auditório; 1 sala para professores; 1 sala para coordenação; 1 sala para os profissionais de serviços gerais; 1 sala para xerox; 1 refeitório amplo; 1 cantina ampla; 2 almoxarifados; banheiros nos pisos inferior e superior, inclusive para deficientes, e 1 quadra poliesportiva coberta. A escola passou por uma reforma geral no ano de 2020, sendo que uma parte,

correspondente a 40%, foi financiada pelo precatório do Fundef e os 60% foram distribuídos, proporcionalmente, entre os professores, a partir dos anos de serviço na época.

O recorte de escolaridade para esta pesquisa foi o 9º ano - turma única -, pois prevemos que, nesta fase escolar, o aluno já tenha superado a etapa de testagem de hipóteses sobre a organização da escrita, como também desenvolvido a consciência e a percepção sobre a fala e a escrita. Para esta pesquisa, fizemos uma coleta de textos, do gênero resenha descritiva, que foram coletados presencialmente, após cerca de duas horas de produção escrita. Depois da coleta, foram feitos os levantamentos dos desvios de grafia encontrados.

A observação do corpus ocorreu segundo a seguinte categorização:

O pesquisador de perfil qualitativo, busca pesquisar a sala de aula não somente com uma análise de dados, mas sim, busca estar no interior das discussões, vivencia e compartilha experiências que foram construídas ao longo do tempo da pesquisa. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 15)

Para complementar os sentidos que nos impulsionaram à realização deste trabalho, salientamos o pensamento do estudioso Hora (2009, p. 26) quando afirma que “A Sociolinguística tem permitido um estudo sistemático das variedades existentes, observando-as numa perspectiva social e estrutural da língua”. Cabe adicionar que essa ciência tem como objetivo principal:

[...] a sistematização da variação. Para se alcançar tal objetivo, ele tem que formar um corpus baseado em dados naturais de fala, descrever detalhadamente a variável e suas variantes, estabelecer quais os possíveis fatores linguísticos e sociais que influenciam a variável, encaixá-la linguisticamente, avaliá-la e observar os processos de transição e implementação que a envolvem. (HORA, 2009, p. 26)

Mediante tais concepções, ficam claros os meios utilizados para a construção desta pesquisa, bem como o processo pelo qual ela se desenvolveu.

3.2 Caracterização da turma

O foco desta pesquisa, como já mencionado, centrou-se na turma do 9º ano - única, composta por 29 alunos, de uma escola pública no município de Aratuba -Ceará. A aplicação

dos instrumentais de coleta dos dados foram divididos em momentos presenciais e a distância, via Google Meet. Inicialmente, foi planejado que a escolha dos participantes seria feita de forma aleatória, ou seja, apenas com os alunos que demonstrassem interesse em participar da pesquisa. Como 09 alunos demonstraram esse interesse, fizemos um sorteio com um percentual próximo a 20% da turma, ao passo que se materializou o quantitativo de seis (06) alunos.

3.4 Caracterização dos pesquisados

A descrição comportamental dos participantes da pesquisa foi construída por meio da observação assistemática no horário das aulas de Língua Portuguesa, como já salientamos, por meio do Google Meet. Entretanto, a construção dos textos analisados ocorreu na forma presencial. Para fundamentarmos nossas observações, tomamos como base a afirmação de Marconi e Lakatos (2003, p. 191) que diz, “A técnica de observação do tipo assistemática traduz-se em recolher e registrar os fatos da realidade, sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas [...] mais empregada em estudos exploratórios”.

Com base nessa concepção, tomamos nota dos seguintes aspectos:

- a participação durante as discussões sobre os temas e/ ou textos explorados nas aulas;
- a participação durante as discussões das atividades, sem ou com dificuldades;
- a interação com os colegas e a professora, se solicita auxílio na resolução de exercícios.

Outrossim, no perfil de alguns participantes, registramos dois fatores que contribuem, ainda que não seja de modo decisivo, para o baixo rendimento de aprendizagem dos estudantes: a não participação regularmente às aulas, via Google Meet, e a falta de interação nas aulas. Na maioria das vezes, os discentes ficavam com as câmeras desligadas e, quando interpelados pela professora, quase sempre não respondiam. Destacamos, ainda, que essa observação só foi registrada, no perfil, nos casos dos estudantes em que isso foi recorrente.

Desse modo, apresentamos, no quadro 3 - o perfil comportamental, o rendimento escolar da disciplina de Língua Portuguesa da série e os dados de infrequência de cada participante.

Quadro 3 – Perfil do comportamento, rendimento escolar e número de faltas, na disciplina de Língua Portuguesa, dos participantes da pesquisa realizada em 2020

Participante (Codinome)	Perfil comportamental	Rendimento escolar 3º bimestre aprovação por média	Números de Faltas nas aulas de LP Ago - Set
Marte	Gosta de fazer leituras em voz alta. Realiza todas as atividades. Tem muita facilidade em compreender as explicações.	Aprovada em Língua Portuguesa.	4
Mercúrio	Realiza todas as atividades, por vezes, com dificuldade. Pouco participativa. Quando tem dúvidas questiona.	Aprovada em Língua Portuguesa.	8
Vênus	Costuma ouvir com atenção as explicações. Participa quando solicitado. Realiza todas as atividades e demora em fazê-las devido à distração.	Aprovado em Língua Portuguesa.	6
Saturno	Pouco participativo e muito quieto. Ouve com atenção as explicações,	Aprovado em Língua Portuguesa.	10

	mas só escuta. Realiza as atividades com dificuldade, mas não costuma procurar auxílio.		
Terra	Muita participativa. Realiza todas as atividades, sem dificuldades. Interage com todos os colegas da sala. Contribui durante as explicações com questionamentos.	Aprovada em Língua Portuguesa.	0
Júpiter	Realiza todas as atividades e demora em fazê-las. Apresenta dificuldades em compreender as explicações.	Aprovado em Língua Portuguesa.	08

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas observações assistemáticas dos participantes.

Quadro 4 – Caracterização dos alunos pesquisados

Identificação	Idade	Procedência
Mercúrio	15	Zona Rural
Vênus	14	Zona Rural
Terra	15	Zona Rural
Marte	14	Zona Rural
Júpiter	15	Zona Rural

Saturno	15	Zona Rural
---------	----	------------

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

3.5 Estrutura do *corpus*

O corpus de nossa pesquisa é composto por 06 textos. Caracterizados como resenhas descritivas do filme: “Se algo acontecer ... te amo”. Essas produções foram coletadas a partir de um encontro presencial na escola. Seguimos todos os protocolos de segurança sanitária por conta da pandemia e pelo fato de as aulas presenciais estarem suspensas. Primeiramente, tivemos um contato via Google Meet, na aula de Português, para aos alunos conhecerem os trâmites desta pesquisa e os procedimentos que seriam utilizados, na perspectiva de encontrar possíveis investigados propensos a participar. Interagimos, virtualmente, durante dois meses com os alunos, observando a sua identificação com a escrita e, nesse percurso, fortalecemos as características do gênero textual resenha descritiva. De modo análogo a essa ação, fizemos observações acerca da estrutura desse texto, por meio da apresentação de alguns exemplos, na perspectiva de fortalecimento da produção textual. Finalmente, trabalhamos com a proposta na perspectiva da construção de uma resenha descritiva a partir do filme anteriormente mencionado. Recolhemos os escritos para as análises dos textos.

3.6 Procedimentos para coleta de dados

Na coleta de dados, foram realizadas, inicialmente, atividades que favoreceram o entendimento e suscitaram reflexões sobre a consciência fonética e fonológica, na aquisição do código e/ ou de revisão textual, e embasaram, também, a estrutura dos escritos. Inicialmente, conforme já mencionado, foi proposta uma atividade de escrita espontânea de um texto que partiu do seguinte título: “A minha relação familiar”. A partir das leituras realizadas, observamos alguns desvios, como os exemplificados no quadro a seguir.

Quadro 5 – Desvios encontrados no pré-teste de escrita espontânea

Som	Autor	Grafia	Desvios
[ʋ]	Terra	Mágoa	Mágua
[ʋ]		Mal	Mau
[s]		Nasça	Nassa
[s]		Juiz	Juis
[K'S]		Ficção	Fiquição
[ʒ]	Mercúrio	Viagem	Viajem
[ʃ]		Texto	Testo
[s]		Isso	Iço
[z]		Alisar	Alizar
[z]		Exemplo	Exemplo
[ʒ]	Saturno	Fugir	Fujir
[ʃ]		Enxergar	Enchergar
[ʃ]		Meus	Meos
[K' S]		Fixo	Ficha
[ʃ]	Vênus	Encher	Enxer
[s]		Sinto	Cinto
[s]		Sexta	Sesta
[s]		Trouxe	Trouce
[s]		Excitar	Escitar
[ʒ]	Marte	Gente	Jente
[ʃ]		Racha	Raxa
[ʋ]		Mau	Mal
[z]		Raso	Razo

[z]		Exame	Ezame
[ʒ]	Júpiter	Lesma	Lhessma
[ʒ]		Roxa	Rocho
[s]		Nascer	Nacer
[s]		Exceder	Esceder
[s]		Faz	Fas

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Conscientes dos *desvios* demonstrados iniciais pelos pesquisados, começamos a trabalhar alguns aspectos referentes à parte de produção textual do livro didático. Em outro momento, introduzimos informações acerca da consciência fonêmica, que diz respeito à habilidade de, conscientemente, manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra. Isso se fez importante, porque a consciência fonêmica ajuda no entendimento de que as letras representam os sons da fala, como também, na decodificação e na compreensão das palavras. É uma das preditoras do bom desempenho em leitura e escrita.

Também focamos na consciência fonológica quanto à parte que trata da habilidade de, conscientemente, manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas e as palavras. Utilizamos, aqui, a postura de falar devagar, para ajudar no entendimento que as palavras têm enquanto uma representação fonológica.

