



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

POLIANA SELLA

**ERROS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO:  
ANÁLISE E REFLEXÕES**

CASCAVEL-PR  
2017

POLIANA SELLA

**ERROS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO:  
ANÁLISE E REFLEXÕES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – para a 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 Linguagem e Sociedade.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem: descrição dos fenômenos linguísticos, culturais, discursivos e de diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Sanimar Busse

CASCADEL - PR  
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S468e

Sella, Poliana

Erros de grafia em produções de alunos do Ensino Médio: análise e reflexões. / Poliana Sella.— Cascavel, 2017.

144 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sanimar Busse

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Língua portuguesa - Fonologia. 2. Fonética. 3. Ortografia. I. Busse, Sanimar. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 404  
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9<sup>a</sup>/965

## POLIANA SELLA

Erros de Grafia em Produções de Alunos do Ensino Médio: Análise e Reflexões.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Estudos da Linguagem: Descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



\_\_\_\_\_  
Orientador(a) - Sanimar Busse

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



\_\_\_\_\_  
Dirce Aparecida Kailer

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)



\_\_\_\_\_  
Alexandre Sebastião Ferrari Soares

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 31 de março de 2017

UNIOESTE - Campus de Cascavel  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras  
Prédio de Salas de Aula - Sala 82 - 3º piso  
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário  
Telefone/Fax: (45) 3220-3176  
CEP 85814-110 Cascavel Paraná

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Sanimar Busse, por ter investido em mim desde a graduação e por ter acreditado que eu era capaz de vencer este desafio, mesmo que fosse necessário dar-me uma segunda chance. Por ter tido a paciência e a compreensão que possibilitaram a conclusão deste curso e, particularmente, desta dissertação; e por suas preciosas contribuições científicas, cruciais à elaboração desta pesquisa.

À professora Terezinha Costa-Hübes, pelo auxílio e compreensão nos momentos mais difíceis. Também pelas valiosas contribuições acadêmicas.

À professora Aparecida Feola Sella, pelo incentivo à entrada no mestrado e pelo conhecimento compartilhado.

Ao professor Alexandre Ferrari que, ainda que convalescente, compareceu à Qualificação desta dissertação para compartilhar suas preciosas observações.

À professora Dircel Aparecida Kailer que, mesmo sem me conhecer, aceitou esse desafio e colaborou gentilmente com o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha irmã, Arleni, pelos conselhos e estímulo constantes; por me fazer imaginar o futuro e não me deixar desistir.

Ao meu filho, que é a motivação para minha constante busca pelo aperfeiçoamento.

Aos meus pais e à minha sobrinha Susanah, pelo incentivo e auxílio constantes.

À Tati, secretária do PPGL, pela paciência e prontidão em conceder-me informações constantemente.

Ao Instituto Federal do Paraná, pela política de incentivo à pesquisa, disponibilizando horas de pesquisa remuneradas aos seus servidores.

A todos que contribuíram, de diversas maneiras, para que a finalização deste curso fosse possível.

SELLA, Poliana. **Erros de grafia em produções de alunos do Ensino Médio: análise e reflexões**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Cascavel.

## RESUMO

O ensino da escrita em nossas escolas tem demonstrado ineficiência em lidar com as dificuldades ortográficas dos alunos. Professores empenham-se em ensinar regras ortográficas aos seus alunos, porém, os erros têm se perpetuado até a universidade, isto é, em todos os níveis do ensino. A ortografia, criada com o intuito de anular a representação das variações linguísticas e aumentar a estabilidade na escrita, evidencia-se como grande dificuldade a muitos falantes. Isso se deve ao caráter grafo-fonêmico do português, que se baseia em vários fatores: fonético-fonológicos, código ortográfico, etimologia das palavras, regularidades e em alguns casos especiais. Além das dificuldades de domínio do código linguístico e das convenções ortográficas, muitos estudantes apresentam dificuldades em perceber os sons da fala e os princípios fonéticos que determinam sua representação na escrita, sendo alta a incidência de erros ortográficos originados pela transposição da fala para a escrita. Partindo dessas afirmações, a pergunta que pretendemos responder com este estudo é: Quais as origens dos erros de grafia mais recorrentes em produções textuais de alunos do 1º e 2º Anos do Ensino Médio (EM)? A partir da classificação dos erros encontrados, buscamos explorar o papel da fonética e, principalmente, da fonologia na compreensão e apreensão da ortografia, no grupo pesquisado. Nosso objetivo geral é refletir sobre os erros de grafia de alunos do 1º e 2º Anos do EM de uma instituição pública de ensino no Sudoeste do Paraná. Este estudo apoia-se nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, sustentando-se em autores como Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Mollica (2003), Cagliari (1999), Oliveira (2005) e Tenani (2011, 2013). Esta pesquisa enquadra-se como pesquisa quali-quantitativa de base interpretativista, além de ser também uma pesquisa etnográfica, mais precisamente, pesquisa-ação. A coleta de dados ocorreu em duas turmas, uma de 1º Ano e outra de 2º Ano, ambas do EM de uma escola pública em um município da região Sudoeste do Paraná. A turma de 2º Ano era constituída da maioria dos alunos do 1º Ano pesquisado, pois pretendíamos avaliar se houve evolução, ou não, após abordagem pedagógica a partir da fonética e da fonologia. Foi selecionada uma produção por aluno em cada uma das turmas, colhidas no primeiro bimestre do ano letivo de 2015 e quarto bimestre do ano letivo de 2016, totalizando 55 produções. Foi também aplicado um ditado com palavras e pseudopalavras, no quarto bimestre de 2016. Os resultados indicam que os erros ortográficos relacionados à transgressão/desconhecimento de princípios fonético-fonológicos e processos fonológicos superam os advindos da quebra da exclusiva da convenção ortográfica, sugerindo a necessidade de desenvolvimento de maior conscientização fonético-fonológica, além da reflexão acerca da língua e de suas regularidades.

**Palavras-chave:** Ortografia; Fonética; Fonologia.

SELLA, Poliana. **Spelling errors in textual productions of high school students: analysis and reflections.** 2017. 144 f. Master's Thesis (Master of Arts in Language Studies) – University of Western Paraná State – Unioeste. Cascavel.

## ABSTRACT

The teaching of written language in our schools has shown inefficiency in managing with the spelling difficulties of the students. Teachers engage themselves in teaching spelling rules to their students; however, the errors have been perpetuated until university, in other words, in all the levels of education. Spelling, created to nullify the representation of language varieties and improve the stabilization of the writing, represents a large difficulty to many speakers. It is due to the phonetic-graphic character of the Portuguese language, which is based on various phonetic and phonological factors, spelling code, etymology of the words, patterns, and some special cases. Besides the difficulties with the linguistic code mastery and spelling conventions, many pupils encounter difficulties to realize the sounds of the speech and the phonetic principles that determine their representation in writing, which makes high the incidence of spelling errors originated by the transposition of speech for writing. Based on this assertion, the question we intend to answer with this research is: Which are the origins of the most common spelling errors in textual productions of students in 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grades? From the classification of the errors, our purpose is to explore the role of phonetics, and, mainly phonology in the comprehension and apprehension of the spelling rules, in the studied group. Our main objective is reflect about spelling errors of students of the first and second years of high school (10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grades) of a public school in Southwest Paraná State. This research is based on theoretical assumptions of Applied Linguistics (AL), supported by authors like Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Mollica (2003), Cagliari (1999), Oliveira (2005) and Tenani (2011, 2013). This study is framed as an interpretative, qualitative and quantitative research, besides being an ethnographic study too. The data collect occurred in two school classes, one first years and one second year of high school of a public school in a town in the Southwest of Paraná State. Almost all the students from the first year class researched form the second year class, because the intention is to evaluate the development, or not, after working phonetics and phonology with the students. We selected a production per student in each class, taken in the first term of the school year in 2015, and in the last term of the school year in 2016, reaching 55 productions. We applied a questionnaire too, with words and pseudowords, in the last term of 2016. The results indicate that spelling errors related to phonetic-phonological principles and phonological processes outweigh the errors arising from the exclusive spelling convention breaks, suggesting the need to develop greater phonetic-phonological awareness besides the reflection about the language and the patterns it has.

**Keywords:** Spelling; Phonetics; Phonology.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Pontos fortes e fracos dos estudantes brasileiros em leitura (Pisa).....	28
<b>Figura 2</b> – Área contestada por Santa Catarina com delimitação da divisão estadual após 1916.....	63
<b>Figura 3</b> – Mapa Político da Região Sudoeste do Paraná.....	65
<b>Figura 4</b> – Exemplo de troca por semelhança de traçado (G1B) retirado da 1ª Produção (Autobiografia).....	77
<b>Figura 5</b> – Exemplo de troca entre consoante surda e sonora (G1C) retirado da 1ª Produção (Autobiografia).....	78
<b>Figura 6</b> – Exemplo de troca por semelhança de traçado (G1B) retirado da 2ª Produção (Carta de Apresentação).....	79
<b>Figura 7</b> – Exemplo de troca entre consoante surda e sonora (G1C) retirado da 2ª Produção (Carta de Apresentação).....	80
<b>Figura 8</b> – Exemplos de troca por semelhança de traçado (G1B) retirados do Ditado.....	81
<b>Figura 9</b> – Exemplo de troca entre consoantes surda e sonora (G1C) retirado do Ditado.....	81
<b>Figura 10</b> – Exemplo de troca entre consoantes surda e sonora (G1C) retirado do Ditado.....	82
<b>Figura 11</b> – Exemplo de violação da relação biunívoca entre fonemas e letras (G2A) retirado da 1ª Produção.....	83
<b>Figura 12</b> – Exemplo de violação de regras invariáveis (G2B) retirado da 1ª Produção.....	85
<b>Figura 13</b> – Exemplo de interferência de variação linguística (G2C) retirado da 1ª Produção.....	86

<b>Figura 14</b> – Exemplo de interferência da variação linguística (G2C) retirado da 1ª Produção.....	87
<b>Figura 15</b> – Exemplo de interferência da variação linguística (G2C) retirado do Ditado.....	87
<b>Figura 16</b> – Exemplo de hipercorreção (G3B) retirado do Ditado.....	88
<b>Figura 17</b> – Exemplo de monotongação (G3B) retirado do Ditado.....	89
<b>Figura 18</b> – Representações diversas da palavra <i>tourear</i> (Ditado).....	91
<b>Figura 19</b> – Representações diversas da palavra <i>sequer</i> (Ditado).....	92
<b>Figura 20</b> – Exemplos de violação de forma dicionarizada do cotidiano (G2D) retirados da Carta de Apresentação.....	93
<b>Figura 21</b> – Exemplo de violação de forma dicionarizada (G2D) retirado do ditado.....	94
<b>Figura 22</b> – Exemplos de hipossegmentações e hipersegmentações (G3A) retirados da Autobiografia.....	96
<b>Figura 23</b> – Exemplos de hipercorreção (G3B) retirados do Ditado.....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Resultados da avaliação de leitura no Pisa nos últimos 15 anos.....	28
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição dos erros conforme os Grupos de Oliveira (2005).....	98
<b>Gráfico 3</b> – Percentual de erro por Grupo de Oliveira (2005).....	100
<b>Gráfico 4</b> – Distribuição de Ditongação, Monotongação, Semivocalização da Lateral e Elevação de vogais nas duas produções textuais e no ditado.....	104
<b>Gráfico 5</b> – Distribuição de Neutralização, Harmonização Vocálica e Debordamento Vocálico nas duas produções textuais e no ditado.....	105
<b>Gráfico 6</b> – Distribuição de Síncope, Apócope, Aférese, Epêntese, Crase e Elisão nas duas produções textuais e no ditado.....	106
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição de Simplificação de Encontro Consonantal e de Tepe por Fricativa glotal/velar ou Vibrante múltipla nas duas produções textuais e no ditado.....	106
<b>Gráfico 8</b> – Distribuição de ‘S’ entre vogais, Trocas entre surdas e sonoras, Trocas de letras, Representação da Nasalidade em flexões verbais e Hipercorreções nas duas produções textuais e no ditado.....	107
<b>Gráfico 9</b> – Distribuição dos erros conforme: motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica nas produções textuais.....	109
<b>Gráfico 10</b> – Distribuição dos erros conforme: motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica no ditado.....	109

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – 1ª Produção: G1 – Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética.....	77
<b>Quadro 2</b> – Transcrição do exemplo da figura 4.....	77
<b>Quadro 3</b> – Transcrição do exemplo da figura 5.....	78
<b>Quadro 4</b> – 2ª Produção: G1 – Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética .....	79
<b>Quadro 5</b> – Transcrição do exemplo da figura 6.....	79
<b>Quadro 6</b> – Transcrição do exemplo da figura 7.....	80
<b>Quadro 7</b> – Ditado: G1 – Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética.....	80
<b>Quadro 8</b> – Transcrição do exemplo da figura 8.....	81
<b>Quadro 9</b> – Transcrição do exemplo da figura 9.....	81
<b>Quadro 10</b> – Transcrição do exemplo da figura 10.....	82
<b>Quadro 11</b> – 1ª Produção: G2 – Problemas realmente importantes.....	82
<b>Quadro 12</b> – Transcrição do exemplo da figura 11.....	84
<b>Quadro 13</b> – Transcrição do exemplo da figura 12.....	85
<b>Quadro 14</b> – Transcrição do exemplo da figura 13.....	86
<b>Quadro 15</b> – 2ª Produção: G2 – Problemas realmente importantes.....	86
<b>Quadro 16</b> – Transcrição do exemplo da figura 14.....	87
<b>Quadro 17</b> – Transcrição do exemplo da figura 15.....	87
<b>Quadro 18</b> – Transcrição do exemplo da figura 16.....	88

<b>Quadro 19</b> – Transcrição do exemplo da figura 17.....	89
<b>Quadro 20</b> – Ditado: G2 – Problemas realmente importantes.....	89
<b>Quadro 21</b> – Transcrição do exemplo da figura 18.....	91
<b>Quadro 22</b> – Transcrição do exemplo da figura 19.....	92
<b>Quadro 23</b> – Transcrição dos exemplos da figura 20.....	93
<b>Quadro 24</b> – Transcrição do exemplo da figura 21.....	94
<b>Quadro 25</b> – 1ª Produção: G3 – Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra.....	95
<b>Quadro 26</b> – Transcrição do exemplo da figura 22.....	96
<b>Quadro 27</b> – 2ª Produção: G3 – Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra.....	96
<b>Quadro 28</b> – Ditado: G3 – Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra.....	97
<b>Quadro 29</b> – Transcrição do exemplo da figura 23.....	98
<b>Quadro 30</b> – 1ª Produção: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica.....	101
<b>Quadro 31</b> – 2ª Produção: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica.....	102
<b>Quadro 32</b> – Ditado: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica.....	102

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 ORTOGRAFIA: DA INFLUÊNCIA FONÉTICO-FONOLÓGICA À CONVENÇÃO ORTOGRÁFICA</b> .....	22
1.1 ESCRITA E AQUISIÇÃO DO CÓDIGO ESCRITO.....	22
1.2 RELAÇÃO FALA E ESCRITA.....	29
1.3 PROCESSOS FONOLÓGICOS (METAPLASMOS) TRANSPOSTOS PARA A ESCRITA POR APRENDIZES.....	36
1.3.1 Ditongação.....	37
1.3.2 Monotongação.....	39
1.3.3 Semivocalização da lateral.....	40
1.3.4 Elevação de vogais médias-altas.....	40
1.3.4.1 Neutralização.....	41
1.3.4.2 Harmonização vocálica.....	42
1.3.4.3 Debordamento vocálico.....	42
1.3.5 Aférese.....	43
1.3.6 Síncope.....	43
1.3.7 Apócope.....	44
1.3.8 Crase.....	44
1.3.9 Epêntese.....	44
1.3.10 Elisão.....	45

<b>1.3.11 Representação de tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla.....</b>	<b>45</b>
1.4 OUTROS CASOS DE TRANSPOSIÇÃO DA FALA PARA A ESCRITA.....	46
<b>1.4.1 Hipossegmentação e hipersegmentação.....</b>	<b>46</b>
<b>1.4.2 Regras ortográficas estabelecidas pela convenção linguística (ou casos idiossincráticos).....</b>	<b>48</b>
<b>1.4.3 Hipercorreção.....</b>	<b>48</b>
1.5 FONÉTICA EM SALA DE AULA: A VISÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	49
<b>2 PERCURSO METODOLOGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>56</b>
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	56
2.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ.....	62
2.3 PERFIL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA.....	66
2.4 PERFIL DAS TURMAS PESQUISADAS.....	67
2.5 COLETA E GERAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.....	69
2.6 CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS.....	72
<b>2.6.1 Classificação de Oliveira.....</b>	<b>72</b>
2.6.1.1 Grupo 1 (G1) - Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética.....	73
2.6.1.2 Grupo 2 (G2) - Problemas realmente importantes.....	73
2.6.1.3 Grupo 3 (G3) - Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra.....	74
<b>3 ANÁLISE E PERCEPÇÕES DE ESCRITA.....</b>	<b>76</b>

3.1 CLASSIFICAÇÃO DE OLIVEIRA.....	76
3.2 CLASSIFICAÇÃO SEGUNDO A MOTIVAÇÃO: MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA, MOTIVAÇÃO MORFOLÓGICA, MOTIVAÇÃO GRÁFICA.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>126</b>
APÊNDICE 1 – Ditado de figuras, palavras, frases e pseudopalavras.....	127
APÊNDICE 2 – 1ª Produção: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica.....	131
APÊNDICE 3 – 2ª Produção: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica.....	133
APÊNDICE 4 – Ditado: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica.....	134
<b>ANEXOS.....</b>	<b>137</b>
ANEXO 1 – Modelos de Cartas de Apresentação exploradas em sala.....	138
ANEXO 2 – Exemplos de Atividades da Oficina de Aprendizagem.....	140
ANEXO 3 – Jogos de Ortografia e Acentuação.....	144

## INTRODUÇÃO

É inegável que a escrita possui um papel importantíssimo na maioria das sociedades modernas, uma vez que ela permitiu/permite que a história e o conhecimento sejam armazenados, compartilhados, complementados, rediscutidos. Por meio da escrita, foi possível chegar-se ao alto nível de desenvolvimento tecnológico e social que se verifica hoje, pois essa modalidade de expressão linguística possibilita registros duradouros usados como base para a evolução e inovação no que é existente.

Enquanto a oralidade, na maior parte de suas manifestações, é fugaz e passível de apagamento, uma vez que depende da memória, a escrita possibilita não só o registro, mas a análise acurada, por meio da leitura e releitura, do que foi enunciado. Pela escrita, os indivíduos revisitam o que foi afirmado em diversos momentos da história, elaborando novas interpretações de acordo com os diversos modos de pensar das sociedades, culturas, posições sociais e grupos aos quais pertencem<sup>1</sup>.

Escrever é mais que apenas codificar sons em letras. Tal qual se faz com a fala, é preciso organizar o discurso de acordo com a situação de comunicação e a intencionalidade. Porém, a escrita formal, esta que ensinamos na escola, é mais rígida em relação a convenções gramaticais próprias da escrita, regras de ortografia, adequação lexical à formalidade, padronização gráfica (paragrafação, tamanho de letra, realce, cor, tabulação), além de outras particularidades próprias da escrita. É no desenvolvimento dessas habilidades que os professores, em maior ou menor grau - dependendo do componente curricular que ministram -, tentam auxiliar os alunos.

Comumente, o ato de escrever inicia-se no ambiente escolar e se amplia para outros ambientes cotidianos, por meio de gêneros como bilhetes, formulários, correspondência oficial/comercial, entre outros.

Uma forma de manifestação escrita, em especial, tem dado maior visibilidade à escrita do cidadão comum, o meio digital: e-mails; redes sociais; mensagens de texto trocadas em aplicativos de celular, compartilhadas, frequentemente, com

---

<sup>1</sup> Uma ressalva importante: a facilidade e disseminação de registros em vídeo e áudio está mudando esta realidade, permitindo visitar, quantas vezes necessário for, o que foi dito. Porém o registro escrito do conhecimento e história não podem, ainda, ser superados pelas formas de registro do oral.

grandes grupos de pessoas; blogs, inclusive de renomados meios de comunicação nacional, nos quais qualquer pessoa com acesso digital pode contribuir com seus comentários; canais de vídeos, entre outros. Cidadãos passaram a manifestar seus pensamentos, desejos, inquietudes e protestos para a sua comunidade ou grande parte da sociedade; saíram das sombras e dividiram seus saberes e opiniões com todos.

Com isso, a escrita passou a ter maior presença e alcance no cotidiano das pessoas comuns revelando, com frequência, incorreções, seja pelo desconhecimento de regras gramaticais, seja por não adequar a linguagem ao contexto de comunicação, seja, o que mais chama a atenção, pelo desrespeito à ortografia - provavelmente por ser um conhecimento considerado basilar.

Somando-se a isso, os resultados de alguns testes avaliativos, como Pisa (*Programme for International Student Assessment*) e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), mostram que a preocupação com a aquisição da escrita, demonstrada há quase 20 anos, conforme se observa nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997), continua atual: não temos sido capazes de auxiliar os alunos no desenvolvimento do uso eficaz da língua escrita<sup>2</sup>.

É mister identificar causas e indicar caminhos que auxiliem na solução desses desvios gráficos, aproveitando a motivação que os indivíduos têm demonstrado para a escrita.

E, tanto a experiência (no ensino de língua portuguesa para o EM e língua inglesa para diversas idades) como a literatura, guiaram-nos para a influência da fala na escrita e a possibilidade de esta ser a origem da maior parte dos erros de grafia. Por desconhecimento das regras ortográficas ou, o que é mais contumaz, por associação sonoro-gráfica, os indivíduos tendem a escrever conforme pronunciam as palavras, manifestando grafias que não apenas revelam desconhecimento de regras ortográficas, mas também de *princípios fonético-fonológicos que regem a escrita*.

---

<sup>2</sup> A expressão língua escrita, nesta dissertação, será tomada como sinônimo de escrita, meramente para evitar a repetição excessiva da palavra escrita, uma vez que a língua é uma só, apenas pode ser manifestada em duas modalidades distintas: oral e escrita.

Vimos, então, a necessidade de investigação da escrita ortográfica nesse nível escolar, pois verificamos que apresentavam muitos erros ortográficos e que poucas<sup>3</sup> pesquisas sobre esse assunto, nesse grupo, haviam sido desenvolvidas.

A partir disso, desejamos identificar as principais dificuldades ortográficas apresentadas por alunos na entrada no EM, relacionando-as à fonética e à fonologia, de modo a identificar a conexão entre o desconhecimento de princípios fonético-fonológicos e os desvios ortográficos identificados, separando-os dos casos relacionados estritamente à convenção ortográfica, os quais requerem memorização sendo, portanto, mais difícil a intervenção do professor.

Queremos esclarecer que esta pesquisa não tem o intuito de fornecer respostas acerca dos motivos que levam alguns alunos com uma longa caminhada acadêmica a apresentarem uma incidência maior de erros de grafia, já que isso seria muito difícil. Contudo, nos propomos a levantar questionamentos que possam servir de incentivo a futuros estudos e, quiçá, desenvolvimento de atitudes, atividades, conhecimentos, que venham a auxiliar na solução das dificuldades abordadas neste trabalho.

Nossa principal hipótese quanto ao ensino de ortografia é a de que separar metodologicamente a competência linguística em oralidade, leitura e escrita - o que fica bem marcado nas DCE (PARANÁ, 2008) - tende a autorizar os professores a interpretá-las como facetas distintas da língua, quebrando as correlações existentes entre elas. Isso tem, a nosso ver, prejudicado o aprendizado dos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF), pois a fonética e a fonologia têm sido, muitas vezes, pouco utilizadas no ensino-aprendizagem de ortografia, originando dificuldades gráficas que o educando não consegue identificar.

---

<sup>3</sup> ALVES, Maria do Rosário N. R. **A escrita na 1ª série do ensino médio**: uma análise sobre a alfabetização. (Dissertação de Mestrado). Brasília, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2005.

ARAUJO, Karin E. F. **Um estudo da manifestação da oralidade em produções escritas de alunos**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP, 2009.

PAIVA, Zilda L. R.; CONCEIÇÃO, Karla K. A. A morfologia na aprendizagem da ortografia da língua portuguesa: a influência da consciência morfológica. **Artifícios**, v. 3, n. 5, jun/2013.

REIS, Wellington M. **Ortografia**: A ocorrência de desvios em uma sala do 3º ano de Ensino Médio. Monografia (Graduação em Letras). Brasília: Uniceub, 2014. [São analisados, nessa monografia, apenas 5 textos].

SANTOS, Maria J.; NASCIMENTO, Lívia A.; CAMPOS, Ionice B.; PROCÓPIO, Raphaela P. Desatando nós da ortografia: um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Anais 16º Congresso de Leitura do Brasil**, 2007, Campinas. CDRoom.

Uma vez que os estudantes chegam à escola como falantes fluentes da língua portuguesa, eles iniciam o aprendizado da escrita pautando-se no que já conhecem da oralidade. Contudo, a fala diverge da escrita tanto em organização (sintaxe) quanto em representação (ortografia).

A escrita da língua, diferentemente da sua fala, tornou-se menos variável ao longo dos anos em virtude das regras sintáticas e ortográficas que a regem – fato que teve início com as gramáticas de Fernão de Oliveira, 1536, e de João de Barros, 1540, e com o tratado de ortografia de Duarte Nunes Leão, 1576, e outros que a ele se seguiram (TEYSSIER, 2007, p.33). Contudo, sabemos que a escrita também sofre constantes mudanças, tanto de regras sintáticas, o que pode ser atestado pelo surgimento das gramáticas de uso, quanto de caráter ortográfico, como visto pelo último acordo ortográfico, que entrou em vigor em 2016.

Além disso, há uma considerável diferença entre o Português Europeu (PE) e o Português Brasileiro (PB), tanto de caráter lexical como sintático, revelando uma distinção entre eles que vai desde escolhas preferenciais a ocorrências extravagantes. O acordo ortográfico vigente buscou a homogeneização das grafias em todos os países lusófonos, o que leva a acreditar que distinções ortográficas venham a deixar de ocorrer, desde que o acordo seja posto em prática por todos eles.

Dessa forma, embora a escrita seja uma tentativa de representação gráfica da fala, ela possui várias regras ortográficas que objetivam sua padronização, criando um código que possa ser compartilhado entre os falantes da língua, a fim de evitar questões de variantes (CAGLIARI, 1999). Logo, o aprendizado da escrita de línguas alfabéticas inclui o domínio de sua ortografia e esse é um desafio que todos enfrentam, pois mesmo os que possuem elevado grau de proficiência precisam consultar o dicionário eventualmente.

Ainda que diversas dificuldades de grafia sejam devidas a idiosincrasias, muitas pessoas apresentam dificuldades em perceber que os sons da fala nem sempre são representados da mesma forma na escrita, aliás, muitos deles não o são. Como exemplo, podemos citar o fato de que, em muitos falares do nosso país, o som da vogal 'u' em final de sílaba, é representado graficamente pela consoante 'l' (voltou, tradicional) originando, frequentemente, representação gráfica incorreta ('voutou', 'tradicionau').

Outra dificuldade ortográfica bastante comum é a delimitação do fluxo da fala em palavras, gerando hipossegmentações e hipersegmentações de palavras (como ‘derrepente’ e ‘de mais’), fato que dificulta muito a comunicação escrita de alguns alunos.

É bastante observada, também, a monotongação em muitas variantes orais, ocasionando representação gráfica errada (‘intera’ em lugar de *inteira*); ou a ditongação (‘mais’ em lugar de *mas*), também muito comum na fala.

A relação das sílabas tônicas das palavras (prosódia) com as terminações verbais ‘ão’ e ‘am’; o som da letra ‘s’ entre vogais; a elevação e o abaixamento de vogais médias-altas (‘rui’ por *roí* e ‘mitidas’ por *metidas*) são outros exemplos de desvios em cuja base está a transferência do conhecimento da oralidade para a escrita.

A partir desses fenômenos, supomos que a compreensão de alguns princípios fonológicos que envolvem a transferência da fala para a escrita seria capaz de resolver muitos dos problemas ortográficos apresentados por estudantes.

Partindo desse preceito, o tema, a ser explorado nesta pesquisa é a defesa do papel da fonética e, principalmente, da fonologia na compreensão e apreensão da ortografia.

Logo, esta pesquisa pretende responder à seguinte indagação: Quais as origens dos erros de grafia mais recorrentes em produções textuais de alunos do 1º e 2º Anos do Ensino Médio (EM)? Por sua vez, o problema de pesquisa que conduziu os estudos foi a necessidade de identificação de origens para as dificuldades ortográficas mais recorrentes em alunos do 1º e 2º Anos do EM.

Diante dessa pergunta, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre os erros de grafia de alunos de 1º e 2º Anos do Ensino Médio, de uma instituição pública de ensino no Sudoeste do Paraná, considerando a relação entre fala e escrita. O acompanhamento dos estudantes no 2º Ano visa verificar o desempenho dos mesmos estudantes após um ano, já que, excetuando-se os alunos transferidos e/ou reprovados, a turma constitui-se dos mesmos sujeitos do 1º ano estudado<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Salientamos que esta pesquisa é complementar à pesquisa realizada, em 2015, pela pesquisadora em âmbito institucional, intitulada **Manifestações de oralidade em escrita de alunos do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná Campus Capanema**, na qual foram analisadas 4 produções textuais (relativas aos 4 bimestres do ano). Verificamos que, nas 4 produções, os erros de base fonético-fonológica superaram os erros ligados à estrita infração da convenção ortográfica. Observamos também que os erros, principalmente os ligados ao falar do sujeito, cresceram

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- i) Estudar a relação entre fala e escrita e o desenvolvimento da autonomia do registro escrito em relação aos fenômenos a partir de atividades escritas (textos e ditado);
- ii) Classificar os problemas de escrita para obtenção de um panorama da natureza dos erros - origem fonológica, gráfica ou morfológica;
- iii) Estudar e avaliar os erros de origem fonológica, considerando aqueles influenciados pelos aspectos fonéticos (realização do som) e aqueles que resultam da incorporação de princípios ortográficos;
- iv) Estimular a reflexão e a superação das dificuldades ortográficas por meio de oficinas com atividades (jogos e passatempos), discussões acerca de erros ortográficos comuns (outdoors, placas comerciais, placas de caminhão, entre outros), e construção do conhecimento por meio da observação e da comparação.

A geração dos dados da pesquisa deu-se em um 1º Ano e em um 2º Ano de uma instituição de ensino pública em uma cidade de pequeno porte no Sudoeste paranaense, na qual atuamos como docente de língua portuguesa nas turmas pesquisadas. Foram investigadas produções textuais de 31 sujeitos, num total de 55 produções, pois, em 2015, foram coletadas 31 produções dos alunos que frequentavam o 1º Ano e, após cinco reprovações e duas transferências, em 2016, na turma do 2º Ano restaram 24 alunos, cujas produções foram coletadas. Esses 24 alunos também responderam um ditado ortográfico.

A metodologia que norteou as análises foi a metodologia quali-quantitativa interpretativista de cunho etnográfico.

Quanto à organização, esta dissertação está organizada em três capítulos, seguidos das Considerações Finais.

No primeiro capítulo, destinado à fundamentação teórica, recuperamos teóricos da Linguística e Sociolinguística, como Bortoni-Ricardo (2005, 2006, 2007), Mollica (2003), Cagliari (1999a, 1999b), Massini-Cagliari (1999a, 1999b), Marcuschi (2007), Tasca (2002), Oliveira (2005), entre outros, com o intuito de discutir sobre a nebulosa relação entre fala e escrita, mal compreendida pela criança no período de

alfabetização, e suas implicações nos problemas ortográficos dos alunos em etapas posteriores da vida escolar. Incluímos, nesse capítulo, uma discussão sobre a visão dos documentos oficiais (PCN, 1997,1998, 200, 2002 e DCE, 2008) acerca do trabalho com fonética e fonologia em sala de aula.

O segundo capítulo foi dedicado à metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Nele estão explicitadas informações relativas: à escola e aos alunos, às condições de produção que envolveram a coleta e a geração de dados, à metodologia de análise dos dados, entre outras questões metodológicas.

O terceiro capítulo contém o tratamento dos dados da pesquisa, gráficos, tabelas e análises feitas a partir dos textos produzidos pelos alunos e do ditado, além de informações sobre as classificações adotadas na análise do *corpus*.

Ao final, são encontradas as principais reflexões extraídas das análises feitas ao longo de toda a pesquisa, consideradas em comparação com pontos de vista enunciados pelos autores consultados.

