

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

MARIA ROSA DE ALENCAR MOTA

A ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO do ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo dos erros ortográficos à luz da Teoria da Fonologia Natural com ênfase nos processos de acréscimo e subtração

TERESINA

2020

MARIA ROSA DE ALENCAR MOTA

A ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL um estudo dos erros ortográficos à luz da Teoria da Fonologia Natural com ênfase nos processos de acréscimo e subtração

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra Lucirene da Silva Carvalho

TERESINA

2020

M917e Mota, Maria Rosa de Alencar.

A escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental: um estudo dos erros ortográficos à luz da Teoria da Fonologia Natural com ênfase nos processos de acréscimo e subtração / Maria Rosa de Alencar Mota. – 2020.

173 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Teresina – PI, 2020.
“Orientadora: Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho.”

1. Ensino de língua materna. 2. Processos fonológicos.
3. Erros ortográficos. 4. Produção de textos. I. Título.

CDD: 469.02



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA ROSA DE ALENCAR MOTA

A ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO do ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo dos erros ortográficos à luz da Teoria da Fonologia Natural com ênfase nos processos de acréscimo e subtração

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quinze horas do dia 23 de outubro de 2020, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Lucirene da Silva Carvalho

Professora Dra. Lucirene da Silva Carvalho – UESPI
(Presidente)

Antônia Edna Brito

Professora Dra. Antônia Edna Brito – UFPI
(1º examinadora)

Ailma do Nascimento Silva

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva - UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação

Stela Maria Viana Lima Brito

Prof.ª Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI
Matrícula nº 179883-5 - Portfólio 145.071 nº 1300

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Rua João Cabral, 2231, Pirajá – 64.002 150 – Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942/ 3213 7441 Ramal 374

A Deus, Todo Poderoso, que conduziu meus passos nos momentos de desânimo, permitindo e concedendo força e coragem para chegarmos ao momento final dessa caminhada: a conclusão dessa Dissertação.

Aos meus pais, Sebastião Soares Mota (in memoriam) e Maria Senhora de Alencar Mota (in memoriam), por terem sido minha base e reconhecerem a importância do estudo para a realização de mudanças na vida de seus filhos.

A meu marido, Ernandes, pelo incentivo, apoio e pela compreensão das ausências que se fizeram necessárias.

Aos meus filhos, Ernandes Júnior, Fernando e José Ernandes que demonstraram orgulho pela possibilidade de obtenção do grau ora pretendido.

AGRADECIMENTOS

À CAPES como entidade financiadora da pesquisa;

À UESPI, pela iniciativa de aderir ao Mestrado Profissional em Letras – Proffletras, em rede;

À minha orientadora, Prof^a Dra. Lucirene da Silva Carvalho, pelo grau de exigência e de comprometimento durante todo o período de orientação;

À Professora Dra. Stella Viana, pela eficiente condução da Coordenação do curso e pelo apoio dados aos mestrandos;

A todos os professores do curso, pela competência com a qual conduziram suas disciplinas;

Aos meus alunos, por aceitarem participar da pesquisa e aos pais pelo consentimento dado;

Ao corpo gestor da escola pesquisada, pela autorização dada à realização da pesquisa e pelo apoio recebido;

Aos amigos do curso, pelo companheirismo nas horas de estudo e lazer;

Em especial, às amigas do grupo “Partiu Dissertação”, as companheiras de todas as horas: Solanna, Arly, Joelma e Eulénice, pelas conversas de apoio, pelas ajudas dadas e pelos momentos de confraternização;

Aos amigos Gerson, Marlange e Patrícia pelo companheirismo nas longas noites de estudo e a quem devo ajuda em minhas dificuldades “tecnológicas”.

RESUMO

A produção de erros ortográficos dos alunos do Ensino Fundamental tem sido foco de estudo de inúmeras e significativas pesquisas que são norteadas a partir de diferentes motivações. A realização desse trabalho será embasada nessas pesquisas que servirão de norte para que se faça uma categorização desses erros, tomando os processos fonológicos de acréscimo e de subtração, como principal objeto de estudo. Esse trabalho justifica-se pelo alto índice de ocorrência de erros ortográficos identificados nas produções escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo geral analisar erros ortográficos como reflexos de processos fonológicos recorrentes na escrita desses alunos, verificando a sua motivação. Para empreender essa pesquisa, definimos alguns objetivos específicos, dentre os quais: i) listar os erros ortográficos na produção escrita dos alunos; ii) proceder um estudo sobre a realização de erros ortográficos e sua motivação fonológica; iii) destacar os processos fonológicos mais recorrentes tomando como base a Teoria da Fonologia Natural. A pesquisa foi realizada com a produção escrita de 10 alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Barra do Corda – MA. Nesse sentido, ao admitimos a interferência dos processos fonológicos na aquisição da escrita, pensamos que para aprender a escrever é preciso reconhecer a relação oralidade-escrita, compreendendo, assim, que o aprendizado de língua materna é um processo natural e reflexivo. Os dados foram coletados entre os meses de Maio a Dezembro do ano de 2019, quando foram realizadas atividades para a coleta do corpus, constituído da amostra de produções escritas espontâneas dos alunos, textos imagéticos para a construção de textos verbais e textos ditados. Estudos sobre os erros ortográficos produzidos por alunos nos levam a duas possibilidades: os erros relacionados ao sistema ortográfico e os erros relacionados à fonologia e aos processos fonológicos. É nessa segunda linha de estudo que essa pesquisa foi proposta. O trabalho, quanto aos objetivos, classifica-se como exploratório e descritivo. Para tanto, realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que segundo Marconi (2002) é toda bibliografia pública do tema estudado, cujo propósito é auxiliar o pesquisador na realização das análises. Com relação aos procedimentos, configura-se como pesquisa de campo, pois as informações serão coletadas em sala de aula, apoiando-se na técnica de coleta de dados via atividades de produção escrita espontânea, com textos imagéticos, a partir do gênero relato de memórias. Por fim, para a consecução desta pesquisa apoiamos-nos em Cagliari (2009), Marcuschi (2010), Faraco (2003), Othero (2005), Miranda e Mazetnauer (2010), Moraes (2002), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Processos Fonológicos. Erros Ortográficos. Produção de textos.

ABSTRACT

The production of spelling errors by elementary school students has been the focus of numerous and significant studies that are guided by different motivations. The realization of this work will be based on these researches that will serve as a guide for the categorization of these errors, taking the phonological processes of addition and subtraction, as the main object of study. This work is justified by the high rate of occurrence of spelling errors identified in the written productions of students in the 6th year of elementary school, with the general objective of analyzing spelling errors as reflections of recurrent phonological processes in the writing of these students, verifying their motivation. To undertake this research, we have defined some specific objectives, among which: i) list the spelling errors in the students' written production; ii) carry out a study on the realization of spelling errors and their phonological motivation; iii) highlight the most recurrent phonological processes based on the Theory of Natural Phonology. The research was carried out with the written production of 10 students from a class of 6th grade of Elementary School in a public school in the city of Barra do Corda - MA. In this sense, when we admit the interference of phonological processes in the acquisition of writing, we think that in order to learn to write it is necessary to recognize the oral-written relationship, thus understanding that the learning of the mother tongue is a natural and reflective process. Data were collected between the months of May to December of the year 2019, when activities were carried out to collect the corpus, consisting of the sample of spontaneous written productions of students, imagery texts for the construction of verbal texts and dictated texts. Studies on spelling errors produced by students lead us to two possibilities: errors related to the orthographic system and errors related to phonology and phonological processes. It is in this second line of study that this research was proposed. The work, in terms of objectives, is classified as exploratory and descriptive. To this end, a bibliographic research, of a qualitative nature, will be carried out, which according to Marconi (2002) is all public bibliography of the studied topic, whose purpose is to assist the researcher in carrying out the analyzes. Regarding the procedures, it is configured as field research, as the information will be collected in the classroom, based on the technique of data collection via spontaneous written production activities, with imagery texts, based on the genre of memories. . Finally, in order to carry out this research, we rely on Cagliari (2009), Marcuschi (2010), Faraco (2003), Othero (2005), Miranda and Mazetnauer (2010), Morais (2002), among others.

Keywords: Native Language Teaching. Phonological Processes. Spelling errors. Text production.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estratégias de reestruturação silábica.....	23
QUADRO 2 – Exemplos de ditongos verdadeiros e ditongos leves	28
QUADRO 3 – As consoantes da Língua Portuguesa	43
QUADRO 4 - Vogais em contexto de sílaba tônica	44
QUADRO 5 - Demonstração de vogal em contexto de sílaba tônica	45
QUADRO 6 – Vogais diante de consoante nasal	45
QUADRO 7 – Vogais seguidas de consoante nasal.....	16
QUADRO 8 - 1º quadro das vogais pretônicas	47
QUADRO 9 – 2º quadro das primeiras vogais postônicas	47
QUADRO 10 – 3º quadro das vogais átonas finais	47
QUADRO 11 – Neutralização e apagamento de vogais postônicas não finais.....	48
QUADRO 12 – Neutralização de postônicas em posição final.....	48
QUADRO 13 – Número de segmento gráfico maior que o segmento fônico	51
QUADRO 14 – Segmentos fônicos não representados ortograficamente	51
QUADRO 15 – Segmentos gráficos sem correspondência fonológica.....	52
QUADRO 16 – Padrão silábico da Língua Portuguesa	57
QUADRO 17 – Limitações da segunda consoante no ataque complexo	57
QUADRO 18 – Formação de constituinte de ataque complexo	58
QUADRO 19 - Principais diferenças entre fala e a escrita	65
QUADRO 20 - Correspondências biunívocas entre letras e fonemas.....	75
QUADRO 21 - Cinco modos de marcar a nasalidade	76
QUADRO 22 - Casos de regularidades contextuais.....	77
QUADRO 23 - Uma letra representando diferentes sons a depender da posição.....	78
QUADRO 24 - Um som representado por diferentes letras, segunda a posição.	79
QUADRO 25 – Exemplos de relação de concorrência.....	80
QUADRO 26 – Casos de irregularidades do Português Brasileiro.....	81
QUADRO 27 – Mudanças linguísticas evidenciadas no Português Brasileiro	83
QUADRO 28 – Informantes e ocorrências de dados ortográficos	93
QUADRO 29 – Participação dos informantes na coleta de dados	95
QUADRO 30 – Processos fonológicos de acréscimo e supressão	97
QUADRO 31 – Ocorrência de nasalização e desnasalização	109

QUADRO 32 – Número de ocorrências por terminações.....	110
QUADRO 33 – Realização de monotongos em ditongos leves.....	113
QUADRO 34 – Monotongação em verbos e em nome	114
QUADRO 35 – Inserções de vogal i e vogal u na formação de ditongos	116
QUADRO 36 – Inserções de vogal i com o arquifonema /S/ em coda posvocálica.....	118
QUADRO 37 – Ocorrências por terminação verbal.....	120
QUADRO 38 – Regularidades morfológico-gramaticais para tratar a monotongação e ditongação	127
QUADRO 39 – Orientações para o desenvolvimento da atividade proposta	132

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Representação da sílaba.....	54
FIGURA 2 – Ataque ramificado.....	55
FIGURA 3 – Rima simples (a) e rima simples (b).....	55
FIGURA 4 – Coda complexa.....	56
FIGURA 5 – Mapa da cidade de Barra do Corda.....	90
FIGURA 6 – Fragmento de texto do informante A1.....	107
FIGURA 7 – Exemplo de texto contendo realizações de monotongação e Ditongação	117
FIGURA 8 – Fragmento de texto do A7.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Percentuais de ocorrências de erros ortográficos	99
GRÁFICO 2 – Percentual das ocorrências de processos fonológicos de acréscimo e supressão nos segmentos vocálicos e consonantais.....	100
GRÁFICO 3 – Resultados individuais (por alunos) dos processos fonológicos pre sentes nos dados coletados.....	102
GRÁFICO 4 – Quantificação dos erros considerando o segmento consonantal .	103
GRÁFICO 5 – Quantificação de erros com segmentos vocálicos	105
GRÁFICO 6 – Ocorrências de nasalização e desnasalização	108
GRÁFICO 7 – Ditongação e monotongação	112
GRÁFICO 8 – Percentual de realização de monotongo.....	113
GRÁFICO 9 – Resultado das realizações de monotongação por ditongo.....	115
GRÁFICO 10 – Percentual de apagamento de /r/ em verbos e em nomes.....	119
GRÁFICO 11 – Distribuição do apagamento de /r/ por terminação verbal	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TEORIA DA FONOLOGIA NATURAL	18
2.1 A Teoria da Fonologia Natural e os processos fonológicos.....	18
2.1.1 Processos Fonológicos	22
2.1.2 Classificação dos processos fonológicos	23
2.1.2.1 Apagamento e inserção de segmentos: ditongação e monotongação	25
2.1.2.2 Apagamento e inserção de segmentos: a nasalização e a desnasalização	29
2.1.2.3 Apagamento do /r/ em posição final e medial	32
2.2 Fonologia e Ensino: um breve estudo sobre teorias fonológicas	34
2.2.1 Teorias Fonológicas.....	36
2.2.2 Aspectos gerais dos sistemas fônico e gráfico da Língua Portuguesa	41
2.2.2.1 As consoantes	41
2.2.2.2 As vogais do português brasileiro.....	43
2.2.2.3 Os glides ou semivogais.....	49
2.2.2.4 Os encontros vocálicos e consonantais do português brasileiro	49
2.2.2.5 Aspectos do sistema gráfico do português brasileiro.....	49
2.3 Teoria da Sílabas	53
2.3.1 Noções básicas sobre sílaba.....	53
3 ORTOGRAFIA E ENSINO	60
3.1 O Surgimento da Escrita e Sua Importância para o Ensino	60
3.2 Consideração entre Escrita e Fala	64
3.3 A Ortografia.....	68
3.3.1 A natureza fonológica da ortografia e a relação entre grafemas e fonemas	72
3.3.2 A relação entre ortografia e processos fonológicos	83
4 METODOLOGIA	87
4.1 Caracterização da pesquisa	87
4.2 Campo da Pesquisa	89
4.3 Caracterização da Turma	92
4.3.1 Delimitação do corpus	94
4.3.2 Categorias de análises.....	96
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS	97
5.1 Apresentação e Descrição dos Dados.....	97

5.2 A Escrita dos Alunos e os Processos Fonológicos	101
5.2.1 Resultados envolvendo segmentos consonantais.....	102
5.2.2 Resultados envolvendo segmentos vocálicos	104
5.3 Dados da Escrita dos Informantes.....	106
5.3.1 Acréscimo e supressão: nasalização e desnasalização	106
5.3.2 Supressão e acréscimo: monotongação e ditongação	111
5.3.3 Inserção e apagamento de r em coda medial e final	118
5.4 Proposta de Intervenção.....	123
5.4.1 Descrição da proposta de intervenção	123
5.4.2 Apresentação da proposta de intervenção	126
6 CONCLUSÃO	156
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES	163
ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

A grande produção de erros ortográficos realizada por alunos no Ensino Fundamental tem sido foco de estudo de inúmeras e significativas pesquisas que são norteadas a partir de diferentes motivações. A realização desse trabalho foi subsidiada por essas pesquisas que serviram de norte para que se fizesse uma categorização dos erros ortográficos, alguns produzidos como consequência do apoio na oralidade, como reflexos dos processos fonológicos de acréscimo e de subtração que envolvem os segmentos vocálicos e consonantais.

No levantamento dos pressupostos teóricos que embasaram essa pesquisa, constatou-se que no processo de evolução da escrita infantil são observados três períodos que, segundo a psicogênese são como uma sucessão de hipóteses sobre a escrita. No nível silábico-alfabético, a criança já começa a perceber que uma letra para cada sílaba não funciona e ela começa, então, a acrescentar mais letras aleatoriamente, testando suas hipóteses estabelecidas anteriormente. Já no nível alfabético, em que grande parte dos alunos ainda estão adquirindo a compreensão da escrita alfabética, a criança passa a representar o fonema com um signo gráfico correspondente, buscando seguir o padrão silábico consoante-vogal. No entanto, certas sílabas não se encaixam no esquema consoante-vogal, isso faz com que a criança procure solucionar esse problema acrescentando mais letras às palavras.

A principal motivação para o desenvolvimento desse estudo está relacionada com a grande quantidade de erros ortográficos produzidos por alunos cursando o 6º ano do ensino fundamental. O que se tem observado, é um alto percentual de alunos concluindo o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, bem como um processo de alfabetização que se arrasta, fazendo com que crianças cheguem ao final do quinto ano sem o domínio das correspondências grafema-fonema da língua, impossibilitando, assim, a leitura e a escrita de textos curtos. Assim, o foco desse estudo será a língua escrita, cujo conhecimento tem se tornado cada vez mais indispensável no dia a dia dos indivíduos, que se sentem compelidos a promover um estudo dessa modalidade da linguagem.

No exercício da docência, no ensino fundamental, percebemos o desconhecimento, a falta de domínio das regras, por parte dos alunos, no uso da língua escrita, fato esse que desperta o interesse para pesquisar, no ambiente da

sala de aula, através de exercícios de produção textual, a motivação fonológica que leva a uma escrita oralizada representada pelos significativos erros ortográficos.

Essa pesquisa investigará erros ortográficos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em decorrência do apoio na oralidade como reflexos dos processos fonológicos, com ênfase nos processos de acréscimo e de subtração que envolvem os segmentos vocálicos e consonantais.

Desse modo, levantamos as seguintes questões: por que alunos do 6º ano do ensino fundamental produzem erros ortográficos, em decorrência do apoio na oralidade, quando o esperado seria a inexistência deles, tendo em vista a situação formal de ensino vivenciada por eles? Os erros produzidos pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental são justificados pela etapa educacional em que estão inseridos? O apoio na oralidade é relevante para a ocorrência dos erros fonologicamente motivados? As realizações dos processos fonológicos são mais frequentes na fala, transpondo-se para a escrita de alunos do Ensino Fundamental, independentemente da faixa etária desses alunos?

Nesse sentido, levanta-se as seguintes hipóteses: Os erros que surgem na produção escrita dos alunos podem figurar como indicadores das possíveis reflexões ortográficas que eles estariam utilizando para a escrita. A oralidade, quando usada como referência inicial da escrita, se traduz na tendência de a criança escrever do modo como fala. A tendência de escrever com apoio na oralidade pode ser acentuada por abordagens metodológicas que procuram levar a criança a ficar atenta como as palavras são articuladas para daí escrevê-las.

A literatura direcionada ao estudo da ortografia define que os erros ortográficos apresentados nos anos iniciais do Ensino Fundamental seriam superados com o decorrer da escolarização, até o término do primeiro ciclo. Assim, o que observamos sobre os erros decorrentes do apoio na oralidade é que são passíveis de superação ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse interim, justificamos a escolha do tema desse trabalho pela grande ocorrência de erros ortográficos identificados nas produções escritas de alunos, especificamente nas produções de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que tem por objetivo geral analisar os erros ortográficos como reflexos de processos fonológicos recorrentes na escrita dos alunos, com o intuito de verificar a motivação que os levou a cometê-los.

Levando em consideração as diferentes etapas pela qual essa pesquisa passou definimos como objetivos específicos os seguintes: i) categorizar os erros ortográficos na produção escrita dos alunos; ii) proceder a um estudo sobre a realização de erros ortográficos e sua motivação fonológica; iii) destacar os processos fonológicos mais recorrentes buscando uma explicação na Teoria da Fonologia Natural iv) produzir uma proposta de intervenção que contribua para a minimização da ocorrência de erros ortográficos, na produção escrita dos alunos do 6° ano.

A importância de discutir o tema referente ao ensino e aprendizagem da ortografia é demonstrada nas pesquisas de Zorzi (1998, 2009), Cagliari (1989, 1999); Morais (2010, 2011, 2013), que ratificam a relevância dessa discussão pelo fato de estar focado justamente nesse aspecto do ensino da língua, considerado, às vezes, como não produtivo e conservador. Sabemos, contudo, que, se não houver o cuidado com o ensino e a aprendizagem da ortografia, não se consegue formar bons leitores e escritores. Alguns estudiosos¹ que acompanharam turmas dos três primeiros anos de redes públicas têm apontado um grave problema: a ausência de progressão no que é ensinado e aprendido ao longo do primeiro ciclo, como consequência da ausência de metas específicas para cada um dos três anos que o compõem, resulta em um fracasso da educação, persistindo e estendendo-se aos anos seguintes, podendo atingir até mesmo o ensino médio.

Portanto, os critérios correspondentes à aprendizagem da escrita alfabética, relatados nessa pesquisa, possuem uma perspectiva linguística e serão embasados na Teoria da Fonologia Natural de Stampe (1973) e nos trabalhos de Lamprecht (2004), Vogeley (2009), Almeida (2013), Da Hora (2009), Bisol (1999), dentre outros. Além da introdução, esse trabalho conta com mais quatro capítulos. No segundo e terceiro capítulos estão dispostas as etapas teóricas, ou seja, o segundo capítulo versará sobre o ensino da fonologia, sua relevância no desempenho docente, bem como sobre a teoria e estudos que embasaram essa pesquisa como, por exemplo, a Teoria da Fonologia Natural. O terceiro capítulo tratará sobre o ensino da ortografia, passando pelo surgimento da escrita e a sua importância social, bem como serão feitas considerações entre fala e escrita, aspectos gerais dos sistemas fônicos e

¹ Cruz e Albuquerque, 2011; Oliveira, 2010

gráficos da língua portuguesa, fazendo um detalhamento sobre as vogais e as consoantes do português brasileiro

O quarto capítulo tratará dos processos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa, bem como dos pressupostos teóricos consultados para que se fizesse uma análise precisa dos dados coletados. Será apresentado, também, o campo da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coletas de dados utilizados.