As atividades dirigidas foram elaboradas com o intuito de auxiliar os alunos participantes na reflexão do processo de escrita, além de observar as regularidades e irregularidades do código, de modo que permitisse a cada um a criação de regras que pudessem ajudá-los na compreensão da língua escrita. De igual modo, nas atividades, também, tivemos a pretensão de contribuir para uma maior percepção das características entre língua escrita e língua falada. Com isso, buscamos perceber nas produções dos alunos, em que medida se desencadeava a ocorrência de tais desvios para, posteriormente, realizarmos as devidas análises.

3.7 Estudo analítico

Com vistas à delimitação do tema da pesquisa, fizemos um estudo analítico sobre as influências da oralidade em algumas produções textuais escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, procedemos ao levantamento dos desvios ortográficos presentes nos escritos de 06 alunos, com idades entre 14 e 15 anos. Os textos atendiam a uma proposta de escrita do gênero textual, comumente trabalhado no 9º Ano, a resenha descritiva.

Para análise dos *desvios*, registramos, em uma planilha, cada ocorrência da palavra grafada com presença deles, a grafia esperada, segundo as convenções ortográficas e a caracterização de acordo com os processos fonéticos e fonológicos descritos por Bortoni – Ricardo (2010), Roberto (2016). Esses processos foram descritos no capítulo de Fundamentação teórica.

A análise desses textos revelou informações relevantes sobre os *desvios* ortográficos cometidos por esses alunos. Assim, as contribuições de Marconi e Lakatos (2003, p. 227 – 228) acerca desse assunto foram valiosas já que esse estudo analítico se fez relevante na medida em que nos forneceu informações consistentes para a pesquisa, como as hipóteses e as variáveis.

3.7.1 Estudo integral com diagnóstico

Realizamos essa pesquisa na perspectiva de proceder um estudo analítico nas produções textuais escritas dos alunos, os quais tiveram seu perfil traçado no Quadro 5.

Quadra 6 – Plano global da sequência de atividades realizadas

Etapa	Atividade	Conteúdo/Ação	Carga horária
Diagnóstico	Atividade 1	Pré-teste de escrita espontânea (atividade presencial). Produção de um texto intitulado “A minha relação familiar”	2 h/a

Diagnóstico	Atividade 2	Pré-teste de escrita dirigida (exemplos de resenha descritiva).	2 h/a
Diagnóstico	Atividade 3	Estudo da variação linguística e da ortografia	2 h/a
Diagnóstico	Atividade 4	Estudo da monotongação de [ow]	2 h/a
Diagnóstico	Atividade 5	Estudo da monotongação com desnalização de [ãw] e da concorrência letras para representar o ditongo nasal [ãw]	2 h/a
Diagnóstico	Atividade 6	Escrita dirigida atividade presencial (elaboração da resenha descritiva)	3 h/a

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

3.8 Caracterização dos desvios de grafia

Na análise dos *desvios* de grafia encontrados nos textos dos alunos, apoiamo-nos em algumas abordagens de teóricos para a fundamentação desse trabalho. Dessa forma, utilizamos as seguintes categorias:

3.8.1 Desvios por motivação fonética

Esses desvios ocorrem quando a criança busca representar, a partir de sua escrita, a forma fonética das palavras, refletindo uma relação entre sons da fala e os grafemas. O desconhecimento das diferenças entre língua falada e língua escrita é o principal fator que influencia o surgimento desse tipo de desvio que é muito comum no início da escolarização. Entretanto, esses *desvios* aparecem, ainda, no ensino fundamental.

Desse modo, o *desvio* por motivação fonética consiste na elevação de vogais tônicas, pretônicas e postônicas; nos casos de ditongação e monotongação; no apagamento de coda final

/r/ e da coda medial /r/; na confusão entre am e ão e no apagamento de /d/ em verbos no gerúndio, ou ainda na inserção de cada final /r/ e na inserção de vogais.

3.8.1.1 Desvios por motivação fonológica

Refletem a relação fonema/ grafema e envolve aspectos segmentais e a grafia da estrutura silábica. Segundo Guimarães (2005, p. 57), “As trocas entre os fonemas /p/-/b/, /t/-/d/, e /f/-/v/, por exemplo, podem ser consideradas como desvios segmentais e ocorrem pelo fato [...] serem muito parecidos, [...] a partir do mesmo modo e ponto de articulação e só se diferenciam pelo traço sonoro, ou seja, pela vibração ou não das cordas vocais”. A autora ainda apresenta uma possível causa para essas alterações na escrita quando afirma que:

A correspondência biunívoca entre fonemas e letras estabelece-se sempre que exista uma relação de um para um, isto é, cada letra com um fonema e cada fonema com sua letra, como /p/ /b/ ‘p, b’; /t/ /d/ ‘t, d’; /f/ /v/ ‘f, v’; /a/ ‘a’. A ortografia de palavras que envolvem tais grafemas não costuma apresentar dificuldades para crianças já que se encontra em um estágio alfabético. Observamos, porém, que os erros que envolvem esse tipo de grafema podem estar relacionados à representação que a criança tem do fonema. (GUIMARÃES, 2005 p. 59).

Em um estudo mais detalhado, o quadro abaixo, retirado de Monteiro (2008, p. 42), mostra as principais trocas relacionadas ao traço [sonoro] que podem ocorrer na escrita dos alunos. Observemos:

Quadro 7 – Substituições relacionadas ao traço sonoro

Casos	Exemplos	Forma ortográfica
Troca /k/ pelo /g/	Griança	Crianças
Troca /g/ pelo /k/	Amicos	Amigo
Troca /b/ pelo /p/	Tupo	Tubo

Troca /p/ pelo /b/	Sabo	Sapo
Troca /f/ pelo /v/	Veriado	Feriado
Troca /v/ pelo /f/	Fejo	Vejo
Troca /d/ pelo /t/	Itea	Ideia
Troca /t/ pelo /d/	Dudo	Tudo
Troca /k/ pelo /g/	Aguilo	Aquilo
Troca /g/ pelo /k/	Ninquem	Ninguém

Fonte: Monteiro (2008, p. 42)

Quanto à dificuldade na grafia de estrutura silábica complexa, é normal que ela apareça no início da aprendizagem da escrita, pois, ao começar a dominar o sistema alfabético, o aprendiz, geralmente, utiliza CV (consoante/ vogal). Assim, estruturas formadas por VC, CVC, ou CCV apresentam uma maior complexidade e demoram mais a serem entendidas. São considerados *desvios* por motivação fonológica os seguintes processos: vozeamento e desvozeamento, dificuldade no emprego de sílabas complexas, troca de letras, segmentação e juntura intervocabular, acréscimo e omissão de letras.

3.8.1.2 Supergeneralização

Os desvios por Supergeneralização ocorrem quando o aluno já tem o conhecimento de uma determinada regra e a generaliza empregando-a em contextos inadequados. Por exemplo, ele aprende que existem palavras no Português que, embora sejam pronunciadas /i/, devem ser escritas com “e”, passando a empregar essa regra a todos os casos. E, assim, pode escrever “eu dorme” em vez de “eu dormi”. Segundo Monteiro (2008, p. 43), “Esses casos recebem motivação tanto fonética quanto fonológica”.

3.8.1.3 Desvios por não considerar as regras regulares contextuais

Conforme assevera Morais (1986, p. 38), “Para muitas palavras, é possível prever o emprego de determinadas letras a partir do contexto em que elas serão inseridas”. Por exemplo, o grafema ‘g’ antes de ‘e’ ou ‘i’ tem som de [ʒ] mas, para ter som de [g], precedendo essas vogais, necessita formar o dígrafo ‘gu’. Quando o aluno deixa de considerar essas características contextuais, ocorre o *desvio*.

3.8.1.3.1 Desvios por não considerar as correspondências irregulares

Algumas palavras apresentam uma maior complexidade na relação em letras e sons do sistema ortográfico, sendo necessário que o aprendiz leve em consideração aspectos morfológicos e etimológicos para poder escrevê-las. Esses casos são marcados por relações múltiplas, uma vez que um grafema pode ser representado por diferentes grafemas. Para Lemle (2001), o domínio básico desses desvios, nos quais escolher a letra correta para grafar uma palavra é uma tarefa totalmente arbitrária, constitui a última etapa do processo de escrita.

3.8.1.3.2 Confusão entre letras parecidas

É comum que as crianças, no início da alfabetização, confundam plural e algumas letras que têm o traçado semelhante e acabam trocando-as na hora de escrever. Tal é o caso das trocas entre m e n, l e t, entre outras.

3.8.1.3.3 Desvios por desconhecimentos de regras gramaticais

Esses tipos de desvios ocorrem porque o aprendiz desconhece algumas regras gramaticais necessárias para a escrita permitida pela norma ortográfica.

3.8.1.3.4 Dificuldade na separação de sílabas

Ocorre quando se faz uma separação de sílabas de forma inadequada, mostrando uma falta de consciência desse processo. Nesse caso, segmenta a palavra no lugar em que termina a linha da página, sem considerar as regras de composição silábica.

3.9 Técnicas de amostragem e de procedimentos de coleta de dados

Para realizar a análise dessa pesquisa, foi adotada a categoria estabelecida por Bortoni-Ricardo (2005). Segundo essa autora, é essencial no trabalho sobre a variação linguística que as análises e as diagnoses de desvios sejam feitas de acordo com categorias claras e sistemáticas. Isso é necessário para que a avaliação do professor e do pesquisador não fique subjetiva ou excessivamente interpretativa. Também, foi observada a categorização dos *desvios* de grafia, segundo sua natureza, com vistas à análise dos desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua. Ainda na perspectiva da mesma autora:

Os desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua são resultados do pouco conhecimento sobre as convenções que regem a língua escrita, pois há fonemas que possuem mais de uma representação ortográfica. Há, também, o fenômeno inverso, isto é, letras que representam mais de um fonema. (BORTONI-RICARDO 2010, p. 23)

Após a coleta dos textos, foram levantados os *desvios*, os quais foram divididos conforme as categorias elaboradas por Bortoni-Ricardo (2010, p. 39), “Como categoria de análise e a análise dos desvios ortográficos no que tange os aspectos fonéticos e fonológicos causados pela oralidade na escrita. A seguir, serão analisados os dados coletados nas resenhas descritivas produzidos pelos alunos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DESVIOS ENCONTRADOS NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Mesmo depois de o aluno estar alfabetizado, ainda há um longo caminho pela frente: o de dominar a variedade padrão da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Segundo Bagno (2007, p. 392), “É natural que o aprendiz faça hipóteses e analogias a respeito das relações entre fala e escrita que, embora lógicas do ponto de vista intuitivo, têm de ser descartadas por não se adequarem às ilogicidades do sistema ortográfico convencional”.

