



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

ADRIANA ALEXANDRA FERREIRA

**SEGMENTAÇÕES NÃO-CONVENCIONAIS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO**

CASCABEL – PR

2019



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

ADRIANA ALEXANDRA FERREIRA

**SEGMENTAÇÕES NÃO-CONVENCIONAIS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade.

Orientador (a): Profa. Dra. Sanimar Busse

CASCADEL – PR

2019

ADRIANA ALEXANDRA FERREIRA

**SEGMENTAÇÕES NÃO-CONVENCIONAIS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 14 de maio de 2019

Sou grata à Deus, pois em cada momento de angústia, dúvida, medo, fraqueza, jamais deixou de atender às minhas preces, e permitiu que eu continuasse, mesmo nos dias de exaustão, nos dias que pensei em desistir, ele me mostrou que eu podia continuar. Dedico este trabalho à minha mãe, meu apoio incondicional, sem ela, não teria a força necessária para chegar até aqui, ela acreditou na minha capacidade até quando eu mesma já não acreditava, meu porto seguro, a mulher para quem quero ser orgulho sempre.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Sanimar, pela confiança, pelo investimento na minha formação desde os primeiros anos da graduação, por cada orientação dada, pelo modelo de ser humano que qualquer um gostaria de se tornar, pela responsabilidade, compromisso e toda dedicação que tem com cada um de seus alunos.

À minha mãe, pela paciência em me ouvir, mesmo quando não fazia ideia do que eu queria ou como queria dizer, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente, aqueles em que me senti frágil, ela estava ali, para me lembrar que eu poderia seguir em frente.

À minha irmã, que mesmo sem saber, tem seu papel de destaque nessa trajetória, já que ela diz que sou o seu espelho. Isso significa para mim, não a decepcionar, e que devo lutar sempre para alcançar minhas metas e sonhos.

À Profa. Rosani, pelo espaço cedido em suas aulas para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida, sem esse apoio, não poderíamos alcançar os resultados almejados.

Às minhas, amigas e colegas, Nadieli e Tatiane, que compartilharam comigo não somente momentos de aprendizado, mas de companheirismo, apoio e incentivo, afinal, trilhamos um caminho parecido até chegarmos aqui.

A todos os professores que disponibilizaram seu tempo para contribuir, em minha formação, e na formação dos meus colegas, sem dúvidas, cada aula assistida me permitiu refletir sobre a profissional que quero ser e como eu posso ser o diferencial na vida do meu aluno.

À equipe SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em especial, o Coordenador de Educação, Dilson, pela flexibilidade, compreensão, e investimento na formação de seus colaboradores.

A todos, a minha eterna gratidão.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar, e não a de transferir conhecimento”.

Paulo Freire

FERREIRA, Adriana Alexandra. **Segmentação não-convencionais em Produções Escritas de Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: uma proposta de ensino.** 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

Orientador (a): Sanimar Busse

Defesa: 14 de maio de 2019

RESUMO

Nos últimos anos, as pesquisas sobre o ensino da escrita que buscam estudar a natureza dos erros ortográficos a partir da análise de produções escritas dos alunos têm revelado um contexto complexo para a superação da relação entre fala e escrita. A principal motivação surge de uma preocupação comum entre os pesquisadores, a qual está relacionada à permanência de dúvidas sobre escrita ortográfica que se estendem, em alguns casos, até o final do ciclo da Educação Básica, revelando o desconhecimento das relações existentes entre o sistema fonológico e ortográfico e suas representações. Somando-se a essas pesquisas, propomos nesta dissertação um estudo acerca dos registros que violam as normas convencionadas pela ortografia, indicando o amparo do aluno em sua fala ou o desconhecimento de aspectos que regem o sistema ortográfico. Nesse sentido, procuramos responder as seguintes questões: que processos fonológicos e desvios ortográficos são mais representativos em produções escritas de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental? Atividades de cunho reflexivo sobre o funcionamento da língua no nível ortográfico podem auxiliar o aluno a superar as hipóteses equivocadas sobre a escrita? A partir de uma diagnose inicial de produções escritas dos alunos (APÊNDICE A), foram levantados os fenômenos que se mostraram mais produtivos no *corpus* autobiográfico: a hipossegmentação e hipersegmentação e o alçamento das vogais médias. Na tentativa de responder às questões apresentadas, diante do diagnóstico realizado, nosso objetivo geral consistiu em analisar os conhecimentos gerados por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental sobre os registros gráfico/ortográficos a partir a aplicação de uma unidade didática com atividades sistemáticas e reflexivas. A pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, da Linguística Aplicada, da Fonética, da Fonologia e da Morfologia, do tipo quali-quantitativa, de cunho interpretativista, de base etnográfica. A pesquisa está ancorada em autores como Bisol (1981), Cagliari (1994), Minayo (2001), Moreira (2002), Bortoni-Ricardo (2004, 2006, 2008), Cunha e Miranda (2004, 2009, 2010), Oliveira (2005), Córdova e Silveira (2009), Tenani (2009, 2011), Seara; Nunes; Volcão (2011), Busse (2013, 2015), Hora (2013), entre outros. A partir da análise dos registros, elaboramos uma Unidade Didática, constituída de atividades que visam à reflexão sobre os aspectos ortográficos ainda não compreendidos pelo aluno, principalmente no que se refere à segmentação de palavras. A aplicação da Unidade contemplou o trabalho de leitura, interpretação e exercícios escritos, a partir dos gêneros poema, anúncio e conto. A fim de avaliarmos se as atividades contribuíram na solução das dúvidas de segmentação, foi solicitado aos alunos uma produção final. Os resultados observados nas produções finais indicam ampliação da noção de vocábulo e reconhecimento de que estruturas compostas por apenas uma ou duas letras podem se configurar como uma palavra, necessitando, então, de um espaço em branco que os separe ou hífen, no caso de pronomes que acompanham o verbo em posição enclítica. A sistematização, nesse sentido, é um dos principais fatores que atuaram sobre essa compreensão, pois os alunos puderam refletir sobre o que, e

quais eram os recursos gráficos utilizados na segmentação da escrita quando representamos graficamente os artigos definidos e indefinidos ou pronomes em posição enclítica.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia; Segmentação; Ensino.

FERREIRA, Adriana Alexandra. **Segmentaciones no convencionales en Producciones Escritas de Alumnos del 9º año de la Enseñanza Fundamental: una propuesta de enseñanza.** 2019. 131 h. Disertación (Maestría en Letras) – Programa de Posgrado em Letras – Universidad Estadual del Oeste del Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

Orientador (a): Sanimar Busse

Defesa: 14 de maio de 2019

RESUMEN

En los últimos años, la investigación sobre la enseñanza de la escritura que busca estudiar la naturaleza de los errores ortográficos a partir del análisis de las producciones escritas de los estudiantes ha revelado un contexto complejo para superar la relación entre el habla y la escritura. La motivación principal surge de una preocupación común entre los investigadores, que se relaciona con la persistencia de dudas sobre la escritura ortográfica que se extienden, en algunos casos, hasta el final del ciclo de Educación Básica, revelando el desconocimiento de las relaciones existentes entre el sistema fonológico, la ortografía y sus representaciones. Además de estas investigaciones, proponemos en esta disertación un estudio sobre los registros que violan las normas establecidas por la ortografía, indicando el amparo del estudiante en su habla o el desconocimiento de los aspectos que rigen el sistema ortográfico. En este sentido, tratamos de responder las siguientes preguntas: ¿Qué procesos fonológicos y desviaciones ortográficas son más representativos en las producciones escritas de los alumnos de 9º año de la enseñanza fundamental? ¿Pueden las actividades reflexivas sobre el funcionamiento del lenguaje en el nivel ortográfico ayudar al estudiante a superar las hipótesis erróneas sobre la escritura? A partir de un diagnóstico inicial de las producciones escritas de los estudiantes (APÉNDICE A), clasificamos los fenómenos más productivos en el corpus autobiográfico, resultantes de la segmentación sin espacios entre las palabras o espacios indebidos y la elevación de las vocales medias. En un intento por responder a las preguntas presentadas, en vista del diagnóstico realizado, nuestro objetivo general fue analizar los conocimientos generados por los estudiantes de 9º año de la enseñanza fundamental sobre los registros gráficos / ortográficos, considerando la aplicación de una unidad didáctica con actividades sistemáticas y reflexivas. La investigación se basa en los supuestos teóricos de Sociolingüística Educativa, Lingüística Aplicada, Fonética, Fonología y Morfología, de tipo cualitativo-cuantitativo, con una base interpretativa, etnográfica. La investigación está anclada en autores como Bisol (1981), Cagliari (1994), Minayo (2001), Moreira (2002), Bortoni-Ricardo (2004, 2006, 2008), Cunha e Miranda (2004, 2009, 2010), Oliveira (2005), Córdova e Silveira (2009), Tenani (2009, 2011), Seara; Nunes; Volcão (2011), Busse (2013, 2015), Hora (2013), entre otros. Con base en el análisis de los registros, desarrollamos una Unidad Didáctica, que consiste en actividades que tienen como objetivo reflexionar sobre los aspectos ortográficos que el estudiante aún no ha comprendido, especialmente en relación a la segmentación de palabras. La aplicación de la Unidad contempló el trabajo de lectura, interpretación y ejercicios escritos, con los géneros poema, anuncios de publicidad y cuento. Para evaluar si las actividades contribuyeron a la solución de las dificultades de segmentación, se pidió a los estudiantes que produjeran un texto final. Los resultados observados en las producciones finales indican una amplitud en la noción de palabra y el reconocimiento de que las

estructuras compuestas de solo una o dos letras se pueden configurar como una palabra, que requiere un espacio en blanco que las separan o guión, en el caso de los pronombres que acompañan al verbo en posición enclítica. La sistematización, en este sentido, es uno de los principales factores que actuaron en esta comprensión, ya que los estudiantes podrían reflexionar sobre qué y cuáles eran los recursos gráficos utilizados en la segmentación de la escritura cuando representan gráficamente los artículos definidos e indefinidos o pronombres en una posición enclítica.

PALABRAS-CLAVE: Ortografía; Segmentación; Enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Diferença entre fala e escrita na perspectiva dicotômica	18
Figura 02 – Mitos assumidos na perspectiva dicotômica	19
Figura 03 – Representação dos esquemas mentais	30
Figura 04 – O sistema vocálico do Português Brasileiro	44
Figura 05 – Realização das vogais do português na posição pretônica	44
Figura 06 – Realização das vogais do português na posição postônica não-final	45
Figura 07 – Realização das vogais do português na posição postônica final.....	45
Figura 08 – Demonstrativo de desempenho na realização das atividades de leitura e escrita do poema: Tecendo a manhã.	104
Figura 09 – Dica ortográfica sobre o emprego dos artigos.....	107
Figura 10 – Segmentando com o hífen: reconhecimento da estrutura.....	108
Figura 11 – Uso do hífen na separação de verbos em posição enclítica	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ensino da Escrita.....	24
Quadro 02 – Tipos de Sândi.....	37
Quadro 03 – Processos fonológicos.....	38
Quadro 04 – Modelo de análise Sociolinguística.....	41
Quadro 05 – Subcategorizações para a variável tipo de palavra: exemplos de hipossegmentações.....	50
Quadro 06 – Etapas da pesquisa.....	57
Quadro 07 – Panorama geral das atividades ministradas.....	59
Quadro 08 – Dados das produções autobiográficas dos 9º anos A, B e C: registros decorrentes da influência da fala.....	61
Quadro 09 – Dados das produções autobiográficas dos 9º anos A, B e C: registros decorrentes da incompreensão dos aspectos do sistema ortográfico.....	62
Quadro 10 – Elevação e Abaixamento de Vogais.....	64
Quadro 11 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipossegmentação.....	69
Quadro 12 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipersegmentação.....	70
Quadro 13 – Resposta questão (3) atividade do poema: Tecendo a manhã.....	104
Quadro 14 – Transcrição dos anúncios publicitários.....	106
Quadro 15 – Registros decorrentes da influência da fala na escrita.....	110
Quadro 16 – Análise comparativa dos registros decorrentes da influência da fala na escrita.....	112
Quadro 17 – Análise comparativa dos registros decorrentes da incompreensão de normas do sistema ortográfico.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 RELAÇÃO FALA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A GRAFIA E A ORTOGRAFIA	16
1.1 FALA E ESCRITA: UM PANORAMA SOBRE AS RELAÇÕES DISTINTIVAS DESSAS MODALIDADES	16
1.2 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS QUE ENVOLVEM A AQUISIÇÃO DA ESCRITA	23
1.3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA FALA E OS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES	30
1.4 PROCESSOS FONOLÓGICOS: OS DESVIOS CONCEBIDOS COMO PARTE DA CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CÓDIGO ESCRITO	35
1.4.1 Alçamento de vogais médias /e/ e /o/	43
1.4.2 Hipossegmentação e Hipersegmentação	47
2 ANÁLISE DIAGNÓSTICA, PRINCÍPIOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	52
2.1 TIPO DE PESQUISA	52
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA	55
2.4 GERAÇÃO INICIAL DOS DADOS	59
2.4.1 Classificação e apresentação dos dados	59
2.4.2 Relação fala e escrita: Alçamento e Abaixamento de vogais	63
2.4.3 Fenômenos relacionados à segmentação não convencional da escrita: Hipossegmentação e Hipersegmentação	67
3 UNIDADE DIDÁTICA: ENCAMINHAMENTOS PARA O TRABALHO COM A ESCRITA ORTOGRÁFICA	71
3.1 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE	71
3.2 SUBUNIDADE – PARA QUE SEGMENTAR? QUANDO JUNTAR OU SEPARAR: O USO DOS ESPAÇOS EM BRANCO E DO HÍFEN NO TEXTO	73
3.3 SUBUNIDADE – NOÇÕES DE LÉXICO, CAMPO LEXICAL E CAMPO SEMÂNTICO	80
3.4 SUBUNIDADE – OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS DAS PALAVRAS: CATEGORIZAÇÕES E FUNÇÕES	81
3.5 SUBUNIDADE – O EMPREGO DOS ARTIGOS: O QUE É DEFINIDO E INDEFINIDO	84

3.6 SUBUNIDADE – REGISTRO DAS VOGAIS MÉDIAS DO PORTUGUÊS: CONTEXTOS.....	87
3.7 SUBUNIDADE – FIXANDO CONHECIMENTOS: EMPREGO DOS ARTIGOS, REGISTROS DE VOGAIS E PRONOMES	91
4 ANÁLISE DOS REGISTROS GRÁFICOS/ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS	99
4.1 ESCRITAS EM PROCESSO: ESBOÇO DA COMPREENSÃO DAS ETAPAS DE CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO.....	99
4.2 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DAS AULAS MINISTRADAS: O TRABALHO COM A SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS.....	101
4.3 AS VERSÕES DE “A MOÇA TECELÃ”: ANÁLISE DOS RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES	108
4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO...	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES	123
APÊNDICE A – Trechos das produções autobiográficas em que foram registrados os desvios de escrita	123
APÊNDICE B – Estado da Arte	125
ANEXOS	129
ANEXO A – Formulário de aprovação do projeto – Comitê de Ética.....	129

INTRODUÇÃO

As grafias não convencionais ou “erros” de ortografia são motivo de preocupação para a escola e para os professores que atuam, principalmente, na disciplina de Língua Portuguesa, os quais se veem diante de grafias de natureza distintas¹. A não identificação e o não reconhecimento da natureza dos erros de ortografia faz com que os educadores não consigam propor estratégias mais eficientes para orientar o aluno na construção de conhecimentos sobre a língua escrita.

Estudos que investigam a natureza dessas grafias Cunha e Miranda (2004; 2009; 2010), Oliveira (2005), Tenani e Paranhos (2011), Busse (2013; 2015), Brandão (2015), Miranda (2010; 2017), etc. têm mostrado que alunos ingressantes do Ensino Fundamental II, e até mesmo em séries finais do Ensino Médio, apresentam hipóteses equivocadas sobre a escrita, revelando desconhecimento ou conhecimento parcial das relações existentes entre fala e escrita, principalmente, no que se refere à segmentação de palavras.

Desde a década de 80, autores como Kato (1978), Lemle (1982; 1983; 1987), Abaurre (1984), Alvarenga (1989) e Cagliari (1994) já propunham um novo olhar para os problemas de escrita, observando o processo de alfabetização e considerando os registros que violam a natureza da escrita ortográfica como hipóteses construtivas. Nessa perspectiva, as inferências dos alunos indicam a sua interação no processo de aprendizagem, demonstrando o domínio do conhecimento que ele já possui de sua língua materna antes mesmo de iniciar suas primeiras produções escritas.

Recentemente, as pesquisas realizadas na área do ensino, voltadas para a aquisição e ensino da escrita, além de apresentar a identificação e análise dos desvios/registros/problemas, têm proposto metodologias de intervenção que possam vir a solucionar parcialmente ou totalmente essas hipóteses.

Dentre essas pesquisas, notamos um percentual significativo de profissionais que já atuam na rede de ensino e participaram do Mestrado Profissional em Letras –

¹ Essa observação pode ser confirmada, se observamos o contexto de formação dos professores que atuam, por exemplo, há mais de 20 anos em sala de aula. A grande maioria desses profissionais não chegaram a ter acesso, em sua formação, a discussões que propõem a identificação, classificação e análises de grafias que violam a escrita ortográfica e formas de trabalhar com os alunos essas dificuldades, que podem ser resultantes de influências da fala, como os “erros” decorrentes de processos fonético-fonológicos ou ainda da falta de conhecimento das normas que regem o nosso sistema ortográfico. Diante desse contexto, em muitos casos, o desempenho ortográfico ainda é considerado como fator único, como determinante do sucesso ou fracasso escolar do aluno.

PROFLETRAS², em diversos estados do País, como Brandão (2015), Ortega (2015), Stumpf (2015), Marquardt (2015), Trajano (2015), Dias (2015), Fonseca (2016), Romanino (2016), Roza (2016), Miranda (2016), Ramos (2016) e Fernandes (2016). Por mais que investiguem fenômenos distintos, todos os pesquisadores aqui citados compartilham o mesmo objetivo: auxiliar o aluno a superar as dificuldades de escrita, sejam elas oriundas da fala ou decorrentes do desconhecimento das normas que regem o sistema ortográfico.

Estudos analítico-descritivos sobre a segmentação de palavras e os processos fonológicos mais recorrentes podem auxiliar professores de língua portuguesa a familiarizarem-se com a natureza dessas grafias, compreendendo, assim, os possíveis caminhos e estratégias utilizadas pelo aluno.

Diante desse contexto, esta pesquisa justifica-se a partir da tentativa de compreensão da aprendizagem da escrita ortográfica, da inserção e articulação de um trabalho sistematizado com a proposição de estratégias de intervenção, que poderão ser realizadas pelo professor com o intuito de auxiliar o aluno na consolidação do conhecimento sobre a grafia e ortografia da língua portuguesa, ajudando-os, assim, a superar suas dificuldades.

O sistema de escrita da língua portuguesa parte do princípio fonográfico³, que prevê relações entre letras e fonemas, e o caracteriza como um sistema alfabético. O funcionamento desse sistema nem sempre parte de um princípio regular. Pelo contrário, há inúmeros casos de irregularidades, que, por vezes, só são compreendidos quando aplicamos as regras convencionadas pela ortografia.

Durante o processo de aquisição da escrita, o aluno necessita refletir sobre os aspectos que caracterizam os sistemas fonológico e ortográfico da língua. O processo de sistematização da escrita inicia-se ainda nos primeiros anos de alfabetização, em que as relações fonema/grafema e a relação entre fenômenos da fala e sua representação gráfica deverão ser apresentadas ao aluno sob uma ótica reflexiva a partir de conhecimentos ortográficos (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1987; CAGLIARI, 1994).

² Essas pesquisas foram descritas no Estado da Arte (Apêndice 2) deste trabalho e foram fundamentais para que pudéssemos observar como os desvios ortográficos têm sido tratados tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática em sala de aula. As contribuições desses pesquisadores tornam-se ainda mais importantes quando observamos que todos são professores que já atuam na Educação Básica.

³ Que indica uma relação entre a grafia e os aspectos sonoros da língua em questão. Informação disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em setembro de 2017.

Inicialmente, o aluno não dominará todas essas relações, e isso é natural nos primeiros contatos com esse novo objeto de aprendizado, a escrita. Conseqüentemente, apresentará em suas primeiras produções escritas, com recorrência, grafias que fogem à escrita ortográfica e sinalizam um amparo significativo em sua fala. Conforme Bortoni-Ricardo (2006), “a grande maioria das crianças que chegam às escolas já é falante competente do português como língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207), o que justifica parte desses registros.

A noção de que escrita é transcrição da fala deverá ser superada ao longo do processo de alfabetização e escolarização. Por essa razão, é importante o professor ter clareza do funcionamento das modalidades falada e escrita da língua, pois além de identificar a natureza dessas grafias, ele conseguirá intervir de maneira consciente e sistemática no processo de aprendizagem, partindo das hipóteses dos alunos, para mostrar-lhes as particularidades existentes em cada uma delas, e as diferentes situações e contextos de uso.

A partir dessas constatações, esta pesquisa pretende responder às seguintes questões:

- 1) Que processos fonológicos e desvios ortográficos são mais representativos em produções escritas de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental?
- 2) Atividades de cunho reflexivo sobre o funcionamento da língua no nível ortográfico podem auxiliar o aluno a superar as hipóteses equivocadas sobre a escrita?

Na tentativa de responder às questões apresentadas, diante do diagnóstico realizado a partir da geração inicial dos dados, o objetivo geral consistiu em analisar os conhecimentos gerados por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental sobre os registros gráfico/ortográficos a partir a aplicação de uma unidade didática com atividades sistemáticas e reflexivas.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- 1) Refletir sobre as hipóteses e motivações para grafias que se mostraram mais produtivas no *corpus* autobiográfico: a hipossegmentação, a hipersegmentação e o alçamento de vogais médias altas do português;
- 2) Elaborar uma Unidade Didática com atividades voltadas para o trabalho sistematizado e reflexivo com a segmentação da escrita e registro das vogais médias e altas do português em diferentes contextos;

- 3) Refletir sobre a contribuição das atividades de intervenção aplicadas em sala de aula, a partir da descrição das aulas ministradas e observação dos exercícios de escrita realizados pelos alunos;
- 4) Verificar a partir das atividades escritas quais os conhecimentos foram mobilizados sobre a grafia e ortografia das palavras;
- 5) Analisar os dados iniciais e os dados gerados após a aplicação das atividades, a fim de verificar em que medida os exercícios contribuíram para a resolução das dificuldades relacionadas à segmentação de palavras.

Para olhar como esse fenômeno ortográfico se concretiza na escrita a geração dos dados foi realizada em duas etapas, durante o ano letivo de 2017, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino, situada na região sul do município de Cascavel. A primeira etapa compreendeu a coleta inicial dos textos do gênero autobiografia⁴ (APÊNDICE A) utilizado para a diagnose das principais dificuldades de escrita. Participaram dessa etapa 79 alunos distribuídos em três turmas (A, B e C) da referida instituição.

A partir da leitura desses textos, identificamos os desvios ortográficos e processos fonológicos mais recorrentes, propondo, então, a classificação desses registros em três grupos: (I) fenômenos que apresentam influências da fala na escrita, (II) fenômenos relacionados à segmentação não convencional da escrita e (III) relações arbitrárias de escrita.

Para essa classificação geral, apoiamos-nos nas pesquisas de Cagliari (1994), Bortoni-Ricardo (2005), Zorzi (2008) e Miranda (2010). Após essa organização em um quadro geral, selecionamos, para análise, os fenômenos⁵ que se mostraram mais produtivos no *corpus* autobiográfico: a hipossegmentação, a hipersegmentação e o alçamento de vogais médias.

Para este trabalho focamos a grafia e a ortografia, principalmente no que se refere à segmentação não convencional de palavras, pois entendemos que se trata de hipóteses de escrita que se encontram orientadas pela oralidade, que podem

⁴ Utilizamos o termo “coleta” nesse momento, pois a proposta de produção não foi trabalhada pela pesquisadora. A professora regente da turma na instituição disponibilizou a primeira versão dos textos que foi desenvolvido por ela em sala de aula no início do ano letivo.

⁵ Optamos por trabalhar com a análise de apenas três fenômenos, pois considerando o tempo para desenvolvimento da pesquisa não seria possível analisar os registros em sua totalidade e com a devida cautela.

resultar da falta de um trabalho mais reflexivo sobre a escrita, especialmente com as classes de palavras.

O resultado da análise inicial subsidiou o desenvolvimento da segunda etapa da geração dos dados, na qual elaboramos uma Unidade Didática, composta de atividades de cunho reflexivo e sistemático da língua escrita, com exercícios que pudessem conduzir o aluno à reflexão do uso dos recursos gráficos – espaço em branco e hífen – na segmentação da escrita e registro das vogais /e/, /i/, /o/ e /u/ em diferentes contextos, observando as posições átonas e tônicas.

A Unidade Didática contemplou atividades que partiam de uma temática solicitada pela professora da turma. Os textos foram selecionados com intuito de promover a ampliação vocabular e principalmente conduzir o aluno à compreensão e organização do sistema ortográfico da língua portuguesa. Salientamos que, nas atividades, não focalizamos questões de interpretação dos textos, uma vez que o objetivo era proporcionar a reflexão do funcionamento e registro da língua escrita.

A aplicação das atividades da Unidade foi realizada com apenas uma das três turmas⁶ que produziram a autobiografia. Essa escolha foi realizada levando em consideração o maior número de desvios de escrita, observados no quadro geral dos dados autobiográficos, isto é, registros de ambas as naturezas (fonético-fonológica e ortográfica); número de aulas concedidas para o desenvolvimento da pesquisa; cronograma de trabalho da professora da disciplina e cumprimento do calendário escolar.

Posteriormente à aplicação das atividades, buscamos problematizar, avaliar e refletir sobre os efeitos produzidos e a contribuição para a superação das dificuldades dos alunos no que se refere à grafia e à ortografia. Para essa análise, utilizamos os textos e atividades em que os alunos foram estimulados a reconhecer estruturas e estabelecer princípios gerativos sobre as regras de funcionamento da escrita, como por exemplo: por que precisamos separar o artigo do substantivo?

A metodologia proposta para as análises toma como base os princípios da Sociolinguística Educacional (BAGNO 2007; BORTONI-RICARDO, 2008); é caracterizada como qualiquantitativa (MINAYO, 2001; MOREIRA, 2002; CÓRDOVA E

⁶ O projeto de pesquisa tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e encontra-se aprovado sob o Protocolo Nº 73093617.5.0000.01.17 (Anexo A).

SILVEIRA, 2009) de cunho interpretativista etnográfica e pesquisa-ação (BORTONIRICARDO, 2008).

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, a contar da introdução, seguido das considerações finais. O primeiro, destinado à fundamentação teórica, está dividido em três subseções que abrangem as discussões pertinentes à compreensão dos processos que se relacionam no aprendizado e ensino da língua escrita. Inicialmente, tratamos das reflexões que distinguem fala e escrita e as posicionam como duas modalidades independentes no sentido de condições de produção. Posteriormente, discutimos sobre os conceitos de alfabetização, letramento e escrita, e as etapas que envolvem esse processo. Em seguida, apresentamos o conceito e tipos de processos fonológicos, que podem ser comuns durante o período de alfabetização.

No capítulo dois, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, composto por seções, em que discutimos a caracterização da pesquisa, o perfil dos sujeitos participantes e a instituição onde a pesquisa foi realizada. Por fim, discorreremos sobre a constituição do *corpus* e como os dados foram gerados e analisados.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação da proposta metodológica da unidade, constituída de subunidades que contemplam atividades relacionadas ao trabalho com a segmentação das palavras e o registro de vogais na escrita.

Por fim, no quarto capítulo, descrevemos o roteiro de aulas ministradas, a fim de problematizar as atividades realizadas em sala de aula, por meio da análise comparativa dos registros identificados na geração inicial dos dados e nas produções desenvolvidas após a aplicação da Unidade Didática.

1 RELAÇÃO FALA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A GRAFIA E A ORTOGRAFIA

Neste capítulo, tratamos, inicialmente, os aspectos relacionados aos usos e às características das modalidades oral e escrita da língua, buscando observar como essa relação se constrói no processo de alfabetização, discutido na segunda subseção deste capítulo. Entendemos que o conhecimento e domínio dessas características são cruciais para o professor, enquanto mediador dessa trajetória constituída de muitos momentos complexos e conflituosos para o aluno, o qual precisará relacionar aspectos já conhecidos do sistema fonológico com o sistema ortográfico da língua, e superar a ideia inicial de que a escrita é uma transcrição fiel da fala, compreendendo gradativamente, as convenções que regem a escrita ortográfica. Abordamos ainda, neste capítulo, os processos fonológicos considerados comuns durante o processo de alfabetização, detendo-nos posteriormente a explicar com maior aprofundamento os que foram identificados como mais recorrentes no *corpus* autobiográfico que compõe parte dos dados da pesquisa.

1.1 FALA E ESCRITA: UM PANORAMA SOBRE AS RELAÇÕES DISTINTIVAS DESSAS MODALIDADES

Fala e escrita são um contínuo nos processos de interação. Transitamos entre esses ambientes e seus elementos que, muitas vezes, complementam-se para atingir o objetivo comunicativo. Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o aluno se desloca nas duas realidades e de forma progressiva, mediante reflexão, análise e experiências de leitura e escrita, desenvolvendo, assim, a autonomia da escrita em relação à fala.

Rojo (2006, p. 21) explica que as escritas surgem de necessidades ligadas às de poder – econômico, religioso, político. Para a autora, é a partir do advento da imprensa e da escrita mecânica que a escrita foi separada da fala, isto é, o texto ganhou autonomia em relação à palavra falada.

A partir do momento em que, com a invenção da imprensa, o autor e o escriba; a grafia e o texto; a escrita e o escrito fundiram-se e confundiram-se, as relações entre estes elementos (a fala, a escrita e

os textos falados ou escritos) também se tornaram complexas, exigindo um maior refinamento de análise, nem sempre encontrado quando se fala da escrita e de seu processo de apropriação pelo aprendiz, na relação com a oralidade (ROJO, 2006, p. 23).

O conhecimento sobre as concepções de fala e escrita e sobre as relações estabelecidas entre elas e a ortografia, aliadas ao conhecimento fonológico da língua, permite que o professor consiga interpretar os possíveis critérios estabelecidos pelo aluno ao grafar determinadas palavras.