No quinto capítulo, são descritos e analisados os dados coletados. Nessa etapa, buscamos associar os erros ortográficos identificados aos processos fonológicos motivadores. Após a análise, fazemos a apresentação da proposta de intervenção, composta por atividades, com o objetivo de atender aos processos mais produtivos identificados na escrita dos alunos participantes da pesquisa.

Por fim, tem-se as considerações finais, momento no qual fazemos um apanhado daquilo que foi mais relevante durante a pesquisa, refletindo se o objetivo principal proposto pelo presente trabalho foi atingido.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com trabalhos futuros, no sentido de ajudar aos professores de língua portuguesa que possuem a missão de guiar seus alunos na longa trajetória da aquisição da linguagem escrita, bem como da consciência dos diversos usos da língua, sendo capazes de se comunicarem em diferentes situações, com diferentes propósitos.

2 TEORIA DA FONOLOGIA NATURAL

A fonologia definiu como seu objeto de estudo o modo sistemático como cada língua organiza seus sons. A Fonologia, desde o seu surgimento, é o ramo da Linguística que mais tem se destacado por sua produtividade. Sua origem remete ao início do século XX com os estudos de Trubetzkoy, Jakobson e outros, ela foi amplamente difundida, inspirando um olhar diferente sobre a língua. Podemos citar como exemplo da difusão da fonologia ao longo do tempo, a Teoria da Fonologia Natural, importante teoria que embasou esse estudo.

Apresentamos, nesse capítulo, a descrição da Teoria da Fonologia Natural, bem como um breve estudo sobre teorias fonológicas, passando do estruturalismo de Saussure ao gerativismo de Chomsky.

2.1 A Teoria da Fonologia Natural e os Processos Fonológicos

Não é de agora que o interesse pelos estudos envolvendo a aquisição da linguagem se manifesta, haja vista, essa aquisição ser tarefa complexa se for observada a natureza das línguas naturais. Segundo Matzenauer (2004), pelo fato de todas as línguas serem um sistema constituído de diferentes unidades – fonemas, sílabas, morfemas, palavras, frases – e que seu funcionamento é regido por regras ou restrições, é que a complexidade se manifesta.

Segundo a autora, durante o empirismo, achava-se que a aquisição de uma língua acontecia através de imitação, analogia ou generalizações de estímulo, fato que ainda não respondia a todas as questões como, por exemplo, essas suposições não explicavam o fato de uma criança construir frases, ou proferir palavras que ela nunca ouviu.

Os estudos evoluíram, as pesquisas se multiplicaram, e os trabalhos de investigação que eram voltados, conforme Matzenauer (2004), para as dificuldades de comunicação a nível fonológico, passaram a investigar também o desenvolvimento típico. Nesse contexto, seguindo trajetórias diversas sobre a aquisição fonológica, diferentes modelos teóricos surgiram para fundamentar a análise dos dados, com o intuito de favorecer a compreensão e explicar o funcionamento das línguas, bem como detalhar o processo de aquisição dos sons e fonemas pelo aprendiz.

Segundo Karl Buhler (1961) a criança oferece a única oportunidade que nós temos para observar a linguagem em seu estado crescente. Tal afirmação abriu espaço entre os pesquisadores dedicados à teoria linguística, principalmente após o surgimento da gramática gerativa de Chomsky (1957), resultando em vários estudos dedicados ao tema, tendo em vista que a aquisição fonológica foi colocada como um problema central para os estudos linguísticos.

Descrever o processo de aquisição da fonologia pela criança está ao alcance de apenas alguns profissionais que estão familiarizados com a teoria linguística ou que conheçam a teoria fonológica. Lamprecht (2004), aponta que, na época de produção de fala propriamente dita, a criança enfrenta conflitos entre o sistema fonológico do adulto-alvo (*input*) e suas limitações no que se refere à capacidade de categorização de sons, articulação, planejamento motor, memória fonológica e processamento auditivo. Por conseguinte, a criança passa a fazer uso de estratégias, na tentativa de adequar as realizações do sistema-alvo ao seu próprio sistema fonológico. Isso é o objeto de estudo da Teoria da Fonologia Natural – o estudo dos processos fonológicos (STAMPE, 1973)

Assim, podemos mencionar que inspirados no conhecimento advindo da Teoria Gerativa Clássica de que a criança realiza operações mentais, para tornar mais fáceis determinadas construções na língua, a criança faz uso de substituições que parecem-lhes mais fácil. Essa explicação foi possível a partir da proposta de Stampe (1973) e Donegan e Stampe(1979), denominada de Teoria da Fonologia Natural, que nomeou essas operações de processos fonológicos. À luz da Teoria da Fonologia Natural, a aquisição era vista como a supressão de processos naturais, inatos, universais, que não estivessem presentes na língua-alvo, por exemplo, redução de encontro consonantal, apagamento de líquida final, plosivização, anteriorização, posteriorização, substituição de líquida (MATZENAUER, 2004))

É creditada a Stampe (1973), a primeira menção à Fonologia Natural, estudo no qual o autor passou a desenvolver a noção de processo fonológico, sendo este definido como uma operação mental em que a criança aprende a eliminar ou restringir uma classe ou uma sequência de sons, a partir do desenvolvimento de sua capacidade articulatória. Segundo ele, quando a criança encontra certa resistência em articular determinado som, ela o substitui por outro semelhante, supostamente mais fácil, ou seja, sem a propriedade que o torna difícil para ela.

Para Donegan e Stampe (1979), a Fonologia Natural defende basicamente

que os sistemas de sons das línguas existentes são regidos por forças implícitas na vocalização e na percepção humanas. Vejamos o que os autores falam sobre a Teoria da Fonologia Natural:

esta teoria é uma teoria natural no sentido estabelecido por Platão no *Cratylus*, onde se apresenta a linguagem como um reflexo natural das necessidades, capacidades e universos dos seus utentes, mais do que simplesmente como uma instituição convencional. É também uma teoria natural no sentido em que pretende explicar o seu objeto de estudo, mostrando que provém naturalmente da natureza das coisas; não é uma teoria convencional no sentido da filosofia positivista científica que tem dominado a linguística moderna, na medida em que não pretende descrever o seu objeto de estudo exaustiva e exclusivamente, isto é, gerar um conjunto de línguas fonologicamente possíveis. (DONEGAN; STAMPE, 1979, p.10).

Tal descrição da teoria justifica o porquê de Stampe (1973), apenas descrever os processos fonológicos e não somente classificá-los, deixando isso ao encargo de pesquisadores como Bisol (2005), Lamprecht (2004), Silva (1999), entre outros, que ao longo do tempo, baseados em sua teoria, foram melhorando a classificação desses processos fonológicos à medida que surgiam.

Antes de chegar à conclusão de seus estudos sobre o processo de aquisição da fonologia, Stampe (1973) apresentou à sociedade uma teoria da fonologia natural, com base no pressuposto de que o sistema fonológico de uma língua é em grande parte o resíduo de um sistema inato de processo fonológico, revisado de certas maneiras pela experiência linguística.

Donegan e Stampe (1979), referem-se a Fonologia Natural como um desenvolvimento moderno do que eles chamam de velha teoria explicativa da fonologia, isso porque, diversos elementos desse ramo da fonologia já haviam sido analisados em estudos datados do século XIX, por pesquisadores como Sweet e Sievers, que pesquisaram sobre fonética e evolução fonética; Winteler, com estudos voltados para a variação dialetal; Passy e Jespersen e seus estudos sobre linguagem infantil; os estudos sobre a alternância sincrônica ficaram por conta de Baudouin.

Um pouco mais a frente, já no século XX, o autor aponta estudos de fonética dinâmica, desenvolvidos por Grammont e Fouché e de percepção fonológica realizados por Sapir e Jakobson. Todos esses estudos desenvolvidos até então, foram basilares para o desenvolvimento da teoria de Stampe (1973), que ressalta sobre a não inter-relação entre os estudos, até então desenvolvidos.

Conforme Donegan e Stampe (1979), a Fonologia Natural defende basicamente que os sistemas de sons das línguas existentes, tanto no seu desenvolvimento em cada indivíduo, como na sua evolução ao longo do tempo, são movidos por forças implícitas na vocalização e na percepção humanas. De acordo com os autores, em sua versão moderna da teoria, essas forças fonéticas subjacentes veem à tona através de processos - na interpretação de Sapir, substituições mentais - que pouco a pouco, mesmo que de forma subconsciente, adaptam as nossas intenções fonológicas às nossas capacidades fonéticas, tendo em vista que o sistema particular fonológico da nossa língua nativa é o resíduo de um sistema universal de processos que refletem todas as limitações fonéticas no momento da aquisição.

Yavas, Hernandorena e Lamprecht (2002), fazem referência a esses processos, ditos fonológicos, como sendo um instrumento descritivo relevante ao desenvolvimento fonológico da criança, corroborando com Stampe (1973), que trata esses processos como inatos, tendo em vista que são limitações com as quais as crianças já nascem, devendo ser superados à medida que descobrem que não fazem parte do seu sistema linguístico. Para as autoras,

os processos fonológicos constituem um instrumento válido e confiável de análise; dão conta da descrição da fonologia em desenvolvimento e da fonologia com desvios; permitem uma comparação clara e simples entre a fonologia com os desvios, por um lado, e a aquisição normal e o alvo da fala adulta, por outro; facilitam o estabelecimento de metas racionais de tratamento. (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 2002, p.92).

Autores como Ingram (1976 *apud* MATZENAUER, 2004, p.41) e Grunwell (1982 *apud* MATZENAUER, 2004, p.41) discordam das ideias de Stampe (1973), no tocante à caracterização dos processos como inatos, propondo que a criança não é um sujeito passivo durante a aquisição da língua materna, tendo em vista que ela se adapta ao mundo e articula de forma ativa seus conhecimentos adquiridos.

Na sequência, trataremos dos processos fonológicos, relacionados aos erros ortográficos realizados com o apoio na oralidade, pautado nos estudos de Bisol (2014), Da Hora (2009), Zorzi (2009), Lemle (1995) dentre outros, bem como de suas definições e tipologias.

2.1.1 Processos Fonológicos

Sabemos que para a realização de um processo fonológico em uma determinada língua é necessário que haja motivação, ou seja, contexto fonológico que propicie sua ocorrência. Dessa forma, é necessário haver unidades que englobem melhor as características fonológicas dos segmentos que fazem parte dos processos fonológicos.

Stampe (1973), no desenvolvimento de sua Teoria da Fonologia Natural, busca examinar os aspectos gerais do desenvolvimento fonológico e indica a possibilidade de variação individual relacionadas ao domínio segmental e ao domínio prosódico ou suprasegmental.

A Teoria da Fonologia Natural de Stampe (1973) desenvolveu vários critérios, para diferenciar processos naturais de regras aprendidas. Porém, devido a um problema clássico na teoria fonológica, em determinar a classe dos processos fonológicos que mapeiam as representações subjacentes em representações de superfície, ele não determinou uma base formal para essa distinção. À frente nos estudos dos processos fonológicos, Stampe (1973) os definiu como uma operação mental usada para substituir sons ou classes de sons que o indivíduo não é capaz de produzir, por uma opção de classe idêntica, porém desprovida da propriedade que a torna de difícil realização.

Embora esses processos de simplificação na reprodução de classes de sons sejam naturais porque derivam das necessidades e dificuldades de articulação e de percepção do ser humano, eles são motivados pelas características físicas da fala como neurofisiológicas, morfológicas, mecânicas, temporais e acústicas. São também inatos e universais, posto que são limitações com os quais as crianças nascem e vão superando à medida em que vão convivendo com a língua (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 2004).

Com relação a essas limitações inerentes ao momento de aquisição, a criança simplifica suas realizações numa manobra natural de adaptação do output às suas capacidades. Quanto a isso, Voegeley esclarece que:

a posição que os segmentos ocupam na palavra determina a ordem de aquisição e também interfere no tipo de alteração que esses segmentos ou estruturas sofrem. As estruturas silábicas complexas, ou seja, os segmentos, na posição de coda e de ataque complexo, normalmente sofrem muito mais processos de apagamentos ou

omissão. Dessa forma, os processos de omissão ou apagamento são mais comuns nas estratégias de reestruturação silábica. (VOGELEY, 2012, p.227).

Para exemplificar o que foi abordado pela autora, utilizaremos alguns exemplos encontrados em textos de alunos, oriundos do 6º ano do ensino fundamental, participantes dessa pesquisa, como disposto no quadro 01:

Quadro 01: Estratégias de reestruturação silábica

Apagamento de /r/ em ataque complexo	Apagamento de coda nasal	Monotongação
Bincava>brincava	Rertorate>restaurante	Motoquero>motoqueiro
Vidu>vidro	Corerau>correram	Otro>outro
Peda>pedra	Foro>foram	Ropano>roubando
Banco>branco	Passado>passando	Trose>trouxe
Botava>brotava	Pesavam>pensavam	Aprovetu>proveitou
Lembava>lembrava	Sorido>sorrindo	Colitara>solitária
Paticava>praticava	Lido>lindo	Ofe>ouve

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Podemos constatar, através dos exemplos contidos no quadro, a tentativa de um retorno ao padrão silábico CV, ocasionado pelo apagamento de segmentos presentes em posição de coda ou de ataque complexo, pelos alunos. Como é sabido, os processos fonológicos são realizados nos segmentos vocálicos e consonantais, quase sempre representam situações de apagamento e acréscimo e de troca de segmentos que ocasionam uma reestruturação silábica presentes nos textos dos alunos. Nesse aspecto, dada a grande quantidade de processos categorizados em estudos, priorizamos, como objeto dessa pesquisa, somente os processos fonológicos de acréscimo e supressão como, por exemplo, ditongação, monotongação, nasalização e desnasalização, bem como o apagamento e a inserção de /r/ em coda final e medial.

Apresentamos, na seção a seguir, uma classificação dos processos fonológicos na definição de alguns pesquisadores.

2.1.2 Classificação dos processos fonológicos

Algumas pesquisas subsidiadas pela teoria de Stampe(1973), tais como, Ingram (1986), Grunwell (1982) e Teixeira (1988), trouxeram propostas para a

classificação desses processos identificados durante a aquisição fonológica. Nesse aspecto, Ingram (1976), dividiu os processos fonológicos em três grupos:

- a) Processos de substituição, os quais correspondem à troca de um som por outro;
- b) Processos assimilatórios, que se caracterizam por uma troca de som originado por outro som presente na palavra;
- c) Processos que afetam a estrutura silábica, que estão relacionados à simplificação da estrutura da sílaba.

O trabalho desenvolvido por Grunwell (1982) está relacionado ao desenvolvimento fonológico focado nas classes de sons adquiridas, conforme cada estágio de aquisição. Dessa feita, divide os processos fonológicos em dois tipos:

- a) Processos de simplificações sistêmicas, que ocorrem no sistema de contraste de sons;
- b) Processos de simplificações estruturais, operando no sistema de sequência de sons.

Teixeira (1988), através de seus estudos, possibilita a identificação do desenvolvimento da fala na idade certa, propondo o Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português. A classificação feita pela autora é de cunho cronológico e está dividida em três tipos:

- a) Processos iniciais cuja idade vai até 2:6 anos;
- b) Processos mediais que duram aproximadamente até 3:0 anos;
- c) Processos finais que podem permanecer até 4:0 ou 5:0 anos. Nessa fase, espera-se que a criança já tenha adquirido seu sistema fonológico, deixando de lado os processos.

Embora os estudos supracitados abordem nomenclaturas que divergem dos termos comuns, é possível observar, através das definições por eles dadas, dos processos fonológicos, que a essência dessas realizações é a mesma, ou seja, há sempre uma modificação na estrutura da sílaba, seja pela inserção, pelo apagamento ou pela troca de algum segmento.

Isto posto, adotamos nessa pesquisa os processos fonológicos referentes ao apagamento ou subtração e adição ou acréscimo, considerando que também temos como foco de investigação a escrita. Para melhor entendimento sobre essa

classificação, serão detalhados os processos de apagamento e inserção de segmentos vocálicos e consonantais que estão relacionados ao objeto de estudo dessa pesquisa, em pares como, por exemplo: ditongação e monotongação, nasalização e desnasalização, apagamento de /r/ em posição de coda final e inicial, apresentando as definições, com base em Bisol (2014), Da Hora(2009), dentre outros.

2.1.2.1 Apagamento e inserção de segmentos: ditongação e monotongação

Os processos fonológicos por supressão e acréscimo equivalem ao apagamento ou a inserção de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira. Esses processos podem ocorrer no início da palavra, no meio ou no final. Para os processos aqui apresentados, há de se considerar suas realizações em posição de coda medial (meio da palavra) e final (final de palavra).

Esses dois processos representam alteração na estrutura silábica que resultam de uma síncope, quando apagamos uma vogal ou glide e transforma uma sílaba de estrutura CVV, tornando-a uma sílaba CV. Quando acontece o inverso, e a sílaba recebe uma semivogal, através de uma epêntese, a estrutura silábica passa de CV para CVV.

Nesse contexto, Da Hora (2009), referindo-se ao processo de monotongação, em ditongos decrescentes, explica que:

alguns ditongos decrescentes, entretanto, sofrem variação e podem ser realizados como uma única vogal na fala, quando ocorre o processo de monotongação. A monotongação diz respeito a um processo de redução de um ditongo a um monotongo (uma vogal que não muda de qualidade na sua realização) (DA HORA, 2009, p. 25).

Como visto, a monotongação é um processo realizado na margem da sílaba, quando ocorre o apagamento da semivogal que constituía o ditongo. Segundo Da Hora (2009), é no ditongo decrescente que mais ocorre esse processo de apagamento, tanto na fala, quanto na escrita.

Para Da Hora (2009), a definição de ditongo presente na gramática tradicional, em geral, aponta que os ditongos constituem o encontro de uma vogal mais uma semivogal ou vice-versa, na mesma sílaba. Dessa forma, podemos entender que os ditongos se classificam em crescente, quando constituído por uma semivogal seguida de uma vogal, e decrescentes, quando apresentarem primeiro

uma vogal seguida de uma semivogal. Do ponto de vista linguístico, conforme o mesmo autor, o ditongo é descrito como o encontro sequencial de dois segmentos vocálicos na mesma sílaba. Assim sendo, constatamos que, esses segmentos vocálicos incorporam uma transformação em suas realizações, sofrendo, conseqüentemente, alteração no timbre, o que permite uma distinção entre as vogais e semivogais ou glide.

Para Cristóvão Silva (2005, p.73, grifo da autora) “ditongos são geralmente tratados como uma sequência de segmentos. Um dos segmentos da sequência é interpretados como vogal e o outro como ‘semivocóide, semicontóide, semivogal, vogal assilábica ou de **glide**”.

Camara Jr. (2019), quando se refere ao estatuto dos ditongos em português, coloca-o como “uma derradeira posição átona para as vogais: a da chamada posição assilábica, quando a vogal, em vez de ser o centro da sílaba, fica numa de duas margens, como as consoantes”. Nessa ótica, autor considera isso uma controvérsia séria, e manifesta sua preocupação ao dizer que essa sequência, “considerada em regra ditongo, não pode ser interpretada sempre como hiato”. Como vemos, nunca há verdades absolutas, quando falamos em ditongos, como comprova Camara Jr. (2019) em um estudo realizado sobre o Rio de Janeiro, no qual destaca:

podemos afirmar que o ditongo, inegável em certas áreas como o Rio de Janeiro, não é um traço fonêmico geral do português e falta em outras áreas, como Lisboa, em Portugal, e Rio Grande do Sul, no Brasil. E um aspecto precário da língua portuguesa, como me disse em conversa a linguista norte-americana Sarah Gudschinsky. (CAMARA JR, 2019, p.84)

Concernente a este detalhe, qual seja a precariedade da condição do ditongo em português, podemos compreender a existência de um número significativo de monotongação nas produções escritas dos alunos. Todavia, superando essa precariedade e “aceitando-o em português”, Camara Jr. (2019) enumera onze ditongos chamados de decrescentes e apenas um crescente, conforme vemos, a seguir, transcrito textualmente:

Ditongos decrescentes:

1. /ai/: pai;
2. /au/: pau
3. /ei/: papeis (só diante de /S/);
4. /ei/: lei;

5. /ɛu/ :céu;
6. /eu/: ateu;
7. /iu/: riu
8. /ɔi/:moi
9. /oi/:boi
10. /ou/, monotongação no registro informal em /o/: vou;
11. /ui/:fui

Ditongo crescente:

A vogal assilábica /u/ depois de plosiva velar diante de vogal silábica:/(k,g)u (a, ɛ, e ,i, ɔ, o)/ como em qual (cf. o par opositivo quais (/kuais/): coais, do verbo coar /kuais/, onde um ditongo crescente e um decrescente com uma única vogal silábica produz o que se chama tradicionalmente um “tritongo”, em português). (CAMARA JR., 2019, p.85)

Assim, é fixado o estatuto do ditongo em português brasileiro por Camara Jr. (2019), que enumerou apenas um ditongo crescente para onze ditongos decrescente passíveis de realização, confirmando um antigo posicionamento do autor de que os verdadeiros ditongos em português são os decrescentes, posto que os crescentes flutuam de maneira livre com o hiato. Bisol (2014), no entanto, vai mais além, afirmando que não há ditongo crescente e justifica tal afirmativa dizendo que “a sequência VV (glide-vogal) é o resultado de ressilabação pós-lexical, ou seja, os ditongos crescentes não fazem parte do inventário fonológico do português e surgem da fusão de rimas de duas sílabas diferentes” como, por exemplo, quiabo> [ki'abu~~'kjabu].