Assim sendo, considerando que nosso sistema de escrita é alfabético, a escrita espontânea pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. Cabe salientar que em nosso primeiro contato presencial pedimos que os pesquisados escrevessem um texto de forma espontânea a partir do título “A minha relação familiar”. Diante dos escritos, percebemos alguns *desvios* que estão relacionados no quadro 5 do capítulo de metodologia.

Com base nos *desvios* demonstrados inicialmente pelos pesquisados, começamos a trabalhar alguns aspectos referentes à parte de introdução textual para introduzirmos a consciência fonêmica. Nosso intuito, era fortalecer essa consciência para que pudéssemos, ao final da pesquisa, analisar a recorrência desses *desvios* e fazer um paralelo entre o primeiro texto escrito de forma espontânea e um segundo texto produzido de forma monitorada, com a aquisição de alguns pressupostos fonéticos e fonológicos abordados quando trabalhamos a consciência fonêmica com eles.

Não podemos nos esquecer de que, na prática de alfabetização, a escrita espontânea se torna uma importante estratégia pedagógica. Também afirmamos em momento anterior que a escrita espontânea é usada na prática pedagógica como estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem das crianças, por professores e equipe pedagógica das escolas. Por outro lado, a escrita dirigida ou monitorada requer intervenções e, como o nome já diz, direcionamento, pois sabemos que a aquisição da escrita, em alguma medida, pode ser interpretada como o processo que leva o sujeito ao domínio de um sistema simbólico: a escrita. Diferentes pesquisadores dedicaram-se a pesquisar esse processo, em variadas situações, escolares e não escolares.

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

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

Outrossim, foram encontradas uma quantidade considerável de *desvios* ortográficos nas produções escritas dos alunos pesquisados e, no presente trabalho, buscamos englobá-los em duas categorias que, em alguns casos, subdividem-se. São elas: *desvios* relacionados aos aspectos fonéticos e/ ou fonológicos pela interferência da oralidade. Cabe ser dito que sabemos que há uma carga sobre a identidade linguística e cultural que estão entrelaçadas. Contudo, não podemos nos esquecer de que a língua e a cultura são indissociáveis, que, também, a identidade linguística é relevante para a Identidade cultural, porque o uso da própria língua é uma maneira de praticar sua cultura e mantê-la viva.

Ademais, é de conhecimento coletivo que a língua é uma das manifestações culturais que fundamentam a identidade de um povo. É, também, um dos elementos essenciais na construção da subjetividade, possibilitando o elo das novas gerações com a herança cultural da comunidade a que pertencem. Logo, a língua é a expressão da mente. Ela é a base que utilizamos para elaborar nosso pensamento e para nos expressarmos. Se deixamos de olhar para um indivíduo e encaramos um grupo social mais amplo, é fácil observar a relação entre o idioma e a cultura.

As variações linguísticas estão interligadas à identidade cultural, por ser uma manifestação linguística singular de cada um ou de cada localidade. Dessa forma, a linguagem não é só sociohistórica e ideológica, é também cultural, pois recebe a influência do contexto cultural. Por isso, “A linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 2000, p. 16).

4.1 Desvios relacionados ao sistema gráfico

Os *desvios* relacionados ao sistema gráfico consideram aspectos fonéticos e/ ou fonológicos e, no presente trabalho, em *desvios* por motivação fonética, *desvios* por motivação fonológica e supergeneralização.

4.1.1 Desvios por motivação fonética

Encontramos, nos textos analisados, uma grande quantidade de *desvios* devido ao reflexo da fala, que ocorre quando o aprendiz escreve uma palavra de acordo com a forma que a pronuncia, sem levar em consideração a regularidade da norma ortográfica. No quadro seguinte, são apresentados alguns *desvios* por motivação fonética encontrados nos textos dos alunos.

Quadro 8 – Desvios devido à transcrição fonética

Tipos de desvios	Autores dos desvios	Desvios
Elevação da vogal pretônica inicial	Terra Saturno	Istranha – estranha, incenou – ensinou, invenenada – envenenada.
Elevação da vogal tônica	Mercúrio, Saturno	Aunde – aonde, humen – homem.
Elevação da postônica final	Terra, Júpiter	Condi – conde, descobri – descobre.
Elevação da vogal átona do clítico	Vênus	Si – se
Monotongação	Saturno, Terra	Especi – espécie, tezeros – tesouros.
Ditongação	Júpiter	Atraiz – atrás, fais – faz, nei – nem.
Apagamento de coda medial /r/	Mercúrio	Sugiu – surgiu, mage – margem.
Apagamento de coda final /r/	Vênus	Liberta - libertar, diverti – divertir, chega – chegar.
Apagamento de /d/ em verbos no gerúndio	Mercúrio, Saturno	Cavano – Cavando, Precisano – precisando.

Inserção de vogais	Mercúrio, Júpiter	Boua – boa, infelizmente – infelizmente.
Inserção de coda final /r/	Júpiter.	Tunior – túnel, onder – onde, ser- se.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021

Ao observar o quadro, necessitamos explicar cada processo encontrado com base na motivação fonética.

a) Grafia das vogais

Quanto às vogais, de acordo com Câmara Jr. (2008, p. 44):

Em posição átona elas passam por um processo de neutralização, eliminando a distinção entre alguns fonemas, como ocorre com /e/ - /É/ e /o/ - /O/. Assim, os sete sons vocálicos do Português brasileiro (/i/, /e/, /É/, /a/, /O/, /o/, /U/) podem ser reduzidos a cinco (/i/, /e/, /a/, /o/, /U/), como em casas de sílabas pretônicas.

Para Monteiro (2008, p. 77), “Os casos que envolvem a grafia da pretônica inicial (pouco frequente nesse estudo) são decorrentes da arbitrariedade da norma”, pois não há uma regra fácil de determinar a grafia da vogal.” Nessa afirmação, a autora quer dizer que, para o levantamento da vogal postônica final e da vogal átona do clítico, é possível identificar uma regra que define a grafia adequada ‘E’ ou ‘O’.

Na modalidade oral, segundo Bisol (2001), “A elevação das vogais pretônicas pode ter a necessidade como um fator motivador”. Desse modo, compreendemos os fatores que levaram os alunos a grafar *istranha* – (estranha), *incenou* – (ensinou), *invenenado* – (envenenado) em seus textos; outro fator que favoreceu esse processo de elevação foi a vizinhança de um segmento alveolar sibilante. Encontramos em nosso trabalho o caso da palavra ‘esforço’ que foi grafada como ‘isforço’; como também a palavra ‘estranha’ que foi grafada como ‘istranha’.

Quanto à elevação da vogal postônica final, foram encontrados dois casos (*condi/conde*, *descobri/descobre*) relacionados à grafia do fonema [i] que podem ser evitados, se os alunos tivessem considerado a regra segundo à qual, numa posição de sílaba acentuada (tônica), o som [i] é grafado com a letra ‘i’ enquanto que numa sílaba átona final de palavra corresponderá à letra ‘e’.

b) Ditongação e monotongação

A respeito da grafia dos ditongos, as seguintes classificações foram utilizadas: ditongação e monotongação. A primeira ocorre quando o aluno escreve duas vogais para uma sílaba que só possui uma. Por exemplo: ‘faiz’ em vez de ‘faz’. Já a segunda se caracteriza pela redução do ditongo a uma única vogal e reflete o que se passa na oralidade quando o aprendiz pronuncia, por exemplo, ‘pexe’, em vez de ‘peixe’.

A literatura sobre essa área mostra que a monotongação dos ditongos [ay], [ey] e [ow] ocorre primeiramente na fala, o que influencia o surgimento desse processo na escrita. Segundo Veçossi (2010, p. 86), “O ditongo [ow] sofre monotongação em todos os contextos”.

c) Apagamento de /d/ em verbos no gerúndio

A variação linguística é apontada como outro fator presente na perpetuação dos desvios por transcrição da fala. Segundo Carraher (1986, p. 27), “Os desvios de motivação fonética são mais frequentes quanto maior for à diferença entre a variedade linguística falada pelo estudante e a forma escrita”. No presente estudo, essa característica apareceu no texto de alguns alunos, por meio da omissão da letra d no gerúndio. Como, por exemplo, cavano e precisano. E, ainda, em casos, como “dormiro” e “amaro”, que podem ser evitados, se o aluno levar em consideração as regras morfológicas para 3ª pessoa do plural.

Com base no exposto, esses tipos de *desvios* não devem ser estigmatizados na escola, o professor deve discutir com os alunos as diferenças entre língua falada e língua escrita, valorizando as variedades linguísticas apresentadas por eles.

d) Inserção de coda final /r/ e inserção de vogal

Os últimos casos referentes a essa categoria são: inserção de vogal, que apresentou apenas duas ocorrências e inserção de coda final /r/, com um número bem mais relevante. Para esse último processo, acreditamos que, no momento de escrever, o aprendiz faz uma associação auditiva à pronúncia dos verbos terminados em ar, er e ir (cantar, brincar, chover, dormir) ou de palavras que terminem com /r/ (Guiomar, Baltazar, ar, âmbar, bar, colar (de pérolas), dólar, par, impar, avatar, colher, talher, trabalhador, amor, horror, calor, dor, abajur etc.), e acaba inserindo essa consoante em palavras nas quais ela não deve aparecer.