A análise e a observação das características constituintes dessas duas modalidades, que são tão próximas e semelhantes entre si, permitem o entendimento de que todo desvio cometido nesse processo está fundamentado em uma estratégia lógica, construída nas próprias possibilidades de estrutura ou funcionamento da língua. Cagliari (1994) explica que as grafias realizadas pelo aluno seguem regras que

São tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca, nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala (CAGLIARI, 1994, p.137).

No caso da Língua Portuguesa, em que não prevalece a correspondência biunívoca entre letras e fonemas, e, muitas vezes, as relações são estabelecidas por critérios arbitrários, as grafias que foge à escrita ortográfica pode ser mais numerosas, já que as possibilidades são amplas.

Um exemplo dessa tentativa pode ser observado na grafia da palavra *isagero*, para *exagero*, a qual revela parte do domínio que o aluno já tem da língua escrita, quando representa a consoante fricativa alveolar, sonora, com a letra 's'. O registro de 'e' para 'i' indica esse amparo em sua realidade fonética, já que provavelmente em sua comunidade, as pessoas pronunciam a vogal elevada. Nesse mesmo vocábulo, o aluno demonstra conhecimento sobre a relação de que um mesmo som poderá ser representado por mais de uma letra, nesse caso, o som de [s], há uma lógica para o que ele grafou, a possibilidade existe no sistema, mas não se emprega nesse contexto.

Exemplos como esse, em que características da fala e da escrita estabelecem um vínculo direto, revelam o conhecimento já apropriado pelo aluno em relação ao

sistema de escrita e suas representações. Por essa razão, o tratamento das relações entre fala e escrita são fundamentais, para que se possa intervir de maneira produtiva e efetiva no aprendizado do aluno.

As discussões acerca dessas características podem partir de duas vertentes. A perspectiva normativa que estabelece aspectos dicotômicos, ilustrado na Figura 1 e aquela que se opõe a esse tipo de caracterização, que, de acordo com Rojo (2006), deram origem a muitos mitos, os quais discutimos adiante.

Figura 01 – Diferenças entre fala e escrita na perspectiva dicotômica

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
dependente (de contexto)	autônoma (em relação ao contexto)
implícita	explícita
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
não-normatizada	normatizada
fragmentária	completa

Fonte: Marcuschi (2001)

Se tomamos como base apenas as oposições delimitadas nesse quadro, estaremos generalizando uma ideia que resulta na concepção de que todo e qualquer texto que pertença a uma das duas naturezas (falada e escrita), deverão necessariamente se enquadrar nesse modelo, de uma “caixinha”. Essa perspectiva não só “restringe” o que pode ou não pode, como atribui prestígio para a escrita e consequentemente estigmatiza a fala.

Para a autora, “a perspectiva da dicotomia, levou, a uma série de mitos sobre a escrita e a oralidade, tanto do ponto de vista de suas características como do ponto de vista de seus efeitos sociais e culturais” (ROJO, 2006, p. 32).

Figura 02 – Mitos assumidos na perspectiva da dicotomia

Mitos ligados às características das modalidades de linguagem	Mitos ligados aos efeitos sociais e culturais das modalidades de linguagem
<ul style="list-style-type: none"> ▪ a fala é desorganizada, variável, heterogênea e escrita é lógica, racional, estável, homogênea; ▪ a fala é não planejada; a escrita é planejada e permanente; ▪ a fala é o espaço do erro e a escrita o da regra e da norma; ▪ a fala se dá face a face; a escrita serve para comunicar à distância no tempo e no espaço; ▪ a escrita se inscreve; a fala é fugaz; ▪ a fala é expressão unicamente sonora; a escrita, gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a escrita leva a estágios mais complexos e desenvolvidos de cultura e de organização cognitiva do indivíduo; ▪ a escrita dá acesso por si mesma a poder e mobilidade social.

Fonte: Rojo (2006, p. 31)

A partir da década de 90, essas noções dicotômicas passam a ser questionadas, o que resultou em novos olhares para a realização dessas duas modalidades (ROJO, 2006). A autora assinala para a questão de que a diferença entre ambas está na sua materialização: “na fala – são feitas por meio dos sons, na escrita – por meio da grafia)” (ROJO, 2006, p. 37).

Os estudos de Cagliari (1994), Barros (2000), Rojo (2006), Marcuschi e Paiva (2007), Koch e Elias (2012), entre outros, retratam essas características a partir do viés da função e condição de produção de uma ou outra, o que permite uma reflexão aprofundada sobre essa relação de complemento entre fala e escrita. Os autores voltam seus olhares para uma mesma direção, na qual as oposições dicotômicas são desconstruídas. Koch e Elias (2012) argumentam que

Tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal de escrita (isto é, costumava-se olhar a língua falada através

das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento) (KOCH; ELIAS, 2012, p.16).

Koch e Elias (2012) explicam que, devido à sua “natureza altamente interacional”, a fala se apresenta, inicialmente, como não planejada, por essa razão, ela “necessita ser localmente planejada e replanejada a cada novo lance de linguagem” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 16-17). Na escrita, porém, esse planejamento é constituído por dois momentos, o primeiro se refere a como será produzido e o segundo à produção de fato, “o tempo permite que haja formulação, revisão, apagam-se os erros, evitam-se as repetições” (BARROS, 2000, p. 58).

Rojo (2006) ressalta que a ideia de fala como fragmentária está relacionada ao modo como nos comportamos durante o diálogo, em que muitas vezes não esperamos que o outro conclua seu turno de fala, para respondê-lo, pode acontecer de o interrompermos antes disso, com intenções que podem variar, por exemplo, se queremos retrucar, complementar, repetir, concordar, discordar e etc. (ROJO, 2006). As hesitações de acordo com a autora são resultantes do tempo que usamos para buscar as palavras que queremos naquele momento. Todavia, estamos falando de um contexto informal, pois, se observamos uma entrevista, por exemplo,

Por causa da estrutura pergunta-resposta – ou numa conferência – porque somente o conferencista fala, a fala já se apresenta numa organização muito mais parecida com a da escrita (com começo, meio e fim), quebrando essa impressão de fragmentação (ROJO, 2006, p. 29).

Trata-se, portanto, de reconhecer a oralidade como modalidade da linguagem, em que a fala é recurso a partir de diferentes ambientes mais e menos monitorados. O aluno deve ser levado a compreender esses aspectos para que possa lidar com a função da variedade padrão, diante das variedades linguísticas que conhece e utiliza.

Marcuschi e Paiva (2007), apontam que a escrita não é uma transcrição da fala, e ela não dará conta de reproduzir todas as suas particularidades, “tais como o sotaque, o tom de voz, a entonação, a velocidade, as pausas etc. Isso é suprido na escrita, por um sistema de pontuação convencionalizado para operar, representando grosso modo, aquelas funções da fala” (MARCUSCHI; PAIVA, 2007, p. 21).

Embora, inicialmente, o aluno desenvolva o seu conhecimento sobre a escrita

a partir da fala, os anos de escolarização precisam afastá-lo gradualmente dessa noção para que, diante dos diferentes gêneros textuais, compreenda a necessidade de elementos organizacionais mais específicos. No que se refere à ortografia, diante da natureza arbitrária do sistema ortográfico, a autonomia da escrita em relação à fala ajudará o aluno a criar estratégias de compreensão da escrita.

Cagliari (1994), em estudo também relacionado à temática, conduz a reflexão para a observação dos aspectos contextuais e pragmáticos da fala que não estarão presentes na escrita. A situação pode ser ilustrada, se pensarmos, por exemplo, na divisão de letras em consoantes e vogais. Segundo o autor, na escrita, essa divisão tem uma única função, a de marcar previamente “os tipos diferentes de letras, de tal modo que se torna possível estabelecer regras de segmentação gráfica”; já na fala, “vogais e consoantes são tipos diferentes de modo de articulação. Assim, escreve-se *optar*, mas costuma-se dizer *opitar*, se escreve *caixa*, mas se diz *caxa*” (CAGLIARI, 1994, p. 57). As vogais e consoantes têm finalidades e funções distintas.

É possível refletir também sobre os recursos da fala como a entonação de voz e gestos, que resultam em reações diversas por parte do falante, de forma a enfatizar mais ou menos suas intenções naquele contexto e momento. No caso da escrita, essas “reações” podem ser observadas por meio da disposição gráfica do texto, os recursos gráficos utilizados para destacar determinada informação, o vocabulário elencado, entre outros aspectos.

Podemos citar ainda a aplicação do grau de monitoramento de nossa fala, quando somos submetidos a uma situação formal, como uma entrevista de emprego, na qual não falamos como se estivéssemos em casa, com nossos pais ou irmãos; pelo contrário, nos pautamos em nosso repertório mais “sofisticado” para adequar-se a essa situação de interação. Já na escrita, um bilhete pode ser caracterizado por uma linguagem informal, porque o nosso remetente é alguém próximo que permite essa liberdade; porém, se precisarmos escrever a uma autoridade, partimos de um roteiro que busca os elementos de uma linguagem formal.

De acordo com Tenani (2011), precisamos olhar para fala e escrita como modalidades da língua que se entrelaçam com as “práticas sociais orais e letradas” correspondendo, assim, a relações heterogeneamente constituídas.

A escola, ao não compreender e reconhecer essas relações, parte de um ensino artificial, que distancia o aluno de sua realidade linguística e ainda reforça o preconceito linguístico no ambiente escolar. Retomamos a fala de Cagliari (1994) para

ressaltar que, assim como em outras línguas, os conceitos de certo e errado existem apenas no nível estrutural. Quando nos referimos à fala, é preciso pensar no uso feito pelas comunidades falantes, assim, o conceito que se tem é o do diferente.

Para Bortoni-Ricardo (2009), a “superioridade” de “uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que arraigaram a cultura brasileira” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 33). Conforme salienta a autora, é preciso conduzir o aluno à observação de que o seu falar remete à sua identidade e que existem outros falares que identificam outros grupos sociais, mas isso não quer dizer que um será melhor do que o outro.

É no espaço da sala de aula que o aluno tem a oportunidade de aprender sobre a diversidade linguística e se posicionar diante de diferentes contextos de comunicação, fazendo uso ora da variedade padrão, ora da sua variedade, monitorando mais ou menos a sua fala, desconstruindo assim, a sua concepção e o sentimento de frustração de que não sabe “falar” português, compreendendo, ainda, a importância de aprender o que se convencionou como “padrão”.

O ensino, assim, deve partir da heterogeneidade da fala. Especialmente, em nossa região, a constituição da comunidade deve ser observada, considerando a formação e colonização histórica. O estudo realizado por Busse (2010), sobre a região Oeste do Paraná, mostrou que “as vogais tônicas [a] [e] [i] [o] e [u] tendem a se realizar em forma de ditongo, *fez* para *feiz*, *paz* para *paiz*, *nós* para *nois*” (BUSSE, 2010, p. 127). Segundo a autora, a realização desse fenômeno demarca áreas linguísticas heterogêneas. No caso da monotongação, que pode ser exemplificada nas palavras *caxa* para *caixa*, *pexe* para *peixe*, *bejo* para *beijo*, os estudos da autora indicam que, em algumas localidades, há predomínio dessa realização, enquanto em outras haverá a manutenção/preservação do ditongo. Alguns dos desvios que aparecem nas produções escritas, podem estar fundamentados por esse aspecto histórico, pois essa realidade linguística se faz presente na comunidade em que o aluno está inserido.

A partir desse conhecimento, o professor terá consciência que alguns registros que aparecem na escrita não são aleatórios. Além do respaldo na própria estrutura da língua, eles podem estar relacionados à constituição e formação histórica de sua comunidade.

1.2 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS QUE ENVOLVEM A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O ensino da língua escrita não pressupõe apenas a sistematização de sua estrutura; pelo contrário, requer uma prática que considere a escrita em sua dimensão social. Diante disso, se voltamos os olhares para o processo de alfabetização, devemos considerar também o conceito de letramento, bem como suas implicações no ensino de língua materna. Propomos, nesse momento, uma revisitação às discussões sobre esses conceitos que se entrelaçam quando tratamos questões de aprendizado e uso da língua escrita.

O termo Letramento, traduzido originalmente de *Literacy*, significa “alfabetização”, no entanto, conforme discute Soares (1999), não podemos associá-los em uma relação direta, mas como dois conceitos que se complementam quando se trata do processo de aprendizagem da escrita e suas práticas em sociedade. Para a autora, o “letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18).

O conceito de letramento é recente e foi introduzido na área de educação e nas ciências linguísticas há apenas duas décadas, e surgiu mediante a preocupação em situar comportamentos e práticas sociais na área de leitura e escrita que vão para além “do domínio sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem língua escrita” (SOARES, 2003, p. 96) associado ao processo de alfabetização.

Soares (2004) explica que a alfabetização é compreendida como o resultado do aprendizado do sistema convencional da escrita, e se diferencia do letramento, porque nele são considerados os aspectos relacionados aos “comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97). Assim, é possível afirmar que ambos se distinguem no quesito objetos de conhecimento e de ensino, pois versam sobre processos cognitivos e linguísticos distintos.

O objeto de reflexão, de ensino ou de aprendizagem do letramento, segundo Kleiman (2007), são os “aspectos sociais da língua escrita”. De acordo com a autora, assumir essa concepção implica adotar, no processo de alfabetização uma concepção social da escrita que se opõe à uma concepção tradicional baseada na aprendizagem de habilidades.

A respeito dessa comparação de conceitos tradicionais e as práticas que consideram os eventos de letramento, Kleiman (2002) destaca as seguintes diferenças:

Quadro 01 – Ensino da Escrita

Alfabetização Tradicional	Letramento
1. Prática individual de domínio do código. 2. Foco na capacidade individual de aquisição da escrita (portanto, competitiva). 3. Prática homogênea, determinada por poucas instituições dominantes. 4. Objetivo da prática escolar: preparo, para transferência a outros contextos; prática circular (ler/escrever para aprender a ler/escrever). 5. A unidade analítica de ensino privilegiada é a palavra e seu significado, iniciando-se na letra/sílaba, culminando na frase ou na sequência/coleção de frases. 6. Gêneros privilegiados: os das instituições literária, acadêmica e, mais recentemente, jornalística.	1. Práticas sociais, situadas em contextos específicos, culturalmente determinadas. 2. Foco na prática coletiva, da qual cada um participa segundo sua experiência, sua capacidade. 3. Práticas diversificadas, segundo instituições, objetivos, identidades e papéis dos participantes, etc. 4. Objetivo: realização de tarefas específicas. Ler/escrever com alguma outra finalidade (prazer, escape, aprendizagem, contato, etc.). 5. A unidade básica privilegiada é o texto e a produção de sentido. 6. Além desses, também gêneros dos domínios discursivos do cotidiano familiar, da publicidade, da burocracia, do comércio, da política, etc.

Fonte: Kleiman (2002)

Nesse sentido, a autora ressalta que “a concepção de escrita mais produtiva na alfabetização e aprendizagem da leitura é a que enfatiza a dimensão social da escrita, seu caráter situado, dependente das condições de uso” (KLEIMAN, 2002, p. 100). A partir desse pressuposto, o ensino toma como base o texto em funcionamento na sociedade, observando, assim, seus sentidos nos mais variados contextos.

Logo, a alfabetização e o letramento podem ser considerados processos “indissociáveis, simultâneos e interdependentes”, uma vez que a alfabetização tem sentido quando trabalhada nos contextos de práticas sociais de leitura e escrita, e por intermédio delas, estabelece-se o contexto de letramento, o qual só poderá ser proposto “na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 97).

Bortoni-Ricardo, Gondim e Benício (2007) complementam essas noções quando afirmam que “alfabetização é apenas mais um dos diversos tipos de letramentos presentes na sociedade, os quais estão relacionados com os significados específicos que a escrita assume para cada grupo social” (BORTONI-RICARDO; GONDIM; BENÍCIO, 2007, p. 11). Para as autoras, conceber o texto em função do contexto, atribui um caráter dialógico à alfabetização.

Os encaminhamentos que situam o aluno sobre a função social da linguagem resultam na construção do conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, que necessita tanto do contato com essas práticas sociais de leitura e escrita quanto do desenvolvimento das habilidades e domínio das normas e convenções que compõem esse sistema.

Considerando as reflexões acerca do letramento, retomamos neste momento os estudos de Cagliari (1994), Oliveira (2005), Bortoni-Ricardo (2006), Lemle (2007), para contextualizar as etapas que constituem o processo de alfabetização e as concepções acerca do aprendizado da escrita.

Bortoni-Ricardo (2006), em discussão sobre o tema, apresenta opiniões comuns aos pesquisadores da área, indicando que “o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da leitura” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204). A autora afirma que “esse reconhecimento será intermediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204). É importante que nessa etapa seja desenvolvida a consciência fonológica, para que o entendimento do código escrito seja efetivado. Quando assimilar os padrões sonoros, a criança poderá compreender os conceitos de som, letra e palavra.

Lemle (2007) expõe algumas capacidades necessárias que devem ser estimuladas antes de iniciar as etapas de alfabetização propriamente dita, como a ideia de símbolo, discriminação das formas das letras, a conscientização da percepção auditiva, a captação do conceito de palavra, a compreensão da organização espacial da página.

A primeira capacidade pode ser ilustrada por símbolos comuns à nossa vida, como por exemplo, “cor vermelha, no sinal de trânsito, simboliza a instrução, *Pare*. A cor verde simboliza a instrução, *Ande*.” (LEMLE, 2007, p. 8). No momento em que o aluno internaliza essa relação, ele é conduzido ao desenvolvimento da segunda capacidade, que está relacionada ao entendimento do que são os risquinhos pretos no papel, quer dizer, esse risco representa o símbolo de um som da fala.

A terceira capacidade é a de ouvir e ter consciência dos sons da fala, explicada pela autora a partir dos exemplos *pá* e *fé*. O aluno, por meio da sonoridade, precisará distinguir as diferenças linguísticas para que possa eleger a letra correspondente ao som que será representado.

Sobre o conceito de palavra, correspondente à quarta capacidade a ser estimulada, Lemle (2007) frisa que a escrita representa o sentido e que este sentido está relacionado a uma sequência de sons que vão se compor em palavra. Para exemplificar, a autora traz o seguinte esquema: o alfabetizando pensa na ideia de panela, reproduz a ideia pronunciando esta palavra e vai representar esses sons por meio das letras. Por fim, a autora enfatiza a importância de mostrarmos ao aluno que, em nosso sistema de escrita, a disposição das letras no papel é da esquerda para a direita e as linhas são de cima para baixo.

Outro princípio pertinente ao processo de alfabetização é a compreensão das relações regulares e arbitrárias da língua discutidas por Lemle (2007) e Faraco (2010), que apresentam considerações semelhantes a respeito. Os autores afirmam que no início da alfabetização o trabalho com as chamadas relações biunívocas ([p] [b], [t], [d], [f], [v]) conduzem o aluno a hipótese generalizante de que um som pode ser representado por uma letra, porém, essa ideia não deve ser reforçada devido às relações previsíveis e arbitrárias da língua em que a unidade sonora poderá ter mais de uma representação gráfica, por exemplo, o som de [s], nas palavras *sapo*, *vez*, *passeio*, *calçado*, *nascer*, *experiência*, *exceto*, *cesta*, etc.

Além dessas capacidades, é preciso compreendermos as concepções acerca da aprendizagem da escrita. Retomamos os estudos de Oliveira (2005), Gomes e Monteiro (2005) para discutir as concepções de aprendizagem da escrita. Para Oliveira (2005), as teorias acerca do tema podem ser divididas em três concepções: a aprendizagem da escrita como transferência de um produto; o processo de construção do conhecimento baseado nas características do próprio sistema e o processo de construção do conhecimento intermediado pela oralidade.

Na primeira concepção, Oliveira (2005) explica que a escrita é vista como um produto pronto e acabado, no qual a criança aprende por meio do contato com o professor, que é detentor do conhecimento, e conseqüentemente, transmite ao seu aluno aquilo que sabe. Nesse sentido, o aprendizado é exterior, se dá de fora para dentro, ou seja, é por meio do contato com o professor, livros, técnicas, meio ambiente, etc.

Outra característica dessa concepção está relacionada à memória do indivíduo. Nas palavras do autor, “o aprendiz precisa ser dotado de uma memória fantástica uma vez que ele deve assimilar tudo aquilo que foi ensinado a ele” (OLIVEIRA, 2005, p. 5). Quando se volta o foco para essa questão, a avaliação torna-se falha e injusta, visto

que o aluno pode ter elaborado outras hipóteses que indicam outros conhecimentos já construídos por ele.

Essa concepção, conforme destaca o autor, apresenta lacunas no sentido de que apenas os treinos ortográficos não são capazes de explicar uma parcela significativa, por exemplo, dos casos de relações arbitrárias existentes em nossa língua. Se pedimos para que o aluno escreva repetidamente a palavra *semana*, isso não quer dizer que ele irá grafar corretamente a palavra *segundo*, já que a própria língua nos permite eleger outro grafema para representar esse mesmo fonema [s], sem que haja alteração no sentido daquilo que se quer dizer. A questão que se coloca aqui é sobre o que é convenção ou o que pode ser explicado por intermédio da etimologia de algumas palavras. Por essa razão, o autor defende que não devemos exigir tanto do aluno no quesito memorização. É preciso mostrar a ele como solucionar a dúvida. No exemplo dado acima, uma consulta ao dicionário poderia resolver a questão.

Gomes e Monteiro (2005), destacam que essa abordagem se refere a um processo associacionista, pois, além da aprendizagem ser o reflexo do conhecimento do professor, haveria apenas uma resposta correta, isto é, não há espaço para o erro, que não é considerado parte do processo de ensino aprendizagem. Para as autoras, nessa concepção existe uma preocupação excessiva com a decodificação mecânica da escrita, na qual “o conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado, bem como, o contexto familiar e social de onde ela vem. A leitura e escrita são vistas como fins em si mesmas, sem nenhum caráter funcional” (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 35).

A segunda concepção baseia-se nas próprias características dos sistemas de escrita. Esse aprendizado é permeado pela teoria do construtivismo. O aluno, ao entrar em contato com o objeto, ainda não reconhecido, vai elaborar algumas hipóteses do que pode ser esse objeto. De acordo com o autor, nesse primeiro contato, já realizará as primeiras produções escritas. A partir do reconhecimento do objeto Escrita, ele irá reformular sua hipótese inicial, que acarretará em produções mais elaboradas. Esse processo de formulação e reformulação é contínuo. Como resultado, às vezes nos deparamos com registros que oscilam entre grafia correta e incorreta, em uma mesma produção textual, como por exemplo, a palavra *asidente/acidente*, registrada em uma das produções autobiográficas que analisamos, conforme Quadro 10, p. 65.

Oliveira (2005) reconhece que essa concepção tem aspectos mais relevantes que a primeira, pois coloca o aluno como protagonista de seu aprendizado e a memória já não é o foco, e sim as associações e generalizações que ele é capaz de fazer. Importante destacar que a noção de “erro”⁷ é vista como uma forma de controle do aluno sobre o aprendizado. O autor frisa que alguns “erros” nessa fase serão necessários, se considerarmos que é a partir deles que os alunos reformulam suas hipóteses iniciais.

Quando consideramos essa noção de “erro”, assumimos a abordagem construtivista piagetiana (GOMES; MONTEIRO, 2005), em que se compreende que o conhecimento não está dado, pronto, acabado, e que não pode ser adquirido passivamente, por meio da ação do meio sobre o sujeito. Segundo as autoras, relativizar o erro aumenta as possibilidades de aprender, ensinar e intervir nesse processo, de modo que o professor seja o “agente provocador e reequilibrador” (GOMES; MONTEIRO, 2005).

Contudo, ainda haverá grafias que essa segunda concepção também não dará conta de explicar, como os exemplos, destacados por Oliveira (2005), (a) *ispecial/especial*, (b) *os elefati/os elefantes* e (c) *nos foi/nós fomos*. Em (a), o autor lança a seguinte pergunta: se o processo se dá apenas na interação do aprendiz com a escrita, de onde ele retirou essa grafia? Em (b), observamos que o problema não é justificado apenas por um aspecto ortográfico, mas envolve também uma questão gramatical (concordância nominal) e em (c), semelhante ao exemplo anterior, temos um problema de concordância verbal (OLIVEIRA, 2005).

Essa segunda concepção, conforme explica o autor, apesar de apresentar pontos que superam a primeira, também não será capaz de justificar esses exemplos, já que se observamos os textos e materiais didáticos usados na sala de aula não encontraremos grafias como as destacadas em (a), (b) ou (c) (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Gomes e Monteiro (2005),

A noção de “erro construtivo” mostra-se insuficiente para a compreensão das diversas produções dos aprendizes, já que esse olhar é retrospectivo, avaliando o que os alunos já sabem fazer em relação a uma resposta considerada correta ou a um nível de

⁷ Utilizamos o termo erro entre aspas pois essa é a palavra utilizada no texto do autor. No entanto, consideramos para a pesquisa o termo desvios, visto que essas hipóteses são construídas a partir das próprias possibilidades da língua.

desempenho esperado, e não em relação à potencialidade de construções dos alunos (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 36).

A limitação destacada nessa segunda concepção contribuiu para o surgimento de uma terceira, que prevê a interação do aluno com o objeto escrita intermediado pela oralidade. As hipóteses formuladas e reformuladas são baseadas no conhecimento que ele já tem de sua língua materna. No entanto, o autor ressalta que esse conhecimento não é o único fator responsável pela aprendizagem da escrita, mas conduz grande parte das grafias registradas.

A abordagem sócio-histórica vygotskyana, descrita por Gomes e Monteiro (2005), pode ser associada à terceira concepção definida por Oliveira (2005), pois em ambas, o aluno é visto como um sujeito interativo, que desconstrói a percepção de receptor de informações ou reproduz aquilo que já domina na língua para assumir uma posição de construtor de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o aprendizado extrapola os níveis da memorização, e passa a considerar o entrelaçamento de conteúdos significativos para o aluno e a capacidade de relacionar esses elementos a situações que se vive na e fora da escola.

Para Oliveira (2005, p.11), uma hipótese geral, capaz de resumir os processos de desenvolvimento da escrita, abrangeriam os seguintes pontos:

- a) Aprendemos através de esquemas mentais inatos;
- b) Interagimos com o objeto de aprendizado;
- c) Formulamos hipóteses sobre a natureza deste objeto;
- d) No caso da escrita, baseamos nossas hipóteses iniciais no nosso conhecimento sobre nossa língua (ou Conhecimento Linguístico Internalizado, CLI);
- e) O CLI é de natureza oral.

O autor ilustra essa sequência da seguinte forma: em (a) temos os esquemas mentais que nos permitem realizar operações importantes como a criação de conceitos e generalizações. Se colocados diante do objeto:

Figura 03 – Representação dos esquemas mentais



Fonte: Adaptação de Oliveira (2005).

Se no primeiro momento a criança aprende que esse objeto é um avião, mesmo que apresente um estilo diferente, no segundo contato, ela será capaz de reconhecer que se trata do mesmo objeto. Somos programados biologicamente para aprender (OLIVEIRA, 2005), e o aprendizado não acontece de forma descontextualizada, mas inserido em um contexto social, do qual fazemos parte.

A relação estabelecida em (b), caracteriza-se pela nossa capacidade de interagir com os objetos de aprendizado. A interação é feita por meio de hipóteses que formulamos e reformulamos sobre esse objeto, que corresponde a (c). Para escrever baseamo-nos primeiramente naquilo que conhecemos (d), e esse conhecimento é de natureza oral (e) (OLIVEIRA, 2005).

Neste trabalho, estamos considerando como norteadora a terceira concepção de aprendizagem de escrita. Ao utilizar-se do conhecimento oral e de recursos existentes na própria estrutura da língua, o aluno poderá apresentar desvios de escrita de natureza fonético-fonológica ou ortográfica. Esses desvios são resultados de processos fonológicos, e podem se apresentar como indicadores das hipóteses de um conhecimento que está em construção e reconstrução, os quais discutimos a seguir.

1.3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA LA E OS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES

A Linguística Aplicada (LA) é uma ciência social, considerada interdisciplinar, pois dialoga com outras disciplinas, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, entre outras, em busca de bases teóricas que ajudem a consolidar as análises propostas por ela sobre as investigações do uso da linguagem e possíveis propostas

metodológicas que contribuam para a problematização das situações/práticas pesquisadas. Para Cavalcanti (2012),

O percurso de pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso de linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa o ciclo com questões de encaminhamento (CAVALCANTI, 2012, p. 6).

Entendemos que o objeto da LA é o problema real, que decorre do uso da linguagem quando colocada em prática, seja na forma interna ou externa ao contexto escolar. Corrêa (2008) explica que o objeto do qual a LA se ocupa é um tanto complexo, por duas razões: a primeira refere-se à articulação da linguagem como objeto simultâneo de estudo/ensino, e a segunda caracteriza-se pelo estudo da língua em discurso e não apenas nas relações estruturais desse sistema.

Da fala do autor, é interessante frisarmos essa complexidade, da articulação da linguagem como objeto de ensino/estudo, que se faz presente em nossa pesquisa, a partir do momento em que nos propomos, além do tratamento descritivo dos dados relacionados ao objeto escrita, apresentar possíveis encaminhamentos metodológicos para o trabalho com a língua escrita, com intuito de contribuir principalmente com os professores que atuam na Educação Básica. Além desse público, a pesquisa visa à ampliação das reflexões de alunos que estão em formação e demais pesquisadores que se debruçam sobre a temática.

A Sociolinguística Educacional, subárea da Linguística, aproxima-se de alguns princípios da LA, já que em ambos os campos de estudos, estaremos trabalhando com a linguagem e os sujeitos envolvidos nesse processo de interação. Bagno (2007) explica que a concepção de base sociolinguística caracteriza a língua como “intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução” (BAGNO, 2007, p. 36).

O objetivo central da Sociolinguística “é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística e heterogeneidade social”, isto é, língua e sociedade “estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra” (BAGNO, 2007, p. 38). Assim, não há como estudar a língua, sem considerarmos os sujeitos que a utilizam.

Para o Sociolinguista, a língua não é imutável; pelo contrário, “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada

vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36). Dessa interação resultam as questões de uso da linguagem, como as mudanças linguísticas e a variação, que acontece em todos os níveis da língua: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilo-pragmática.

Um dos postulados dessa área da Linguística, é o de que a variação não é “aleatória, fortuita, caótica – muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores” (BAGNO, 2007, p. 40). Esses fatores podem ser condicionados linguisticamente e estão relacionados à estrutura intra ou extralinguística.