Embora Bisol (2014) confirme a não existência de ditongo crescente, assim como Camara Jr. (2019), ela acaba reconhecendo a possibilidade de um único tipo que não alterna com hiato. Trata-se de kw/gw, seguidos de a/o, como em qual> ['kwaw]. Contudo, a queda desse tipo de ditongo é tida como certa, já que algumas palavras que contêm esse encontro já apresentam uma estrutura alternativa no dicionário, por essa razão é que podemos escrever **cociente** para **quociente**, **catorze** para **quatorze**.

No que concerne aos verdadeiros ditongos, aqueles chamados de decrescentes, Bisol (2014), levanta um questionamento quanto à posição ocupada pela semivogal: “a semivogal fica no núcleo ou na coda da sílaba?”. Uma interessante indagação que já havia surgido nos estudos de Camara Jr (1970). A dúvida do autor era voltada para o padrão dos ditongos decrescentes: VC ou VV?

Para o autor, a questão aqui não é só estrutural, envolve também análises diferentes, sendo que VC representa uma sílaba travada, enquanto que VV é uma sílaba aberta.

Para elucidar esses questionamentos, Bisol (2014) que considera a alternativa VV melhor, adota os seguintes argumentos:

-o 'r' apresenta-se como forte depois de uma sílaba travada, ls[r]ael, hon[r]a; mas não depois de ditongo, au[r]ora, eu[r]opeu, portanto a sílaba com ditongo não é travada.

-a facilidade com que se passa de um ditongo para um monotongo (c[aj]xa, c[a]xa), a variação livre da divisão silábica na sequência átona de vogal + vogal alta (vai.da.de, va.i.da.de), ou mesmo a fácil passagem de /i/ assilábico para [e] em papa[e], evidenciam, segundo Camara Jr., que os dois elementos V estão ligados ao núcleo (alternativa VV).(BISOL,2014, p.120-121)

Temos, então, justificativas para a realização de monotongos na escrita dos alunos, o contexto favorecedor para essas realizações ficou bastante claro nos argumentos apresentados por Bisol (2014), para quem, a melhor escolha para representar os ditongos decrescentes é o padrão VV. Atenta a essa questão de fácil transformação de um ditongo em monotongo, a autora classifica esses ditongos decrescentes como ditongos leves, estando ligados a um único elemento. Segue um quadro demonstrativo dessas realizações:

Quadro 02: Exemplos de ditongos verdadeiros e ditongos leves

Ditongos leves	Ditongos verdadeiros
Am[ej]xa ~ am[e]xa	P[aw]ta ~ p[a]ta
C[aj]xa ~c[a]xa	R[ej]tor ~ r[e]tor
F[a]xina ~ f[aj]xina	C[o]tado ~c[o]tado
V[e]xame ~ v[ej]xame	
Band[e]ja ~ band[ej]a	

Fonte: Bisol (2014, p.121)

Podemos notar através dos exemplos elencados que os ditongos, ditos leves, apresentam facilidade tanto para a realização da monotongação, como em *ameixa*>*amexa*, quanto favorece o surgimento da ditongação como, por exemplo, *veixame*>*vexame*. A presença da consoante palatal na sílaba seguinte ao ditongo leve é contexto favorecedor para o surgimento de monotongação e ditongação, fato explicado pela condição da palatal como consoante de articulação secundária, detentora tanto dos traços consonantais, quanto dos traços vocálicos, como

pontuado por Bisol (2014).

Tendo definido o estatuto do ditongo no português, passaremos, então, à definição dos processos que ocorrem nessa estrutura silábica, a monotongação e a ditongação. De acordo com Camara Jr(1978, p.170), a ditongação é a mudança fonética que consiste na formação de um ditongo a partir de uma vogal simples, que segundo o autor “chama-se monotongo à vogal simples resultante desse processo, principalmente quando a ortografia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza em uma linguagem mais cuidadosa.”

Leite, Callou e Moraes (2003, p. 232) referindo-se aos contextos de ocorrência da ditongação afirmam que esse fenômeno ocorre “não só pela inserção de uma semivogal (*doze* → *do[w]ze*; *paz* → *pa[j]z*), mas também pela modificação de uma consoante, em posição de coda silábica (*mal* → *ma[u]*; *arco-iris* → *a[w]co-iris* ou *a[j]co-iris*.”

Bisol (2014), ao tratar da epêntese como parte da silabificação de um léxico, reporta-se à vogal *i* como sendo a vogal com mais produtividade quanto à inserção da semivogal, apresentando, por essa razão, um maior caráter epentético.

Constatamos, assim, que é o apagamento ou a inserção da semivogal que geram os fenômenos da monotongação e ditongação. São os ditongos [ai], [ei] e [ou] os que mais sofrem monotongação, como nas palavras *caixa>caxa*, *queijo>quejo*, *roubou>robô*. Os ditongos [ai] e [ei] são profícuos diante do contexto fonológico [r], [ʃ], [ʒ]. Já o ditongo [ou] está tão acentuado em nossa pronúncia que praticamente não o produzimos, ou seja, a monotongação é realizada em todos os contextos.

A realização desses dois fenômenos (monotongação e ditongação), quando transpostos para a escrita, ocasionam alterações ortográficas que podem sofrer certos preconceitos, embora estejam sempre presentes na fala, às vezes, de maneira imperceptível. O fenômeno da monotongação se torna bem visível, na fala e na escrita, quando afetam determinados segmentos, por exemplo, a lateral palatal /ʎ/ como na palavra **trabaia** e **fornaia** para **trabalha** e **fornalha**.

2.1.2.2 Apagamento e inserção de segmentos: a nasalização e a desnasalização

De modo geral, a nasalidade das vogais é determinada, como se verifica em português, como resultante do contato da vogal com uma consoante nasal, conforme colhido em Bisol (2014). Essa condição, pode ser analisada através da presença

(vogal nasal) e da ausência (vogal oral). Para Camara Jr. (2019), é necessário fazer uma distinção entre a nasalidade transmitida por uma consoante nasal na mesma sílaba, daquela resultante do contato com uma nasal na sílaba seguinte. Sobre isso, Camara Jr. (2019) orienta quanto à distinção entre uma e outra: o primeiro caso, considera a nasalidade, transmitida por uma consoante presente na mesma sílaba, como em *sambando*, dita fonológica. Já o segundo caso, quando a consoante nasal inicia a sílaba seguinte, não existe nasalidade fonológica, mas fonética.

Diante dessas observações, Camara Jr (2019) descreve vogal nasal como o conjunto de vogal seguida de consoante nasal na mesma sílaba, ou seja, essa nasalização é vista por ele como uma consequência obrigatória em decorrência do travamento da sílaba causada por uma consoante nasal pós-vocálica. Essa condição de travamento causada pela presença de uma consoante nasal pós-vocálica, no ponto de vista de Camara Jr. (2019), é sustentada por três fatores básicos, abaixo listados:

- I- a não realização de crase ou degeminação entre vocábulos, como em *lã azul* (*[lãzũ]), que ocorre em consequências de vogais orais, como em *casa azul* ([kazazũ]);
- II- a realização exclusiva de /r/ múltiplo após a vogal nasal, o que só acontece se a sílaba for fechada por consoante: *hon/r/a*, *guel/r/a*, *ls/r/ael*, e não **hon/r/a*, **guel/r/a*, **ls/ r/ael*, confirmando que a sílaba da vogal nasal é fechada;
- III- a inexistência de hiatos nasalizados, apontando para a presença de um elemento interveniente. Ex.: *boa*, *lua*, mas não **l~ua*, **bõa* (CAMARA JR, 2019, p.89)

Diante dessas condições que justificam a existência de uma sílaba travada, ele observa que a realização dessa consoante nasal independe de ponto de articulação, podendo ser realizada como labial, dental, velar ou palatal, dependendo da consoante que vem logo em seguida. Surge, nesse contexto, uma relação entre as consoantes, chamada pelo autor de homorgânica como, por exemplo, [‘kãmpu] e [‘lãnça], para os vocábulos *campo* e *lança*, em que as consoantes nasais do sistema fonológico do português: /n/, /m/ e /ɲ/ são representadas pelo arquifonema /N/, simbolizando a neutralização dos traços articulatorios da nasal que, de acordo com Camara Jr (2019) “apenas na posição de ataque silábico é plenamente especificada”. Desse modo, “o arquifonema nasal /N/ é o fato estrutural básico, que acarreta, com traço acompanhante, a ressonância nasal da vogal”. (CAMARA JR, 2109, p.89).

Camara Jr. (2019), definiu a existência de dois tipos de nasalidade na língua: uma nasalidade fonológica, distintiva, como em **tampa>tapa** e, uma nasalidade fonética, não distintiva, como em **cana**. Sobre essa nasalidade fonética, Abaurre e Pagoto (2013) assim se manifestam:

[...] no quadro da fonologia autosegmental, interpreta-se a nasalização como sendo desencadeada por uma consoante nasal intervocálica a partir da qual o traço nasal espalha-se para o(s) elemento(s) vocálico(s) da sílaba precedente; portanto, são casos em que a vogal se encontra contígua a uma consoante nasal no ataque da sílaba seguinte (ABAURRE; PAGOTO, 2013, p. 142).

Podemos notar o reflexo desses dois processos, nasalização e desnasalização, na escrita dos alunos, através da existência de erros ortográficos, ora inserindo o segmento nasal em palavras que não os tem (nasalizando a vogal), ora apagando esse segmento nasal, indicando que os alunos têm dúvidas de quando é necessário grafar sílabas do tipo CVN.

Acerca da condição de nasalidade das vogais, Da Hora (2009, p.18) justifica a estrutura silábica CVN, afirmando que “na Língua Portuguesa, na verdade, não temos vogais nasais, o que temos são vogais orais seguidas de um arquifonema nasal. Logo, as vogais do Português são nasalizadas”. Tal pensamento de Da Hora (2009) converge com o de Camara Jr. (2019).

Da Hora (2009) acrescenta dois aspectos ligados ao apagamento ou não da nasal. Para o autor, há o dado observado de que seu apagamento não é muito produtivo, ficando restrito aos itens lexicais com terminação *-em* e *-am*. O outro aspecto citado pelo autor está relacionado à tonicidade, em que verificamos que se o acento tônico estiver na última sílaba, o apagamento não é favorecido, o que justificaria o fato de palavras como, por exemplo, “atum” e “jardim” não sofrerem desnasalização.

Uma outra forma de desnasalização que, de acordo com Da Hora (2009), é muito recorrente, refere-se àquela que ocorre com a desinência verbal *-am*, representada pela terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo. O processo ocorre pelo apagamento da consoante nasal, seguido pelo alçamento da vogal baixa **a** que é substituída pela vogal média **o**, ou pela vogal alta **u**, conforme os exemplos: *fisero> fizeram*, *viru>viram*. Os dados apresentados serão verificados nas amostras coletadas nessa pesquisa, para confirmação ou refutação da teoria.

Miranda (2009), reportando-se aos contextos favorecedores para a desnasalização aponta que a tonicidade não influencia o apagamento, podendo ocorrer tanto em sílabas tônicas, como em sílabas átonas. Contudo, quanto ao tipo de vogal que mais sofre a perda da coda nasal, a autora constatou que a vogal baixa **a**, seguida pela vogal média **e**, são as que mais propiciam a desnasalização, devido a um maior grau de abertura.

2.1.2.3 Apagamento do /r/ em posição final e medial

O estudo do apagamento do rótico em posição final (externa) tem-se mostrado constante na literatura consultada que, aponta ser essa, a posição mais produtiva para que essa supressão ocorra. Dentre os trabalhos com maior destaque está a tese de doutorado de Dinah Callou(1979) que é vista como o marco inicial dos estudos acerca deste fonema na fala urbana. De lá para cá, vários outros trabalhos elegeram como objeto de estudo a realização deste fenômeno linguístico em diferentes regiões do Brasil, buscando descrever e explicar a realização ou o apagamento deste fonema em diferentes dialetos do português do Brasil. Callou, Moraes e Leite(1998), em um estudo realizado no dialeto carioca relatam a antiguidade desse processo na linguagem, afirmando que:

o apagamento do **R** em posição de coda, em final de palavra, é um fenômeno antigo no português do Brasil. O processo, em seu início, foi considerado uma característica dos falares incultos e, no século XVI, nas peças de Gil Vicente, era usado para singularizar o linguajar dos escravos. O fenômeno expandiu-se paulatinamente, sendo hoje comum na fala dos vários estratos sociais (CALLOU, MORAES E LEITE, 1998, p.02).

Esse processo de supressão tem se mostrado bastante frequente na produção de escrita escolar, o que parece ser reflexo da expansão e apropriação desse fenômeno. Conforme explica os autores, o apagamento do /r/ final ou medial, é analisado por duas vertentes: uma evidencia que essa perda ainda é vista como um demarcador social, cuja pronúncia é tida como um estereótipo de pobreza e falta de escolaridade e uma outra, que pressupõe sua completa perda em dialetos não-padrão. Os autores ainda se posicionam com relação ao condicionante fonológico, em que “para o entendimento da atuação da regra de apagamento do R, é necessário distinguir a classe morfológica do vocábulo, além da posição que o segmento

ocupa, seja interna (final de sílaba) ou externa (final de palavra).” Esse condicionante fonológico se subdividiu em dois tipos de condicionantes, a saber: o suprasegmental e o morfológico.

Para os autores, com relação ao condicionante morfológico, o apagamento de /r/ se mostrou mais produtivo entre os verbos, sendo registrados, em seus estudos, 83% de manutenção da vibrante em nomes, contra 35% de manutenção nos verbos. Ou seja, os verbos constituem um contexto fértil para a perda da vibrante. Relativamente ao condicionante suprasegmental, as pesquisas desenvolvidas pelos autores apontaram que o contexto que mais favorece o apagamento é o de sílaba final. Por outro lado, o contexto de sílaba interna é um elemento desfavorecedor da perda da vibrante /r/.

Pautados nos inúmeros contextos de ocorrência do apagamento da vibrante, o que percebemos, nos estudos já feitos, é que os alunos estão apagando, em um número bem maior, o /r/ em formas lexicais verbais, especificamente na forma verbal do infinitivo, como, por exemplo, **viajá** para **viajar**, **pergunta** para **perguntar** e outras realizações semelhantes.

Da Hora (2009) também desenvolveu estudos nessa área revelando que “no Nordeste, por exemplo, em posição medial, o zero [ø] só se manifesta antes das friativas”. Como exemplos dessas ocorrências temos pronúncias do tipo: *fo[ø]ça*; *ga[ø]fo*; *ma[ø]cha* que, conforme identificamos, são levadas para a escrita, em razão desta apoiar-se na oralidade. Ainda com relação ao apagamento do rótico, Da Hora (2009) afirma que:

a) o apagamento é muito mais frequente e saliente em posição de final de palavra do que no interior da palavra; b) sua ausência em final de palavra é mais comum em verbos do que em não-verbos; c) de acordo com alguns relatos, o apagamento está relacionado a falantes de classe mais baixa e é considerado um vulgarismo; d) o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico (DA HORA, 2009, p. 39)

O posicionamento de Da Hora (2009) coaduna-se com o ponto de vista exposto nos vários estudos realizados sobre a realização desse processo fonológico, quando apontam para o apagamento mais frequente em posição de final de palavra.

Conhecer esses processos fonológicos que estão presentes na fala e que, através do apoio na oralidade, são transferidos para a escrita dos alunos, ocasionando erros ortográficos, é de suma importância para auxiliar no processo de ensi-

no-aprendizagem da ortografia. No próximo seção, discorreremos sobre teorias fonológicas, bem como da relação existente entre esses fenômenos e as convenções ortográficas.

2.2 Fonologia e Ensino: um breve estudo sobre teorias fonológicas

Grosso modo, a Fonologia explica e “interpreta o funcionamento do som numa dada língua, inventariando os sons que têm funcionalidade”, ou seja, o sistema fonológico. (CARVALHO; BRITO 2015, p. 13.) É a fonologia que distingue as significações por meio das diferenças de sons, e por essa razão, ela está relacionada à língua e não à fala, porque é na combinação possível de sons que se constitui a diferença entre as palavras. Contudo, os limites entre fonética e fonologia nem sempre parecem claros, pois a primeira tem a tarefa de investigar os sons da fala, do ponto de vista fisiológico, físico e psicoacústico, enquanto a segunda estuda os sistemas de sons da língua (CARVALHO; BRITO, 2015). A linguística estruturalista pontuou as principais diferenças entre elas, na qual à fonética cabe estudar e descrever os sons produzidos pela linguagem verbal do ser humano e à fonologia coube o estudo dos fonemas como unidades fonológicas distintivas e abstrata das línguas.

A fonologia, ao dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação “mente e língua” de modo que a comunicação se processe (MATZENAUER, 2014, p.11). Segundo Gomes (2009, p. 33), a fonologia, também chamada fonêmica por alguns autores, descreve toda a estrutura sonora da língua, seus segmentos consonantais e vocálicos. Para a autora,

quando falamos que a língua portuguesa possui 19 segmentos consonantais, tratamos de fonologia. Quando dizemos que o fonema /s/, em final de sílaba, é realizado como [s] pela maioria dos brasileiros, mas como [ʃ], isto é, com um chiado, no dialeto carioca, estamos tratando de fonética. Observe que, quando tratamos dos segmentos em fonologia, devemos coloca-los entre barras, como o /s/, mencionado anteriormente, e podemos chamá-los de *fonemas*. Foneticamente, representamos os segmentos entre colchetes, como o [s], e damos o nome de *fonos*. (GOMES, 2009, p.33)

Compreender essas peculiaridades apresentadas pela autora, entre fonética e fonologia auxilia de forma considerável o trabalho do professor de língua portuguesa, tendo em vista que, ensino de Língua Portuguesa é um constante desafio, pois “é através do domínio da leitura e da escrita que o aluno aprenderá as outras disciplinas”, de acordo com Gomes (2009, p.11). Isso somado ao fato de que cada aluno chega ao ambiente escolar trazendo consigo um acúmulo de conhecimento linguístico próprio, adquirido em sua vivência familiar e em seu convívio social, aumentam a responsabilidade do professor ao mostrar aos alunos, a relevância de conhecer as possibilidades de uso da linguagem.

De acordo com Simões (2013), há inúmeros problemas em torno da aprendizagem da leitura/escrita, desde a movimentação dos olhos até a análise do vocábulo, como uma sequência de figuras que, em princípio, correspondem a entidades sonoras, resultantes do uso do aparelho fonador humano.

Sabemos, no entanto, que superar tais problemas requer uma dedicação e uma apropriação de instruções que visam a ensinar e não impor uma variedade padrão, descontextualizada, sem sentido algum para o aluno. É comum os professores de português ou de alfabetização saberem muito pouco sobre a natureza da escrita, como funciona, como deve ser usada em diferentes situações e, isso acaba causando sérios transtornos para a vida educacional desse aluno, que, conforme Gomes (2009), o desconhecimento de fonologia por parte do professor, especialmente daqueles dos anos iniciais, provoca uma reação negativa a certos textos produzidos por seus alunos, haja vista que, esse desconhecimento não os permite perceber as possíveis interferências da fonologia na escrita como, por exemplo, o reflexo de processos fonológicos de apagamento e inserção motivaram uma escrita oralizada, conforme constatamos nessa pesquisa. Nesse sentido, cabe aos professores a responsabilidade de mostrar ao aluno a relevância de conhecer as variedades e a diversidade de uso da língua, sem deixar de respeitar o conhecimento já adquirido. Nesse aspecto, na visão de Cagliari:

o objetivo mais geral do ensino de Português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. (CAGLIARI, 2002, p. 42)

Nessa esteira, conforme o que diz Cagliari (2002), o que o professor deve fazer é procurar mostrar, das mais diferentes formas, o uso da língua, para que o aluno possa construir os sentidos atribuídos ao mundo e às pessoas.

Na seção seguinte, trataremos sobre teorias fonológicas, buscando fazer um mapeamento dessas teorias, com vistas a mostrar a importância delas para os estudos e o processo ensino-aprendizagem de língua.

2.2.1 Teorias Fonológicas

Os estudos fonológicos evoluíram do estruturalismo de Saussure ao gerativismo de Chomsky. Grandes são as contribuições desses dois linguistas para o entendimento das línguas do mundo. Assim, as ideias formuladas por Saussure deram origem a uma corrente teórica, mais tarde nomeada de Estruturalista, que propunha abordar a língua como um sistema em que os elementos se relacionam de maneira fundamental. Embora Saussure não tenha abordado a análise fonológica de forma detalhada, seus estudos sobre *langue* serviram de suporte para o surgimento de algumas teorias fonológicas.