Zorzi (1998) é outro teórico que busca apontar, em seus estudos, alguns motivos que auxiliam o aluno a apresentar uma escrita com base em pistas acústico-articulatórias. O primeiro deles, segundo o autor, é o fato de a linguagem oral constituir-se como uma língua mais antiga, pois, antes de aprender a escrever, o aluno já tem certo domínio sobre ela, sendo natural que ele utilize alguns conhecimentos relacionados a ela no início da aprendizagem da escrita. No entanto, cabe ressaltar que, os alunos abordados no presente estudo já estão no 9º ano do Ensino Fundamental II, assim, as estratégias de ensino não estão sendo suficientes para ajudá-los a avançar no domínio dessa modalidade linguística.

Um segundo motivo para o surgimento desses desvios é o fato de existirem algumas palavras na Língua Portuguesa que são escritas, praticamente, do mesmo modo como são faladas. Além dessas, uma terceira razão seria a ordem pedagógica, pois muitas metodologias de ensino, ao colocarem a criança em contato apenas com formas mais regulares e fonéticas da ortografia, reforçam a crença inicial de que a escrita é uma transcrição da fala.

Enfim, na perspectiva de Zorzi (1998, p. 52), “Algumas práticas pedagógicas orientam os alunos a prestarem atenção ao modo de pronúncia das palavras na hora de escrever, como se a fala fosse um fator determinante da escrita”.

4.2 Supressão de letras

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

Quadro 9 - Casos de supressão de letra

Nº	Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes	Autores
01	Ajudou	Ajudo	Saturno
02	Construiu	Contruiu	Júpiter
03	Criou	Crio	Júpiter
04	Dar	Da	Vênus

05	Em	E	Marte
06	Estar	Tar, tá	Terra
07	Estou	To	Vênus
08	Expulso	Espuço	Vênus
09	Falar	Fala	Terra
10	Governador	Governado	Terra
11	Grande	Grade	Marte
12	Hipócrita	Ipocríta	Vênus
13	Horrível	Orrível	Mercúrio
14	Julgar	Jugar	Vênus
15	Melhorar	Melhora	Vênus
16	Menos	Meno	Vênus
17	Mudou	Mudo	Vênus
18	Ninguém	Ningue	Vênus
19	Para	Pra	Terra
20	Precisar	Precisa	Vênus
21	Quem	Que	Marte
22	Roubar	Rouba	Vênus
23	Senhor	Senho	Marte
24	Votar	Vota	Terra
25	Votou	Voto	Terra
26	Vulgar	Vugar	Vênus

Fonte: Elaborado pelo autor, (2021).

Com base no que foi evidenciado no quadro anterior, é comum o aprendiz grafar apenas as letras e as sílabas que ocorrem na pronúncia. Destacamos, em especial, o apagamento da coda silábica (segundo consoante da sílaba formada por consoante/vogal/consoante - CVC). Esse fenômeno ocorre com frequência nesse tipo de sílaba devido à grande variação fonética que o segmento, em posição à coda (final da sílaba), por ser mais débil, costuma sofrer. Dentre as consoantes que podem assumir essa posição (r, s, l, n) destacamos, em nossa análise.

Também observamos o apagamento do **r** pós-vocálico nos infinitivos verbais, fenômeno fonético facilmente observável, independentemente da classe social ou do grau de

escolaridade do falante. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.?), “O apagamento da vibrante ocorre em todo território nacional e faz parte dos traços graduais localizados ao longo de todo o contínuo rural-urbano”.

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

O fato de, geralmente, não utilizarmos o referido fonema [h], mesmo em situações mais monitoradas, durante eventos de oralidade, sem dúvida, influencia sua ausência, também, na escrita. Sendo assim, acreditamos que esse fenômeno deve ser alvo de constante observação e discussão em sala de aula, para que o aluno venha a perceber e se apropriar das diferenças existentes entre a fala e a escrita ortográfica.

Uma opção para tratar esse fenômeno em sala de aula é a audição de gêneros orais, como a entrevista de rádio ou ainda uma gravação de uma conversa espontânea entre eles. Por exemplo, solicitar que os estudantes observem a pronúncia desse /r/ pós-vocálico na fala dos interlocutores, e pedir que eles anotem quais palavras foram pronunciadas com essa supressão e, a partir daí, construir um quadro com as ocorrências, propondo uma discussão de como adequar tal fenômeno para a escrita.

É importante observar, também, que tanto no infinitivo como em outras terminações verbais, os apagamentos podem ser comuns devido a essas terminações apresentarem informações morfológicas redundantes, marcadas, anteriormente, por artigos e pronomes como nos mostram os exemplos a seguir.

“onder foi estreado...” (grifos dos pesquisados)

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

“posso jugar de” (grifos dos pesquisados)

Em nosso *corpus*, verificamos, também, alguns casos de apagamento da semivogal presente nos ditongos decrescentes formados por /ow/ que passam a ser escritos apenas com a vogal /o/. Podemos afirmar que esse fenômeno fonológico da monotongação se constitui num traço muito comum na língua falada, em geral.

Ainda que os exemplos retirados do nosso *corpus* apresentem a monotongação apenas na sílaba final de verbos na 3ª pessoa, no singular do pretérito perfeito, sabemos que o ditongo /ow/ sofre variação em qualquer posição em que ele apareça, como, por exemplo, no início de palavras (*outro* ~ *otro*) ou no meio (*tesoura* ~ *tesora*). Esse constante apagamento da semivogal /w/ na fala, possivelmente, influencia a ocorrência desses desvios na escrita dos estudantes.

Durante a avaliação do texto escrito, o professor pode apenas circular o verbo (escrito inadequadamente) e o termo a que ele se refere, destacando a relação entre eles. Posteriormente, ao devolver o texto ao aluno, em sala de aula, é importante ressaltar para os estudantes que, apesar de não ser pronunciado, o ditongo /ow/ faz parte dessas terminações verbais e deve sempre ser grafado, porque escrever apenas a letra ‘o’ produz mudança de sentido no texto, uma vez que, desta maneira, registra-se outra forma de uma palavra (como, por exemplo, a forma verbal ‘voto’ em vez de ‘votou’) e até mesmo outra palavra (o substantivo ‘mudo’ em vez do verbo ‘mudou’).

O apagamento do **h** no início de palavras, também, ocorreu no *corpus* dessa pesquisa, confirmando a hipótese de que os estudantes apresentam desvios ao transferir para a escrita as letras que não são pronunciadas. Apesar de não constituir um processo fonológico, já que em nossa língua essa letra não possui realização fonética nem contexto fonológico, o seu apagamento na escrita merece atenção no momento da intervenção.

É importante ressaltar que a utilização do **h** no um início de palavras causa algumas confusões, por essa ser uma letra que aparece em alguns vocábulos justificadas por razões etimológicas, ou seja, não há regra que indique quando usar essa letra inicial. Em nossa língua, temos diversos casos em que, no início das palavras, é mantido o **h** existente na palavra de origem, como, por exemplo, a palavra *horível* (do latim *horribile*).

Conhecer a origem etimológica das palavras não é uma tarefa fácil, visto que a nossa língua recebe influência de diversas línguas, o que torna esse conhecimento pouco explorado em sala de aula, e, a nosso ver, de difícil apreensão. Sendo assim, seria válido proporcionar o contato com essas palavras em sua forma escrita, fazendo referência a outras palavras de uso corrente que, também, iniciem com **h**, como as palavras **hoje** (do latim *hodie*), **haver** (do latim

Habere), **homem** (do latim homine), **hábito** (do latim habitus), **humano** (do latim humanus), **hotel** (do francês hotel), **hambúrguer** (do inglês hamburger) etc. Tal fato que pode facilitar a familiarização do estudante com essas palavras para evitar formas inadequadas na sua escrita.

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

4.3 Acréscimo de letras

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

Quadro 10 - Casos de acréscimos de letras

Nº	Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes	Autores
01	Absurdo	Abisurdo	
02	Corrupção	Corrupição	Terra
03	Diferença	Diferencia	Mercúrio, vênus
04	Duas	Duais	Vênus
05	Fez	Feze	Vênus
06	Idiota	Indiota	Vênus
07	Ignorância	Ingnorância	Vênus
08	Ignorante	Inguinorante, iginorante	Vênus
09	Levanta	Alevanta	Vênus
10	Mas	Mais (Podemos observar que há diferença no uso entre, mas/ mais. Mas é usado para dar ideia de	Marte

		posição e contrariedade. Mais é indicativo de quantidade e intensidade)	
11	Nós	Nóis	Saturno
12	Obstáculo	Obistaculo	Terra
13	Óbvio	Obiviu	Terra

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

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

Nesses casos, o que nos chama mais atenção é o fato de que essas palavras são de uso corrente, ou seja, não deveriam, ainda, ser obstáculos na escrita de alunos do 9º ano. É certo que a ditongação ocorre amplamente na modalidade oral, no entanto, essa transposição para a escrita já deveria ter sido superada pelos estudantes nesse nível de escolaridade. O papel do professor vai além de intervir mostrando as formas adequadas para a escrita ortográfica. É relevante, também, proporcionar situações de letramento a esses alunos, levando-os a refletir sobre a língua, a partir de textos autênticos disponíveis em diversas esferas de circulação.

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

“não sabe a diferencia de...” (grifos do pesquisado)

Essa ditongação reflete a variante linguística utilizada pelos estudantes que difere das variedades urbanas de prestígio, pois esse não é um uso corrente, e o aluno apoia-se na oralidade. Segundo Bagno (2014, p. 353), “A língua escrita é uma análise da língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no momento de grafar seu texto, em sintonia com seu perfil sociolinguístico”. Provavelmente, é essa forma que esses estudantes utilizam em sua comunidade, sendo assim, é ela que irá aparecer em sua escrita. Em casos como esse, o professor precisa realizar um trabalho específico para introduzir os alunos nas variedades urbanas de prestígio, mostrando-lhes que é nessa variedade que a escrita convencional se apoia.

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

“mostra o obistáculo...” (grifos dos pesquisados)

“da corrupção para esse ...” (grifos dos pesquisados)

Os alunos realizam esse acréscimo para recuperar o padrão silábico CV, visto que o /i/ é nitidamente pronunciado nessas palavras. De acordo com Bagno (2014, p. 330), “Na maioria das línguas, os falantes demonstram ampla preferência pela sílaba formada por (CV) (consoante + vogal), por esse tipo de sílaba ser menos marcada”.