Para Bortoni-Ricardo (200-?)⁸, os conhecimentos originários dessa corrente podem contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, porque valoriza a realidade linguística dos usuários, “levando em conta além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros.)” (BORTONI-RICARDO, 200-?, s. p). Segundo a autora,

As pesquisas fundamentadas na sociolinguística educacional mostram que é possível desenvolver práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundo [sic] das classes sociais menos favorecidas, fazendo com esses alunos deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola, e com isso consigam participar de forma satisfatória das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos (BORTONI-RICARDO, 200-?, s. p).

A autora explica ainda que, em decorrência da falta de conhecimento das variedades linguísticas existentes no Brasil, as dificuldades apresentadas pelos alunos em atividades linguísticas são justificadas como falta de capacidade, tomando como base a prática que considera a língua materna homogênea e estática: “na verdade a Língua Portuguesa, como todas as outras línguas humanas, é para ser compreendida como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança” (BORTONI-RICARDO, 200-?, s. p).

Contudo, a autora ressalta o trabalho com a variação linguística não implica o abandono do ensino da língua culta, visto que a variante de prestígio é importante,

⁸ Não encontramos o ano de publicação deste artigo. Porém, ele consta na compilação de publicações da autora, em seu site oficial. Disponível no link: <http://www.stellabortoni.com.br/>.

pois o aluno precisa saber da existência dessas variedades e seus contextos de uso, observando os aspectos que caracterizam cada uma delas. Essa prática, nas palavras da autora, torna os usuários muito mais competentes quanto aos diversos usos da língua, pois permite-lhes eleger a forma de fala ou de escrita adequada a cada situação comunicativa.

Para Mollica (2014), “os estudos sociolinguísticos têm contribuído mais fortemente para a formação do professor (cf. Mollica 2003 e 2004; Da Hora, 2006; Bortoni-Ricardo, 2005), no nível de conscientização do educando, no que se refere à heterogeneidade da língua e seus princípios mais gerais” (MOLLICA, 2014, p. 41). Para a autora, o trabalho com fenômenos variáveis precisa estabelecer critérios diferentes, considerando estratégias voltadas para a fala e estratégias voltadas para a escrita.

A partir disso, é possível classificarmos os fenômenos, conforme Mollica (2000, p. 42-44) em:

a) **alguns fenômenos fonológicos que merecem trabalho pedagógico voltado para a escrita:**

I assimilação /mb/ > /m/ como em *também~tamém*, que é geral no português do Brasil (MOLLICA, 1994), mas que não recebe qualquer estigma social;

II elevação e abaixamento de pretônicas e postônicas como em *menino>mininu*, *Recife>Ricife*, *Pernambuco>Pernambuco*, que também é geral no português do Brasil, mas pode receber estigma em certos itens lexicais e não em outros, especialmente no caso de abaixamento (VIEGAS, 1997);

III cancelamento da vibrante pós-vocálica, como em *andar~anda* excetuando-se em itens como empréstimos, que se aplica igualmente em todo o território brasileiro (CALLOU 1979; MATTOS LIMA, 1993, VOTRE, 1978) e não recebe avaliação negativa;

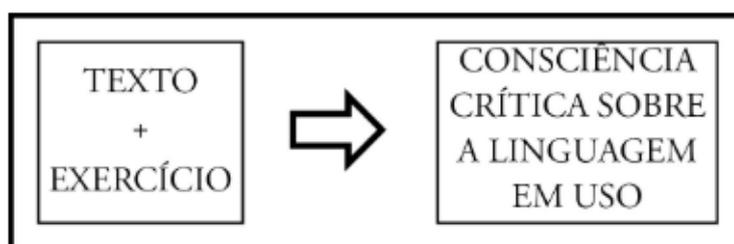
IV realizações fonéticas diferentes para as variantes dos segmentos fonológicos /r/ em posição pós-vocálica ou e outras posições como em *rua* /h/, /R/; o mesmo para /s/, /z/, /h/, /o/ (AULER, 1992).

V cancelamento e inserção de semivogal como em *peixe>pexe*, *pegou>pego*, *doze>dowze*, também em todo o território nacional.

- b) **alguns fenômenos fonológicos que merecem trabalho pedagógico voltado para a fala e para a escrita:** I – rotacismo /l/~r/ como em *clube~crube, Cláudio~Cráudio* (MOLLICA; PAIVA, 1993); II passagem de /r/~o, salvo os casos em que o fator atuante é de natureza psicolinguística, como em *próprio~própio e problema~poblema* (MOLLICA; PAIVA, 1993); III – assimilação *ndo~no*, como em *falando~falano* (MOLLICA; MATTOS, 1992).
- c) **alguns fenômenos morfossintáticos que merecem metodologia pedagógica voltada tanto para a fala quanto para a escrita:** concordância nominal e verbal; alguns casos de variação no sistema pronominal; usos alternantes de nexos prepositivos; emprego de conjunções interclasuais.

Não exemplificamos os casos em (b) e (c), interessa-nos, particularmente, destacar os casos de (a), dentre os quais estão alguns fenômenos registrados em nosso *corpus* autobiográfico, como o cancelamento ou inserção de semivogal e a elevação e abaixamento das pretônicas. Desses registros, buscamos explorar nas atividades da Unidade Didática (Capítulo 3), aqueles que envolvem os registros das vogais do português. Para a autora,

Assim como os conteúdos de Língua Portuguesa se articulam em torno do uso da língua oral e da língua escrita, da reflexão sobre a língua e a linguagem, a variação linguística deve ser igualmente abordada focalizadamente, de forma que dois eixos básicos sejam articulados no processo de construção do conhecimento: texto e exercício, sempre a serviço da consciência crítica sobre a linguagem em uso, conforme o esquema:



(MOLLICA, 2014, p. 59-60).

Nesse sentido, conforme frisa Bortoni-Ricardo (200-?), o trabalho com a variação linguística tem papel crucial no progresso do desempenho linguístico, visto que não influencia apenas na formação de uma consciência linguística, mas na construção da própria cidadania do indivíduo.

1.4 PROCESSOS FONOLÓGICOS: OS DESVIOS CONCEBIDOS COMO PARTE DA CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O CÓDIGO ESCRITO

Na seção anterior, mencionamos alguns fenômenos fonológicos que merecem atenção especial quando tratamos do ensino da escrita. Nesta seção, abordamos de maneira detalhada como os processos fonológicos e os desvios ortográficos são categorizados e quais as motivações para sua ocorrência. Essas definições contribuem para que os professores compreendam as escolhas do aluno, identificando se a dificuldade está relacionada à alguma influência da fala ou à incompreensão das normas do sistema ortográfico.

No período de alfabetização, a criança utiliza-se do conhecimento da fala e o associa à escrita, dessa forma irá apresentar em sua escrita hipóteses/tentativas distintas para a grafia de determinadas palavras de acordo com a sua fala. Essas hipóteses/tentativas são passíveis de sistematização, uma vez que estão ancoradas em um sistema fonológico que revela as reflexões e estratégias que a criança emprega para produzir e representar determinados sons.

Roberto (2016) enfatiza que os processos fonológicos “são inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição da linguagem” (ROBERTO, 2016, p.117).

Para Stampe (1973),

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

Importante destacar que as estratégias utilizadas pelo aluno não são aleatórias, pelo contrário, elas seguem uma lógica que está amparada no sistema fonológico da língua. Othero (2005) destaca que esse sistema

Subjaz ao conhecimento da criança, que podemos perceber quando, ao tentar falar determinadas palavras, ela troca este ou aquele tipo de som por outro, denunciando assim algumas de suas estratégias de produção de sons na língua materna (OTHERO, 2005, p. 1).

O autor explica ainda que alguns sons podem apresentar propriedade “difícil” para essa criança, que buscará nas possibilidades do próprio sistema outro som exatamente igual para representar aquilo que se quer dizer. Para Cagliari (2002), Seara, Nunes e Volcão (2011), essas mudanças/alterações são explicadas por regras e podem resultar em acréscimo de traços articulatórios, eliminação ou inserção de segmentos.

Os estudos dos autores compartilham de uma abordagem semelhante para retratar e exemplificar os processos fonológicos. Citamos os conceitos abrangidos na análise de Cagliari (2002) e apresentamos também a organização de categorias e exemplificações encontradas em Seara, Nunes e Volcão (2011).

Para Cagliari (2002), “esses fenômenos têm nomes tradicionais e, via de regra, apresentam um conteúdo que é aceito sem restrições pelos estudiosos” (CAGLIARI, 2002, p. 99-105) que correspondem aos processos de:

- Assimilação: ocorre quando um som se torna mais semelhante a outro, que lhe está próximo, adquirindo uma propriedade fonética que ele não tinha;
- Desassimilação: fenômeno com características contrárias à assimilação;
- Inserção ou epêntese: quando há acréscimo de um segmento à forma básica de um morfema;
- Eliminação (ou apagamento, queda, truncamento): ocorre quando há supressão de um segmento da forma básica de um morfema;
- Comutação (ou metátese): fenômeno que troca um segmento de posição dentro de morfemas;
- Enfraquecimento (ou redução): nesse processo a articulação fonética resultante é considerada como uma articulação mais frouxa ou de menor esforço;
- Fortalecimento: trata-se de um fenômeno com características contrárias do enfraquecimento. Por exemplo, quando uma fricativa se torna oclusiva.

- **Palatalização:** um segmento torna-se palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir articulação secundária palatalizada;
- **Labialização:** quando uma articulação secundária de arredondamento é acrescentada à articulação primária, ou, ainda, quando há troca de um segmento não labial por outro labial;
- **Retroflexão:** acontece quando há acréscimo de uma articulação secundária retroflexa à articulação primária de um segmento ou a troca de um segmento não retroflexo por outro retroflexo;
- **Harmonia Vocálica:** é um tipo especial de assimilação que faz com que as vogais se tornem mais semelhantes entre si, em geral, por alguma razão morfológica;
- **Sândi:** é um fenômeno que ocorre nas fronteiras das palavras (juntura intervocabular). Consiste na transformação de estruturas silábicas nesse contexto, causada, em geral, pela queda de vogais ou pela formação de ditongos, ou mesmo pela ocorrência peculiar de certos sons.

Sobre o fenômeno sândi, Roberto (2016) explica que há dois casos em que podemos observá-lo: o externo e interno “ambos os casos podem ser abertos ou fechados: no primeiro, as fronteiras de cada morfema são mantidas, enquanto, no segundo, elas desaparecem, ocorrendo a rressilabação” (ROBERTO, 2016, p. 125).

Quadro 02 – Tipos de Sândi

Externos	Exemplos
Abertos: - A palavra termina em consoante e a seguinte inicia por vogal, havendo rressilabação; - A palavra termina em vogal átona e a seguinte começa por vogal, como ocorre nas contrações com preposição, ocorrendo a crase, se as vogais forem idênticas.	“mar alto”, “lápiz azul”, “sal amargo” “dele” e “às”
Fechados: - Alomorfes do prefixo “in” antes da vogal.	“inepto”, “inóspito”, “inútil”.
Internos	Exemplos
Elisão: fenômeno de queda ou cancelamento de um elemento fonético-fonológico, que pode ocorrer dentro da palavra ou não. Esse elemento suprimido pode ser uma consoante, vogal ou até mesmo uma sílaba. A elisão só ocorre se as duas vogais envolvidas forem átonas. Ditongação: “é o processo de formação de ditongos com a vogal final de um vocábulo e a inicial de outro, desde que uma das vogais da sequência seja alta (restrição segmental) e átona (restrição rítmica)” (Collischon, 1999: 117). Pode ocorrer tanto na fronteira de palavras quanto no interior delas. Degeminação ou crase: ocorre com vogais semelhantes átonas e também pode se manifestar no	“merend[e]scolar” “resistência[o]rgânica” “teoria” > “tjuria” “terno azul” > “tern[wa]zul”

<p>interior de vocábulo. O fenômeno não é de apagamento de uma das vogais, mas de fusão entre elas, por serem iguais. A fusão da preposição “a” (vocábulo átono) com artigo ou pronome substantivo demonstrativo “as” (também um vocábulo átono) com artigo ou pronome com o “a” inicial de qualquer pronome demonstrativo é um exemplo de crase, sinalizada na escrita pelo acento grave.</p>	<p>“fui à festa”, “refiro-me à que foi mencionada”, “refiro-me àquele filme”</p> <p>Crise: “menina alegre” > “menin[a]legre”, “vejo usinas” > “vej[u]sinas”</p> <p>Degeminação: “coordenador” > “c[o]rdenador”</p>
--	---

Fonte: Roberto (2016, p. 125)

Seara, Nunes e Volcão (2011, p.109-119) destacam quatro categorias para a organização dos processos fonológicos, conforme dados do Quadro 3:

Quadro 03 – Processos fonológicos

Assimilação	<p>Quando os segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho.</p> <p><i>Exemplo: labialização em pulo para [p^wu^wu]; harmonização vocálica em menino para [mi 'ninu].</i></p>
Estrutura Silábica	<p>Quando há alteração na distribuição das consoantes e vogais⁹, podendo ser inseridas ou eliminadas. Dois segmentos podem então juntar-se, transformando-se em um único segmento, ou pode haver permuta entre eles.</p> <p><i>Exemplo: consoante eliminada na pronúncia de livro ['livu] ou permuta em lagarto [lar'gato].</i></p>
Enfraquecimento e Reforço	<p>Quando os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra.</p> <p><i>Exemplo: simplificação da estrutura silábica em fósforo realizada como [fɔsfru] ou a ditongação em três ['trejs] e paz ['pajs].</i></p>
Neutralização	<p>Quando os segmentos se fundem em um ambiente específico.</p> <p><i>Exemplo: vogais finais não acentuadas e e i são pronunciadas como i em júri/jure, em que as duas são produzidas como ['ʒuri]</i></p>

Fonte: Seara; Nunes; Volcão (2011)

Destacamos, ainda, a proposta de Roberto (2016, p. 120-126), na qual são apresentadas outras quatro categorias correspondentes aos:

- 1) processos fonológicos por apagamento e supressão;
- 2) processos fonológicos por acréscimo;
- 3) processos fonológicos por transposição;
- 4) processos fonológicos por substituição.

⁹ A estrutura silábica básica na língua portuguesa é a CV. Os processos resultantes desse contexto, consiste em transformar estruturas silábicas mais complexas na estrutura canônica CV. Nesse caso, isso pode ocorrer quando em grupos consonantais uma das consoantes é eliminada. Já, na permuta também considerada um processo de estruturação, o que acontece é um deslocamento de um fonema na cadeia de fala.

Em (1), são categorizados os registros de apagamento de consoantes, apagamento de semivogal (monotongação), apagamento de sílaba (aférese, síncope e apócope), exemplificados em: *velhinha* > *veinha*; *bicicleta* > *biciketa*; *pegar* > *pegá*; *mesmo* > *memo*; *roupa* > *ropa* e *queijo* > *quejo*.

Em (2), são observados do ponto de vista sincrônicos os acréscimos nomeados como epêntese/ditongação, verificados em *pneu* > *pineu*; *advogado* > *adivogado*; *arroz* > *arroiz*; *nós* > *nóis*.

Em (3), observamos a metátese e o hiperbibasmo, registrados em *dentro* > *drento*; *caderneta* > *cardeneta*; *rubrica* > *rúbrica*; *nobel* > *nóbel*.

E por fim, em (4), conforme sinaliza a autora, em que se observa os casos mais variados, destacamos a assimilação; labialização; plozivização; harmonia vocálica em *bravo* > *brabo*; *vamos* > *vomos*; sonorização em *decote* > *degote*; *confusão* > *gonfusão*; dessonorização nos registros de *gato* > *cato*; *você* > *focê*; desassimilação em *voo* > *vou*; palatalização em palavras como *gente* > *genti* [ʒẽ'.tʃɪ]; *leite* > *leiti* ['le.jtʃɪ]; *grande* > *grandi* > ['grã.dʒɪ]; substituição de líquida ou rotacismo exemplificados em *problema* > *probrema*; *praia* > *plaia*; *flamengo* > *framengo*; semivocalização de líquida *bola* > *bóua*; *sol* > *sou*; anteriorização em *churrasco* > *surrasco*; posteriorização nos casos de *salsicha* > *salchicha*; *tesoura* > *tisora* e açamento *menino* > *mininu*; *perigo* > *pirigu* e *bonito* > *bunito*.

Os processos fonológicos, que resultam da influência da fala, compreendem a identidade linguística do aluno. Além desses processos, há também uma categorização para os desvios de natureza ortográfica, que correspondem à uma violação daquilo que está previsto na norma ortográfica. Apresentamos na sequência, os estudos de Cagliari (1994), Bortoni-Ricardo (2005), Zorzi (2008) e Miranda (2010), a fim de contextualizar as classificações que tomamos como base para organizar os dados identificados no *corpus* da pesquisa. Ressaltamos que as classificações abrangem de ambas as naturezas (fonético-fonológica e ortográfica).

Cagliari (1994) explica que as crianças, ao produzirem textos espontâneos, aplicam nesta tarefa um trabalho muito grande de reflexão, revelando os usos possíveis do sistema de escrita. Ao analisar esses textos, o autor estabeleceu uma classificação de “erros” que são mais comuns durante o processo de alfabetização. São eles:

- a) **Transcrição fonética:** escreve ‘i’ em vez de ‘e’, porque fala [i] e não [e]; *dici*

para disse, qui para que, triste para triste; escreve 'u' em vez de 'o', porque fala [u] e não [o]; tudu para tudo, sou para sol;

- b) **Uso indevido de letras:** são os casos de eleição de uma letra possível para a grafia, mas não necessariamente a convencionalizada pela ortografia, mas existente no sistema, com o mesmo som da correta. Exemplo: sons de /s/, /ʃ/, /z/.
- c) **Hipercorreção:** existe o conhecimento sobre a escrita ortográfica de determinadas palavras; no entanto, esse conhecimento é generalizado, estendendo-se a palavras que não admitem em sua grafia determinadas letras. O fenômeno do alçamento de vogais pode ser um exemplo desse tipo de registro, quando o aluno sabe que há palavras que terminam em 'e', mas são pronunciadas com 'i'. Todavia, passa a aplicar essa escrita até mesmo em palavras que têm som de 'i' e deveriam ser escritas com 'i'.
- d) **Modificação da estrutura segmental das palavras:** são erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Não tem apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras;
- e) **Juntura intervocabular e segmentação:** ato de escrever juntando todas as palavras, como na fala, em que não há separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante. Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta;
- f) **Forma morfológica diferente:** são erros que acontecem porque, na variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento, a partir da fala, de sua forma ortográfica, tais como, *pacia* para *passear*, *adepois* para *depois*;
- g) **Forma estranha de traçar as letras:** ocorre devido à dificuldade apresentada pela escrita cursiva, não só para quem escreve como para quem lê;
- h) **Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas;**
- i) **Acentos gráficos:** os sinais diacríticos em grande parte estão ausentes dos textos espontâneos. Alguns erros de uso do acento provêm da semelhança

ortográfica entre as formas com e sem acento;

- j) **Sinais de pontuação:** raramente aparecem nos textos espontâneos. Alguns alunos usam sinais como ponto ou travessão para isolar palavras;
- k) **Problemas sintáticos:** são erros de concordância, de regência, mas que denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia. Aparecem construções estranhas que refletem estilos que só ocorrem no uso oral da linguagem.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) apresenta um modelo que prevê a postulação de categorias de natureza sociolinguística. A autora organizou os erros em: 1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; 3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; 4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. As categorias 2, 3 e 4 são de erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Para exemplificar essas categorias, apresentamos, na sequência, o Quadro 7.

Quadro 04 – Modelo de análise sociolinguística

Categoria 1	Representação ortográfica dos sibilantes /s/; A diferença ortográfica do sufixo número pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado com “ão” quando é tônico e “am” quando é átono.
Categoria 2	a) Vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres grafadas como um único vocábulo formal: “uque”, “levalo”, “janotei”, “graza Deus”; b) Crase entre a vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte; c) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica; d) Nasalização do ditongo em “muito” por assimilação progressiva.
Categoria 3	a) Despalatalização das sonorantes palatais (lateral e nasal): “olhar para oliar”; b) Monotongação de ditongos decrescentes: “beira para bera”, “outro para otru”; c) Desnasalização das vogais átonas finais: “homem para homi”; d) Assimilação e degeminação do /nd/ >> nn> n: “mostrando para mostranu”; e) Queda do /r/ nas formas verbais.
Categoria 4	a) Semivocalização do /lh/: “velho para veio”; b) Epítese do /i/ após sílaba final travada: “pessoal para pesuali”; c) Troca do /r/ pelo /l/: “sirva para silva”; d) Monotongação do ditongo nasal em “muito para muntu”; e) Supressão do ditongo crescente em sílaba final. Ocorre dois casos, com ditongo oral e nasal, respectivamente: “veio para vei”, “padrinho para padrim”; f) Simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba com a supressão da segunda consoante: “dentro para dentu”. g) Metátese em “satisfeito”.

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 54)

Na classificação de Zorzi (2008) temos uma abordagem próxima a de Cagliari (1994). Zorzi (2008) agrupa os “erros” da seguinte forma:

1. Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas. Exemplo: som de /s/ representado pelas letras s, ss, c, ç, x, z, sc, sç e xc;
2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade. Exemplo: *durmi* para *dormir*;
3. Omissão de letras. Exemplo: *sague* para *sangue*;
4. Junção ou separação não convencional das palavras: erros por segmentação indevida. Exemplo: *na quele* para *naquele*, *asvezes* para *as vezes*;
5. Erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”. Exemplo: a palavra deveria ser grafada com “am” como em *comeram*, mas aparece como *comerão*;
6. Generalização de regras. Exemplo: *fugio* para *fugiu*, *bolu* para *bolo*;
7. Substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros. Exemplo: *cato* para *gato*, *ticholo* para *tijolo*;
8. Acréscimo de letras. Exemplo: *carata* para *carta*;
9. Letras parecidas. Exemplo: *naça* para *maça*;
10. Inversão de letras. Exemplo: *barço* para *braço*;
11. Outros erros. Exemplo: *sapéu* para *chapéu*.

Para a classificação dos erros decorrentes da incompreensão do código escrito, utilizamos a proposta de Miranda (2010, p. 142), que adotou em seus estudos duas linhas de investigação: uma que analisa os erros relacionados às dificuldades advindas da organização do próprio sistema ortográfico, e outra, que pretende captar as manifestações do conhecimento fonológico infantil. Interessa-nos nesse momento destacar a classificação que corresponde à primeira linha, que posicionam os registros como:

- ✚ erros ortográficos decorrentes de irregularidades do sistema nas representações de ([s] (s, c, ç, sc, ss ou x), [z] (s ou z) e [ʃ] (x ou ch));
- ✚ erros decorrentes da não observância de regras contextuais (Representação das nasais [m] e [n], representação do [x], grafia do [s] em posição intervocálica).

Discutimos nas próximas subseções, com maior aprofundamento e apoiados em pesquisas já realizadas, os fenômenos mais registrados nos textos autobiográficos que constituem o *corpus* inicial da pesquisa, o qual tomamos como referência para a produção das atividades da Unidade Didática posteriormente. Os fenômenos tratados são a hipossegmentação, a hipersegmentação e o alçamento das vogais médias [e] e [o].

1.4.1 Alçamento de vogais médias /e/ e /o/

As produções voltadas para o comportamento variável de vogais são propostas, primeiramente, por Silva Neto (1970) e descrita por Câmara Jr. (1970). Posteriormente à essas discussões, os estudos acerca dos fenômenos resultantes dessa variação crescem significativamente Bisol (1981; 1992; 2015), Callou; Leite (1986), Viegas (1987; 2001), Battisti (1993), Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2004; 2006), Klunck (2006), Tenani; Silveira (2008), Tenani (2009), Carmo; Tenani (2013), Monaretto (2013), Santos (2016), dentre outros pesquisadores.

O alçamento, conforme vimos nas categorias descritas anteriormente, caracteriza-se pela substituição de uma vogal por outra mais alta. Retomamos, nesse momento, a classificação do sistema vocálico do PB (Português Brasileiro) para melhor compreensão de que regras o aluno parte quando grafa determinada palavra, por exemplo, em que substitui o ‘e’ átono por ‘i’, em *mate* > *mati* > [‘mat ʃ i].

De acordo com Seara, Nunes e Volcão (2011), a divisão tradicional entre vogais e consoantes deve ser compreendida a partir do fluxo de ar nos pulmões. As autoras explicam que, “nas vogais, não há nenhum impedimento a essa passagem de ar, ou seja, os segmentos vocálicos são produzidos com o fluxo de ar passando livremente ou praticamente sem obstáculos (obstruções ou constrictões) no trato vocal” (SEARA, NUNES, VOLCÃO, 2011, p. 25) e se diferenciam das consoantes porque são produzidas com a vibração das cordas vocais, por essa razão são classificadas como vozeadas/sonoras. A vogal é o elemento básico para a formação de uma sílaba e é considerada também suficiente se partimos do pressuposto de que ela sozinha constituirá palavras.

No PB temos vogais orais /a/, /ɛ/ /e/, /i/ /o/ e /u/, cuja ressonância se produz na boca e vogais nasais, que em sua produção, ressoam nas fossas nasais, /ã/, /~e/, /~i/, /õ/ e /~u/: *panda*, *entrada*, *indígena*, *ponte*, *triumfo*. Câmara Jr. (1970) ao analisar as

vogais observando a sua posição nas palavras, isto é, a tonicidade, identificou um número diferentes de vogais, de acordo com a posição em que ela é realizada.

Figura 04 – O sistema vocálico do Português Brasileiro

Vogal	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Média- alta	/e/		/o/
Média- baixa	/é/		/ó/
Baixa		/a/	

Fonte: Câmara Jr. (1970)

As vogais orais podem se realizar em posição tônica, pretônica ou postônica. Na posição tônica correspondem à sete realizações, ilustradas na Figura 04.

Na posição pretônica, com a redução das vogais médias-baixas (/é/ e /ó/), as realizações passam a ocupar cinco posições, mantendo-se assim as vogais médias-altas:

Figura 05 – Realização das vogais do português na posição pretônica

Vogal	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Média- alta	/e/		/o/
Baixa		/a/	

Fonte: Câmara Jr. (1970)

Em posição postônica, as vogais passam a corresponder a três realizações, que podem ser classificadas em: postônicas finais, postônicas mediais ou não-finais.

Figura 06 – Realização das vogais do português na posição postônica não-final

Vogal	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Média- alta	/e/		
Baixa		/a/	

Fonte: Câmara Jr. (1970)

Figura 07 – Realização das vogais do português na posição postônica final

Vogal	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Baixa		/a/	

Fonte: Câmara Jr. (1970)

Retomada essa organização, passamos a observar os contextos em que as vogais podem apresentar variações. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que “em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais [e] e [o], quando ocorrem em sílaba átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciadas como [i] e [u], respectivamente” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 80).

Segundo Aragão (2009), a realização das vogais médias em posição pretônica “são consideradas uma das marcas mais importantes para a divisão dialetal do Brasil. Nascentes usou este critério para a separação entre os falares do Norte e do Sul do país” (ARAGÃO, 2009, p. 2250).

Alguns falantes do Norte do Brasil realizam as vogais abertas, enquanto os falantes do Sul as realizam como fechadas. Como exemplo, podemos destacar a realização fonética das vogais em posição pretônica, que podem ser médias-baixas [ɛ] e [ɔ], médias-altas [e] e [o] ou altas [i] e [u] (CALLOU; MORAES; LEITE, 1996; CARMO; TENANI, 2013). Por isso, podemos encontrar palavras como *b[é]leza* e *b[e]leza*; *c[ó]ruja*, *c[o]ruja* e *c[u]ruja* sem que essas duas formas prejudiquem a compreensão dos vocábulos.

Nos casos de Belo Horizonte (MG) e São José do Rio Preto (SP), Tenani (2009) explica que se atestam formas alternantes como: *r[e]cibo* – *r[i]cibo*, mas nunca *ɾecibo* e *m[o]derno*, mas nunca *m[ɔ]derno* ou *m[u]derno* (TENANI, 2009, p. 59). No dialeto gaúcho já não encontramos essa alternância, pois essa variedade como aponta Bisol (1981) revela uma particularidade em relação à preservação da vogal média pretônica por estar em uma região de contato do italiano e do alemão, dos imigrantes, e do espanhol, pelas cidades limítrofes (BISOL, 1981).

Para a autora, “a variação da pretônica, uma das peculiaridades do português do Brasil, é o reflexo de uma regra muito antiga, oriunda do latim do século IV d. C. e

que caracterizou o português quinhentista” (BISOL, 2010, p. 67). A redução da pauta pretônica de cinco vogais para três, segundo a autora, deve ter ocorrido em fins do século XVIII ou no começo do XIX.

Devido a um comportamento variável, quando comparadas as realizações de uma mesma palavra em distintas variedades do português, conforme afirma Tenani (2009), as vogais se tornam um objeto de reflexão. Essa variação pode resultar no fenômeno do alçamento vocálico, compreendido como as possíveis realizações para as vogais médias [e] e [o] como altas [i] e [u] *m[e]nino* – *m[i]nino* e [u] *c[o]stume* - *c[u]stume*.

De acordo com Pontes (2004), “o alçamento das vogais pretônicas [e, o] ocorre principalmente devido a um processo de assimilação regressiva desencadeado pela vogal alta da sílaba seguinte – *minino, piru, curuja, bunita* –, denominado harmonização vocálica” (BISOL, 1981; SCHWINDT, 1997, e outros *apud* PONTES, 2004, p.107).

Tenani e Silveira (2008), em pesquisa realizada sobre o alçamento das vogais médias na variedade culta do noroeste paulista, consideraram variáveis estruturais que podem atuar na aplicação ou bloqueio do alçamento da vogal. As variáveis consideradas para a análise foram: vogal da sílaba tônica; distância da sílaba tônica; vogal átona seguinte; consoantes adjacentes; tipo de sílaba; nasalidade e tonicidade da pretônica.

Para as autoras, “os princípios que regem a elevação de uma vogal em posição inicial não coincidem com os que elevam uma vogal média pretônica interna” (TENANI; SILVEIRA, 2008, p. 450). Os resultados mostram que o ambiente mais favorável ao alçamento é a vogal tônica anterior ‘i’ *p[i]dido* > *pedido*, *c[u]zinha* > *cozinha*, tanto no contexto de pretônica [e] quanto no contexto de pretônica [o]. A vogal tônica posterior ‘u’ *s[i]gunda* > *segunda*, *g[u]rdura* > *gordura* tende a motivar muito mais o alçamento de [o], do que de [e].

No que se refere às vogais pretônicas [e, o], candidatas à elevação, a sílaba tônica mostrou-se como condição ideal para a aplicação da regra. As autoras frisam que “além de ser o contexto ideal, quando comparado a outros tipos de vogais na sílaba tônica, a adjacência desse tipo de vogal também exerce papel determinante na caracterização da regra” (TENANI; SILVEIRA, 2008, p. 453).