Bisol (2014, p.13) relaciona os modelos teóricos que marcaram a evolução dos estudos sobre a fonologia das línguas, os quais podem ser enquadrados em duas grandes classes: modelos lineares e modelos não lineares. Para a autora:

os modelos lineares ou segmentais analisam a fala como uma combinação linear de segmentos ou conjuntos de traços distintivos, com uma relação de um-para-um. Os modelos não lineares vêem a fonologia de uma língua como uma organização em que os traços podem estender-se aquém ou além de um segmento e organizam-se em camadas. Nos modelos não lineares, as relações entre fonologia, morfologia e sintaxe são explicitadas como parte da estrutura hierárquica que caracteriza as línguas. (BISOL, 2014, p 13).

Foi a partir dos anos de 1950, que Chomsky estabeleceu como objetivo do estudo descritivo de uma língua a construção de uma gramática e colocou como sendo indispensável para a caracterização de qualquer língua a noção de regra linguística. Nessa mesma época, seguindo esses mesmos termos, Chomsky propôs a criação de uma gramática constituída de um conjunto de regras formais que gera as sentenças bem-formadas da língua e determina a interpretação do conjunto de sentenças que forma a língua como um todo.

No início de seus estudos, Chomsky se referia ao LAD (*language acquisition device*) ou dispositivo de aquisição de linguagem que segundo Gomes (2009) é um mecanismo que faz desabrochar o que já está lá. Esse dispositivo deu origem à chamada gramática chomskiana que ficou conhecida como Gramática Universal e tratou, entre outras coisas, sobre a distinção entre competência e desempenho visto que Chomsky considerava importante o fato de que qualquer pessoa fosse capaz de fazer julgamentos imediatos, intuitivos e naturais sobre as relações sintáticas e semânticas de sua língua, de interpretar sentenças ambíguas e perceber sentenças malformadas, sem que ninguém tenha dito como fazê-lo.

A preocupação maior de Chomsky ficou canalizada nas similaridades entre as línguas e acabou por atribuir essas semelhanças a uma característica comum que os homens possuem como se fosse uma carga genética, a isso ele denominou de Gramática Universal. De acordo com Chomsky (1965), a GU reflete a organização da mente humana e influencia na constituição dos sistemas linguísticos e em características compartilhadas. Segundo sua proposta teórica, o indivíduo adquire a língua do ambiente em que vive, com base nesses compartilhamentos.

Levando em consideração a concepção da GU, o que observamos é que as línguas fixaram parâmetros particulares a partir dos princípios ditados por essa gramática. Um exemplo desses princípios da GU é a composição da sílaba, a saber: ataque, núcleo e coda (BISOL, 2014, p.15). A partir desse princípio, cada língua vai criar a sua gramática, determinando, que tipo de segmento pode ocupar as diferentes posições na estrutura silábica e fixando parâmetros.

Em vista disso, podemos dizer que fonética está relacionada com a fala (*parole*), enquanto que fonologia está relacionada com a língua (*langue*). Segundo Da Hora (2017), Saussure não foi o único a se preocupar com os estudos das questões fonéticas e fonológicas das línguas, surgindo uma grande quantidade de simpatizantes do tema. Dentre esses estudiosos, destaca-se Trubetzkoy, fundador do conhecido Circulo Linguístico de Praga.

Com o passar dos anos, várias foram as propostas desenvolvidas a partir dos pressupostos teóricos de Saussure até chegar ao gerativismo de Noam Chomsky. Essas teorias tentaram apresentar modelos de análises dos aspectos sonoros das línguas, tais como a fonologia natural, a autosegmental, a métrica, entre outras. Não cabe aqui esmiuçar cada uma delas, mas detalhar apenas aquela que será relevante para essa pesquisa.

Para Chomsky (1957), toda pessoa é um falante e um ouvinte ideal. A linguística moderna surgiu pregando a primazia do estudo da linguagem oral, em oposição à gramática tradicional, em que a concepção de língua era a que provinha da linguagem literária. Segundo Descartes, se uma criança for criada entre lobos, ela não desenvolverá a linguagem. Mas, se voltar ao convívio humano, tudo volta ao que deveria ser, e ela aprende a falar (DESCARTES, 1595-1650).

Tomando as ideias do racionalista francês René Descartes (1595-1650), Chomsky desenvolveu sua teoria que aborda a linguagem como uma capacidade humana natural, inscrita no DNA. Analisando o processo de aquisição da linguagem oral de uma criança, Chomsky observou que ela aprende de maneira natural, haja vista ser dotada por características genéticas para falar, se tiver algum estímulo, um modelo, em pouquíssimo tempo adquire o domínio verbal de sua língua. De acordo com Cagliari (2010), quando nos referimos à escrita, o que é observado é a imposição de um modelo inviável, que servirá de exemplo para que a criança possa fazer suas descobertas. Dessa feita, na concepção do autor, não basta saber escrever para escrever, é preciso ter uma motivação.

Camara Jr. (2019, p.43) quando trata da caracterização das línguas humanas, refere-se à dupla articulação, nesse aspecto, ressalta a importância da enunciação linguística, ao dizer que essa “se compõe de uma sequência vocal suscetível de análise, até seus elementos últimos indivisíveis, e uma correspondência, também suscetível de análise, entre grupos vogais e certas significações que a língua comunica.”

O autor se referia, nesse contexto, a algo que chamaria de **primeira articulação** e de **segunda articulação**, sendo que, para ele, a comunicação humana aconteceria nessa correspondência entre uma sequência vocal e certas significações que a língua comunica, localizada na primeira articulação. No tocante à segunda articulação, segundo o autor, é nela que se encontra a fonologia.

Quando Camara Jr.(2019) discorre sobre a segunda articulação da linguagem, lugar em que se encaixa a fonologia, um dos pontos principais apontados por ele é a divisão mínima, ou seja, dos sons vocais elementares, podendo ser vogais e consoantes, que, de acordo com ele, tal divisão resulta de um processo psíquico, o que mais tarde, através dos avanços nessa abstração psíquica, surgiu o conceito de fonema ao lado do som vocal elementar.

De acordo com Camara Jr. (2019, p.55) foi Baudouin de Courtenay (1845-1929) que propôs o termo fonema, cujo conceito parte do princípio doutrinário de que no som vocal o que realmente importa é um conjunto de propriedades acústicas e articulatórias ou, simplesmente traços. Com relação aos traços, o autor assevera que:

esses traços, ditos distintivos, são os que servem para distinguir numa língua dada uns sons vocais elementares dos outros. Com isso, cada fonema, ou seja, cada conjunto de certos traços distintivos, opõe entre si as formas da língua, que o possuem, em face de outras formas, que não o possuem, ou possuem em seu lugar outro fonema. (CAMARA JR., 2019, p.56).

Nessa perspectiva, o autor classifica o fonema como uma importante propriedade fônica concorrente usada para distinguir vocábulos de significação diferentes.

No tocante ao estudo desses traços, ditos distintivos, Matzenauer (2014) os classifica como propriedades mínimas, com característica articulatória ou acústica como, por exemplo, sonoridade, nasalidade ou coronalidade que, conforme a autora, seguindo o modelo de Chomsky e Halle, esses traços são binários, ou seja, cada traço é definido por dois pontos que indicam um a presença, o outro a ausência da propriedade, representados por (-) *ausentes* e (+) *presente*. Assim, a título de exemplificação, o segmento [a] do português pode ser considerado [+vocálico] e [-consonantal].

No modelo gerativista, segundo o modelo de Chomsky e Halle (1968), são percebidas duas representações dos níveis de linguagem, uma representação fonológica e uma representação fonética que Matzenauer (2014) destaca como fundamental. Sobre isso, a autora se manifesta em relação a essas diferentes representações, assegurando:

todo falante possui uma informação fonológica que congrega formas diferentes das unidades lexicais de sua língua: uma *representação fonológica*, mais abstrata, subjacente ao nível fonético, que só contém informação não-previsível (distinta), e que estabelece a relação dos sons com significado, e uma *representação fonética*, que indica como a palavra é realizada, que isola as propriedades articulatórias e acústicas dos sons para a realização e a decodificação do sinal da fala. (MATZENAUER, 2014, p. 16).

Podemos constatar, através do que diz a autora, que essas diferentes representações são regidas por regras que podem inserir, apagar ou mudar os sons em determinados contextos. Dessa feita, é através das diferentes representações fonológico-fonético que constatamos a presença de fenômenos linguísticos que foram nomeados por Stampe (1973) de processos fonológicos, que se manifestam na escrita, através de erros ortográficos.

Vimos até aqui a relevância dos estudos de Saussure (2006) e Chomsky (1965) no que se refere aos temas discutidos nas teorias estruturalista e gerativista, contudo, no tocante aos estudos fonológicos do português brasileiro, as contribuições de Camara Jr. (2019) são de suma importância, haja vista, que se remete ao autor, a definição dos fonemas vocálicos partindo da posição tônica. Nesse aspecto, sobre as vogais ele comenta: “o que há são sete fonemas vocálicos multiplicados em muitos alofones”. Inicialmente, o autor apresenta o sistema vocálico no português brasileiro, como sendo composto por 07(sete) fonemas, quando levado em conta sua localização em posição tônica da palavra, pois na visão deste, essa posição nos dá em sua plenitude e maior nitidez os traços distintivos vocálicos.

Contudo, esse número cai para 05(cinco) fonemas, em posição tônica, porém diante de consoante nasal iniciando a sílaba seguinte, mantendo-se nessa mesma situação na posição pretônica, sofrendo a próxima redução apenas em vocábulos proparoxítonos, em posição postônica, quando são reduzidas ao número de 04(quatro) fonemas.

A redução continua, segundo Camara Jr. (2019), para caracterizar as posições átonas, isto é, mais de uma oposição desaparece ou se suprime, ficando nessa posição somente três fonemas. Para o autor, essas reduções é o que Trubetzkoy transformou em conceito clássico em fonologia com o nome do processo fonológico de **neutralização**.

Outros estudos desenvolvidos por Camara Jr. (2019) como, por exemplo, o estatuto dos ditongos e as estruturas da sílaba em português, bem como a nasalidade vocálica serão abordados de maneira mais completa em seções posteriores.

2.2.2 Aspectos Gerais dos Sistemas Fônico e Gráfico da Língua Portuguesa

Para um efetivo ensino e aprendizagem da ortografia, compreender como funcionam os planos de representação da língua, seja no plano fônico, como no escrito, é extremamente importante, haja vista, essa apropriação figurar como um divisor de águas para o desenvolvimento da aprendizagem, então, conhecê-los funciona como um meio para dirimir os problemas detectados nas produções escritas dos alunos. Nessa perspectiva, para representar o plano fônico, usam-se os fonemas, enquanto que no plano escrito são as letras que dão conta dessa representação.

O português brasileiro possui um sistema sonoro composto de segmentos, sons vocálicos, sons consonantais, sons suprasegmentais que, segundo Gomes (2009), referem-se aos aspectos da fala que vão além da articulação de sons, a saber: a tonicidade, o ritmo e a entonação.

Faremos, a seguir, uma rápida descrição das vogais e das consoantes, do português brasileiro, no tocante ao plano fônico. Posteriormente, trataremos sobre os aspectos do sistema gráfico da Língua Portuguesa.

2.2.2.1 As consoantes

Para início de conversa, sobre a definição de consoante, há que se considerar o que postula Camara Jr. (2019). Na visão desse autor, há dois critérios para estabelecer a diferença entre vogal e consoante, abaixo descritos:

um critério, mais fonético do que propriamente fonêmico, é considerar a vogal como um som, produzido sem ressonância bucal, onde a corrente de ar passou livremente. Ao contrário, na consoante, há na passagem da corrente de ar seja uma oclusão, ou fechamento, seja uma constrição, ou aperto, seja uma oclusão parcial, que desvia a direção da corrente de ar, ou uma tremulação da língua que imprime uma vibração à corrente de ar. (CAMARA JR. 2019, p. 61)

Essas condições para a realização de uma consoante através do aparelho fonador concedem às consoantes características que o autor descreveu como:

- a) oclusivas (auditivamente plosivas);
- b) constrictivas (auditivamente fricativa)
- c) nasais, com oclusão ou às vezes constrição na boca, mas ressonância plena nas fossas nasais (devido ao abaixamento da úvula, no fundo do véu palatino, e estabelecimento de comunicação entre o nariz e a boca);

- d) laterais, com oclusão num ponto do centro da língua e desvio lateral da corrente de ar;
- e) vibrantes, com a vibração rápida ou prolongada da língua, ou da úvula, ou fricção faríngea. (CAMARA JR. 2019, p. 61)

Cavaliere (2005), descreve uma tipologia dos sons linguísticos consonantais, levando em conta as características do ponto de vista articulatorio. Sua definição diverge um pouco desta apresentada por Camara Jr (2019), contendo ordens diferentes e em maior quantidade. A seguir, apresentamos a descrição de Cavaliere (2005):

- a) **Sonoros ou vozeados**: são sons produzidos mediante vibração das cordas vocais;
- b) **Surdos ou desvozeados**: são os sons nos quais as cordas vocais não vibram quando da sua produção;
- c) **Orais**: são os sons em que o ar, ao passar pela laringe, encontra o véu palatino levantado, saindo pela cavidade bucal;
- d) **Nasais**: são os sons em que o ar, ao passar pela laringe, encontra o véu palatino arriado, saindo pelas fossas nasais;
- e) **Oclusivos**: sons nos quais há interrupção do fluxo do ar na cavidade bucal, seja mediante o fechamento dos lábios, pressão da língua sobre a arcada dentária superior ou sob o palato duro;
- f) **Fricativos**: sons em que ocorre um estreitamento da passagem do ar, causando um efeito acústico de fricção;
- g) **Africados**: sons cuja realização acontece mediante rápida oclusão, seguida de fricção;
- h) **Laterais**: sons em que a língua ao tocar os alvéolos superiores, obstrui a passagem pela via central, mas permite que o fluxo de ar saia pelas paredes laterais da boca;
- i) **Vibrantes**: sons em que a frequência de toques da língua no véu palatino é muito rápida, à maneira de múltiplas microoclusões;
- j) **Vibrante simples ou Tepe**: sons em que a oclusão é única, à semelhança de um chicotear da língua nos alvéolos;
- k) **Vibrante múltipla ou Retroflexos**: sons resultantes da flexão da ponta da língua para trás. (CAVALIERE, 2005, p.25 destaques nossos)

Da Hora (2009, p.27), também se manifesta sobre as realizações das consoantes. Conforme o autor, as consoantes são segmentos que têm como características principais o fato de serem articuladas sempre com algum tipo de obstrução, bem como ocuparem as margens da sílaba". Para demonstrar essas realizações, observemos o quadro abaixo:

Quadro 03: As consoantes da língua portuguesa

Modo de Articulação	Ponto de articulação											
	Bilabial		Labiodental		Dent. /Alv.		Pal- Alveolar		Palatal		Velar	
	Sur.	Son	Sur.	Son.	Su r	Son .	Su r	Son	Su r	Son	Su r	Son
Oclusiva	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/
Fricativa			/f/	/v/	/s/	/z/	/ʃ/	/ʒ/			/x/	
Nasal		/m/				/n/				/ɲ/		
Lateral						/l/				/ʎ/		
Vibrante						/r/						

Fonte: Da Hora (2009, p.27)

No quadro 03, observamos as características surdas e sonoras (vozeadas e desvozeadas), bem como os pontos de articulação, quais sejam: bilabial, labiodental, dental ou alveolar, palatal ou alveolar, palatal e velar, variando conforme o articulador seja ativo ou passivo. Da Hora (2009) descreve os articuladores ativos como sendo aqueles que na realização dos sons se movimentam. Já os passivos, aqueles que não se movimentam.

Segundo Da Hora (2009), enquanto a variação do número de vogais se dá de acordo com a posição que ela ocupa em relação à tonicidade, para as consoantes a sua posição na sílaba é algo definidor, considerando o padrão silábico da língua, que no caso da língua portuguesa, o padrão silábico admite duas consoantes em posição de ataque (inicial) e em coda (final).

2.2.2.2 As vogais do Português brasileiro

Quando se trata de classificação das vogais, os estudos de Camara Jr. (2019), são basilares, servindo de apoio para outros relevantes estudos realizados por Bisol (1999), Da Hora (2009), dentre outros, que auxiliaram no embasamento teórico desse estudo.

Segundo Camara Jr. (2019), a classificação das vogais como fonemas tem que partir da posição tônica, isso porque a presença do acento, da intensidade e uma rápida elevação do tom é o que se constitui a posição de caracterizá-las. O

autor classificou as vogais da língua portuguesa, levando em conta à sua articulação, no tocante à altura da língua em, como apresentada a seguir:

- a) vogal baixa (a);
- b) vogais médias de primeiro grau (ε,ɔ);
- c) vogais médias de segundo grau (e, o);
- d) vogais altas (i ,u).

A classificação proposta por Câmara Jr (2019), permite a representação das vogais em um sistema triangular, ficando no ponto mais baixo, a vogal baixa /a/ e, nos pontos mais altos as vogais altas /i/ e /u/ e no centro as vogais médias abertas de 1º grau e as vogais médias fechadas de 2º grau. Vejamos a representação no quadro 04.

Quadro 04: Vogais em contexto de sílaba tônica

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média-alta	e		o
Média-baixa	□		□
Baixa		a	

Fonte: Camara Jr. (2019, p.66)

Com relação a distribuição feita no quadro 04, vejamos o que diz Camara Jr. (2019):

há uma série de vogais anteriores, com um avanço da parte anterior da língua e sua elevação gradual, e outra espécie de vogais posteriores, com um recuo da parte posterior da língua e a sua elevação gradual. Nestas, há, como acompanhamento, um arredondamento gradual dos lábios. Entre umas e outras, sem avanço ou elevação apreciável da língua, tem-se a vogal /a/ como vértice mais baixo de um triângulo de base para cima. A articulação da parte anterior, central (ligeiramente anterior) e posterior da língua dá a classificação articulatória de vogais – anteriores, central e posteriores. A elevação gradual da língua, na parte anterior ou na parte posterior, conforme o caso, dá a classificação articulatória de vogal baixa, vogais médias de 1º grau (abertas), vogais médias de 2º grau (fechadas) e vogais altas (CAMARA JR., 2019, p.65-66).

Essa classificação, exposta no quadro, e elucidada pelo autor, é composta por sete vogais, na língua portuguesa, e ocorre em posição tônica (CÂMARA JR., 2019). É necessário ressaltar que esse número sofre alterações em posições pré e postônica. A título de esclarecimento, sílaba pretônica é a sílaba átona que precede a sílaba tônica e a postônica, é a sílaba que vem após a sílaba tônica. Camara Jr. (2019) justifica a redução do número de vogais pelo processo de neutralização de

cada posição. Essa variação e mudança mostra a instabilidade do sistema vocálico português, tornando-o um sistema complexo, se comparado ao do espanhol, por exemplo, que é um sistema de timbres vocálicos menor e menos variável.

Ressaltemos, aqui, uma verdade inegável sobre os estudos de Camara Jr., visto que há uma grande influência nos estudos desenvolvidos por este pesquisador, que tem servido de base e inspiração para vários outros estudiosos na área de fonologia, sobretudo, dos fonemas vocálicos. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, uma demonstração de como se comportam as vogais, em contexto de sílaba tônica, tomando por base as pesquisas de Hora (2009), que se pauta nos estudos de Camara Jr. (2019).

Quadro 05: Demonstração de vogal em contexto de sílaba tônica

/ a /	/ e /	/ ε /	/ o /	/ ɔ /	/ i /	/ u /
m[a]to	m[e]do	m[ε]tro	m[o]rro	m[ɔ]to	m[i]co	m[u]RO

Fonte: Miranda (2015, p.24)

Verificamos, no quadro 05, as sete realizações possíveis para as vogais em sílaba tônica, conforme Da Hora (2009), em consonância com os estudos de Camara Jr. (2019).

Os trabalhos desenvolvidos por Câmara Jr.(2019) evidenciam as diferentes realizações dos sons vocálicos. No tocante ao contexto de sílaba tônica, seguida por uma consoante nasal, as vogais médias de 1º grau não se realizam, ocorrendo apenas as vogais que Câmara Jr. (2019), trata por vogais médias de 2º grau. Essa redução está apresentada no quadro seguinte:

Quadro 06: Vogais diante de consoante nasal

Altas	/u/		/i/
Médias		/o/	/e/
Baixa		/a/>[e]	
	Posteriores	Central	Anteriores

Fonte: Camara Jr. (2019, p.68)

Temos, assim, sete vogais, partindo-se da posição tônica, que sofrem redução a cinco, em contexto nasal e com uma variante posicional, ou seja, a vogal central

quase aberta [ɛ], apenas na pronúncia brasileira, como em ['keme], com uma consoante nasal na sílaba seguinte.

A redução do número de vogais se verifica, de acordo com o processo de neutralização de cada posição, a seguir, apresentamos um quadro que demonstra as referidas reduções, conforme Da Hora (2009).