Segundo a estudiosa Bisol (2001, p. 46), “Essa vogal epitética realiza-se o mais das vezes como [i], ocorrendo também [e] em alguns dialetos, mas somente em posição pretônica, como em futebol, peneu, pneumonia, todas com alternante de vogal alta: futibol, pineu, pineumonia”. A autora ainda acrescenta que essa epêntese vem se tornando uma característica do português brasileiro, sendo hoje entendida como parte do mecanismo de silabificação que ajusta o vocábulo ao padrão CV.

Já no exemplo a seguir, o estudante, ao grafar **ignorante**, palavra que em nosso *corpus* apresentou-se escrita com diversos desvios, acrescenta um /i/ após a consoante **g**, retornando ao padrão silábico. No entanto, esse acréscimo muda a pronúncia da palavra, originando um termo que não existe em nossa língua.

Em nosso sistema de escrita, há relações entre grafemas e fonemas que são de natureza regular contextual, isto é, dependem do contexto em que a letra ocorre, como é o caso da letra **g**. O que, provavelmente, levou o autor do texto a grafar essa palavra dessa forma foi o fato de que a letra **g** possui duas realizações diferentes em nossa língua: diante das vogais **a**, **o**, **u** ele tem o som de [g] (como em gato, gota e gula), e diante de **e** e **i** ele tem o som de [ʒ] (como em gente e girafa).

O professor pode auxiliar o aluno a construir essas regras, fornecendo um conjunto de palavras em que ocorre a regularidade que pretende estudar para que os alunos tomem consciência das relações entre som e letra. No caso abaixo, o produtor do texto associou a sua escrita ao som [g], revelando que essa regra, mesmo sendo regular, ainda não está completamente consolidada.

“um iginorante...” (grifos dos pesquisados)

Outra ocorrência de acréscimo que nos parece relevante é o caso da consoante *n* depois da vogal alta *i*, ou seja, o processo de nasalização que também ocorreu na palavra *ignorante*, palavra que causou muitas dúvidas no momento de sua escrita, tanto por conter sílabas que fogem do padrão CV quanto por esse /i/ favorecer à nasalização. Acerca disso, Bagno (2014, p. 329) assim se posiciona, “A produção do [i], vogal alta e fechada, próxima do palato, parece favorecer a nasalização “. Temos observado, em nossa prática docente, que essa nasalização é muito comum na fala dos alunos.

Esse fenômeno pode ser justificado devido à associação e à existência, em nossa língua, de muitas palavras que possuem o prefixo *in* (*invisível*, *indescritível*, *independente* ...). Percebemos esse fenômeno na palavra *idiota*, na qual o estudante também acrescenta o /n/. Ademais, podemos citar outras palavras que não aparecem em nosso *corpus*, mas que nos deparamos constantemente com a nasalização do [i], como, por exemplo, nas palavras **igreja**, **identidade** e **igual**, pronunciada e grafada, acrescentando-se a consoante nasal, sendo realizadas *ingreja/ indentidade/ ingual*.

É importante salientar que esses usos se configuram como estigmatizados socialmente e refletem a variação linguística utilizada pelos estudantes. Desse modo, amparado pela teoria da variação, é que o professor deve apresentar aos alunos essas palavras que são de uso mais corrente, também, na variante de prestígio, de modo que ele possa adequar tanto a sua fala quanto a sua escrita às situações mais formais que exigem um maior monitoramento.

“um pai inguinorante...” (grifos dos pesquisados)

“indiota que não sabe ...” (grifos dos pesquisados)

Além disso, destacamos a ocorrência do acréscimo da vogal *a* no início de palavra. Segundo Bagno (2014, p. 327), “Esse é um processo fonológico constante em nossa língua conhecido como prótese e originado pela conservação de vocábulos arcaicos e clássicos comuns em variedades regionais”. Apesar de pouco frequente em nosso *corpus*, esse é mais um caso em que essa escrita materializa uma questão que é social. Esse uso remete a um falante não com um grau de escolaridade específico (já que o sujeito em pauta está no nono ano do Ensino Fundamental II), mas de letramento específico. Revela como ocorreu o seu processo de apropriação da escrita.

“que alevanta a voz...” (grifos dos pesquisados)

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

“e feze todos sofrerem ...” (grifos dos pesquisados)

Cabe acrescentar que, segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 72), “Esse tipo de paragoge contribui para a transformação da estrutura silábica CVC em duas sílabas, CV CV. É uma ocorrência comum no dialeto caipira e bastante estigmatizado socialmente, o que nos leva a crer que esse estudante, [...] pode ser oriundo ou ainda manter relações com pessoas da zona rural.” Em casos como esses, há de se ter bastante cuidado para evitar constrangimento no momento de intervenção, por se tratar de um uso que, geralmente, é condenado pelos falantes de áreas urbanas.

4.4 Juntura vocabular

“Juntura é o nome geral para o contato a duas formas mínimas – dentro do vocábulo (juntura interna) ou entre dois vocábulos num grupo de força (juntura externa)”. (CÂMARA JR. 2008, p. 151).

Quadro 11 – Casos de juntura vocabular

Nº	Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes	Autores
01	A gente	Agente	Júpiter
02	A ver	Avê	Saturno
03	Do que	Doque	Mercúrio
04	O que	Oque	Saturno
05	Por isso	Porisso	Saturno

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os desvios encontrados nessa pesquisa, referentes a essa categoria, foram vozeamento e desvozeamento; dificuldade na grafia de sílabas complexas; confusão entre **ão** e **am**. Juntura Inter vocabular e segmentação, acréscimo de letras, omissão de letras, nasalização e desnasalização.

Quadro 12 - Desvios por motivação fonológica

Vozeamento	Maba – mapa, monde – monte, confrondo – confronto	Vênus
Desvozeamento	Escondericho – esconderijo	Vênus
Dificuldade na grafia de estruturas silábicas complexas	Conta – contra, cleceu – cresceu, li – lhe.	Marte, Vênus
Confusão entre ão e am	Avião – haviam, chegarão – chegaram, apaixonão – apaixonam, dormirão – dormiram	Júpiter, Mercúrio, Marte,
Juntura Inter vocabular	Perdoala – perdoá-la, confiasse – confiar-se, ensima – em cima.	Marte, Vênus
Segmentação	A quelas – aquelas, em fim – enfim, de pois – depois	Júpiter, Vênus.
Acréscimo de letras	Tesoulro – tesouro, maioiria – maioria	Terra
Omissão de letras	Namor – namorar, relacionamento – relacionamento, mage – margem, souto-se – soltou-se	Vênus
Nasalização	Vinheram – vieram, començam – começam	Terra
Desnasalização	Cruaje- carruagem, vigança – vingança, coceguir – conseguir	Júpiter,

Fonte: elaborado pelo autor, (2020).

Cagliari (2008, p. 142) denomina essas ocorrências na escrita de crianças em fase de alfabetização como “juntura intervocabular”. Este autor observa que essas ocorrências refletem os critérios que a criança usa para analisar a fala. Assim ele se posiciona: “Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante”.

A produção de fala tem como uma de suas características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras. Sendo assim, existe uma tendência inicial de começar a

escrever as palavras ligadas umas às outras. Desta forma, surgem problemas como o critério de segmentá-las em unidades distintas.

Esse fenômeno está relacionado ao processo fonológica chamado de Sândi, que, segundo Bisol (2001, p. 53), “Esse nome vem da gramática do sânscrito para designar alterações morfofonêmicas, condicionadas fonologicamente”. Esse fenômeno pode ocorrer exatamente, ou seja, entre palavras, ou internamente, quando ocorre no interior de uma palavra.

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

“porisso esse filme ...” (grifos dos pesquisados)

Outro caso bastante comum em nosso *corpus* e na escrita dos estudantes, de um modo geral, é a junção do artigo **a** com a palavra **gente** – **agente** para indicar à forma pronominal da 1ª pessoa do plural a gente, que coexiste como sinônimo do pronome **nós**. Nesse caso, duas formas lexicais, em sequência, resultam em um único vocábulo fonológico em função da atonicidade de um deles.

É o que acontece com os clíticos, ou seja, uma palavra que depende fonologicamente de outra, comportando-se como se fosse uma de suas sílabas (ex: avê, aver, doque). São chamados de clíticos os pronomes átonos, os artigos, as preposições e as conjunções, justamente por essa propriedade de dependência acentual das palavras que os seguem ou precedem.

Por fim, outra hipótese para essa junção é o fato de existir em nossa língua três formas foneticamente idênticas envolvendo essa expressão – **agente**, **há gente**, e **a gente** que, apesar de serem semanticamente distintas, podem gerar confusão na modalidade escrita porque são homófonas.

Ao identificar a recorrência dessa dúvida na escrita dos alunos, o professor pode levantar algumas discussões em sala de aula sobre essas expressões, principalmente enfatizando o uso da locução pronominal **a gente**, mostrando que ela tem significado diferente da expressão que eles costumam usar **agente** (que junto, é substantivo e significa aquele que age, que pratica a ação: o agente causador da doença, o agente da polícia, o agente secreto).

“leva agente refletir ...” (grifos dos pesquisados)

“tudo avê com o sentimento atual...” (grifos dos pesquisados)

“nada aver...”

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

4.5 Trocas de letras

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

Quadro 13 - Casos de trocas de letras

Nº	Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes	Autores
01	Conhece	Conheci	Júpiter
02	Descoberto	Discuberto	Mercúrio
03	Desnecessário	Desnecessária	Mercúrio
04	Desvalorizado	Disvalorizada	Vênus
05	Enojam	Inojam	Terra
06	Que	Qui	Marte
07	Se	Si	Vênus
08	Sabe	Sabi	Saturno
09	Simples	Simplis	Mercúrio
10	Teve	Tevi	Saturno

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Essas ocorrências são conhecidas como “alçamento vocálico”, fenômeno em que há mudança no traço de altura da vogal. A vogal /e/ que é uma vogal média, passa a ser pronunciada como a vogal alta /i/. Silva (2008, p. 49) ressalta que, “No contexto postônico, o alçamento é sistemático e presente em praticamente todas as variedades do português brasileiro”.