Outro fator que se mostrou favorável à aplicação do alçamento está relacionado à sílaba aberta CV (consoante + vogal) tanto no contexto de pretônica [e] quanto da

pretônica [o]. Em contrapartida, a sílaba aberta com dois elementos na fase crescente CCV (consoante + consoante + vogal), foi o fator que menos favoreceu o alçamento vocálico, em ambos os contextos investigados.

Hora (2013) frisa que essas representações não podem ser realizadas na escrita. No entanto, “é importante, sobretudo, conhecer o funcionamento variável das vogais, uma vez que nossa realidade de ensino exige que trabalhemos conscientemente ante a nossa língua” (HORA, 2013, p. 20), isso significa não somente reconhecer as diferenças, mas saber lidar com elas.

1.4.2 Hipossegmentação e Hipersegmentação

O português escrito apresenta convenções que regulam seu funcionamento e resultam da própria história da formação da língua. Essas convenções revelam aspectos que precisam ser apresentados aos aprendizes desde os primeiros contatos com a escrita. A segmentação das palavras é parte desse sistema convencional, e tem por finalidade delimitar fronteiras entre as palavras de forma a facilitar a leitura, orientando assim, o leitor no percurso da escrita.

Todavia, essa inserção de espaços não é um processo simples para o aprendiz no início da alfabetização. Se considerarmos que ele está amparado na percepção fonológica de palavra, isso o levará à hipótese de que a fronteira de palavras está circunscrita à fala. Quando separamos os artigos dos substantivos, por exemplo, estamos nos baseando em um critério morfológico da língua, que prevê a separação de acordo com a classificação da palavra. Porém, se pensarmos em um critério fonológico, não há fatores que sinalizam a separação, pois na fala, esses mesmos elementos constituem-se como uma palavra fonológica /a'menina/.

Busse (2013) salienta que “na aprendizagem da linguagem escrita o aluno percorre, muitas vezes, um caminho conflituoso e complexo, considerando a sua comunidade de fala e o próprio objeto de conhecimento – a escrita” (BUSSE, 2013, p.193). Uma questão que se apresenta conflituosa para o aluno nesse percurso é o ato de segmentar as palavras, ou seja, como estabelecer os limites existentes entre uma palavra e outra, quando escrever junto ou separado?

Um dos problemas a serem superados no processo de alfabetização é a assimilação da correspondência entre unidades gráficas e unidades orais. Os conflitos relacionados à delimitação dessas unidades referem-se à complexidade de critérios

que podem ser utilizados, seja o critério fonológico, morfológico, semântico ou casos justificados apenas pela convenção, que determina a presença ou ausência de algum recurso, como por exemplo, o uso do hífen.

Para o aluno, o processo de segmentação pode ser muito confuso, considerando que ele partirá da fala para realizar tal ação, o que pode ocasionar dúvidas, devido ao seu caráter contínuo, conforme descreve Kato (2002). Para a autora, a fala pode ser explicada como uma cadeia de sinais acústicos, o que não permite uma percepção da noção de segmentação. Nesse caso, o ouvinte é responsável por reestruturar essa cadeia sonora em unidades que tenham sentido.

Cabe ao professor estimular a reflexão do aluno sobre a noção de palavra, extensão e trabalhar os seus componentes estruturais, como, por exemplo, a constituição da sílaba. Para Brandão (2015), a segmentação é definida como “a capacidade de se grafar as palavras no contínuo escrito delimitando-as por meio de um espaço em branco ou de um hífen, conforme o estabelecido pelas convenções ortográficas da língua” (BRANDÃO, 2015, p. 11).

Logo, a segmentação não-convencional, como o próprio nome sugere, estará relacionado à violação dessas convenções estabelecidas pela ortografia. De acordo com Pereira (2011), “há momentos em que a criança apresenta segmentações propostas por ela e há outros em que segmenta conforme o modelo convencional” (PEREIRA, 2011, p. 276). Esse processo indica que a criança é um sujeito ativo, que está atuando sobre o objeto de conhecimento, reproduzindo o que já domina e criando soluções para os casos, em que ainda não conhece as convenções.

Destacamos nesse processo dois fenômenos que são comuns durante o processo de aquisição da escrita, a hipossegmentação e hipersegmentação. O primeiro é caracterizado pela falta de colocação do espaço em estruturas compostas por duas ou mais palavras, como, por exemplo, *amina* – *a minha*, *eutive* – *eu tive*, *pelomenos* – *pelo menos*. O segundo se caracteriza pela inserção de espaços em palavras que deveriam ser grafadas juntas, como *qual quer* – *qualquer*, *des de* – *desde*, *agente*¹⁰– *a gente*. Para Brandão (2015),

Quando não se consegue isolar as unidades vocabulares e grafá-las fazendo a demarcação adequada da fronteira vocabular, surgem as dificuldades de segmentação. A falta de habilidade para delimitar as

¹⁰ A palavra utilizada para exemplificar o fenômeno foi retirada do *corpus*, no qual grafia desse termo se refere a locução pronominal semanticamente equivalente ao pronome *nós*.

palavras no contínuo escrito não é um problema novo e não se restringe apenas a aprendizes em fase inicial de alfabetização (BRANDÃO, 2015, p. 12).

Apesar de ser um fenômeno considerado comum durante o período de alfabetização, em que o aluno está adquirindo a escrita, conforme afirma a autora, que observou em sua pesquisa os registros de alunos do 7^o ano do Ensino Fundamental, e em outras pesquisas consultadas¹¹, essa dificuldade tem permanecido nos demais ciclos da Educação Básica, como pudemos constatar também neste estudo com alunos do 9^o ano.

Dados analisados por Tenani e Paranhos (2011) mostram que essas ocorrências também estão presentes em produções textuais do 6^o ano do Ensino Fundamental, e “são motivadas, frequentemente, por uma dificuldade em grafar categorias gramaticais expressas por monossílabos não-acentuados, como por exemplo, preposições “em, de, com e pronomes me, lhe, lo” (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 496).

Dentre os estudos pioneiros sobre as motivações para a ocorrência de registros dessa natureza, destacamos o de Cunha e Miranda (2004, 2009, 2010), o qual tomamos como referência posteriormente para análise dos dados destacados em nosso *corpus*. As autoras analisaram dois mil textos espontâneos, coletados no período de (2001-2004), produzidos por crianças com idade entre 6 e 12 anos, das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Foram consideradas para a análise três variáveis linguísticas: tipo de palavra, estrutura silábica e tonicidade; e duas extralinguísticas: tipo de escola e série.

Da proposta de trabalho de Cunha e Miranda (2009), destacamos a subcategorização das pesquisadoras para a variável tipo de palavra, a partir da qual nos baseamos, posteriormente para analisar os registros hipo e hipersegmentados encontrados em nosso *corpus*.

Para as autoras, essas segmentações podem ser observadas a partir de dois grupos principais, a palavra gramatical e a palavra fonológica, de acordo com a função expressa por cada uma delas. A palavra gramatical é definida como aquela que não possui acento primário, como por exemplo, os clíticos, que abrange as classes dos

¹¹ Referimo-nos aqui ao estado da arte (Apêndice B) da pesquisa, que contribuiu para que pudéssemos observar as reflexões de diferentes fenômenos, dentre eles, os advindos da dificuldade de compreender a função de segmentação da escrita, e as possíveis práticas de intervenção na sala de aula.

artigos, das preposições, das conjunções e dos pronomes átonos.

Já a palavra fonológica abarca toda a extensão de palavras que possuem um acento primário, ou seja, “mesmo que não tenha significado na língua, são candidatas potenciais para tal” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p.132).

A observação dos registros permitiu que fossem estabelecidas quatro possíveis combinações para a ocorrência tanto do fenômeno da hipossegmentação quanto da hipersegmentação, que são: a) palavra gramatical + palavra fonológica; b) palavra fonológica + palavra gramatical; c) palavra gramatical + palavra gramatical; d) palavra fonológica + palavra fonológica (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 132). Os exemplos ilustrados no Quadro 4 pertencem aos dados analisados por Cunha e Miranda (2009).

Quadro 05 – Subcategorizações para a variável tipo de palavra: exemplos de hipossegmentações

Palavra gramatical + Palavra fonológica		
(a) avuoresta (a floresta)	(b) umdia	(c) ticomer
ocoelho	derepente	sesquecer
ubluzão	nachamine	medeu
osgatos	poriso (por isso)	etinha
Palavra fonológica + Palavra gramatical		
(a) chamavase (chamava-se)	(b) pegela (pegá-la)	
falavase (falava-se)	matalo (matá-lo)	
Palavra gramatical + Palavra gramatical		
(a) oque	(b) ea (e a menina)	
paque (para que)	eo (e o lobo)	
praque		
Palavra fonológica + Palavra fonológica		
belodia (belo dia)		
u belodia a dona bruxa estava costurando bluzão		

Fonte: Cunha e Miranda (2009)

Os resultados da pesquisa de Cunha e Miranda (2009), do ponto de vista das variáveis estruturais, indicaram alguns fatores de maior influência na ocorrência dessas grafias, como: o tipo de ocorrência mais frequente, registrados na junção de uma palavra gramatical e uma palavra fonológica *olenhador*, *emcima*, *mepegar*, indicando a dificuldade do reconhecimento de que estruturas com uma ou duas letras

podem configurar-se como uma palavra; os casos de juntura entre uma palavra gramatical + palavra fonológica e palavras gramaticais entre si, são os menos frequentes. No caso da primeira, o que ocorre é a união de um verbo ao pronome enclítico *ajudala*, e na segunda, a aproximação de um clítico que se encontra à esquerda da palavra gramatical *oque, doque*.

Em relação aos dados hipersegmentados, as autoras constaram que os casos mais numerosos são decorrentes também na separação de uma palavra gramatical + palavra fonológica “*a pura*”, “*na mora*”, “*de chava*”. A principal motivação para essa inserção, de acordo com as pesquisadoras, pode ser o reconhecimento da sílaba inicial.

As representações observadas em palavra fonológica + palavra gramatical e as que resultam em duas palavras gramaticais, foram as que menos ocorreram. A análise sobre a variável tipo de palavra revelou que o aprendiz, ao inserir o espaço indevido, “tende a preservar as estruturas silábicas do português” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 351).

O fator tonicidade mostrou que a sílaba tônica pode ser favorável à realização de ambos os fenômenos. As hipossegmentações podem se motivadas “pela presença de grupos tonais, ou linhas entoacionais, bem como a sílaba tônica da palavra”. Nas hipersegmentações, o papel da sílaba influencia na tomada de decisão de que elemento isolar, seja no contexto de “preservação do pé binário, antes do qual é inserido o espaço, como quando há isolamento de sílabas pesadas” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 352).

Diante desse contexto, reforçamos a necessidade do conhecimento da natureza dos desvios de escrita. A partir da identificação, é possível entendermos quais fatores estão atuando para a permanência de determinadas dificuldades. Isso possibilita a proposição de estratégias de ensino que auxiliem o aluno na superação de suas dúvidas. No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico que conduziu a coleta/geração e análise dos dados que orientou a elaboração da Unidade Didática.

2 ANÁLISE DIAGNÓSTICA, PRINCÍPIOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Discutimos e caracterizamos, primeiramente, o tipo de pesquisa que desenvolvemos. Posteriormente, descrevemos os dados relacionados à instituição de ensino na qual desenvolvemos a pesquisa, bem como o perfil das turmas participantes, considerando a comunidade na qual estão inseridas. E, por fim, apresentamos as etapas de coleta e geração de dados, indicando os procedimentos adotados para a classificação e a análise dos registros identificados. A análise diagnóstica foi apresentada neste capítulo, pois a consideramos como um procedimento metodológico responsável por subsidiar a criação de uma Unidade Didática que teve como objetivo abordar justamente as principais dificuldades identificadas nas produções coletadas na primeira etapa da pesquisa. A pesquisa tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob o Protocolo Nº 73093617.5.0000.01.17 (Anexo A).

2.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa insere-se no campo dos estudos da diversidade e da variação linguística, tomando como roteiro teórico os estudos da Sociolinguística Educacional, da Linguística Aplicada, da Fonética, da Fonologia e da Morfologia, pois, além da identificação, classificação e análise da natureza dos desvios de escrita encontrados em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, avaliamos em que medida a aplicação de Unidade Didática voltada para a sistematização e reflexão de conteúdos ortográficos pôde contribuir para a ampliação do conhecimento do aluno e a superação dessas hipóteses.

Considerando as bases teóricas que permeiam a pesquisa, a proposta de tratamento dos dados encontrados no *corpus* autobiográfico, e os encaminhamentos realizados posteriormente na aplicação da Unidade Didática, podemos classificar a presente pesquisa como qualiquantitativa, de base interpretativista, que parte do método da pesquisa-ação, com base na etnografia. Quando trata da abordagem qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008) frisa que esse tipo de pesquisa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008,

p. 34). Em nossa pesquisa esse contexto se refere ao ambiente da sala de aula. Para a autora,

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionado à essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar como e porque algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor; ou ainda se veem frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhe são apresentados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35).

Dos aspectos referenciados, destacamos como relevante para nossa pesquisa a parte que contempla essa descrição sistemática. Buscamos detalhar ao máximo os eventos registrados durante as aulas ministradas, que tiveram por finalidade fazer a verificação dos pontos de avanço na compreensão dos conteúdos expostos por parte do aluno. Essa tentativa de detalhamento aliada à análise dos resultados, insere-nos no âmbito da perspectiva interpretativista, pois se preocupa em trazer contribuições que aperfeiçoem o ensino da língua escrita. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) afirma:

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir as leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Quando nos propomos a observar o cenário sala de aula e nos inserir também nesse ambiente, voltamos nosso olhar para dados que não podem ser quantificados, mas que são explicados a partir de relações sociais (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009). A pesquisa qualitativa preocupa-se com a interpretação da realidade que o pesquisador se propõe a investigar, nesse sentido, conforme explicita Minayo (2001),

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Minayo (2001) enfatiza ainda que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem; pelo contrário, eles estabelecem uma relação de complemento, “pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2001, p. 22). Os aspectos qualitativos desta pesquisa estão relacionados à análise dos fenômenos encontrados no *corpus*, quando observadas as suas motivações e natureza, se fonético-fonológicas ou ortográfica, isto é, dificuldades de registro do código escrito. A perspectiva quantitativa é visualizada na delimitação dos fenômenos de análise, ou seja, os que foram mais produtivos.

Oliveira (2008) explica que dentre as características da abordagem qualitativa podem ser inclusos seis itens classificados nos estudos de Moreira (2002) em: 1. a interpretação como foco, que se relaciona ao interesse de interpretar a situação a partir do olhar dos próprios participantes; 2. a subjetividade é enfatizada, isto é, “o foco de interesse é a perspectiva dos informantes” (OLIVEIRA, 2008, p. 15-16); 3. a flexibilidade na conduta do estudo, pois não há definição das situações; 4. o interesse é no processo e não no resultado, já que o objetivo é compreender a situação analisada; 5. “o contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; 6. o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa” (OLIVEIRA, 2008, p. 15-16).

Interessa-nos ressaltar o último item citado, dado que as análises sofrem influências não somente pela formação teórica que orienta o pesquisador, mas também pela sua própria formação e valores pessoais. Para Bortoni-Ricardo (2008), “o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado a própria bagagem cultural dos pesquisadores” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Em relação aos dados da pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008) exemplifica que esses “podem ser de diversas naturezas, como nota de campo (NC), comentário de entrevista (CE), documentos recolhidos no local (DL) – como textos de alunos, planos de aula, pôsteres e etc. – e gravações eletrônicas (GE)” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Neste estudo, trabalhamos inicialmente com os DL, mais especificamente com os textos que foram produzidos pelos alunos em sala de aula com a professora regente da disciplina, e, posteriormente, com atividades de escrita que foram aplicadas pela professora pesquisadora a partir de um recorte da Unidade Didática (Capítulo 3).

Como método de investigação adotamos a pesquisa-ação, que é de cunho etnográfico. Conforme Bortoni-Ricardo (2008),

O objetivo da pesquisa etnográfica em sala de aula, como sabemos, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

A autora frisa ainda que nesse tipo de pesquisa, “ao contrário de pesquisas que seguem outras metodologias, ou mesmo, outros paradigmas – não há uma divisão rígida entre a fase inicial de observação para coleta de dados e fase de análise (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Mesmo com essa possibilidade de alterar a ordem de trabalho, salientamos que, em nossa pesquisa, estabelecemos um cronograma para a acompanhamento e desenvolvimento das atividades, conforme disponibilidade de aulas e organização da professora da escola, e cumprimento do calendário letivo do ano de 2017.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino pública da rede estadual que oferta as modalidades de Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio Regular, nos períodos matutino, vespertino e noturno, localizada na região Sul, na cidade de Cascavel.

Interessante destacarmos, que a comunidade é diversificada em relação às origens e descendências dos alunos. Dentre eles estão alemães, italianos, indígenas, polonês, afrodescendentes, espanhóis, o que configura um contexto multicultural em que a fala pode se apresentar distinta de aluno para aluno.

Os alunos cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2017. O *corpus* da pesquisa foi desenvolvido em duas etapas descritas no Quadro 6. A

primeira configurou-se como uma etapa de cunho teórico, na qual classificamos e analisamos os dados a partir de textos coletados. Essa etapa nos permitiu a elaboração de uma Unidade Didática, aplicada posteriormente em uma das turmas, resultando na segunda etapa, de caráter prático.

Quadro 06 - Etapas da pesquisa

1ª Etapa Coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de desvios de escrita e processos fonológicos em produções autobiográficas; • Classificação dos dados gerais; • Seleção dos fenômenos mais recorrentes: <ul style="list-style-type: none"> a) hipossegmentação e hipersegmentação; b) alçamento e abaixamento de vogais; • Análise dos registros selecionados.
A proposta de produção foi trabalhada pela professora regente das turmas na instituição	
2ª Etapa Geração de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da Unidade Didática com atividades voltadas para as dificuldades de segmentação e representação de das vogais médias e altas do português; • Aplicação de um recorte da Unidade Didática com a turma que apresentou mais dificuldades de escrita. • Análise da permanência de dificuldades após a conclusão da aplicação.
Realizado pela pesquisadora	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Participaram da primeira etapa 79 alunos que constituíram as três turmas de 9º anos, A, B e C, ofertadas no período matutino. A produção da autobiografia foi proposta no início do ano letivo de 2017. A atividade foi conduzida e orientada pela professora da disciplina, que indicou as informações que eles poderiam inserir em seus textos, pois, mesmo se tratando de sua história de vida, os fatos narrados precisam ser selecionados e contados de maneira contextualizada, para que o leitor tenha a percepção do desenvolvimento da trajetória ali narrada.

Como o próprio nome sugere, nesse gênero, temos um autor que escreve em primeira pessoa sobre suas próprias experiências de vida, em uma perspectiva tradicional, apresenta fatos que delineiam um percurso que vai desde do seu nascimento até o momento em que ele está escrevendo sua autobiografia.

Mesmo com esse direcionamento de informações, o nível de proximidade do autor com os fatos narrados pode resultar em uma escrita ora mais monitorada, ora mais espontânea, revelando, assim, as dúvidas de representação gráfica das palavras, que podem ser relacionadas às influências de sua própria fala ou resultar de uma falta de conhecimento e familiarização com as normas que regem o sistema ortográfico da língua portuguesa.

Ressaltamos ainda que não apenas a familiarização com o fato narrado

influencia nos registros com desvios. Existem outros fatores comuns ao contexto da sala de aula que podem interferir na concentração do aluno durante a produção de seu texto. São exemplos disso, o grau de envolvimento na realização da atividade, se há silêncio na sala, interrupções, sejam elas feitas pelo professor, que pode estar “chamando a atenção de um outro colega” ou andando na sala para verificar o progresso da atividade, o próprio colega que lhe pede algo emprestado ou quer apenas conversar, o pedagogo que veio passar recado, o horário de intervalo que está para acontecer ou horário de término da aula, dentre outras situações que podem atuar na sua concentração ou na falta dela.

Na segunda etapa, elaboramos uma Unidade Didática (apresentada no Capítulo 3 deste trabalho) e aplicamos algumas das atividades, que a compuseram, na turma do a turma do 9º ano B, formada por 28 alunos, com idade entre 13 e 14 anos, dos quais apenas três não estavam cursando o nível regular correspondente à série escolar investigada.

A aplicação das atividades foi realizada apenas com essa turma por duas razões; a primeira, pelo caráter quantitativo dos desvios e processos fonológicos encontrados nas produções autobiográficas, que foram mais significativas dentre as três turmas participantes da primeira etapa; a segunda diz respeito ao tempo que precisaríamos para atender às três turmas. Reconhecemos que seria importante realizar a aplicação com todos os alunos que participaram da coleta inicial, mas, por questões relacionadas ao andamento da pesquisa e ao o cumprimento das atividades previstas no calendário escolar pela professora regente da turma na instituição, fizemos a escolha com base no critério descrito anteriormente, de modo que a aplicação não impactasse tanto no cronograma escolar.

As aulas foram ministradas no período de 18 de setembro a 11 de outubro de 2017. Foram desenvolvidas em 12h/a de 50 minutos cada. Os conteúdos e atividades estão dispostos no Quadro 6. Tivemos alguns intervalos durante a aplicação das atividades, o que pode ter interferido no rendimento dos alunos, visto que as pausas influenciam na assimilação, memorização e aprendizado dos conteúdos, não só na disciplina em questão aqui abordada, mas em todas as outras cursadas durante o ano letivo, que em algum momento tiveram interrupções.

As datas correspondentes a esses intervalos foram os dias 03 e 04 em que aconteceu a Prova Brasil, e no dia 09 de outubro em que não trabalhei com eles, pois só vieram 8 alunos para a aula¹².

Quadro 07 – Panorama geral das atividades ministradas

Data	Atividades	Conteúdo Específico
18/09	Leitura da Autobiografia da Professora; Ping Pong: perguntas sobre o futuro; Produção da Autobiografia do Futuro; Classificação das profissões.	Gênero autobiográfico; Escrita espontânea.
20/09	Correção da atividade de classificação das profissões; Leitura e interpretação do poema: Tecendo a manhã (João Cabral de Melo Neto); Atividades de escrita do poema.	Gênero poema; Categorização morfológica das palavras; Reconhecimento do artigo como classe de palavra.
21/09	Finalização das atividades do poema; Exercício completar: o emprego de artigos em anúncios publicitários.	Exposição oral das funções gramaticais das classes de palavras; Gênero anúncio publicitário; Artigos definidos e indefinidos; Segmentação de palavras.
25/09	Correção da atividade de anúncio publicitário; Leitura e interpretação do conto: A moça tecelã (Marina Colasanti); Discussão oral a partir de questões sorteadas para os alunos; Pesquisa das palavras do conto.	Gênero anúncio; Gênero conto; Emprego dos artigos.
27/09	Contextualização com vídeos sobre a profissão tecelão; Leitura da Biografia da autora.	Gênero conto.
28/09	Atividades de escrita a partir dos principais sentimentos manifestados no conto; Análise comparativa de frases segmentadas indevidamente.	Gênero conto; Pronomes oblíquos (SE e ME); Uso do hífen nos verbos acompanhados de pronomes.
02/10	Imagem com palavras relacionadas ao conto; Perguntas sobre as possíveis relações existentes entre elas; Pesquisa de palavras de diferentes campos lexicais; Correção da atividade de pesquisa no quadro.	Conceito de Léxico, Campo Semântico e Campo Lexical.
11/10	Produção textual: outros finais para o conto "A moça tecelã" (Marina Colasanti).	Escrita espontânea.
Total de horas/aula: 12		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

¹² Nesse dia estava chovendo muito, a professora e eu acordamos que não daria continuidade na atividade, porque não seria viável para a análise dos dados posteriormente, isso influenciaria bastante no fechamento da aplicação, já que essa era a última semana que estaria trabalhando com eles e realizaríamos a produção textual final.

A seleção das atividades foi realizada de maneira que o conteúdo pudesse ser exposto de forma contextualizada, com uma sequência em que fosse possível observar o desempenho e rendimento dos alunos. No Quadro 6, inserimos todas as atividades trabalhadas, no entanto, para a análise, consideramos apenas aquelas em que a escrita foi focalizada. As atividades introdutórias e de interpretação de texto não foram descritas na apresentação de resultados da aplicação, a qual encontra-se no último capítulo deste trabalho.

2.4 GERAÇÃO INICIAL DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos, primeiramente a organização e classificação dos desvios destacados das produções que compreendem a coleta inicial dos dados, constituída de textos autobiográficos. Posteriormente, analisamos os registros de hipo e hipersegmentação e alçamento/abaixamento de vogais.

2.4.1 Classificação e apresentação dos dados

Após a coleta dos textos, realizamos a leitura de todos eles e identificamos os desvios ortográficos e processos fonológicos. Nos Quadros 8 e 9, apresentamos todos os dados relacionados no levantamento inicial que fizemos. Os registros foram separados e classificados de acordo com a sua natureza, se fonético-fonológica ou ortográfica.

Para a classificação dos dados, tomamos como base os pressupostos teóricos de Cagliari (1994), Cunha e Miranda (2004; 2009; 2010), Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Zorzi (2008), Miranda (2010).

Importante ressaltarmos que os autores trabalham com nomenclaturas distintas, mas que podem, em alguns casos, referir-se a um mesmo fenômeno. Por esse motivo, os casos que recebem mais de um nome foram indicados nos quadros.

Por se tratar de uma dissertação, não tínhamos tempo hábil para analisar e propor atividades que contemplassem todos os registros evidenciados. Contudo, consideramos importante apresentar o panorama geral dos registros nesse momento para contextualizar o leitor sobre outras dificuldades que os alunos ainda apresentam no 9º ano do Ensino Fundamental. A seguir, nos Quadros 8 e 9 são descritos os

registros a partir dos fenômenos identificados nas produções dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.

No quadro 8 apresentamos os registros decorrentes da fala.

Quadro 08 – Dados das produções autobiográficas dos 9º anos A, B e C: registros decorrentes da influência da fala

Hipossegmentação Juntura Intervocabular		Hipersegmentação Segmentação Indevida	
Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Devolta Enquando De ape Simolhava Oque Umonte Uque Apartir Pelomenos Estragalo Aminha Eutive Apena Doque Melembro Agente Semudei Denovo	De volta Em quando A pé Se molhava O que Um monte O que A partir Pelo menos Estragá-lo A minha Eu tive A pena Do que Me lembro A gente Se mudei De novo	De pois Des de Na quela De mais	Depois Desde Naquela Demais
Elevação ou Alçamento de Vogais		Abaixamento de vogais	
Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Invergonhoso Inturmei Rinite Imprego Consiguir Surprendido Simplismente Loti Cidadizinha Anju Durmi Pueiras Duensa	Envergonhado Enturmei Renite Emprego Conseguir Surpreendido Simplesmente Lote Cidadezinha Anjo Dormi Poeiras Doença	Entercâmbio Ermazinhas Enfluenciam Ermãs Engreçar Encrível Emportantes Enternada Coritiba Onibos Perseguiu	Intercâmbio Irmãzinhas Influenciam Irmãs Ingressar Incrível Importantes Internada Curitiba Ônibus Perseguiu
Ensurdimento ou Substituição de fonemas sonoros		Sonorização ou Substituição de fonemas surdos	
Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Grafides Deste Vez	Gravidez Desde Fez	Fui arrancada Colocar	Vui arrangada Cologar

Vocalização da Lateral		Hipercorreção	
Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Difício Auguma	Difícil Alguma	Nescal Pasol	Nescau Passou
Monotongaço Apagamento da Semivogal		Ditongaço Acréscimo de Letras	
Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Camionero Intera Primera Passageros Dexava	Caminhoneiro Inteira Primeira Passageiros Deixava	Nois Fais	Nós Faz

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

No Quadro 9 apresentamos os registros decorrentes da incompreensão dos aspectos do sistema ortográfico.

Quadro 09 – Dados das produções autobiográficas dos 9º anos A, B e C: registros decorrentes da incompreensão dos aspectos do sistema ortográfico

Erros decorrentes da não observância de regras contextuais					
Representação das nasais /m/ e /n/		Representação do /x/		Grafia do /s/ em posição intervocálica	
Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Tenpo Enpreza Comfortável Bonbeiro Emfim Agemte Numca Gemte	Tempo Empresa Confortável Bombeiro Enfim A gente Nunca Gente	Chorro Concorendo Mori Morrei	Choro Concorrendo Morri Morei	Pasado Pasei Toçe Engreçar	Passado Passei Tosse Ingressar

Erros decorrentes de irregularidade do sistema					
Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas					
Som de /s/ (s, c, ç, sc, ss ou x)		Som de /z/ (s ou z)		Som de /j/ (x ou ch)	
Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Facina	Fascina	Gravides	Gravidez	Deicharem	Deixarem
Fasso	Faço	Cassa	Casa	Chingou	Xingou
Doçe	Doce	Empreza	Empresa	Deichamos	Deixamos
Vasina	Vacina	Vizita-lo	Visitá-lo	Deichar	Deixar
Naci	Nasci	Bensedeirias	Benedeiras	Puchado	Puxado
Crece	Cresce	Tresentos	Trezentos	Chingava	Xingava
Crecer	Crescer	Coissas	Coisas		
Nacido	Nascido	Messes	Meses		
Çer	Ser	Cassar	Casar		
Quizer	Quiser	Sosinha	Sozinha		
Aconcelhado	Aconselhado	Sorrizo	Sorriso		
Começei	Comecei	Tristesa	Tristeza		
Pesso	Peço	Visinhos	Vizinhos		
Esperiencias	Experiências	Timides	Timidez		
Começou	Começou	Vizitar	Visitar		
Concelhos	Conselhos	Dissia	Dizia		
Naci	Nasci				
Serca	Cerca				
Serto	Certo				
Comeso	Começo				
Anciosa	Ansiosa				
Crecer	Crescer				
Nacer	Nascer				
Resebeu	Recebeu				
Adolescentes	Adolescentes				
Assidente	Acidente				
Lasinho	Lacinho				
Nascimento	Nascimento				
Notícias	Notícias				
Espasoso	Espaçoso				
Deceram	Desceram				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Os registros identificados nas produções autobiográficas foram organizados em três grupos: (I) fenômenos que apresentam influência da fala, (II) fenômenos relacionados à segmentação não convencional da escrita e (III) relações arbitrárias de escrita.