Quadro 07: Vogais seguidas de consoante nasal

/a/	/e/	/i/	/o/	/u/
s[a]nta	c[e]ntauro	c[i]nto	s[o]neca	ins[u]mos

Fonte: Da Hora (2009) adaptado

Convém destacar que, no português brasileiro, não se fala em vogais nasais, mas em vogais seguidas de consoantes nasais. Sobre esse tema, Camara Jr (2019) discorre:

o meu ponto de vista, já antigo, que ainda não foi aceito pacificamente, é que se deve procurar esse traço distintivo na constituição da sílaba. Em outros termos: a vogal nasal fica entendida como um grupo de dois fonemas que se combinam na sílaba - vogal e elemento nasal.
(CAMARA JR, 2019, p. 74)

Mesmo mantendo seu ponto de vista firme, durante tanto tempo, sobre a inexistência de vogais nasais no português brasileiro, Camara Jr (2019) ressalva que existe um tipo de nasalidade que funciona para distinguir formas como, por exemplo, 'junta', oposto a 'juta', ou de 'cinto', oposto a 'cito'. Sendo assim, a coda nasal, representada pelo arqüifonema /N/, é necessária para que ocorra a distinção entre alguns vocábulos com essa natureza. Nesses casos, o traço [+ nasal] não pertence à vogal.

No tocante à posição pretônica, o quadro das vogais permanece tal qual ao das vogais seguidas de nasais, como nos ensina Câmara Jr. (2019), em decorrência de um estudo realizado no dialeto carioca. Como é possível observar nos três quadros seguintes, idealizados por Camara Jr.(2019), conforme os três quadros de vogais átonas para o português do Brasil, quando o contexto de realização se modifica, as vogais átonas sofrem reduções causadas por neutralização.

Quadro 08: 1º quadro das vogais pretônicas

altas	/u/		/i/
médias	/o/		/e/
baixa		/a/	
	posteriores	central	anteriores

Fonte: Camara Jr, (2019, p. 70)

Podemos observar nesse quadro que, no contexto que antecede a sílaba tônica, (vogais pretônicas) o sistema vocálico do português sofre uma pequena redução de sete para cinco vogais, conforme postula Camara Jr (2019).

Quadro 09: 2º quadro das primeiras vogais postônicas

altas	/u/		/i/
médias	/.../		/e/
baixa		/a/	
	Posteriores	Central	Anteriores

Fonte: Camara Jr, (2019, p. 70)

Já nas primeiras vogais postônicas dos proparoxítonos, é possível observar uma redução de sete para quatro vogais, como demonstrado no quadro 10.

Quadro 10: 3º quadro das vogais átonas finais

altas	/u/		/i/
baixa		/a/	
	Posterior	Central	Anterior

Fonte: Camara Jr. (2019, p. 70).

Quando as vogais átonas ocupam a posição final, há uma redução um pouco mais drástica, passando de sete para três vogais.

Procurando explicar essas reduções sofridas pelas vogais em posição átona, Camara Jr. (2019), se refere a uma neutralização diversa em que desaparece a oposição entre as vogais de 1º e 2º graus, nas vogais médias altas em posição pretônica. Já na posição postônica não-final, ocorre a neutralização entre as vogais posteriores /o/ e /u/, mas não entre /e/ e /i/.

Ao se referir a esse fato, Da Hora (2009, p. 17) se manifesta, declarando que “a proeminência da sílaba que tem representação na vogal, torna-se mais débil à medida que sai da posição tônica. [...] entre as posições pretônica e postônica, a

posição postônica é mais débil que a pretônica”. Vejamos exemplos de manifestação desse fenômeno, como demonstrado por Da Hora (2009), no quadro 11.

Quadro 11: Neutralização e apagamento de vogais postônicas não-finais

Neutralização: /u/ e /o/	Apagamento de postônica não-final	Outras alterações em postônicas não-finais
Num[e]ro>num[i]ro	Xícara>xicra	Pílula>piula
Per[o]la>per[u]la	Árvore>arvre	Príncipe>prinspe
	Chácara>chacra	Sábado>sabo
	Víbora>vibra	Relâmpago>relampo
	Vépera>vespra	Estômago>estombo

Fonte: Da Hora (2009) adaptado

Da Hora (2009), também se manifesta com relação às vogais postônicas finais, observando que elas não compõem um quadro categórico, pelo fato de conviverem variavelmente com as médias de segundo grau e as altas, conforme exemplos apresentados no quadro, a seguir:

Quadro 12: Neutralização de postônicas em posição final

Leit[e]	Leit[i]
Dent[e]	Dent[i]
Gat[o]	Gat[u]
Post[o]	Post[u]

Fonte: Da Hora (2009, p.22)

Dessa forma, notamos que se compararmos as postônicas finais com as postônicas não finais, observamos uma debilidade ainda maior, tendo em vista que, nessa posição de postônicas finais, a redução das vogais limita os fonemas vogais ao número de 03 (três).

Sobre isso, Matzenauer (2008), considera que ocorre uma alteração no quadro das vogais por força do acento primário da palavra prosódica, passando a configurar-se apenas cinco segmentos na posição pretônica, quatro na posição postônica nas vogais iniciais e três quando as vogais postônicas são as finais.

2.2.2.3 Os glides ou semivogais

Auxiliares na formação do encontro vocálico ditongo, no português brasileiro, as semivogais são segmentos que não encontram unanimidade no que se refere à sua classificação, tendo em vista que Camara Jr. (1953, *apud* CRISTÓFARO SILVA 2009) trata os glides como segmentos consonantais, voltando atrás em sua forma de vê-los em seus estudos datados de 1970, época em que o autor decidiu que esses segmentos representam as semivogais: [y] e [w], ou seja, devem ser tratados como segmentos vocálicos. Assim, citamos como exemplos, palavras como ca[y]xa, pa[y], co[w]ro e levo[w] em que percebemos a presença da semivogal, que está sujeita a um processo de silabação, associando-se a outros segmentos vocálicos, já que no nível subjacente da língua, as semivogais são vogais altas, /u / e /i /.

Nesse aspecto, Collischonn (2014) citando Camara Jr. (1970, p.79) esclarece que no tocante a hiato e ditongo, conforme “Camara Jr., a semivogal é de natureza vocálica e ocupa com a vogal silábica o núcleo da sílaba e não comuta com consoante, mas o ditongo inteiro comuta com a vogal simples (leu, lê)”

Porém, nem todos os estudiosos pensam da mesma forma sobre os glides, algo perfeitamente compreensível. Collischonn (2014), afirma que os glides não são considerados como elementos do inventário fonológico do português. Dessa feita, Bisol (2014), se pronuncia contrariamente ao ponto de vista de Camara Jr.(1970), uma vez que, para a autora, nos ditongos decrescentes, a semivogal ocupa a posição da consoante, conseqüentemente fica na coda da sílaba. Com isso, os elementos [j] e [w] comutam, trocam com consoantes como em *bar* e *mau*. Segundo a autora, no nível subjacente todas as semivogais são vogais altas, que se tornam glides durante o processo de silabação

2.2.2.4 Os encontros vocálicos e consonantais do português brasileiro

Na língua portuguesa nos deparamos com formações silábicas que propiciam o encontro de segmentos vocálicos e consonantais que, segundo Gomes(2009) são feitos com limitações na quantidade de segmento e, no caso dos encontros consonantais, apenas em início de sílaba e com apenas poucas combinações. Assim como são poucas também, as consoantes possíveis em final de sílaba.

Com relação aos encontros vocálicos, Camara Jr. (2019, p. 83) assim se manifesta:

Outro problema para a descrição da estrutura silábica em português, é decidir se realmente temos ditongo em nossa língua. Em outros termos, se foneticamente a sequência, considerada em regra ditongo, não pode ser interpretada sempre como hiato.

Observamos, aqui, mais uma discussão com relação a realização dos fonemas do português brasileiro, que estão envoltos em dualidades.

Tais encontros nem sempre são mantidos na escrita, gerando alterações ortográficas que se convertem em erros ortográficos, como investigado nessa pesquisa. Falando sobre as alterações realizadas nos encontros consonantais, a justificava para tal feito é que os alunos tentam transformar as sílabas complexas do tipo VCC, CVC OU CCVC, em sílabas simples, como CV. Já com os segmentos vocálicos, o contexto com o maior número de alteração no plano escrito é o contexto dos ditongos decrescentes, ditos verdadeiros, dentro do qual ocorre o processo da monotongação, em que a estrutura silábica CVV é reduzida à estrutura CV.

O conhecimento desses processos fonológicos por parte dos professores, auxiliam na condução dos alunos para uma conscientização de que essas alterações ocorridas no plano fônico não devem ser realizadas na escrita.

2.2.2.5 Aspectos do Sistema Gráfico do Português Brasileiro

Não é novidade que o sistema de escrita da língua portuguesa não é diferente dos demais sistemas de escrita alfabética apresentando como uma característica em comum o fato de não manterem uma correspondência entre letras e sons. Seria bem simples de entender se todo o sistema de escrita da língua portuguesa fosse biunívoco, ou seja, um som para uma letra, conforme esclarece Zorzi (2009).

Contudo, o que se observa quanto a esse sistema de escrita da língua portuguesa é uma grande dificuldade, por parte dos alunos, em grafar determinadas palavras que apresentam certos grafemas. A essas possibilidades de grafar palavras, advindas da presença, em nosso sistema de escrita, de grafemas distintos que representam o mesmo fonema, ou ainda, um só grafema que representa mais de um fonema, Zorzi (2009) chamou de múltiplas representações, variação que acaba gerando alterações ortográficas.

Convém ressaltar que, os erros identificados na escrita não são causados apenas por essas múltiplas representações, tendo em vista que o apoio na oralidade é identificado, também, como um grande causador de alterações na escrita dos alunos, tema pesquisado nesse estudo.

Diante dessas possibilidades de representação no sistema de escrita do português brasileiro, seria interessante que os alunos conhecessem quatro possibilidades de não-correspondência, citadas por Miranda (2015):

a) Número de segmentos ortográficos maior que o número de segmentos fonológicos. São os casos de símbolos compostos existentes na ortografia do PB, conforme apresentamos no quadro 13, a seguir:

Quadro 13: Número de segmento gráfico maior que o segmento fônico

ch	nh	lh, li, le	ss	rr	gu	qu	sc; sç; xc
[ʃ]	[ɲ]	[ʎ]	[s]	[h]	[g]	[k]	[s]

Fonte: Miranda (2015, p.33)

b) Número de segmentos ortográficos é menor que o de segmentos fonológicos. Caso limitado à letra **x**, quando este fonologicamente representa dois sons [ks], ou três sons [ki-s], sendo que esta última ocorrência é a mais frequente: fixo [ˈfikisu]; sexo [ˈsekisu] e táxi [ˈtakisi];

c) Segmentos fônicos sem representação na escrita

Nesses casos acontece a presença do fone [i] no plano fônico, mas sem representação no plano escrito. O quadro 14, a seguir, mostra alguns exemplos citados pela pesquisadora. Na primeira coluna, temos o encontro consonantal invulgar, na segunda a escrita ortográfica e na terceira, como se realiza a pronúncia.

Quadro 14: Segmentos fônicos não representados ortograficamente

Encontro consonantal invulgar	Escrita ortográfica	Realização na pronúncia
Bd	Abdicar	[abidiˈkah]
Bsc	Abscissa	[abiˈsisa]
Cc	Occipital	[okisipiˈtaw]
Bsc	Abscissa	[abiˈsisa]
Cn	Técnico	[ˈtekiniku]
Ct	Pacto	[ˈpakito]
Dm	Admito	[adiˈmitu]

Dq	Adquirir	[adiki'rih]
Dv	Advogado	[adivo'adu]
Pn	Pneu	[pi'new]
Ps	Elipse	[e'lipisi]
Pt	Rapto	[ʻhapitu]
Tm	Ritmo	[ʻhitimu]

Fonte: Miranda, (2015, p. 34)

É possível observar, no encontro consonantal, chamado invulgar, o acréscimo da vogal *i* gerando uma nova sílaba. É esse acréscimo presente na fala, que os alunos tendem a transferir para a escrita, ocasionando erros ortográficos.

d) Segmentos ortográficos sem correspondência fonológica

Acontecem com as seguintes letras *h*, *l* e *r*. No caso da letra *h*, em razão da etimologia e por uma tradição escrita da nossa língua, ela se conserva no princípio de algumas palavras e no fim de algumas interjeições. Para as outras duas, *l* e *r* é preciso observar o contexto de realização dos fonemas. O que percebemos é que quando em posição de coda silábica, após segmento vocálico, há uma tendência do apagamento na fala, ficando as letras *l* e *r* sem correspondentes fonológicos. Esse comportamento se reflete na escrita, traduzindo-se em erros ortográficos. É o que está demonstrado no quadro 13, a seguir, com alguns exemplos.

Quadro 15: Segmentos gráficos sem correspondência fonológica

H	L	R
História	azul [a'zu]	dar ['da]
Hoje	culpar [cu'pah]	ter ['te]
puh!	Raul [há'u]	partir [pah'ti]
oh!	sultão [su'tãw]	dor ['do]

Fonte: Miranda (2015, p. 34)

Dessa feita, confirmamos a importância de o professor apropriar-se da forma como o sistema gráfico da língua portuguesa se organiza, para que, através desse conhecimento sobre os princípios que constroem esse sistema ele possa perceber as consequências causadas pela não apropriação dessa organização, daí então, o docente não considerará as alterações ortográficas nos textos dos alunos com simples erros e sim, como alterações advinda das múltiplas representações e do

apoio na oralidade.

Na seção a seguir, apresentaremos uma das teorias que embasará esse estudo, evidenciando sua relevância para a organização das línguas do mundo, seus principais estudiosos e a pertinência de suas respectivas pesquisas para o processo ensino-aprendizagem.

2.3 Teoria da Sílabas

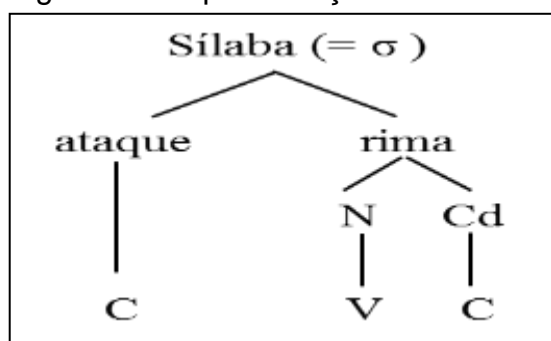
A fonologia, ao dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura, funcionamento e classificação dos sons em vogais, consoantes e semivogais analisa a formação das sílabas e como morfemas, palavras e frases, se organizam e como se estabelece a relação “mente e língua” de modo que a comunicação se processe (MATZENAUER, 2010, p.11).

Convém ressaltar que foi somente depois dos trabalhos desenvolvidos por Hooper (1976 *apud* BISOL, 2014) e Kahn (1976 *apud* BISOL 2014) que a sílaba passou a ser aceita como uma unidade fonológica, contudo a noção de sílaba não é novidade em fonologia. Segundo Camara Jr (2019), os tipos de estrutura da sílaba marcam caracteristicamente as línguas, sendo que, não são os fonemas, mas a sílaba, que é a estrutura fonêmica elementar.

2.3.1 Noções básicas sobre sílaba

De acordo com Bisol (2014), existe basicamente duas teorias relacionadas a estrutura interna da sílaba. A primeira, que teve origem na notação autosegmental, pressupondo camadas independentes, uma das quais representa as sílabas, que são representadas pela letra grega sigma às quais estão ligados diretamente os segmentos. A segunda teoria, na percepção de Bisol (2014), é que uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co) e qualquer categoria pode ser vazia, exceto o núcleo (Nu), como representado na figura 01.

Figura 01: Representação da sílaba



Fonte: Bisol, (2014, p. 100)

O que verificamos através do exposto na figura 01, é que tal estrutura pode ser considerada responsável pelo inventário básico dos modelos silábicos (CV, VC, V, CVC), utilizados nas descrições de parte das línguas do mundo. Esses modelos silábicos servem de base para o surgimento de outros modelos mais complexos como, por exemplo: CCV, VCC e CCVCC. O grau de complexidade observado nesses últimos, pode ser visto como entrave na aprendizagem do aluno, visto que causará dúvidas quanto à sua realização. Com relação à formação da sílaba do português brasileiro, Bisol (2014), assim se manifesta:

são três as informações que norteiam a formação da sílaba no português brasileiro:

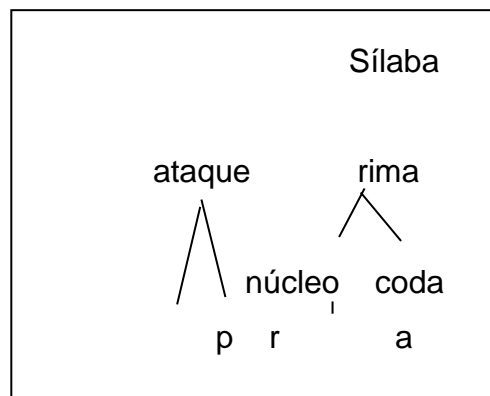
- I. A sílaba do português tem estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória.
- II. A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, e a coda é uma soante ou /s/.
- III. O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal (BISOL, 2014, p.23).

As duas teorias apresentadas por Bisol (2014), apresentam prognósticos distintos acerca do relacionamento entre os elementos no interior da sílaba. Enquanto que a teoria proposta por Kanh (1976) prevê um relacionamento igualitário entre os três segmentos, a segunda teoria defendida por Selkirk (1982) supõe um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que a vogal do núcleo com a consoante do ataque. Outro aspecto importante vinculado a primeira teoria é a previsão de que somente a sílaba como um todo pode ser tratada pelas regras fonológicas.

Essas particularidades apresentadas pela língua portuguesa precisam ser apropriadas pelos professores, tendo em vista que são basilares para o ensino de ortografia.

É relevante ressaltar que o **ataque** é formado de duas maneiras: **simples**, como representado na figura 1; ramificado ou complexo, quando é constituído por duas consoantes (**pro.ble.ma**), conforme figura 02, a seguir:

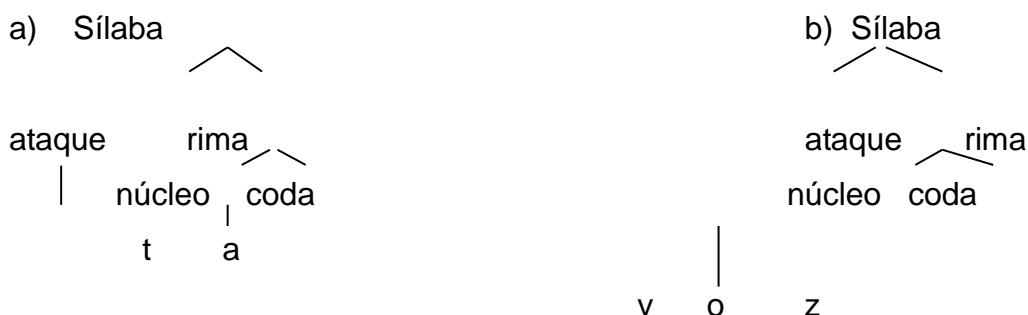
Figura 02: Ataque ramificado



Fonte: Da Hora (2009, p. 30)

Com relação a **rima**, poderá ser simples e ramificada. É ramificada quando apresentar uma **coda** junto a vogal, como é o caso exposto pela figura 3. Consideramos uma rima como simples, quando ela não apresenta a presença de uma coda (ro.sa). Com relação à estrutura geral da sílaba, podemos dizer que o ataque, assim como a coda, podem não estar presente na sílaba, resultando que, somente o núcleo não poderá ser vazio, consoante Bisol (2014). Observemos as figuras para melhor visualização:

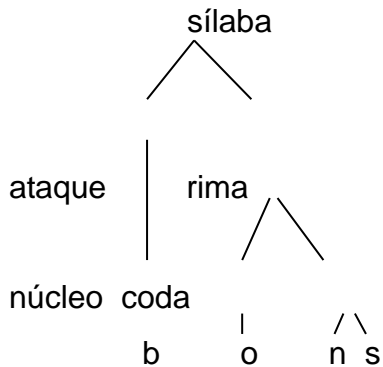
Figura 3: Rima simples(a) e rima ramificada (b)



Fonte: Da Hora (2009, p.31)

Da mesma forma como o ataque silábico, a coda pode ou não estar presente na sílaba, bem como pode ser simples ou complexa, não podendo apresentar mais que duas consoantes nessa posição, como visto no exemplo, abaixo.

Figura 4: Coda complexa



Bisol (2014), postula que, com relação à sílaba, cada língua apresenta suas particularidades, decidindo que elementos podem ocupar a posição de ataque e coda. Desse modo, a autora apresenta o princípio da sonoridade relativa descrito por Selkirk (1984, *apud* CANGEMI, 2014, p.68), que não deverá ser violado. Segundo Cangemi:

os sons vocálicos são os de maior sonoridade e tendem a ocupar o núcleo da sílaba. Já os obstruintes são os de menor sonoridade e tendem a ocupar as periferias. Os sons líquidos, os nasais e os glides, por sua vez, tem valor de sonoridade médio, sendo, dentre eles, os glides os mais sonoros, seguidos dos líquido e dos nasais (CANGEMI, 2014, p.68)

A partir dessa escala, podemos concluir que o grau de sonoridade aumenta até atingir o núcleo para, em seguida, diminuir até o fim. Dessa maneira, é através dessa hierarquia que as línguas definem elementos que podem ocupar determinadas posições na sílaba. Para exemplificar, Bisol (2014) nos apresenta um molde silábico² padrão da Língua Portuguesa, como exposto no quadro 16.