“um casal que tevi...” (grifos dos alunos)

“esse filme sabi emocionar ...” (grifos dos pesquisados)

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

“incenou com essa ...” (grifos dos pesquisados)

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

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

“disvalorizava os momentos ...” (grifos dos pesquisados)

“isso ficou discuberto ...” (grifos dos pesquisados)

4.6 Casos à parte: a hipercorreção

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

Verificamos, em nosso *corpus*, casos em que os pesquisados trocam, inadequadamente, a vogal /i/ e /u/ pelas vogais /e/ e /o/. Essas ocorrências podem ser explicadas pela valorização da vogal /e/ em detrimento da vogal /i/. Segundo alguns gramáticos (Houaiss, 1958; Révah, 1958; citado por BORTONI-RICARDO, 2010, p. 52), “As vogais médias /e/ e /o/ são vistas como mais corretas do que as variantes /i/ e /u/. Essas trocas nos parece ser uma tentativa de aproximar a palavra a uma forma mais valorizada socialmente”.

“invenenada ...” (grifos dos pesquisados)

“aunde viver em paz ...” (grifos dos pesquisados)

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

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

As hipercorreções encontradas nos textos analisados servem para compreendermos melhor os processos que levam à aquisição da escrita e como o professor deve atuar. Um indivíduo que comete desvios por hipercorreção demonstra sua preocupação com a forma adequada de escrever. Acreditamos que, muitas vezes, a ansiedade para acertar é tanta, que ele

acaba aplicando regras onde não deveria. Sendo assim, faz-se mais do que necessário que o professor atue com cautela diante desses casos, atentando para não cometer nenhum tipo de discriminação ao tratar desses desvios da norma padrão que o aluno apresenta.

É importante reiterar que o propósito desse tipo de análise que nos propomos a fazer não é apenas mostrar os desvios de escrita que os estudantes cometem e o porquê dessas ocorrências. Muito além disso, procuramos oferecer aos professores uma amostra que lhes possa ser útil na análise dos desvios contidos nos textos de seus alunos, favorecendo o planejamento das suas aulas e a produção de matérias didáticas adequados para tratar os desvios apresentados.

Assim, concluímos que os objetivos foram atingidos, pois pretendíamos analisar os desvios em textos escritos de alunos do 9º ano, a partir do contexto de suas ocorrências. Consideramos, ainda, que há limites neste trabalho, levando em consideração o tempo destinado para a realização do Mestrado. Somos conscientes de que investigações mais sistemáticas são, sem dúvida, necessárias.

Conforme declaramos na Introdução desta Dissertação, a pesquisa caracterizou-se por ter um caráter analítico, uma vez que o objeto de estudo que nos propusemos analisar foram os *desvios* de grafia em produções textuais escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública no município de Aratuba – Ceará.

Dentre as diferentes necessidades que identificamos nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos, comumente trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa, chamou-nos atenção o fato de que nossos alunos de 9º ano, última série do Ensino Fundamental II, demonstram muitos desvios de grafia em seus textos espontâneos.

Nossa surpresa advém do fato de que a escrita desses estudantes contém desvios que vão de encontro às correspondências denominadas como biunívocas/ diretas entre letra – som. No entender de (LEMLE, 2001, p. 27), “A exemplo da troca do V por F em “afia” para indicar “havia”. Nossa experiência em sala de aula revela, ainda, que escrever em consonância às convenções ortográficas é um obstáculo a ser superado pelos estudantes de Ensino Médio.

Ratificamos que nossa intenção foi analisar essa situação. Para tanto, propusemo-nos a investigar os *desvios* ortográficos enfrentados por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino. Sendo assim, a reincidência dos *desvios* ortográficos, com a qual nos deparamos, cotidianamente, nos textos dos alunos, motivou-nos a pesquisar de forma analítica quais fatores exerciam maior influência na produção desses desvios. Em vista disso, elegemos para a nossa análise seis textos produzidos por alunos do 9º ano de uma escola municipal, os quais constituíram o *corpus* deste trabalho.

A nossa primeira hipótese foi a de que as múltiplas representações que uma mesma letra possa ter, podem ocasionar um número maior de desvios na escrita. No entanto, essa hipótese não se confirmou, pois, apesar de ser recorrente, o nosso levantamento indicou, como maioria dos *desvios*, os decorrentes da interferência da oralidade na escrita.

Refletindo sobre essa constatação, acreditamos que os estudantes que foram voluntários desta investigação, já tenham, ao longo de sua trajetória escolar, desenvolvido estratégias para evitar o problema das múltiplas representações, tais como: a seleção de vocábulos que não apresentam essa dificuldade ou, ainda, a consulta ao professor ou a alguém que eles considerem que dominam um pouco mais a ortografia, e, por fim, a consulta ao dicionário, pois eles demonstram ter consciência desses desvios.

No entanto, os desvios são ocasionados pela interferência da oralidade na realidade fonética da variante que os estudantes dominam, por isso eles passam despercebidos aos escritores (e leitores) menos experientes, os quais dispõem de pouco contato com a leitura, o que, naturalmente, dificulta a reflexão sobre a modalidade escrita da língua. Isto posto, partimos para a hipótese de que os processos fonológicos constantes na nossa língua estão materializados nessa escrita fono-ortográfica dos estudantes. Mas quais são os *desvios* ortográficos mais recorrentes? Em resposta a essa pergunta, podemos considerar que os processos fonológicos constituem mudanças sistemáticas que afetam uma classe ou uma sequência de sons e se constituem em descrições de padrões que ocorrem regularmente na fala da criança com o objetivo de simplificar os alvos dos adultos.

A análise das ocorrências mostrou que a epêntese é o processo fonológico que mais incide sobre a escrita dos estudantes participantes. Em seguida, vieram a ditongação, o apagamento do rótico e a monotongação, que apresentaram índices de desvios um pouco menor.

Com relação aos fatores de ordem socioeconômica, estes podem estar relacionados ao problema? Acreditamos que sim, pois percebemos que os pais com melhores condições socioeconômicas e, principalmente, com maior escolaridade, tendem a empregar uma maior variedade lexical e proporcionar diferentes tipos de leituras para os seus filhos.

Na abordagem de como os professores podem intervir nesses desvios, à luz dos conhecimentos da Sociolinguística e das disciplinas da Fonética e, principalmente, da Fonologia? A fonética e a fonologia são domínios da linguística fundamentais na descrição dos sons de uma língua. Quer isto dizer que facultam instrumentos de descrição e análise para a

manifestação mais evidente de uma língua, a sua pronúncia. A fonologia permite explicar a organização dos sons num sistema de traços distintivos.

Portanto, cabe ao professor conhecer a estrutura, os sons, as características que constituem uma língua, e isso se faz possível a partir do estudo da Fonética e da Fonologia. Essas disciplinas subsidiarão o professor na medida em que dará a este a consciência necessária da estrutura da língua que irá ministrar. Outro reflexo disso é que deverá ampliar seu vocabulário, tornando-o mais rico e consciente das abordagens necessárias a essas variações.

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

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

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

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

Quanto aos casos de acréscimo de letras que analisamos, destacamos como recorrente a epêntese do /i/, fenômeno condicionado pela presença de uma consoante *chiante* posterior a essa vogal (duais>duas), ou ainda a tendência de manter o padrão silábico CV (corupção > corrupção). Alguns casos de acréscimos que, também, mereceram a nossa atenção foram os que

revelaram, na escrita dos estudantes, a transcrição de uma variação linguística estigmatizada socialmente.

Alertamos que essas ocorrências precisam ser tratadas com desvelo pelo docente, de modo que ele intervenha apresentando ao estudante a variedade culta, prestigiada, mas sem desconsiderar aquela utilizada pelo aluno, pois nela estão impressas as marcas da sua identidade e da comunidade com a qual ele vem, há muito tempo, interagindo socialmente.

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

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

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

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

A recente inserção da disciplina de Fonologia da Língua Portuguesa, na graduação, atende a uma pequena parcela de professores que estão recém-formados e aos futuros docentes. Os demais, com formação anterior a 2014, precisam ter em mente que é necessário buscar os recursos para implantar em sua prática docente os conceitos dessa disciplina investindo em sua formação continuada e em constantes pesquisas.

Sabemos das dificuldades para se pôr em prática tal sugestão, pois, diante da sobrecarga de trabalho com a qual o professor tem de conviver, é natural que as atividades de estudo e pesquisa acabem sendo relegadas a um segundo plano, priorizando-se o cumprimento

dos dois ou até três turnos de expediente em sala de aula mesmo. Sendo assim, para atender às necessidades desses profissionais, o ideal é que as formações continuadas sejam incentivadas pela gestão escolar e realizadas na própria escola.

O presente estudo insiste que o professor precisa – acima de tudo – ser um profissional capaz de construir conhecimento e alternativas para a aprendizagem de seus alunos. Precisamos estar cientes de que, enquanto educadores, temos de investir em nosso desenvolvimento profissional, como também em nossos estudantes, independentemente do nível de escolaridade em que ele esteja.

Para o professor, tal investimento implica pesquisar as várias possibilidades já existentes para o processo de aprendizagem das competências de leitura e escrita e, ainda, criar outras. Para os estudantes, é fundamental sempre oferecer oportunidades de leitura, apresentando-lhes diversas formas de letramento, até que eles venham a descobrir o caminho que os conduzam ao desenvolvimento de suas habilidades.

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A nossa primeira hipótese foi a de que as múltiplas representações que uma mesma letra pode ter podem ocasionar um número maior de *desvios* na escrita. Entretanto, essa hipótese não se confirmou, pois, apesar de ser recorrente, o nosso levantamento indicou como a maioria dos *desvios* aqueles decorrentes da interferência da oralidade na escrita.

Isso posto, partimos para a hipótese de que os processos fonéticos e fonológicos constantes na nossa língua estão materializados na escrita fono-ortográfica dos estudantes. Esse processo, sim, confirmou-se à medida que apresentamos, ao longo do trabalho, exemplos da interferência da oralidade na escrita.