As análises das próximas seções referem-se às grafias dos grupos (I) e (II), as quais foram norteadoras para a elaboração da Unidade Didática. Os casos do grupo (III) não foram analisados, pois a proposição das atividades se voltou para o trabalho com fenômenos decorrentes da oralidade.

2.4.2 Relação fala e escrita: Alçamento e Abaixamento de vogais

Dentre os dados que apresentam a influência da fala na escrita, destacamos a representação das vogais médias e altas anteriores e posteriores. No início da alfabetização, é comum que grafias como *dici* em vez de *disse*, *leiti* em vez de *leite*, *bunito* em vez de *bonito*, entre outras, apareçam com certa frequência na escrita do aluno, já que este é guiado pelo seu conhecimento oral da língua.

No entanto, análises realizadas em produções textuais de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II e outras séries que compõem esse ciclo mostram que a dúvida do registro das vogais tem permanecido mesmo nas séries em que a ideia de que a escrita não é transcrição da fala já deveria ter sido desconstruída, como é o caso da faixa etária com a qual trabalhamos (9º ano).

Bortoni-Ricardo (2006) assinala que essa realização está presente em quase todos os falares do Brasil. Talvez, por esse motivo, nessa faixa etária ainda seja comum grafias dessa natureza. Para a autora, essa ocorrência está relacionada à pauta acentual da palavra, o que significa dizer que dependendo da posição que a vogal ocupa na sílaba, ela receberá mais ou menos energia na hora da fala. Explica ainda que “quando os alunos têm pouca familiaridade com as convenções da língua escrita, frequentemente escrevem essas vogais como pronunciam” (BORTONI-RICARDO, 2004). No Quadro 10 apresentamos os registros retirados das produções autobiográficas.

Quadro 10 – Alçamento e Abaixamento de Vogais¹³

Alçamento de Vogais		Abaixamento de Vogais	
Grafia do aluno	Escrita ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Invergonhoso	Envergonhado	Entercâmbio	Intercâmbio
Inturmei	Enturmei	Ermazinhas	Irmãzinhas
Rinite	Renite	Enfluenciam	Influenciam
Imprego	Emprego	Ermãs	Irmãs
Consiguir	Conseguir	Engreçar	Ingressar
Surprendido	Surpreendido	Encrível	Incrível
Simplismente	Simplesmente	Emportante	Importante
Loti	Lote	Enternada	Internada
Cidadzinha	Cidadezinha	Coritiba	Curitiba
Anju	Anjo	Onibos	Ônibus
Durmi	Dormi	Perseguio	Perseguiu
Pueiras	Poeiras		
Duensa	Doença		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

¹³ Exemplos retirados do corpus de estudo (produções autobiográficas).

Monaretto (2013, p. 20), em pesquisa realizada sobre a elevação das vogais médias pretônicas /e, o/, a caracteriza como um processo variável, em que os sons se alternam para /i, u/ quando condicionados a três situações, que são:

(1) Casos de Alçamento de Vogais Médias Fechadas:

- a) Quando precedem vogais altas na sílaba adjacente (menino, coruja);
- b) Quando o /e/ inicial precede sibilante /s/ e nasal (espada, enxada);
- c) Quando não há as duas situações a e b (pequeno, tomate).

O primeiro caso, é nomeado harmonia vocálica, definida por Cagliari (2002) como um processo de assimilação em que as vogais, assumem traços uma das outras e tornam-se semelhantes entre si. O segundo, com 90% dos registros, está relacionado à perda de um traço distintivo, quando ocorre a redução de dois fonemas para uma unidade fonológica, chamado neutralização. E, por fim, a terceira situação, ilustrada por um contexto “que aparentemente não recebe nenhuma influência fonética/fonológica. Por isso, denominado sem motivação aparente” (MONARETTO, 2013, p. 20).

No *corpus* analisado, os casos que precedem a vogal alta na sílaba adjacente ocorreram nas palavras *conseguir*, *cidadezinha*, *renite*, *dormir* e *surpreender*, isto é, a harmonia vocálica, em que as vogais médias [e, o], assumem características das vogais altas [i, u]. Os casos de neutralização foram registrados apenas em vocábulos que ‘e’ precedem a nasal, nas palavras *envergonhado*, *enturmei* e *emprego*.

Na terceira situação descrita em c, na qual, aparentemente, não há influência de a nem b, enquadram-se as palavras *lote*, *anjo*, *poeira* e *doença*. Monaretto (2013) argumenta que “os possíveis condicionadores para o alçamento de vogais médias em palavras que não há vogal alta /i, u/, não são claros; todavia, corroboram sua terminologia como sem motivação aparente” (MONARETTO, 2013, p. 21). Para a autora, “uma análise mais detalhada do léxico do indivíduo talvez possa esclarecer se se trata da aplicação do alçamento em palavras que são frequentemente utilizadas pelas pessoas ou se o processo tende a se difundir por palavras diferentes” (MONARETTO, 2013, p. 26-27).

A posição que ocupa a vogal elevada na palavra também pode variar, seja ela no início *imprego* – *emprego*, meio *simplismente* – *simplesmente* ou fim *anju* – *anjo*, o que demonstra que esse fator pode não ser determinante na ocorrência do fenômeno. Já o fator número de sílabas pode ter influência mais significativa nesse sentido, pois

o maior número de registros é marcado em palavras trissílabas, seguida de palavras quadrissílabas, e por fim as dissílabas de forma não tão expressiva.

Em relação ao molde silábico da língua portuguesa, exposto por Brandão (2015) como “a forma possível da organização dos elementos que compõem as sílabas” (BRANDÃO, 2015, p. 35) e exemplificados em V (água), VC (arte), VCC (instante), CV (pato), CVC (partir), CCV (prata), CCVC (frasco), CCVCC (transporte), VV (aula), CVV (rei), CCVV (grau) e CCVVC (claustro), é possível reiterar que essa construção pode ser fator determinante para a transcrição do fenômeno.

Assinalamos o predomínio da grafia das vogais elevadas em registros na sílaba canônica constituída por CV, considerada a mais frequente nas estruturas silábicas da língua portuguesa, e pode ser um fator determinante, nessa condição. Para Tenani e Silveira (2008), a sílaba aberta CV é o fator mais favorável à elevação, tanto no contexto da vogal pretônica [e] quanto na vogal [o]. A tonicidade nesse fenômeno não é um aspecto determinante, uma vez que, há alternância na marcação de sílabas átonas e tônicas.

Destacamos a grafia de *duensa*, para *doença*, além de uma vogal elevada, o aluno demonstra conhecimento e dúvidas em relação às representações do som da fricativa alveolar [s]. Ele tem consciência de que existe mais de uma representação, no entanto, ao eleger o grafema ‘s’, viola as questões convencionadas pela ortografia, que explica que nesse contexto o grafema a ser utilizado deveria ser o ‘ç’ (cedilha, que representa o som de ‘ss’).

Os materiais didáticos, livros e sites de pesquisa em geral trazem definições que indicam pelo menos sete “regras” a serem internalizadas pelo aluno para o emprego do cedilha: é usado sempre a) antes das vogais *a o e u*; b) em palavras de origem árabe, indígena ou africana; c) em palavras formadas a partir dos sufixos *-aça*, *-aço*, *-iça*, *-iço* e *-uça*; d) em substantivos derivados de verbos que trocam o *r* pelo sufixo *-ação*; e) em substantivos derivados de verbos de ação terminados em *-ar*; f) em substantivos derivados de substantivos terminados em *-ter*, *-tivo* e *-tor*; e por fim, g) palavras com som de *s* depois de ditongo.

Destacamos o caráter arbitrário na representação fonema/grafema, que, por vezes, pode gerar dúvidas até em adultos com grau de escolaridade variado. Mesmo os casos que possuem um princípio regular no sistema de escrita, no momento de grafar, se o aluno ainda não dominar tal regra, ele poderá vir a cometer um desvio.

Com exceção das palavras *perseguido*, para *perseguiu* e *onibus*, para *ônibus*,

que apresentam o abaixamento da vogal¹⁴ alta posterior [u] para a vogal média alta [o], no final da palavra, em todas as outras grafias o abaixamento acontece em posição inicial da palavra, na primeira sílaba. Nos casos em que o abaixamento acontece da vogal alta anterior [i] para a média alta [e], a grande maioria é acompanhada de nasal [n] ou [m], fator que pode influenciar na grafia, pois, se observarmos a pronúncia, há uma tendência que direciona a realização da vogal [i] para [e], e que é transposto para a escrita.

Na grafia de *ermã*, para *irmã*, há a vibrante [r] na posição posterior a vogal, porém, essa grafia não aparece de forma tão significativa quanto às descritas anteriormente. Por fim, a grafia de *Coritiba*, para *Curitiba* pode ser considerada uma exceção por ser a única ocorrência de abaixamento da vogal alta posterior [u] para [o] em início de palavra.

Exceto as palavras *ônibus*, para *ônibus* (CVC), e *perseguiu*, para *perseguiu* (CCVV), em que o fenômeno é observado em final de palavra e em estruturas que podem se apresentar como complexas para o aprendiz, como a sílaba constituída por CCVV, todos os outros registros são feitos em início de palavra, em maior número nas sílabas que são compostas por VC e apenas uma grafia em sílaba formada por CV, no caso de *Coritiba*, para *Curitiba*.

Os fatores tonicidade e número de sílabas também são favoráveis à ocorrência do fenômeno, o primeiro mais significativo que o segundo, visto que ocorre nas sílabas átonas a maior incidência de abaixamento de ambas as vogais [i] e [u]. Há distinção apenas na palavra *perseguiu*, para *perseguiu*, na qual o registro foi marcado no final da palavra, isto é, na sílaba tônica.

A análise preliminar revela que no abaixamento há uma tendência em posição inicial da palavra, e outra na sílaba adjacente, que se constitui também por nasais, favorecendo a realização do fenômeno.

Contudo, diante desses registros, é possível estabelecer também uma relação com o fenômeno da hipercorreção, que se caracteriza, segundo Cagliari (1994), pela tentativa de aplicação de um conhecimento sobre a escrita ortográfica, que é

¹⁴ O termo *abaixamento* na perspectiva da Dialetologia, indica a realização das vogais médias-altas como médias-baixas, caracterizando a região Norte do Brasil, conforme, discutimos no capítulo teórico da pesquisa. Todavia, o termo *abaixamento* na análise considera a classificação do sistema vocálico brasileiro (CÂMARA JR., 1970), observando a estrutura pirâmide em que as vogais são organizadas. O deslocamento que acontece em relação à posição da vogal na palavra mostra que a realização da vogal alta da palavra passa a ser registrada como vogal média-alta [e] e [o].

“generalizado, estendendo-se a palavras que não admitem em sua grafia determinadas letras” (CAGLIARI, 1994, p. 137). O aluno reconhece o registro de palavras com as vogais médias-altas, anterior e posterior, em início e final de palavra, e generaliza a realização e grafia para diferentes contextos, sem considerar a realização das vogais altas anterior /i/ e posterior /u/.

Com base na análise inicial dos dados, reconhecemos uma padronização das grafias no que diz respeito à substituição da vogal alta anterior /i/ pela vogal média alta /e/ ou a vogal média alta /o/ pela vogal alta posterior /u/, principalmente em início de palavra. Salientamos, nesse sentido, duas questões observadas a partir dessas grafias: a primeira, de que o aluno internalizou a regra sobre o uso das vogais em posição átona, no final de palavra e a generalizou por motivo de correção em algum momento de sua vida escolar, ou ainda, há preferência em utilizar apenas uma dentre essas duas vogais, que irá representar o que se quer dizer sem prejudicar o sentido daquilo que se diz.

2.4.3 Fenômenos relacionados à segmentação não convencional da escrita: Hipossegmentação e Hipersegmentação

Nos casos de segmentação não-convencional, a análise da variável, *tipo de palavra* foi baseada na proposta de Cunha e Miranda (2009), apresentada no capítulo 1 deste trabalho (p. 43). No entanto, antes de iniciarmos a análise dessas grafias, retomamos o conceito de palavra morfológica e palavra fonológica definida por Bisol (2004), que contribuem para a compreensão e motivação desses registros.

Bisol (2004) define a primeira como o grupo no qual estão inseridas as palavras lexicais, exemplificadas pelo nome/substantivo, adjetivo e verbo, que são as classes abertas, e as palavras funcionais, que são as preposições, conjunções e determinativos, que são conforme assinala a autora, as classes fechadas. O segundo grupo é formado por palavras fonológicas e os clíticos.

Basílio (2011) explica que os clíticos fazem parte do vocábulo fonológico e correspondem a unidades que se agregam a uma palavra, mas que não é considerada do ponto de vista morfológico. Compõem esse grupo os artigos e vários pronomes do português, como “-o, -a, -me, -te, -se”, entre outros, caracterizados como átonos, isto é, que não apresentam acentuação própria e precisam integrar-se ao verbo. Para

Basílio, “os clíticos colocam mais uma dificuldade de identificação da palavra, já que fazem parte do vocábulo fonológico, mas não da palavra morfológica” (BASÍLIO, 2011, p. 14).

De acordo com Cunha e Miranda (2009), Tenani e Paranhos (2011) e Brandão (2015), a hipossegmentação é o fenômeno mais representativo das segmentações não convencionais e quase sempre decorre da junção entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, como por exemplo, *osgatos* – *os gatos*. No *corpus* analisado o fenômeno da hipossegmentação também é o mais expressivo em relação à hipersegmentação que aparece em apenas três palavras.

Com base nas subcategorizações estabelecidas por Cunha e Miranda (2009), apresentamos, neste momento, os dados do *corpus* de acordo com as quatro possíveis combinações.

Quadro 11 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipossegmentação¹⁵

Hipossegmentação	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Palavra gramatical + palavra fonológica	Aminha Eutive Simolhava De vez enquanto Devolta Agente Melembro Apena Semudei Denovo Apartir	A minha Eu tive Se molhava De vez em quando De volta A gente Me lembro A pena Se mudei De novo A partir
Palavra fonológica + palavra gramatical	Estragalo	Estragá-lo
Palavra gramatical + palavra gramatical	Doque Uque Oque	Do que O que O que
Palavra fonológica + palavra fonológica	Sem ocorrências	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Sobre as sequências hipossegmentadas, podemos afirmar que há um predomínio na combinação de palavras gramaticais + palavras fonológicas. Brandão (2015) ressalta que, nesses casos, o aluno não reconhece a classe gramatical dos artigos ou preposições como palavra, que associada à fala não permite que o aluno estabeleça o início ou término do vocábulo devido à falta de acento primário dessas palavras.

¹⁵ Exemplos retirados do *corpus* de estudo (produções autobiográficas). Classificação realizada a partir da proposta de Cunha e Miranda (2004; 2009).

Outro aspecto interessante a ser enfatizado é a questão da elevação da vogal nas construções *simolhava – se molhava e uque – o que*. Essas grafias nos permitem observar maior influência da fala como parâmetro para a escrita, pois há uma junção de dois fenômenos característicos da oralidade.

Quadro 12 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipersegmentação¹⁶

Hipersegmentação	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Palavra gramatical + palavra fonológica	Na quela De pois De mais	Naquela Depois Demais
Palavra fonológica + palavra gramatical	Sem ocorrências	
Palavra gramatical + palavra gramatical	Sem ocorrências	
Palavra fonológica + palavra fonológica	Sem ocorrências	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Cunha e Miranda (2009), em investigação dos dados referentes à hipersegmentação, observam que a maioria das ocorrências segue um padrão que isola a primeira sílaba da palavra quando ela representa uma palavra gramatical, o que demonstra o reconhecimento dessa estrutura por parte do aluno.

No *corpus* essa representação está nas grafias de *De pois – depois, Na quela – naquela e De mais – demais*, nas quais o isolamento à esquerda é representado por uma palavra que tem valor gramatical, ou seja, as inserções dos espaços dão origem à preposição *de* e à forma pronominal *na*. Isso evidencia que o aluno não separa as palavras aleatoriamente, há um reconhecimento por parte dele sobre o valor atribuído a essas estruturas na língua.

A ocorrência de sequências hipersegmentadas pode estar relacionada, de acordo com as autoras, “à hipótese da quantidade mínima de caracteres, segundo a qual é necessário que se tenha um mínimo de letras para que algo possa ser lido” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p.140).

A partir da análise preliminar dos dados, foi possível observar que, os registros de hipossegmentação são mais recorrentes do que a hipersegmentação. Em relação às combinações propostas por Cunha e Miranda (2009), notamos dados mais numerosos na junção de palavras gramaticais e palavras fonológicas. Em ambos os fenômenos se confirma a tendência destacada pelas autoras sobre a não violação da

¹⁶ Exemplos retirados do *corpus* de estudo (produções autobiográficas). Classificação realizada a partir da proposta de Cunha e Miranda (2004; 2009).

construção da sílaba.

As reflexões propostas aqui orientaram a produção de uma Unidade Didática, que tem por finalidade, trabalhar com as dificuldades que se apresentam como mais agravantes, considerando a faixa etária estudada. Essas dificuldades são resultado do apoio do aluno na oralidade, que ainda no 9º ano transcreve algumas palavras/frases como fala.

Optamos, então, por construir atividades que trabalhassem os aspectos relacionados à segmentação da escrita e registro das vogais médias e altas do português em diferentes contextos, pois os dados revelaram que hipóteses dessas naturezas são as mais presentes nos textos. E por entendermos, que essas dificuldades não devem permanecer na escrita de alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental.

Inicialmente, a proposta para aplicação contemplaria tanto atividades de segmentação quanto do registro de vogais. No capítulo a seguir, apresentamos a Unidade Didática e os encaminhamentos e orientações para aplicação das atividades.

3 UNIDADE DIDÁTICA: ENCAMINHAMENTOS PARA O TRABALHO COM A ESCRITA ORTOGRÁFICA

Neste capítulo, apresentamos a Unidade Didática, que foi organizada em subunidades, com textos dos gêneros: poema, anúncio, música e conto. As atividades foram construídas, objetivando a reflexão do uso dos recursos gráficos – espaço em branco e o hífen – para separação dos artigos e substantivos, verbos e pronomes em posição enclítica, pois os registros hipo e hipersegmentados foram grafados com maior frequência entre esses vocábulos. Propusemos, ainda, atividades relacionadas ao registro das vogais médias e altas do português, visto que o alçamento das vogais foi o segundo fenômeno mais recorrente observado nas produções autobiográficas.

3.1 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE

Esta unidade didática tem por finalidade trabalhar com questões ortográficas, análise linguística, leitura e produção escrita com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. A partir do diagnóstico inicial das dificuldades de escrita por meio das produções textuais autobiográficas, desenvolvemos atividades de cunho reflexivo, que buscam solucionar ou diminuir as dúvidas em relação ao registro do código.

Os textos foram selecionados com o intuito de promover a ampliação vocabular e, principalmente, conduzir o aluno à compreensão e à sistematização de aspectos ortográficos da língua portuguesa. As atividades foram elaboradas visando ao entendimento de usos, como, por exemplo, dos espaços em branco para segmentar as palavras, reconhecimento dos artigos e dos pronomes em posição enclítica como palavras, e representação gráfica das vogais do português em diferentes contextos.

Para tal, utilizamos textos dos gêneros conto, anúncio, música e poema. As atividades também impõem o desenvolvimento da consciência sobre as particularidades da língua falada e a língua escrita.

A Unidade foi dividida em subunidades, que focalizam diferentes conteúdos, e foram organizados da seguinte forma: Subunidade 1 – Para que segmentar? Quando juntar ou separar: o uso dos espaços em branco e hífen no texto; Subunidade 2 – Noções de Léxico, campo lexical e campo semântico; Subunidade 3 – Os aspectos morfológicos das palavras: categorizações e funções; Subunidade 4 – O emprego dos artigos: definidos e indefinidos; Subunidade 5 – Registro das vogais médias e altas do

português: contextos; Subunidade 6 – Fixando conhecimentos: emprego dos artigos, registros de vogais e pronomes.

Importante frisarmos que, devido à extensão da Unidade, a divisão proposta não é estanque, tão pouco as atividades. O professor poderá eleger aquelas a serem desenvolvidas, de acordo com a sua proposta de trabalho e poderá adaptá-las caso seja necessário. Assim, não há uma necessidade de que todos os conteúdos aqui abordados sejam ministrados de maneira sequencial.

UNIDADE DIDÁTICA

Ano: 9º Ano do Ensino Fundamental

Conteúdos: Ortografia e Escrita

Conteúdo estruturante: Análise Linguística e Ortografia

Conteúdo específico:

- ✚ Gênero poema
- ✚ Gênero anúncio publicitário;
- ✚ Gênero conto;
- ✚ Gênero música;
- ✚ Segmentação de palavras;
- ✚ Usos e funções dos artigos definidos e indefinidos;
- ✚ Uso e funções dos pronomes pessoais átonos;
- ✚ Usos e funções do vocábulo “SE”.

Objetivos Gerais:

- ✚ Compreender os recursos gráficos de segmentação, como o espaço em branco e hífen;
- ✚ Reconhecer os diferentes contextos de registro gráfico das vogais médias e altas do português.

Objetivos Específicos:

- ✚ Ampliar o conceito sobre a noção de palavra;
- ✚ Utilizar o espaço para separar palavras, sem aglutiná-las ou separá-las de forma indevida;
- ✚ Reconhecer os artigos como uma classe de palavras, que possui funções específicas;
- ✚ Identificar a função dos artigos na construção do texto;
- ✚ Elaborar o conceito de artigo;
- ✚ Classificar os artigos em definido e indefinido;
- ✚ Compreender os pronomes como palavras quando estes acompanham o verbo;
- ✚ Utilizar o hífen para separar os verbos e pronomes em posição enclítica;
- ✚ Formular regras para esses usos.

3.2 SUBUNIDADE – PARA QUE SEGMENTAR? QUANDO JUNTAR OU SEPARAR: O USO DOS ESPAÇOS EM BRANCO E DO HÍFEN NO TEXTO

Nesta subunidade, propomos atividades de segmentação das palavras com intuito de mostrar ao aluno que a delimitação das palavras não é marcada de maneira aleatória e que, mesmo sendo um recurso da escrita, já que não falamos pausadamente, exceto em casos específicos, os quais podem ser ocasionados por esquecimento daquilo que se queria dizer ou porque queremos enfatizar aquele trecho da fala, esse recurso é de fundamental importância para a organização e compreensão do texto escrito.

Atividade 1¹⁷

Pronúncia em bloco (Construindo sentidos)

Leia os trechos musicais a seguir:

Me adora - Pitty

Você que nem **me** **ouve** até o fim
Injustamente julga por prazer
Cuidado quando for falar de mim
E não desonre o meu nome

Será que eu já posso enlouquecer?
Ou devo apenas sorrir?
Não sei mais o **que eu** tenho que fazer
Pra você admitir

Que você **me** adora
Que me acha foda
Não espere eu ir embora pra perceber

Não importa **se eu** não sou o que você quer

Não é minha culpa a sua projeção
Aceito a apatia, se vier
Mas não desonre o meu nome

<https://www.lettras.mus.br/pitty/1507865>

/

Só Você - Fábio Júnior

Demorei muito pra te encontrar
Agora **eu** quero só você
Teu jeito **todo** especial de ser
Eu fico louco com você

Te abraço e sinto coisas
Que eu não sei dizer
Só sinto com você

Meu pensamento voa
De encontro ao teu
Será que é sonho meu?

<https://www.lettras.mus.br/fabio-ir/45871/>

¹⁷ Essa atividade é uma adaptação da proposta pedagógica de Maria Hellen Brandão, realizada na Dissertação intitulada “Uma abordagem fonológica da segmentação escrita de alunos do Fundamental II”, defendida no ano de 2015 (Universidade Federal de Uberlândia).

Releia os trechos da música observando o ritmo de cada verso, e principalmente, das seqüências destacadas. Agora tente descobrir:

- As letras que finalizam ou iniciam as palavras e as sílabas destacadas são vogais ou consoantes? _____
- Ao ler os trechos destacados nos versos, você acha que eles são pronunciados junto ou separado? _____
- A partir desses dois questionamentos e do título da atividade, a que conclusão podemos chegar sobre esses trechos destacados, em relação à pronuncia e à escrita deles? _____

Atividade 2¹⁸

Segmentando as palavras

Para completar a parte que falta do poema abaixo, intitulado *Tomara* de “Vinicius de Moraes”, você precisará ordenar os versos que estão embaralhados na primeira estrofe e separar as palavras de acordo com a escrita tradicional. Utilize a segunda coluna do quadro para reescrever o poema. Siga as dicas e descubra a mensagem que o poeta nos deixa:

Tomara	Tomara
Equeaausêncianãodápaz Queasaudadenãocompensa Teceamesmaantigatrama Eoverdadeiroamordequemseama Quenãosedesfaz Queatristezateconvença	
E a coisa mais divina Que há no mundo É viver cada segundo Como nunca mais... Vinicius de Moraes	

¹⁸Essa atividade é uma adaptação da proposta pedagógica de Maria Hellen Brandão, realizada na Dissertação intitulada “Uma abordagem fonológica da segmentação escrita de alunos do Fundamental II”, defendida no ano de 2015 (Universidade Federal de Uberlândia).

Dicas:

- ✚ No primeiro verso do poema há uma palavra escrita com “Ç”:
- ✚ No segundo verso há duas palavras que tem a letra “S”, uma no início e outra no final;
- ✚ O terceiro e quarto verso da primeira estrofe são iniciados pela letra “E”, mas atente-se, o terceiro termina com a palavra “paz” e o quarto com a palavra “ama”;
- ✚ No quinto verso aparece uma palavra já vista em outros textos trabalhados “tece”;
- ✚ O último verso da primeira estrofe existe uma palavra que termina com a letra “Z”;

Atividade 3

Jogo dos ditados populares

Professor (a),

Você poderá desenvolver essa atividade em grupos ou duplas. O número de frases pode variar, de acordo com o tempo programado para a atividade. O grupo/dupla receberá a/as frases recortadas e deverá montá-las. Os alunos que finalizarem primeiro a montagem serão campeões e deverá expor as frases e comentar sobre o sentido de cada uma delas, o que ser dizer com esse ditado. Ao final da atividade, deverão escolher dois ditados para escrever outra versão.

A	ESPERANÇA	É	A	ÚLTIMA	QUE	MORRE
---	-----------	---	---	--------	-----	-------

- ✚ De boas intenções o inferno está cheio
- ✚ Em casa de ferreiro o espeto é de pau
- ✚ Quando um não quer, dois não brigam
- ✚ Os últimos serão os primeiros
- ✚ Manda quem pode, obedece quem tem juízo
- ✚ Pau que nasce torto nunca se endireita
- ✚ Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher
- ✚ A cavalo dado não se olham os dentes
- ✚ Não adianta chorar sobre o leite derramado
- ✚ O pior cego é aquele que não quer ver

- ✚ Em terra de cego, quem tem um olho é rei
- ✚ Um dia da caça, outro do caçador
- ✚ O seguro morreu de velho
- ✚ O preguiçoso trabalha dobrado
- ✚ Deus tem mais para dar do que o diabo para tirar
- ✚ Quem tem boca vai à Roma
- ✚ Devagar se vai ao longe
- ✚ Antes tarde do que nunca
- ✚ É dando que se recebe
- ✚ A união faz a força
- ✚ A justiça tarda, mas não falha
- ✚ Se mudar a cor do capim o burro morre de fome
- ✚ Há males que vem para o bem
- ✚ Alegria de pobre dura pouco
- ✚ Quem espera sempre alcança

SUGESTÕES DE NOVAS VERSÕES:

“Em casa de ferreiro..... Só tem ferro”

“Quem tem boca fala..... Quem tem grana vai à Roma”

“Quando um não quer..... o outro insiste”

“Os últimos..... serão os desclassificados”

“Se Maomé não vai à montanha..... é por que ele se mandou para a praia”

“Quem cedo madruga..... fica com sono o dia inteiro”

Fonte: http://trollando-lol.blogspot.com/2012/03/correcao-de-ditados-populares_24.html

Atividade 4¹⁹

Jogo dos 7 erros

- ✚ Você conhece a história do “Amor” que vivia na “Ilha dos Sentimentos”? Então, jogue o jogo dos sete erros! A cada trecho da história você descobrirá as setes palavras que estão escritas inadequadamente:

¹⁹Essa atividade é uma adaptação da proposta pedagógica de Maria Hellen Brandão, realizada na Dissertação intitulada “Uma abordagem fonológica da segmentação escrita de alunos do Fundamental II”, defendida no ano de 2015 (Universidade Federal de Uberlândia).

- ✚ **Dica:** A medida em que você identificar as palavras, faça um círculo em cada uma delas.

A Ilha dos sentimentos

Autor: Reinilson Câmara

Era uma vez uma ilha, onde moravam todos os sentimentos: a Alegria, a Tristeza, a Sabedoria e todos os outros sentimentos. Por fim o amor. Mas, um dia, foi avisado aos moradores que aquela ilha iria afundar. Todos os sentimentos **apressaramse** para sair da ilha.

Pegaram seus barcos e partiram. Mas o amor ficou, pois queria ficar mais um pouco com a ilha, antes que ela afundasse. Quando, por fim, estava quase se afogando, o Amor começou a pedir ajuda. Nesse momento estava passando a Riqueza, em **umlindo** barco. O Amor disse:

- Riqueza, **leve-me** com você.
- Não posso. Há muito ouro e prata no meu barco. Não há lugar para você.

Ele pediu ajuda a Vaidade, que também vinha passando.

- Vaidade, por favor, **meajude!**
- Não posso te ajudar, Amor, você está todo molhado e poderia estragar meu barco novo.

Então, o amor pediu ajuda a Tristeza.

- Tristeza, leve-me com você.
- Ah! Amor, estou tão triste, que prefiro ir sozinha.

Também passou a Alegria, mas ela estava tão alegre que nem ouviu o amor **chamála**.

Já desesperado, o Amor começou a chorar. Foi quando ouviu uma voz chamar:

- Vem Amor, eu levo você!

Era um velhinho. O Amor ficou tão feliz que se esqueceu de perguntar o nome do velhinho.

Chegando **dooutro** lado da praia, ele perguntou a Sabedoria.

- Sabedoria, quem era aquele velhinho que me trouxe aqui?

A Sabedoria respondeu:

- Era o TEMPO.
- O Tempo? Mas porque só o Tempo me trouxe?
- Porque só o Tempo é capaz de entender o "AMOR".

https://paginas.fe.up.pt/~fsilva/port/A_Ilha_dos_sentimentos.htm

Professor (a):

Realize a correção coletiva com os alunos. Oriente-os a interrompê-lo quando você pronunciar a palavra que está escrita de forma incorreta. Após a conclusão da leitura questione-os sobre o porquê essas palavras estavam erradas. Elabore com eles uma conclusão coletiva e entregue o texto posteriormente para que eles observem as grafias corretas dessas palavras.