## 1 ORTOGRAFIA: DA INFLUÊNCIA FONÉTICO-FONOLÓGICA À CONVENÇÃO ORTOGRÁFICA

Neste capítulo, discutimos, inicialmente, a aquisição do código escrito. Na sequência, a temática de discussão é a relação entre fala e escrita, considerando a variação linguística na fala, e sua implicação na ortografia. Tratamos também dos processos fonético-fonológicos – metaplasmos – (alguns deles surgidos na passagem do latim clássico ao latim vulgar, outros gerados no desenvolvimento do português) de ocorrência no *corpus* e sua influência na ortografia do português brasileiro atual. Incluímos, ainda, uma breve discussão sobre a visão dos documentos oficiais acerca da fonética em sala de aula nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

### 1.1 ESCRITA E AQUISIÇÃO DO CÓDIGO ESCRITO

A aquisição da escrita é um processo demorado, contínuo e, na realidade, ininterrupto. Sempre estaremos aprendendo novas formas de escrever, novas palavras (léxico), novas organizações estruturais possíveis (sintaxe), novos sentidos ao que dizemos (semântica), mesmo porque, a língua está em constante mudança e os sentidos vão sendo criados e modificados no seu uso.

A fala, por ser mais usada em contextos informais, por preservar formas linguísticas homogeneizadas pela ortografia, por permitir a expressão plena da variação linguística em muitos contextos, é considerada mais flexível que a escrita, gerando muitos falares - variáveis da fala que não chegam a constituir-se como dialetos.

Já a escrita tende a ser mais estável, pois é regida por regras sintáticas mais rígidas e por regras ortográficas que, até certo ponto, distanciam-na da fala; porém, ela não é estanque, pois incorpora, mesmo que mais lentamente, muitos dos processos de mudança ocorridos na oralidade, o que demanda atualização das gramáticas e, no caso de mudanças ortográficas, atualização de quase tudo que envolve escrita.

Não se deve, contudo, chegar à conclusão equivocada de que a escrita tem maior grau de formalidade, pois, segundo Marcuschi e Dionísio (2007)

A formalidade ou a informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais. Essa noção é de grande importância para perceber que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos. Não é certo, portanto, afirmar que a fala é informal e a escrita é formal (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 25).

Não obstante os diferentes graus de formalidade na escrita, sua aquisição permanece sendo algo muito complexo, pois, apesar de sua estreita relação com a oralidade, suas diferenças são marcantes. Para Bortoni-Ricardo (2006), ler e escrever exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural.

A dificuldade com a escrita inicia-se no aprendizado dos vários signos a que os alfabetizados são expostos. Massini-Cagliari (1999b) realça que a possibilidade de diversas representações das letras (maiúsculas, minúsculas, de imprensa, manuscritas – com toda a diversidade que isso abrange -, além das diversas fontes disponíveis) só é possível porque possuímos uma noção abstrata do que sejam as letras. Logo, mesmo variando o aspecto gráfico, a identificação da letra é possível porque a noção abstrata permanece a mesma.

É verdade que nossos conhecimentos lexical e semântico contribuem muito nesse reconhecimento gráfico, mas Massini-Cagliari (1999b) chama atenção para a ortografia ao afirmar: “[...] o que determina o **valor** de cada letra dentro de um sistema de escrita como o nosso, que não é puramente fonográfico nem ideográfico, mas mistura aspectos de ambos, é a ORTOGRAFIA” (MASSINI-CAGLIARI, 1999b, p. 37, grifo e destaque da autora).

Um exemplo disso é reconhecermos que os sons de /x/ em *exame* e *enxame* não são os mesmos, pois equivalem, respectivamente, ao som de /z/ em *beleza* e de /ch/ em *encher*. Isso significa que o valor de x em casos idiossincráticos não está ligado ao som nem a nenhuma regra fonológica, mas à simples regra ortográfica, ou seja, a uma definição arbitrária de valor, conforme a afirmação de Massini-Cagliari (1999b).

É importante lembrar que a convenção ortográfica nem sempre fez parte da escrita, aliás, ela é uma entidade muito recente na língua portuguesa. Segundo Abaurre e Pontara (2006), a normatização ortográfica ocorreu pela primeira vez em Portugal em 1911 e no Brasil apenas em 1943. Além disso, de lá para cá, no Brasil,

ocorreram mais três modificações ortográficas, em 1945, 1971 e, recentemente, com o acordo ortográfico implantado a partir do ano de 2016.

Embora a convenção ortográfica revele muitos casos de arbitrariedades ortográficas no português (que são justificados pela história da língua), muitas das dificuldades da escrita possuem outras origens, com explicações e possibilidade de definição de padrões, e são, sobretudo, **estas** as que ficam esquecidas no trabalho em sala de aula.

A esse respeito, podemos citar o fato de o Português Brasileiro, fonético-fonologicamente possuir 12 vogais (7 orais – [a], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [u] - e 5 nasais – [ã], [ẽ], [ĩ], [õ], [ũ]). Contudo, qualquer falante alfabetizado dirá que ela possui 5 vogais. Este conhecimento, extremamente simples de ser explicado, é desconhecido pelos aprendizes, que se obrigam a desprezar o que conhecem da sua oralidade em prol da abstração necessária à apreensão da escrita.

O sistema linguístico do português escrito, segundo Cagliari (1999), mescla fonologia e ortografia – o que é denominado pelos PCN (BRASIL, 1997) de sistema grafo-fonético. Cagliari afirma que a escrita é uma tentativa de representação da fala, porque todas as línguas são, originalmente, faladas. Contudo, foi necessária a adoção de regras ortográficas para garantir que a transcrição fiel da fala não interferisse no sentido, pois a transcrição pura consideraria as variações linguísticas. De acordo com Cagliari (1999a),

Sabemos que a escrita, cujo objetivo é a leitura, caracteriza-se por resistir a mudanças e alterações. A ortografia surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de “uma palavra de forma fixa”, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê (CAGLIARI, 1999a, p. 65-66, aspas do autor).

Esta distinção entre fala e escrita é um ponto que precisa ser bem realçado. Para Oliveira e Nascimento (1990), a escrita baseia-se em palavras morfológicas, enquanto a fala pauta-se em palavras fonológicas. É esta a característica distintiva que origina hipossegmentações (quando o aluno registra duas palavras aglutinadas, como ‘oque’ e ‘velo’ - para *vê-lo*) e hipersegmentações (quando há a segmentação, em duas ou mais palavras, de uma palavra morfológica, como em ‘des de’ ou ‘energia’) na escrita. O fato de palavras não acentuadas (como os pronomes átonos,

as preposições e os artigos) sempre estarem acompanhadas de palavras acentuadas, faz com que os alunos aglutinem-nas às palavras acentuadas ou, na tentativa de acertar, separem as sílabas átonas das palavras.

Outra implicação do traço fonológico na fala e morfológico na escrita está no ritmo, que na fala é marcado por pausas e na escrita por pontuação. Como a pontuação é também uma convenção gráfica, a compreensão de seu uso não se restringe à explicação simplista de que uma pausa curta é representada por uma vírgula e uma pausa longa por um ponto. Há muito mais a se compreender sobre o caráter grafo-fonêmico da escrita que aquilo que comumente se estabelece nas aulas de língua portuguesa.

Todavia, para que esse conhecimento chegue aos aprendizes, o alfabetizador, assim como todo professor de língua portuguesa, precisa conhecer: o sistema silábico-alfabético do português e até que ponto ele determina a escrita, as regras ortográficas que sobrepujam o fonético, as regularidades e as convenções ortográficas de caráter aleatório para que, na medida do possível, transmita isso aos estudantes.

Para tanto, deve possuir uma boa base em Fonética, Fonologia e Morfologia. Sua formação também deve ter contemplado o conhecimento dos princípios da heterogeneidade, variação e mudança.

O professor alfabetizador deveria ensinar partindo da descrição da língua, usando exemplos do cotidiano dos alunos, e aproveitá-los sempre que possível, já que, segundo Bortoni-Ricardo (2006) a maioria dos alfabetizandos, quando ingressa na escola, já possui um “capital simbólico” muito significativo para o processo de alfabetização. A autora acrescenta que os brasileiros são falantes proficientes do Português Brasileiro e que não se pode desconsiderar esse conhecimento, logo, a realidade linguística da comunidade deve orientar o trabalho do professor em sala de aula, funcionando como norte na determinação dos conhecimentos a serem trabalhados em cada realidade. O ensino da escrita deve tomar a fala como ponto de partida, ensinando padrões fonéticos e variacionistas.

Sobre isso, Busse (2013) afirma:

O desafio do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental está em reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente na fala do aluno e, a partir dela, inseri-lo no mundo letrado. A aprendizagem da escrita e o convívio com as formas escolarizadas da língua não devem prescindir do trabalho com diversidade

linguística, devem tomá-la, contudo, como ponto de partida, valorizando e reconhecendo sua face cultural, social e histórica. A variedade linguística dos alunos deve ser respeitada como legítima. Para tal, é preciso que se reconheçam as variedades linguísticas como resultado das interações entre falantes de diferentes línguas, como fases das mudanças linguísticas, e, principalmente, como aspecto que caracteriza os grupos, os situa social e geograficamente. O trabalho com a aquisição da língua escrita deve, portanto, partir da compreensão e do estudo dos fenômenos da fala e, a partir de uma metodologia que se ampare no conhecimento da língua, nos níveis fonético-fonológico e morfosintático, busque levar o aluno ao domínio da escrita nas diferentes situações de uso (BUSSE, 2013, p. 10).

Assim, além das questões propriamente linguísticas relacionadas à aquisição da escrita, outro aspecto a ser considerado é a heterogeneidade linguística da comunidade. Conforme destaca Busse (2013), a coexistência de diferentes culturas, línguas e falares em uma comunidade não se neutraliza no espaço escolar.

Ainda que, atualmente, a variação esteja sendo levada em consideração, em termos de fala, por muitos professores de línguas, permanece a desconsideração de sua influência em relação à escrita. É a tentativa de padronização linguística verificada historicamente na escola.

Sabendo-se que o aluno parte de sua própria fala como parâmetro para a elaboração da escrita, desconsiderar fenômenos como o rotacismo (a troca de // por /r/, como em 'bicicreta' ou 'probrema'), a monotongação (redução de um ditongo a uma vogal, como em 'caxa' ou 'quejo'), a elevação das vogais (a substituição de /e/ por /i/ e de /o/ por /u/, como em 'genti' e 'cantu'), a vocalização das laterais (principalmente de // por /u/, como em 'futebou' e 'legau'), entre outros, é transformar a escrita em uma língua distante e artificial para os alunos.

Da mesma forma, deve-se focar nas variantes com o objetivo de levar o aluno a compreender a língua como produto das relações e interações entre falantes, e as variantes como fenômenos de mudança linguística. O aluno necessita saber que sua variante linguística funciona muito bem em contextos informais e que deve ser usada, inclusive por ser uma forma de manutenção da identidade. Contudo, em determinados gêneros mais formais, tanto escritos como orais, é imprescindível que se use a norma padrão. É importante que o aluno saiba que valorizar a sua variante não significa também aceitá-la em qualquer contexto.

Segundo Marcuschi e Dionísio (2007):

[...] os usos da língua são variados, ricos e podem ser muito criativos. Isso não equivale, no entanto, a defender um vale-tudo, pois a variação tem um limite que não pode ser ignorado. [...] A língua tem um vocabulário, uma gramática e certas normas que devem ser observadas na produção dos gêneros textuais de acordo com as normas sociais e necessidades cognitivas adequadas à situação concreta e aos interlocutores (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 16).

Valorizar as identidades por meio do respeito e aceitação da variação linguística não equivale a ignorar as relações socioculturais que envolvem a língua, relações de prestígio e desprestígio. Quanto maior for a capacidade de adaptação linguística dos usuários da língua ao contexto, melhores serão os resultados por eles obtidos.

E a dificuldade com a língua formal é um dos geradores de baixos índices de leitura e escrita dos brasileiros, que se reflete, entre outros, no desempenho insatisfatório nos testes nacionais e internacionais (Enem e Pisa, para falar dos testes aplicados ao Ensino Médio)<sup>5</sup>. É bem verdade que os resultados da redação no Enem apresentaram grande melhora de 2014 para 2015, mas o ministro da Educação explicou a razão, conforme se vê na notícia transcrita a seguir:

Mais de 53 mil candidatos que realizaram o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) 2015 zeraram a nota da redação. Outros 104 estudantes tiraram nota mil. O número de redações nota zero é bem menor do que na edição de 2014, quando 529.374 alunos zeraram. "A diferença é que separamos os candidatos que deixaram a redação em branco dos que realmente tiraram nota zero", afirmou o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em coletiva nesta segunda-feira (11) (Educação Uol, jan. 2016).

A afirmação acima significa que uma quantidade enorme de estudantes que prestam a prova não se sente apta a expressar-se acerca do tema da redação, entregando-a em branco. E a quantidade dos que não atendem as condições mínimas necessárias ainda é muito alta, mais de 50 mil.

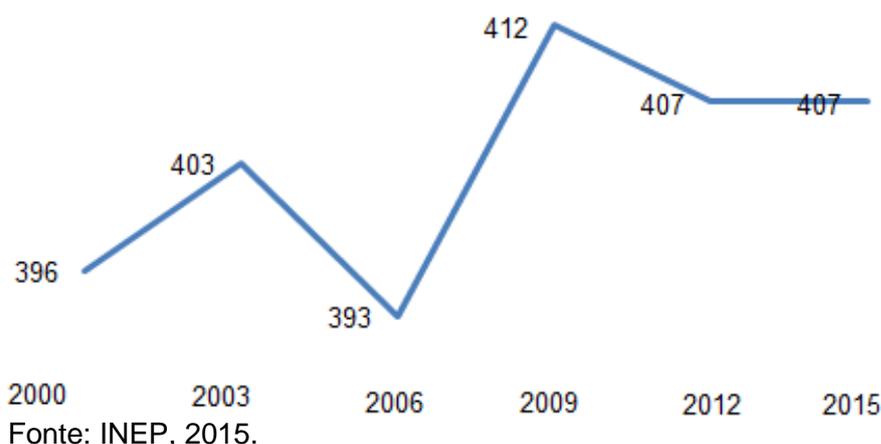
Já em relação ao Pisa (teste internacional que avalia uma amostra de estudantes de 15 anos em cada país participante – no ano de 2015, participaram 23.141 estudantes brasileiros), com base no total de pontos, o Brasil ficou em 59º lugar, em 2012, e em 63º lugar, em 2015. Considerando que, em 2012, participaram 65 países e, em 2015, 70 países, o desempenho brasileiro não foi dos melhores. Os

---

<sup>5</sup> Não é o objetivo, deste trabalho, problematizar os testes padronizados, tanto nacionais quanto internacionais, mas existem artigos e dissertações de autores diversos a este respeito.

resultados da avaliação de leitura dos estudantes brasileiros no Pisa, desde a sua implantação no país, estão demonstrados no gráfico abaixo:

**Gráfico 1** – Resultados da avaliação de leitura no Pisa nos últimos 15 anos



Enquanto a média brasileira em leitura é 407 pontos, a média geral é 493 pontos. A figura a seguir indica quais as principais facilidades e dificuldades dos brasileiros avaliados no Pisa em 2015.

**Figura 1** – Pontos fortes e fracos dos estudantes brasileiros em leitura (Pisa)



Fonte: INEP, 2015.

Conforme a figura 1, os estudantes brasileiros demonstram dificuldades em

lidar com a língua em alguns contextos formais (textos oficiais), ao passo que se saem bem em contextos mais informais (*e-mails, blogs*). São treinados para localizar informações nos textos, mas não para interpretá-las.

Seria interessante se esse teste também avaliasse a produção textual, para que pudéssemos constatar quais são os pontos fortes e fracos dos brasileiros nela e também o desempenho dos demais países.

Não atribuímos à ortografia a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do desempenho escrito dos estudantes. O que queremos dizer é que ela é um fator importante em relação à proficiência escrita.

Na próxima seção, iremos nos aprofundar na relação existente entre fala e escrita e as implicações dela resultantes.

## 1.2 RELAÇÃO FALA E ESCRITA

O caminho percorrido na aprendizagem natural de um idioma dá-se da fala para a escrita, a segunda sofrerá, obrigatoriamente, forte influência da primeira. Para Oliveira (2005), o aprendizado da escrita se dá por um “processo de construção de conhecimento *intermediado* pela oralidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 09, grifo do autor). O autor também fala que a tendência natural é que, conforme o indivíduo avance no desenvolvimento da escrita, a influência da oralidade seja cada vez menor.

Isso não significa que o indivíduo deva passar a falar de forma ortográfica. Ninguém fala de forma ortográfica: primeiramente, porque ninguém fala por meio de fonemas, de modo que não há diferenciação oral que corresponda à ortografia do X em *peixe* ou em *exame*, por exemplo; segundo, porque muitos traços de fala não são marcados na escrita, como o acento fonético da palavra *fecha* ser grave ou agudo, dependendo de quem fala; terceiro, porque existem palavras cuja pronúncia remonta o português europeu – como *também* e *parabéns* - ou possuem uma pronúncia que não reflete a língua falada por ninguém – como a palavra *muito*.

Desta forma, há que se evitar a compreensão errônea de que a ortografia indica a fala “correta”, conforme nos alerta Massini-Cagliari (1999):

Existe, na nossa sociedade, a crença de que a ortografia das palavras refletiria a pronúncia “correta” das palavras, o que é um preconceito, já que a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem a função de anular a variação linguística, na escrita, no nível

da palavra. O fato de a ortografia se aproximar mais da pronúncia das classes sociais mais privilegiadas deve-se ao fato de as pessoas pertencentes a estas classes sociais terem mais acesso à escolarização [...] (MASSINI-CAGLIARI, 1999a, p. 31, destaque da autora).

Embora haja um movimento em diferentes áreas da Linguística no combate a essa crença, ainda resta uma visão corretiva e estigmatizadora sobre as variantes linguísticas.

Mariani (2008) discute o preconceito linguístico tomando por princípio uma frase frequentemente pronunciada por brasileiros, de diversos níveis de escolaridade: “Não sei falar português direito”. Esse preconceito introjetado, segundo a autora, nasceu com a imposição da língua do colonizador e a tentativa de apagamento das demais línguas, particularmente com a proibição da Língua Geral.

O que esses enunciados materializam é a contradição constitutiva da memória de nossa língua, uma língua que, se em seus começos foi uma língua de colonização em luta com outras línguas, para firmar-se como língua nacional apagou essas outras línguas bem como sua heterogeneidade interna (MARIANI, 2008, p. 34).

Dessa forma, estabeleceu-se no imaginário das pessoas que a língua portuguesa falada no Brasil deve ser a mesma que em Portugal. A tentativa de aproximar a fala da escrita é parte dessa busca de homogeneização linguística, que foi incentivada pela escola durante séculos.

Pelo fato de os grupos sociais serem diferenciados pelo uso da língua, seu comportamento linguístico também indica a qual estrato social pertencem. Assim, a crença de que a escrita deve manifestar-se na fala expõe o preconceito linguístico, na medida em que estigmatiza os falantes e os grupos a que pertencem, acentuando a divisão da sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005).

Isso sem levar em conta que, embora se assuma que o Brasil é um país falante do português, não podemos desconsiderar a influência que exercem as demais línguas faladas no país, as quais são em torno de 210. Dentre elas, 180 são línguas indígenas e 30 línguas faladas pelos descendentes de imigrantes (BOTASSINI, 2011).

Assim, ao invés de anular as variantes, o professor deve utilizá-las para o aperfeiçoamento cultural da turma, pois as variações linguísticas carregam elementos da história e da cultura dos grupos, uma hierarquia social que remete à

formação das comunidades e da convivência entre os diferentes grupos que a compõe.

Conforme destaca Mollica (2009),

Torna-se importante saber que os indivíduos apresentam também perfis sociolingüísticos diferenciados em sociedades complexas e são obrigados a desempenhar inúmeros papéis num grande elenco de eventos de fala de que participam. É nessa medida que o trabalho do professor de línguas tem que considerar inúmeros contextos de fala, tirar partido das distintas experiências comunicativas dos alunos, de seus papéis sociais, de forma a desenvolver práticas variadas de letramento. (MOLLICA, 2009, p. 30).

Na escola, o ensino da escrita contempla a relação entre fala e escrita, a qual passa, inevitavelmente, pela oposição entre padrão e não padrão, formas conservadoras e formas inovadoras, formas estigmatizadas e formas de prestígio. Tarallo (2005) destaca que a relação de concorrência entre estas formas nem sempre é verificada, pois podem surgir situações conflitantes de acordo com “a dimensão que as atitudes sociolingüísticas podem alcançar” (TARALLO, 2005, p. 11-12). Isso se verifica em casos em que uma forma não padrão assume papel mais forte na comunidade, o que mostra uma dependência da atitude que os falantes, condicionados por questões culturais e sociais, podem assumir.

Tanto o professor como os alunos precisam estar cientes de que, como afirma Mollica (2009),

[...] as variantes estruturais são sempre legítimas e motivadas, pois há fatores sistêmicos, estilístico-sociais, lexicais e psicolingüísticos que as controlam. [...] O educador precisa desses conhecimentos para aceitar as variedades que os alunos dominam e oferecer a variedade *standard* como opção, tanto na fala quanto na escrita. (MOLLICA, 2009, p. 30).

Faz parte do aprendizado de línguas saber que entre as diversas variedades de uma língua uma foi escolhida para ser a padrão. É preciso que os alunos dominem também esta, tanto na fala como na escrita, mas principalmente saibam que a escrita tem regras que a diferem da fala, mesmo da fala padrão.

O estabelecimento de um padrão de língua está intimamente ligado à colonização, pois a língua é uma forma de domínio. O apagamento das demais

línguas, particularmente as indígenas, visava também um apagamento mais amplo, o apagamento da cultura desses povos, produzindo uma sociedade mais homogênea. Mariani fala que tal situação gerou “[...] um efeito homogeneizador resultante desse processo de colonização linguística que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil” (MARIANI, 2008, p. 27).

Por isso, o discurso de negação à variação foi, e ainda é, tão presente. E a escola cristalizava-o, como denuncia Tasca (2002):

Acreditam muitos professores que só existe uma forma correta de falar e de escrever e que as regras normativas da gramática são intocáveis. Acreditam que a língua é invariável, que foi feita de uma vez para sempre, ignorando por completo a riqueza da diversidade linguística (TASCA, 2002, p.16).

É verdade que uma parcela dos professores tem conhecimento das variações de pronúncia e de léxico que a nossa língua apresenta, mas muitos dos que admitem a variação na oralidade assumem que ela se restringe à fala, desconsiderando sua influência na escrita.

Por isso, é necessário que os professores abordem a variação linguística em suas aulas, mas não como mera informação de sua existência. É importante que, a partir delas, utilizando-se de inter-relações, levem os alunos a compreender o funcionamento da língua, a observar de forma sistemática distinções e semelhanças entre fala e escrita.

Não se pode negar que os estudantes chegam à escola dominando a fala da sua comunidade e sua função, sendo capazes de utilizá-la no seu dia a dia, em suas atividades sociais. Para Mollica (2009), diante desses conhecimentos, o professor deveria aproveitar esses saberes linguísticos dos alunos iniciando seu trabalho pela oralidade. O trabalho com a leitura e a escrita deve seguir-se a esta primeira etapa, partindo dos conhecimentos do próprio falante com o intuito de fazê-lo apropriar-se do código ortográfico e, assim, atingir níveis de maior complexidade nos processos de ler e escrever.

Muitas vezes os professores negligenciam o ensino acerca da formação da língua, o qual é, em parte, responsável por sua diversidade, por julgarem irrelevante ou demasiado complexo para os alunos. Contudo, segundo Cagliari (1999b),

Explicações técnicas não assustam crianças. Pelo contrário, elas têm uma certa expectativa de que a escola vá explicar o porquê das coisas que aprendem ou aprenderam. Saber fazer e saber explicar como se faz e como não deve ser feito é a melhor forma de conhecimento, é saber as causas e os efeitos e suas razões. Negar a transmissão do conhecimento, restringindo ou até mesmo negando a atividade de ensinar do professor é um grande equívoco educacional (CAGLIARI, 1999b, p.225).

Também Busse (2013) destaca que o conhecimento da história da língua auxilia na compreensão e no aprendizado da língua. Porém, a autora ressalta também a importância do conhecimento do perfil linguístico da comunidade.

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. A escola tem o importante papel de levar o aluno à diversidade do português brasileiro, como conteúdo que revela a história da comunidade, as relações que os falantes mantêm entre si e a transformação da língua no tempo. Nesse contexto, na escola a aprendizagem da escrita compreende o domínio de uma face da língua utilizada em situações de uso às quais o aluno está exposto e que sofrem ações uniformizadoras diferentes da fala. O processo de ensino e aprendizagem, diante desse contexto, requer do professor conhecimentos do funcionamento da língua nos diferentes níveis, da história da formação da língua e do perfil linguístico da comunidade. A articulação desses elementos, como objetos do ensino, pode auxiliar o aluno a compreender que a fala e a escrita estão relacionadas, porém, apresentam características distintas que impõem comportamentos e conhecimentos distintos. (BUSSE, 2013, p. 11).

Considerando que a língua é determinada pela mescla de relações internas e reguladoras de certa estabilidade com formas resultantes das dimensões social, histórica e cultural, as investigações sobre a variação linguística podem encontrar, nos condicionantes internos e externos da língua, uma explicação para o funcionamento do sistema, sem, com isso, cair num reducionismo descritivista.

Pois que a descrição dos fenômenos pelo professor objetiva a sua compreensão pelos alunos, para que sejam capazes de incorporar a forma padrão (*standard*) sem desmerecer as variações linguísticas e, ao contrário, saber explicar as diferenças e suas procedências e, assim, defender a sua identidade, suas origens, em lugar de envergonhar-se delas.

Segundo Marcuschi (2007b):

Partir da fala para um trabalho com a escrita seria uma excelente maneira de se entender muitas das questões aparentemente difíceis na produção escrita. Podemos dizer que uma das grandes diferenças enunciativas entre fala e escrita é o fato de a fala apresentar uma sintaxe *em construção*, isto é, *emergente no ato de produção*, ao passo que a escrita revela uma sintaxe *cristalizada* que pode receber formatos novos e estilizados para efeitos expressivos como o fazem os poetas e os romancistas (MARCUSCHI, 2007b, p. 84).

Em relação a essa sintaxe cristalizada da escrita, referida por Marcuschi (2007), uma questão que se verifica, eventualmente, é a organização sintática da fala transposta para a escrita. Por exemplo, não é por ignorância que alunos iniciam frases dessa forma: ‘me senti muito livre’; é o conhecimento advindo da oralidade, pois no Português Brasileiro (PB) esta é uma estrutura muito comum. É sua divergência em relação à sintaxe da escrita, que leva à transgressão de muitas das regras da escrita.

Dessa forma, é necessário que os professores considerem a influência da variação linguística no aprendizado da escrita. Como falantes fluentes do PB, as crianças, ao entrarem na escola, utilizam seus conhecimentos da língua - baseados na sonoridade, sintaxe, léxico e semântica da oralidade - para formar hipóteses quanto ao que deve ser representado na escrita. Os professores que conhecem as relações fonético-fonológicas – e sintático-semântico-lexicais -, determinantes na representação escrita, serão capazes de auxiliar os alunos a estabelecer padrões de representação, levando-os a compreender seus equívocos.

Segundo Oliveira (2005), à medida que amadurecemos no conhecimento da escrita, o efeito da oralidade diminui e o esperado, a longo prazo, é a capacidade de tratar fala e escrita de forma dissociada, ou seja, “que a escrita se torne autônoma em relação à fala” (OLIVEIRA, 2005, p. 10). Contudo, no início do aprendizado da escrita, a oralidade possui grande influência na grafia dos aprendizes.

Devido a isso, é que são verificadas dificuldades de representação escrita de muitos ditongos, por exemplo, ‘ropa’ (por *roupa*) ou ‘individuo’ (por *indivíduo*). Ambas as representações refletem a pronúncia de quem as escreveu.

Outro exemplo são as reduções características de alguns falares - como ‘brincano’, ‘comeno’ – ou de praticamente todos os falantes do Português Brasileiro, como a supressão do /r/ final, marca de infinitivo – como em ‘ela vai fica em casa’.

Nesse sentido, os erros de grafia podem ser indícios dos processos pelos quais os alunos constroem o conhecimento sobre a escrita. Portanto, é papel do

professor auxiliar o aluno, esclarecendo suas dúvidas e seus conflitos sobre a sistematização e organização da escrita para que ele possa ter plena apropriação do código a fim de usá-lo adequadamente.

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007),

Trabalhar a oralidade e a escrita isoladamente significa treinar competências linguísticas distintas. Trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo – o oral e o escrito – e das relações que estes estabelecem entre si (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007, p. 22).

Esse trabalho com oralidade e escrita de forma separada vem, há muito, sendo aplicado nas escolas brasileiras – e ao que indicam as autoras, também nas portuguesas - e os resultados têm demonstrado que essa abordagem não está sendo eficaz. Isso porque, segundo Bortoni-Ricardo (2006), “a leitura e a escrita são parasitárias da fala e [...] o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português e de um grande número de línguas” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 206).

Assim, a consciência sonora da língua favorece a compreensão alfabética dela. Em dissonância com essa visão de língua é o caso de certas atividades que dissociam oralidade e escrita, mas ainda são encontradas nas escolas, como o treino ortográfico (modalidade de exercício ortográfico que consiste em escrever repetidas vezes uma palavra). Para Oliveira (2005), o treino ortográfico não garante que o aprendiz aprenda outras palavras além daquela que está treinando, pois a repetição não provê explicações sobre a regularidade do processo em outras ocasiões. O autor exemplifica que o fato de um aluno treinar a palavra ‘semana’, por tê-la escrito ‘cemana’, não garante que ele irá aprender a grafia correta da palavra ‘segundo’. O caso citado pelo autor é relacionado à convenção ortográfica, não havendo regra ou princípio fonológico que indique a letra a ser utilizada na representação escrita da palavra.

A fragmentação do ensino de línguas ocorre também nas gramáticas, que separam ortografia e acentuação em seções distintas. Se o indivíduo omite acentos, não está cometendo erro de grafia? E a acentuação está ligada à sílaba tônica, ou seja, à Fonologia. Isso significa dizer que ela tem papel relevante não apenas na escrita, mas também na leitura, na oralização da escrita, pois, mesmo que eu

desconheça uma palavra escrita, terei grande chance de saber pronunciá-la se eu compreender que as regras de acentuação me indicam a tônica na presença ou ausência de acentos.

Não há, portanto, como dissociar oralidade, leitura e escrita. O melhor a se fazer é aprender a relacionar as três habilidades, de modo a compreender as confluências e limites que elas apresentam. E, quanto mais a escola promover o ensino de língua, inclusive a materna, interligando essas habilidades, melhor.

Oliveira (2005) afirma que a influência da fala na alfabetização gera uma escrita muito próxima da escrita fonética.

O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita, nessa fase, tem caráter de código [no qual cada símbolo representa outro símbolo, numa correspondência direta entre som e símbolo] (OLIVEIRA, 2005, p. 31).

Muitos erros ortográficos são resquícios dessa escrita fonética, baseada na fala, o que nos interessa, a fim de compreender e auxiliar os alunos que, por pertencerem a um contexto multilíngue – e é justamente esse o contexto do público alvo desta pesquisa, segundo Patorelli (2011) - precisam de um maior grau de reflexão acerca do funcionamento da língua, pois sua fala distancia-se mais da língua padrão (BUSSE, 2013).

Ao longo da história, muito estudiosos identificaram processos fonológicos recorrentes nas variantes linguísticas do Português Brasileiro. A maioria deles, ao longo do processo de aprendizagem, é transposta para a escrita. Serão abordados, a seguir, aqueles que foram relevantes no *corpus* analisado.

### 1.3 PROCESSOS FONOLÓGICOS (METAPLASMOS) TRANSPOSTOS PARA A ESCRITA POR APRENDIZES

Abordaremos, nesta seção, alguns dos processos fonológicos observados na oralidade e que aparecem, com frequência, na escrita como uma ‘transposição’ da fala para a escrita. Existem outros processos que foram ignorados neste trabalho por

não representarem o objeto da pesquisa, pois pertencem a falares ausentes na região estudada.

A transcrição fonética dos exemplos tem por base o falar do Sudoeste do Paraná, local onde ocorreu a geração de dados.

### 1.3.1 Ditongação

A ditongação é o processo de acrescentar-se uma semivogal, [j] ou [w], a uma vogal simples, produzindo um ditongo. Bassetto (2005) demonstra que esse é um processo que já ocorria na passagem do latim clássico para o latim vulgar, com os sons vocálicos /e/ e /o/, e exemplifica com os pares *dominu* > *dueno*, *homine* > *uane*, *nostro* > *nuestro* e *tenet* > *tienet*. Percebem-se as seguintes trocas: /o/ por /ue/, /o/ por /ua/ e /e/ por /ie/.

Silva (2006) esclarece que, na fase de constituição do hispanorromance, houve a formação de ditongos resultantes da substituição de uma consoante intervocálica por uma semivogal, verificado em textos galego-portugueses, como nos exemplos: *fructu* > *fruito*, *cocta* > *coita*. Outros ditongos foram formados pelo apagamento da consoante, ligando vogais de sílabas adjacentes, como ocorreu nos casos seguintes *crudelēs* > *cruees* > *cruéis*; *soles* > *soes* > *sóis*.