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa-ação e teve uma abordagem qualitativa, de caráter analítico. Consideramos ter sido de suma importância para a definição do trabalho, tendo em vista que nos permitiu participar, observar e coletar dados para fundamentarmos e chegarmos à conclusão desta pesquisa. Nosso objetivo foi atingido, pois, nos propusemos analisar os *desvios* ortográficos em textos escritos por alunos do 9º ano, a partir dos contextos de suas ocorrências.

Conforme explicitamos no capítulo das análises dos dados, a realização desta pesquisa proporcionou-nos inúmeras descobertas. Dentre elas, a mais perceptível, quanto ao uso de hipóteses de escrita utilizadas pelos aprendizes em nosso *corpus*, foi a transposição da fala para a escrita. Constatamos que é comum o aprendiz grafar apenas as letras e as sílabas que ocorrem

na pronúncia. Outro ponto significativo deste estudo foi o achado de um número considerável de *desvios* ortográficos nas produções escritas dos alunos pesquisados. Esses *desvios* estão relacionados fonético e fonologicamente à interferência da oralidade. Nesse sentido, durante o percurso de investigação, identificamos aspectos que, em estudos futuros, merecem um novo olhar mais inclinado.

No nosso entender, um exemplo seria que, após a diagnose dos *desvios* ortográficos dos estudantes, duas turmas de uma mesma série fossem submetidas a diferentes métodos de intervenção para a correção dos desvios de ortografia. Essa medida permitiria comparar a eficácia das estratégias empregadas, de modo a verificar qual metodologia seria mais produtiva, segundo a necessidade dos discentes.

Outra ideia seria a proposição de estratégias de correção para os *desvios* ortográficos que não foram alvo de intervenção em nosso estudo. Visto que, ao restringirmos as atividades de reparo para o tratamento dos *desvios* relacionados à grafia, seria oportuno que outros estudos ampliassem a investigação sobre os demais tipos de *desvios* de ortografia motivados por influência da oralidade.

Durante a elaboração da pesquisa, encontramos uma vasta produção científica acerca da aprendizagem do sistema alfabético e sua relação com a ortografia. Esses estudos voltam-se, notadamente, para a análise do processo de alfabetização de crianças e adultos. Nesse sentido, consideramos que as descobertas obtidas com nosso estudo podem contribuir, ainda que em pequena escala, para a construção de um retrato do desempenho ortográfico dos estudantes que já passaram pelo processo de alfabetização, particularmente dos discentes que se encontram nos últimos anos do Ensino Fundamental II.

Como a pesquisa que realizamos foi marcada pelo caráter analítico, com o diagnóstico de um problema comum às salas de aula do ensino básico, acreditamos que os estudos pormenorizados adotados para o tratamento dos *desvios* de grafia que incidem sobre esses desvios podem ser *utilizados* por outros professores, devendo-se observar, evidentemente, a necessidade de eventuais ajustes de acordo com as especificidades de cada turma. Além do aproveitamento, em diferentes salas de aulas do ensino básico, desejamos ser pertinentes e fomentar que outros docentes de Língua Portuguesa possam ampliar, assim como nós, seus conhecimentos acerca dos processos de ensino-aprendizagem das convenções ortográficas. Esse tipo de ação justifica-se porque, como constatamos durante a pesquisa, os *desvios* ortográficos apresentam ampla incidência na escrita de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II.

Sabemos que o trabalho com a produção de texto, na escola, vem passando por importantes transformações nas últimas décadas. Assim, o ensino da escrita, enquanto produto, deu lugar a um formato que considera o caráter processual dessa modalidade. Diante desse novo contexto, a ortografia configura-se apenas como um dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita. No entanto, visto a importância dessa norma para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, escolhemos abordá-la na presente dissertação.

Acredita-se, porém, na importância do professor como mediador desse processo. É dele o papel de realizar o diagnóstico da escrita ortográfica de seus alunos para compreender em que etapa de aquisição dessa modalidade da língua eles estão e elaborar estratégias para ajudá-los a avançar no domínio dessa capacidade. O conhecimento das diferenças entre os tipos de *desvios* encontrados nas produções textuais é de fundamental importância para que o docente possa elaborar as estratégias de intervenção, levando o aluno a conhecer as relações que a escrita possui com a fonética e a fonologia, como também a analisar os contextos de uso e a reconhecer regras para o emprego de determinadas letras.

Outro fator importante é que a escola deve abraçar e respeitar todas as variedades linguísticas, trazidas de casa para ela por cada educando, já que as variantes são reflexos da diversidade de povos e os dialetos existentes em nosso país. Além disso, é necessário trabalhar em sala de aula as diferenças entre fala e escrita, assegurando ao aluno maior controle em lidar com cada uma dessas modalidades. Entretanto, o que observamos foi a insistência dos *desvios*, tanto no texto inicial escrito de forma espontânea, quanto no texto produzido de forma monitorada e com as abordagens fonêmicas. Por fim, o que mais nos surpreendeu foi o fato dos *desvios* ocorrerem de forma mais acentuada no segundo texto.

Uma justificativa possível seria a de que o primeiro texto escrito de forma espontânea favoreceu uma escrita mais autônoma, refletida no contexto e no uso de palavras mais simples. Contudo, por exigir-se no segundo texto um gênero (resenha descritiva) mais complexo, observamos expressivos *desvios*. Outro ponto que merece destaque é o fato de as devidas intervenções não terem surtidos maiores efeitos. Acreditamos que isso decorreu em razão da complexidade do conteúdo. Logo, não conseguimos aferir sentido que refletisse em uma escrita imediata.

Os *desvios* de escrita analisados foram encontrados nos textos dos alunos da turma investigada e apontam para diferentes percursos no processo de aquisição da escrita, além de mostrar a presença de dificuldades individuais. Podemos dizer que essas alterações são de diferentes naturezas, e existem casos de alunos que apresentam mais *desvios* que outros. O que

é, em nosso entender, natural, em detrimentos dos inúmeros fatores que recaem sobre essa realidade. Escolhemos trabalhar com uma amostra pequena de informantes para darmos mais atenção às ocorrências atestadas, de modo que pudéssemos trazer resultados mais precisos.

Consideramos que as atividades para os alunos, que já estão numa série mais avançada do Ensino Fundamental e ainda apresentam uma grande quantidade de *desvios* em seus textos, devam ser as mesmas utilizadas para os alunos das primeiras séries que enfrentam as mesmas dificuldades. No entanto, essas atividades devem ser adaptadas a gêneros adequados a cada faixa etária.

Por fim, cabe ressaltar que, para esse tipo de pesquisa, a coleta de produções orais dos mesmos colaboradores seria uma estratégia bastante rica, pois permitiria ao professor observar se certos processos presentes no texto escrito, refletem aspectos ainda problemáticos na fala dos alunos. Essa ideia e a aplicação das estratégias de intervenção, aqui apresentadas, para o trabalho, frente aos desvios ortográficos, ficam como sugestões para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D. *et al.* **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita:** Uma análise linguística do processo de alfabetização. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 16, p. 5-30, 1989.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos:** a variação linguística no ensino do português. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **A inevitável travessia:** da prediscisão gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paula: Parábola, 2002.
- BICKERTON, Derec. **Language & Species.** Chicago, UCP, 1981.
- BISOL, L. **Introdução aos estudos de fonologia e do Português Brasileira.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- BISOL, L. **O açamento da pretônica sem motivação aparente.** In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). Português do Sul do Brasil: Variação Fonológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 63 -78.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós chegemos na escola e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005. V. 11.

BORTONI-RICARDO, S.M. Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não-padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 45-79.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF da Educação, 1998.

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

CAGLIARI, L. C.; Gladis- Massine. **Alfabetização e linguística**. 6. Ed. São Paulo: 2012.

CÂMARA Jr., M. **Para um mundo da fonêmica portuguesa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Padrão, 2008.

CASTILHO, A. T. de *et al.* **Diacronia da concordância**. In: CASTILHO, A. T de; MORAES DE C.; LOPES, C. R. dos S. (Ed). *Historiando o português Brasileiro*. V.s. 2014.

CASTRO PINTO, M. da G. **Desenvolvimento e distúrbios da linguagem**. Coleção Linguística, Porto Editora, 1994.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: edições 70, 1981.

CRISTÓFARO, S. T. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de estudos e guia de exercícios**. 6º ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Linguagem Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1991.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução do pensamento de Paulo Freire**, 3º ed. São Paulo: Centauro, 2006.

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Porto Editora, 2005.

- HORA, D. da. **Estudos Sociolinguísticos: perfil de uma comunidade.** João Pessoa: Pallotti, 2009.
- ILHA, S. E. **Atividades para aprendizagem da ortografia do Português.** In. TAGLIANI, D. C. **Linguísticas e língua portuguesa: reflexões.** Curitiba: Editora CRV, 2010.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática 2012.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2001.
- LENNEBERG, E. H. **A capacidade de aquisição da linguagem.** 1964.
- LOPES, A. C. M.; **“Afinal”:** elementos para uma análise semântico-gramática. *Linguísticas*, Rio de Janeiro, v. 4, nº 1, 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MATEUS, M. H. M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa.** Lisboa: Caminho, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividade de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.
- MOLLICA, M. C.; LOUREIRO, F. **Apostes sociolinguístico à alfabetização.** In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2008, Goiana, **Anais...** Goiânia, 2008. P. 1-12.
- MORAES: A. G. de. **A norma ortográfica do Português: O que é? Para que serve? Como está organizado?** *Ortografia na sala de aula*, p 11, 2007.
- MONARETTO, V. P. **Planejamento:** planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.
- OLIVEIRA, M. A. **Da forma Sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística de alfabetização.** *Caderno de estudos linguístico*, Campinas, v. 16, nº 16, p. 5 -30, jan. /jun. 1990.
- PIAGET, J. **A Equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento,** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. Que professor de português queremos formar? Boletim da **Associação Brasileira de Linguística**, Fortaleza, v. 25, nº 3, p. 211-218, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Para que ensinar teoria gramatical**. Revista de estudos da linguagem, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.