Possível conclusão elaborada coletivamente com ajuda dos alunos:

As palavras estão erradas porque faltou um espaço em branco ou hífen entre elas. Esses recursos são utilizados para que possamos compreender melhor aquilo que escrevemos. Devemos deixar um espaço antes e após terminarmos uma palavra. O “tracinho” que usamos nomeado gramaticalmente como hífen pode ser usado em diferentes situações que indicam a união semântica de duas palavras, nesse texto, são inseridos para ligar o verbo ao pronome.

Para cada palavra que escrevemos deveremos deixar um espaço antes de iniciarmos outra.

Agora, confirme a forma correta de se escrever as sete palavras que caracterizam os sete erros:

A Ilha dos sentimentos

Autor: Reinilson Câmara

Era uma vez uma ilha, onde moravam todos os sentimentos: a Alegria, a Tristeza, a Sabedoria e todos os outros sentimentos. Por fim o amor. Mas, um dia, foi avisado aos moradores que aquela ilha iria afundar. Todos os sentimentos **apressaram-se** para sair da ilha.

Pegaram seus barcos e partiram. Mas o amor ficou, pois queria ficar mais um pouco com a ilha, antes que ela afundasse. Quando, por fim, estava quase se afogando, o Amor começou a pedir ajuda. Nesse momento estava passando a Riqueza, em **um lindo** barco. O Amor disse:

- Riqueza, **leve-me** com você.

- Não posso. Há muito ouro e prata no meu barco. Não há lugar para você.

Ele pediu ajuda a Vaidade, que também vinha passando.

- Vaidade, por favor, **me ajude!**

- Não posso te ajudar, Amor, você está todo molhado e poderia estragar meu barco novo.

Então, o amor pediu ajuda a Tristeza.

- Tristeza, leve-me com você.

- Ah! Amor, estou tão triste, **que prefiro** ir sozinha.

Também passou a Alegria, mas ela estava tão alegre que nem ouviu o amor **chama-la**.

Já desesperado, o Amor começou a chorar. Foi quando ouviu uma voz chamar:

- Vem Amor, eu levo você!

Era um velhinho. O Amor ficou tão feliz que se esqueceu de perguntar o nome do velhinho.

Chegando **do outro** lado da praia, ele perguntou a Sabedoria.

- Sabedoria, quem era aquele velhinho que me trouxe aqui?

A Sabedoria respondeu:

- Era o TEMPO.

- O Tempo? Mas porque só o Tempo me trouxe?

- Porque só o Tempo é capaz de entender o "AMOR".

https://paginas.fe.up.pt/~fsilva/port/A_Ilha_dos_sentimentos.htm

Atividade 5²⁰

#nomundovirtual

Atualmente, o uso da tecnologia está presente em nossas rotinas, seja ela no trabalho ou espaço de lazer. O uso de redes sociais, como, por exemplo, o Facebook, está presente em grande parte do nosso dia, e tornou-se um instrumento de comunicação entre amigos, utilizado inclusive, no ambiente de trabalho. Constantemente, pesquisamos por páginas que são de nosso interesse e a cada clique nos direcionamos para um universo cheio de possibilidades. Mas, para que nossa pesquisa seja de fato efetivada, utilizamos o endereço dos sites que se

²⁰ Essa atividade é uma adaptação da proposta pedagógica de Maria Hellen Brandão, realizada na Dissertação intitulada "Uma abordagem fonológica da segmentação escrita de alunos do Fundamental II", defendida no ano de 2015 (Universidade Federal de Uberlândia).

apresentam graficamente distintos da forma tradicional de escrita. O endereço é composto pela URL, que significa aquilo que queremos encontrar, e são escritos sem alocação de espaços entre as palavras que o constituem. A seguir, vamos observar alguns modelos de URL que podem estar presentes em nossas pesquisas diárias. Depois, realize a atividade proposta.

URL: exemplos em *sites*:

<http://www.revistadotribunais.com.br?sub=login> – (Revista Eletrônica)

<http://www.buscacep.correios.com.br> - (Pesquisa de endereço)

<https://joabidu.com.br/horoscopo/> (Horóscopo)

<https://www.tudogostoso.com.br/> (Receitas Culinárias)

<https://www.dicionarioinformal.com.br> - (Dicionário Online)

<https://www.ouvirmusica.com.br/> (Músicas)

Agora, leia algumas das *hashtags* utilizadas nas redes sociais:

#boratrabalhar

#projeto verão

#deontem

#oquetempraagora

#maisamor#playnasférias

#sextalindachegou#baladacomelas

#anoitesóestácomeçando

#dicadebelezadodia

#comaslindas

#noitetopcomeles

#todecachos

#finaldesemanachegou

#seguesigodevolta

#cachosdefinidos

#rialtoaqui

#eutodebuenas

#vaisegurando

#vaitertextãosim

#porquehojepode

#corridinhanolago



http://www.sociallyawareblog.com/files/2015/05/hashtag_iStock_000047220610_Illustration_650px.jpg

Agora, #partiusegmetar!! Reescreva essas *hashtags* separando as palavras de acordo com a forma tradicional de escrita.

3.3 SUBUNIDADE – NOÇÕES DE LÉXICO, CAMPO LEXICAL E CAMPO SEMÂNTICO

Nesta subunidade, iniciamos o trabalho com atividades que visam à promoção da escrita espontânea e à construção de sentidos. São trabalhadas neste momento questões relacionadas aos conceitos de léxico, campo lexical e campo semântico.

Atividade 1

Observe atentamente a imagem abaixo:



http://1.bp.blogspot.com/9VPVeJqKNi0/VEWHrWIYt9I/AAAAAAAAAas/VewI3kC2kgw/s1600/6707649081_53a035f23c.jpg

O que há em comum em todas essas palavras? Existe uma relação entre elas?

Você já ouviu falar em léxico, campo lexical e campo semântico? Leia as explicações abaixo e depois, responda às atividades propostas!

Léxico: é o conjunto de palavras utilizadas em uma língua ou pertencente a determinado texto. Por exemplo, o léxico da língua portuguesa é o conjunto de todas as palavras compreensíveis em nossa língua.

Campo Lexical: O campo lexical é formado pelas palavras que pertencem a uma mesma área de conhecimento ou domínio, e está dentro do léxico de alguma língua. São exemplos de campo lexical: escola, informática, sentimentos, teatro, etc.

Campo Semântico: é formado pelo conjunto dos diversos sentidos que uma palavra apresenta mediante os contextos nos quais é utilizada. Um mesmo termo tem ou pode ter vários significados diferentes em um mesmo texto, dependendo de como ele for empregado e de quais outras palavras o acompanham.

Fonte: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>
<https://www.estudopratico.com.br/campos-lexicais-e-semanticos/>

Atividade 2

Agora, vamos pesquisar palavras que tenham a mesma escrita, observando os seguintes campos lexicais:

Profissão		Natureza		Sentimentos	
	CER		CER		CER
	CER		CER		CER
	CER		CER		CER
	CER		CER		CER

Atividade 3

O *slogan* é uma palavra de origem inglesa que remete à uma palavra ou frase curta e de fácil memorização. Geralmente, é utilizado para a publicidade, mas também é um recurso que pode ser inserido em propagandas políticas, religiosas, entre outras instituições. É utilizado de forma repetitiva para fixar uma ideia em seu consumidor. Observe os conselhos e monte um *slogan* utilizando uma palavra de cada campo lexical:

Professor (a)

A imagem pode ser consultada em:

<http://www.facebook.com/positivesemais/photos/a.1339552266158931.1073741827.1339549472825877/1343023905811767/?type=3&theater>.

Acesso em: 25 de junho de 2017.

3.4 SUBUNIDADE – OS ASPECTOS MORFOLÓGICOS DAS PALAVRAS: CATEGORIZAÇÕES E FUNÇÕES

As atividades elaboradas nesta subunidade têm como objetivo principal conduzir o aluno à reflexão sobre a categorização das palavras e suas funções, compreendendo que, o artigo é uma das classes dentre as existentes na língua portuguesa que possui uma função específica. Os textos trabalhados pertencem aos gêneros poema e anúncio publicitário.

Atividade 1

Leitura do poema: Tecendo a Manhã (João Cabral de Melo Neto)

Professor (a)

O texto pode ser encontrado no site: <https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a->

O poema não se tece apenas com palavras. Existem outros sentidos que o poeta quer nos mostrar. Observe as frases abaixo e tente descobrir a que ação o verbo tecer está associado. Para isso você deverá pesquisar no dicionário os possíveis significados dessa palavra e indicar nas frases abaixo aquele que mais se aproxima da ação representada.

- Não vou tecer comentários!
- O artesão teceu uma bela manta.
- É da natureza da aranha tecer sua própria teia.
- Teceram um plano meticuloso!
- Um galo sozinho não tece a manhã!

Curiosidade: Você sabia que.....

A palavra TEXT ou "texto" vem do latim *texere* (construir, tecer), cujo particípio passado *textus* também era usado como substantivo, e significava 'maneira de tecer', ou 'coisa tecida', e ainda mais tarde, 'estrutura'. Foi só lá pelo século 14 que a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de "tecelagem ou estruturação de palavras", ou 'composição literária', e passou a ser usado em inglês, proveniente do francês antigo *texte*.

Professor (a):

A atividade escrita (1) pode auxiliar você a explorar questões relacionadas à definição de campo semântico mostrando ao aluno que um mesmo vocábulo pode assumir diferentes significados dependendo do contexto em que foi empregado. Em outro momento do trabalho com a Unidade isso poderá ser retomado em outros textos e outras relações podem ser exploradas como: as noções de léxico e campo lexical. Durante a pesquisa para responder a atividade o aluno precisará observar esses sentidos: falar; opinar; proferir; entrelaçar; produzir; compor; trançar; construir; planejar; arquitetar; elaborar; coordenar; compor; tramar; fazer intrigas; confeccionar; criar.

Atividade 2

O quadro abaixo foi montado com as palavras que você leu no poema Tecendo a manhã. Agora, você precisará resolver os mistérios relacionados à essas palavras!!!

Caso seja necessário, consulte o poema e as dicas sobre a função das palavras passadas anteriormente.

Detetives em Ação



Palavras do Poema	Classe da Palavra	Tente criar/listar outras palavras utilizando as mesmas letras das palavras da primeira coluna:
sozinho		
tece		
precisará		Asa/ precisar/riscar/pesar
sempre		
esse		
lance		
cruzam		
sol		
seus		
se		
tecendo		
armação.		
tecido		
si		
luz		

Todas as palavras do quadro possuem uma característica em comum. Quando as categorizamos estamos “dizendo” que elas possuem uma determinada _____. (Resposta: função)

Como podemos categorizá-las? (Resposta: As separamos em classes: verbos, substantivo, adjetivo, advérbio.....).

--	--	--	--

Explique o seu

critério: _____

Professor (a):

O propósito da atividade (2) é direcionar o aluno à análise de que critério (morfológico) utilizamos para categorizar as palavras, considerando então, as funções que cada uma delas desempenham na oração. Durante a tentativa de criar outras palavras a partir dessas do poema, eles perceberão que nem todos os casos isso será possível, o que os levará a refletir sobre a constituição dessas palavras. Caso seja necessário, retomar o conteúdo de todas as classes de palavras e suas respectivas funções.

3- Observe as estruturas destacadas abaixo:

Um galo - Uma manhã - Uma teia - Um tecido - Os fios

Essas estruturas podem ser consideradas palavras? Por quê?

Se mudássemos as estruturas para:

O galo - A manhã - A teia - O tecido - O fio, haveria alteração de sentido naquilo que se quer dizer? Explique com suas palavras a função dessas estruturas:

Professor (a):

Você pode usar ainda como complemento dessa reflexão, o vídeo do link abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=hcqNxnXZexI>

3.5 SUBUNIDADE – O EMPREGO DOS ARTIGOS: O QUE É DEFINIDO E INDEFINIDO

As atividades dessa subunidade podem ser trabalhadas após a conclusão das atividades do poema (Subunidade 3.4), pois elas complementam a reflexão sobre o uso dos artigos e seu emprego.

Atividade 1

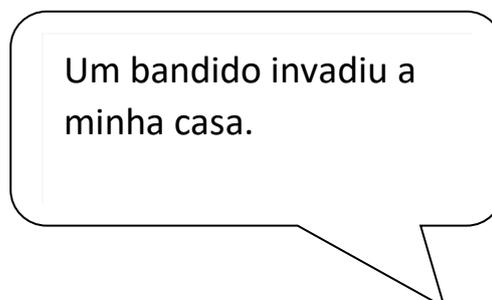
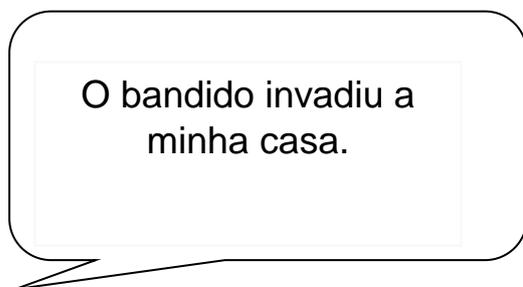
Leia o anúncio, depois responda às questões:

Professor (a)

O anúncio pode ser encontrado no site: <http://www.helpsaude.com>
Acesso em: 25 jun. 2017.

a) Que efeitos de sentido foram gerados ao substituir os artigos do anúncio?

b) Agora, você é o detetive. Tente decifrar o enigma:



Então, os artigos funcionam como:

NÃO ESQUEÇA: PORTANTO, OS ARTIGOS SÃO VOCÁBULOS COM SENTIDO E ESTRUTURA PRÓPRIA.

Atividade 2

Observe as imagens abaixo e depois, responda às atividades propostas:

“Cada instante que passa é uma de vida que nunca mais torna a cair”	Disponível em: http://www.frasesmais.com/cada-instante-que-passa-e-uma-gota-de-vida.aspx
“A saudade é a memória do coração”	Disponível em: https://www.mensagenscomamor.com
“A amizade é a perfeição do amor”	Disponível em: http://www.frasesmais.com/a-amizade-e-a-perfeicao-do-amor.aspx
“Não existe um caminho para a felicidade. A felicidade é o caminho”	Disponível em: https://br.pinterest.com
“A alegria não está nas coisas, está dentro de nós”	Disponível em: https://br.pinterest.com
“Espalhe o bem e a alegria vem”	Disponível em: https://www.mensagenscomamor.com
“O amor elimina a distância e permite que os corações se unam”	Disponível em: https://slideplayer.com.br/slide/1688413/

“Uma fotografia é um instante de vida capturado para a eternidade”	Disponível em: https://br.pinterest.com/ocasaldafoto/frases-inspiradoras-sobre-fotografia/
--	---

a) Destaque os artigos de cada uma das frases acima.

b) Por que eles foram empregados?

Utilize o quadro abaixo para organizá-los de acordo com a função atribuída a cada um.

<hr/>	<hr/>
-------	-------

c) Diariamente, somos colocados em situações que nos desperta diferentes sentimentos. As frases que você acabou de ler nos faz refletir sobre algumas relações de nossas vidas. Agora você é o autor!! Crie seus versos de inspiração para a vida! Utilize os emojos para ilustrar suas criações!

Professor (a)

A imagem está disponível em: <https://graphicriver.net/item/emoji-set-of-isolated-on-white-vector-emoticons-stickers/20244569>

Atividade 3

Vamos substituir o artigo e observar o que acontece ao sentido do anúncio publicitário:

<p>“O lixo é seu. Faça coleta seletiva: condição para um mundo melhor”</p> <p>Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/560698222354642644/?lp=true</p>	
<p>“O lixo que você joga na rua acaba sempre voltando para dentro de sua casa”</p> <p>Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803</p>	
<p>“Só o amor faz melhor ao coração.”</p> <p>Disponível em: https://slideplayer.com.br/slide/13143711/</p>	
<p>“Banho e tosa. Aqui seu cão sai um gato!”</p> <p>Disponível em: http://nakatiguria.blogspot.com/2012/05/nesse-anuncio-publicitario-o-autor.html</p>	
<p>“Já te falaram que “Um gesto vale mais que mil palavras?”</p> <p>Disponível em: http://professoravanessalinguaportuguesa.blogspot.com/2011/04/anuncio-publicitario.html</p>	

3.6 SUBUNIDADE – REGISTRO DAS VOGAIS MÉDIAS DO PORTUGUÊS: CONTEXTOS

Nesta subunidade, focalizamos o conteúdo sobre os contextos de registro das vogais médias e altas, a partir do gênero música. As atividades foram propostas a partir da letra da música, buscando estimular a reflexão sobre o registro das vogais /e/, em início, meio e fim de palavra e /i/ e /u/ em final de palavra.

Atividade 1

Ouçã a música atentamente e tente completar os espaços que espaços com as palavras que estão faltando:

Desconstruindo Amélia ([Pitty](#))

Professor (a)

A letra da música está disponível em: <https://www.vagalume.com.br/pitty/desconstruindo-amelia.html>

Professor (a),

Após completar a música lacunada, você pode propor uma discussão com os alunos sobre quais imagens são associadas a essa mulher.

Os alunos podem ter ouvido esse termo “Amélia”, mas podem não conhecer as características atribuídas à essa mulher. Uma pesquisa mais aprofundada por parte deles sobre esse termo poderá resultar em uma discussão mais ampla, posicionando essas duas figuras femininas em nossa sociedade.

Atividade 2

Pesquise em seu dicionário o significado das palavras:

- Ensejo:
- Despeito:

Qual o principal sentimento expresso na música “Desconstruindo Amélia”? (Desejo de liberdade?)

Complete o quadro abaixo utilizando a letra da música que você acabou de completar:

PALAVRAS ESCRITAS COM /e/ EM FINAL DE SÍLABA		PALAVRAS ESCRITAS COM /o/ EM FINAL DE SÍLABA		
Tarde	Assume	Certo	Todo	Mestrado
Dorme	Entende	Tudo	Jogo	Namorado
Uniforme		Pronto	Objeto	Talento
Costume		Quando	Outro	Dezoito
Frente		Ensejo	Despeito	Trabalho

Na língua portuguesa, diversas palavras podem ser pronunciadas de uma forma, porém, na escrita são representadas por letras diferentes daquela que

pronunciamos. As palavras que você utilizou para completar o quadro acima poderiam ser representadas por quais sons na fala:

A letra E poderia ser pronunciada com som de _____

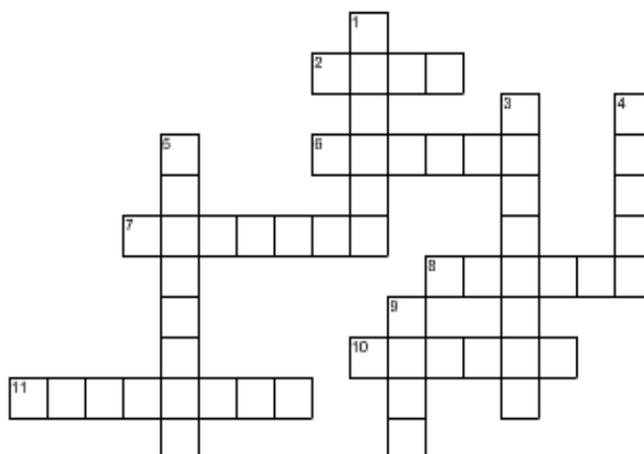
A letra O poderia ser pronunciada com som de _____

Agora pesquise em jornais, livros ou revistas, palavras que terminam com as letras /i/ e /u/.

Atividade 3

Palavras cruzadas: são palavras com as vogais /i/ e /u/ no final

Jogo das Vogais



Horizontal

2. Uma das principais tribos indígenas brasileiras;
6. Elemento de apoio que permite a locomoção em subida ou descida de escadas;
7. Taça, placa ou outro objeto que recebem os vencedores de certas competições;
8. Objeto utilizado para cobrir a cabeça, geralmente formada por aba e copa. Usado tanto por homens quanto por mulheres;
10. Fruto doce e vermelho do caquizeiro;
11. Tem coroa, mas não é rei, tem escamas, mas não é peixe.

Vertical

1. Instituição que busca conservar, estudar e expor objetos duradouro, de valor artístico, histórico;
3. Língua também falada no Paraguai, mas que não é o Espanhol;
Reunião
4. Reunião festiva para ouvir músicas, recitar poesia, ler livros e outras atividades culturais;
5. Instrumento sonoro bastante utilizados por praticantes de capoeira;
9. Personagem folclórico brasileiro, que é negro, tem uma perna só e usa um gorro vermelho.

Atividade 4

Assim como na música, existem outros sentimentos relacionados ao nosso cotidiano, assim, como na vida dessa “não mais” Amélia. Descubra, no caça-palavras, alguns desses sentimentos:

B E R G E L A Z E D A C I L E D I Ò F T I Ê U E Q A H O Á W
 Í E C U R I O S I D A D E J Ç W Q I Ó L N H É Û Ó Z O N E Y
 J O Â F E L I C I D A D E P É ã ã É B I T Â Z Â ã S Ò Ó S Ü
 C ã S Q M E D A D I N G I D D B N F Q M E Â Ç F N Ç Ò E P X
 Â ã H A I C N ã I C A P L S S O Â É W Ü L Â X Ô P É Ò D E R
 Ü A Ó F U C P B Ô Z D I Ô Ç Í N Í J C A I G D É Ç U E A C C
 Ê G F E R D X Z T C B F Ê Ò E D X L F I G Q Ò R Ô X Õ D I O
 Ú L B T Z O A ã N E V B H X Ô A R J V T ã M X I P Ó N I A M
 E O O I T L R D R S ã X Z O Ó D Ú K V A N D C E R Â A V L S
 S P E V Ê L R D E P E O Z Y N E V H Í P C ã C O E Á Z I Ò A
 P M D I Ü Í A J Ó E D A D I N E R E S M I T I Q S Ê D T N I
 A E A D Y D F A G A ã N A R E P S E B E A R T H P B Ê A X S
 N Ê D A E E N C A N T A M E N T O T L T B Z Ê À E Ò V I J U
 T W E D D F X P M D À J À O Z Ü Õ V I ã Õ Q Ó L I Ê A R X T
 O S I E C U M P L I C I D A D E G V L D E I E R T I L C B N
 D V S H Ü M P Í L ã E N E R G I A I F Ê A Z J Â O A E G J E
 R Ô N A Z E U Q N A R F Ô H ã Z U L Ú Õ A D ã Ó U M N Ç E K
 T R A Ú Ê C Ü U J N S T U S X Q N V K O S B E E Í K T E Ú R
 D K É Ò L R Ü M P O ã S N E E R P M O C Ü N P M Ü ã I Â O X
 M B Ê D R Z E D A D L A U G I G B ã G P J À S J Ô H A Ú Ú Ô

Agora que você já encontrou as palavras, organize-as no quadro abaixo e observe os usos da vogal /e/ em:

Início de Palavra	No meio da palavra	No final da palavra
Especial	Afetividade	Ansiedade
Entusiasmo	Beleza	Bondade
Empolgação	Compreensão	Felicidade
Esperança	Delicadeza	Criatividade
Empatia	Franqueza	Saudade
Encantamento	Inteligência	Cumplicidade
Espanto	Liberdade	Alegre
Energia	Paciência	Curiosidade
Equilíbrio	Respeito	Dignidade
Expectativa	Serenidade	Honestidade
	Valentia	Igualdade

Vamos registrar:

A vogal /e/ pode tanto representar o som de ____ quanto de ____ em início, meio ou final de palavra. Observe, que estamos falando das possibilidades da pronúncia, ou seja, da fala. Na escrita há apenas uma letra para representar todos os registros acima que é a letra “E”.

3.7 SUBUNIDADE – FIXANDO CONHECIMENTOS: EMPREGO DOS ARTIGOS, REGISTROS DE VOGAIS E PRONOMES

As atividades apresentadas nesta subunidade foram elaboradas a partir do conto “A moça tecelã” (Marina Colasanti). Trazemos questões de interpretação que podem ser trabalhadas após a leitura, seja de forma oral ou escrita. Em relação ao trabalho com a escrita, buscamos realçar nas atividades o uso e função dos pronomes oblíquos e o registro das vogais /e/, /i/, /o/ e /u/ em final de palavras.

Professor (a)

O texto pode ser encontrado no livro “Contos brasileiros contemporâneos”, São Paulo: Moderna, 1991.

Ou consultado no site: http://releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp

Atividade 1

Antes da leitura

Colocar o título no quadro e perguntar aos alunos o que eles acham que é “tecelã”.

Atividade 2

Após a leitura

Professor (a)

Abaixo relacionamos algumas questões que poderão ser utilizadas para a discussão e interpretação oral do conto. Você pode sortear as perguntas para que os alunos respondam e os colegas debatam após a sua exposição. Essa dinâmica conduz a reflexões distintas e possibilita que os alunos interajam entre si.

- ✚ Porque a moça tecelã sentiu necessidade de tecer um marido?
- ✚ Após a chegada do marido, quais as mudanças podem ser destacadas no comportamento da moça?
- ✚ Vocês acham que a moça deveria continuar com o marido ou tomou a decisão que ela considerara como a melhor para aquele momento?
- ✚ Qual é a imagem a moça tem do marido? E qual imagem que ele tem em relação a ela?
- ✚ Existe uma relação de hierarquia entre a moça e o marido? Em que momento do texto percebemos isso?

- ✚ Qual a imagem estabelecida sobre o casamento a partir do conto? O que essa convenção social representa para nós atualmente?
- ✚ Por que vocês acham que autora utilizou um trabalho manual no texto? Vocês sabem o que foi o ato de tear e de que época estamos falando?
- ✚ Há uma identidade feminina construída no texto, demonstrando como a mulher era vista e como ela é agora.

Atividade 3

Leitura da biografia de Marina Colasanti:

Professor (a)

A biografia está disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/marina-colasanti.htm>

Atividade 4

Quais são os principais sentimentos destacados no conto?

A que podem ser atribuídos os seguintes sentimentos:

ENTRISTECER-SE	Eu me entristeço com.....
ALEGRAR-SE	Eu me alegro com.....
ENFURECER-SE	Eu me enfureço com.....
ENOJAR-SE	Eu me enojo com.....

INCOMODAR-SE	Ele se incomoda com....
INCONFORMAR-SE	Ele se inconforma com.....
REVOLTAR-SE	Ele se revolta com....
APAIXONAR-SE	Ele se apaixona por.....

Atividade 5

Assim como Helena e Cláudio, personagens do filme ilustrado na imagem abaixo, muitas vezes, queremos que as pessoas de nosso convívio mudem atitudes ou a forma como conduzem algumas situações de sua vida. Porém, quando passamos pela mesma ou semelhante situação, entendemos que cada um sabe o que é melhor para

si mesmo. Escolha um amigo da classe, para lhe falar o que você faria se fosse ele. À medida em que cada frase for dita, registre abaixo da imagem, para que depois possamos compartilhar as opiniões.

Imagem da capa do filme disponível em:

<https://filmow.com/se-eu-fosse-voce-t3490/>

Se eu fosse
você.....

Se eu fosse
você.....

Atividade 6

Observe e compare as estruturas verbais sublinhadas nas frases abaixo. Depois, responda às questões propostas:

Amaramse ou Amaram-se

Amese ou Ame-se

Lembrarse ou Lembrar-se

Mudamse ou Mudam-se

Leveme ou Leve-me

Ajudeme ou Ajude-me

- A pronúncia das sequências listadas na primeira coluna é a mesma da segunda coluna? _____
- As letras usadas para escrever as estruturas da primeira coluna é a mesma utilizada na segunda coluna? _____
- Quantas palavras existem na primeira coluna? E na segunda?

- Qual é a diferença que podemos destacar entre as sequências da primeira e segunda coluna? _____

VAMOS EXPLICAR:

A PARTICULA SE É UMA PALAVRA/UM VOCÁBULO QUE.....

A PARTICULA ME É UMA PALAVRA/UM VOCÁBULO QUE.....

Atividade 7

Observe as tabelas abaixo. Elas foram construídas com palavras retiradas do conto “A moça tecelã”. Posteriormente, responda às questões propostas.

Tabela 1

Noite	Horizonte	Tapete	Peixe	Leite	Forte
Felicidade	Suficiente	Suave	Pentes	Clareza	Sede

O que todas essas palavras têm em comum com relação à escrita delas?

Existe diferença em relação à pronúncia delas? Caso a resposta seja afirmativa, explique o porquê?

Complete as palavras abaixo com as letras I ou E:

Abacax____ Tomat____ Abacat____ Rabanet____
 Alfac____ Iorgurt____ Caqu____ Azeit____

Professor (a)

Para a condução a formulação da regra, na hora da correção, questionar: Por que a palavra ABACAXI pronuncia-se com o som [i] e também se escreve com a letra I e o mesmo não acontece com a palavra ABACATE, que pode ser pronunciada com o som [i] mas se escreve com [e]?

Dica para registro: em final de palavras, o som [i] átono (fraco) é representado com a letra E e o som [i] tônico (forte) é representando com a letra I.

Observe as tabelas abaixo. Elas foram construídas com palavras retiradas do conto “A moça tecelã”. Posteriormente, responda às questões propostas.

Tabela 1

Fio	Vento	Escuro	Delicado	Felpudo	Chegando
Passando	Cuidado	Comido	Enchendo	Sonhando	Marido
Aprumado	Engraxado	Sapato	Corpo	Espantado	Ritmo

O que todas essas palavras têm em comum com relação à escrita delas?

Existe diferença em relação à pronúncia delas? Caso a resposta seja afirmativa, explique o porquê?

Tabela 2

Sentiu	Pensou	Meteu	Sorriu	Esperou	Chapéu
--------	--------	-------	--------	---------	--------

O que todas essas palavras têm em comum com relação à escrita delas?

Existe diferença em relação à pronúncia delas? Caso a resposta seja afirmativa, explique o porquê?

Complete as palavras com O ou U:

Sag___ Queij___ Per___ Caj___ Morang___

Biscoit___ Chuch___ Presunt___ Cordeir___ Bacalha___

Professor (a)

Para a condução a formulação da regra, na hora da correção, questionar: Por que a palavra SAGU pronuncia-se com o som [u] e também se escreve com a letra U e o mesmo não acontece com a palavra MORANGO, que pode ser pronunciada com o som [u] mas escreve-se com /o/?.

Dica para registro: em final de palavras, o som [u] átono (fraco) é representado com a letra O e o som [u] tônico (forte) é representando com a letra U.