Embora o processo de ditongação no português atual ocorra por inserção de semivogal e não por substituição/apagamento de consoante, é interessante perceber que esse fenômeno sempre esteve presente na língua.

Battisti (2013), estudando a ditongação do falar característico de Porto Alegre, parte dos contextos favoráveis à manutenção e à monotongação de ditongos, ou seja, aqueles nos quais a vogal simples antecede os fonemas /s, z, ʃ, ʒ, r/.<sup>6</sup> O primeiro deles, sílaba final fechada por sibilante /s/ ou /z/, é apontado também por outros autores, como Amaral (2014), como sendo um contexto favorável à ditongação de vogais simples, particularmente em monossílabos, como se percebe em: *mas* [majs], *vez* [vejs], *três* [trejs] e *cruz* [crujs].

Dos outros contextos apontados por Battisti (2013), verificamos que a ditongação é favorecida em final de sílaba tônica que antecede a palatal sonora /ʒ/

---

<sup>6</sup> As sibilantes (ou fricativas) alveolares ou alveopalatais são representadas em Amaral (2006) pelo arquifonema /S/.

em vocábulos bem conhecidos e que são alvo de constantes erros ortográficos (bandeja, caranguejo).

O outro contexto indicado pela autora, isto é, sílaba que antecede a palatal surda /ʃ/, é um contexto que apresenta inúmeros ditongos na língua portuguesa, (caixa, peixe, faixa, feixe, trouxa). O que se vê nesses casos é a ocorrência frequente de monotongação.

Porém, Tasca (2002) sugere dois vocábulos passíveis de ditongação: faxina e vexame. Encontramos, ainda, no ditado aplicado aos alunos a ocorrência de ditongação na palavra *cachos*, representada como “caixos” (cachos de uva), corroborando que este é também um contexto favorável à ditongação.

Também é possível constatar a ocorrência de ditongação em final de sílaba tônica que antecede o tepe - /r/, como se vê em *prazeroso* [pre'zejrozɐ].

Ocorre com maior frequência com as vogais /a/, /e/ e /o/, formando ditongo com a semivogal /j/ da seguinte forma: /aj/, /ej/ e /oj/. Porém, pode ocorrer com [u], gerando o ditongo /uj/.

Abaixo estão alguns exemplos de ditongação<sup>7</sup>.

/ej/ - vejo [ˈvejʒo], pés [pɛjs], vocês [vo'sejs]

/oj/ – voz [vojs], arroz [a'xojs], nós [nojs]

/aj/ - paz [pajs], mas [majs]

/uj/ – cruz [crujs], luzinhas [luj'ziɲes]

Existe, ainda, o caso de um falar característico da capital paulistana, usado por uma parcela da população da cidade, no qual a sílaba tônica que contém uma vogal média-alta /e/ sofre ditongação quando seguida de uma nasal /N/, como em: apartamento [ɛpɛrtɛ'mẽjtu], estacionamento [istɛsione'mẽjtu], tempo [ˈtẽjpu], lembro [ˈlẽjbrɐ]. Porém, manifestações deste falar não estão presentes na região pesquisada.

Cavalieri (2010) acrescenta o caso de ditongação em outro contexto, quando uma vogal, em posição inicial de hiato, alonga-se além do tempo normal, provocando alteração no timbre do segmento final de sua articulação, como em *freado* [frej'adu], *Andrea* [ã'dreja] e *voo* [ˈvowo].

Tasca (2002) indica, ainda, o caso no qual a lateral alveolar velarizada /ʎ/ em coda silábica, ou seja, no final da sílaba, é sonorizado como se fosse uma semivogal

<sup>7</sup> Exemplos retirados de Tasca 2002, Battisti 2013, Oushiro e Mendes 2014 e de *corpus* de pesquisa anterior.

'u'. Esse fenômeno acontece na maior parte do país, excetuando-se algumas populações, como uma parcela da população gaúcha interiorana. Alguns exemplos, são: sal [saw], alto [ˈawtu], anel [eˈnɛw].

### 1.3.2 Monotongação

A monotongação é o processo inverso à ditongação. Nele, há o apagamento da semivogal, restando apenas o som da vogal.

Bassetto (2005) e Ilari (2002) relatam casos que comprovam a monotongação ocorrida na transição do latim clássico ao latim vulgar, com os ditongos /ae/, /oe/ e /au/, como nos exemplos: *caupo* > *copo*, *Claudius* > *Clodius*, *caelu* > *celu*, *poena* > *pena*.

A monotongação é um processo muito recorrente na fala e independe da estratificação social. Os ditongos que habitualmente sofrem monotongação no português brasileiro são: /aj/, /ej/ e /ow/. Como exemplos citamos: caixa [ˈkafɐ], queijo [ˈkeʒo] e roupa [ˈxopɐ].

Cavaliere (2010) esclarece que a monotongação de [ew] ocorre no português europeu, mas não é frequente no português brasileiro.

Tasca (2002), que conduziu um estudo mostrando a interferência da fala na escrita de crianças nas cidades de Porto Alegre e região metropolitana, fala que os contextos mais produtivos para a realização da monotongação do [ej] são o fato de o ditongo anteceder:

- O tepe / r /: mamadeira, trabalhadeira
- A fricativa palatal surda / ʃ /: peixe, ameixa
- A fricativa palatal sonora / ʒ /: queijo, beijo

Por sua vez, a monotongação do /aj/ tem maior chance de realização quando antecede:

- A fricativa palatal surda / ʃ /: baixa, caixa

Quanto ao ditongo /ow/, Tasca (2002), apoiada em diversos autores, afirma que a monotongação desse ditongo, a qual ocorre amplamente também em Portugal, já está completa em todos os falares do português, portanto, trata-se de uma mudança em progresso, e em estágio avançado.

A autora pondera que podem ser ouvidas manifestações deste ditongo, porém são decorrentes da ditongação provocada pela semivocalização da lateral alveolar velarizada, como em *sol* [sɔw] ou *soltar* [sow'tar].

Outro fenômeno de monotongação, segundo Cavalieri (2010) muito comum em algumas regiões de Portugal, é o que ocorre com a palavra *muito*, a qual é pronunciada e, posteriormente, escrita “munto” [muntɔ]. Nesse caso específico, o falante anula a semivogal nasal /j/ e, para marcar a nasalidade, acrescenta uma nasal alveolar vozeada /n/, representada na escrita por um ‘n’.

Em realidade, a pronúncia desta palavra já é bastante controversa, porque, segundo Cagliari (1999), não reflete a escrita, pois, ao pronunciar, o falante inclui a nasal alveolar vozeada produzindo as variantes [‘mũjntɔ] ou [‘mũjntɔ]. Vê-se que o que ocorre na escrita de ‘munto’ é, portanto, a representação tanto da monotongação como da inclusão da nasal alveolar, lembrando que esta última é amplamente difundida entre os falantes portugueses.

É interessante complementar o caso do *muito* com a informação de Silva (2006) de que essa palavra sofreu ditongação do latim para o português *multus* > *muito*, pela substituição de uma consoante intervocálica por uma semivogal.

### 1.3.3 Semivocalização da lateral

Por meio deste processo fonológico, referido há pouco, a lateral alveolar velarizada /ʎ/ é pronunciada com o som da semivogal /w/. Exceto no falar de algumas pessoas do interior do Rio Grande do Sul, onde a lateral é pronunciada conforme a sua representação gráfica [le'gaʎ], o restante do Brasil, de modo geral, realiza a vocalização da lateral, originando pronúncias como: salvar [sew'var], legal [le'gaw] e altura [aw'ture].

Tasca (2002) refere que essa mudança ultrapassa os limites da sincronia, sendo também verificado em outras línguas românicas massivamente em Portugal e no Brasil. Para a autora, é também uma mudança em estágio avançado.

### 1.3.4 Elevação das vogais médias-altas

O fenômeno de elevação acontece quando as vogais médias-altas ‘e’ e ‘o’ são substituídas, respectivamente, pelas vogais altas ‘i’ e ‘u’. Esse fenômeno recebe

diferentes denominações, dependendo do contexto que o cerca. Nesta pesquisa foram encontrados dados de três tipos de elevação de vogais médias-altas: neutralização, harmonização vocálica e debordamento vocálico, explanados a seguir.

#### 1.3.4.1 Neutralização

Cavaliere (2010) explica de maneira simples: “neutralização resume-se na perda da distinção entre dois fonemas em dado ambiente fonológico” (CAVALIERI, 2010, p. 52). O autor complementa dizendo que nesse processo dois sons podem ser intercambiados sem o surgimento de um par mínimo, isto é, sem a formação de palavras distintas (quase x ‘quasi’).

A neutralização evidencia casos de alofones de um mesmo fonema, quando um fonema pode apresentar realizações concretas diferentes (ligadas a falares distintos), porém muito semelhantes, em um contexto específico. Dizemos que a alofonia é um caso de neutralização porque os fonemas nela envolvidos costumam diferenciar-se em posição tônica. Logo, a neutralização seria a perda da distinção entre dois fonemas nos seguintes contextos: vogais médias-altas em sílabas átonas, /S/ em coda silábica e /R/ que não esteja entre vogais.

Para Aguilera (2004), a neutralização ocorre com /e/ e /o/ átonos, os quais são pronunciados como /i/ e /u/, em posição inicial, média e final. Alguns exemplos são: *tomate* [to'matʃi] ou [tʊ'matʃi], *escola* [is'kolɐ] e *fogo* ['fogu].

Ilari (2002) refere a perda de distinção entre os vários timbres de /e/ e /o/ na passagem do latim clássico ao português.<sup>8</sup> Dos exemplos citados pelo autor, extraímos: *plicare* > *chegar*, *lucrare* > *lograr*. Bassetto (2005) corrobora o que foi afirmado por Ilari (2002) ao apontar a ocorrência de indistinção entre /e/ e /i/ e /o/ e /u/ na passagem do latim clássico ao latim vulgar, e cita alguns exemplos: *vendis* > *vendes*, *bibis* > *bibes*, *tumulo* > *tumolo* e *annos* > *annus*. Observamos que um dos exemplos dados por Bassetto (2005) – *vendes* – tem traços de harmonização vocálica e será retomado adiante.

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que no latim clássico a oposição entre vogais não era determinada por sua tonicidade e nasalidade, como no português, mas por sua duração, vogais longas e vogais breves.

Interessante perceber que a neutralização se deu, nesse primeiro momento, pelo abaixamento das vogais altas /i/ e /u/ e não por sua elevação, como ocorre atualmente.

A grande maioria dos autores refere-se à neutralização na língua portuguesa como sendo o fenômeno de elevação das vogais médias-altas /e/ e /o/ para vogais altas /i/ e /u/. Silva (2013), contudo, chama a atenção também para a neutralização das sibilantes /s, z, ʃ, ʒ/ em coda silábica, muito clara na comparação do falar carioca com os demais falares brasileiros, como expresso em: *caspa* ['kaspe] ou [kaʃpe], *rasga* ['hazge] ou ['xaʒge].

#### 1.3.4.2 Harmonização vocálica

Por meio deste processo, ocorre a elevação de uma vogal média-alta para uma vogal alta – [e] para [i] e [o] para [u] – em posição pretônica visando à harmonização com uma vogal tônica alta. Cavalieri (2010) afirma ser um fenômeno muito antigo do português, haja vista ter sido encontrado em texto galego do século XIII. São exemplos deste fenômeno as palavras *vestido* [vis'tidʊ], *dormir* [dur'mɪr] e *cortina* [kur'tɨne], nas quais as vogais médias altas /e/ e /o/, respectivamente, elevaram-se em função das vogais altas presentes nas sílabas tônicas.

Tanto Ilari (2002) quanto Bassetto (2005) referem-se à perda de distinção entre as vogais médias-altas e as altas, como referido no tópico anterior. Um dos exemplos dados por Bassetto (2005) indica harmonização vocálica, é eles: *vendís* > *vendes*. Porém, ocorre aqui a mesma inversão vista na neutralização, quando da passagem do latim para o português, ou seja, ocorre abaixamento, e não elevação, das vogais.

#### 1.3.4.3 Debordamento vocálico

Cavalieri (2010) usa essa terminologia para referir-se ao fenômeno de elevação das vogais médias em hiatos que antecedem a vogal tônica [a]. É o caso das palavras *coar* [ku'ar] e *semear* [semi'ar].

Porém Aguilera, conforme material fornecido em sala de aula, enquadra tal ocorrência como mais um caso de neutralização.

Optamos por manter esta subdivisão após havermos encontrado uma ocorrência deste processo no *corpus*, *peão* > *pião*. Este caso é especialmente relevante, porque o erro de grafia revela a falta de consciência do aluno quanto à existência de um par distintivo, ou seja, *peão* é o trabalhador rural que lida com gado e *pião* é o brinquedo.

### 1.3.5 Aférese

É a supressão de um ou mais fonemas no início da palavra. É também um processo fonológico que remonta à passagem do latim clássico para as línguas românicas. Teyssier (2007) aponta a aférese na origem dos artigos na passagem do latim ao galego-português (*illum*, *illa*, *illos*, *illas*, formam *lo*, *la*, *los*, *las*).

Outros exemplos de aférese oriundos da passagem do latim ao português são: *acumen* > *gume*, *attonito* > *tonto*, *episcopu* > *bispo*.

Acontece com frequência, atualmente, na oralidade – *imagina* > *magina*, *aguentar* > *guentar* - e é muito comum com o verbo estar: estou [to], estava [‘tave], está [ta].

### 1.3.6 Síncope

É a supressão de um ou mais fonemas no interior da palavra, objetivando encurtar ou simplificar a pronúncia da palavra. Basseto (2005) indica casos de síncope da pós-tônica na passagem do latim clássico para o latim vulgar, como em: *viride* > *virde*, *cauliculus* > *coliclos*, *dominus* > *domnus*.

Também Bagno (2007) dá alguns exemplos de síncope na passagem do latim para o português, como *legale* > *leal*, *legenda* > *lenda*, *malu* > *mau*. O autor ainda realça a ocorrência de uma modalidade específica de síncope, a haplologia, que consiste na supressão da primeira de duas sílabas contíguas que começam com a mesma consoante, como em: *bondadoso* > *bondoso*, *tragicocomédia* > *tragicomédia*, *formicicida* > *formicida*, *dedodurar* > *dedurar*.

Existe uma variante no Brasil, no qual se faz a supressão do som da dental sonora na desinência do gerúndio, como em *divertindo* > “*divertino*”, *jogando* > “*jogano*”.

De acordo com Cavalieri (2010), sua ocorrência é maior entre as polissílabas.

### 1.3.7 Apócope

É o apagamento de um fonema no final da palavra. É também um metaplasmo, ou processo fonológico, muito antigo. Basseto (2005) apresenta sua ocorrência no latim vulgar, particularmente em certas consoantes finais, como: o /t/, das terminações verbais, *amat* > *ama*, *valiat* > *valia*; e o /m/ *istam* > *ista*, *aeternam* > *eterna*. Ilari (2002), que indica apócope com as mesmas consoantes finais, acrescenta um caso em que o fenômeno ocorre também com o /n/, *lumen* > *lume*.

No português brasileiro atual, a apócope mais comum é a do /r/ em final de palavra, principalmente a supressão da marca de infinitivo verbal – jogar > [ʒo'ga]. Esse processo, quando escrito, geralmente iguala-se à representação da flexão da terceira pessoa do presente do indicativo, gerando confusão, como no exemplo retirado de uma produção de aluno: *Fomos no campo joga bola*.

### 1.3.8 Crase

Processo no qual ocorre a fusão de duas vogais iguais adjacentes. Teyssier (2007) aponta que a queda de consoantes - /g/, /d/ e /l/ - intervocálicos geraram encontros vocálicos, muitos dos quais eram de vogais repetidas: *magister* > *maestre* ou *meestre*, *legere* > *leer*, *sedere* > *seer*, *credere* > *creer*, *malu-* > *mao*, *mala-* > *maa*, *solu-* > *soo*, *colore* > *coor*, *diabolu-* > *diaboo*. Ele também indica haver casos nos *Cancioneiros* medievais, escritos em galego-português, nos quais se percebe, pela metrificação, que a pronúncia indica a fusão das vogais, embora a maior parte das ocorrências indique haver hiato entre as vogais repetidas.

Bagno (2007) dá alguns exemplos de crase na transição do latim para o português: *pede* > *pee* > *pé*; *nudu* > *nuu* > *nu*.

No português atual, alguns exemplos são: *cooperar* > “*coperar*”, *álcool* > “*alco*”, *caatinga* > “*catinga*”, *feííssimo* > “*feííssimo*”.

### 1.3.9 Epêntese

É a inserção de um fonema no interior da palavra. Basseto (2005) cita exemplos de epêntese encontrados em textos escritos em latim vulgar: *octobres* > *ohtuberes*, *superstitem* > *superistitem*.

No português atual temos, com frequência, a inserção de uma vogal para desfazer encontros consonantais incomuns, cuja pronúncia é mais difícil, como *advogado* > “*adivogado*”, *pneu* > “*peneu*”, *decepção* > “*decepição*”, *técnico* > “*téquinico*”.

### 1.3.10 Elisão

Elisão é a supressão da vogal final de uma palavra, quando a palavra seguinte começa por vogal, ocasionando a união de duas ou mais palavras. É o caso de: *de + intro* > *dentro*, *de + ex + de* > *desde*, *de + aquele* > *daquele*, *outra + hora* > *outrora*, *para a* > *pra*, *para o* > *pro*.

Esse fenômeno é próprio da fala, e muito comum, pois contribui para o encadeamento sonoro da frase. A elisão, geralmente, é abordada nas aulas de literatura, pois é uma forma de licença poética comumente encontrada em poemas.

Como podemos constatar pelos exemplos anteriores, algumas delas se tornam regulares e são incorporadas na escrita como novas palavras.

### 1.3.11 Representação de tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla

Incluimos dentre os processos a serem estudados, a representação do tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla por ser uma característica de um dos falares da região Sudoeste, influenciado pela expressiva imigração italiana e alemã na região. Nossa experiência tem demonstrado que esta não é apenas uma representação sonora, mas é transposta para a escrita, gerando erros de grafia.

As fricativas glotais e velares e a vibrante múltipla, senso comum, são representadas na escrita por apenas um ‘r’ quando ocorrem em início de palavra e quando se seguem às consoantes em sílabas travadas (a exemplo do ‘n’ e do ‘s’ – enrolado, enriquecer e Israel) (VEGINI, 2007). Porém, nos demais contextos são representadas por ‘rr’.

Contudo, alguns estudantes apresentam dificuldades quanto à representação desses fonemas, como é o caso da grafia “*tera*” ao invés de *terra*.

Ocorre, com muita frequência, o inverso desse processo, o que depreendemos seja hipercorreção, uma tentativa de correção do fenômeno aqui explanado, porém no contexto errado.

#### 1.4 OUTROS CASOS DE TRANSPOSIÇÃO DA FALA PARA A ESCRITA

Nesta seção, iremos abordar outros casos, não relacionados a metaplasmos, que influenciam a escrita. Dois deles relacionam-se à prosódia (acentuação fonética e entoação): a hipossegmentação e a hipersegmentação.

Outro ponto importante é a convenção ortográfica, ou regras de ortografia, que, como o nome diz, é uma convenção e, embora possua relação com a sonoridade em muitos casos, apresenta uma grande variedade de casos idiossincráticos que demandam memorização.

A hipercorreção está diretamente relacionada à tentativa de correção advinda de certo grau de consciência do falante acerca de suas deficiências e representa a incerteza do escrevente quanto ao contexto de correção.

##### 1.4.1 Hipossegmentação e Hipersegmentação

Os casos de hipossegmentação e hipersegmentação são ocorrências da escrita que refletem a acentuação e o ritmo da fala. São, portanto, a transposição para a escrita de características prosódicas da fala.

Bortoni-Ricardo (2006) alerta que a dificuldade de segmentação adequada das palavras nasce antes da alfabetização, ela afirma: “Antes que uma criança possa decodificar ou codificar, usando um léxico de sons, ela tem de ser capaz de distinguir padrões sonoros e de saber o que significam conceitos como som, letra e palavra” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 205). Devemos entender palavra, nesta citação, como uma unidade de sentido que se diferencia das demais que a acompanham, ou seja, a criança precisa conhecer, não definir, mas conhecer, substantivos, verbos e adjetivos a ponto de poder isolá-los das preposições e artigos.

Esse é o desvio de escrita do qual se constituem as hipossegmentações e hipersegmentações, ou seja, são segmentações inadequadas de palavras que surgem pela incapacidade do indivíduo em diferenciar as fronteiras de palavras. As

hipossegmentações ocorrem pela aglutinação de palavras átonas às palavras com sílabas tônicas – o que acontece, mormente, com substantivos e artigos ou preposições, ou entre verbos e pronomes átonos ou preposições. Nas hipersegmentações separam-se inadequadamente palavras, geralmente por possuírem, no início ou final, uma combinação de letras que se equivale a uma palavra átona – uma preposição, um artigo ou um pronome átono.

Alguns exemplos de hipossegmentação, retirados do *corpus*, são: ‘velo’ por *vê-lo* e ‘poriso’ por *por isso*. Como exemplos de hipersegmentação, citamos, também retiradas do *corpus*, as palavras ‘energia’ e ‘des de’. Podemos notar que em todos os exemplos há dificuldades com palavras átonas de pequena extensão: *vê-lo* – verbo + pronome átono; *por isso* – preposição + pronome demonstrativo; *energia* – separado pela interpretação de que há a conjunção aditiva *e* antes da palavra; *desde* – segmentada pela suposta existência da preposição *de* após a palavra.

O que é mais preocupante é que alunos desse nível escolar não sejam capazes de perceber que tais segmentações ocasionaram a formação de vocábulos inexistentes na língua portuguesa, como ‘des’ e ‘energia’.

Cunha e Miranda (2009), citando Abaurre (1988) e Ferreiro e Pontecorvo (1996), afirmam que em textos infantis as hipossegmentações são mais frequentes que as hipersegmentações, “possivelmente em decorrência de que, no início do processo de aquisição da escrita, é mais comum a criança entender a palavra como uma frase fonológica” (CUNHA; MIRANDA, 2009, 128).

Cunha e Miranda (2009) orientam que as segmentações podem ser divididas conforme dois critérios: palavra fonológica e palavra gramatical, formando quatro diferentes combinações, fonológica + fonológica, gramatical + fonológica, fonológica + gramatical e gramatical + gramatical. Não nos interessa aprofundarmo-nos nessas combinações, bem como analisar diferenças de tonicidade, número de sílabas, posição da sílaba tônica. Tais aspectos serão considerados, na análise dos dados, apenas se julgarmos necessário para a compreensão do leitor.

Tenani (2013) alerta para a má interpretação de casos de hipossegmentação e hipersegmentação em alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental - quarto e quinto Anos - que são, com frequência, interpretados como sintomas de disortografia, quando são casos de má interpretação fonológica e poderiam ser sanados com algumas aulas de fonologia voltadas à prosódia frasal e lexical.

### 1.4.2 Regras ortográficas estabelecidas pela convenção linguística (ou casos idiossincráticos)

Esses casos foram considerados por referirem-se à ortografia e demonstrarem que muitos dos falantes, ao escreverem, possuem consciência dos princípios fonéticos-fonológicos que regem a escrita, fazendo tentativas de escrita que se aproximam da sonoridade esperada para determinada palavra. Por sua vez, outros indivíduos demonstram desconhecimento da relação fonema-grafema/dígrafo ao evidenciarem representações gráficas distantes da realidade sonora das palavras.

Retiramos do *corpus* alguns exemplos de cacografia para ilustrar essa questão: “*assima*” e “*apessar*”.

Na primeira representação, o aluno demonstrou conhecimento do princípio fonológico de que o som [s] não poderia ser representado pela letra S, pois esta ficaria entre duas vogais, produzindo o som [z]. Este indivíduo foi capaz de reconhecer o contexto e decidir por uma representação que, embora não esteja de acordo com a convenção, produz, na leitura, a sonoridade correta da palavra.

Já a segunda representação indica que o estudante desconhece esse princípio fonológico e representou um fonema inexistente no vocábulo pretendido.

Ainda relacionados à convenção ortográfica estão os casos de hipercorreção, que serão abordados no subitem abaixo.

### 1.4.3 Hipercorreção

A hipercorreção ortográfica ocorre quando o indivíduo tem consciência dos princípios fonético-fonológicos e das regras ortográficas e, na tentativa de acerto, acaba por aplicar tais princípios equivocadamente, produzindo erros ortográficos que evidenciam, ou sugerem, esses conhecimentos.

É o que se pode perceber na representação da palavra *esquisito* por ‘*esquesito*’. A representação do som /i/ por /e/ indica que o indivíduo possui consciência de que em seu falar a neutralização de vogais médias-altas e altas é recorrente. Desta forma, ao deparar-se com um contexto supostamente favorável à harmonização vocálica, nas sílabas *qui* e *si*, o falante procura corrigir a suposta harmonização, abaixando a vogal para média-alta /e/.

Reiteramos que, embora existam outros fenômenos de transposição da oralidade para a escrita, foram aqui abordados apenas aqueles verificados no *corpus* da pesquisa ou de interesse a ela.

No item seguinte, incluímos a visão de alguns documentos oficiais acerca da relação fala x escrita e do emprego da Fonética em sala de aula. Tais documentos norteiam o trabalho em sala de aula e, até certo ponto, a formação dos profissionais que irão alfabetizar e auxiliar os estudantes no desenvolvimento linguístico ao longo de suas vidas escolares.

### 1.5 FONÉTICA EM SALA DE AULA: A VISÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais, que regem a conduta de professores do Ensino Básico - PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000, 2002) e DCE (PARANÁ, 2008) - diferem quanto ao modo de encarar o emprego da fonética e da fonologia em sala de aula.

Iniciaremos pela abordagem dos PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997, 1998, 2000, 2002). A leitura desses Parâmetros abrangeu quatro documentos: Os PCN de primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), os PCN do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), os PCNEM (BRASIL, 2000) e os PCN+ (BRASIL, 2002).

O livro que abrange os dois primeiros ciclos revelou uma visão receptiva, embora não direcionada, do ensino de Fonética. Na seção que aborda os aspectos gramaticais, após uma discussão sobre a infrutífera utilização de metalinguagem em sala de aula, encontramos a seguinte afirmação: “Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia e sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornem necessárias para a reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 60).

Em outro trecho do mesmo documento, lemos:

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos) (BRASIL, 1997, p. 40).

A afirmação acima demonstra o reconhecimento oficial da inter-relação entre fala e escrita e a confirmação da presença de traços da oralidade em textos escritos.

Essa visão oficial vem ao encontro de uma preocupação de muitos pesquisadores em relação às confluências entre fala e escrita, tema que já originou vários estudos em diferentes regiões do país em estudantes de séries iniciais do Ensino Fundamental.

Muito interessante, neste documento, é a afirmação feita em uma seção denominada “Leitura feita pelo professor”. Entre os objetivos de tal leitura, estão: “possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; favorecer a estabilização de formas ortográficas” (BRASIL, 1997, p. 47).

Nesta citação, fica bem clara a percepção oficial acerca da interligação das facetas oral e escrita da língua. Também possibilita depreender que a leitura do professor indicaria a forma de se falar determinadas representações gráficas inovadoras ao estudante de séries iniciais, como ‘sc’, ‘s’ entre vogais, entre outras.

Em outro excerto, retirado um pouco adiante, há a seguinte afirmação:

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos (BRASIL, 1997, p. 54).

Esta citação evidencia a necessidade da formação da consciência fonográfica nos pequenos estudantes das séries iniciais por meio da análise da língua em uso, atividade que, segundo os resultados preliminares desta pesquisa, é, muitas vezes, negligenciada.

Encontramos na seção de “produção textual” a seguinte crítica: “[...] não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras” (BRASIL, 1997, p. 48), porque, como o documento assevera na sequência, “não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e **a escrita não é o espelho da fala**” (BRASIL, 1997, p. 48, grifos nossos).

Por isso, o documento realça a necessidade da aprendizagem da língua em uso:

É preciso que [os aprendizes] aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso ‘aprender a escrever, escrevendo’ (BRASIL, 1997, p. 48).

Ainda que muitos pensem que as regras ortográficas são regras estabelecidas arbitrariamente, os PCN (BRASIL, 1997) dos dois primeiros ciclos deixam claro que a construção deste conhecimento pode ser estimulada pela busca das regras ortográficas por meio de dois eixos didáticos:

[...] a distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa (BRASIL, 1997, p. 54).

Fica, portanto, explicitada novamente a sugestão de que os estudantes devem ser induzidos a fazer análise linguística para estabelecer as regras geradoras de notações ortográficas e os casos em que não há regras que justifiquem as formas estabelecidas (princípios fonéticos e regularidades *versus* idiossincrasias).

O documento prossegue ressaltando a necessidade de intervenção pedagógica para a busca de regularidades e similaridades com o fim de proporcionar a conscientização e o conhecimento individualizado da ortografia. Nos PCN (BRASIL, 1997), temos:

A inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia); a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (BRASIL, 1997, p. 57).

Fica, assim, bem expressa a maneira com que o documento sugere que seja feita a compreensão e apropriação da ortografia.

Na leitura dos PCN dos terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998), encontramos a afirmação de que

[...] é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as

convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfosintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 85).

Para os casos de idiosincrasias, incluindo alofones e etimologias, que geram escritas distantes da imagem sonora das palavras, é sugerido que o professor estimule a utilização de dicionários e outras fontes impressas.

Em nosso ponto de vista, uma explicação acerca de alofones, sua ocorrência em falares diversos, bem como a explicitação de casos etimológicos e sua origem, auxiliariam ainda mais na compreensão de que há uma explicação para quase tudo, reduzindo ao mínimo a necessidade de memorização ortográfica mecânica dos vocábulos.

Vemos que nesse documento, direcionado às séries finais do EF, é dada menor importância à ortografia, pelo fato de ela estar bastante desenvolvida na faixa etária em questão.

A leitura dos PCN do EM (BRASIL, 2000) aponta que a avaliação dos alunos deve considerar a ortografia oficial da língua portuguesa, porém os casos idiosincráticos e infrequentes devem ser desconsiderados, tal o grau de dificuldade que eles apresentam. Essa visão apresenta uma posição de conformidade com a realidade, indicando que ignorar, ao invés de tentar desenvolver as potencialidades incompletas, seria a melhor opção.

Cabe aqui uma observação: Essa visão conformista está ligada à deficiência na formação dos professores. Conforme adverte Bortoni-Ricardo (2006),

[...] no Brasil, convivemos com um paradoxo: os cursos de letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por sua vez, o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência lingüística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207-208).

Para Carvalho (2012), docente da disciplina Fonética e Fonologia na Universidade Estadual do Piauí, “muitas vezes, falta ao aluno [do curso de Letras]

clareza e entendimento de noções básicas, sobretudo, o papel delas na sua formação como futuro professor de língua materna” (CARVALHO, 2012, p. 01).

Além disso, ela aponta como outros fatores de má-formação em relação à disciplina Fonética e Morfologia: falta de base no ensino básico, carga horária pequena (revelando desvalorização da disciplina) e superficialidade na discussão os conteúdos. Não apenas com essa disciplina, abordada aqui pela sua importância na compreensão da língua falada e na conexão entre fala e escrita, verifica-se deficiência de formação de professores em conteúdos de muitas outras disciplinas.

O documento complementar dos PCN do EM (BRASIL, 2000), o PCN+ (BRASIL, 2002), não continha nenhuma referência à ortografia ou à fonética.

Ao que se percebe, a visão dos PCN de EF (BRASIL, 1997, 1998) reforça o uso da Fonética (entre outras partes da linguística) para o aprendizado da escrita e das restrições ortográficas; além disso, é afirmado que isso deve ocorrer por meio da utilização da linguagem em uso, evitando-se ao máximo o uso de metalinguagem.

Quanto aos PCN do EM (BRASIL, 2000), a orientação é ignorar idiossincrasias e casos infrequentes.

Nas DCE de língua portuguesa (PARANÁ, 2008), por sua vez, não encontramos o termo Fonética. A palavra som aparece apenas quando está sendo falado sobre hiperlinks, que, além da linguagem visual, possuem também “som”.

Inicialmente, esta ausência transmite a sensação de se estar lidando com uma língua estritamente escrita, pois que, com exceção da palavra oralidade, nada no documento refere-se ao som da língua. O termo oralidade transfere a sensação de uma oralidade empírica, algo que mescla o inato com o conhecimento popular, desconsiderando o estudo científico acerca dos fenômenos sonoros da língua e seu papel na compreensão das divergências entre o oral e o escrito.

O único trecho do documento que cita a necessidade de estudar as relações de semelhança e diferença entre o oral e o escrito está na seção sobre “Análise Linguística”, no qual lemos:

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico (PARANÁ, 2008, p. 60).