²Molde silábico determina o número máximo e mínimo de elementos permitidos em uma sílaba, em determinada língua (BISOL, 2014, p.117)

Quadro 16: padrão silábico da língua portuguesa

V	É
VC	AR
VCC	INSTITUIÇÃO
CV	LÁ
CVC	COR
CVCC	CONSTRUÇÃO
CCV	PRETO
CCVC	PROSCRITO
CCVCC	TRANSGREDIR
VV	AO
CVV	LOUSA
CCVV	GRAU
CCVVC	CLAUSTROFOBIA

Fonte: Bisol (2014, p.117)

Ao se referir à composição de ataque, Bisol (2014), esclarece que, no português brasileiro, quando o contexto é modelo silábico CV, esse ataque pode ser ocupado por qualquer consoante, exceto por /ñ/ e /ʎ/, quando não compõem os empréstimos *lhama* e *nhoque*. Quando se trata da composição do ataque complexo (CCV) o número de consoantes que compõem a segunda consoante do ataque é bastante reduzido, como veremos no quadro 17 a seguir.

Quadro 17: Limitações da segunda consoante no ataque complexo (CCV)

Consoante	Consoante	Vogal
/p/	/r/	
/b/	//	
/t/		
/d/		
/c/		
/g/		
/v/		
/f/		

Fonte: Bortoloni-Ricardo, (2004, p.83-84)

Fica claro através do que foi exposto no quadro 17, que a segunda consoante do ataque complexo só poderá ser preenchida por uma líquida /r/ ou //, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 18: Formação de constituinte de ataque complexo

Oclusiva + /r/ ou /l/			
/pr/	Prato	/pl/	plácido
/br/	Bravo	/bl/	bloco
/tr/	/'tra/ma	/tl/	a/'tle/ta
/dr/	/'dra/ma	/kl/	/'kli/ma
/kr/	/'kra/tera	/gl/	/'gli/cose
/gr/	/'gra/to	/fl/	/'fla/cido
/fr/	/'fra/co	/vl/	/'vla/dimir
/vr/	La/vra		

Fonte: Cunha (2004, p.43)

Referindo-se aos grupos de ataques permitidos, conforme ilustra o quadro acima, Bisol (2014, p.107-108) destaca mais alguns grupos que, embora permitidos pelo modelo silábico, só ocorre em nomes próprios, como é o caso de /vl/, e os ataques /dl/, /sl/ e /zl/, que não ocorrem em português.

Ao discorrer sobre a estrutura interna da sílaba, Collischonn (2007) apresenta dois aspectos:

em geral, a estrutura silábica não está presente nas representações subjacentes, mas é atribuída posteriormente, através de regras de silabificação ou de mapeamento automático de um molde (template) sobre a sequência segmental; e b) a organização dos segmentos no interior da sílaba obedece à sonoridade relativa destes segmentos (COLLISCHONN, 2007, p. 202).

Após discorrer sobre a estrutura da sílaba, Bisol (2014) apresenta também um estudo sobre as condições universais de silabação que se inicia com uma dúvida pertinente, qual seja: “como saber que a consoante em *ata* está no ataque da segunda sílaba e não na coda da primeira?”. Não há dúvidas de que um questionamento como esse deve ter tirado o sono de muitos pesquisadores no início de seus estudos sobre divisão silábica. Porém, Bisol (2014) esclarece a dúvida sobre as divisões silábicas apontando duas abordagens:

há basicamente duas abordagens para este problema: a abordagem de regras e a abordagem de condições. A primeira, utilizada, por exemplo, em Harris (1983) considera que a silabação de uma sequência de segmentos é feita por meio de regras de criação de estrutura silábica :regra de formação do núcleo, regra de formação do ataque, regra de formação de coda [...] primeiramente cria-se o núcleo, depois o ataque, depois a coda. A segunda regra considera a silabação um processo automático que obedece a condições universais ou paramétricas, que preveem diversas possibilidades onde cada língua faz suas escolhas. (BISOL, 2014, p. 108-109)

Através desses estudos, os pesquisadores chegaram ao que é aceito no português brasileiro, concernente à estrutura e a divisão silábica, sabendo quais e quantos elementos podem ocupar cada posição dentro da sílaba. Foi através da escolha de preenchimento ou vacância do ataque e da coda, que surgiu o conceito de sílabas pesadas e leves do ponto de vista de Bisol (2014, p.102), que assim discorreu “a constituição da sílaba é fator determinante do peso silábico”. Dessa forma, o que verificamos, segundo Bisol (2014), é que o ataque é irrelevante para o peso silábico, importando apenas a rima, que contribui para o peso, sendo que, quando a sílaba possuir a posição de coda vazia, será considerada leve (CV), e quando a posição de coda estiver preenchida, será considerada pesada, apresentando a estrutura (CVC).

Por fim, vale lembrar sobre a canonicidade exercida pela estrutura silábica CV que, por ser o primeiro modelo apresentado aos alunos em fase de alfabetização acaba se transformando em padrão de referência para os alunos no momento da realização da escrita, momento em que eles tentam reduzir uma estrutura silábica mais complexa do que a estrutura CV, ocasionando alguns erros ortográficos.

O capítulo seguinte abordará a relevância do ensino-aprendizagem da ortografia, bem como uma rápida abordagem sobre sua natureza fonológica, as concepções de escrita e a relação grafema- fonema que são basilares para o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa.

3 ORTOGRAFIA E ENSINO

Neste capítulo, buscamos evidenciar a relevância do ensino da ortografia, uma viagem ao estabelecimento de sua natureza fonológica, bem como proceder uma análise sobre concepções de escrita e uma descrição das relações entre grafemas e fonemas que podem servir de norte ao ensino da língua portuguesa.

Por estabelecer parâmetros para a atividade docente no ensino da língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN não poderiam deixar de ser consultados, haja vista, mostrarem-se relevantes no cumprimento dessa tarefa. Dada essa importância creditada aos documentos oficiais, estabelecer um comparativo entre as teorias de estudiosos como Moraes (2010, 2011), Miranda (2010,2012), dentre outros, e o que preconiza tais documentos sobre o ensino reflexivo de ortografia são pertinentes e assaz importante.

Tendo como ponto de partida a fundamentação de que a gramática com a qual a escrita está relacionada é quem dita as regras do bem escrever, notamos que alguns desvios, do considerado padrão linguístico são vistos como fenômenos marginais, inaceitáveis e rechaçados na fala dos que se consideram versados nas letras, como ressalta Lopes (2006, p.21), tendo em vista a força das regras ditadas pela escrita, que passa a normatizar até mesmo a fala.

Na concepção de Cagliari (2010), os seres humanos estão tão envolvidos com a escrita que, por vezes, se ignora, ou simplesmente não leva em consideração, àqueles que não leem e não escrevem. É tão natural o uso da língua como um meio de comunicação praticado pelos humanos, que não se percebe a sua complexidade e não se leva em consideração como uma criança que ainda não tem essas habilidades encara tais atividades, concernente ao universo da escrita. É preciso escutar das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizar as opiniões que cada um possa apresentar, haja vista, ser um dos objetivos mais importantes da alfabetização, o ensino da escrita.

3.1 O Surgimento da Escrita e Sua Importância para o Ensino

Segundo Cagliari (2010), a história da escrita passa por três fases, a saber: a fase pictográfica, na qual a escrita era realizada através de desenhos ou pictogramas que se assemelhavam com os objetos que representavam.

Posteriormente, tem-se a fase ideográfica, caracterizada por desenhos que se chamavam ideogramas e que, ao longo de sua evolução foram perdendo alguns dos traços mais significativos das figuras retratadas. Por fim, tem-se a fase alfabética caracterizada pelo uso das letras. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou-se a evocar a palavra e não mais ao desenho da imagem do objeto, ou seja, deixou de ser icônico e passou a ser simbólico. Transformou-se em uma representação fonética. As letras que compõem o nosso alfabeto são originárias desse tipo de evolução.

Tendo em vista que muitas palavras eram praticamente impossíveis de serem representadas por desenhos, essa representação fonética da escrita suscitou uma maior funcionalidade a esse sistema de escrita. Com relação a isso, Faraco adverte que:

embora as unidades verbais tomadas como referência para a construção da escrita alfabética sejam consoantes e vogais, é preciso deixar claro que essa escrita nunca é fonética no sentido estrito do termo, isto é, as letras não representam diretamente os sons da fala, mas sim as unidades funcionais da língua (chamadas tecnicamente de fonemas), que são abstratas (FARACO, 2012, p. 55)

Como se vê, a escrita alfabética é de cunho fonológico, uma vez que possui como referência a representação abstrata dos sons da língua. Tal fato deve ser levado em consideração para o ensino da escrita, tendo em vista que grande parte dos erros ortográficos observados em textos dos alunos são oriundos do apoio na oralidade, da ideia de que se deve escrever da forma como se fala.

Sobre isso Faraco (2012), destaca que:

o surgimento da escrita fomentou grandes mudanças na humanidade, dentre as quais destacam-se a organização de sociedades mais complexas por consequência da inscrição de suas leis, o que respaldava o seu fortalecimento; as religiões, através da escrita, foram capazes de difundir seus preceitos, seus fundamentos; a difusão da literatura resulta em um caleidoscópio de criatividade; o registro dos fatos, dos acontecimentos, permite a humanidade construir suas memórias; por último e não menos importante, a escrita permitiu o desenvolvimento de práticas cognitivas que serviram de base para o desenvolvimento da matemática, das ciências e das tecnologias.(FARACO, 2012, p.61-62)

A escola é vista como o lugar em que acontece o aprendizado da escrita. É talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo (CAGLIARI, 2010). Partindo desse pressuposto, de que a escola é aferrada ao texto escrito, porém não

fornece nenhuma motivação, é que ocorre a grande produção de erros ortográficos, tendo em vista que ninguém escreve sobre aquilo que não conhece. Assim, com relação ao fato de a escola ser vista como um lugar em que ocorre o ensino e aprendizagem da escrita, Faraco argumenta que:

a instituição escolar, em qualquer dos seus formatos históricos é fruto da criação da escrita e existe milenarmente para dar acesso ao código gráfico e, principalmente, para transmitir a cultura letrada. Podemos dizer então, que escrita, escola e cultura letrada estão historicamente em relação simbiótica (FARACO, 2012, p. 62).

A linguagem escrita é um dos critérios importantes para a inserção social no mundo letrado, devido a esse prestígio concedido à escrita, associa-se a ela a noção de linguagem formal subsidiada na gramática normativa, que é tida como a modalidade correta e ideal. Tal fato fez com que a escrita se tornasse algo cada vez mais distante dos alunos de rede pública, de escolas periféricas, pertencentes a classe baixa que, ao se depararem com a língua constante nos livros didáticos, com a língua ensinada pelo professor de língua portuguesa, tendem a achar que a Língua Portuguesa é extremamente difícil e muitos chegam a pensar que não dominam a própria língua. Segundo Almeida (2012, p.14), “miséria social e miséria da língua confundem-se dentro de uma sociedade como a brasileira em que a dinâmica política e econômica mais individualiza e segrega do que une os cidadãos”. Para o autor, essa segregação econômica acaba estendendo-se a língua que é transformada na expressão dessa situação; alguns terminam achando que existe mais de uma língua portuguesa: uma para os ricos, outra para os pobres.

De acordo com os PCN ao concluir o Ensino Fundamental, espera-se que o aluno tenha adquirido uma competência comunicativa que lhe permita atuar de maneira competente em seu cotidiano, a ter acesso aos bens culturais e a alcançar a participação plena no mundo letrado. O que é esperado de um aluno ao concluir o Ensino Fundamental é que ele seja capaz de se comunicar de forma adequada, na modalidade oral e escrita da língua, proficiente no exercício do papel de cidadão crítico e atuante nas diferentes esferas da sociedade, com amplo conhecimento e com seu potencial criativo e reflexivo desenvolvido, através do uso consciente da palavra. (BRASIL, 1998)

Assente ao pensamento de Franchi (2012), constatamos que grande parte dos alunos da rede pública de ensino, conforme mostram os resultados das avaliações externas, não conseguem desenvolver sua capacidade reflexiva, seu

pensamento crítico, fato evidenciado nos baixos rendimentos. Para o autor, esse fracasso escolar pode ser reflexo da situação econômica precária que deixa os aprendizes sem perspectivas e, destaca causas de natureza social, econômica, cultural e educacional para explicar tal afirmativa. Tal problema não é tão simples quanto parece e tem implicações sociopolíticas. Sobre isso Franchi (2012, p. 11) revela “fracasso escolar, baixo nível econômico da clientela e alta seletividade do ensino estão claramente associados”.

Corroborando com o pensamento de Franchi (2012, p.11), Morais (2014, p.23) refere-se a um apartheid educacional vivenciado no Brasil, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e o outro destinado às camadas populares, aceito por muitos, como natural, em que um considerável número de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético. Se o problema da educação fosse apenas o fato de crianças chegarem ao término do primeiro ano do ciclo de alfabetização sem conhecer aquilo que ficou convencionalizado como pertinente a essa etapa, a solução seria fácil. Contudo, os resultados das avaliações externas nacionais evidenciam que alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental e, até mesmo do ensino médio, sem saber ler e escrever de maneira satisfatória, de forma reflexiva (SAEB, 2017).

Saber usar e ser capaz de compreender a linguagem tal qual ela é realizada na atualidade é um ponto extremamente relevante na formação do indivíduo. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, corroborando com o que já foi dito nos PCN há 25 anos, o texto dá grande destaque nas aulas de língua portuguesa, ele é o cerne da questão. É sempre a partir dele que os demais aspectos da língua materna serão estudados, tais como: análise linguística, gêneros textuais, variações da língua, por exemplo. Isto posto, a BNCC deixa claro que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é fazer com que o aluno desenvolva uma competência comunicativa eficiente e capaz de suprir as demandas da sociedade em que está inserido, tendo o texto nos seus diversos e variados gêneros, o cerne desse processo de aprendizagem.

No próximo item, abordaremos algumas considerações entre fala e escrita, tendo em vista a complexidade da relação estabelecida entre essas duas modalidades de linguagem.

3.2 Considerações sobre Escrita e Fala

Bortoni-Ricardo (2004) afirma que não há fronteiras rígidas entre fala e escrita. A autora descreve que a realização de todo evento de comunicação pode ser situado ao longo de três contínuos, a saber: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade- letramento e contínuo de monitoração estilística. No contínuo de oralidade – letramento os polos estão ocupados pelos eventos de oralidade e pelos eventos de letramento sem, contudo, haver uma fronteira rígida entre eles.

Corroborando com o proposto por Bortoni-Ricardo, Marcuschi (2010, p.37) defende a ideia de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Contudo, embora fala e escrita, estejam intimamente ligadas em sua essência e possam estar situadas ao longo de um contínuo, elas não constituem espelho uma da outra.

Para Marcuschi (2010), a escrita está presente em quase todas as práticas sociais, mesmo tendo surgido bem depois da oralidade, inclusive os analfabetos, em sociedades com escrita, estão envolvidos em práticas de letramento, processo que se difere da alfabetização convencional e institucional. Segundo ele, a escrita ocupa um lugar de destaque no mundo moderno e é assim, definida pelo autor:

a **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2010, p.26, grifo do autor)

Podemos perceber que, diferentemente da linguagem oral, a língua escrita é uma invenção da humanidade que para ser adquirida é necessária uma aprendizagem sistemática. Para Massini-Cagliari(2008) mesmo com a invenção do alfabeto e da escrita fonográfica/fonética um problema relacionado com a variação linguística, persistia, visto que seria inviável se todos os usuários escrevessem conforme os seus dialetos. Nesse aspecto, foi criada a ortografia, com o propósito de anular a variação linguística, na modalidade escrita, no nível de palavra.

A BNCC no que diz respeito a área de língua portuguesa, levanta alguns aspectos importantes para serem trabalhados em sala de aula. Um dos aspectos que mais chamam a atenção é a consideração em relação à língua oral visto que, até então, havia uma preferência pela língua escrita, e a oralidade era tida como um reflexo dela, ou seja, não era dada a devida importância à fala, o que soa como uma certa incoerência se for levado em consideração que os alunos chegam à escola portando um vocabulário dos mais variados, adquiridos no seio familiar e no convívio social. Dessa forma, Gomes (2009, p. 37), enfatiza que cabe ao professor mostrar ao aluno que existe uma língua falada e uma língua escrita, que convivem pacificamente e que, em diversas variedades, servirão a diferentes propósitos. Para evidenciar as principais diferenças entre a fala e a escrita, a autora produziu um quadro para destacar tais diferenças verificadas.

Quadro 19: Principais diferenças entre fala e a escrita

Fala	Escrita
1 Como acontece sempre em um determinado contexto, as referências são claras (isto aqui, aquela coisa lá)	1 Deve ser bem especificada para criar um contexto próprio.
2 O falante e o ouvinte estão em contato direto, e a interação acontece por troca de turnos.	2 O leitor não está presente quando se escreve e não há interação, exceto na conversa via internet ou telefone celular, embora não tão imediata quanto a oral.
3 O interlocutor é, geralmente, alguém específico.	3 Muitas vezes o leitor não é conhecido pelo escritor.
4 Como existe interação, as reações são, normalmente, imediatas e podem ser: ➤ verbais: perguntas, comentários, murmúrios, resmungos etc.; ➤ não verbais: expressões faciais ou corporais.	4 Não é possível o escritor conhecer a reação imediata do leitor. Ele pode, no entanto, antecipar as reações e comentar no texto. [...]
5 A fala é transitória. Se o interlocutor não compreende alguma coisa, pode interagir.	5 A escrita é permanente e pode ser lida e relida quantas vezes for necessário para a compreensão.
6 Há hesitações, frases incompletas, pausas e redundâncias.	6 Espera-se maior estruturação da linguagem, organizada em forma de texto e construída com maior cuidado.
7 Existe uma série de recursos para a transmissão do significado: tonicidade, ritmo e entonação. As expressões	7 Os recursos são gráficos como: pontuação, letras maiúsculas, aspas, tipos de letras etc. Agora também os emoticons.

faciais e os gestos servem a esse propósito.	
--	--

Fonte: Gomes (2009, p. 37 e 38)

O quadro nos mostra que existem diferenças consideráveis e que para uma participação social efetiva, principalmente no âmbito escolar, é imprescindível a apropriação da língua falada e da língua escrita, bem como uma adequação ao contexto do uso, tendo em vista que não só o ensino da escrita é relevante no ambiente escolar, questões relacionadas à oralidade devem, também, ser trabalhadas com o aluno, destacando suas variações e níveis de formalidade. Sabendo que a criança inicia sua vida escolar dominando uma variedade da língua oral, o professor precisa respeitar sua forma de expressão e ensinar-lhe a fazer uso de linguagens adequadas para todo e quaisquer contextos comunicativos e que essa língua falada exercerá influência sobre a escrita. Sobre isso, Cagliari (1999) argumenta que:

quando se diz 'linguagem escrita', não se quer dizer que a escrita é totalmente diferente da linguagem oral, mas que é apenas um "uso específico" da linguagem. Fora o aspecto gráfico, tudo o mais que se encontra num texto escrito só pode ser entendido com relação ao sistema linguístico da língua, o qual é, na sua essência, uma realidade oral (CAGLIARI, 1999, p. 64).

Conforme o autor, a única diferença entre as linguagens é o aspecto gráfico, tendo em vista que tudo o que existe em um texto escrito, na sua essência, é uma realidade oral e, portanto, a escrita não deve ser priorizada em relação à fala. Consoante a isso, Cagliari assim se pronuncia:

a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas (CAGLIARI, 2007, p.37)

Nesse sentido, comungamos com o posicionamento do autor, quando verificamos as condições que a criança chega a escola para a alfabetização. Dentro desse contexto, ela traz consigo a competência de falante em sua língua materna, o que ela não domina é a leitura e a escrita, cabendo, assim, à escola prover os meios e facilitar a ampliação de sua competência comunicativa que, segundo Bortoni-

Ricardo(2004) essa competência lhe permite saber o que falar e como falar em qualquer situação.

De acordo com Kato (1987, p. 11), a linguística moderna surgiu pregando a primazia do estudo da linguagem oral, para se opor à gramática tradicional, cuja concepção de língua era a que provinha da linguagem literária. Contudo, esses mesmos linguistas tinham uma visão de que a fala é afetada pela escrita, segundo eles, a consciência linguística provém muito mais do que eles fazem ao escrever do que daquilo que fazem ao falar.

Fala e escrita são parcialmente isomórficas, similares. Porém, na fase inicial da aquisição é a escrita que tenta reproduzir a fala; em seguida, após uma longa experiência com a escrita é a fala que procura simulá-la. A fala natural influencia uma escrita comum, e o indivíduo, de certa forma, ao se apropriar de algumas regras escreverá de maneira diferente (KATO, 1987).