VEÇOSSO, C. E.; **A coexistência de casos de elevação das vogais médias altas em sílabas pré-tônicas e de hipercorreção em dados de escrita**. Caderno de Pesquisas em Linguísticas (PUCRS). Porto Alegre. V. 4; nº 1, p. 256 – novembro 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

ANEXO A – ESCRITA ESPONTÂNEA

A minha relação familiar – (Marte)

Conviver bem em família é fundamen-
 tal para conviver em harmonia e
 não ficamos **num** bom relacionam-
 ento entre os pais e os filhos, por-
 tanto, é fundamental crescer com reser-
 va, confiança e autonomia desde
 pequena, faça um **exame** de consciência
 perante a ter respeito ao próximo
 e a identificar o que realmente
 importa. além disso, a relação fami-
 liar vai influenciar diretamente
 os valores das próximas gerações.
 Criar o hábito de dizer "obrigado"
 em família por tudo é uma má-
 neira bonita de agradecer o que
 os pais fazem pela gente e não
é uma maneira de agradecer o que
deve ser praticado. A **deve** deve
~~deve~~ praticar o amor e a solidari-
 dade em casa para que uma relação
 não fique tão **razão**.

A minha relação familiar – (Mercúrio)

A minha família é o meu maior tesouro
é meu lugar no mundo. Nós somos pessoas
reais, cometemos erros e pedimos desculpas, brigamos
e damos oportunidades e coloco isso no meu
texto.

Eles são a minha casa um lugar seguro.
Quase sei que posso fazer uma viagem que sempre
posso voltar. Estamos sempre próximos e não levamos
as coisas tão a sério e eliminamos qualquer
surpresas do passado.

Um bom relacionamento por exemplo entre
pais e filhos é fundamental para o nosso desenvol-
vimento. Amo meus pais e amo minha família,
eles são tudo para mim. É isso e não problemas
algar com os castigos.

A minha relação familiar – (Vênus)

Não podemos esquecer que cada um tem um papel fundamental dentro de casa, onde existem direitos e deveres e todos devem cumprir com suas obrigações e evitar as brigas.

Ponto que se respeita mútuo, consideração pelas mais velhas, as tarefas domésticas, os deveres cívicos.

Há situações em que então toda responsabilidade do dia a dia de Segunda a Sexta e os serviços de casa ficam por conta da mãe. Os filhos culpa os pais por não poderem presentear com aquilo que Irauce ou as irmãs vivem desejando.

nesses casos, a família permanece em desarmonia, sendo considerado apenas um integrante, tornando inviável a utilização de sua estrutura familiar.

A minha relação familiar – (Júpiter)

A minha relação familiar
A minha relação familiar
é muito boa.

Apesar de minha mãe
mim chamar de lhesma eu
amo muito ela e um amor
secho.

Mas sei que é também
nesse ambiente familiar que
sem exceder que conhecemos nos
nos primeiros valores e recebemos
as primeiras regras sociais.

Nossa família faz nascer em
nós a vontade de perceber o mun-
do. Damos início a nossa
identidade e nos faz ser in-
troduzidos no processo de socia-
lização.

Por isso é tão comum que
nos comportemos como quem nos
criou, como nossos pais e avós.
Trazendo traços da personalidade
e atitudes mais semelhante.

A minha relação familiar – (Saturno)

Se existe algo ou alguém em que posso
 mas depositar toda a minha confiança é na
 minha família e em **emergências** isso todos
 os dias e não podemos **ter** disso.

ela também nos mostra o que é certo, e **meus**
 pais mostram caminhos e nos proporcionam um amor
 verdadeiro e incondicional de **amor** os outros.

uma família em harmonia, que se amam mutuamente,
 permanece unida por uma vida toda e é também
 fonte de exemplo para todas as gerações, influenciando
 a formação de novas famílias de forma **terna**

A minha relação familiar – (Terra)

A minha relação familiar é boa porque não guardo
 mágoas e acredito que consigo lidar em família e ajudar
 os outros com os defeitos que eles ainda não conseguiram
 vencer.

procuro ver as qualidades de todos os membros da mi-
 nha família e digo isso a eles. Não é fingimento que
 o estímulo positivo transforma os pensamentos de tal
 maneira que tudo ao seu redor fica mais alegre
 e harmonioso que nunca flui sempre.

Sou feliz porque consigo ser agradável e tanto man-
 utir a empatia com todos. E tanto sempre olhar o lado
 bom das coisas e dizer o sim a tudo para que tudo
 não sempre não.

ANEXO B – ESCRITA MONITORADA

Resenha Descritiva – Filme: Se algo acontecer... Te amo!

(Marte)

Se algo acontecer Te amo é uma curta-metragem de animação. Ela conta uma grande história e virtude da filha da filha da filha em uma timoteio na escola. Ela conta a história de um casal que se amam e a senhora tenta ~~de~~ para tentar superar a luta

Um matrão foi uma criança trabalada na escola e os pais estão nao conseguiram superar o estresse em a recuperação de impotência que se desenvolveu a to o instante e que nao foi formal o feito uma maior luta na vida da filha nao seria confiar na vida de seu terceiro ela nao mais da vida de seu pai quando a luta por uma situação de luta outra nao para recriar memórias

É muito claro isso ao decorrer dos minutos do filme se de uma forma muito delicada e vai se fazendo o coração nao por ser uma tragedia mas sim a delicadeza que vai fazendo emocionar

Resenha Descritiva – Filme: Se algo acontecer... Te amo!

(Mercúrio)

O filme se algo acontecer... te amo, é uma curta metragem sugiu no dia 20/11/20 e infelizmente com apenas 12 minutos emocionante bastante o público.

Trata-se de pais em luto arrível que passam por um vazio emocional qui com a perda de sua filha em uma ignorância do que chegação em humem atirando na escola. Uma coisa disnecessária no dado momento do filme mostra espíritos inclusive de sua filha Barano o Passado, no qual faz com que seus pais superem sua morte juntos. E com isso ajuda a viverem melhor.

O curta é bem simples e interessante, é uma animação para todos os públicos e drama, porém deveria ter diálogos e isso ficou discultato. Pois dificulta um pouco para entender um pouco para entender algumas cenas apenas com imagens.

Resenha Descritiva – Filme: Se algo acontecer... Te amo!

(Vênus)

Se algo acontecer te amo é um curta-metragem de animação onde se vê um pai (ingenuamente) (idiota) que não sabe a diferença entre trabalhar e viver, vivendo no escondido do trabalho e não encontra o mal da felicidade tendo sempre companto com a família. Em fim um ingenuamente que levanta a voz e fez todos saberem.

Com a perca da filha chorei meus olhos perguntas como: minha filha não teve tempo para um relacionamento, memor para ter filhas porque morrer muito cedo e comenciar e não querer perde-la por ter morrido e desvalorizada as mamantas que passam passa-
ráo juntos se podessem se divertir novamente me ia pensar para não da magé para o arrependimento.

Para chegar a viver ta pensando que devia apurar os pensamentos antigos, ta pensando em coisas bons para não sofria sua peça. Eu nao posso deixar deixar de trabalhar para melhorar sua vida ao mesmo que ninguém a ajude e que no fim vamos que ele morre e deixa de ser vergonha para duas pessoas.

Resenha Descritiva – Filme: Se algo acontecer... Te amo!

(Júpiter)

O filme que foi produzido em 2020 onde foi estreado em 20 de novembro de 2020, com classificação de 14 anos, o filme cria uma sensação de medo condi podemos pensar. É agora o que fazer para coleguin ser feliz? Alião muitos obstáculos.

Um casal depressivo por algo que aconteceu atrás e paiz pouco tempo que perderão a filha em um tiratório a onde se construiu esse lamentável crime na escola. O casal fica distante não se comunicam e nem parece que estão na mesma carriagem de sofrimento. Ao longo da história vinheram alguns fatos que incomoda o casal. O desejo de Rigancia é grande.

Trata-se de uma história bastante emocionante a queles que apaisnões pela ideia. O luto que os personagens vivenciam no momento e conheci a dor e que a vida deveria ter sido boa quando a filha estava viva e vem o sentimento de muita tristeza por ter perdido a filha.

Resenha Descritiva – Filme: Se algo acontecer... Te amo!

(Saturno)

Se algo acontecer te amo é um filme original Netflix que foi lançado no dia 20.11.2020, ele conta com apenas 12 minutos de duração e trata-se de um filme do gênero melodramático e tem tudo o que com o sentimento atual o que leva a gente refletir.

Esse filme refere-se a um casal que tem ansiedade e depressão após a morte de sua filha em um acidente com um monte de pneus na escola. Por isso esse filme sabi emocional o público, esse filme é um especi al abissando e está direcionado a todos os tipos de público.

Esse filme promete grandes emoções e causa em nós tristeza e nos incen eu muito o poder do afeto. A onde precisava viver em paz. Me emocionou com essa animação e leva poucas falas por isso ainda o recomendo.

Resenha Descritiva – Filme: Se algo acontecer... Te amo!

(Terra)

De algo acontecer... te amo, retrata o luto dos pais que descobri que acabaram de perder sua filha em um acidente na escola. Falta de aproximadamente de quanto o que falou nesse momento? Da para acabar com a vontade de voto e cobrir ainda mais de quem voto.

Um filme estrangeiro de curta-metragem com apenas 11 minutos, o mesmo o objetivo da concepção para esse tipo de filme e foi lançado no dia 20 de novembro de 2020.

É um filme tocante pelo acontecimento dramático que inspira e tem acontecendo e é obscuro e os pais vivem perdendo seus tezonos e todos tentam libertar seus filhos dessa violência. Entendo em um função do tempo dos momentos vividos de acordo com o mundo triste e bem cor.

Apesar do filme ter a intenção de emocionar, é incumbente pela violência, a maioria do público já tem não tem razão esperada, mas provavelmente o público adulto se comoveu por quando parte ter filhos.

ANEXO C – CAPA DO FILME “SE ALGO ACONTECER ... TE AMO”