Portanto, pela ausência de abordagem acerca da ortografia e da fonética, resolvemos analisar os conteúdos das DCE (PARANÁ, 2008) contemplados dentro de Oralidade, visando a concluir em qual deles poderia ter uma indicação do trabalho com Fonética. Dentro desse tópico, tanto no 6º Ano quanto no 7º Ano, encontramos o conteúdo de: “Variações Linguísticas”. No 8º Ano e no 9º Ano, o trabalho desse conteúdo é ampliado, incluindo: “Variações Linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras); Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc); Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito” (PARANÁ, 2008, p. 95-97).

Após a inserção das noções de Variação Linguística no âmbito escolar, inicia-se a separação do oral e do escrito. Não mais se fala em certo e errado quando se refere à oralidade, embora este conceito continue aplicando-se à escrita.

Na tentativa de separar as duas coisas, oralidade e escrita, corre-se o risco de produzir a falsa noção de desconexão entre elas. É o que observamos nas DCE (PARANÁ, 2008), cujos conteúdos apresentam-se divididos em três áreas – leitura, escrita e oralidade – o que dificulta a manutenção da relação existente entre estas três áreas, e induz a ideia de que são aspectos distintos da língua. Por esta razão, dificilmente se verá a recomendação da abordagem fonética com o intuito de auxiliar no aprendizado da pontuação ou da acentuação, por exemplo, já que fonética refere-se a som e som existe, supostamente, na oralidade.

Há que se ver que a leitura implica som e que a escrita nasceu, mesmo tendo sido limitada por regras ortográficas, como uma forma de representação da oralidade e, como tal, expressa muitas semelhanças com a fala, inclusive mais semelhanças que diferenças. A segmentação da língua em três áreas distintas, dependendo da compreensão que o professor tem desta segmentação, pode prejudicar muito o ensino.

Por sua vez, a presença do conteúdo “Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito” indica que algum trabalho com o som possa ser realizado pelo professor. Porém, não há sugestão de trabalho com este conteúdo, como acontece com muitos dos conteúdos constantes no documento. Depende, portanto, da formação e da perspicácia do professor para que o trabalho contemple outras possibilidades que não apenas a formalidade e informalidade da língua, já que estes são os únicos assuntos explicitados na seção de Avaliação do documento.

Enquanto as DCE (PARANÁ, 2008) deixam em aberto o trabalho com oralidade e escrita, os PCN (BRASIL, 1998), além de direcionar à análise da língua em uso, ressaltam a formação dos professores como fator de grande importância na transformação do ensino, como se pode ver abaixo.

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral (BRASIL, 1998, p. 67).

Muito se tem avançado neste sentido, mas é necessário que a escola pare de ensinar pautada na tradição e passe a ensinar segundo o grau de utilização dos conteúdos. Não há que se temer a incompreensão, pois as crianças de hoje são bastante aptas a absorver as inovações, não somente tecnológicas como também educacionais.

Não procuramos com nossa análise desmerecer nenhum dos documentos, apenas ressaltar que eles representam enfoques distintos de ensino e que cada um tem seus méritos e deméritos.

Encerramos, assim, a fundamentação teórica. No capítulo seguinte, abordaremos a metodologia que conduziu o trabalho de coleta/geração e análise dos dados.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo contém o percurso metodológico e a análise do *corpus* da pesquisa. Abordamos, inicialmente, a Linguística Aplicada, aporte teórico que fundamentou todo o trabalho, e justificamos o tipo de pesquisa adotada – qualitativa, quantitativa, interpretativista -, bem como a perspectiva metodológica – etnográfica, mais especificamente, pesquisa-ação.

Na sequência, tecemos esclarecimentos acerca do campo de pesquisa, da instituição pesquisada, das turmas pesquisadas e do contexto sociocultural. Discorreremos, ainda, acerca da geração e coleta dos dados e como foi feita sua classificação.

### 2.1 TIPO DE PESQUISA

Elegemos como base teórica desta pesquisa a Linguística Aplicada (LA), ramo da linguística cujo foco está no ensino de língua a partir de um ponto de vista interdisciplinar de caráter social. A premissa da LA é que a linguagem em uso é, a um só tempo, linguístico-discursiva, social e histórica. E o estágio atual da LA vai mais além, conforme Menezes, Silva e Gomes (2009):

Os problemas com os quais a lingüística aplicada lida vão dos aspectos da competência lingüística e comunicativa do indivíduo, tais como a aquisição de primeira ou segunda língua, letramento, distúrbios de linguagem, etc. a problemas relacionados com linguagem e comunicação nas sociedades e entre as sociedades como, por exemplo, a variação lingüística e a discriminação lingüística, o multilingüismo, o conflito lingüístico, a política lingüística e o planejamento lingüístico (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 8).

Ou seja, a LA volta-se não apenas ao ensino e aprendizado de línguas, mas aos problemas lingüísticos socialmente relevantes. Para Moita Lopes (2006), a linguagem, aos olhos da LA, é um lugar de construção do sujeito social pesquisado, e a intenção do pesquisador que toma por base esse viés teórico é a busca da compreensão das relações existentes entre sujeito, linguagem e meio.

Quanto à importância dessa abordagem teórica em pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas, Moita Lopes (2006) nos diz que a LA busca a reflexão, a

problematização acerca dos contextos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de evidenciar relações históricas e sociopolíticas que os influenciam.

Conforme Corrêa (2008), um ponto crucial no estudo com base na LA é que o objetivo não é a solução de problemas, mas sua compreensão, o que, muitas vezes, gera a necessidade de se recorrer a conhecimentos de outras áreas para ampliar a discussão acerca da relação entre teoria e prática.

Leffa (2001) acrescenta que o objeto de estudo da LA é a linguagem em uso em uma instância dialógica, não restrita à mente do ser humano, mas socialmente verificada. Para o autor, a LA, por sua flexibilidade interdisciplinar, é a ciência que melhor atende às necessidades diversificadas da sociedade moderna, tendo em vista a mobilidade de seu objeto de estudo.

Com base nessa explicação, a LA é a área teórica de escolha para este estudo, que se trata de uma avaliação de ensino-aprendizagem de língua materna. Além disso, nosso objeto de estudo é o reflexo do conflito entre fala e escrita, diretamente ligado à competência linguística, variação linguística e toda a questão social e histórica que isso envolve, mais uma razão para optarmos pela LA.

Consideremos, ainda, que os textos dos alunos são instâncias dialógicas, não somente no diálogo aluno-professor, nas posições de escritor e leitor, mas no diálogo entre o conhecimento socialmente partilhado e a expressão do conhecimento apreendido pelo estudante. Ao escrever, o aluno expressa tanto o conhecimento adquirido na escola quanto sua experiência pessoal, ciente do fato de estar em uma relação dialógica avaliativa com o professor e com o conhecimento socialmente partilhado que ele representa.

Já o ditado, aplicado a uma das turmas, embora não seja uma instância dialógica, é um instrumento que pode expor a variação linguística e as interferências de idiomas de imigração, dependendo da população estudada, revelando a posição sociopolítica e histórica dos sujeitos.

Pelo tratamento dado aos achados no *corpus*, podemos enquadrar este estudo também como uma pesquisa quali-quantitativa de base interpretativista, porque a análise do *corpus* inclui tanto aspectos qualitativos (ligados ao tipo de inapropriação ortográfica observada – se motivação fonético-fonológica, morfológica ou convenção ortográfica) quanto aspectos quantitativos (relacionados ao número de ocorrências resultante das distintas motivações).

Quanto ao viés interpretativista, Bortoni-Ricardo (2008) esclarece:

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela), não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Como linguistas, professores, cidadãos, temos crenças e sabemos que elas interferem na avaliação dos dados. O fato de ser a professora da turma e de ter um convívio bem próximo com os alunos interfere na percepção de características individuais dos alunos que auxiliam na análise da escrita deles.

Quanto à análise quantitativa, seu objetivo é reforçar a avaliação qualitativa e possibilitar a compreensão em diferentes perspectivas, conforme aponta Flick (2009):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

Outro ponto a se destacar é que a pesquisa qualitativa visa a entender o objeto de estudo, não se preocupando em gerar leis que possam ter alto grau de generalização e aplicabilidade (BORTONI-RICARDO, 2008). Não objetivamos, como mencionado anteriormente, fornecer respostas acerca dos erros ortográficos no Ensino Médio, mas problematizar a questão.

Nossa investigação centra-se no estudo e na análise dos problemas de escrita relacionados a erros de ortografia (excluídas da investigação a acentuação e as notações léxicas), a partir da representação de acordo com as convenções ortográficas em diferentes situações de uso da linguagem, ou seja, em diferentes tipos de textos produzidos em sala de aula, ou fora dela, e em um ditado ortográfico.

A pesquisa de produções escritas deu-se a partir dos gêneros textuais autobiografia e carta de apresentação.<sup>9</sup> Sem aprofundar a discussão sobre o

---

<sup>9</sup> Vale ressaltar aqui que a autobiografia, produzida pela turma de 1º ano, não foi uma atividade avaliativa, teve caráter apenas diagnóstico, o que foi explicitado aos alunos quando da solicitação da escrita. Da mesma forma, a carta de apresentação, produzida pela turma de 2º ano, não foi usada para avaliar os alunos, e eles foram avisados disso antes da produção.

trabalho com os gêneros, salienta-se, aqui, que a circulação dos textos em diferentes esferas sociais e situações de interação pode levar o aluno a compreender que a escrita sofre pressões sociais que regulam o sistema e, principalmente, a comunicação nesta modalidade.

No caso dos gêneros que compõem o *corpus*, frisamos que a autobiografia é do tipo descritivo narrativo e foi produzida como uma forma de apresentação dos alunos à professora. Portanto, os alunos contaram, de maneira menos formal, aquilo que acharam que seria relevante que a docente soubesse sobre eles, pois foram avisados que ela leria seus textos com o objetivo de conhecê-los melhor. Para a docente, contudo, o conhecimento almejado era tanto em relação a reconhecê-los como sujeitos, social e historicamente situados, quanto perceber suas potencialidades e dificuldades linguísticas.

Por sua vez, a outra produção textual analisada, a carta de apresentação, constitui-se de um tipo de discurso promocional, persuasivo por natureza, pois objetiva o convite para uma entrevista de estágio ou emprego. Nesse gênero, o propósito comunicativo conduz a um grau de formalidade maior, com escolhas léxico-gramaticais cuidadosas que objetivam alcançar uma avaliação positiva do autor. Há também uma padronização das informações, cerceando a liberdade do autor, porque o gênero requer quantidade de informações limitada - para que a carta não seja muito extensa e desinteressante ao avaliador - e voltadas unicamente ao âmbito profissional. Além disso, o interlocutor era diferente em uma produção e em outra: a autobiografia foi produzida exclusivamente para a professora, enquanto a carta de apresentação foi produzida supostamente para um avaliador de uma empresa, como um exercício para a carta que os alunos escreverão no 3º ano, quando candidatarem-se ao estágio obrigatório do curso técnico.

Acreditamos que as diferentes características dos gêneros analisados podem originar diferentes graus de monitoramento da grafia.

Quanto ao método de investigação, este estudo seguiu o método da pesquisa-ação, com base na etnografia. Segundo Marcuschi (2007a),

A etnografia é um ramo dos estudos da linguagem que procede da Antropologia e diz respeito à análise da língua na sua relação entre os atores sociais envolvidos e a situação sociocultural em que o evento ocorre. Fazer uma observação etnográfica equivale a considerar os indivíduos, as relações entre eles, sua formação e interesses pessoais, os modos como se comunicam oralmente ou

por escrito, os recursos gestuais, os olhares, os movimentos do corpo, o tom de voz e todos os demais aspectos que entram na atividade comunicativa (MARCUSCHI, 2007a, p. 51).

A modalidade etnográfica pressupõe observação não apenas do objeto de investigação, mas das relações que envolvem sujeitos e objeto no campo de pesquisa, durante certo tempo. Como nossa presença na sala de aula foi constante, acompanhando os alunos semanalmente, durante dois anos, enquadra-se como uma pesquisa etnográfica.

Quanto ao método pesquisa-ação, segundo Gil (2002), há envolvimento ativo do pesquisador com a ação, ou problema, e com os sujeitos envolvidos nela. Já para Oliveira (2008), a pesquisa-ação pressupõe envolvimento cooperativo do pesquisador e dos participantes na geração dos dados de pesquisa.

Além disso, para Sandín Esteban (2010), a finalidade da pesquisa-ação é “contribuir para a reflexão sistemática sobre a prática social e educacional com vistas à sua melhora e à mudança tanto pessoal quanto social” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 170).

Como somos, além de pesquisadora, também professora das turmas estudadas, estivemos auxiliando e motivando os alunos à descoberta de princípios fonético-fonológicos, à observação de regularidades e à memorização de regras ortográficas ao longo de dois anos (tanto durante as aulas como em oficinas e em horário de apoio escolar, orientando individualmente com base nas produções textuais dos alunos). Portanto, nossa participação ativa leva à configuração deste estudo como pesquisa-ação.

Quanto às variáveis consideradas, temos: variável gênero textual e variáveis linguísticas - a interferência fonética *versus* memorização do código e qual o princípio fonético implicado, quando for o caso. A variável idade não foi considerada por que o grupo estudado era bem homogêneo, com idades entre 14 anos e 16 anos no 1º Ano e, conseqüentemente, 15 anos e 17 anos no 2º Ano.

Quanto ao gênero textual, foram avaliados os gêneros textuais autobiografia e carta de apresentação. Em relação à escolha da autobiografia, destacamos a afirmação de Tarallo (2005): “o estudo de narrativas de experiência pessoal tem demonstrado que, ao relatá-las, o informante está tão envolvido emocionalmente com o *que* relata que presta o mínimo de atenção ao *como*” (TARALLO, 2005, p.22). Com base nisso, a autobiografia, por ser uma narrativa que se relaciona à vida do

indivíduo, pode apresentar menor grau de monitoramento. Por sua vez, a carta de apresentação, embora seja um gênero que também fale sobre a experiência pessoal, possui uma estrutura padronizada e mais formal, sendo bem mais monitorado. Desta forma, poderemos avaliar dois gêneros distintos.

Além disso, conforme já mencionado, foi enfatizado aos alunos que a autobiografia era uma atividade desenvolvida para que a professora pudesse conhecer mais os alunos e fazer um diagnóstico de suas dificuldades, portanto, eles não precisavam preocupar-se muito com a escrita. Contudo, a produção da carta de apresentação foi precedida da apresentação de quatro exemplos do gênero (Anexo 1), retirados da internet, e exploração de suas características. O uso de textos exemplares pode ter se configurado em apoio na escrita de certos vocábulos comuns ao gênero.

Outro fator que pode ter influenciado é o local de produção. A autobiografia foi solicitada no primeiro dia de aula e entregue no segundo dia de aula (na semana seguinte), portanto, produzida nos lares dos alunos. Já a carta de apresentação foi trabalhada e produzida no mesmo dia, em sala de aula.

Visando à geração/coleta de dados, foi aplicado também um ditado, enfocando tanto contextos fonológicos quanto convenção ortográfica - com palavras reais isoladas, palavras reais em frases e pseudopalavras (Apêndice 1). A intenção de aplicação deste ditado está em conformidade com afirmação de Sousa (2014):

Efetivamente, o ditado é uma das tarefas que permitem observar as zonas de dificuldades dos alunos, no que ao registo diz respeito. Ao observar as hesitações, as dúvidas e os erros, aluno e professor podem ter uma visão mais próxima do que está a ocorrer no processo de aprendizagem e quais as áreas da língua e/ou da escrita que causam mais problemas. Visto desta forma, o ditado pode ser usado como um meio para analisar as dificuldades [ortográficas] dos alunos e uma plataforma para planear o ensino (SOUSA, 2014, p. 117).

Sousa (2014) nos diz, ainda, que composição (redação) e ditado são complementares, pois um bom domínio das questões ligadas ao registo ortográfico (estimulado com o ditado) libera espaço na memória para a criatividade na escrita.

A utilização de pseudopalavras no ditado visava à verificação da capacidade dos alunos de ativar a via indireta (ou fonológica) de representação escrita, na qual, pelo fato de as palavras não pertencerem ao banco de palavras armazenado na memória do falante, este precisa aplicar conhecimentos alfabéticos, correspondência

entre fonema e grafema, além do domínio de regras e padrões ortográficos. Foram empregadas pseudopalavras que evocavam os contextos fonético-fonológicos trabalhados em sala.

Aplicamos, portanto, dois tipos de atividades distintas: produção textual – que é uma atividade autoral – e ditado – que é uma atividade reprodutiva.

Foram consideradas como variáveis linguísticas: a interferência fonética na origem do problema, em contraposição com o mero domínio do código; qual o princípio fonético implicado, quando fosse o caso; e o grupo de problema de escrita verificado - conforme a Classificação de Oliveira (2005).

Para compreendermos a configuração linguística da região Sudoeste do Paraná, é preciso que entendamos um pouco sua formação, sua ocupação e os fatores socioeconômicos que a definem.

## 2.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

A porção de terra que hoje constitui a região Sudoeste do Paraná foi alvo de muitas disputas ao longo da história. A primeira delas foi a que ocorreu entre Brasil e Argentina, que competiam por uma grande área de terra, que hoje representa a metade Oeste de Santa Catarina e parte do Sudoeste do Paraná. O Brasil obteve a posse da área após a intervenção do presidente dos Estados Unidos, Grover Cleveland, em 1895.

Em seguida, outra disputa teve lugar: tanto o estado do Paraná quanto o de Santa Catarina reivindicavam a área – que, hoje, divide-se em Oeste Catarinense e Sudoeste Paranaense -, a qual ficou conhecida, à época, como Território Contestado. O impasse acerca de suas fronteiras foi resolvido em 1910, com parecer do Supremo Tribunal Federal favorável à Santa Catarina (RODRIGUES, 2008). Contudo, o Paraná ficou com uma porção da área disputada, como se pode ver na figura 2, justamente a região Sudoeste do estado.

**Figura 2** – Área contestada por Santa Catarina com delimitação da divisão estadual após 1916



Fonte: Krüger (2004) *apud* Rodrigues (2008, p. 20).

É importante pensar que a colonização do Paraná deu-se de leste a oeste e, por isso, o Sudoeste e o extremo Oeste do estado foram as últimas regiões a serem ocupadas. Porém, é sabido que na região habitavam caboclos, índios e colonos – pessoas livres e pobres – que, após a Lei de Terras, de 1850, por não possuírem condições de comprar terras do Império, procuraram terras devolutas e inabitadas, nas quais se estabeleceram.

Acerca disso, Jaime Guzzo, em entrevista concedida a Stockmann; Pires e Schmitz (2007), declara:

– As terras nessa época eram adquiridas de que forma? – De posse mesmo pura e simples. Os primeiros que entraram vieram fugidos do Rio Grande, vieram fugidos da polícia, da justiça, entravam aí nas barrancas do Chopin e do Iguaçu, daí na seqüência houve uma grande leva vinda do Rio Grande pra tirar sítio na região, cada um pegava uma área, demarcava e então era dono daquele pedaço de terra e como era uma área muito grande precisava vender a terra, então vendia uma parte: cinco alqueires, dez alqueires, vinte alqueires a troco, dinheiro nunca, dinheiro não existia, mas a troco, a troco de carroça, espingarda, pelego, cavalo, cachorro, cachorro era um bem caro na época, e com isso começou a haver uma grande povoação. O povo veio, veio muita mudança, estradas feito no grito. Esse povo se dizia dono das terras e por quê? Porque começaram a produzir (STOCKMANN; PIRES; SCHMITZ, 2007, p. 05).

Porém, o grande fluxo migratório ocorreu a partir de 1943, quando colonos gaúchos e catarinenses, descendentes de italianos e alemães, foram atraídos para a

região com a promessa de receber terras e apoio estatal na forma de assistência social às famílias. O governo federal havia decidido promover a ocupação regularizada na região, com fomento à pequena propriedade e, para isso, criou a CANGO (Colonizadora Agrícola Nacional General Osório).

Como as terras estavam novamente *sub judice*, desta vez entre particulares e o governo federal, a CANGO doava as terras, entregando aos colonos apenas os títulos provisórios de posse das mesmas e não as escrituras definitivas. Desta condição é que advém o termo “posseiros”, que passou a designar os colonos habitantes da região (KORB, 2010).

Em 1950, a CITLA (Clevelândia Industrial e Territorial Ltda.), que possuía uma carta de crédito com o governo federal, tornou-se dona da região e passou a vender a terra aos posseiros, contudo, sem entregar escrituras a eles, pois as condições de aquisição da área pela companhia estavam cobertas de irregularidades. Como grande parte dos colonos negava-se a assinar os contratos e promissórias - não por não concordar com a compra, mas pela incerteza da legalidade dela, pois não receberiam sua escritura -, as empresas contratavam jagunços para pressionar os posseiros.

Entre 1950 e 1957, o clima de tensão entre posseiros e empresas colonizadoras (após a CITLA, mais duas empresas passaram a vender terras na região) tornou-se muito acirrado, pois o poder público (polícia, justiça, políticos) ou mantinha-se neutro, ou apoiava as empresas.

Muitos crimes ocorreram (espancamentos, saques, mortes), até que, com crueldade extrema, a família de um colono foi assassinada e sua casa incendiada. Após mais alguns incidentes, os posseiros resolveram defender-se e, armados, promoveram emboscadas e um levante, que se disseminou, atingindo uma cidade após a outra na região. Os posseiros, com o auxílio de comerciantes e o apoio das rádios e de alguns profissionais liberais, bloquearam as estradas e invadiram as ruas e os escritórios das empresas colonizadoras, destruindo toda a papelada neles arquivada. O levante culminou com a expulsão das empresas colonizadoras e a promessa de que as terras seriam legalizadas pelo governo.

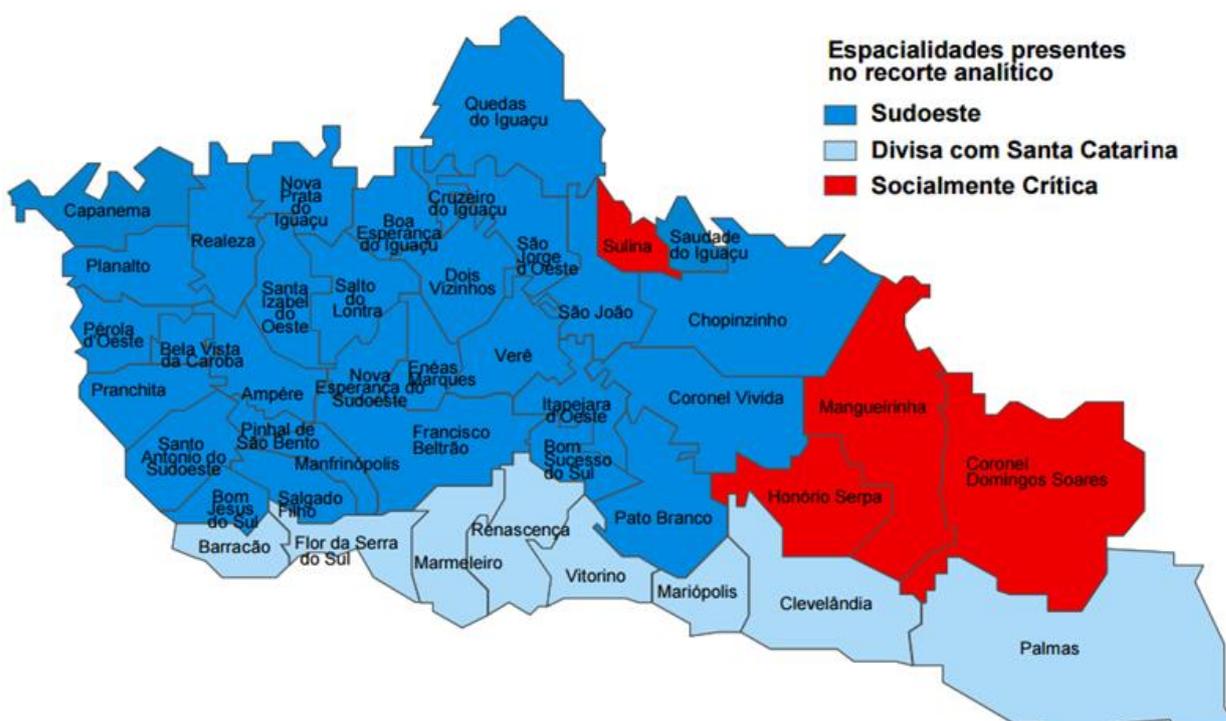
O problema, no entanto, foi definitivamente solucionado apenas em 1962, com a criação do GETSOP (Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná), que foi o responsável por demarcar e emitir os títulos de posse. Conforme Rodrigues (2008), entre 1962 e 1974 – data da extinção do grupo –,

[...] o GETSOP regularizou e expediu mais de 43.383 títulos de propriedade correspondentes a cerca de 57 mil lotes urbanos e rurais, construiu 221 escolas, transformou cerca de 50 mil posseiros em proprietários, possibilitando a criação da infra-estrutura necessária para o desenvolvimento dos demais municípios, colocando fim a disputa pela legalização da posse das terras no sudoeste paranaense (RODRIGUES, 2008, p. 34).

Atualmente, a região Sudoeste do Paraná é constituída por 43 municípios, cuja atividade econômica principal está ligada à produção agroindustrial. A maneira como a região foi ocupada explica a supremacia de pequenas propriedades rurais familiares e a alta incidência de cooperativas na região.

Na figura 3, podemos visualizar a conformação atual da região Sudoeste, dada pela Lei 15825, de 2008, com a agregação de 5 municípios à região.

**Figura 3 - Mapa Político da Região Sudoeste do Paraná**



Fonte: IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social), 2009.

A partir da história da região, conseguimos entender a razão da forte presença do tepe, característico do falar dos descendentes de italianos e alemães sulistas, e que muito influencia a fala e a escrita dos estudantes. Além disso, podemos verificar que coexistem na região esse falar, o falar interiorano paranaense e a influência do espanhol, pois, além da questão histórica, a região faz divisa com a

Argentina e continua recebendo os vizinhos, que vêm diariamente para efetuarem compras no Brasil.

Na seção seguinte, conheceremos um pouco sobre a instituição de ensino na qual os dados foram coletados/gerados.

### 2.3 PERFIL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA

Esta pesquisa foi executada em uma instituição de ensino pública da rede federal que oferece Ensino Técnico de Nível Médio e que iniciou suas atividades com alunos na região Sudoeste do Paraná no início de 2015. A coleta de dados foi feita em duas turmas, uma de 1º Ano e outra de 2º Ano. A turma de 2º Ano pesquisada em 2016 é formada pela maior parte dos alunos que compunham a turma de 1º Ano acompanhada em 2015. No total, 9 alunos deixaram a turma e o fizeram por duas razões: reprovação ou transferência. Logo, dos 33 alunos que iniciaram em 2015, apenas 24 finalizaram o ano na turma de 2º Ano, em 2016.

Como a instituição é nova, no ano de 2015 não havia sede própria ainda e as aulas e demais atividades (oficinas pedagógicas e apoios ao ensino – tempo que os professores destinam para auxiliar individualmente alunos que os procuram) estavam sendo ministradas no prédio do CEEBJA (Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos) da cidade. Desta forma, os estudantes não tinham acesso à bibliografia, já que não lhes era permitido utilizar a biblioteca do local. A ocupação da sede própria deu-se somente no final do ano de 2015.

No momento, a instituição conta com uma biblioteca que ainda é bem pequena, mas oferece local de estudo e alguma bibliografia – 630 títulos –, embora não haja disponibilidade de gramáticas, pois houve problemas com a licitação. Contudo, os alunos têm, desde 2015, utilizado as dependências da biblioteca municipal, o que ameniza a situação. Além disso, a maioria possui acesso à internet e pode pesquisar em gramáticas e dicionários virtuais, além de blogues, para suprir dúvidas sobre ortografia e afins.

A instituição conta, desde o início de 2016, com laboratório de informática, o qual pode ser utilizado pelos alunos, mediante solicitação.

O corpo docente da instituição é formado por 10 docentes dos componentes curriculares comuns do EM (português, matemática, geografia, física, química,

história, biologia, sociologia, filosofia, educação física, artes e inglês), um da área específica do curso técnico e um de informática.

A instituição foi idealizada para atender alunos de toda a região Sudoeste, porém enfrenta grandes dificuldades devido à limitada oferta de transporte intermunicipal e a especificidade de horários da instituição. No momento, há alunos de 4 municípios estudando na instituição.

Desde o início de 2016, estão sendo ofertados 3 cursos técnicos profissionalizantes subsequentes noturnos na instituição, todos na modalidade EAD.

A instituição conta com um laboratório interdisciplinar (química, física e biologia).

Na sequência, há um panorama preliminar das turmas nas quais foram realizadas as produções de texto, ditado e o trabalho com a escrita.

## 2.4 PERFIL DAS TURMAS PESQUISADAS

As turmas integrantes desta pesquisa são duas turmas, uma de 1º Ano e outra de 2º Ano do Ensino Médio de uma instituição pública de ensino situada em um município do Sudoeste do Paraná. O 1º Ano cursou essa série em 2015 e o 2º Ano cursou em 2016. As duas turmas são formadas, em sua maioria, pelos mesmos indivíduos, excetuando-se aqueles que se retiraram das turmas devido à reprovação ou à transferência. Desta forma, o 1º Ano de 2015 era integrado por 33 alunos. Como 9 deles saíram das turmas, a turma de 2º Ano terminou o ano com 24 alunos.

Embora a turma de 1º Ano fosse formada por 33 alunos, dois deles tiveram sua produção excluída do *corpus* da pesquisa: um por ter solicitado transferência antes de assinar o Termo de Compromisso, e outro por possuir laudo que atestava dislexia. O grupo pesquisado é, portanto, formado por 31 alunos de 1º Ano e 24 alunos de 2º Ano, totalizando 55 alunos.

Nosso objetivo em pesquisar essas duas turmas, constituídas praticamente das mesmas pessoas, foi avaliar a evolução, ou não, no registro ortográfico delas. Conforme será explicado na próxima seção, fizemos um trabalho de conscientização dos fenômenos fonético-fonológicos que influenciam o Português Brasileiro e trabalhamos as principais regularidades ortográficas da nossa língua. Visamos verificar possíveis indícios positivos dessa abordagem no registro ortográfico dos estudantes pesquisados.

A turma de 1º Ano (2015) pesquisada era formada por 31 alunos (16 meninas e 15 meninos), sendo 8 estudantes da zona rural, dois deles moradores de um município vizinho. Destes, 23 haviam entrado na instituição por meio de teste seletivo e 10 por sorteio público<sup>10</sup>. Do total, 4 alunos estavam cursando pela segunda vez o 1º Ano do Ensino Médio, todos eles devido a terem decidido ingressar na instituição, o que os obrigou a refazer o 1º Ano, por tratar-se de um curso técnico.

Quanto ao perfil sócio-econômico-cultural, na instituição estudam alunos de diversos bairros da cidade, tanto da zona rural quanto da zona urbana, e inclusive de cidades vizinhas. No 1º Ano, em 2015, 20 alunos receberam auxílios, o que indica que pertencem ao grupo de vulnerabilidade social, no qual estão os sujeitos cuja família recebe até 1,5 salário mínimo *per capita*. Portanto, mais da metade dos alunos desta turma foi considerada como socioeconomicamente vulnerável.

Em 2016, o número de alunos contemplados por bolsas na turma de 2º Ano caiu - devido a transferências, falta de documentos para a seleção ou aumento da concorrência, pelo ingresso de mais alunos – quando apenas 13 desses mesmos alunos receberam bolsas. Algumas alternâncias entre os contemplados foram também verificadas. Tais fatos se devem tanto à alteração da renda familiar, oriunda de desemprego, quanto à entrega, ou não, de documentos comprobatórios da renda.

A segunda turma pesquisada, 2º Ano (2016), era formada por 24 alunos (13 meninas e 11 meninos), remanescentes dos que cursaram o 1º Ano em 2015. Dos 8 estudantes oriundos da zona rural, apenas um não permaneceu. Portanto, restavam 7 alunos da zona rural nesta turma, representando quase um terço da turma.

Ambas as turmas possuíam alunos descendentes de italianos e de alemães, e muitos deles apresentavam, em sua fala, o fenômeno de substituição do som habitual de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla por tepe, já referido no capítulo anterior.

Na próxima seção, explicaremos como foi feita a coleta e a geração dos dados da pesquisa, além de uma breve explanação acerca do trabalho com a turma do 1º Ano ao longo de 2015.

---

<sup>10</sup> Na ocasião, tinham sido ofertadas 40 vagas na instituição. O ingresso de estudantes deu-se por duas vias: teste seletivo (por meio de uma prova contendo 55 questões objetivas - língua portuguesa, geografia, história, biologia e matemática - e 3 questões discursivas) e sorteio público de vagas remanescentes.

## 2.5 COLETA E GERAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Esta pesquisa inclui tanto coleta como geração de dados. Foram coletadas duas produções textuais, uma na turma de 1º Ano e outra na turma de 2º Ano. A geração de dados se deu com a aplicação de ditado ortográfico no 4º bimestre letivo de 2016, portanto, na turma de 2º Ano.