Atividade 8

No caça palavras abaixo, você encontrará 30 palavras que foram retiradas do conto A moça tecelã. Você deverá pintá-las com cores diferentes de acordo com o número de sílabas correspondentes (UMA, DUAS ou TRÊS):

X S G U Y G T Â U Á E K F Q R Ú Ô Ô U Q B O T E R Ó Ó R N Z
 V T Â Á M B Ô Ú I Q C T À Ç À I M É M À Â Ú A S E M R A F U
 F C Q À Q M ã R Â K Ú Ê E Á À E Û Û M T Z D Z ã C Ú A Õ M Û
 É F V M Í X Ó Ó Ô E Ó D Û P Ò U Z Í A E N T K J M J H R B Â
 À Â A T Ç À L É Û Y E M Ò H A ã E V Á D L Û A V A L I L H A
 W Ô P H E Û Z M V R Õ D O H Ç T P O R T A Û X Ê Õ N U J Ó Z
 M Ó S R À C E Ô Â D ã G N E T Ê R N Z Q E M D E C L E Z G E
 Û X F A T M I C Á É L A Â O J É S M Á Ò M É A Á Á A Â L Ú T
 L Ó O Ó D À H D R N M W E Á X G Ê Á S S O L A V A C S Ê A S
 Q V Õ D A A A H O D D F A O I A Û P Í I O Ê C G R Ú O A F I
 É E T ã V E C N H P V G Í O C J V Õ L Ò Ô T S Y H R L O B R
 I N U E M É Í S P V Á É P T W M Y U X H F Â J Ô J H Ú Ç G T
 N T E K B O É À E À H I Q P A P Ç Ê H H Ô Õ V S Ò Ê À V Í Ê
 Õ O G A H Â Ê A I ã Â N É Í U Ò C Q O C A ã A U Ç Õ H Ç H A
 G É Ê Û Í O P E X Â A S Ô J L Á Ó P Ô E T Ô Â Ú D Ç Õ F A Q
 T Í B I G E U Õ E G Z M N H S Z O N G X A Ó B É J A R D I M
 F Ò W M Ç V Ô P C ã Ú F Ê U L Á C Ç Z M V Â Ú Í H V Ê Á M L
 Ê Í À Q ã E Û X Ç Ó ã N G Õ T Ú À P M Õ T H J W S À Ç Ú A ã
 M ã ã G F N À Õ W C T Í N U L B U W N ã À Õ Û F Ô Ú N N ã W
 Ò T C X Á D F N L E I T E K L Z I L E F Z É D X O U I M I K

Professor (a)

As palavras destacadas abaixo não precisam ser entregues aos alunos.

Sol/ noite/ dia/ frio/ torre/ janela/ sapato/ fio/ luz/ neve/ folhas/ chave/ peixe/ escada/ mesa/
 leite/ chapéu/ tapete/ casa/ vento/ palácio/ tecido/ cavalos/ tempo/ chuva/ tristeza/ manha/
 porta/ jardim/feliz.

Atividade 9

Em outro momento de nosso estudo, vimos que os artigos são vocábulos que dispõem de uma estrutura própria. Agora que você já encontrou as palavras, utilize os artigos abaixo para indicar as relações estabelecidas por eles. Lembre-se que em apenas uma palavra poderão ser utilizados mais de um artigo, conforme o exemplo abaixo:

O	Os	A	As
Um	Uns	Uma	Umas

O chapéu/ Um chapéu/ Os chapéus

Professor (a)

A conclusão pode ser feita no quadro coletivamente, conforme modelo abaixo:

O efeito de sentido criado por O, OS é _____ (definido)

O efeito de sentido criado por UM, UNS é _____ (indefinido)

O efeito de sentido criado por A, As é _____

O efeito de sentido criado por UMA, UMAS é _____

Atividade 10

No quadro abaixo, organize as palavras das tabelas e do caça palavras de acordo com as funções que elas exercem tanto no conto quanto em outros contextos:

Palavras que nomeiam seres		Essas palavras também podem ser chamadas de: _____
Palavras que representam ações		Essas palavras também podem ser chamadas de: _____
Palavras que atribuem qualidades		Essas palavras também podem ser chamadas de: _____

Atividade 11

Proposta de Produção Textual

Agora é com você!!! A partir do trecho abaixo, use sua criatividade para descrever o final que você gostaria que a moça tivesse tecido:

.....

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Tentamos, por meio da construção dessa Unidade, indicar possíveis caminhos para o professor realizar um trabalho de intervenção sistemático e reflexivo, que permita ao aluno superar as dificuldades relacionadas à grafia e ortografia, as quais não foram resolvidas até este nível de escolaridade, 9º Ano do Ensino Fundamental.

O planejamento das atividades considerou uma sequência de trabalho. Por essa razão, nem todos os momentos são voltados para questões que focalizam a escrita ortográfica, mas parte de unidade maior, o texto, a compreensão e a interpretação, para que o aluno compreenda a escrita em funcionamento.

Algumas atividades podem parecer, em um primeiro olhar, muito acessíveis, se considerarmos que os alunos já estão no ciclo final do Ensino Fundamental. Porém, podem ser atividades simples, como segmentar textos, recortar e completar palavras, montar frases, que ajudarão o aluno a compreender que a escrita é constituída de regras próprias, as quais não são regidas pela fala.

4 ANÁLISE DOS REGISTROS GRÁFICOS/ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos registros identificados na geração inicial dos dados e nas produções realizadas após a aplicação da Unidade Didática. Para isso, descrevemos os encaminhamentos e direcionamentos das práticas realizadas em sala de aula.

4.1 ESCRITAS EM PROCESSO: ESBOÇO DA COMPREENSÃO DAS ETAPAS DE CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO

O aprendizado do funcionamento do sistema ortográfico não acontecerá da mesma forma ou simultaneamente para todos, pois o contato com a leitura e a escrita varia de aluno para aluno. Portanto, enquanto educadores, precisamos ter a sensibilidade de olhar para cada aluno e observar as suas dificuldades. Assim, poderemos desenvolver e trabalhar com propostas metodológicas que possam ajudá-los efetivamente a superar hipóteses e conhecimentos inadequados. Morais (2003) explica que

Devido a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica (MORAIS, 2003, p. 20).

O papel do professor, nesse sentido, torna-se fundamental, e pode ser determinante não só no desempenho escolar do aluno, mas também nas concepções que ele criará ao longo de seu aprendizado, sobre a importância de conhecer e dominar as normas de funcionamento da língua, sejam elas na modalidade oral ou escrita. Morais (2003) explica a importância de não negligenciarmos um ensino que considere a sistematização, pois, segundo o autor,

Escrever segundo a norma é, assim, uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar. Penso que, ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças

sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita (MORAIS, 2003, p. 24).

Um trabalho sistematizado e reflexivo, que contemple as características estruturais da língua e o seu funcionamento, pode conduzir o aluno à superação de hipóteses equivocadas sobre a representação gráfica de algumas palavras. Por essa razão, buscamos levar para a sala de aula exercícios que ajudassem os alunos a perceberem que o recurso da segmentação de palavras é primordial para a organização do texto escrito, pois auxilia a compreendê-lo.

A aplicação da Unidade Didática deu-se a partir das aulas disponibilizadas pela professora da turma. Buscamos manter, portanto, uma relação de entrelaçamento entre as atividades, estabelecendo assim uma sequência coerente de diálogos possíveis entre os textos²¹. Isso nos permitiu observar o desempenho dos alunos em uma perspectiva linear.

No capítulo metodológico (Quadro 6, p. 56), descrevemos todas as atividades levadas para a sala de aula²². Mas, para a análise, consideramos observar apenas as atividades em que os alunos foram estimulados a refletir sobre algumas estruturas da língua que envolvem os recursos de segmentação. Analisamos os exercícios de escrita elaborados a partir do poema “Tecendo a manhã” (João Cabral de Melo Neto); dos anúncios publicitários; e do conto “A moça tecelã” (Marina Colasanti).

Durante a revisão das atividades, foi possível perceber que nem todos os alunos se dedicaram a desenvolver o que foi proposto durante as aulas, ou pelo menos tentar fazê-lo, pois entregaram os exercícios em branco. Todavia, podemos destacar como aspecto positivo que as correções coletivas foram registradas no caderno. Pode não ser o contexto ideal, porém, ao registrar, o aluno tem uma segunda possibilidade de se familiarizar e fixar o conteúdo abordado.

Destacamos que a interpretação dos textos e a abordagem estrutural do gênero trabalhado não foram contempladas em exercícios escritos. Os textos foram interpretados oralmente, assim, como não retomamos questões estruturais dos gêneros levados para a sala, dado que tentamos enfatizar o desenvolvimento da

²¹ Destacamos que os textos trabalhados nas atividades foram selecionados a partir de uma solicitação da professora de trabalhar com a temática do machismo e feminismo.

²² As atividades que não consideramos na análise contemplam algumas reflexões sobre a temática que a professora da disciplina iria trabalhar em sala após a conclusão da aplicação da Unidade. Elas foram desenvolvidas com o objetivo de introduzir e mobilizar reflexões sobre os conceitos de machismo e feminismo e os papéis exercidos em sociedade pelo homem e a mulher.

escrita do aluno, com vistas à solução, principalmente, das dificuldades observadas em relação à segmentação de palavras.

Na seção a seguir, apresentamos e descrevemos o desenvolvimento das aulas, pontuando as questões que correspondem às reflexões mobilizadas pelo aluno e às dificuldades que ainda permaneceram em relação ao reconhecimento das estruturas trabalhadas nas atividades. Importante salientarmos que a limitação do tempo não nos permite fazer afirmações sobre o progresso deles após a aplicação das atividades. Mas, nos possibilita fazer uma comparação em relação aos dados autobiográficos analisados na primeira etapa da pesquisa, que será apresentado na última seção deste capítulo.

4.2 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DAS AULAS MINISTRADAS: O TRABALHO COM A SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS

Tratamos nesta seção, das reflexões sobre os encaminhamentos dados em sala de aula e a participação dos alunos nas atividades propostas, as quais tiveram por objetivo trabalhar a segmentação da escrita. Os fenômenos decorrentes da segmentação não-convencional ainda têm se apresentado como um registro “comum” no 9º ano do Ensino Fundamental²³, e isso mostra-se como um agravante no aprendizado do aluno, que, nessa faixa etária escolar, já não deveria apresentar dúvidas sobre a inserção dos espaços em branco na delimitação de palavras.

Os exercícios levados para a sala de aula tiveram por objetivo mobilizar as reflexões sobre o uso do espaço em branco entre artigo e substantivo, por exemplo, reconhecendo o primeiro como uma classe de palavras que se articula e imprime sentido à função semântica do substantivo, mas não se une à ele na representação gráfica, além do uso do hífen para separar verbos dos pronomes que aparecem em posição enclítica, considerando que os dados revelaram que a hipossegmentação acontece principalmente, diante desses contextos.

Destacamos que, durante a aplicação das atividades, não trabalhamos somente com exercícios que se voltaram para a segmentação da escrita. Atividades de pesquisa sobre os significados e sentidos das palavras do texto, exposição de

²³ Essa afirmação sustenta-se na consulta de outras pesquisas já realizadas com essa mesma faixa etária escolar, as quais, apresentamos em nosso estado da arte (Apêndice B).

conceitos como “léxico, campo lexical”, retomada das categorizações de palavras, por exemplo, foram inseridas na proposta da Unidade, pensando em uma sequência e abordagem contextualizada, a fim de explorar outros aspectos dos textos lidos. Contudo, não as retomamos na análise, apenas as citamos, a fim de indicar para o nosso leitor como se deu o desenvolvimento das aulas.

Tivemos apenas um momento de contato com os alunos anteriormente à aplicação das atividades, em que explicamos para eles a finalidade do projeto e em que dias seriam ministradas as aulas. Por esse motivo, o início da primeira aula destinamos à apresentação dos alunos e da professora. Foi solicitado aos alunos para que dissessem seu nome, idade e alguma atividade que gostavam de fazer.

Nem todos se sentiram à vontade para responder, mas o que foi possível perceber nesse contato inicial é que os alunos gostam de atividades vinculadas à internet e ao uso de redes sociais. Ressaltamos a importância de conhecermos o nosso aluno, pois isso influencia diretamente na prática docente. Pode, inclusive, auxiliar o professor na proposição de atividades que sejam mais atrativas do ponto de vista do aluno.

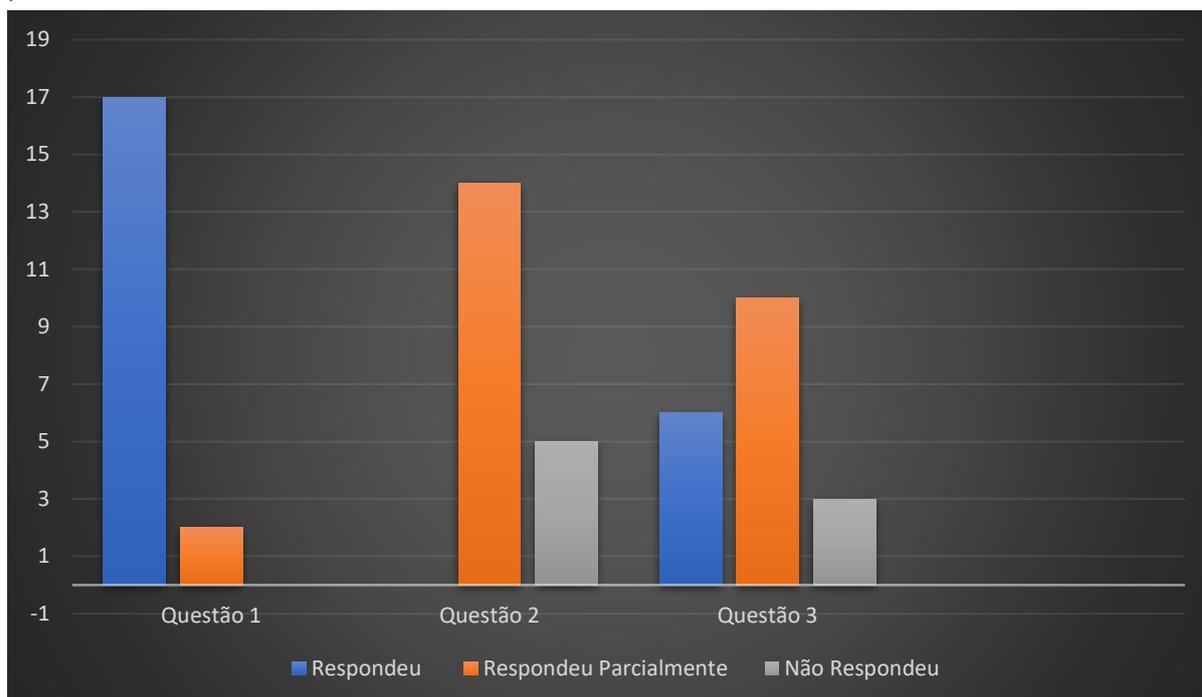
Após as apresentações, os alunos receberam a autobiografia da professora pesquisadora para realizarem a leitura. Já destacamos em outro momento sobre a relevância dessa devolutiva, como forma de estabelecer o vínculo inicial, com eles que também se propuseram a contar a história de suas vidas em suas autobiografias.

Na sequência, iniciamos o trabalho com as atividades de leitura e escrita, a partir do poema “Tecendo a manhã” (João Cabral de Melo). O poema foi entregue aos alunos para que realizassem primeiramente a leitura silenciosa; após, fizemos a leitura coletiva para discutir a temática e as possíveis interpretações.

Findada essa etapa de leitura e discussão oral do texto, os alunos receberam três questões que se voltaram para (1) possíveis sentidos do verbo “Tecer”; (2) categorização das palavras do poema; (3) reconhecimento e emprego dos artigos. Todas as questões foram lidas e interpretadas coletivamente, e posteriormente eles iniciaram a resolução.

Dessa proposta participaram 19, dos 28 que formavam a turma, porém, nem todos conseguiram desenvolver as três perguntas que receberam, conforme observamos na Figura 09, a seguir:

Figura 09 – Demonstrativo de desempenho na realização das atividades de leitura e escrita do poema: Tecendo a manhã



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Dessa proposta, destacamos a atividade número (3), pois nela iniciamos o trabalho de reconhecimento dos artigos, considerando que o maior número de hipossegmentações, decorreu da junção de uma palavra gramatical + palavra fonológica *apena, aminha, agente, apartir*, etc, e indicam a dificuldade em reconhecer que uma letra pode ser uma palavra. Havia nessa atividade duas questões:

- A) observe as seguintes estruturas: um galo, uma manhã, uma teia, um tecido, os fios. Essas estruturas podem ser consideradas palavras?
- B) se mudássemos as estruturas para: o galo, a manhã, a teia, o tecido, o fio, haveria alteração de sentido naquilo que se quer dizer? Explique com suas palavras a função dessas estruturas.

Algumas das respostas foram destacadas no Quadro 13 a fim de refletirmos a compreensão por parte deles:

Quadro 13 – Resposta questão (3) atividade do poema: Tecendo a manhã

<p>a) Sim, pois tem letras; Sim, pois todas são artigos; Sim, porque elas dão sentido ao adjetivo; Sim, porque determina alguma coisa; Sim, mas tem a função de um artigo;</p>	<p>b) Distinguir algo separadamente; Sim, seria mais específico; Sim, porque está definindo algo; Sim, porque aqueles têm sentido diferentes deste; Sim, porque está especificando a palavra;</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Conforme destacam Cunha e Miranda (2009), inicialmente, a concepção de palavra pode ser entendida pela criança como uma frase fonológica. Nesse sentido,

No momento em que a criança não reconhece alguma porção – uma ou duas sílabas – como palavra, a tendência natural é que a associe àquela sequência reconhecida como tal, sendo esse comportamento o responsável pela grande incidência de hipossegmentações (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 128).

Conforme Basílio (2011), os artigos pertencem ao grupo dos clíticos²⁴ os quais fazem parte do vocábulo fonológico, mas não da palavra morfológica, por isso, podem se apresentar complexos no ato de identificação da palavra. De acordo com a autora, eles não apresentam acentuação própria, definidos, então, como átonos.

Considerando esse aspecto, quando mostramos ao aluno a palavra não reconhecida, de forma isolada de outra palavra que ele tem domínio, possibilitamos a oportunidade de compreender a necessidade de inserirmos o espaço em branco, entre essas estruturas, quando estamos escrevendo.

Essa prática permite a reflexão sobre a representação da escrita, pois se partimos da fala, não é possível percebermos essa separação, devido ao seu caráter contínuo. Assim, possibilitamos ao aluno a criação de uma memória a respeito do uso dessas estruturas quando empregadas no texto escrito.

Apesar do percentual baixo de conclusão dessa questão, nove alunos, dos 19 participantes, revelaram diferentes percepções, algumas mais assertivas, no que diz respeito à categorização da estrutura do ponto de vista morfológico, como em “sim, pois todas são artigos”, outras indicando apenas o reconhecimento parcial, como em “sim, pois tem letras”, e ainda aquelas em que a justificativa já se deu no âmbito das diferenças existentes entre as noções de definido e indefinido, como em “sim, porque determina alguma coisa”.

Para complementar o trabalho a partir do poema sobre o reconhecimento dos artigos, os alunos receberam uma tarefa para casa. A atividade era composta de seis anúncios, nos quais eles deveriam identificar o artigo e quando definido deveriam mudar para indefinido e vice-versa.

²⁴Cunha e Miranda (2009) em abordagem sobre a teoria prosódica, explicam que a representação mental da fala está dividida em segmentos hierarquicamente organizados. A partir dos estudos de Nespor e Vogel (1994), as autoras explicam que os constituintes prosódicos que constituem a cadeia da fala podem ser divididos em: sílaba, pé métrico, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entonacional e enunciado.

Quadro 14 - Transcrição dos anúncios publicitários

Enunciado
Vamos substituir o artigo e observar o que acontece ao sentido do anúncio publicitário
Anúncio I – “Só o amor faz melhor ao coração.”
Anúncio II – “Banho e tosa. Aqui seu cão sai um gato.”
Anúncio III – “Já te falaram que “um gesto vale mais que mil palavras.”
Anúncio IV – “O lixo é seu. Faça coleta seletiva: condição para um mundo melhor.”
Anúncio V – “O lixo que você joga na rua sempre acaba voltando para dentro de sua casa.”
Anúncio VI – “Delicioso mesmo é descobrir que a beleza é uma atitude.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Como foi encaminhada como tarefa de casa, nem todos trouxeram a atividade aula seguinte conforme combinado. Dos 24 alunos que receberam a atividade apenas dezesseis entregaram. Desse número, conseguimos analisar treze delas, pois as demais estavam ilegíveis²⁵.

O ato de reescrever os anúncios proporcionou ao aluno a observação, mesmo que de maneira inconsciente, de que construções como *o amor, um gato, o lixo, um mundo* devem ser separadas por um espaço. Isso reforça o reconhecimento de que uma ou duas letras podem assumir e exercer a função de vocábulo na língua escrita.

Algumas das dificuldades apresentadas como: não identificação, identificação parcial, transcrição do anúncio original ou a marcação do plural nos artigos, podem ter sido ocasionadas pela falta de atenção, pela incompreensão do enunciado ou pela falta de conhecimento sobre a nomenclatura dessa estrutura, conforme sua classificação morfológica, o que dificulta a sua identificação.

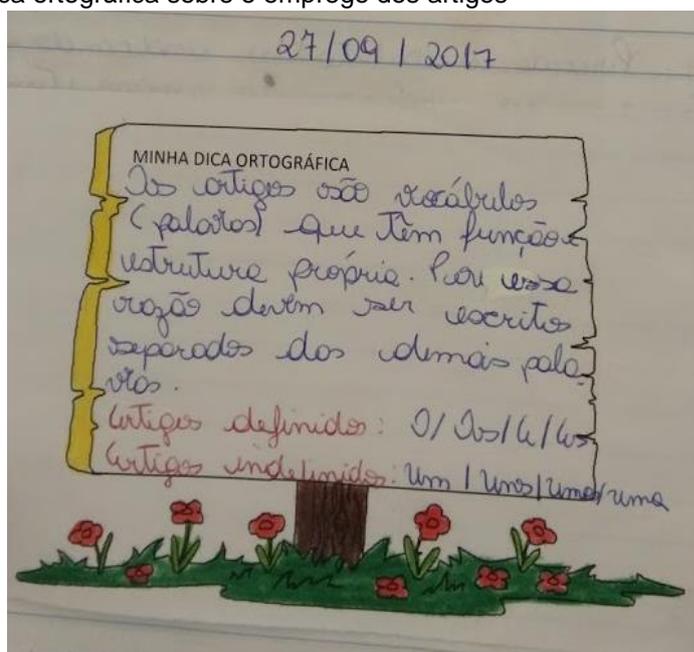
Enquanto professores, muitas vezes, elaboramos nossas atividades e roteiros de aulas, sem considerar a nossa familiaridade com os conteúdos, que podem intervir nesse processo, deixando lacunas em nossas propostas. Afinal, para nós (professores), parece compreensível aquilo que colocamos como questionamento aos alunos. No entanto, o enunciado desse exercício nos permite refletir que a ausência de uma especificação sobre qual artigo deveria ser substituído ocasionou dúvidas de

²⁵ As atividades foram feitas a lápis. E como foram digitalizadas, para que pudéssemos devolver os originais aos alunos, a qualidade da imagem ficou baixa e não foi possível identificar os registros feitos pelos alunos, tornado o material inviável para uma análise adequada. Consideramos, assim, a possibilidade de excluí-las.

interpretação e equívocos em algumas respostas, como, por exemplo, realizar a marcação do plural no artigo.

Concluídos os exercícios e as correções, realizadas no quadro, elaboramos coletivamente uma dica ortográfica, ilustrada na Figura 9 sobre o uso dos artigos.

Figura 10 – Dica ortográfica sobre o emprego dos artigos



Fonte: Do acervo da pesquisadora (2017)

Conforme constatamos em nossos dados iniciais, dentre os registros hipossegmentados, houve apenas um caso de junção decorrente de uma palavra fonológica + palavra gramatical *Estragalo* para *estragá-lo*. Porém, como nosso trabalho sequencial seria a partir de um conto, optamos por abordar nas atividades propostas o registro de verbos, pensando nessa ocorrência em questão.

Cunha e Miranda (2004, 2009) observaram em seus dados que essa junção ocorre quase sempre entre um verbo e um pronome em posição enclítica. Para as autoras, “essa colocação pronominal, que não é a mais característica do falar brasileiro, pode estar motivando a criança a representá-lo na escrita como uma só palavra” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 136).

Basílio (2011) explica que vários pronomes do português, como “-o, -a, -me, -te, -se” etc., caracterizam-se como átonos, “porque não apresentam acentuação própria” e integram-se ao verbo, “apesar de não fazerem parte dele do ponto de vista morfológico” (BASÍLIO, 2011, p. 14). Essa integração é indicada na escrita pelo hífen.

Para Brandão (2015), hipossegmentações dessa natureza (palavra fonológica + palavra gramatical), podem ser motivadas por duas razões: o escrevente entendeu o pronome como uma sílaba da palavra ou ainda não se apropriou do uso do “hífen para representação gráfica de sequências compostas por verbos e pronomes em posição enclítica” (BRANDÃO, 2015, p. 70-71).

Na sequência, procuramos mostrar o uso desse recurso em verbos a partir do conto “A moça tecelã”. Após a leitura e interpretação oral do texto, propusemos três atividades de escrita, organizadas da seguinte forma: (1) interpretação; (2) observação e registro dos pronomes SE e ME; (3) inserção do hífen, entre verbos e pronomes, como recurso gráfico de segmentação. Os alunos iniciaram a atividade em sala e finalizaram em casa, ficando a correção para a aula seguinte.

Do total de 28 alunos em sala, apenas 13 trouxeram a tarefa respondida. Os demais, fizeram as anotações durante a correção coletiva. Apontamos, dessas atividades, a de número (3), descrita na Figura 11:

Figura 11 – Segmentando com o hífen: reconhecimento da estrutura²⁶

3 - Observe e compare as estruturas verbais sublinhadas nas frases abaixo:

Amarassese ou Amaram-se

Amesese ou Ame-se

Lembrarsese ou Lembrar-se

Mudamsese ou Mudam-se

Levememe ou Leve-me

Ajudememe ou Ajude-me

- a) A pronúncia das sequências listadas na primeira coluna é a mesma da segunda?
- b) As letras usadas para escrever as estruturas da primeira coluna é a mesma utilizada na segunda?
- c) Quantas palavras existem na primeira coluna? E na segunda?
- d) Qual a diferença que podemos destacar entre as sequências da primeira e da segunda coluna?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

Na tentativa de responder às questões, os alunos revelaram dúvidas sobre: (a) a igualdade na pronúncia; (b) a equivalência das letras na representação gráfica; (c) não identificação da segmentação indevida, pois responderam a mesma quantidade nas duas colunas ou deixaram de responder. Essas dificuldades podem ser resultado da falta de atenção, da incompreensão do que se pedia no enunciado ou, em último

²⁶Observamos que apresentar a escrita incorreta ao aluno pode levá-lo a criar mais dúvidas. Trata-se de atividade de verificação de noções sobre os pronomes, em que o aluno é levado a refletir sobre a inexistência da primeira forma. Devido ao tempo, a atividade foi dada como tarefa, mas destacamos que deve ser realizada em sala, com pesquisa ao dicionário.

caso, conforme relato de uma aluna, “da obviedade”, que causou confusão, pois segundo ela, “parecia tão fácil a resposta, que pensou estar errada”.

Em (d) destacamos na Figura 12 respostas que nos permite dizer que o objetivo da atividade, mesmo que parcialmente, foi atingido, pois alguns alunos conseguiram identificar o hífen como um recurso necessário à segmentação das palavras da segunda coluna.

Figura 12 – Uso do hífen na separação de verbos em posição enclítica

- d) Qual é a diferença que podemos destacar entre as sequências da primeira e segunda coluna? A diferença são os hífens.
- d) Qual é a diferença que podemos destacar entre as sequências da primeira e segunda coluna? o traço
- d) Qual é a diferença que podemos destacar entre as sequências da primeira e segunda coluna? que a primeira tá tudo junto e a segunda tão separada corretamente

Fonte: Do acervo da pesquisadora (2018)

Transcrição das respostas:

- d) a diferença são os hífens;
 d) o traço;
 d) que a primeira tá tudo junto e a segunda tão separadas corretamente.

O resultado das reflexões que procuramos mobilizar em sala, por meio das atividades descritas aqui, pode ter impactado nas produções finais dos alunos, as quais analisamos na seção a seguir.

4.3 AS VERSÕES DE “A MOÇA TECELÃ”: ANÁLISE DOS RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Com o intuito de verificarmos se as aulas ministradas e as atividades aplicadas contribuíram para que os alunos superassem as dificuldades relacionadas à segmentação da escrita, propusemos uma produção textual, realizada a partir do conto “A moça tecelã”. Os alunos produziram esse texto na última aula da aplicação da Unidade, na qual foram orientados a criar um final diferente para a história.

Os registros identificados foram descritos no Quadros 15, tomando como base, os mesmos autores Cagliari (1994), Cunha e Miranda (2004; 2009; 2010), Bortoni-Ricardo (2005; 2006), Zorzi (2008) e Miranda (2010) que utilizamos na classificação dos dados autobiográficos:

Quadro 15 – Registros decorrentes da influência da fala na escrita nas produções do gênero conto

Ocorrências	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Hipossegmentação	Apena Parajantar Acasinha Derrepente Oque	A pena Para jantar A casinha De repente O que
Hipersegmentação	De parou-se Na quela Lin dos Mara vilhosos Proi biu	Deparou-se Naquela Lindos Maravilhosos Proibiu
Elevação de vogais	Simplimente Cumida Intendia Inclusivi Intão	Simplesmente Comida Entendia Inclusive Então
Abaixamento de vogais e/ou Hipercorreção	Emprecionada Abrio Resolveo	Impressionada Abriu Resolveu
Vocalização da lateral //	Inevitaveu	Inevitável

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Analisamos do Quadro 15 a permanência dos registros que resultaram em hipossegmentações e hipersegmentações, considerando que o foco da aplicação das atividades foi justamente para diminuir grafias dessa natureza.

Os registros hipossegmentados foram resultados da união de uma palavra gramatical + palavra fonológica *Apena*, *Parajantar*, *Acasinha*, *Derrepente* ou de uma palavra gramatical + palavra gramatical *Oque*.

A motivação para a permanência dessa junção pode estar relacionada, de acordo com Oliveira (2005), ao fato de que “falamos por unidades de acento (palavras fonológicas) e escrevemos por unidades de sentido (palavras morfológicas)” (OLIVEIRA, 2005, p. 43). Portanto, é possível afirmarmos que o aluno ainda está tomando como base a sua fala para representar a escrita, não reconhecendo artigos

e preposições (clíticos) como vocábulos independentes, que necessariamente precisam ser grafados separadamente dos demais.