Para tratar dessa relação existente entre fala e escrita, entre sons da fala e letras do alfabeto, Lemle (1987) faz uso de termos como monogamia, poligamia e poliandria. A monogamia, segundo a autora, seria a relação de uma letra para um som, ou seja, cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra. Na poligamia, temos um único som representado por várias letras e o caso de poliandria se refere a uma mesma letra correspondendo a mais de um som.

Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a gramática, tendo em vista o domínio da língua oral. A maior dificuldade enfrentada pelas crianças, no processo de aquisição da escrita, é não conhecerem a forma ortográfica das palavras. Diante disso, após esse primeiro contato da criança com a escrita, costuma-se incentivar a produção espontânea, usando a língua que sabe, escrevendo do jeito que lhe parece fácil. Essa capacidade para produzir textos espontâneos se transforma em fonte rica de processos fonológicos.

Dessa forma, como na fala o controle do saber e dos atos é marca de desenvolvimento, na aquisição da leitura e da escrita, as estratégias metacognitivas aparecem quando as de nível cognitivo se encontram bem desenvolvidas. Porém, sabemos que ler e escrever é um pouco mais difícil que falar. Alguns fatores que determinam a aprendizagem da leitura e da escrita já foram abordados por Kato (1987).

Os fatores que foram considerados por Kato(1987), como determinantes para que o indivíduo aprendesse a ler e a escrever serão elencados em seguida: a) os

antecedentes sociais e dialetais; b) a experiência individual com a linguagem; c) a natureza da tarefa; d) as expectativas e metas do professor.

Quando falamos em antecedentes sociais e dialetais, estamos nos referindo ao conhecimento internalizado que a criança apresenta quando vem para a escola pela primeira vez. Contudo, precisamos lembrar que nesse primeiro momento na fase da alfabetização, a criança não usa a mesma estratégia para escrever e ler. O que observamos é que a criança costuma usar a estratégia fonológica de escrever como se fala, fato já explicado pela Teoria Fonológica Natural e os processos fonológicos de Stampe(1973).

No que se refere à experiência individual com a linguagem, o fator mais significativo é a consciência da escrita que a criança traz para a escola e que está ligado ao esforço dos pais em apresentar diferentes situações de conversas, leituras de história e de propiciar momentos para a realização de desenhos (KATO, 1987). Tais momentos deverão desembocar no ato de escrita, que se relaciona, por exemplo, com a escrita correta ou com a tentativa de escrever conforme o padrão ditado pela norma, que nada mais é que a ortografia.

Dessa maneira, a apropriação da ortografia e o ensino deste código deve, necessariamente, levar em consideração os erros produzidos ocasionados em razão do afastamento da norma vigente, que estabelece a grafia do léxico de uma língua. A ortografia de uma língua é um dos aspectos de sua escrita. A compreensão da natureza da ortografia da língua que usa se constitui para o aluno em um importante recurso para a aprendizagem desse código linguístico.

A seguir abordaremos a ortografia, a natureza fonológica da ortografia e a sua relação com grafemas e fonemas.

3.3 A ortografia

Embora a invenção da escrita remonte a milhares de anos, a ortografia, conforme Morais (2010), é uma invenção bastante recente, tendo surgido há apenas trezentos anos. No tocante à língua portuguesa, em conformidade ao pensamento do autor, as normas ortográficas surgiram somente no século XX, no Brasil e em Portugal. Atinente a isso, Faraco (2015), revela que, até essa época, era praticada uma ortografia com características etimológicas, isto é, a grafia das palavras reproduzia sua origem como, por exemplo, a palavra *rhythmo* que era grafada com *rh*, *th*

e y para demonstrar que era uma palavra de origem grega. Outra vezes, ainda segundo o autor, pelo desconhecimento da etimologia de todas as palavras, eram fixadas grafias de várias palavras de maneira aleatória.

Na seção destinada à ortografia, contida nos PCN, há a indicação que o ensino da ortografia acontece, de um modo geral, por meio de repetições de fórmulas ortográficas e pela correção de ditados e textos, resultando na cópia de palavras que foram escritas de modo errado. Cagliari (2007), pontua que, somado ao que foi descrito nos PCN temos o fato de o professor utilizar uma pronúncia artificial, considerando que está ajudando as crianças, sem, contudo, perceber que as crianças não conhecem a fala artificial e, portanto, não podem usá-la como referência para a escrita.

Reconhecendo que o ensino da ortografia apresenta falhas, os PCN apontam como solução uma nova abordagem para tratar desse ensino, uma em que, para a realização desse trabalho, o professor deverá se apropriar de conhecimentos fonológicos sobre a língua materna, objeto de ensino. Nesse contexto,

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. 62).

De acordo com os PCN, é preciso atentar para duas questões básicas, voltadas para a distinção entre o que é produtivo e o que é reprodutivo. Para distinguir o que é produtivo devemos observar que há regras geradoras de notações corretas. Quanto ao que é reprodutivo, há de se recorrer à escrita de memória, ou seja, essa questão está ligada à necessidade de diferenciar palavras frequentes de palavras infrequentes, na linguagem escrita, com o objetivo de trabalhar de maneira prioritária com palavras frequentes e, quanto àquelas que são infrequentes, podem ser consultadas no dicionário.

Miranda (2008, p.110) também se manifesta quanto ao ensino reflexivo da ortografia ao afirmar que “é mais um dos conteúdos de ensino que deve ser explorado pelo professor em sala de aula, para que seu aluno aprenda a pensar sobre ele, para que consiga enxergar as sistematicidades e as arbitrariedades e assim refletir sobre elas”. O papel dos professores como condutores dessa reflexão é reforçado pela

autora, haja vista, que é através dessa condução que os alunos alcançarão a descoberta das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico do português brasileiro.

Para Moraes (2010), discutir ortografia é adentrar em um terreno controverso. Sobre esse espaço de controvérsia, assim se manifesta o autor:

discutir ortografia implica focar um objeto marcado por preconceitos. Por um lado, existem pessoas que continuam dando à questão ortográfica um peso não só desproporcional, mas também distorcido. Refiro-me aos professores e outros cidadãos que têm uma postura persecutória ante os alunos quando cometem erros ortográficos. No outro extremo, estão os educadores que, por defenderem um aprendizado e um uso da língua escrita mais úteis e significativos, enxergam na preocupação com a correção ortográfica um sinal de conservadorismo, de reacionarismo, algo “politicamente incorreto.” (MORAIS, 2010, p. 09)

A questão do preconceito apontada por Moraes (2010), a divergência na forma de tratamento dado à ortografia por diferentes grupos de professores é facilmente perceptível no convívio social e no convívio de sala de aula. Essas discussões evidenciam que é preciso mudar a forma como vemos a ortografia. O autor acredita que se conhecermos as razões de sua existência e a forma como está organizada, seremos melhores preparados para desempenhar o nosso papel e ajudar o aluno a “escrever certo”.

O autor deixa claro, em sua abordagem, que não quer difundir um retorno ao ensino tradicional, ao contrário, as dúvidas levantadas por ele são como reflexo dos avanços que temos vivido na área de língua portuguesa que, têm apresentado como tendência, a priorização da formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos. Em suas análises sobre noções ortográficas, o autor comenta que o ensino de ortografia foi o que menos evoluiu nos últimos anos se comparado com os avanços alcançados pela leitura e produção textual, sendo tratado apenas como um objeto de avaliação. Quanto a isso, esclarece o autor:

na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada ano do ensino fundamental. Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente. Isso fica muito claro, por exemplo, no

modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola. (MORAIS, 2010, p.61)

Diante desse fato apontado pelo autor, algumas pessoas, às vezes, se manifestam contrárias ao ensino de ortografia, por considerá-lo como uma imposição inútil. Contudo, segundo o posicionamento de Moraes (2010), a ortografia funciona como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua, pois ao escrever de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente.

O autor atenta ainda para a questão da natureza de convenção social que a ortografia possui e que, devido a isso, o conhecimento ortográfico não pode ser adquirido sozinho, o aprendiz necessita de ajuda, de apoio. Sendo assim, podemos dizer que quando a criança consegue ler e escrever pequenos textos, é porque ela já compreendeu como funciona o sistema de escrita alfabética, contudo, os erros que comete em sua escrita significa dizer que ainda não se apropriou da norma ortográfica. Cabe aos professores ajudá-los a desenvolver uma escrita que siga essas normas.

Moraes (2010), alerta para o fato de que muitos professores ainda olham para a produção escrita de seus alunos e vejam apenas erros ou acertos sem desconfiar que para aquele que aprende esse erro pode representar diferentes níveis de conhecimento. Quanto a isso, o autor revela que é possível que o aluno:

- a) não tenha consciência de que errou, isto é, em nenhum momento desconfie de que a forma que grafou é errada;
- b) já tenha uma dúvida, já se coloque uma dúvida ortográfica (o que fica evidente quando escreve a mesma palavra de forma diferente em momentos distintos);
- c) já tenha avançado em seus conhecimentos, de modo a autocorrigir-se, detectando erros que cometeu. (MORAIS, 2010, p.30)

É um processo longo percorrido pelo aprendiz a partir do momento que se apropria da escrita alfabética até incorporar a norma ortográfica. Porém, o ensino sistemático da ortografia não pode funcionar como um entrave para a espontaneidade dos alunos no processo de produção de escrita escolar, visto que eles precisam errar, ou seja, precisam de um tempo para escrever da mesma forma que pensa. Desse modo, o erro faz parte da sua construção de conceitos e, embora pareçam idênticos, têm natureza diferentes. (MORAIS, 2010)

De modo geral, os erros cometidos pelos alunos costumam ser alvo de censura e discriminação, e a necessidade de utilizar uma forma unificada para facilitar a comunicação, evidencia a necessidade de um tratamento sistemático para o ensino da ortografia. Tal forma de ensino há de considerar as regularidades e as irregularidades apresentadas pela norma ortográfica. Assim, fazendo a distinção entre o que é regular e irregular o professor terá condições de desenvolver atividades adequadas às necessidades dos alunos, percebendo se o que eles precisam é algo para compreender ou memorizar. (MORAIS, 2010).

Para o autor, há que se despertar no aprendiz, além de uma curiosidade de se apropriar da ortografia, uma preocupação em ser eficiente na comunicação das mensagens que produzem para serem lidas e uma atitude de respeito com o leitor de suas produções textuais. Para que se concretize essas mudanças no aluno, Morais (2010, p. 33) sugere que haja uma mudança também na atitude de professores que, segundo ele, “em vez de se preocupar em punir os erros (tirando ‘pontos’ do aluno que os cometeu), creio que precisa pensar em um novo tipo de ensino: um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão”.

Tendo em vista que a ortografia está associada ao padrão culto de escrita, a apropriação da ortografia e o ensino deste código deve levar em conta os erros realizados em decorrência do afastamento da norma vigente, que estabelece a grafia do léxico de uma língua e, uma vez que erros ortográficos devem ser corrigidos, ao seu ensino há que se aplicar procedimentos que favoreçam a aprendizagem dessa norma. A compreensão da natureza da ortografia é um ponto importante para que a aprendizagem desse código linguístico aconteça, tendo em vista ser ela um dos aspectos de sua escrita.

Trataremos, a seguir, sobre a natureza fonológica da ortografia e das relações entre grafemas e fonemas.

3.3.1 A natureza fonológica da ortografia e a relação entre grafemas e fonemas

Antes do surgimento da escrita fonográfica o português era escrito de forma predominantemente fonética, pois “procuravam usar as letras latinas para se transcrever a pronúncia do português da época”. Esse período é registrado na história da ortografia como fonético e, apresenta como característica, o modo de escrever as palavras como lhes parecessem melhor. (FARACO, 2015)

A origem da natureza fonológica da ortografia está relacionada ao surgimento da escrita fonográfica, momento no qual se passa a escrever a partir dos sons das palavras e não nos sons da fala. Massini-Cagliari (1999, p.26), afirma que no sistema de escrita fonográfica “os significados veiculados pelas palavras são recuperados, na leitura, através do reconhecimento primeiro dos sons da palavra representada”, somente depois de identificada a palavra, a ideia é recuperada de forma automática. Tal fato só é possível em razão de todo signo linguístico ter dentro de si um significante, ou seja, os sons, e um significado, as ideias.

A autora se refere também a existência de muitas outras maneiras para se representar os sons de uma palavra evidenciando, a partir de exemplos hipotéticos, quatro tipos de escrita fonográficas, quais sejam: a escrita silábica, a escrita consonantal, a escrita fonética e a escrita alfabética ortográfica. No tocante, à escrita silábica, Massini-Cagliari(1999) propõe um símbolo para cada sílaba existente na nossa língua sendo que, “desta maneira, haveria um símbolo para BA, outro para BE, outro para BRA, um outro ainda para BAR, e assim por diante”, o que suscitaria a construção de um silabário, ou seja, nas palavras da autora, haveria uma lista de todas as sílabas do português com seus símbolos correspondentes na escrita.

Quanto à escrita consonantal, como o próprio nome já sugere, há uma representação das palavras por meio da escrita de seus sons consonantais. De acordo com a autora, esse tipo de escrita só seria possível em línguas que possuem apenas três vogais- **a**, **i** e **u** que pelo reduzido número não há necessidade de escrevê-las, visto que elas podem ser facilmente identificadas através do contexto em que estão inseridas. No que diz respeito à escrita fonética ou alfabética, a autora relata que consiste em representar os sons da fala do jeito que eles foram pronunciados. A autora sugere ainda que esse tipo de escrita é o mais citado quando alguém quer se referir a um sistema fonográfico. Dada a semelhança entre escrita fonética e escrita ortográfica, qual seja, as duas são escritas com letras de um alfabeto, essas duas noções de escrita podem ser facilmente confundidas.

Ainda de acordo com Massini-Cagliari(1999), a representação fonética de uma palavra exige uma atenção especial, tendo em vista que, todas as nuances da pronúncia devem ser registradas, fato esse que acabaria com uma infinidade de representações para uma mesma palavra de uma língua. É por motivos como esse que Cagliari (1999, p.163), comenta que “o alfabeto foi uma brilhante invenção que não deu certo (por causa da variação linguística); o que salvou o alfabeto foi a

invenção da ortografia”. À essa invenção mencionada por Cagliari(1999) é que a escrita alfabética ortográfica está vinculada, haja vista, a grande dificuldade em compreender o que o outro tivesse escrito se todo mundo escrevesse de maneira diferente. A criação da ortografia veio para acabar com essa variação na forma de escrever, visto que propagou uma única forma de escrever as palavras de uma língua, mesmo que elas possuam mais de uma pronúncia. É com a escrita alfabética ortográfica que se confirma e firma-se a natureza fonológica da ortografia.

Um fato relevante, apontado por Massini-Cagliari(1999), concernente a escolha de qual forma ortográfica cada palavra deve ter, é o de que, às vezes, tal escolha pode ocorrer de maneira arbitrária, ou seja, não corresponde a nenhuma forma de pronunciar a palavra como, por exemplo, *muito*, visto que nenhum falante de língua portuguesa pronuncia tal palavra sem a nasalidade que lhe é característica.

Para que haja uma apropriação adequada da ortografia, é necessário que conheçamos as relações entre grafemas e fonemas, entre letras e sons. Tal relação leva em conta as correspondências fonográficas regulares e irregulares, mencionadas anteriormente. Antes de adentrar nas descrições dos casos regulares e irregulares da norma ortográfica, Morais (2010) chama a atenção para dois aspectos relevantes:

I - precisamos tratar separadamente o que são regras para leitura e o que são regras para a escrita. Por exemplo, a regra segundo a qual “o S tem som de Z quando está entre vogais” só se aplica à leitura. Se digo tal regra, posso sempre *pronunciar* corretamente a parte da palavra em que aquela correspondência letra-som aparece. Mas o fato de eu saber que “o S entre vogais tem som de Z” não me serve muito quando tenho que *escrever* o “som do Z” em uma palavra como “*mesa*” ou “*casa*”. Não há regra que explique por que essas palavras se escrevem com S. Trata-se de irregularidades que é preciso memorizar.

II - Julgamos as regularidades sempre tomando por base um modo de pronunciar. Neste livro, a referência que usei foi o dialeto culto de Recife. Ali, como em outros lugares do país, falamos por exemplo “*paredi*”, “*genti*”. O leitor precisa então considerar que talvez os dialetos de sua região tenham uma ou outra peculiaridade que não foi levada em conta quando analisei as regularidades e irregularidades de nossa ortografia (MORIAS, 2010, p.36-37)

Os dois aspectos apontados por Morais (2010), atestam a natureza fonológica da ortografia, verificando as relações diversas que são estabelecidas entre as letras do sistema alfabético e os sons da língua, os fonemas. Isto demonstra que a ortogra-

fia não possui uma natureza fonética, ou seja, a pronúncia das palavras de uma língua não é determinante para a escrita das palavras. Contudo, tal ocorrência ainda se manifesta nos textos dos alunos, representando uma escrita oralizada.

Morais (2010), divide as correspondências fonográficas regulares em três tipos: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais. De acordo com o autor, o grupo e relações letra-som, dito regular direta, inclui as grafias P, B, T, D, F e V em palavras como *pato*, *bode*, *fivela*, em que não existe nenhuma outra letra concorrendo com o P, com o B ou com o F para grafar esses sons. A partir do momento que o aprendiz se apropria das convenções do sistema alfabético, é comum eles não apresentarem dificuldades para usar essas letras.

Lemle (2009) também se manifesta sobre as relações entre letras e sons. A autora apresenta em seus estudos o que chamou de *as complicadas relações entre sons e letras*. Segundo a autora, a complicação vem do fato de não se ter um sistema alfabético ideal, em que cada som corresponda a uma letra e cada letra a um som. A autora classifica de *relação biunívoca*, aquela que Moraes (2010) chama de *relação direta regular*. Segundo a autora, esse tipo de relação acontece exatamente quando um som corresponde a uma letra e cada letra a um som. No português brasileiro, poucos são os casos que se enquadram nesse tipo de relação, conforme demonstração no quadro, abaixo.

Quadro 20: Correspondências biunívocas entre letras e fonemas

Som (fonema)	Letra	Palavras
/a/	A	Alunos
/p/	P	Português
/b/	B	Alfabeto
/t/	T	Ortografia
/d/	D	Disciplina
/f/	F	Professor
/v/	V	Variação

Fonte: Lemle (2009, p.17)

Para Lemle (2009), essas relações biunívocas entre grafema/fonema e fonema/grafema, corroborando com o pensamento de Moraes (2020), trazem pouca ou nenhuma dificuldade para o aluno, não sendo motivo para a produção de erros ortográficos na escrita de seus textos.

Nas relações regulares contextuais, Moraes (2010), relata que para o aprendiz desses tipos de regularidades ditadas pelo contexto, “a compreensão dessas

diferentes regras ‘contextuais’ requer que o aprendiz atente para diferentes aspectos das palavras.” Quanto a isso, o autor aponta alguns exemplos comuns para esse tipo de relação letra-som, quais sejam, a disputa entre o R e o RR e o uso das letras **m** e **n**, quando realizadas como som nasal, antes dos fonemas /p/ e /b/ que competem na grafia das palavras. Nas palavras do autor vemos que:

a “disputa” entre o R e o RR é um bom exemplo do que estamos agora tratando. Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos sempre gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Para o som do “R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”) como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro som do R, que alguns chamam “brando” (e que certas crianças chamam “tremido”), usamos um só R, como em “careca” e “braço”. (MORAIS, 2010, p. 38)

Para sanar essas dificuldades na grafia de palavras que apresentam essa composição supracitada, o autor sugere a observância das letras que compõem o contexto, ou seja, que letra precede a ocorrência da realização do R e do RR, seja consoante ou entre vogais.

O autor ainda postula sobre as dificuldades apresentadas na escrita das vogais nasais e dos ditongos nasais, fato explicável pela grande variedade de formas para marcar a nasalidade, como se pode observar no quadro demonstrado:

Quadro 21: Cinco modos de marcar a nasalidade

Usando o M em posição final de sílaba	“bambu”
Usando o N em posição final de sílaba	“banda”
Usando o til	“manhã”
Usando o dígrafo NH	Em diferentes regiões do Brasil, palavras como “minha” e “galinha” são de fato pronunciadas /mia/ e /galia/, de modo que a vogal anterior ao dígrafo é nasalizada e ele não é pronunciado);
Nos casos em que a nasalização se dá “por contiguidade”, sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal.	“cana” “cama”

Fonte: Morais (2010, p.38)

Quanto a essas dificuldades apresentadas no quadro 19, o autor alerta que,

se a escola ajudar, o aprendiz pode compreender o mais cedo possível, tendo em vista que essas realizações são regidas por regras facilmente perceptíveis.

Continuando no enfoque das ocorrências regulares contextuais da ortografia, Morais (2010), apresenta um quadro contendo os principais casos de correspondências em nossa ortografia, conforme apresentado a seguir:

Quadro 22: Casos de regularidades contextuais

- O uso de R ou RR em palavras “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;
- O uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
- O uso de C ou QU, notando som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- O uso de J formando sílaba com A, O e U em palavras como “jabuti”, jogada” “jogada” ou “cajuína”
- O uso do Z em palavras que começam “com som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc.
- O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U como “sapiinho”, “sorte” e “sucesso”;
- O uso da de O ou U no final de palavras que terminam “com som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”;
- O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
- O uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.)