No 1º Ano, a coleta de dados foi feita da seguinte forma: Inicialmente foi solicitada aos alunos, no primeiro dia de aula de 2015, uma autobiografia<sup>11</sup>. As características do gênero não foram abordadas, pois esse gênero é trabalhado no Ensino Fundamental e a produção tinha função diagnóstica, inclusive em relação ao conhecimento das características do gênero. Foi esclarecido que não seria uma atividade avaliativa, e sim diagnóstica. As autobiografias foram produzidas como tarefa de casa e entregues à professora na semana seguinte.

Ao longo de todo o ano de 2015, proporcionamos vários momentos de explicações e intervenções em aulas e outras atividades. Foram trabalhados: a formação da língua portuguesa; a variação linguística brasileira; regras de ortografia; ditados autoavaliativos; detecção de erros de grafia em textos elaborados por outros alunos; explanação de princípios fonéticos que influenciam a escrita; uma aula enfocando as principais dificuldades ortográficas dos alunos verificadas nos textos deles, com explicação fonológica e por meio de regras, nos casos cabíveis; orientação individual para resolução de problemas verificados nos textos produzidos.

Além disso, ocorreram oficinas semanais para alunos com baixo rendimento (6 alunos) e o foco delas era as dificuldades dos alunos, sendo a ortografia uma delas. Os encontros se estenderam por cerca de 8 semanas e neles foram providos exemplos do cotidiano (fotografias de anúncios comerciais, para-choques de caminhões e outras fontes com erros ortográficos para discussão com o grupo), atividades de reforço – cruzadinhas, caça-palavras, textos com lacunas – e exercícios (Anexo 2), objetivando a superação das dificuldades ortográficas.

---

<sup>11</sup> A autobiografia foi solicitada para fazer uma avaliação inicial dos alunos, possibilitando a identificação de dificuldades e facilidades individuais, bem como os conteúdos que representavam dificuldades para a maior parte deles, além de proporcionar um modesto conhecimento acerca de quem eram os estudantes, suas preferências, suas aspirações, sua posição sócio-econômica-cultural na comunidade, etc. Portanto, essa produção foi solicitada sem a intenção de ser uma atividade avaliativa ou um objeto de pesquisa formal. Posteriormente, verificamos que os dados eram muito interessantes e decidimos aprofundar a pesquisa deles, propondo-a como uma das produções analisadas nesta dissertação.

Contudo, 12 alunos reprovaram em Língua Portuguesa (LP), no 1º ano. Destes, 2 cursaram novamente o 1º ano, em 2016, e 5 frequentaram a disciplina de Língua Portuguesa na forma de dependência em contraturno. Salientamos que todos os alunos desta turma recebiam auxílios econômicos por pertencerem ao grupo em vulnerabilidade socioeconômica.

Os alunos de dependência receberam atenção especial durante todo o ano. Novamente ouviram sobre a formação da língua portuguesa, a variação linguística e a língua padrão, o prestígio e o desprestígio linguístico. As regras de ortografia, as regularidades da língua, a formação de palavras (fonemas, pares surdos e sonoros, e representação em diferentes contextos) e as regras de acentuação foram retomadas em aulas expositivo-dialogadas e por meio de vídeos, imagens de placas, anúncios comerciais, instigando a reflexão acerca das razões que determinam cada representação. Ortografia e acentuação também foram, em muitas aulas, trabalhadas de maneira lúdica, por meio de jogos em dupla ou grupo<sup>12</sup> (Anexo 3). Quanto às produções textuais, elas eram feitas em sala e corrigidas com o aluno, individualmente, momento em que eram compartilhados conhecimentos relevantes específicos a cada um.

Quanto ao aprendizado de ortografia pelo 2º ano, destacamos que foi trabalhada a classe de palavras verbo, ocasião em que aproveitamos para falar sobre a representação da nasalidade nas flexões de presente e futuro ('am' x 'ão'). Também foram trabalhados os verbos que possuem acento diferencial. Além disso, foram explanados os processos fonológicos encontrados nas produções dos alunos e enfocadas as principais dificuldades. Estamos, constantemente, falando da variação linguística, seu prestígio em certos contextos e desprestígio em outros, salientando a necessidade de domínio de ambas para adequação ao contexto.

Na turma do 2º Ano, foi aplicado um ditado, enfocando tanto contextos fonológicos quanto convenção ortográfica - com palavras reais isoladas, palavras reais em frases e pseudopalavras.

---

<sup>12</sup> Um dos jogos elaborado pela professora tinha cerca de 30 palavras escritas de maneira correta e de maneira errada. A cada rodada os alunos pegavam uma palavra e diziam se estava certa ou errada. Outro jogo é um jogo chamado "Como se escreve" e contém as principais dificuldades ortográficas do PB. Também jogamos "forca" algumas vezes.

As pseudopalavras que incluímos no ditado foram retiradas de Zorzi e Ciasca (2008), que fizeram um estudo acerca dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem, e podem ser consultadas no Apêndice 1.

A intenção de aplicação deste ditado era a observação das dificuldades dos alunos, conforme Sousa (2014):

Assim, pode realizar-se o ditado com o intuito de compreender o que os alunos não sabem, o que sabem e aquilo que pensam que sabem para, a partir daí, construir sequências em que se descubra a norma, se clarifiquem estratégias e se treinem habilidades, com vista à automatização do conhecimento ortográfico (SOUSA, 2014, p. 117).

A aplicação do ditado ocorreu três semanas após o compartilhamento, com os alunos, dos resultados encontrados nas autobiografias. Ou seja, separamos uma aula para mostrar os resultados encontrados nas produções dos alunos no ano de 2015 e explicamos os processos fonológicos implicados na maioria dos erros ortográficos verificados. Esta atividade objetivou o esclarecimento e o reforço do conhecimento acerca dos erros ortográficos de motivação fonológica. Nosso objetivo era fazer essa atividade uma semana antes da aplicação do ditado, mas houve dois imprevistos que mudaram os planos: na semana seguinte aconteceu a ocupação da escola por alguns alunos e, na semana posterior a essa, parte dos alunos viajou para um evento em outro município. Não cremos que o atraso na aplicação do ditado tenha prejudicado os resultados.

Algumas semanas depois, também no 4º bimestre, foi solicitado aos alunos do 2º Ano que produzissem uma carta de apresentação<sup>13</sup> para estágio ou emprego. Foi dito aos alunos que esta produção não seria avaliativa, sendo específica para o projeto de pesquisa da professora.

Desta forma, integram o *corpus* de pesquisa 2 produções textuais, sendo uma delas do gênero autobiografia, produzida pela turma de 1º Ano, e outra do gênero carta de apresentação, produzida pelo 2º Ano. Foi, também, aplicado um ditado ortográfico no 2º Ano, com o objetivo de verificar os erros ortográficos fora do contexto de produção textual, ou seja, um contexto reprodutivo, não autoral.

---

<sup>13</sup> Essa produção foi antecedida da leitura oralizada, pela professora, de quatro exemplos de cartas de apresentação e da exploração das características do gênero, que é mais formal e padronizado. A produção textual deu-se em sala de aula, após a leitura e exploração do gênero.

Como mencionado anteriormente, os dados foram classificados tanto de acordo com os processos abordados, no segundo capítulo, como de acordo com a Classificação de Oliveira (2005). Por isso, a seção a seguir contempla a classificação deste autor.

## 2.6 CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS

As análises do *corpus* de pesquisa incluem a classificação dos dados encontrados. Foram empregadas: a Classificação de Oliveira (2005), explanada logo a seguir, e uma classificação fonética de acordo com os metaplasmos descritos no capítulo dois. Para tanto, recorreremos aos autores citados no segundo capítulo e construímos tabelas e gráficos para auxiliar na visualização dos fenômenos encontrados.

### 2.6.1 Classificação de Oliveira (2005)

Oliveira e Nascimento (1990) e Oliveira (2005) construíram uma classificação de erros de escrita, visando separar os erros de ortografia segundo a sua natureza. Esta classificação é bem didática e auxilia na determinação da gravidade dos erros apresentados pelos alunos, sua origem, hipóteses que os alunos constroem sobre a escrita e a quais delas correspondem os erros encontrados.

Sua classificação inclui também erros que, relativos à prosódia da frase, extrapolam a palavra (hipossegmentação e hipersegmentação). Estão ainda incluídas na classificação as hipercorreções, que são tentativas de acerto de quem escreve, porém, sem a compreensão correta do princípio que rege determinada ocorrência, essa tentativa de acerto gera erros (como acontece com a escrita de “morrar” para o verbo morar).

Em sua classificação, Oliveira dividiu os erros em três grandes grupos, aos quais denominou: Grupo 1 – Problemas que violam a natureza de uma escrita alfabética; Grupo 2 – Problemas realmente importantes<sup>14</sup>; Grupo 3 – Casos em que

---

<sup>14</sup> Oliveira (2005) não explicita a razão de chamar esse grupo de “problemas realmente importantes”, mas compreendemos que seja pelo fato de representar o grupo que requer um desafio maior para a superação, visto que envolve questões de representações de variação linguística, de violação de regras invariáveis (como o som de [z] representado pela letra “s” entre vogais e a representação de tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla, de trocas de letras que não sejam os pares

a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras. Para abarcar a maior parte dos erros verificados e melhor caracterizá-los, ele subdividiu os grupos, conforme se vê nas seções seguintes.

#### 2.6.1.1 Grupo 1 (G1) - Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética

No Grupo 1, estão enquadrados problemas que refletem o desconhecimento básico da relação fonético-gráfica. Este grupo é subdividido em três: A) erros que relevam completo desconhecimento da relação entre fonemas e letras, gerando uma escrita pré-alfabética característica da fase inicial de alfabetização; B) erros que revelam a indistinção entre letras de traçado semelhante - p/q, m/n, b/d -, comumente confundidas por crianças em fase de espelhamento da escrita; e C) erros que demonstram a não distinção entre fonemas surdos e sonoros.

Os problemas de escrita enquadrados neste grupo são, segundo Oliveira (2005), “os que tendem a ter uma aparência muito assustadora, mas são os que são contornados mais facilmente” (OLIVEIRA, 2005, p. 43), talvez pela suposição de que sejam exclusivos da fase inicial da alfabetização. Contudo, pudemos verificá-los no *corpus*, indicando que mesmo alunos do EM podem ter dificuldades em superá-los.

#### 2.6.1.2 Grupo 2 (G2) - Problemas realmente importantes

Os casos que são classificados neste grupo são considerados pelo autor como os mais importantes, porque revelam diferentes graus de desconhecimento de aspectos grafo-fonêmicos da língua ou desconhecimento de formas dicionarizadas.

Subdivide-se em: A) erros que revelam desconhecimento da relação biunívoca entre sons e grafemas, demonstrando que o sujeito não compreendeu quais sons são representados por quais grafemas. Este grupo inclui casos extremos de desconhecimento, que o próprio autor revela jamais ter visto (exemplificado pela representação de *mola* por *fava*); B) erros por violação das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons. São muito comuns e alguns exemplos

---

surdas/sonoras (p/b, t/d, por exemplo) nem semelhantes no traçado (m/n, b/d, por exemplo), além de violações de formas dicionarizadas.

são: a representação equivocada de 's' entre vogais para representar o som [s] e a omissão do 'u' após as letras 'g' e 'q' nos casos necessários; C) erros por violação de regras por interferência do falar do aprendiz, a qual é muito comum e ocorre pela tentativa de transcrição da própria fala do aprendiz. Nessa categoria, entram a maior parte dos processos fonológicos estudados no capítulo dois. Optamos por inserir, nesse subgrupo, as ocorrências de indistinção entre a representação de 'r' e 'rr', pois, na população estudada essa troca tem origem no falar local; D) erros por violação de formas dicionarizadas.

Para os erros dos subgrupos B e C, a conscientização fonético-fonológica apresenta-se como a metodologia capaz de auxiliar os alunos. O subgrupo D revela desconhecimento de formas dicionarizadas e é de resolução exclusiva do aprendiz, pois depende da memorização, uma vez que os casos não possuem explicação no som, mas na convenção ortográfica. Explicações etimológicas, morfológicas e da estrutura derivacional dos vocábulos podem auxiliar na memorização, mas a leitura e a consulta ao dicionário ainda são as melhores formas de domínio destas idiosincrasias.

#### 2.6.1.3 Grupo 3 (G3) - Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra

Este grupo inclui casos bem heterogêneos, como: problemas de prosódia - nos quais a acentuação frasal provoca a indistinção entre palavras tônicas e palavras átonas (preposições, pronomes e artigos), gerando segmentação inadequada das palavras -; problemas gerados por uma tentativa errada de correção; e esquecimentos e distrações. Subdivide-se em: A) erros por violação na sequência de palavras, ou seja, hipossegmentações e hipersegmentações e B) erros gerados por outros casos, como hipercorreções e casos acidentais.

Da mesma forma que os erros dos subgrupos G2B e G2C, a conscientização fonético-fonológica apresenta-se como o melhor modo de auxiliar os alunos. Por meio da conscientização, os alunos conseguiriam distinguir os diferentes contextos fonológicos e aplicar a correção nos contextos certos, eliminando hipercorreções. Já os casos de segmentações inadequadas requerem também a associação de uma conscientização morfológica.

Outra forma de conscientização dos estudantes é o ditado autoavaliativo, o qual objetiva que **os alunos** percebam que desconhecem determinadas palavras. Conta a favor desta modalidade de ditado o fato de ser totalmente sigiloso e de focalizar na conscientização dos maiores interessados, eles mesmos. Como sugere Cagliari (1999b),

Há professores que usam o ditado apenas para avaliar, dar notas. Os ditados, visando avaliar se o aluno já sabe escrever, aplicam-se de maneira mais apropriada a quem já aprendeu a escrever e não aos alunos de alfabetização que, obviamente, ainda não sabem (CAGLIARI, 1999b, p. 80-81).

Conclui-se que o ditado é usualmente aplicado de maneira errada e ao público errado. Em nossa experiência, estudantes de EM apreciam testar seus conhecimentos, desde que seja respeitado o seu sigilo.

Terminadas as explicações concernentes à metodologia, passemos ao capítulo das análises.

### 3 ANÁLISE E PERCEPÇÕES DE ESCRITA

Foram analisadas, como mencionado, 55 produções textuais e um ditado aplicado a 24 alunos.

A primeira produção textual, a autobiografia, continha 91 erros de grafia, em 31 produções. Na segunda, a carta de apresentação, foram encontrados apenas 46 erros, em 24 produções. Conforme comentário anterior, não é de nosso interesse comparar o número de erros em cada produção, mas analisá-los caso a caso, pois, como foram quantidades de alunos diferentes nos dois anos e gêneros textuais distintos, com graus de formalidade distintos, a comparação geraria dados falseados.

Quanto ao ditado, foram detectados 536 erros, em 24 ditados. Ressaltamos que o ditado difere muito das duas produções textuais, por não ser uma instância dialógica, já que ele não é escrito para estabelecer um diálogo com o leitor e, sim, aferir a capacidade de memorização de vocábulos e de emprego de regras e princípios grafo-fonêmicos; o ditado tem, nesta pesquisa, o objetivo de identificar o conhecimento do aluno sobre o código a partir da fala da professora que realizou a atividade.

Os dados dos três instrumentos de pesquisa do *corpus* foram classificados de duas formas: primeiramente conforme a Classificação de Oliveira (2005); e, na sequência, conforme as motivações: processos fonético-fonológicos (elencados no capítulo 2 desta dissertação), a hipercorreção deles e alguns princípios fonético-fonológicos que determinam regularidades na representação; motivação morfológica (segmentações) e motivação gráfica (violação da convenção ortográfica sem possibilidade de distinção sonora); além de outros casos que envolvem equívocos e fatos inexplicáveis por nós.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DE OLIVEIRA (2005)

Nessa classificação, as ocorrências são separadas de acordo com o grau de relevância do desvio, visando a detectar o nível de conhecimento linguístico do sujeito. Os resultados estão nos quadros a seguir.

No Grupo 1 (quadros 1, 2 e 3), estão os problemas considerados primários, característicos da aquisição da escrita, mas que ainda são encontrados em alunos

do EM, como trocas entre consoantes surdas e sonoras (por exemplo, 'p' e 'b', 't' e 'd') e trocas entre letras de traçado semelhante ('m' e 'n').

A troca entre as letras 'm' e 'n' pode ter como motivação a distração ou a pressa em escrever. Porém, pode também ser indício de incompreensão do princípio fonológico que determina que a nasal que antecede 'p' e 'b' seja representada por 'm'. Esse princípio baseia-se no movimento labial, pois 'p' e 'b' são oclusivas bilabiais e é natural que o 'm', uma nasal bilabial, as preceda.

**Quadro 1** – 1ª Produção: G1 – Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética

G1A escrita pré-alfabética	<i>sem ocorrências</i>
G1B Semelhança de traçado	senpre tambén
G1C Troca entre consoante surda e sonora	obtou [optou] obtei [optei] voldo [voltou]

Em todos os casos de trocas entre 'm' e 'n' na representação das nasais que antecedem as oclusivas bilabiais ('p' e 'b'), não somos capazes de afirmar qual foi a origem do erro, se troca entre letras semelhantes (que caracterizam esse grupo) ou desconhecimento do padrão de representação do som nasal ('m' antes de 'p' e 'b'). Portanto, optamos por pô-las todas sempre no grupo 1.

**Figura 4** – Exemplo de troca por semelhança de traçado (G1B) retirado da 1ª Produção (Autobiografia)

Handwritten text in cursive script: "sei que senpre convivi com". The word "senpre" is a misspelling of "sempre".

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 2** – Transcrição do exemplo da figura 4

[...] sei que <u>senpre</u> convivi com [...]
---

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Porém, trocas entre 'p' e 'b' e 't' e 'd' estão relacionadas à sonoridade dos fonemas, já que os dois casos formam um par surdo-sonoro da mesma articulação

fonética e, ao pronunciarmos a palavra trocando as duas letras, percebemos que os sons são muito semelhantes.

Caso a ocorrência a seguir (figura 5) tivesse sido a representação gráfica de algo dito, poderia ser a similaridade sonora a razão da troca, mas como foi escrita em uma produção textual, tal explicação não se aplica, sendo indicativo de que o aluno não percebeu a diferença dos sons, surdo ou sonoro, da mesma articulação, o que determina sua representação pela letra equivocada, ou seja, 'b' em lugar de 'p'.

O mesmo se passa com as letras 't' e 'd', também um par surdo-sonoro. A diferença é que a palavra na qual foi trocada é um verbo de uso frequente no cotidiano (voldo x voltou), o que torna o erro mais grave e menos compreensível.

O fenômeno pode estar relacionado às questões da fala, no caso de descendência germânica, uma vez que, segundo alguns autores (Damulakis, 2008, e Meireles, Figueredo e Dudalski, 2008), há no alemão uma tendência de ensurdecimento das consoantes sonoras 'b', 't' e 'g' em posição final de sílaba ou, em alguns contextos, em posição inicial de sílaba, gerando as surdas 'p', 'd' e 'k', respectivamente.

Ainda, segundo Oliveira (2005), essa troca pode ser justificada pelo hábito que, com frequência, os alunos desenvolvem de pronunciar baixo ou sussurrando o som das letras e sílabas, ainda na alfabetização, em que se perde a sonoridade do fonema.

**Figura 5** – Exemplo de troca entre consoante surda e sonora (G1C) retirado da 1ª Produção (Autobiografia)

para me registrar, então ele voltou por

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 3** – Transcrição do exemplo da figura 5

[...] para me registrar, então ele obto por [...]

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na 2ª produção, encontramos, novamente, uma troca entre 'm' e 'n' (figura 6), e, desta vez, foi outro aluno. O fato de terem aparecido muitas ocorrências (18) nessa categoria no ditado (quadro 7), sendo 4 delas do mesmo aluno que errou

aqui, leva-nos a crer que ele não compreendeu o princípio fonológico que determina que a nasal que antecede ‘p’ e ‘b’ seja representada por ‘m’.

**Quadro 4** – 2ª Produção: G1 – Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética

G1A escrita pré-alfabética	<i>sem ocorrências</i>
G1B Semelhança de traçado	ponbo
G1C Troca entre consoante surda e sonora	agresimo

**Figura 6** – Exemplo de troca por semelhança de traçado (G1B) retirado da 2ª Produção (Carta de Apresentação)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 5** – Transcrição do exemplo da figura 6

[...] no Colegio Estadual Rocha <u>Ponbo</u> , [...]
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A troca entre as consoantes sonora e surda (‘g’ e ‘c’) aparece também na produção 2 (figura 7). O mesmo aluno que efetuou essa troca, no ditado, escreveu a palavra ‘corgeta’ em lugar de *gorjeta* e ‘sograram’ em lugar de *socraram* (pseudopalavra). Tais indícios levam a crer que o aluno não consegue fazer plenamente a distinção entre esse par de velares, pois *gorjeta* não é uma palavra incomum e, ainda que ele não tivesse ouvido direito, deveria ser capaz de relacionar o som a um vocábulo conhecido. Quanto à pseudopalavra, alguma dificuldade na audição (pronúncia ou distância de quem dita, distração) pode ter gerado o problema.

**Figura 7** – Exemplo de troca entre consoante surda e sonora (G1C) retirado da 2ª Produção (Carta de Apresentação)

Estou à disposição para mais esclarecimentos ou agresimo de novas informações para que não [...]

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 6** – Transcrição do exemplo da figura 7

Estou à disposição para mais esclarecimentos ou <u>agresimo</u> de novas informações para que não [...]
---

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na sequência (quadro 7), vemos os erros do grupo G1 retirados do ditado.

**Quadro 7** – Ditado: G1 – Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética

G1A escrita pré-alfabética	<i>sem ocorrências</i>	
G1B Semelhança de traçado	inpedir 3x conpraram enpolgante 3x inpencional [intencional] inprecisa 3x	emcrementado 2x imcrementada inprecindivel inprencidivel inprendivel conbate
G1C Troca entre consoante surda e sonora	proca [p x b] corgeta [k x g] incondestavel [d x t]	vazelo [v x f] emburaram [b x p] esquicito [S x z]

No quadro 7, vemos que a ocorrência de trocas entre as nasais 'm' e 'n' foi em maior número (exemplos do *corpus* nas figuras 8 e 9). Isso mostra que o ditado, mesmo sendo um evento de maior monitoramento, pois o aluno sabe que está escrevendo com vistas à avaliação ortográfica, apresentou dados em maior profusão, o que é muito válido quando associado à análise de produções textuais. Os resultados nos dizem que teremos que explicar novamente o princípio que rege essa ocorrência aos alunos que possuem essa dificuldade.

**Figura 8** – Exemplos de troca por semelhança de traçado (G1B) retirados do Ditado



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

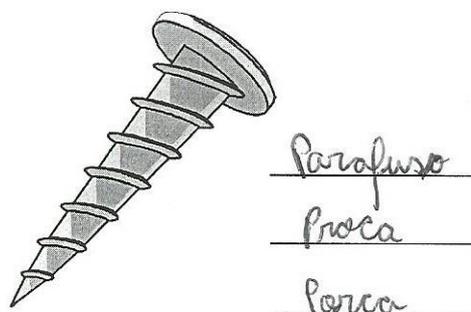
**Quadro 8** – Transcrição do exemplo da figura 8

incrementada	enpolgante
--------------	------------

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Quanto à troca entre consoantes surdas e sonoras, a palavra 'proca' (figura 9) foi escrita na parte do ditado de figuras, portanto não teve interferência da audição, logo, em uma palavra comum como essa, a troca é preocupante. Nos demais casos, o que chama a atenção é o fato de os alunos não associarem o som ditado a vocábulos conhecidos, como *fazê-lo* e *esquisito*.

**Figura 9** – Exemplo de troca entre consoantes surda e sonora (G1C) retirado do Ditado



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 9** – Transcrição do exemplo da figura 9

Parafuso
Proca
Porca

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Em relação à 'esquicito' (figura 10), o aluno que cometeu o erro tem forte influência de dialeto alemão, o que explica a dificuldade na compreensão grafo-

fonêmica do PB. Já demos muita atenção a esse aluno, e sabemos que ele se esforça bastante, mas não tivemos o sucesso pretendido.

**Figura 10** – Exemplo de troca entre consoantes surda e sonora (G1C) retirado do Ditado

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 10** – Transcrição do exemplo da figura 10

esquicito
-----------

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nos quadros 11, 15 e 20 estão os erros pertencentes ao grupo 2 de Oliveira (2005), considerado pelo autor como o que contém as ocorrências mais graves.

**Quadro 11** – 1ª Produção: G2 – Problemas realmente importantes

G2A Violação da relação biunívoca	sofre [sobre]	
G2B Violação de regras invariantes	nese pasado faso bagunçeiro apessar	separarão [separaram] cuidarão [cuidaram] ajudarão [ajudaram] pareçe
G2C Interferência da variação linguística	pra pro sai [sair] voldo [voltou] volto [voltou] passo [passou] tera [terra] sorir [sorrir] bairo [bairro]	poblema rui [roí] mitidas muleque pião [peão] injoada mais [mas] - 4x i [e] 5x m.i. <sup>15</sup> Leopoudo
G2D Violação de formas dicionarizadas	naci mecher - 2x desembro sesta assima vês [vez]	groço fasso doiz trêz tragetoria alo [halo]

*Continua*

<sup>15</sup> O número que se segue a algumas palavras (2x, 4x) indica quantas vezes ela apareceu nas produções. A sigla *m.i.* indica que o mesmo indivíduo cometeu o erro todas as vezes.

## Continuação do Quadro 11

G2D Violação de formas dicionarizadas	Sedro visinhos veses 2x m.i. pases visinha	nacida ospital a [há] - 2x messo à [há]
---	--	---

G2 é um grupo muito extenso e a grande maioria das ocorrências no *corpus* pertence a esse grupo (72,17%), pois ele inclui tanto erros decorrentes de processos fonético-fonológicos quanto violações da convenção ortográfica, as duas maiores causas de erros ortográficos.

O grupo G2A (trocas de letras que violam a relação biunívoca entre fonema e grafema) é um subgrupo que não deveria apresentar ocorrências, pois espera-se que os estudantes nesse nível, após 9 anos de escolarização, saibam que a maior parte dos fonemas tem uma letra específica para representá-los. Quando são representados por letras totalmente equivocadas, demonstram uma deficiência de alfabetização.

Com exceção da troca de *sofre* representado em lugar de *sobre* (quadro 11 e figura 11), as demais palavras foram ditadas e podem ter sido mal compreendidas pelos alunos. O que, novamente, chama a atenção é o fato de alguns estudantes não relacionarem a palavra ditada com alguma palavra de seu inventário lexical, o que seria esperado.

**Figura 11** – Exemplo de violação da relação biunívoca entre fonemas e letras (G2A) retirado da 1ª Produção

passo o dia todo comendo, gosto de  
curtir músicas e assistir desquilitas  
com o minha mãe, meu pai mora  
com o meu tio é isso ou um  
pouco sofre mim.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 12** – Transcrição do exemplo da figura 11

[...] passo o dia todo comendo. Gosto de ouvir músicas i assistir chiquititas com a minha mãe, meu pai mora com o meu vó é isso ai um pouco sofre mim.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

G2B é uma categoria muito importante, pois evidencia o desconhecimento de regras invariantes do PB, como o som da fricativa alveolar vozeada [z] representado pelo 's' entre vogais. Outras regras invariantes relacionadas ao 's' são: 1º) depois de uma consoante não se usa duplo 's'; 2º) 'ç' nunca é usado antes de 'i' e 'e'. Essas violações podem ser vistas nos quadros 11 e 20.

Nesse grupo (G2B), estão contemplados, ainda, os erros de representação da nasalidade na terminação verbal do presente e do futuro ('am' x 'ão') (figura 12). Acerca dessa regra, Sousa (2014) sugere:

Como sabemos, as palavras grafadas com *-ão* são palavras agudas [oxítonas], já as grafadas com *-am* são graves [paroxítonas]. No entanto, observa-se em sala de aula que a estratégia mais usada para desambiguar a escrita é de natureza morfológica: verificar se se trata de uma forma verbal do futuro ou não. Se é verdade que a forma do futuro (terceira pessoa do singular) se escreve com *-ão*, há outras formas verbais que não sendo futuro têm a mesma terminação: *são*, *estão*, *vão*. Além das formas verbais há outras palavras com a mesma terminação e que representam também problemas para as crianças: *balão*, *coração*, *alazão*, *concepção*... Sendo assim, o ensino deve deslocar a estratégia da classificação morfológica (forma verbal, futuro) para a fonologia, desenvolvendo a consciência de acento. As palavras terminadas em *-ão* são agudas e as terminadas em *-am* são graves (SOUSA, 2014, p. 121).

Mais de uma vez explicamos dessa forma aos alunos, porém nem todos conseguiram superar a dificuldade. Ao explicarmos acentuação, percebemos que os alunos têm muita dificuldade em determinar a sílaba tônica, o que pode justificar o insucesso dessa abordagem em alguns casos.

**Figura 12** – Exemplo de violação de regras invariáveis (G2B) retirado da 1ª Produção

que, mais. Gosto são Ed. física, Geografia, e História, Não sou muito Bom em matemática, e Português, mas meus colegas sempre me ajudam

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 13** – Transcrição do exemplo da figura 12

<p>[...] que mais. Gosto são Ed. física, Geografia, e História, Não sou muito Bom em matemática, e Português, mas meus colegas sempre me <u>ajudarão</u></p> <p>[...]</p>
---

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Ainda no subgrupo G2B, identificamos problemas com as regularidades nos sufixos, que podem funcionar como auxílio na correção se o aluno acionar seu conhecimento prévio. Por exemplo, a única palavra da Língua Portuguesa terminada em ‘oza’ é *goza*. Portanto preconceituosa, não deve ser escrita com ‘z’. Morais (2007) explica uma série de regularidades e regras invariáveis que podem ser trabalhadas a partir dos achados nesse grupo.

Por sua vez no grupo G2C estão listados os erros originários da troca de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla - esta última incomum na região - entre vogais (‘rr’) por tepe (‘r’) (figura 13). Essa ocorrência, embora seja uma regra invariável do Português, foi incluída no grupo G2C porque representa, nessa população, uma violação por questões de variação linguística. Como muitos dos alunos apresentam, na fala, essa troca, eles pronunciam todas as palavras com tepe. Com isso, eles não sabem em que palavras devem representar diferente do que pronunciam. Os alunos que falam essa variante cresceram ouvindo as palavras nessa variante e continuam ouvindo-as cotidianamente, no convívio com seus familiares. O que falta, talvez, é uma maior conscientização do outro, do falar do outro, para que não sejam obrigados a armazenar essas palavras, em suas mentes, juntamente com as de estrita convenção ortográfica, demandando que sejam memorizadas.

**Figura 13** – Exemplo de interferência de variação linguística (G2C) retirado da 1ª Produção

Te m. a tera que eu moro

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 14** – Transcrição do exemplo da figura 13

[...] tem a tera que eu moro [...]

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 15** – 2ª Produção: G2 – Problemas realmente importantes

G2A Violação da relação biunívoca	<i>sem ocorrências</i>	
G2B Violação de regras invariantes	engreçar [ingressar] agresimo presiso interrese	
G2C Interferência da variação linguística	sociospacial interar [inteirar] forma [formar]	
G2D Violação de formas dicionarizadas	extensão 3x a [há] 4x vizual atravez 2x dezenvolvendo fasso	esperiencia concertar [consertar] dicente abilidade 3x maais [mas]

O subgrupo G2C é o que mais nos interessa nesse trabalho, nele estão explícitas todas as interferências da fala (variação linguística) na escrita. Conforme Oliveira (2005), “o aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir” (OLIVEIRA, 2005, p. 31).

A predominância da fala em relação à escrita (tanto no sentido de leitura como no sentido de registro escrito) não proporciona treino suficiente aos alunos. Dessa forma, quando necessário, eles pautam-se em sua fala e no que estão habituados a ouvir para registrar as palavras, deixando marcada a variação.

Com relação a esse subgrupo (G2C), a ocorrência mais marcante é a elevação de vogais médias altas - seja a neutralização, seja a harmonização - tanto

na 1ª produção quanto no ditado. Também grande parte das hipercorreções é gerada na tentativa de correção de elevações. As elevações vocálicas são caracterizadas pela elevação das vogais ‘e’ para ‘i’ ou ‘o’ para ‘u’. Vocábulos como ‘mitida’, ‘muleque’ e ‘injoada’ (quadro 11 e figura 14), ou ‘preocupação’, ‘desiquilíbrio’ e ‘enjuada’ (quadro 20 e figura 15) explicitam esse fenômeno.