Os registros hipersegmentados ocorreram nas combinações de (a) palavra gramatical + palavra fonológica *De parou-se, Na quela*; (b) palavra fonológica + palavra gramatical *Lin dos*; (c) palavra fonológica + palavra fonológica *Mara vilhosos, Proi biu*.

Em (a), ao inserir um espaço onde não deveria, o aluno revela que reconhece essas estruturas isoladas à esquerda como elementos que possuem valor gramatical na língua. Brandão (2015) argumenta que, nesses casos, o aluno “trata uma sílaba da palavra como se fosse uma palavra gramatical” (BRANDÃO, 2015, p. 80). Os elementos que ficam à direita, conforme explica a autora, são palavras fonológicas, que podem ou não ter significado na língua.

O caso registrado em (b) segue o modelo contrário de (a), visto que o elemento gramatical *dos* foi isolado à direita e pode ser indicador do reconhecimento dessa estrutura. No entanto, Cunha e Miranda (2009), em análise desse tipo de grafia, apontaram outros fatores de influência, relacionados à presença de uma nasal e à tonicidade no mesmo local onde o espaço foi inserido. Apoiamo-nos nessa mesma hipótese indicada pelas autoras, considerando que a grafia destacada em nosso *corpus* segue a mesma combinação que analisaram em seus dados.

Os registros em (c) podem apontar três resultados distintos: “uma palavra fonológica transformando-se em duas que não possuem significado na língua; uma palavra fonológica transformando-se em duas palavras lexicais; e uma palavra fonológica transformando-se em uma lexical e outra sem significado” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 141). A grafia de *Proi biu* enquadra-se no primeiro resultado, pois temos duas palavras fonológicas sem significado. A grafia de *Mara Vilhosos*, se considerarmos o elemento à esquerda, do ponto de vista da oralidade, é possível situá-la no terceiro resultado, em razão, da primeira palavra ter característica lexical e a segunda não possuir significado.

Os registros de elevação, abaixamento de vogais e vocalização da lateral foram apresentados com intuito de contextualizarmos todos os registros identificados nessa produção final; no entanto, não os analisamos, visto que o objeto de reflexão eram os fenômenos relacionados à segmentação, pois as atividades aplicadas abordaram o uso dos recursos gráficos do espaço em branco e hífen.

Após a intervenção, observamos dificuldades que persistem na escrita dos alunos. Essa realidade pode estar relacionada à necessidade de um trabalho mais sistemático e reflexivo com a ortografia em todos os anos do Ensino Fundamental.

4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Nesta seção, retomamos os dados analisados na primeira etapa da pesquisa e aqueles obtidos após da aplicação da Unidade, a fim de compararmos as dificuldades e verificar se elas permaneceram ou foram superadas. Os dados quantitativos foram inseridos em quadros, a título de ilustração, do total de grafias que apareceram nas produções autobiográficas e se repetiram na produção final do conto. Portanto, nesta ilustração, não estamos focalizando os números quantificados ao longo da pesquisa, mas a permanência das mesmas dificuldades analisadas antes das atividades de intervenção.

No Quadro 16 observamos as grafias decorrentes de influências da fala.

Quadro 16 – Análise comparativa dos registros decorrentes da influência da oralidade na escrita

Total de Produções Analisadas	79	Total de Produções Analisadas	28
Autobiografia	Número de Ocorrências	Conto	Número de Ocorrências
Hipossegmentação	18	Hipossegmentação	5
Hipersegmentação	4	Hipersegmentação	4
Alçamento de Vogais	13	Alçamento de Vogais	5
Abaixamento de Vogais	11	Abaixamento de Vogais	3
Vocalização da Lateral	2	Vocalização da Lateral	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Dos registros do Quadro 16, destacamos a permanência dos registros das vogais elevadas. Propusemos atividades, nas subunidades da Unidade Didática, que tinham por objetivo o trabalho com o registro das vogais em diferentes contextos. No entanto, não tivemos tempo para abordar esse tipo de dificuldade. Mas, ainda assim, foram grafadas em menor índice em relação aos dados autobiográficos.

Os registros hipossegmentados diminuíram quando comparados às primeiras produções que analisamos. Dos 16 textos entregues, esse tipo de grafia apareceu em

apenas quatro textos, o que correspondeu à proporção de uma grafia equivocada por produção textual.

Em relação às grafias hipersegmentadas, tivemos um número de registros próximo ao dos dados iniciais, porém, um fator de destaque é que dos quatro registros encontrados nessa produção final, três pertencem a um mesmo texto. Isso demonstra que essa dúvida não se estende a todos os alunos da turma, mas sim a um percentual menor de alunos.

Diferentemente das primeiras produções, no conto não foram registrados fenômenos como a monotongação, a ditongação, o ensurdecimento ou a sonorização.

No Quadro 17, foram descritos os casos relacionados à incompreensão de normas do sistema ortográfico.

Quadro 17 – Análise comparativa dos registros decorrentes da incompreensão de normas do sistema ortográfico

Total de Produções Analisadas	79	Total de Produções Analisadas	28
Autobiografia	Número de Ocorrências	Conto	Número de Ocorrências
Representação do som de [s]	31	Representação do som de [s]	6
Representação do som de [z]	16	Representação do som de [z]	5
Representação da nasal [m] em coda silábica	9	Representação da nasal [m] em coda silábica	1
Representação do som de [x] entre vogais	4	Representação do som de [x] entre vogais	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Casos intermediados por regras, como a representação dos sons [m] e [x], não foram identificados no conto como uma dificuldade significativa, pois observamos apenas dois casos, o que corresponde a um percentual mínimo de alunos da turma.

Somam-se aos registros da segmentação não-convencional, conforme o Quadro 17, a representação gráfica de [s] e [z].

A dúvida se apresenta pelo fato de que “as formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes ou só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível” (OLIVEIRA, 2005, p. 52), como nos exemplos: *cinto* (objeto) *sinto* (verbo sentir) ou *caza* (casa). Para o autor, esses casos, serão aprendidos um a um, e quando não houver familiaridade com a palavra, somente a consulta ao dicionário poderá auxiliar para que a grafia seja feita de acordo com a norma.

Os dados analisados após a aplicação das atividades de intervenção revelam que os alunos tiveram diferentes percepções e reflexões durante a realização das aulas. Frisamos que algumas condições da sala de aula podem influenciar na concentração, atenção, interesse e envolvimento dos alunos com os exercícios propostos. Dentre elas, destacamos:

- O quão atrativo é a atividade para eles;
- Conversa paralela de alguns enquanto outros tentavam fazer;
- Aulas antes do intervalo e no último horário;
- Não solicitação de apoio quando tinham dificuldade, apenas quando questionados;
- Não tentativa de realização do exercício.

Contudo, muitos se propuseram a participar efetivamente das aulas. As correções coletivas foram de fundamental importância, pois nelas os alunos verbalizaram suas noções sobre o funcionamento da estrutura trabalhada. Esse tipo de prática também contribui para o não constrangimento do aluno, que, se corrigido individualmente, pode se sentir oprimido, mesmo que tenhamos cuidado em nossa abordagem.

O exercício de análise dos dados de ambas as produções nos permite visualizar que, no conto, os registros que se justificam pela influência da oralidade tiveram menor percentual em relação aos dados autobiográficos. Nesse sentido, podemos pensar na possibilidade de contribuição das aulas ministradas, já que os registros de segmentação não convencional que envolviam os artigos apareceram apenas em três palavras *Apena, Acasinha, Oque*.

As atividades de cunho sistemático, a partir da natureza convencional da língua, podem ser alvo de críticas, conforme explica Morais (2003), devido ao preconceito e à negligência do ensino da ortografia. No entanto, ao negligenciarmos esse conhecimento, estamos colocando em risco o aprendizado do aluno, que poderá não superar algumas dificuldades advindas desde o processo de alfabetização e comprometer conhecimentos necessários à produção escrita. Para Dias (2015),

As dificuldades ortográficas, por sua vez, quando não trabalhadas e ou não corrigidas adequadamente na primeira fase do ensino fundamental, acabam sendo transpostas para outras fases, impactando negativamente tanto na vida social e profissional dos sujeitos (DIAS, 2015, p. 14).

Se pensarmos no âmbito social e nas atividades profissionais que esse indivíduo possa vir a desempenhar, as consequências são mais graves, pois a lacuna existente em sua formação pode não permitir a sua ascensão em diferentes contextos sociais, em que esse conhecimento pode se apresentar como um diferencial. Não podemos esquecer que a língua se configura como um instrumento de poder e classificação social.

Por esse, dentre outros motivos, consideramos que as atividades sistemáticas de base reflexiva, como as que buscamos construir neste trabalho, são essenciais para que o aluno possa dominar a língua escrita, em seus diferentes níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem se revela para professores e alunos como uma realidade desafiadora, na qual estão envolvidos aspectos relacionados aos conteúdos já aprendidos e aos conteúdos a serem ensinados. No contexto de professor-pesquisador em formação, esse desafio torna-se maior, pois o foco se volta tanto para o aprendizado do aluno como para a docência e, principalmente, para os recursos metodológicos a serem utilizados.

Esta pesquisa teve seu nascituro nas observações e impressões a respeito das dificuldades que envolvem o ensino da escrita e da ortografia, considerando os conhecimentos sobre o funcionamento da escrita no nível ortográfico, posto que é esse conhecimento que nos possibilita entender os fatores mobilizados pelo aluno quando apresentam, em suas produções escritas, grafias que violam as normas ortográficas.

Na diagnose realizada a partir de produções textuais de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, verificamos que os desvios ortográficos decorrentes da influência da fala ainda predominam na escrita, revelando a dificuldade dos alunos em reconhecer a diferença entre fala e a escrita. Esse levantamento inicial, responde à uma de nossas perguntas de pesquisa, no que se refere a quais processos fonológicos e desvios ortográficos são mais representativos nessas produções escritas.

Os dados levantados ao longo da pesquisa podem ser tomados como indicadores dos processos de hipossegmentação e hipersegmentação como mais recorrentes, seguido pela elevação das vogais médias-altas. Esses registros, comuns durante o período de alfabetização, quando observados em turmas do 9º ano, indicam defasagem que, se não tratada a tempo, deixará o aluno dependente da fala, sem a compreensão da natureza arbitrária da escrita.

A categorização dos dados em grupos, (I) fenômenos que apresentam influência da fala, (II) fenômenos relacionados à segmentação não convencional da escrita e (III) relações arbitrárias de escrita, auxiliou no panorama geral, para que pudessemos eleger os fenômenos a serem trabalhados na Unidade Didática (Grupos (I) e (II)).

Optamos por não analisar os desvios enquadrados no grupo (III), pois, devido ao tempo da pesquisa de mestrado, não teríamos condições para verificar e problematizar de maneira adequada todos os registros, visto que é um grupo que

contempla as relações que se apresentam como mais complexas ao aluno e necessita de um tratamento cauteloso, quanto da proposição de atividades.

A Unidade Didática foi planejada a partir da temática solicitada pela professora da turma e da produtividade de desvios identificados em produções escritas da turma. Destacamos que as atividades tinham como objetivo levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da escrita e construir hipóteses e conhecimentos adequados à norma. Mesmo com um número reduzido de aulas para a aplicação da Unidade Didática, foi possível conduzir o aluno a observações importantes e que aparentemente refletiram em sua escrita, pois quando retomamos os dados, notamos a diminuição dos registros hipossegmentados.

Ao término da aplicação da unidade, percebemos que os exercícios contribuíram com a ampliação da noção de vocábulo e reconhecimento de que estruturas compostas por apenas uma letra podem se configurar como uma palavra, que possui função específica. As respostas para essas questões escritas ou verbalizadas em sala, responde à nossa segunda pergunta de pesquisa, que se refere à contribuição das atividades de cunho reflexivo na superação das hipóteses equivocadas sobre a escrita. A sistematização, nesse sentido, é um dos principais fatores que atuaram sobre essa compreensão, pois os alunos puderam refletir os recursos gráficos utilizados na segmentação da escrita quando representamos graficamente os artigos definidos e indefinidos ou pronomes em posição enclítica.

A partir dos dados analisados, ressaltamos alguns pontos que correspondem ao papel do professor enquanto mediador desse processo, que precisa conhecer e ter clareza sobre as modalidades falada e escrita da língua; saber identificar a natureza dos desvios de escrita; ter sensibilidade, no sentido de não tachar o aluno em sala de aula, mas, a partir de suas dificuldades, desenvolver um trabalho que o auxilie a superar as dificuldades; não negligenciar o ensino sistematizado da escrita ortográfica; trabalhar com atividades reflexivas que levem o aluno a perceber o funcionamento dos aspectos da escrita.

Por meio do trabalho sistematizado e reflexivo, o aluno entenderá os porquês de aprender a variante padrão, que pode não ser a que ele utiliza em seu dia-a-dia, mas que será necessária a depender do contexto e da situação de interação social na qual ele estiver inserido.

Por fim, esta pesquisa trouxe a oportunidade do desenvolvimento, do crescimento, de mudanças e do amadurecimento de algumas concepções,

principalmente acerca da prática de sala de aula, que em muitos, se não todos os momentos se apresentaram/m desafiadoras. A cada aula ministrada, foi preciso lançar mão de novas estratégias, o que significa dizer que, além do conhecimento, precisamos ter sensibilidade, saber identificar as dificuldades do aluno e buscar metodologias que o ajude, e atualmente, sabemos que esta não é uma tarefa simples, seja pela forma como a educação está sendo conduzida, seja pelos interesses de nosso público-alvo.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 1, p.127-158, jan./jun. 1997.

_____. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 16, p. 5-30, jan./jun.1989.

ARAGÃO, M. S. S. As vogais pretônicas no falar nordestino: os dados do Alib. In: PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL, 2009, Bahia. **Anais...** Bahia, 2009, p. 2250-2258.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARROS, D. L. P. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In PRETI, D. (Org). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 57-77.

BASILIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BISOL, L. **Harmonização vocálica: uma regra variável**. 1981. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica. **Delta**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 59-70, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. GONDIM, M. R. A; BENÍCIO, M. N. M. O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. **Leitura e Mediação Pedagógica**, Brasília, p. 1-21, 2007.

_____. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Minas, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, M. H. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do Ensino Fundamental II**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

BUSSE, S. **Um estudo Geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná Volume I**. 2010. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. In: IV SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiás, 2013, p. 191-197.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CALLOU, D; MORAES, J. A; LEITE, Y. O vocalismo do português do Brasil. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 27-40, jun./1996.

CAMARA JR, J. M. As vogais e as consoantes portuguesas. In: CÂMARA, JR (Org). **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970, p. 39-52.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, p. 5-12, 2012.

CORDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

CORRÊA, M. L. G. O estatuto da Linguística Aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. **ABRALIN**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 243-271, jul./dez. 2008.

CUNHA, A. P. N da. **A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. 2004. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – FaE) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

_____. MIRANDA, A. R, M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Alfa**, São Paulo, v. 53, n.1, p. 127-148, 2009.

_____. As segmentações não-convencionais da escrita e sua relação com os constituintes prosódicos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 323-358, jan./abr. 2010.

DIAS, J. A. F. R. **Considerações sobre a motivação dos desvios ortográficos**: uma proposta de ensino reflexivo da ortografia. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERNANDES, C. C. S. **Consciência fonológica e ortografia**: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Rural Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FONSECA, D. H. da. **As dificuldades na representação escrita em turmas de 6º ano**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade de Pernambuco, Recife.

GOMES, M. F. C; MONTEIRO, S. M. Relação entre o desenvolvimento e aprendizagem na apropriação da leitura e escrita. In: GOMES, M. F. C. (Org.). **A aprendizagem e o ensino da língua escrita**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. p. 9-35.

HORA, D. O da. **Fonética e Fonologia**. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf>. Data de acesso: 17 de dezembro de 2018.

KATO, M. **Gramática do Português Falado**. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 2002.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Entreideias**, n. 6, p. 99-112, 2002.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 2. ed. São Paulo: Ática. 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: MARCUSCHI, L. A; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARQUARDT, V. C. **Entre a fala e a escrita**: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no Ensino Fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINING, O. L; FRONZA, C. A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MIRANDA, M. M. S. **A escrita ortográfica de alunos do 6º ano**: a motivação fonológica para os erros produzidos. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Estadual do Piauí – FUESPI, Teresina.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MONARETTO, V. N. O. O alçamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ sem motivação aparente: um estudo em tempo real. **Fragmentum**, Rio Grande do Sul, v. 39, p. 18-28, 2013.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 1. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

ORTEGA, M. B. O. de. **A produção textual dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em Caarapó – MS**: uma proposta de ensino de intervenção para o ensino da ortografia. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

OTHERO, G. A. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **Revel**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.

PEREIRA, T. M. A. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 1, p. 273-288, 2011.

PONTES, I et al. Alçamento, Abaixamento de [e, o] Pretônicos e Ditongação de Hiato nos Atlas Linguísticos Regionais. **Signum**, Londrina, v. 1, n. 7, p. 107-121, 2004.

RAMOS, T. B. **Consciência fonêmica e norma ortográfica**: percepção do traço da sonoridade nas obstruintes. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Rural Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. Relações entre fala e escrita – alguns mitos e perspectivas. In: ROJO, R. (Org.). **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale, 2006, p. 21-36.

ROMANINO, J. C. **Ensino da ortografia**: uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do Ensino Fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

ROZA, M. B. da. **Dificuldades na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**: uma proposta de trabalho com a ortografia. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

TENANI, L.; SILVEIRA, A. A. M. O alçamento das vogais médias na variedade culta do noroeste paulista. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 447-464, 2008.

_____. As vogais átonas do noroeste paulista: os fatores estruturais e a variação linguística. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, p. 69-82, 2009.

_____. A segmentação não convencional de palavras em textos do ciclo do Ensino Fundamental. **Abralin**, Curitiba, v. 10, n. 2, 2011.

_____. PARANHOS, F. C. A análise prosódica de Segmentações não convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 477-504, 2011.

_____. CARMO, M. C. do. As vogais médias pretônicas na variedade noroeste paulista: uma análise sociolinguística. **Alfa**, São Paulo, v. 57, p. 607-637, 2013.

TRAJANO, M. S. M. C. **Aprendizagem de ortografia**: uso de atividades sistemática e atividades reflexivas voltados para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SEARA, I. C; NUNES, V.; VOLCÃO, C. L. Fonologia. In: SEARA, I. C; NUNES, V.; VOLCÃO, C. L. (Orgs) **Fonética e Fonologia do português brasileiro**. Florianópolis, 2011, p. 107-111.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. **Presença Pedagógica**, v. 2, p. 15-27, 1999.

_____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. **Pátio**, Porto Alegre, v. 29, p. 96-100, 2004.

STUMPF, M. C. **Erros ortográficos em produções escritas do 8º ano do Ensino Fundamental**: uma proposta de trabalho. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel.

ZORZI, J. L. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. **Soletras**, São Gonçalo, n. 15, p. 1-18, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Trechos das produções autobiográficas em que foram registrados os desvios de escrita

Trecho 1

É assim que Deus mandou nós um anjo pro mundo e esse anjo veio em loucos. Eu nasci dia 03/05/00 às 03:00 no Hospital Kiv em Cascavel, por minha mãe Margite Beratto Biaggi e meu pai Adir Luciano Biaggi acompanharam meu nascimento e na qual dia tá passando o filme top que esse filme é na da hora.

Trecho 2

Primeiro que eles foi que minha mãe me acordava nos os vezes mijada KKK insergentes e odiava minha mãe eu só chorava quando era pequena, eu reprimava mego enfiado eu amava muito meu bico.

Trecho 3

Estou em lerlo que minha professora conta essas coisas do dia dos avôzinhos foi triste não eu fiquei sem dóce fui para outro colégio falei entusmei e delbe logo. Com meus amigos fui pro 8º ano conheci a da limas alhada numa garota linda, perfeita pra mim.

Trecho 4

é assim que mudei tudo na minha vida para de afrontar tudo por que pensei na minha cabeça que não vale mas apenas treca uma noite por um dia.

Trecho 5

coisas difíceis que superei mas danada to feliz com minha namorada da minha vida data de namore 26/07/16 não tem validade tomara a Deus.

Trecho 6

me acostumei preferir o sítio do que a cidade mais como os finais de semana no sítio lá fico em paz com as duas pessoas mais importantes do meu vida

Trecho 7

meu pai e minha mãe. Mas me acostumei aqui na cidade quero terminar meus estudos e ir para ~~estudo~~ ~~para~~ trabalhar pro fim da minha faculdade de Astronomia

Trecho 8

agente mudou de cidade nessa época com os avós em Cascavel - fomos embora para Nova Aurora depois de um tempo retornamos para Cascavel de novo e fui eu que em-

Trecho 9

Quando falam de futuro e digo que vou fazer intercâmbio para a Coreia do Sul todos ficam falando o que vejo na Coreia, ele não é perfeito, mas como o futuro, o futuro do país me fascina, mais além de tudo quero olhar pro trás no futuro e ter certeza que fiz de minha escolha a realidade do meu vida.

APÊNCIDE B – Estado da Arte

Autor/Ano	Título	Instituição	Área/Nível
JULHANA CELLA ROMANINO/2016	ENSINO DA ORTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO REFLEXIVO COM O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
NADIELI MARA HULLEN GEREI/2017	PROBLEMAS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel	Linguagem e Sociedade Mestrado em Letras
MARIA BERNADETE DA ROZA/2016	DIFICULDADES NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A ORTOGRAFIA	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
MICHELE CRISTIANE STUMPF/2015	ERROS ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
VALÉRIA CAIMI MARQUARDT/2015	ENTRE A FALA E A ESCRITA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
TAIÇARA FARIAS CANÊZ DUARTE/2010	A RELAÇÃO MORFOLOGIA-ORTOGRAFIA: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Universidade Federal de Pelotas	Educação Mestrado em Educação
DAIANI DE JESUS GARCIA/2010	A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DAS SÉRIES INICIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ERROS ORTOGRÁFICOS	Universidade Federal de Pelotas	Educação Mestrado em Educação
CAROLINA REIS MONTEIRO/2008	A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA E O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	Universidade Federal de Pelotas	Educação Mestrado em Educação
CAROLINA REIS MONTEIRO/2014	SISTEMA VOCÁLICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ORTOGRAFIA E FONOLOGIA NA ESCRITA INFANTIL	Universidade Federal de Pelotas	Educação Doutorado em Educação
CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA/2016	UMA PALAVRA É O NOME DE CADA COISA. UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO ACERCA DA PÁLVRA ORAL E GRÁFICA	Universidade Federal de Pelotas	Educação Doutorado em Educação

CRISTIANE SILVEIRA DOS SANTOS/2015	UM ESTUDO SOBRE OS ERROS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO IFSUL – CÂMPUS DE PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA (CAVG), À LUZ DO MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL (MRR) DE KARMILOFFSMITH (1994)	Universidade Federal de Pelotas	Educação Doutorado em Educação
CINTIA RODRIGUES ARAUJO COELHO/2015	DESVIOS ORTOGRÁFICOS NO REGISTRO DAS FORMAS VERBAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO	Universidade Estadual do Ceará	Linguagens e Letramentos Mestrado em Letras
LAYANA CRISTINA MOURA DE FREIRAS/2016	ORALIDADE EM REDAÇÕES ESCOLARES: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA OS ERROS DE ORTOGRAFIA	Universidade Federal do Ceará	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
MARIA LUCAS DA SILVA/2013	ORALIDADE E ESCRITA: UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA EM TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Universidade Federal do Ceará	Descrição e Análise Linguística Mestrado em Linguística
MARLETE SOUSA MILHOMÉ CARRA TRAJANO	APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: USO DE ATIVIDADE SISTEMÁTICA E ATIVIDADES REFLEXIVAS VOLTADAS PARA OS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Universidade Federal do Ceará	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
ZULEICA DE SOUSA BARROS	UM ESTUDO SOCIOLINGÜÍSTICO DOS ERROS NA ESCRITA DAS CRIANÇAS DOS I E II CICLOS	Universidade Federal do Ceará	Linguística e Letras Mestrado em Linguística
MARLENE APARECIDA VISCARDI/2007	UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO	UNESP – Universidade Estadual Paulista	Linguística e Letras Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa
FABIANA CRISTINA PARANHOS/2014	SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS DE PALAVRA NOS ÚLTIMOS QUATRO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO LONGITUDINAL	Universidade Estadual Paulista	Análise Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos
MARIA ÂNGELA PADOVANI/2017	A ESCRITA ORTOGRÁFICA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo	Filologia e Língua Portuguesa Mestrado em Letras
JANAINNA ALVES DE FREITAS ROCHA DIAS/2015	CONSIDERAÇÕES SOBRE A MOTIVAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO REFLEXIVO DA ORTOGRAFIA	Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus – Bahia	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

MARIA HELLEN BRANDÃO/2015	UMA ABORDAGEM FONOLÓGICA DA SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	Universidade Federal de Uberlândia – MG	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
PAMELLA ALVES/2016	A ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO NONO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FRANCA	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – MG	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
ALTAIR MARTINS GOMES/2008	A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE AS RELAÇÕES ESCOLARES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL	Universidade de Brasília	Linguagem e Sociedade Mestrado em Linguística
LUCIANA DE LAVÔR NUNES/2016	AS SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS NAS ESCRITAS DOS ALUNOS DO 5º ANO E DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II	Universidade Federal da Paraíba	Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem Mestrado em Linguística e Ensino
FERNANDO RODRIGUES DA SILVA/2015	A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A PRESENÇA DE DESVIOS GRAMATICAIS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
IVANETE DIAS QUEIROZ COSTA/2015	DA ORALIDADE À ESCRITA: UMA ABORDAGEM FONOLÓGICA SOBRE O APAGAMENTO DO “R” NA ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
DANIEL HOLANDA DA FONSECA/2016	AS DIFICULDADES NA REPRESENTAÇÃO ESCRITA EM TURMAS DE 6º ANO	Universidade de Pernambuco	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
MARGARIDA MARIA SILVA MIRANDA/2016	A ESCRITA ORTOGRÁFICA DE ALUNOS DO 6º ANO: A MOTIVAÇÃO FONOLÓGICA PARA OS ERROS PRODUZIDOS	Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
GIZELE CRISTIANE DE SOUZA LIMA/2015	O APAGAMENTO DO FONEMA // E A TROCA PELA SEMIVOGAL /w/ EM CODA SILÁBICA, NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º	Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI	Linguagens e Letramentos

	ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE BASE SOCIOLINGÜÍSTICA		Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
MEIRYDIANNE CHRYSTINA DE ALMEIDA SANTOS/2016	HARMONIA VOCÁLICA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO NA ESCRITA ESPONTÂNEA DE ALUNOS DO 7º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM CODÓ- MARANHÃO	Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
TAINARA BATISTA RAMOS/2016	CONSCIÊNCIA FONÊMICA E NORMA ORTOGRÁFICA: PERCEPÇÃO DO TRAÇO DA SONORIDADE NAS OBSTRUENTES	Universidade Rural Federal do Rio de Janeiro	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
CARLA CRISTINA SILVA FERNANDES/2016	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ORTOGRAFIA: ENSINO DOS GRAFEMAS <s> E <ss> EM CONTEXTO INTERVOCÁLICO	Universidade Rural Federal do Rio de Janeiro	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
LETÍCIA BELLO STAUDT/2015	EU NÃO SEI FALAR DIREITO, ENTÃO EU ERRO A PALAVRA: PROBLEMATIZANDO OS DESVIOS FONOLÓGICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS	Linguagem, Tecnologia e Interação Doutorado em Linguística Aplicada
MARLENE BALBUENO DE OLIVEIRA ORTEGA/2015	A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAARAPÓ - MS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Linguagens e Letramentos Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

ANEXOS

ANEXO A – Formulário de aprovação do projeto – Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Variação Ortográfica e Processos Fonológicos em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental **Pesquisador:** Sanimar Busse

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73093617.5.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO

PARECER Número

do Parecer:

2.254.463

Apresentação do Projeto:

As pesquisadoras apresentam um projeto de pesquisa no campo dos estudos da diversidade e da variação linguística. O estudo trata especificamente das questões ortográficas e dos processos fonológicos que podem conduzir a uma estratégia de ensino que se orienta pela compreensão dos processos envolvidos na apropriação da escrita de alunos do 9º ano do Ensino fundamental e, ao final, propor uma estratégia de ensino que contribua para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Identificar as variações ortográficas e os processos fonológicos mais recorrentes nas produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos secundário:

Analisar as variações ortográficas e os processos fonológicos a partir das teorias da Fonética, da Fonologia e da Morfologia, para identificação das hipóteses e percursos

para as ocorrências; Elaborar e aplicar uma unidade didática para trabalhar de forma contextualizada e sistemática a escrita ortográfica; Analisar os efeitos da aplicação da unidade didática sobre a escrita. Página 01 de

Continuação do Parecer: 2.254.463

considerando a natureza dos problemas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos oriundos de projeto desta natureza e anotado pelas pesquisadoras são o possível constrangimento, próprio inclusive da sala de aula, e, por alguma razão pessoal, não se sentir à vontade num debate ou na exposição diante dos colegas. Como informa o TCLE será atendido pela professora, coordenação pedagógica da escola ou retirar-se do projeto.

Benefícios: o desenvolvimento da escrita reflexiva poderá solucionar dúvidas relacionadas à sistematização do código escrito.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A relevância da pesquisa é evidente, tanto em sua natureza pedagógica quanto pela ampliação do conhecimento na área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários estão postados na Plataforma Brasil, na forma prevista pela legislação e normas pertinentes.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência sobre a pesquisa ou sobre os procedimentos que serão utilizados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_956758.pdf	09/08/2017 19:36:04		Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle.pdf	09/08/2017 19:31:34	Sanimar Busse	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados.pdf	09/08/2017 19:30:01	Sanimar Busse	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_compromisso_uso_de_dados_e_m_arquivo.pdf	09/08/2017 19:28:47	Sanimar Busse	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 2.254.463

Ausência	Termo_compromisso_uso_de_dados_e_m_arquivo.pdf	09/08/2017 19:28:47	Sanimar Busse	Aceito
Outros	Termo_responsavel_campo_de_estudo.pdf	09/08/2017 19:27:25	Sanimar Busse	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador_responsavel.pdf	09/08/2017 19:26:38	Sanimar Busse	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/08/2017 19:25:45	Sanimar Busse	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.doc	06/07/2017 18:17:10	Sanimar Busse	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCAVEL, 01 de setembro de 2017

Assinado por:
Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)