**Figura 14** – Exemplo de interferência da variação linguística (G2C) retirado da 1ª Produção

não gosto de gente falsa e nem  
de pessoas mitidas e racistas,  
preconceitoosas.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 16** – Transcrição do exemplo da figura 14

[...] não gosto de gente falsa e nem de pessoas <u>mitidas</u> e racistas, <u>preconceitoosas</u> .
---

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Figura 15** – Exemplo de interferência da variação linguística (G2C) retirado do Ditado

enjuada preocupação Desiquilíbrio

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 17** – Transcrição do exemplo da figura 15

enjuada	preocupação	Desiquilíbrio
---------	-------------	---------------

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Também as hipercorreções das elevações vocálicas (caracterizadas pelo abaixamento das vogais ‘i’ para a vogal ‘e’ e da vogal ‘u’ para a vogal ‘o’) podem ser atestadas pelos seguintes exemplos: ‘preconceitoosa’ e ‘esquesita’ (quadro 11 e figura 14) ou ‘preocopação’ e ‘despara’ (figura 16 e quadro 18).

**Figura 16** – Exemplo de hipercorreção (G3B) retirado do Ditado

The image shows a handwritten correction. The word 'preocupação' is written in blue ink above the word 'despara', which is also written in blue ink. A horizontal line is drawn under both words, indicating the correction.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 18** – Transcrição do exemplo da figura 16

preocupação	despara
-------------	---------

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Outros processos encontrados no *corpus* são a ditongação e a monotongação. São muito comuns no Português Brasileiro falado e estão presentes na fala de todas as camadas sociais e níveis de escolaridade. É o caso da tão conhecida troca de *mas* por *mais* (escrita errado porque, na fala, efetuamos ditongação, tornando ambas as palavras com a mesma pronúncia) ou a escrita de ‘intera’ (que sofre monotongação em muitos falares do PB), palavra tão comum que não deveria suscitar dúvidas. Constatamos que apenas um aluno escreveu o advérbio ‘mais’ em lugar da conjunção ‘mas’ no ditado de frases, demonstrando que os demais compreenderam a diferença.

Tentamos conscientizar os alunos de que o fato de pronunciarmos um ditongo em lugar de uma vogal ou monotongarmos um ditongo, não nos autoriza a representá-los na grafia. Porque a ortografia é estanque e, via de regra, só se modifica em uma das três ocasiões: quando alguns imortais da Academia Brasileira de Letras decidem incluir alguma modificação no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP); quando algum dicionarista ousa incluir uma inovação em seu dicionário; por legislação, como é o caso dos acordos ortográficos. Por isso, embora a escrita possua certa flexibilidade, a ortografia apresenta raros casos de flexibilidade - berinjela e beringela são um exemplo, estão ambas certas, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009).

Ditongação ou monotongação, quando associadas a outros processos fonético-fonológicos, dificultam o entendimento, como em ‘pareral’, por exemplo. O leitor que se deparasse com essa palavra teria dificuldade em saber que se trata de parreiral.

**Figura 17** – Exemplo de monotongação (G3B) retirado do Ditado

Three handwritten words are shown, each underlined. The first is 'Pareral', the second is 'Parreral', and the third is 'Pareral'. These represent different phonetic realizations of the word 'parar'.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 19** – Transcrição do exemplo da figura 17

Pareral	Parreral	Pareral
---------	----------	---------

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Outro fenômeno incluso no subgrupo G2C é a síncope. ‘Pra’ e ‘pro’ apareceram apenas na primeira produção. A simples explicação acerca da inconveniência delas em escritas com algum grau de formalidade resolveu o problema.

Em relação às apócopies verbais, ressaltamos as apócopies de marca de infinitivo, geradoras de confusão entre duas flexões verbais, como é o caso de *fala* por *falar*. É necessário desenvolver, nos alunos, a consciência de que isso gera incompreensões. Uma ideia é disponibilizar textos com esses erros para que eles sintam a dificuldade que tais erros causam ao leitor.

Em se tratando de confusões entre flexões verbais, lembramos que as monotongações de algumas flexões verbais também podem causar confusões, pois fazem com que sejam confundidas pessoas e tempos verbais, como em *voltou* (passado) por *volto* (presente). A marca de passado fica clara na pronúncia (oxítone grave), mas não na escrita (que remete a uma paroxítone aguda).

**Quadro 20** – Ditado: G2 – Problemas realmente importantes

G2A Violação da relação biunívoca	arca [harpa] picoqueiro inpencional [intencional] preconteitusa	
G2B Violação de regras invariantes	dessequilíbrio guaiota faso [faço] sorisso meso [meço] 10x imprecissa impresisa 2x impresçissa	foxa [fossa] fosa [fossa] impresindível 3x impresendível bagunçeiro 3x bagunçero percebese [percebesse]

Continua

## Continuação do Quadro 20

<p>G2B Violação de regras invariantes</p>	<p>apessar emoçionante empurrarão [empurraram] estudão 5x comprarão [compraram] comerão [comeram]</p>	<p>prazeirozo praseirozo percebeçe intenssional preconceituoza parasie [parasse] parase [parasse] pareçe 2x</p>
<p>G2C Interferência da variação linguística</p>	<p>caixo [cacho] 3x caicho intera [inteira] enterra [inteira] interra [inteira] icontestavel doti [dote] pipoquero chimarão 4x barigudo bariga caruagem caroça charete 2x muleque 8x parreral pareral 2x desiquilibrio 3x desiquilibriu desiquilibriu empougante preucupação 2x pedrero volto [voltou] perduo [perdoou] perduo[u] perduou 5x perdou 2x imperdir leopoudo 3x leupoudo bagunsero bagunçero si quer siquer 4x enjuadao preconceitosa mitida 2x studei 2x studar 4x leupoudo</p>	<p>tirage studam morre [morrer] 2x abtantes 2x individo previntivas torrear [tourear] 4x torear 6x pareral 2x derepente 5x soriso 2x sorisso bairo [bairro] empuraram 7x torreá torreá[r] torriar torriar torriá 4x torriá 4x torriá[r] 4x toriá 2x toriá 2x toriá[r] 2x torriar 4x torriar 4x chinga 2x xinga despara 5x prazeiroso 8x prazeirozo prazerouso praseirozo imprencidível inprencidível enjuada 3x arruma[r] 2x anda[r] entro[u] parasie</p>
<p>G2D Violação de formas dicionarizadas</p>	<p>caichinha caxo caicho rochas [roxas]</p>	<p>foça 6x percebece 2x [percebesse] abtantes 2x</p>

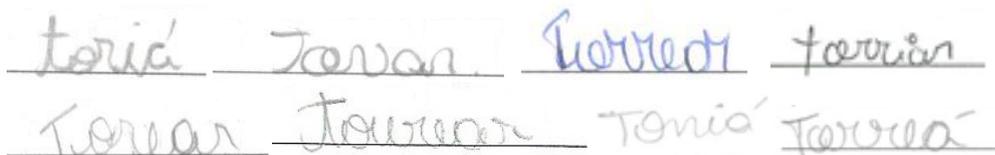
Continua

## Continuação do Quadro 20

<p>G2D Violação de formas dicionarizadas</p>	<p>parafuzo parace [parasse] 4x gorgeta 8x caixo 3x messo 10x pansudo 2x masso [maço] dezequilíbrio puchão 4x arpa 17x necessidade nescecidade nessecidade 3x impreciza imprecissa impreciso impressisa visinho 3x tijela incontextavel 2x groço 3x fasso 2x sorrizo cequer viajem [viagem] 4x</p>	<p>abitantes 2x intensional 4x sucita 16x sussita 2x chingar 9x chinga 2x apezar 2x cauza praseirozo mecher 6x parece vizualisei 3x vizualizei 2x visualisei 3x inprecindível inprencidível impressindível 7x imprecindível 4x imprencidível esquizado 2x preconseituoso 2x exelente 13x bagunsero avia [havia] 2x</p>
--	--	--

Ainda com relação ao Grupo G2C (interferências de variantes dialetais), chama à atenção, no quadro 20, o fato de, em algumas palavras, coexistirem 3 ou 4 processos fonológicos, como em ‘torriá’ para *tourear*.

**Figura 18** – Representações diversas da palavra *tourear* (Ditado)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 21** – Transcrição do exemplo da figura 18

torriá	Toriar	Torreare	torriar
Torear	tourear	torriá	torreá

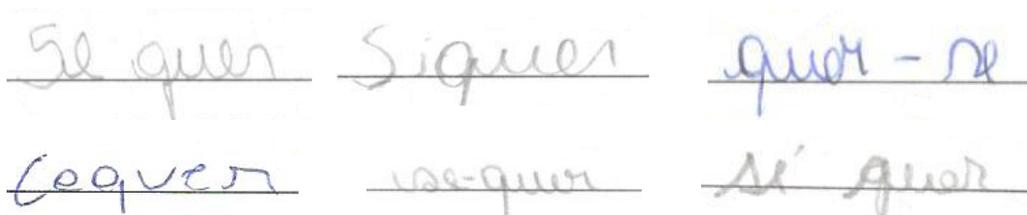
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Essa palavra foi coletada da produção textual de um aluno e inserida no ditado. Embora os alunos conheçam a palavra, sua representação escrita

manifestou-se de 8 formas distintas, algumas delas com a representação de 4 processos fonológicos coexistindo. Tomaremos ‘torriá’ como exemplo, pois contém uma monotongação de *ou > o*, uma hipercorreção da representação do tepe por fricativa glotal/velar (*r > rr*), uma neutralização de *e > i*, e uma apócope da marca de infinitivo (supressão do *r* final). Apenas 2 alunos representaram corretamente essa palavra.

Outras palavras, desta vez do subgrupo G2D (violação de formas dicionarizadas), que apresentaram uma grande variedade de representações são: *sequer*, que apresentou 6 representações erradas distintas; *parasse*, com 5 formas diferentes (e essa é uma palavra comum); *imprecisa*, com 7 representações; *imprescindível*, com 8 representações distintas; e *preconceituosa*, com 5 representações. Muitos dos casos demonstraram desconhecimento de regras invariáveis associadas a processos fonológicos ou hipercorreções deles.

**Figura 19** – Representações diversas da palavra *sequer* (Ditado)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 22** – Transcrição do exemplo da figura 19

Se quer	Siquer	quer-se
cequer	se-quer	sí quer

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Destaca-se o fato de palavras do cotidiano dos alunos serem encontradas, repetidamente, com grafia incorreta. É o caso de ‘mecher’, ‘fasso’ (ou ‘faso’), ‘estudão’, ‘chingar’, ‘visinho’, entre outras. Isso enfraquece o argumento de que eles escrevem errado porque desconhecem as palavras.

Outra palavra que contraria esse argumento é a palavra ‘extensão’, escrita errada por 3 alunos distintos em suas cartas de apresentação. Os alunos que escreveram assim participaram de projetos de extensão durante muitos meses e

viam a palavra escrita com frequência em formulários e outros textos, inclusive participaram de eventos apresentando trabalhos resultantes desses projetos.

**Figura 20** – Exemplos de violação de forma dicionarizada do cotidiano (G2D) retirados da Carta de Apresentação

A um ano a trás fiz parte do projeto de pesquisa  
na extensão de

pesquisa e extensão

pando do Projeto de extensão

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 23** – Transcrição dos exemplos da figura 20

A um ano a trás fiz parte do projeto de pesquisa extensão de [...]  
[...] pesquisa e extensão [...]  
[partici] pando do Projeto de extensão

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Em relação à complexidade, é verdade que alguns vocábulos, especialmente do ditado, eram complexos: *harpa* (palavra incomum aos alunos), que só teve 6 acertos; ou *suscito*, também com 6 acertos. Mas a maior parte das palavras era de baixa complexidade, até porque tinha sido coletada das produções textuais dos próprios alunos.

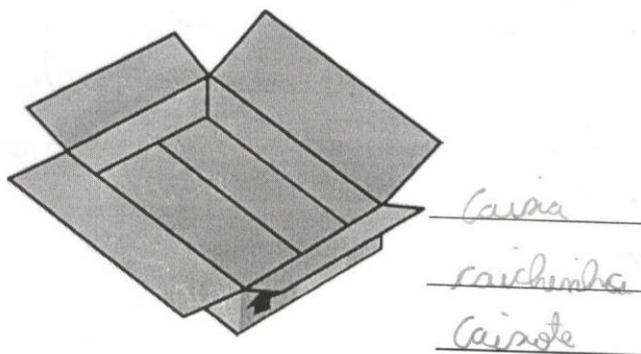
Especialmente relevantes são as grafias *peão* > *pião*, *sobre* > *sofre* (quadro 11), *inteira* > *enterra* (quadro 28), entre outras, porque revelam a falta de consciência do aluno quanto à formação de pares distintivos, por exemplo, *peão* é o trabalhador rural que lida com gado e *pião* é o brinquedo, *sobre* é uma preposição e *sofre* é um verbo.

Na tentativa de auxiliar os alunos em relação às palavras desse Grupo (G2D - infrações da convenção ortográfica) recorreremos à derivação, induzindo os alunos a pensarem sobre a palavra da qual o vocábulo derivava, sempre que surgia algum impasse que pudesse ser esclarecido por essa via de pensamento. Também,

tentamos esclarecê-los quanto à etimologia das palavras, com a intenção de que mais alguns casos fossem compreendidos. Elucidar a classe morfológica também ajuda, principalmente no caso de flexões verbais. Há, contudo, palavras que contradizem toda a lógica, como no caso de *chover* e *chuva*, ou *catequizar* e *catequese*, às quais foram discutidas em sala com eles. Assim, acionar múltiplos conhecimentos minimiza a necessidade da exclusiva memorização, mas não a elimina. E a tarefa de memorização dessa categoria de palavras é uma atribuição exclusiva do aluno, para a qual a leitura é fundamental.

A figura 21 exemplifica um caso no qual, se o aluno tivesse recorrido à derivação, ele teria evitado o erro, pois *caixote* e *caixinha* são derivadas de *caixa* e o aluno escreveu corretamente esta palavra.

**Figura 21** – Exemplo de violação de forma dicionarizada (G2D) retirado do ditado



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 24** – Transcrição do exemplo da figura 21

caixa
caixinha
caixote

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Em relação à leitura, preocupa o fato de, além de os jovens estarem lendo menos literatura na escola, a exposição deles a erros ortográficos é constante, principalmente por meio de redes sociais no celular. Um questionamento nosso é se a constante visualização da forma incorreta das palavras, somada à audição de variações dialetais não padrão, não é mais determinante no aprendizado que as

duas aulas semanais de português que esses alunos têm, minimizando a superação das dificuldades e perpetuando o erro.

Finalizando a análise do Grupo 2, ressaltamos o fato de todos os subgrupos desse grupo possuírem representantes no *corpus*. Em relação aos erros advindos da infração de regras gramaticais, exclusivamente regras, sem implicação da sonoridade, chama a atenção o fato de a maior parte dos vocábulos ser de uso frequente, o que não pode ser justificado com facilidade. Um caso que impressiona é a representação da conjunção aditiva e pela letra ‘i’ (figura 11).

Nos quadros 25, 27 e 28, a seguir, estão os erros pertencentes ao Grupo 3 de Oliveira (2005) e incluem casos de prosódia (hipossegmentação e hipersegmentação), de aplicação de regras invariáveis em contextos errados (hipercorreções) e de enganos ou distrações.

Os casos de hipersegmentação, classificados como G3A, revelam que alguns alunos não têm a compreensão de que, ao segmentar incorretamente as palavras, geram vocábulos inexistentes na língua, como ‘des’ (em ‘des de’), que até pode ser um prefixo, mas não um vocábulo autônomo, ou ‘nergia’ (em ‘e nergia’), que nada significa. Ambos revelam falta de reflexão acerca da língua.

Embora tenhamos tentado conscientizar os alunos a respeito das hipossegmentações e hipersegmentações, os dados mostram que a tentativa não alcançou o resultado esperado, como se pode ver pela alta ocorrência de palavras trabalhadas em sala e avaliadas no ditado (quadro 28): ‘apartir’ (11 alunos erraram, quase a metade da turma), ‘derepente’ (10 alunos), ‘de mais’ e ‘apé’ (9 alunos). Essas palavras/expressões foram inseridas em frases com lacunas, portanto, contextualizadas, evidenciando que o erro é mesmo inapreensão.

**Quadro 25** – 1ª Produção: G3 – Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra

G3A	Violação da sequência de palavras (hipossegmentação e hipersegmentação)	velo [vê-lo] afim de [a fim de] auto biografia	de mais 2x m.i. des de e nergia
G3B	Hipercorreções	morrei morro [moro] preconceitoosas esquesita calsa [causa] suldoeste	

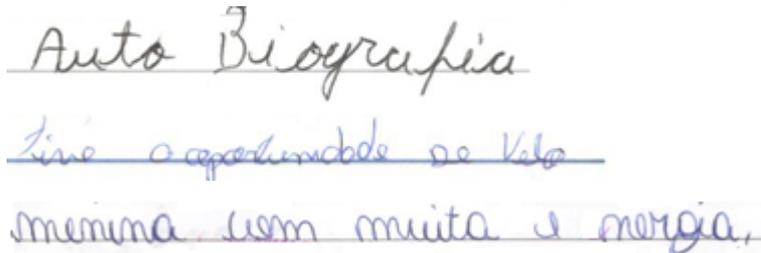
*Continua*

Continuação do Quadro 25

G3B	Casos acidentais	mito [muito] separam [separaram] gostoi [gostei] saia [sai] desde de tabém
-----	---------------------	---

Nos casos de hipercorreção (G3B), há demonstração de consciência quanto à troca de tepe por fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla. Como os alunos pronunciam todas as palavras com tepe, é muito difícil para eles saberem em quais palavras deve ser representado, de fato, o som de tepe (um 'r' entre vogais). Certa vez um aluno perguntou-nos se a palavra *parafuso* se escrevia com um ou dois erres. Esse estudante é descendente de italianos e pronuncia tepe em qualquer contexto que contenha rótico.

**Figura 22** – Exemplos de hipossegmentações e hipersegmentações (G3A) retirados da Autobiografia



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 26** – Transcrição do exemplo da figura 22

<p><u>Auto Biografia</u></p> <p>[...] tive a oportunidade de <u>Velo</u></p> <p>[...] menina com muita <u>e nergia</u>, [...]</p>
---

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

**Quadro 27** – 2ª Produção: G3 – Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra

G3A Violação da sequência de palavras (hipossegmentação e hipersegmentação)	a trás a final encontra-se [encontrasse] candida-to-me candida-to
--	---

Continua

## Continuação do Quadro 27

G3B	Hipercorreções	interrese engreçar [ingressar]
	Casos acidentais	aprender sobre [sob] licenciando [licenciado] intrapessoal [interpessoal] Rodrigues [Rodrigues] Igaçu [Iguaçu] convívio [convivo] recrustução [reconstrução] aonde [onde] eleio [eleito] menor de mim [melhor de mim]

**Quadro 28** – Ditado: G3 – Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra

G3A Violação da sequência de palavras (hipossegmentação e hipersegmentação)		se-quer se quer 7x si quer para-se [parasse] 3x perceber-se 2x [percebesse] percebe-se 2x a pega des de na quela 2x	de mais 9x ape sar fazelo vazelo derepente 5x derrepente 5x apé 9x oquê 3x apartir 11x
G3B	Hipercorreções	dezequilíbrio encontestavel enterra [inteirar] enterra interra [inteirar] preocopação morro [moro] 5x tírragem individoo impresndível	torrear [tourear] 4x torreá torriá 4x torriar esquesito 3x empedir 2x encrementada 5x emcrementado 2x carroagem despara 5x
	Casos acidentais	toca [tocou] quer-se [sequer] paracesse [parasse] perceber [percebesse] perceber-se 2x emociante [emocionante]	vindedor [vendedor] enjuadao inprendível [imprescindível] preconceito [preconceituosa] preconceitusa

Percebemos, no Grupo G3B, hipercorreções que indicam conscientização da elevação das vogais médias-altas e da representação de tepe em contexto errado, como em ‘dezequilíbrio’ e ‘tírragem’ (figura 23). Isso demonstra certo grau de

reflexão acerca da língua, o que indica possibilidade de ampliação da reflexão, promovendo superação de erros.

**Figura 23** – Exemplos de hipercorreção (G3B) retirados do Ditado

dezequilibreo      tirragem

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

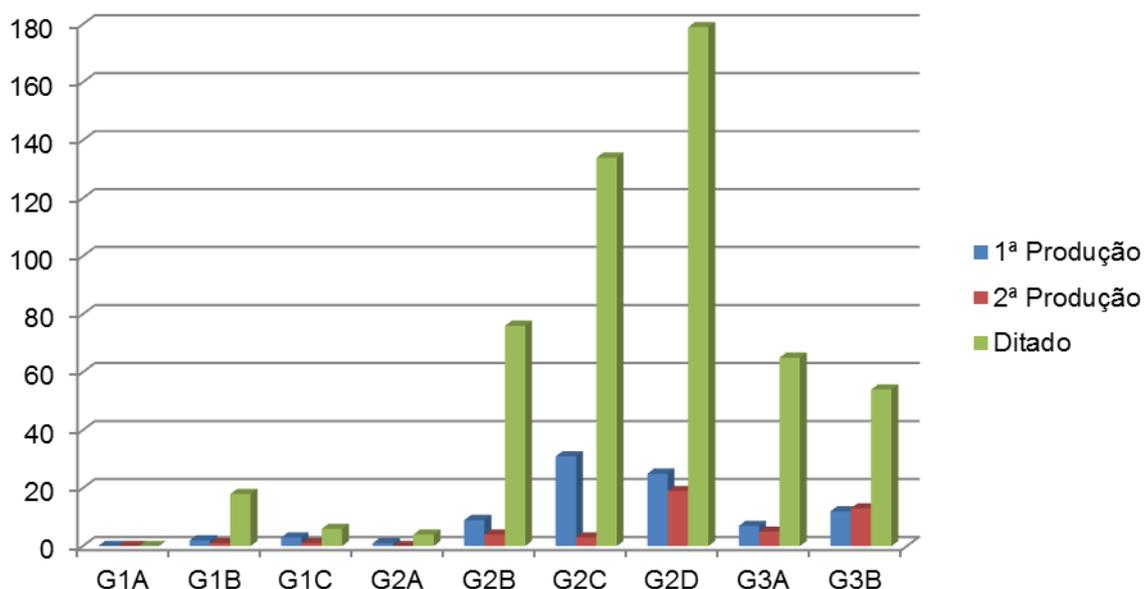
**Quadro 29** – Transcrição do exemplo da figura 23

dezequilbreo	tirragem
--------------	----------

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A seguir, no gráfico 2, vemos de forma mais clara a distribuição dos erros conforme os grupos. Relembramos que o ditado era formado, em grande parte, por um condensado de dificuldades previamente conhecidas dos alunos, o que originou um número muito maior de erros em relação às produções textuais. A diferença na quantidade é que, nas produções, o aparecimento de erros é “a conta gotas”, enquanto no ditado ele é maciço. Além disso, a natureza dos instrumentos, como já referido, é muito distinta, pois no ditado não há contextualização e aplicação da língua em uso, as palavras, em sua maioria, encontram-se descontextualizadas.

**Gráfico 2** – Distribuição dos erros conforme os Grupos de Oliveira (2005)



Conforme o gráfico 2, a maior incidência de erros está nos grupos G2C<sup>16</sup> e G2D<sup>17</sup>, respectivamente, erros advindos da influência da fala e erros decorrentes da infração da convenção ortográfica. Também é elevado o número de erros resultantes de violação de regras invariantes, G2B<sup>18</sup>. Na autobiografia, gênero de narrativa pessoal mais informal, houve predominância de erros ligados à variação linguística (G2C). Porém, a incidência de erros ligados à variação foi muito grande também no ditado, mesmo que nele tenham predominado as violações da convenção ortográfica (G2D). A carta de apresentação, de caráter mais formal, apresentou mais erros ligados à convenção ortográfica.

Como o ditado continha vários vocábulos que privilegiavam o surgimento de segmentações (ainda que em frases, portanto, contextualizados), as incidências delas foram bem altas nesse instrumento, demonstrando que não foram superadas por alguns, mesmo com as tentativas de conscientização e o trabalho realizado.

O fato de Oliveira agrupar hipercorreções e casos acidentais no mesmo grupo (G3B) não deixa claro, olhando o gráfico, qual deles foi mais significativo, porém a observação dos quadros 25, 27 e 28 indica que a proporção é quase a mesma entre os dois fenômenos.

No gráfico 3, próxima página, observa-se a distribuição percentual dos erros entre os grupos de Oliveira (2005). Podemos ver que os “problemas realmente importantes”, ou seja, o Grupo 2, representam a maior parte dos erros encontrados - 72% do total.

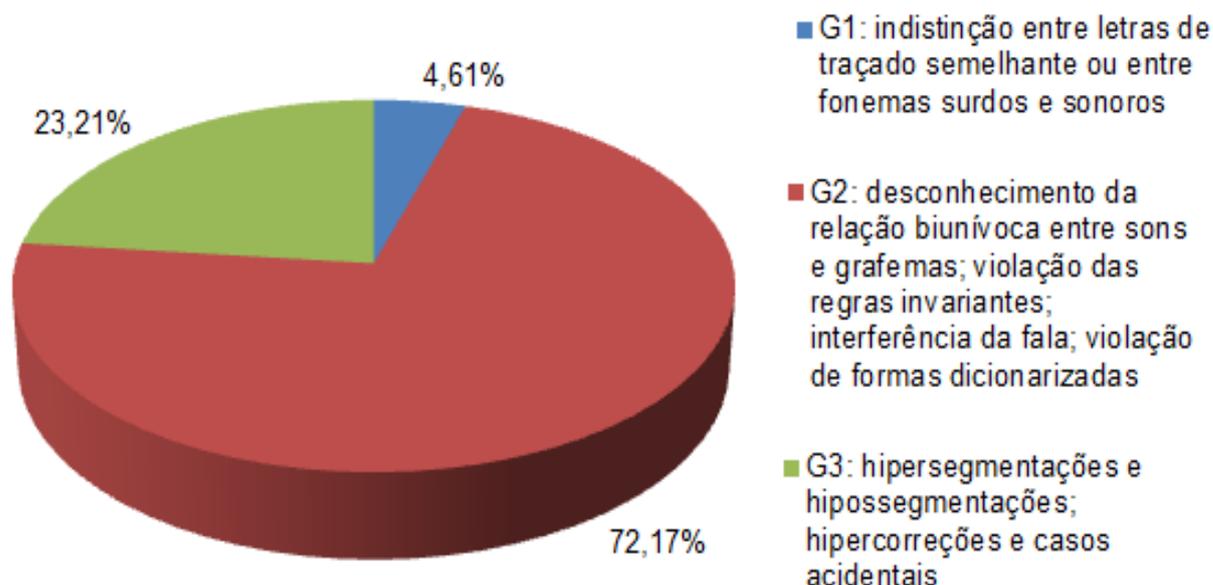
Preocupa-nos o fato de haver representação do grupo 1 neste nível educacional, pois são dificuldades advindas da compreensão incompleta da relação entre fonema e grafema, concernentes à fase de alfabetização, que deveriam ter sido superadas após tanto anos de escolarização.

---

<sup>16</sup> G2C: Interferência da variação linguística.

<sup>17</sup> G2D: Violação de formas dicionarizadas (convenção ortográfica).

<sup>18</sup> G2B: Violação de regras invariantes ('m' antes de 'p' e 'b', som de [z] do 's' entre vogais, etc.)

**Gráfico 3** – Percentual de erro por grupo de Oliveira (2005)

A incidência de segmentações, e, particularmente, a gravidade delas, alerta sobre a necessidade de conscientização. As tentativas de conscientização empreendidas, até agora, não foram suficientes. Será necessário pensar outras formas de conscientização. Também desconfiamos que, como os erros estão cristalizados, é preciso que se fale mais vezes nisso para que os alunos absorvam, pois sabemos, como aluna, que, com frequência, nossos professores falam muitas vezes a mesma coisa até que, um dia, consigamos apreender.

A quantidade de hipercorreções indica que a conscientização fonológica está em processo, embora o expressivo número de erros por motivação fonético-fonológica demonstre que alguns indivíduos ainda estão longe da superação.

Os equívocos são sinal de distração e de falta de leitura do trabalho antes da entrega, poderiam ser evitados com a leitura e o desenvolvimento do hábito de consulta ao dicionário. Aliás esses hábitos poderiam minimizar as ocorrências de todos os grupos.

Em relação a ler o que escrevem, particularmente nas produções textuais, evitaria muitos erros, não só de grafia como de sintaxe, coesão e coerência. Mas os estudantes, muitas vezes, têm preguiça de ler, terminam o trabalho e consideram-no pronto. Quando lhes é solicitada a reescrita, raramente vão além da correção dos apontamentos da professora.

### 3.2 CLASSIFICAÇÃO POR MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA, MOTIVAÇÃO MORFOLÓGICA E MOTIVAÇÃO GRÁFICA

Nesta seção, estão os resultados da classificação com ênfase nos processos fonético-fonológicos encontrados (capítulo 2), o que pode ser visto nos quadros 30 a 32.

Como os dados são os mesmos trabalhados na seção anterior, optamos por colocar os quadros completos nos apêndices (Apêndices 2 a 4) e manter, aqui, apenas quadros simplificados com o número de ocorrência por produção. Essa decisão teve o objetivo de evidenciar aspectos que ficaram encobertos pela classificação de Oliveira (2005), ampliando a discussão sobre os processos fonético-fonológicos encontrados no *corpus* e sua representatividade na origem dos problemas ortográficos, a fim de auxiliar-nos a compreender melhor as dificuldades dos alunos e estabelecer quais são as mais recorrentes.

Para facilitar a leitura, colocamos primeiro os quadros com todos os dados em sequência, para, após, fazermos nossas considerações.

**Quadro 30** – 1ª Produção: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica

Processo		Quantidade
<b>MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA<sup>19</sup></b>		
Ditongação		4
Monotongação		3
Semivocalização da lateral		1
Elevação de vogais médias-altas	Neutralização	7
	Harmonização vocálica	2
	Debordamento vocálico	1
		10
Síncope		2
Apócope		1
Aférese		6
Elisão		1
Simplificação de encontro consonantal		1
Representação de tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla		3
Som da letra “S” entre vogais		4
Troca entre surda e sonora		3
Troca entre letras de traçado semelhante e/ou trocas de letras sem relação biunívoca		4
Representação da nasal final em flexões verbais		3
Hipercorreção		6

*Continua*

<sup>19</sup> As hipercorreções foram incluídas como motivações fonético-fonológicas porque expressam a tentativa do falante em corrigir processos fonético-fonológicos que ele acredita estarem ocorrendo.

Continuação do Quadro 30

<i>Total</i>	52
<b>MOTIVAÇÃO MORFOLÓGICA</b>	
Hipersegmentação	5
Hiposegmentação	2
<i>Total</i>	7
<b>MOTIVAÇÃO GRÁFICA</b>	
Convenção ortográfica	27
<b>OUTROS<sup>20</sup></b>	
Casos acidentais, quebra de regularidades de sufixos, equívocos	5
<b>TOTAL DE ERROS ENCONTRADOS</b>	<b>91</b>

**Quadro 31** – 2ª Produção: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica

Processo	Quantidade
<b>MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA</b>	
Monotongação	1
Síncope	1
Apócope	1
Troca entre surda e sonora	1
Som da letra “S” entre vogais	3
Troca entre letras de traçado semelhante e/ou trocas de letras sem relação biunívoca	2
Hipercorreção	2
<i>Total</i>	11
<b>MOTIVAÇÃO MORFOLÓGICA</b>	
Hipersegmentação	5
<b>MOTIVAÇÃO GRÁFICA</b>	
Convenção ortográfica	19
<b>OUTROS</b>	
Casos acidentais, quebra de regularidades de sufixos, equívocos	11
<b>TOTAL DE ERROS ENCONTRADOS</b>	<b>46</b>

**Quadro 32** – Ditado: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica

Processo	Quantidade	
<b>MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA</b>		
Ditongação	16	
Monotongação	38	
Semivocalização da lateral	5	
Elevação de vogais médias-altas	Neutralização	36
	Harmonização vocálica	10
Síncope	3	

Continua

<sup>20</sup> Os dados aqui listados, na verdade, estão separados porque não podem ser enquadrados em outras categorias, pois não se pode saber o que levou o estudante a cometer o erro, portanto não há base para a categorização.

Continuação do Quadro 32

Apócope	16
Aférese	1
Epêntese	3
Crase	2
Representação de tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla	28
Som da letra “S” entre vogais	26
Troca entre surda e sonora	6
Troca entre letras de traçado semelhante e/ou trocas de letras sem relação biunívoca	24
Representação da nasal final em flexões verbais	8
Hipercorreção	47
<i>Total</i>	269
<b>MOTIVAÇÃO MORFOLÓGICA</b>	
Hipersegmentação	35
Hiposegmentação	30
<i>Total</i>	65
<b>MOTIVAÇÃO GRÁFICA</b>	
Convenção ortográfica	179
<b>OUTROS</b>	
Casos acidentais, quebra de regularidades de sufixos, equívocos	23
<b>TOTAL DE ERROS ENCONTRADOS</b>	<b>536</b>

Relembramos que o número expressivo de ocorrências do ditado (quadro 32), em comparação com as produções textuais (quadros 30 e 31), deve-se ao gênero, no qual cada palavra escrita foi escolhida justamente por representar um desafio aos conhecimentos ortográficos dos alunos. Logo, é natural que a incidência de erros seja maior.

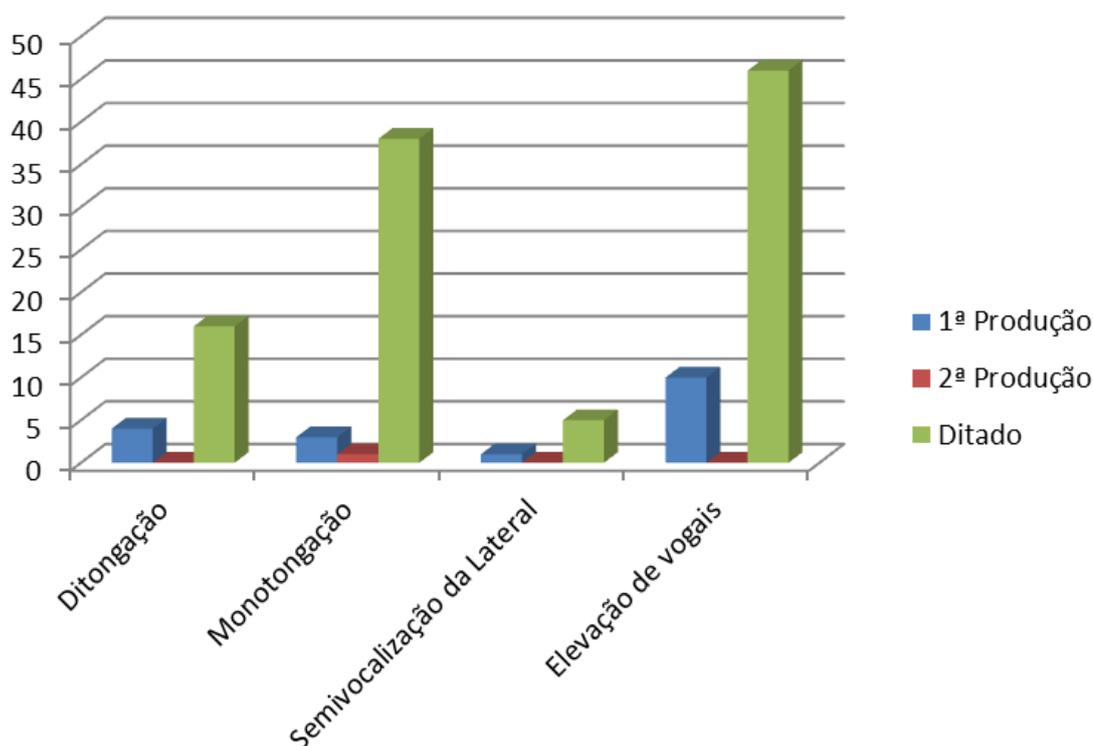
Foram encontrados dados associados a 19 diferentes processos fonético-fonológicos (quadros 30, 31 e 32), contudo, nem todos os processos estão presentes em todas as produções. Por exemplo, a simplificação de encontro consonantal, o debordamento vocálico e a elisão só foram vistas na autobiografia, enquanto a crase apareceu somente no ditado.

Destaca-se também a diferença de ocorrências conforme a formalidade ou informalidade dos textos. Na autobiografia, confirmou-se o que afirma Tarallo (2005) sobre as narrativas de experiência pessoal em pesquisas sociolinguísticas: “ao relatá-las, o informante está tão envolvido emocionalmente com o *que* relata que presta o mínimo de atenção ao *como*” (TARALLO, 2005, p.22, grifos do autor). Por sua vez, a carta de apresentação demonstrou bem a tendência de padronização do gênero, limitando as chances de erros.

Os gráficos 4 a 8 permitem uma melhor visualização da distribuição dos erros conforme os processos envolvidos. Observando o gráfico 4, vemos que a incidência dos quatro processos (ditongação, monotongação, vocalização da lateral e elevação de vogais) foi maior no ditado, pela simples razão de ter sido, como dito anteriormente, um condensado de desafios extraídos das dificuldades já registradas pelos alunos em produções textuais anteriores.

Na 2ª produção (carta de apresentação), contudo, dos quatro processos, apareceu apenas a monotongação. A carta de apresentação teve um número muito reduzido de erros em geral, o que, até certo ponto, explica a inexistência ou baixa ocorrência e alguns processos fonético-fonológicos.

**Gráfico 4** – Distribuição de Ditongação, Monotongação, Semivocalização da Lateral e Elevação de vogais nas duas produções textuais e no ditado



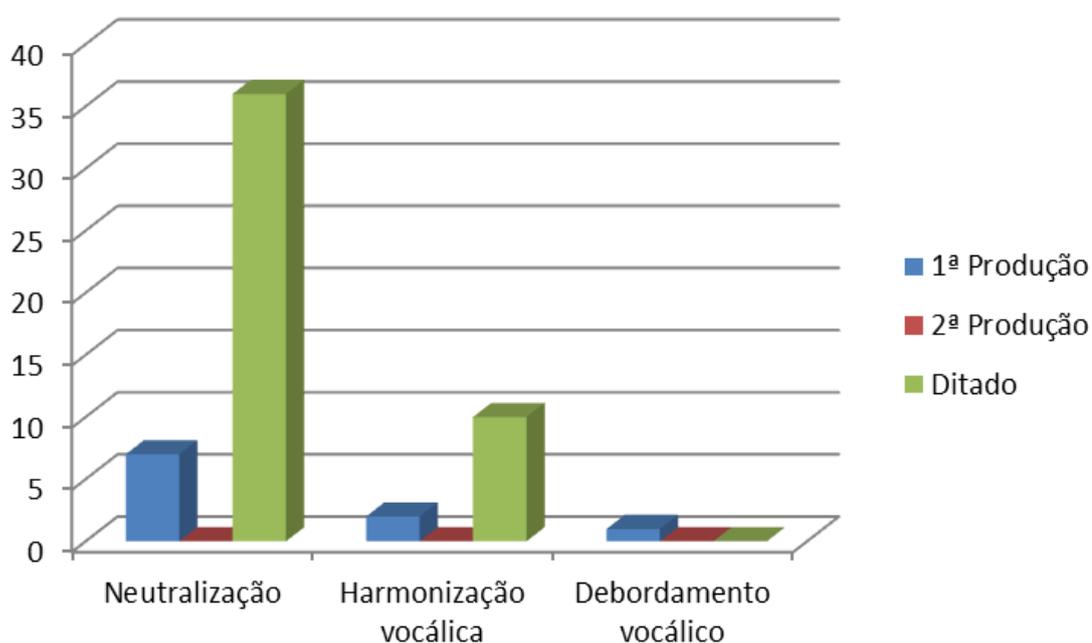
O gráfico 5, a seguir, contém a distribuição dos diferentes tipos de **elevação de vogais médias altas, processo mais recorrente no corpus** (56 ocorrências no total): neutralização de vogais médias-altas (43 ocorrências), harmonização vocálica (12 ocorrências) e debordamento vocálico (1 ocorrência). Interessante o fato de, apesar de ser o processo mais recorrente, não ser encontrado na carta de

apresentação, o que indica que a maior formalidade e padronização desse gênero produz maior monitoramento em relação à ortografia.

As neutralizações foram as elevações vocálicas encontradas em maior quantidade.

Em relação ao debordamento vocálico, é um processo mais específico, portanto, menos comum e apresentou apenas uma ocorrência em todo o *corpus*.

**Gráfico 5** – Distribuição de Neutralização, Harmonização Vocálica e Debordamento Vocálico nas duas produções textuais e no ditado

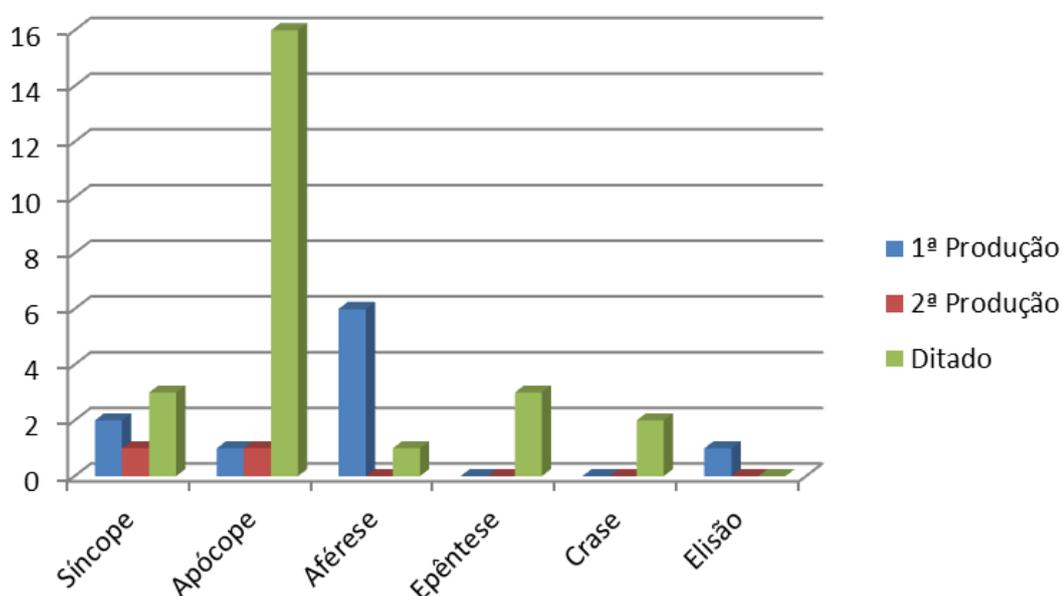


O gráfico 6, a seguir, contém processos fonológicos de supressão e inserção de fonemas nos vocábulos ou entre eles. O mais marcante deles é a apócope (supressão de fonema no final da palavra). Muito comum na fala, acaba sendo transferido para a escrita. Os demais processos oscilam, dependendo da produção/ditado.

A epêntese, com 3 ocorrências no ditado, foi cometida por um indivíduo apenas.

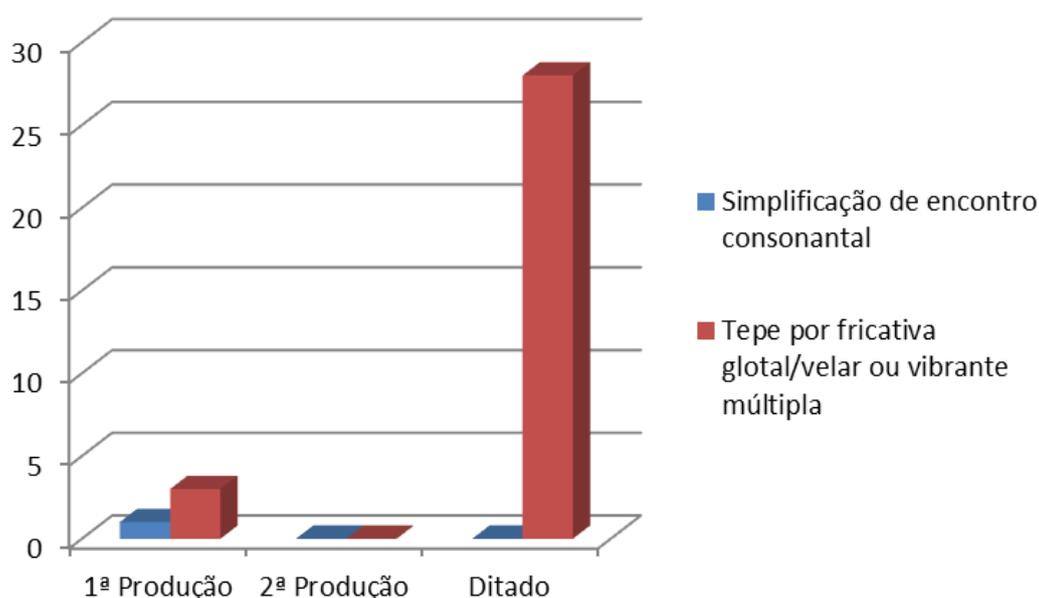
No gráfico 7, está a troca de tepe por fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla, característica do falar dos descendentes de imigrantes italianos e alemães da região, a qual apresenta quantidade significativa no ditado. Não vemos nenhuma ocorrência desse fenômeno na carta de apresentação, o que indica maior monitoramento em virtude do contexto.

**Gráfico 6** – Distribuição de Síncope, Apócope, Aférese, Epêntese, Crase e Elisão nas duas produções textuais e no ditado



Quanto à Simplificação de Encontro Consonantal, foi verificada apenas uma ocorrência na 1ª produção, portanto, um caso isolado, e o aluno que cometeu o erro solicitou transferência, não colaborando para os dois últimos instrumentos de coleta/geração de dados.

**Gráfico 7** – Distribuição de Simplificação de Encontro Consonantal e de Tepe por Fricativa glotal/velar ou Vibrante múltipla nas duas produções textuais e no ditado

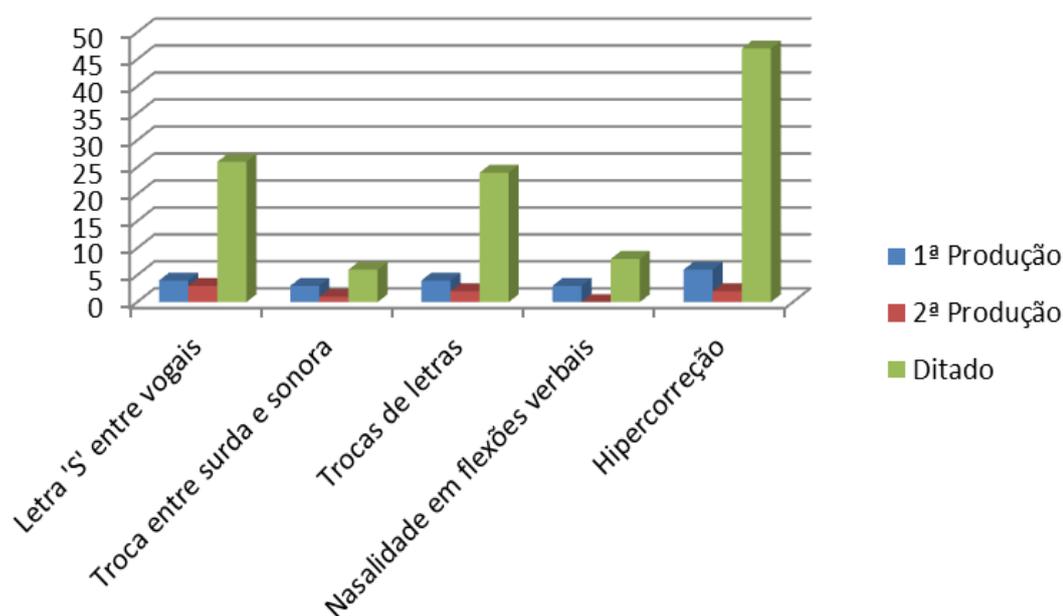


O último gráfico a abordar os processos fonético-fonológicos encontrados no *corpus* é o gráfico 8, abaixo. Nele, vemos cinco categorias distintas: trocas de letras e trocas entre surdas e sonoras, que são erros bastante preocupantes nesse nível escolar; violação de regras invariantes – representação de [S] entre vogais e nasalidade em terminações verbais tônicas e átonas –, que também deveriam ter sido compreendidas nas séries iniciais do EF; hipercorreções de processos fonológicos diversos.

Mesmo em situações de maior monitoramento, como a carta de apresentação, foram verificadas ocorrências de trocas entre surdas e sonoras e trocas de letras, além de representação errada do [S] entre vogais.

A última categoria contida no gráfico 8 é a hipercorreção, que, em realidade, é uma tentativa de evitar os diversos processos discutidos anteriormente. A alta incidência de hipercorreções – categoria que ocupa o segundo lugar em número de ocorrências no *corpus* – indica conscientização dos processos fonético-fonológicos e regras invariantes e o empenho para corrigi-los. A alta incidência nessa categoria se justifica pelo fato de estarem englobadas nela hipercorreções de diversos processos fonético-fonológicos distintos.

**Gráfico 8** – Distribuição de ‘S’ entre vogais, Trocas entre surdas e sonoras, Trocas de letras, Representação da Nasalidade em flexões verbais e Hipercorreções nas duas produções textuais e no ditado



Dentre todos os processos fonético-fonológicos verificados, **o mais frequente foi a elevação de vogais médias-altas** (56 ocorrências), **seguido pela monotongação** (42 ocorrências), pela **representação de ‘s’ entre vogais** (33 ocorrências) e pela **representação de tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla** (31 ocorrências).

Os dois primeiros, elevação de vogais médias-altas e monotongação, são processos muito comuns na fala da maioria das pessoas e a elevada ocorrência na escrita, detectada no *corpus*, dá pistas de mudanças em curso na língua.

A representação do ‘S’ entre vogais demonstra desconhecimento de uma regra invariante, e, ao que parece, a tentativa de conscientização não surtiu muito efeito.

Já a representação de tepe por fricativa glotal ou velar ou vibrante múltipla é de tão grande frequência na fala dos alunos pesquisados que supúnhamos que se sobressairia em relação aos demais processos.

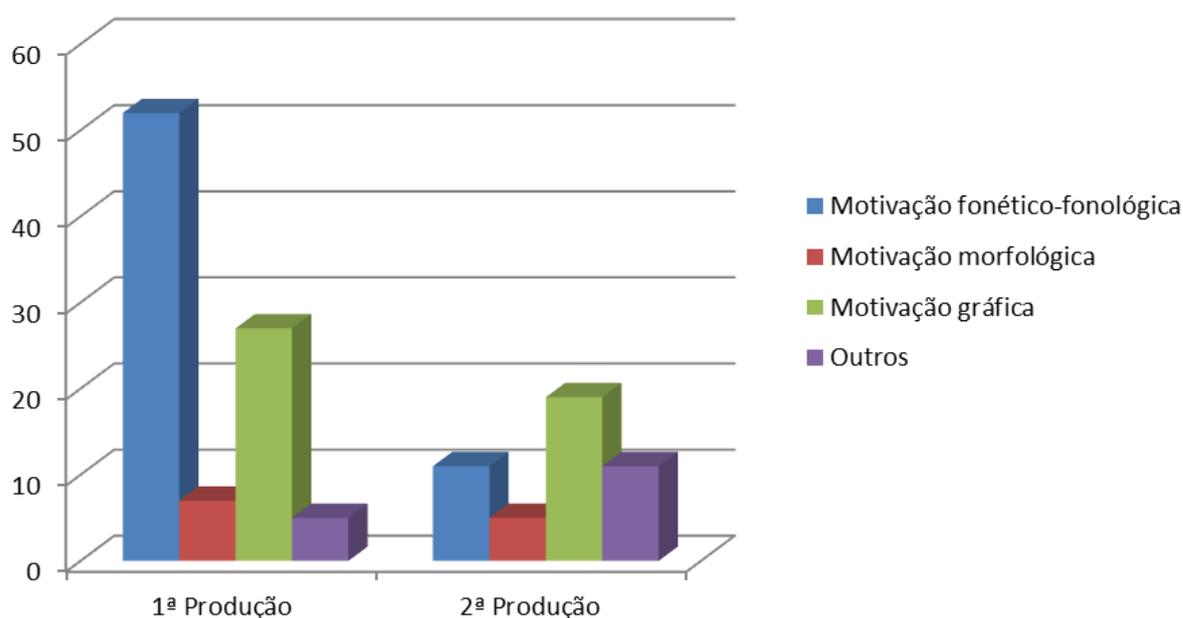
Os casos de hipercorreção, que aparecem quase na mesma quantidade que os de elevação de vogais médias-altas, compreendem vários processos distintos (neutralização, tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla, ‘S’ representando a fricativa alveolar surda entre vogais, entre outros), mas o principal é a neutralização. Esse fato gera estranheza, pois, a neutralização é o processo que gera mais erros, tanto pela sua ocorrência quanto pela tentativa de sua correção, o que reforça a tese de ser uma mudança linguística em curso.

Nos gráficos 9 e 10, na próxima página, podemos ver qual foi a representatividade das diferentes motivações no geral.

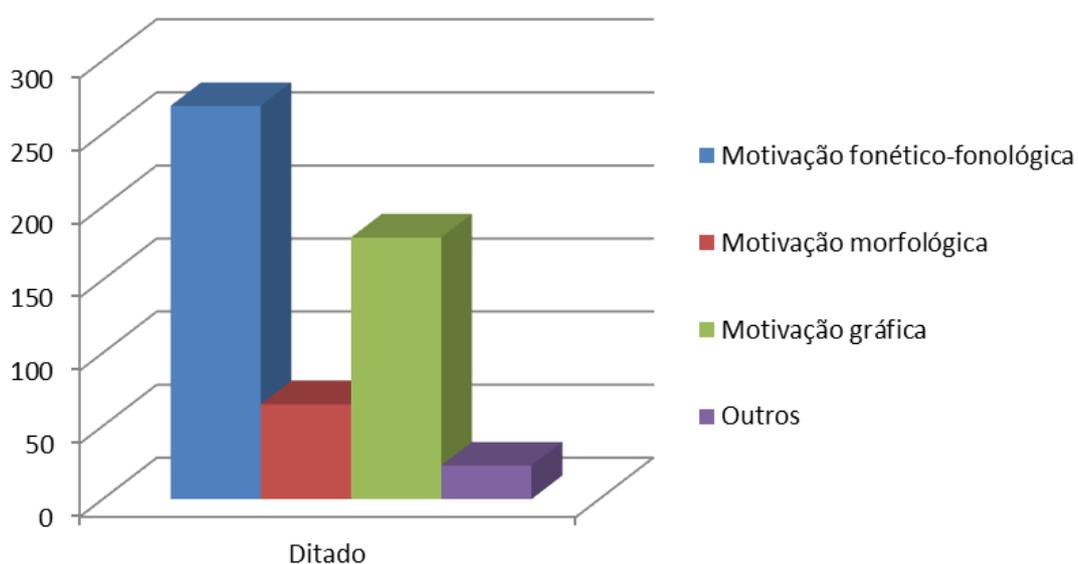
Na autobiografia, a motivação principal de erros foi a fonético-fonológica. Na carta de apresentação, a motivação gráfica (convenção ortográfica) superou os processos fonético-fonológicos, que ficaram em segundo lugar. Tal constatação fortalece a ideia de que há maior monitoramento da escrita em situações mais formais, resultando em menor influência da variação linguística, seja pelo maior cuidado com a ortografia, seja pela escolha mais acurada dos vocábulos a serem empregados na escrita de textos mais formais.

O ditado foi colocado em gráfico separado por representar uma modalidade diferente de escrita, a qual, diferentemente do texto, não revela sua intimidade com a prática da escrita em contextos de uso. Provavelmente por isso, apresentou maior incidência de erros advindos de motivação fonético-fonológica.

**Gráfico 9** – Distribuição dos erros conforme: motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica nas produções textuais



**Gráfico 10** – Distribuição dos erros conforme: motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica no ditado



Uma prova do caráter coloquial do ditado está no fato de a professora ter ditado as palavras como as costuma pronunciar, ou seja, com monotongações, ditongações, elevações, entre outros processos fonético-fonológicos. Alguns alunos deram-se conta desse fato, enquanto outros podem tê-lo ignorado.

Outro fator a ser lembrado é o hábito de sussurrar as palavras antes de escrevê-las, o que pode ter contribuído para alguns erros.

Ainda assim, devido à alta representatividade dos erros advindos de motivações fonético-fonológicas na autobiografia, defendemos que o trabalho com fonética e fonologia em sala de aula não deve restringir-se aos anos iniciais de alfabetização, quando os pequenos alunos estão recém aprendendo as regras básicas do sistema grafo-fonêmico do português. É preciso que, particularmente a fonologia, seja retomada nas séries finais do EF e, sempre que necessário, no EM, para que os estudantes possam compreender os processos fonológicos que agiram/agem na língua e burilar seu conhecimento linguístico acerca dela. Dessa forma, poderão compreender seus falares, não apenas valorizando-os – conquista que temos tido com a aceitação da variação linguística –, mas entendendo porque ocorrem as variações e quais as distinções entre suas manifestações orais e a escrita.

Para finalizar a análise do *corpus*, discutiremos um pouco acerca das pseudopalavras contidas no ditado. O objetivo das pseudopalavras era verificar se, sem poder recorrer a um vocábulo conhecido, os estudantes eram capazes de perceber o contexto e decidir pela representação possível das palavras. Os contextos nelas enfocados eram os anteriormente debatidos nessa seção, ou seja: representação de fricativa palatal sonora e surda; nasal final em oxítonas e paroxítonas; representação de tepe e de fricativa glotal/velar; regularidades do PB; e capacidade de reproduzir grafias baseadas em palavras conhecidas com sons semelhantes.

O fato que mais chamou a atenção foi que dois alunos (um menino e uma menina) representaram corretamente apenas uma pseudopalavra (das 20 existentes) do ditado, e o fizeram porque escreveram palavras existentes na língua. Embora o enunciado do exercício dissesse “**Pode ser** que você nunca tenha ouvido as palavras a seguir”, muitos alunos começaram a questionar-nos assim que a primeira pseudopalavra foi pronunciada e tivemos que interromper o ditado para explicar que seriam ditadas palavras que não existiam e que eles deveriam escrever o que entendessem, da forma como achassem que deveria ser. Após retomarmos o ditado, ainda seguiram-se alguns questionamentos a esse respeito.

O que nos deixa intrigadas é o fato de os dois alunos não compreenderem a explicação acerca das pseudopalavras serem inexistentes na língua e não perceberem, ao longo do ditado, que elas todas eram estranhas ao léxico conhecido.

Uma explicação que nos parece plausível para esse acontecimento é que eles tenham dificuldades em lidar com o desconhecido e sintam necessidade de representar apenas palavras que já ouviram/conhecem. Seria interessante que mais estudos sobre isso fossem feitos com alunos de outras escolas, para tentar descobrir se mais alunos fariam o mesmo e qual a possível razão para isso.

Com relação aos processos fonético-fonológicos e regras invariantes abordados até aqui, salientamos que foram novamente encontrados na representação das pseudopalavras, particularmente, neutralizações, ditongações, monotongações, 'n' antes de 'p' e 'b', representação errada de 's' entre vogais, representação errada de 'r' entre vogais, reafirmando os achados anteriores.

Foram enfocadas algumas regularidades para verificar se os alunos as percebiam. Comentaremos primeiro sobre a representação do som de 'z' na pseudopalavra *exampe*. Três alunos representaram 'ezampe' e um 'esamp'. A lembrança de palavras semelhantes conduziria automaticamente a 'x' (exagerado, exaltado, examinar, exaurido, exemplo, exercício, executar, exigência, exoneração, exímio). Além disso, não há palavras em português que comecem nem com 'esa', nem com 'eza', conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009).

Fato semelhante acontece com a palavra 'guissi'. Não há palavras com essa terminação em português, em compensação, temos: disse, visse, dormisse, Clarisse ou chatice, burrice, credice, doidice, idiotice. Isso demonstra que o aluno não considerou as regularidades.

A ocorrência de fricativa glotal, fricativa velar ou vibrante múltipla após uma consoante é sempre representada por um 'r' só. Um aluno, ao representar 'enrraiver' demonstra desconhecer esse princípio básico.

Quanto à palavra 'naçesso', representação com 'ç' comprova, primeiramente, que o aluno não sabe que 'ç' não é usado antes de 'e' e 'i'. Além disso, ele cometeu outro erro de regra invariante na representação do 's' entre vogais.

A inclusão de pseudopalavras no ditado auxiliou na identificação da dificuldade de alguns alunos em observar a língua de forma reflexiva. Além de não dominarem os princípios fonético-fonológicos que determinam a representação dos fonemas em grafemas, não se questionam acerca da lógica que subjaz às regras

ortográficas ou aos padrões de representação existentes, como os exemplificados acima.

Portanto, as atividades de análise linguística precisam ser realizadas das mais diversas formas e isso inclui percepção de regras invariantes, regularidades da escrita e princípios de representação dos sons.

Ao longo deste capítulo, pudemos verificar a importância de compreender a origem dos erros ortográficos para que seja possível buscar a superação deles. Detectamos que a maior parte dos erros de grafia verificada no *corpus* é originada pela influência da fala na escrita. Assim, o conhecimento dos diversos processos fonético-fonológicos é de grande auxílio para o professor e para os alunos, na detecção e na compreensão da origem dos erros. Outros conhecimentos também devem ser acionados quando se deseja o domínio da ortografia, entre eles, a associação com palavras semelhantes conhecidas, a derivação de palavras, o conhecimento de regras invariáveis e de regularidades da língua.

Constatamos também que os alunos apreciam a compreensão das causas de seus erros e, ao contrário de sentirem-se constrangidos, sentem-se motivados a superá-los. Além das produções textuais, os ditados de textos e de palavras são de grande valia como motivadores de explicações dos erros de grafia. Se feitos visando a autoavaliação, preservam o aluno de constrangimentos desnecessários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de escrita dos alunos têm sido alvo de preocupação constante dos professores, dos pais e dos próprios alunos. O intenso uso de redes sociais amplia, para além da sala de aula, os horizontes de utilização da escrita, fazendo com que muitas pessoas, frequentemente, utilizem a escrita, em lugar da fala, para comunicar-se. E o que mais chama a atenção em textos veiculados nas redes sociais, por exemplo, são os erros de grafia neles contidos. As motivações para tais erros são diversas, e a compreensão deles, nas aulas de língua portuguesa, de forma sistemática, amplia as chances de superação das dúvidas e compreensão das hipóteses que os alunos desenvolvem em seu percurso escolar.

A maior dificuldade enfrentada no aprendizado da ortografia, no que se refere à relação fala e escrita, é a compreensão das suas semelhanças e diferenças. Há mais semelhanças que diferenças entre fala e escrita, pois são modalidades de expressão da mesma língua.

A escrita, mesmo tendo sido criada para representar a fala, possui suas regras próprias, mais ou menos flexíveis, dependendo do contexto. Uma das diferenças básicas é que a fala é mais sujeita a variações linguísticas que a escrita, embora essa também apresente variações. O que possibilita a neutralização da variação é, segundo Cagliari (1999), a ortografia. E é justamente esse ponto de ligação entre as duas que gera o maior número de erros gráficos, a influência da fala na escrita.

Ao estudarmos as relações e diferenças entre fala e escrita, verificamos, por meio de duas produções textuais e um ditado de alunos do Ensino Médio, que os processos fonético-fonológicos constituem a maior parte dos erros de grafia. Em segundo lugar, estão os erros motivados pela estrita convenção ortográfica, isto é, idiossincrasias. Em terceiro, os erros por motivação morfológica - equívocos nas segmentações de palavras - e, por fim, representações que não se encaixam em nenhuma das categorias anteriores, fruto, muito provavelmente, de falta de atenção. Esses achados respondem à nossa pergunta de pesquisa, no que se refere às origens dos erros de grafia mais recorrentes em produções textuais de alunos do 1º e 2º Anos do Ensino Médio.

Quanto à classificação segundo a motivação (fonético-fonológica, gráfica ou morfológica), a pesquisa deu-nos um panorama da natureza dos erros ortográficos, permitindo-nos atestar a presença de 19 processos fonético-fonológicos implicados nos erros ortográficos. O estudo dos processos fonético-fonológicos nos auxiliou na compreensão das maiores dificuldades dos alunos e estava previsto no terceiro objetivo específico desta pesquisa.

Os dados resultantes desse estudo podem ser tomados como indicadores, apontando que o processo fonológico mais recorrente foi a elevação de vogais médias-altas (troca de 'e' por 'i' e de 'o' por 'u'), seguido pela monotongação. Esses dois processos são comuns na fala, em todas as classes sociais e culturais do Brasil. Mas, como dito anteriormente, a escrita não é derivada da fala, portanto, a ortografia das palavras não respeita a pronúncia de quem as escreve.

O terceiro processo fonológico, em número de ocorrências, foi a representação da sibilante 's' entre vogais. Embora seja um conhecimento básico adquirido nas séries iniciais, seu desconhecimento atinge também estudantes do Ensino Médio.

Outro processo, relacionado à fonética e à fonologia, que apareceu com muita força, foi a troca da fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla pelo tepe (também chamado de vibrante simples), um traço do falar de muitos dos descendentes de alemães e italianos que constituem a maioria populacional do município estudado. Como muitos desses alunos, na fala, não apresentam distinção sonora nos diferentes contextos, não conseguem saber quando devem representá-la na escrita.

Tais alunos nasceram, cresceram, e continuam ouvindo em seus lares uma variante linguística que não demonstra distinção entre os contextos, de modo que, para eles, essa distinção é muito difícil, demandando a memorização dos casos.

Em virtude desses achados, constatamos que a implicação de processos fonético-fonológicos nos erros de grafia corrobora nossa hipótese de que a fonética e a fonologia deveriam ser trabalhadas em conjunto com as demais habilidades linguísticas, ou seja, a escrita e a leitura, pois seu conhecimento é fundamental para a compreensão dos limites existentes entre fala e escrita, devendo ser trabalhados mesmo em estudantes de níveis mais avançados.

Esse conteúdo é abordado com afinco pelos professores das séries iniciais do EF, quando as crianças estão aprendendo as regras, regularidades e irregularidades do sistema grafo-fonêmico do português. Porém, nas séries finais do EF e no EM,

quando professores com formação específica teriam a chance de explicar a alunos com maturidade para compreender os processos que formaram e continuam influenciando a língua, este conteúdo desaparece da grade curricular.

A preocupação passa, nos anos finais do EF e no EM, a centrar-se na infração das convenções ortográficas, e a reclamação constante é que os alunos não leem. Ao que parece, pelos erros que encontramos, ou seja, palavras do cotidiano escritas incorretamente, a leitura sozinha não é capaz de resolver os problemas com a ortografia; é preciso que os alunos compreendam a língua e estejam atentos às particularidades que ela apresenta.

Dessa forma, quanto mais eles perceberem que a língua está em constante mudança, forem alertados para diferentes realizações e usos entre fala e escrita, compreenderem quais os fenômenos que estão por trás das mudanças, internalizarão com maior facilidade as divergências e convergências entre fala e escrita.

Outro processo que chama atenção, pela falta de superação nessa etapa da vida escolar – segundo os PCN (BRASIL, 1998), deveria ter sido superado antes da entrada nas séries finais do EF –, é a segmentação de palavras. Muitas vezes os alunos segmentam palavras de modo a gerar fragmentos sem sentido, inexistentes na língua portuguesa e, o que é pior, não se dão conta disso.

Esse fato é preocupante, mas ultrapassa a relação entre fonemas e letras, pois envolve a prosódia (entoação e acentuação) da frase. Portanto, a melhor maneira de superá-lo é pela memorização visual - leitura - e não pela tentativa de explicação, exceto nos casos em que são formadas palavras inexistentes na língua portuguesa.

Outra constatação, nesta pesquisa, foi que o nível de reflexão dos alunos acerca das regularidades e dos princípios fonético-fonológicos, que determinam a representação escrita, não é satisfatório. Em muitos casos, é visível a falta de questionamento, como quando a representação de uma palavra do cotidiano apresenta uma troca de letra que demonstra desconhecimento da relação biunívoca entre fonema e grafema (a escrita de *sofre* ao invés de *sobre*).

Também foi possível perceber que os alunos, muitas vezes, não relacionam uma palavra com outras de seu banco de dados lexical a ponto de estabelecerem padrões previsíveis de representação das palavras. Além disso, muitos deles não

têm o hábito de recorrer às derivações das palavras para buscar uma regularidade na escrita.

Dada a possibilidade de as estratégias de ensino também falharem, acredita-se que, quando os alunos atingirem um nível de reflexão e compreensão linguística, dúvidas e hipóteses pautadas na fala serão raras.

Deduzimos que o domínio da ortografia é, na realidade, atingido pelo acionamento de múltiplos conhecimentos: princípios de representação fonético-fonológica, processos fonético-fonológicos que influenciam a língua, regularidades de representação, conhecimentos morfológicos e regularidades a eles relacionadas, associação com outras palavras do acervo lexical individual.

A ausência de práticas sociais de leitura e de uma metodologia de trabalho com a oralidade, a escrita e a ortografia têm gerado uma lacuna nos conhecimentos sobre a escrita, que, muito provavelmente, interfere no domínio de outros aspectos textuais, como a coesão, a coerência e a argumentatividade.

Essas lacunas não podem ser atribuídas a apenas um agente do processo. São multifatoriais: formação de professores inadequada, currículos mal distribuídos, metodologia de ensino equivocada, falta de interesse dos alunos, entre outros.

Uma prática saudável é, ao invés da transmissão de regras, construir o conhecimento. Levar o aluno a pensar as regularidades e padrões da língua, assim como aquilo que não existe, é muito mais fácil, prazeroso e eficaz que decorar regras incompreensíveis. Percebe-se a falta de um trabalho mais sistemático de reflexão linguística que atinja também o ensino da gramática, como tem sido feito com os gêneros textuais.

Queremos destacar que, embora tenhamos focado nos erros encontrados, o número de acertos dos alunos foi muito maior que o número de erros, no geral. Alguns dos alunos, particularmente os que apresentam vulnerabilidade social, apresentam maiores dificuldades, mas também uma grande força de vontade, que pôde ser vista tanto nas aulas como nas oficinas. Um dos alunos, ao longo do ano, confessou que digitava todas as suas produções no computador e, depois, passava-as a limpo, na tentativa de minimizar os erros ortográficos. Alguns deles apresentaram uma melhora muito significativa, devida mais ao esforço deles que às contribuições da professora.

Porém, é forçoso dizer que há muito mais no processo de ensino-aprendizagem que boas explicações e boa vontade de ambas as partes. Temos que

pensar que esses alunos encontram-se no EM, com muitas disciplinas que exigem interpretação, compreensão, memorização, raciocínio lógico, além de uma carga grande de avaliações – sem falar nas disciplinas técnicas, TCC, estágio curricular. Essa condição não é a mais propícia à superação de deficiências linguísticas antigas, pois a energia dos alunos tem de voltar-se a muitas outras áreas.

Não desconsideramos a possibilidade de superação de dificuldades ortográficas no EM, mas reiteramos que seria desejável que as crianças superassem essas dificuldades ainda nas séries iniciais e finais do EF, momentos em que elas possuem condições mais propícias para isso.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela. **Gramática**: texto: análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. A importância dos estudos fonéticos na geolinguística para a descrição do português do Brasil. **Signum**: Est. Ling., Londrina, n. 7/1, p. 9-19, ju. 2004). Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view File/ 3709/3018](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/File/3709/3018)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

AMARAL, Marisa. Ditongação diante de S. In: Bisol, Leda; Battisti, Elisa (orgs.). **O português falado no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 79-88.

BAGNO, Marcos. **Gramática histórica**: do latim ao português brasileiro. Brasília: 2007b. Disponível em: <file:///C:/Mestrado%20II/Marcos%20Bagno%20gramaticahistorica.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica**: história externa das línguas. v. 1. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BATTISTI, Elisa. Realizações variáveis de vogais tônicas em Porto Alegre (RS): ditongação ou ingliding? **Fragmentum**, n. 39. Laboratório *Corpus*: UFSM, p. 58-76, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/97476/000920689.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, v.9 nº18, 2006, p.201-220.

\_\_\_\_\_. O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais da escolarização. Palestra proferida no **V Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília** em 14 maio 2007. Vídeo, parte 2 de 10, com 6:48 min, postado

em 10 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=EJ-orCA5IyA>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A variação no uso dos róticos em Porto Alegre. **GEL - Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 1060-1072, mai-ago 2011. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011\\_v2\\_t48.red6.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v2_t48.red6.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 10 jul.2014.

BRASIL. **Pró-letramento**: Alfabetização e linguagem. Fascículo 1 – Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Brasília: 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo\\_port.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_port.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2015.

BUSSE, Sanimar. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. In. **Anais do IV SIMELP**. Goiânia, 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999a, p. 61-96.

\_\_\_\_\_. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999b, p. 217-226.

CARVALHO, Lucirene da Silva. Ensino de fonética e fonologia no curso de letras/português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_186.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_186.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CAVALIERI, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2010.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O estatuto da lingüística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 243-271, jul./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.abralin.org/revista/rv7n2/10-Manoel-Luiz\[1\].pdf](http://www.abralin.org/revista/rv7n2/10-Manoel-Luiz[1].pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2016.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: a influência da prosódia. **Alfa**, São Paulo, v. 53 n.1, p. 127-148, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1681/1362>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

DAMULAKIS, Gean Nunes. Contribuições da fonologia para a aula de alemão: revendo conceitos. **Contingentia**: Setor de Alemão da UFRGS, v. 3, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/6768/4234#autorv>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

ENEM: Mais de 53 mil candidatos tiraram nota zero na redação. **UOL**, notícia *on line*. São Paulo: 11 jan. 2016. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/11/enem-mais-de-53-mil-candidatos-tiraram-nota-zero-na-redacao.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica**. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 1. ed., Lisboa: 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mario de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

INEP. **Pisa 2015**: apresentação seminários - Resultados de leitura e matemática – equipe nacional. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

INSTITUTO Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Os Vários Paranás: Sudoeste Paranaense: especificidades e diversidades**. Curitiba: IPARDES, 2009. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/Sudoeste%20Paranaense\\_especificidades%20e%20diversidades.pdf](http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/Sudoeste%20Paranaense_especificidades%20e%20diversidades.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2016.

KORB, Antonio Marcos. **Em busca da “Terra Prometida”**: a colonização do distrito de Jacutinga nas décadas de 1940 e 1950. 2010. 120 f. Monografia (Bacharelado em História) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em: <[http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/1\\_sem\\_2010/antonio\\_marcos\\_korb.pdf](http://www.historia.ufpr.br/monografias/2010/1_sem_2010/antonio_marcos_korb.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2016.

LEFFA, Vilson J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 19–34, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11977/739>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio;

DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

\_\_\_\_\_. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 31-55.

\_\_\_\_\_. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 57-84.

\_\_\_\_\_. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (30):39-79, Jul/Dez. 1997. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2431>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Escrita ideográfica e escrita fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999a, p. 21-31.

\_\_\_\_\_. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999b, p. 49-58.

MEIRELES, Selma; FIGUEREDO, Sandro; DUDALSKI, Reginaldo. Recepção oral e produção escrita – um estudo sobre aprendizado da língua alemã por alunos de graduação em letras. In: BATTAGLIA, Maria Helena V.; Masa NOMURA (orgs.). **Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e português**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008, p. 15-40.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina M.; GOMES, Iran F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf> >. Acesso em: 29 jun. 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

\_\_\_\_\_. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-27.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.12, p. 33-43, dez. 1990. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n12/n12a05.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. 70p. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento\\_Linguistico.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2013.

OUSHIRO, Livia; MENDES, Ronald Beline. Sali[ej]cia social e mudança linguística: a ditongação de /e/ nasal no português paulistano. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 9-46, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Curitiba, 2008. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/out\\_2009/lingua\\_portuguesa.pdf?PHPSESSID=be96fc66e3db0614d7dc7ecf5b85dcf0](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/lingua_portuguesa.pdf?PHPSESSID=be96fc66e3db0614d7dc7ecf5b85dcf0)>. Acesso em: 13 fev. 2011.

PASTORELLI, Daniele Silva. **Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Capanema**: um estudo da relação do português com línguas em contato. 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de

Londrina. Londrina. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000163357>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

RODRIGUES, Dennison Benetti. **A industrialização do município de Francisco Beltrão/PR**: o caso da indústria moveleira. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91366/258144.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

SANDÍN-ESTEBAN, Maria Paz. **Investigação qualitativa em educação**: Fundamentos e tradições. Tradução Cabrera Miguel. Porto Alegre: MacGraw Hill - Artmed, 2010.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUSA, Otilia Costa e. O ditado como estratégia de aprendizagem. **Revista Exedra**, Coimbra, n. 9, p. 115-127, 2014. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/04/n9-C1.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

STOCKMANN, Maria de Lourdes; PIRES, Ariel José; SCHMITZ, Nilza Maria Hoinatz. **A revolta dos posseiros no Sudoeste do Paraná**: encontros e desencontros na luta pela terra. 2007. Artigo (PDE). Unicentro. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/715-4.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 2005.

TASCA, Maria. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**: o papel de fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TENANI, Luciani. A segmentação não convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. **Revista da ABRALIN**, v.10, n.2, p.91-119, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.2, p. 305-326, jul./dez. 2013.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução Celso Cunha. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/158086/mod\\_resource/content/1/TEYSSIER\\_%20HistoriaDaLinguaPortuguesa.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/158086/mod_resource/content/1/TEYSSIER_%20HistoriaDaLinguaPortuguesa.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2016.

VEGINI, Valdir. As realizações dos róticos no português brasileiro: um recorte fonostilístico. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_9\\_as\\_realizacoes\\_dos\\_roticos.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_as_realizacoes_dos_roticos.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2015.

ZORZI, Jaime Luiz; CIASCA, Sylvania Maria. Caracterização dos erros ortográficos Em crianças com transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.10, n.3, 321-331, jul-set, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462008000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462008000300007)>. Acesso em: 15 set. 2016.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – Ditado de figuras, palavras, frases e pseudopalavras

### Folha do pesquisador

Ditado:

Sexo:  feminino

masculino

Data: \_\_\_\_\_

*Escreva os nomes das ilustrações. Para cada ilustração, registre 3 palavras ou expressões que possam identificá-la:*



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

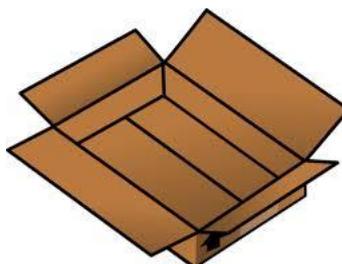
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

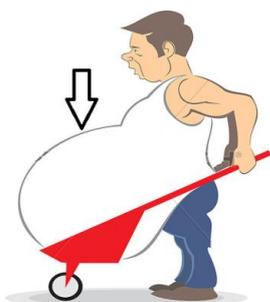
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

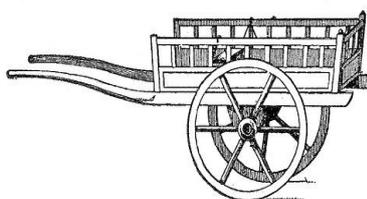
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

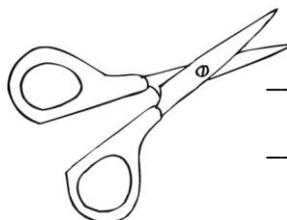


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# 10



*Agora vamos fazer um ditado oral. Cada palavra ou expressão será repetida uma vez. Se você se perder, deixe um espaço em branco e avise-me no final, que a palavra será repetida para você.*

Empurraram

Leopoldo

Prazeroso

Grosso

Puxão

Mexer

Moleque

Imprecisa

Emocionante

Desequilíbrio

Fossa

Errar

Faço

Incrementada

Enjoada

Incontestável

Tiragem

Altura

Voltou

Estudam

Parece

Harpa

Vizinho

Combate

Inteira

Percebesse

Visualizei

Sistema

Comeram

Imprescindível

Sorriso

Morrer

Esquisito

Compraram

Habitantes

Preconceituosa

Necessidade

Indivíduo

Metidas

Tocou

Preventivas

Excelente

Empolgante

Tempo

Crimes

Sequer	Tourear	Desde
Preocupação	Apega	Fazê-lo
Gorjeta	Intencional	Arrumar
Meço	Suscita	Tradicional
Perdoou	Xingar	Bagunceiro
Impedir	Apesar	Percebesse
Moro	Causa	Havia
Parasse	Dispara	

*Agora, serão ditadas frases que estão quase totalmente transcritas abaixo. Escreva a parte que está faltando nos espaços abaixo.*

Escureceu de repente; era a energia elétrica que havia terminado.

Todos gritaram, mas ela permaneceu quietinha.

Vocês irão de carro ou a pé?

Nem sei o que dizer dessa confusão.

A partir de hoje, todos devem dormir mais cedo.

O telefone havia tocado muitas vezes.

Naquela casa, todos liam muito.

O bairro onde nasci é muito calmo.

Essa festa vai ser demais!

Estamos programando a viagem de formatura.

Comer é sempre uma boa escolha.

Que tal assistir televisão?

O jogador tocou a bola no pé do goleador.

Quando era pequeno, gostava de andar de bicicleta.

Nem bem entrou no jogo, já fez um golaço.

O rapaz jogou no time da escola por anos.

*Pode ser que você nunca tenha ouvido as palavras que serão ditadas a seguir, mas escreva-as como você acha que devem ser.*

langesa	socraram	sorama
loprão	gurra	exampe
jaram	esoge	enraiver
pranço	guice	aspitra
guiçal	cortel	naceso
estongue	sompa	quesagitam
musquera	zetrão	

APÊNDICE 2 – 1ª Produção: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica

	<b>Processo</b>	Ocorrências	Quantidade
<b>MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA</b> <sup>21</sup>	Ditongação	mais [mas]	4
	Monotongação	voldo [voltou] volto [voltou] passo [passou]	3
	Semivocalização da lateral	Leopoudo	1
	Neutralização	muleque i [e] 5x m.i. <sup>22</sup> injoada	7
	Harmonização vocálica	rui [roí] mitidas	2
	Debordamento vocálico	pião [peão]	1
	Síncope	pra pro	2
	Apócope	sai [sair]	1
	Aférese	studei 2x m.i. studar 4x m.i	6
	Elisão	pro	1
	Simplificação de encontro consonantal	poblema	1
	Representação de tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla	tera [terra] sorir [sorrir] bairo [bairro]	3
	Som da letra “S” entre vogais	nese pasado faso apessar	4
	Troca entre surda e sonora	voldo [voltou] obtou obtei	3
	Troca entre letras de traçado semelhante e/ou trocas de letras sem relação biunívoca	sofre [sobre] senpre tambén tabém	4
	Representação da nasal em flexões verbais	separarão [separaram] cuidarão [cuidaram] ajudarão [ajudaram]	3
	Hipercorreção	morrei morro [moro] preconceitoosas esquesita calsa [causa] suldoeste	6

*Continua*

<sup>21</sup> As hipercorreções foram incluídas como motivações fonético-fonológicas porque expressam a tentativa do falante em corrigir processos fonético-fonológicos que ele acredita estar ocorrendo.

<sup>22</sup> Conforme mencionado, o número que se segue a algumas palavras (2x, 4x) indica quantas vezes ela apareceu nas produções. A sigla *m.i.* indica que o mesmo indivíduo cometeu o erro todas as vezes.

## Continuação do Apêndice 2

MOTIVAÇÃO MORFOLOGICA	Hipersegmentação	auto biografia de mais 2x m.i. des de e nergia	5
	Hipossegmentação	velo [vê-lo] afim de	2
MOTIVAÇÃO GRÁFICA	Convenção ortográfica	naci mecher - 2x desembro bagunçeiro sesta assima vês [vez] Sedro visinhos veses 2x m.i. pases visinha groço fasso doiz trêz tragetoria pareçe alo [halo] nacida ospital a [há] - 2x / à [há] messo	27
OUTROS <sup>23</sup>	Casos acidentais, quebra de regularidades de sufixos, equívocos	mito (muito) desde de separam [separaram] gostoi [gostei] saia [sai]	5

<sup>23</sup> Os dados aqui listados, na verdade, estão separados porque não podem ser enquadrados em outras categorias, pois não se pode saber o que levou o estudante a cometer o erro, portanto não há base para a categorização.

APÊNDICE 3 – 2ª Produção: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica

	<b>Processo</b>		<b>Ocorrências</b>	<b>Quantidade</b>
<b>MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA</b>	Monotongação		interar [inteirar]	1
	Síncope		sociospacial	1
	Apócope		forma[r]	1
	Troca entre surda e sonora		agresimo	1
	Som da letra “S” entre vogais		agrescimo presiso interrese	3
	Troca entre letras de traçado semelhante e/ou trocas de letras sem relação biunívoca		ponbo engreçar	2
	Hipercorreção		engreçar [ingressar] interrese	2
<b>MOTIVAÇÃO MORFOLÓGICA</b>	Hipersegmentação		a trás a final encontra-se [encontrasse] candida-to-me candida-to	5
<b>MOTIVAÇÃO GRÁFICA</b>	Convenção ortográfica		extensão 3x a [há] 4x vizual atravez 2x abilidade 3x fasso dezenvolvendo esperiencia concertar [consertar] dicente mais [mas]	19
<b>OUTROS</b>	Casos acidentais, quebra de regularidades de sufixos, equivocos	aprender [aprendi] sobre [sob] licenciando [licenciado] intrapessoal [interpessoal] Rodrigues	lgaçu [lguaçu] convívio [convivo] recrustução [reconstrução] aonde [onde] eleio [eleito] menor [melhor]	11

APÊNDICE 4 – Ditado: Classificação conforme a motivação – motivação fonético-fonológica, motivação morfológica, motivação gráfica

	Processo	Ocorrências	Quantid.
<b>MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA</b>	Ditongação	caicho caixo 3x parasie prazerouso	prazeroso 8x praseirozo prazeirozo 16
	Monotongação	parreral pareral 2x torrear [toureare] 4x torreá torear 6x torriar torriá 4x toriá 2x toriar 4x pipoquero perduo[u]	pedrero bagunsero bagunçero individo intera interra enterra preconceitosa preconceitusa volto[u] entro[u] 38
	Semivocalização da lateral	leopoudo 3x leupoudo	empougante 5
	Neutralização	doti [dote] muleque 8x perduou 5x enjuadao enjuada 3x si quer siquer 4x perduo	torriar torriá 4x toriá 2x toriar 4x leupoudo 36
	Harmonização vocálica	desiquilibriu desiquilibriu desiquilibrio 3x	mitida 2x preocupação 2x previntivas 10
	Síncope	abtantes 2x	icontestavel 3
	Apócope	tirage[m] torrea[r] torriá[r] 4x toriá[r] 2x chinga[r] 2x	xinga[r] arruma[r] 2x anda[r] morre[r] 2x 16
	Aférese	studam	1
	Epêntese	imperdir imprençidível	inprencidível 3
	Crise	perdou 2x	2
	Representação de tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla	chimarão 4x barigudo bariga caruagem caroça charete 2x	bairo pareral 2x empuraram 7x derepente 5x soriso 2x sorisso 28
	Som da letra “S” entre vogais	dessequilibrio faso sorisso meso [meço] 10x impresisa 2x imprecissa impresçissa	parase [parasse] fosa [fossa] apessar impresindível 3x impresendível percebese parasie [parasse] 26

Continua

## Continuação do Apêndice 4

	Troca entre surda e sonora	proca [p x b] corgeta [k x g] incondestavel [d x t]	vazelo [v x f] emburaram [b x p] esquicito [S x z]	6
	Troca entre letras de traçado semelhante e/ou trocas de letras sem relação biunívoca	inpedir 3x conpraram enpolgante 3x inpencional [intencional] inpencional [intencional] inprecisa 3x imcrementada emcrementado 2x	conbate inprecindivel inprencidivel inprendivel [imprescindível] arca [harpa] picoqueiro preconteitusa guaiota foxa [fossa]	24
	Representação da nasal em flexões verbais	empurrarão [empurraram] comerão [comeram]	comprarão [compraram] estudão 5x	8
	Hipercorreção	dezequilíbrio empedir 2x emcrementado 2x encrementada 5x despara 5x enterra [inteira] enterra [inteira] interra [inteira] encontestável preocopação morro [moro] 5x	tirragem individoo torrear 4x torriar torriá 4x torreá impresendível despara 5x esquesito 3x carroagem	47
MOTIVAÇÃO MORFOLÓGICA	Hipossegmentação	apé 9x fazelo vazelo derepente 5x	derrepente 5x oquê 3x apartir 11x	35
	Hipersegmentação	na quela 2x de mais 9x se-quer se quer 7x si quer para-se 3x [parasse]	des de percebe-se 2x [percebesse] perceber-se 2x a pega ape sar	30
MOTIVAÇÃO GRÁFICA	Convenção ortográfica	caixo [cacho] 3x caichinha caxo caicho rochas [roxas] parafuzo parace [parasse] 4x gorgeta 8x messo 10x pansudo 2x masso [maço] dezequilíbrio puchão 4x arpa 17x necessidade	nessecidade nessecidade 3x impreciza imprecissa impreciso impressisa visinho 3x tijela incontextavel 2x groço 3x fasso 2x sorrizo cequer viagem [viagem] 4x	179

Continua

## Continuação do Apêndice 4

<b>MOTIVAÇÃO GRÁFICA</b>	Convenção ortográfica	foça 6x percebece 2x [percebesse] abtantes 2x abitantes 2x intensional 4x sucita 16x sussita 2x chingar 9x chinga 2x apezar 2x cauza praseirozo mecher 6x	parece vizualisei 3x vizualizei 2x visualisei 3x inprecindivel inprencidivel impressindivel 7x imprecindivel 4x imprencidivel esquizito 2x preconseiteuoso 2x exelente 13x bagunsero avia [havia] 2x	
<b>OUTROS</b>	Casos acidentais, quebra de regularidades de sufixos, equívocos	pareçe 2x emoçionante emociante [emocionante] preconceito [preconceituosa] toca [tocou] perceber [percebesse] enjuadao prazeirozo praseirozo	bagunçeiro 3x bagunçero percebeçe preconceituoza intensional vindedor [vendedor] quer-se [sequer] perceber-se 2x inprendivel [imprencindível] paracesse [parasse]	23

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Modelos de Cartas de Apresentação exploradas em sala

### **Modelo 1 (sem experiência)**

Ao Departamento de Recursos Humanos

Com vários cursos administrativos e de informática, adquiri conhecimento nas principais rotinas que envolvem a área administrativa. Sou organizado, flexível e dedicado. Responsabilidade e facilidade de relacionamento completam o meu perfil.

Encaminho meu currículo, para a vaga de estágio na área administrativa, conforme anúncio publicado.

Buscando desenvolvimento profissional, visio ocupar posições em sua empresa, já que essa é reconhecida pelas oportunidades de crescimento dos seus colaboradores.

Acredito que meu perfil e vontade possam contribuir diretamente para o crescimento da sua empresa.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Cordialmente,

Nome completo

Telefone para contato

### **Modelo 2**

Prezados Senhores,

Em busca de nova proposta de trabalho na área de Propaganda e Marketing, apresento-lhes meu currículo anexo.

Entre minhas características básicas encontram-se: adaptabilidade, bom humor, dinamismo, responsabilidades, perfeccionismo, dedicação ao trabalho e bom relacionamento interpessoal.

Informo ainda que estou disponível para viagens, de acordo com a necessidade da organização.

No aguardo de contato, coloco-me à disposição para prestar-lhes mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Nome completo

Telefone para contato

**Modelo 3**

**Prezados Senhores,**

Estou à procura de novos desafios profissionais na área de Recursos Humanos e acredito que sua empresa possa ter interesse por minhas qualificações.

Sou graduada em Comunicação Social, com pós-graduação em Administração. Atuo na área de Recursos Humanos há nove anos, com destaque para o desenvolvimento e coordenação de atividades de treinamento, tendo inclusive obtido a certificação ISO-9001.

Envio anexo o meu currículo para fazer parte de seu banco de dados e coloco-me à disposição para uma entrevista pessoal, quando poderei fornecer mais informações sobre minha experiência profissional.

Cordialmente,

Nome completo

Telefone para contato

**Modelo 4**

Prezado selecionador,

Sou estudante do curso Técnico em Cooperativismo do Instituto Federal do Paraná e gostaria muito de aprender com a Cresol durante a realização do meu estágio obrigatório.

Entre minhas qualidades estão: organização, responsabilidade, dedicação e bom relacionamento interpessoal. Possuo conhecimento na área de cooperativismo e meu comprometimento abrange tanto a área acadêmica, com participação em projetos e publicações em vários eventos, quanto a social, participando de campanhas de auxílio à comunidade (campanha do agasalho, arrecadação de brinquedos para doação). Também participo do Grêmio Estudantil com o cargo de secretária, elaborando atas e outros documentos (Ou: participei da elaboração dos documentos que deram origem ao Grêmio Estudantil).

Envio anexo o meu currículo e coloco-me à disposição para uma entrevista pessoal.

Cordialmente,

Nome completo

Telefone para contato

## ANEXO 2 – Exemplos de Atividades da Oficina de Aprendizagem

Complete as palavras corretamente marcando um X na coluna com a letra certa.

PALAVRA	C	SC	ESCREVA A PALAVRA
pi.....ina			
.....inema			
cre.....er			
a.....ima			
na.....er			
te.....ido			
e.....ada			
.....imento			
e.....rever			
edifi.....io			
.....erto			
na.....ente			
e.....uro			
pe.....oço			
de...er			
....ebola			

Assinale a coluna certa (L ou U). Depois reescreva a palavra.

PALAVRA	L	U	ESCREVA A PALAVRA
juveni.....			
degra.....			
a.....deia			
po.....pança			
fáci.....			
aço.....gue			
a.....gazarra			
quinzena.....			
sa.....dade			
ági.....			
a.....menta			
a.....tógrafo			
a.....godão			
a.....daz			
vé.....			
ceno.....ra			
chapé .....			
a.....tomóvel			
a.....face			
a.....rora			
a.....çapão			

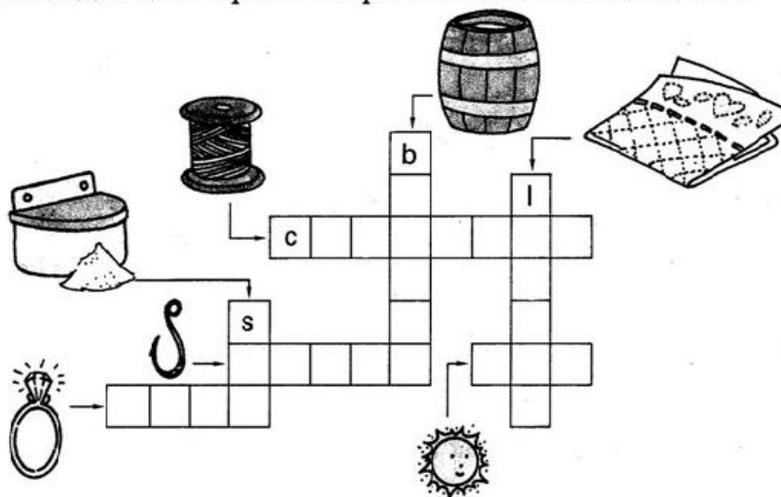
Partindo do exemplo, escreva os demais substantivos

ADJETIVO	SUBSTANTIVO
ácido	acidez
árido	
macio	
altivo	
rápido	
tímido	
polido	
sensato	
pálido	
rígido	
sólido	

Acrescente a letra H e observe a mudança que ocorre.

rola	rolha	bico	
mola		marca	
tela		caco	
pala		broca	
cala		coro	
fila		fica	
bola		vela	
galo		mala	

7. Complete a cruzadinha com palavras que têm sílaba terminada em l:



## RR

Para que possamos ter um som forte do R no meio de uma palavra é preciso usar dois R assim: **RR!!!!** Como nas palavras:

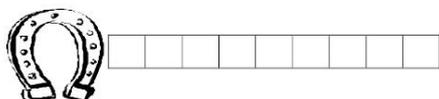


UTILIZANDO A MESMA REGRA LEIA COM ATENÇÃO ESTAS PALAVRAS:

CORRIDA	FERRO	TERRA
BURRO	SURRA	CORREIO
TERRENO	SERROTE	BARRACA
GARRAFA	VERRUGA	JARRA
FERRADURA	BETERRABA	MARRECO

### ATIVIDADES

1. Escreva o nome dos desenhos:

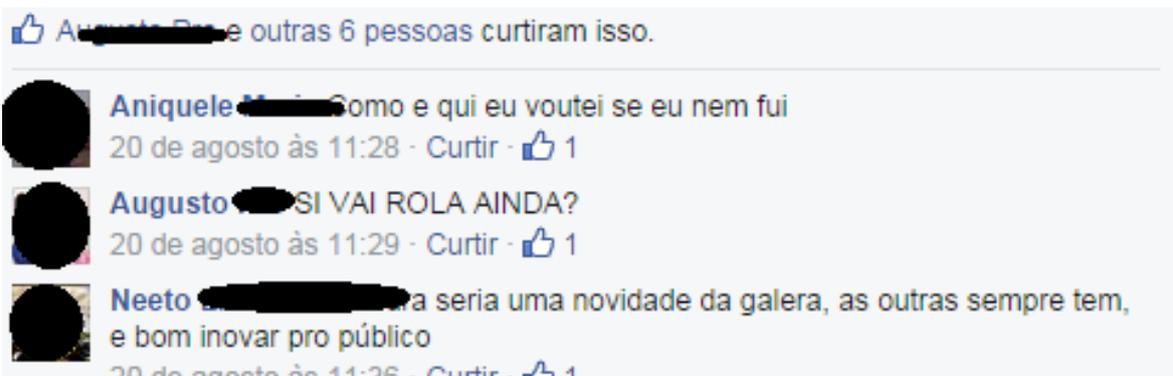


2. Complete as palavras com "r" ou "rr".

chu\_\_asco      ma\_\_eco      co\_\_ente  
 \_\_ancho      \_\_apaz      \_\_ecado  
 se\_\_ote      \_\_io      ba\_\_iga  
 soco\_\_o      gango\_\_a      fe\_\_o  
 \_\_ato      \_\_ede      \_\_ua  
 ca\_\_uagem      \_\_emédio      te\_\_a  
 \_\_oda      a\_\_uda      \_\_oupa  
 \_\_amalhete      \_\_ei      \_\_elógio

3. Copie as palavras do exercício 2 nas colunas adequadas.

R-	RR-



## ANEXO 3 – Jogos de Ortografia e Acentuação