Fonte: Morais (2010, p. 39).

Como estratégia para sanar os erros ocasionados por esses tipos de regularidades apresentadas pela nossa ortografia, o autor indica que devemos, enquanto docentes, incentivar o aprendiz a focar nos diferentes aspectos das palavras, sendo capaz de observar que, em alguns casos, ele precisará tão somente notar qual letra vem antes ou depois, ou ainda, atentar para a tonicidade das palavras.

Em seus estudos, Lemle (2009), também dedicou uma parte para tratar sobre esse tipo de relação ortográfica que ela nomeou de relação em que uma letra pode representar diferentes sons ou um som pode ser representado por diferentes letras segundo a posição. Consoante a isso, a autora determina que nessas relações a posição das letras nas palavras é considerada para o estabelecimento da correspondência entre sons e letras. Tais relações também são chamadas de relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição. Para nominar

esses dois tipos de relações a autora pega de empréstimo termos que representam relações interpessoais como, por exemplo, *poliandria* para nominar a primeira e, *poligamia*, para nominar a segunda relação abordada. A seguir temos quadros representativos desses tipos de relações.

Quadro 23: Uma letra representando diferentes sons a depender da posição

Letra	Sons	Posição	Exemplos
S	[s] [z] [ʒ] [ʒ̃]	Início de palavra intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra Diante de consoante sonora	Sala casa, duas árvores resto, duas casas rasgo, duas gotas
M	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal, diante de p e b	mala, leme campo, sombra
N	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes da vogal Depois da vogal	nada, banana ganso, tango, conto
L	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não-final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

Fonte: Lemle (2009, p. 21).

O quadro 23 traz exemplos que evidenciam a polivalência de algumas letras de nosso alfabeto e representam dificuldades apresentadas pelo aprendiz. Como já mencionado, essas relações propostas por Lemle (2009), são as mesmas tratadas por Morais (2010) como relações contextuais, ou seja, a variação vai depender do contexto. Essa forma de relação é considerada pelos dois autores como regular, visto que é determinada por regras, fato que auxilia na compreensão da grafia das palavras através de uma observação mais detalhada, como apresentado no quadro 24.

Quadro 24: Um som representado por diferentes letras, segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c	Diante de a, o, u	casa, come, bicudo
	qu	Diante de e, i	pequeno, esquina
[g]	g	Diante de a, o, u	gato, gota, agudo
	gu	Diante de e, i	paguei, guitarra
[i]	i	Posição acentuada	Pino
	e	Posição átona em final de palavra	padre, morte
[u]	u	Posição acentuada	lua
	o	Posição átona em final de palavra	falo, amigo
[R] (r forte)	rr	Intervocálico	Carro
	r	Outras posições	rua, carta, honra
[ãw]	ão	Posição acentuada	portão, cantarão
	am	Posição átona	cantaram
[ku]	qu qü	Diante de a, o	aquário, quota cinquenta, eqüino
		Diante de e, i	
	cu	outras	Frescura, piracuru
[gu]	gü	Diante de e, i outras	Aguenta, sagui
	gu		Água, agudo

Fonte: Lemle (2009, p. 21)

Como observado nos quadros de exemplos, os contextos de realizações de alguns fonemas propiciam a ocorrência de trocas de letras na escrita do aprendiz, resultando em erros ortográficos.

Massini-Cagliari (1999, p.30), comenta que, “com a invenção do alfabeto e da escrita fonográfica fonética, os usuários deste sistema esbarraram no problema da “variação linguística”, visto que seria muito complicado o entendimento, se cada um escrevesse de maneira diferente uma mesma palavra”. Quanto a esse aspecto da variedade linguística, Lemle (2009) deixa claro que os quadros, apresentados por ela.

não esgotam a informação sobre relações som-letra previsíveis pela posição, nem são verdadeiros para todos os falares do Brasil. Em cada comunidade linguística os professores deverão compor seus próprios quadros correspondentes aos quadros dados aqui, registrando neles a distribuição dos sons conforme se dá no dialeto falado pela clientela e por eles mesmos (LEMLE, 2009, p. 22).

O pensamento de Lemle (2009) coaduna-se com o de Massini-Cagliari (1999) no tocante ao fato de que a ortografia não representa a fala de ninguém, tendo como principal função anular a variação linguística, na escrita, no nível de palavra, somente. O pensamento de que a ortografia das palavras refletiria a pronúncia correta delas, tornou-se apenas uma crença.

Resta ainda, mais um tipo de relação entre som e letra, chamada por Lemle (2009) de relação *de concorrência*: nesse tipo de relação há a possibilidade de duas letras representarem o mesmo som, na mesma posição, e não em posições diferentes, como no caso das regularidades contextuais. Para Lemle (2009) o quadro a seguir contém as principais ocorrências representativas desse tipo de relação.

Quadro 25: Exemplos de relação de concorrência

Fone	contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	S	Mesa
		z	certeza
		x	exemplo
[s]	Intervocálico antes de a, o, u	Ss ç sç	russo ruço cresça
	Intervocálico antes de e, i	Ss c sc	posseiro, roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u , precedido de consoante	S Ç	balsa alça
	Diante de e, i, precedido de consoante	S C	Persegue Percebe
[ʃ]	Diante de vogal	Ch X	chuva, racha xuxu, taxa
	Diante de consoante	S X	espera, testa expecta- tiva, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	S S	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	J G	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de palavra	U L	céu, chapéu mel, papel
Zero	Início de palavra	Zero H	ora, ovo hora, homem

Fonte: Lemle (2009, p. 24).

Podemos compreender a relação de concorrência como o tipo de relação

entre letra e som que mais causam dúvidas e representam dificuldades oriundas da falta de regra que acompanham esse tipo de grafia. Para solucionar esses erros ortográficos advindos da não possibilidade de uso de nenhum princípio norteador no momento da escolha das letras concorrentes, Lemle (2009), sugere o uso de dicionário e memorização.

Morais (2010), nominou a relação concorrente de Lemle (2009) de *irregularidades* nas correspondências fonográficas em que “o uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado apenas pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra”. Pela falta de regras, o aprendiz terá que memorizar a forma correta da escrita da palavra como é o caso do C e do H no início das palavras. O autor apresenta as principais ocorrências de irregularidades de nossa ortografia, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 26: Casos de irregularidades do português brasileiro

- Do “som do S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- Do “som do G” (“girafa”, “jiló”);
- Do “som do Z” (“zebu”, “casa”, “exame”);
- “Do som do X” (“enxada”, “enchente”)
- O emprego do H inicial (“hora”, “harpa”);
- A disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (por exemplo, “cigarro” / “seguro”; “bonito”, “tamborim”);
- A disputa do L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “Julho”, “família” e “toalha”);
- Certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida”(por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura”, etc).

Fonte: Moraes (2010, p.43)

Diante de tantas situações que não apresentam regras que ajudem o aprendiz no momento da aquisição da ortografia, Moraes (2010), assim como Lemle (2009), acreditam que a solução para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos na hora da escrita é fazer consultas em modelo autorizados, como o dicionário, por exemplo. Outra sugestão, é incentivar o aluno a praticar a memorização das palavras, visto que, memorizar a forma correta dessas palavras pode ser o mesmo

que guardar na memória as suas imagens visuais. Sendo assim, é necessário promover o contato visual do aprendiz com a escrita correta dessas palavras irregulares, para que ele consiga memorizar e formar um mapa visual dessas grafias.

Além de Moraes (2010) e Lemle (2009), outros autores têm se dedicado ao estudo das relações grafo-fonêmicas, bem como do ensino-aprendizagem da ortografia. Assim, podemos citar também os postulados de Scliar-Cabral (2003), que se manifesta sobre as relações entre letra e som. Para a autora:

a conversão aos grafemas, realizados por uma ou mais letras, se dá a partir da variedade sociolinguística praticada pelo aluno, por isto, esteja atento a como ele fala, principalmente os verbos, pois a distância entre o oral e o escrito será muitas vezes muito grande (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 74).

O posicionamento da autora funciona como um alerta aos docentes, sugerindo que eles estejam sempre atentos ao modo como os seus alunos falam porque isso pode justificar a realização de erros ortográficos encontrados nas produções textuais desses aprendizes, considerando que existe uma grande diferença entre a maneira como eles falam e a forma como escrevem.

Para Scliar-Cabral (2003), há três possibilidades para a realização dos sons em letras, quais sejam: conversão dos grafemas independente do contexto; conversão dos grafemas dependente da posição e do contexto e ainda, alternativas competitivas. Como podemos observar, os estudos da autora corroboram com os trabalhos desenvolvidos por Moraes (2010) e Lemle (2009), relacionados à explicação de como acontece a codificação dos grafemas em fonema.

A pesquisadora apresenta relações entre sons e letras independentes de contexto elegendo-as como aquelas que não oferecem dificuldades para o aprendiz, portanto devem constar no início processo de alfabetização. Em relação à conversão que depende de contexto e de posição é preciso mostrar qual letra representa ortograficamente o som. A apropriação desse tipo de conversão se faz necessária para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo efetivo. No tocante as conversões alternativas competitivas, são nelas que estão concentradas as maiores dificuldades apresentadas pelos aprendizes, no momento da aquisição da ortografia, uma vez que, nesse tipo de conversão, os sons podem ser representados por mais de uma letra.

Conscientes das regularidades e irregularidades existentes entre as correspondências fonográficas da língua, a variedade de dúvidas ortográficas que surgem durante o ensino da ortografia do português brasileiro é passível de compreensão. Morais (2010), deixa um lembrete aos docentes, em que menciona a necessidade do professor ajudar o aprendiz a compreender as regras, no caso de palavras que envolvem regularidades; no tocante às palavras que apresentam irregularidades, o autor lembra que essas dificuldades nos acompanharão até o fim da vida, por mais letrados que sejamos, sempre haverá uma palavra com a qual nunca tivemos contato, ou nunca tivemos a oportunidade de visualizar e escrever, então, o bom-senso de não nos assustarmos com os erros presentes na escrita de nossos alunos é necessário, ao contrário do espanto, deveremos procurar ajudá-los a dominar, paulatinamente, a escrita das palavras, objeto causador das dificuldades.

Como falado no capítulo anterior, os processos fonológicos, em muitos casos, funcionam como reflexos para os erros ortográficos realizados pelo aprendiz, quando da apropriação da ortografia. Desse modo, falar sobre a relação existente entre processos fonológicos e ortografia, se faz necessário, o que será abordado na subseção seguinte.

3.3.2 A relação entre ortografia e processos fonológicos

No capítulo referente à Fonologia, apresentamos a questão do surgimento, do funcionamento e das consequências para a escrita, envolvendo os processos fonológicos. Para evidenciar de que forma esses processos agem na escrita, uma breve discussão sobre a relação entre processos fonológicos e a ortografia, se faz necessário. Porém, antes de abordar essa relação há de se considerar outro quadro elaborado por Lemle (2009), retratando dados sobre a variação na língua e a unidade na língua escrita.

Quadro 27: Mudanças linguísticas evidenciadas no português brasileiro

Mudança linguística	Representação lexical na mente dos falantes	Representação lexical na convenção ortográfica
l > r / depois de consoante	crube afrição prano	clube aflição plano

r > Ø / final de palavra	Falá Amô trabaiadô	Falar amor trabalhador
[ʌ] > i / entre duas vogais ¹⁹	Muié trabaiadô mió	mulher trabalhador melhor
l > r / final de sílaba	armoço arma fartava	almoço alma faltava
i > Ø / átono diante de vogal	Salaro operaro rodoviara	salário operário rodoviária
l > Ø / final de palavra	arraiá pessoá anzó	arraial pessoal anzol
d > Ø / depois de nasal	falano trabaiano sínico	falando trabalhando síncico
r > Ø / depois de consoante	dento cadasto pobrema	dentro cadastro problema
s > Ø / final de palavra	vinte minuto aquelas moça sabemo tivemo	vinte minutos aquelas moças sabemos tivemos
Ø > i / depois de consoante final de sílaba	adivogado adimito atmosfera	advogado admito atmosfera
l > u / final de sílaba	sau auto	sal alto
l > ʌ / diante de ditongo	Getulho	Getúlio
l > l / diante de ditongo iniciado por [i]	Ólho	Óleo

Fonte: Lemle (2009, p. 52-53).

As mudanças linguísticas apresentadas no quadro representam grande parte dos erros ortográficos realizados pelos alunos em suas produções escritas, algo perfeitamente compreensível, se levarmos em conta que, nessas ocorrências, subentende-se uma relação existente entre o sistema fonológico de uma língua e a sua representação ortográfica, logo, tais erros ortográficos não são desmotivados. Os aprendizes constroem sua escrita embasados em hipóteses, de modo que, na realização de erros ortográficos é possível abstrair o uso da oralidade. Tais ocorrências evidenciam que o aluno busca criar suas próprias regras, de acordo com os possíveis usos do sistema de escrita, sob influência da fala, o que acaba acarretando muitas dificuldades na escrita. Sobre essas regras criadas pelo aluno, Cagliari (2010) ressalta que:

essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem é previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala. (CAGLIARI, 2007, p.137)

Conscientes disso, há que se deixar claro, para o aprendiz, a distinção entre fala e escrita. Dessa forma, a variação linguística é aceitável na oralidade, podendo servir de meio para tornar o aluno mais competente linguisticamente em todos os domínios sociais em que atuar, contudo, uma variação ortográfica, na escrita, não é permitida, sendo a ortografia uma convenção social. Para Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013), há de se fazer uma distinção entre os chamados erros da língua oral e os erros identificados na escrita, visto que:

na língua escrita, o erro tem uma natureza distinta porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p.54)

Segundo as autoras, a aceitabilidade de uma variação linguística na oralidade, fez com que alguns erros menos gritantes, fossem transformados em regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados. Mollica (1998, p.31) corrobora com essa ideia ao afirmar que, “um conjunto de fenômenos fonológicos vai ter então sua aplicação dirigida tão somente para a língua escrita, porque, na língua oral, a preservação de quaisquer das variantes em jogo não implica consequências de qualquer na-

tureza para os falantes”. Podemos citar como exemplo do que foi dito pela autora, os processos fonológicos da monotongação e da ditongação, muito presentes na escrita de alunos do ensino fundamental.

O fato da ortografia do português brasileiro ser embasada na fonologia, justifica a existência de muitas palavras que são pronunciadas de um jeito e escritas de outro, gerando aquilo que Lemle (2009) chamou de múltiplas representações e de relações concorrentes. Contudo, existem, também, no português brasileiro, palavras que possuem um nível de equivalência muito próximo entre a escrita e a fala, é o caso das correspondências biunívocas. Entretanto, no processo de aquisição da escrita, o aprendiz tem a tendência de manter uma relação unívoca, realizando uma escrita fonética, ou seja, eles reproduzem na escrita sua oralidade.

Conforme Lemle (2009), há que se trabalhar, quando do processo de ensino-aprendizagem da ortografia, a internalização das relações entre som e letra, uma vez que os processos fonológicos manifestados na fala resultam em certa influência na escrita dos alunos, ocasionando uma escrita fonética, ou seja, ocorre uma reprodução de sua oralidade na escrita. Consoante a isso, o conhecimento e a compreensão desses processos fonológicos que atuam na fala e influenciam na escrita, é vital para o bom desempenho de todo professor, porque, somente assim, esse profissional poderá auxiliar aos aprendizes na superação ou minimização dessas dificuldades.

No próximo capítulo descreveremos os procedimentos metodológicos adotados na consecução desse trabalho, detalhando o passo a passo para o seu desenvolvimento.

4 METODOLOGIA

Tendo em vista que a metodologia é um dos pontos mais importantes de uma pesquisa, sendo que é ela que propicia de forma detalhada a apresentação das etapas de uma pesquisa, além de contextualizá-la, o presente capítulo objetiva descrever os mecanismos adotados para a realização desse estudo, que através da categorização dos erros ortográficos realizados na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, busca identificar a motivação fonológica nos erros ortográficos produzidos pelos alunos, resultantes de síncopes e epênteses.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Este trabalho, quanto aos objetivos, é classificado como exploratório e descritivo. É tido como exploratório porque favorece a obtenção de informações sobre o objeto pesquisado. Segundo Gil (2008, p. 27) “pesquisas exploratórias têm como propósito favorecer maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, o que fornece ao pesquisador uma maior proximidade do objeto pesquisado.

É considerado descritivo, uma vez que é através das produções escritas dos alunos que os dados serão levantados com relação à produtividade de alguns processos fonológicos e, em seguida, descritos e analisados à luz da teoria que embasaram este trabalho.

Dessa feita, realizaremos uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi (2002, p. 71) abrange “toda bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo” e que tem como objetivo auxiliar o pesquisador na realização das análises, visto que darão ao pesquisador o embasamento necessário para uma análise de dados mais detalhada e com resultados confiáveis.

A coleta e análise dos dados têm abordagem de natureza quali-quantitativa. A natureza qualitativa, nessa pesquisa, se revela no levantamento das realizações dos erros ortográficos produzidos pelos alunos através, de suas produções textuais, buscando estabelecer uma relação entre os erros ortográficos categorizados e suas motivações fonológicas. Em termos de valores numéricos, justificando sua natureza quantitativa, as ocorrências foram identificadas e as suas causas foram descritas evidenciando através de gráficos, a relação entre as variáveis.

Por outro lado, levando em consideração que um dos objetivos desse trabalho é a interpretação do corpus coletado (ocorrências de processos fonológicos), se propondo não só a quantificar, mas também qualificar e caracterizar os erros ortográficos, fato que possibilitará a identificação do motivo que provoca a ocorrência do objeto de análise. Para Bortoni (2013, p. 34), esse tipo de pesquisa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Dessa feita, procedemos a um estudo sobre erros ortográficos seguindo uma das duas vertentes frequentemente debatidas em estudos: uma, voltada para os erros ortográficos realizados em consequência da múltipla representação dos sons do português brasileiro; a outra, relacionada aos erros ortográficos apoiados na oralidade, como reflexo dos processos fonológicos. Foi seguindo essa segunda vertente que esse trabalho foi desenvolvido, embasado na Teoria da Fonologia Natural.

Com relação aos procedimentos, configura-se como pesquisa de campo, visto que as informações serão coletadas em sala de aula. Conforme Marconi (2002, p.83), “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”.

No que diz respeito à técnica de pesquisa para a coleta de dados, os dados foram levantados entre maio e dezembro do ano letivo de 2019, quando foram realizadas, pela pesquisadora, oficinas de produção textual que propiciam a produção escrita dos alunos, em horário regular das aulas de Língua portuguesa. E, pelo fato de não serem revisados, nem reescritos, esses textos podem ser considerados produções espontâneas, mesmo sendo originários de oficinas dirigidas em sala de aula. A escolha por esse tipo de produção se justifica por ser uma modalidade em que o aluno interage livremente com a escrita, evidenciando suas hipóteses de produção textual. Essas produções serviram para observar o nível de desenvolvimento desses alunos.

Segundo Cagliari, (2009, p.106) o aluno:

deve ser estimulado a produzir textos de modo que achar melhor, usando a língua que ele conhece, da maneira que acha que pode ser escrito, isso o incentivará a escrever do modo que lhe parece mais fácil, correto e apropriado.

De acordo com Abaurre (1992), os textos espontâneos escritos por alunos em

fase de aprendizagem da escrita, ou que apresentam desvios, constituem material de pesquisa rico em informações para estudos linguísticos e, com relação a essa pesquisa, levando em conta os objetivos estabelecidos, acreditamos que tal fato se comprovou.

O primeiro passo para o desenvolvimento desse estudo, foi a comunicação da intenção da pesquisa à direção da escola e aos pais dos alunos participantes da referida turma. Em seguida, foram propostas as atividades de produção textual, todas realizadas em ambiente de sala de aula.

A seguir temos a caracterização do locus da pesquisa em que esse estudo foi realizado.

4.2 Campo de Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Barra do Corda - MA, que fica cerca de 450 km da capital, São Luís, e está localizada no centro geográfico do Maranhão, na confluência dos Rios Corda e Mearim. Segundo dados do IBGE (2019), sua população é de 88.212 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 5.190,847 km. Tem como cidades vizinhas Tuntum, Fernando Falcão, Grajaú e Formosa da Serra Negra. A cidade costuma ser destaque nacional por confrontos dentro da área indígena, que margeia a BR-226 e corta a região, sendo que o mais historicamente conhecido é a Hecatombe de Alto Alegre ou o Massacre de Alto Alegre, como alguns preferem chamar, ocorrido em 13 de Março de 1901, no meio das terras dos índios Guajajaras (etnia Tenetehara), uma violenta revolta em que os índios atacaram e mataram os padres e freiras da Missão de Alto Alegre.

A figura, abaixo, apresenta o mapa da cidade de Barra do Corda dentro do estado do Maranhão.

Figura 05: Mapa da cidade de Barra do Corda - Maranhão



Fonte: Disponível em:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/88/Maranhao_Municip_BarradoCorda.svg
Acesso em 03 de agosto de 2020.

A escola em que a turma participante dessa pesquisa está situada, pertence à rede pública municipal de ensino mas, por não ter sede própria, funciona em um prédio emprestado pela rede Estadual de Ensino, o que acaba dificultando o desenvolvimento da escola, tendo em vista que ela só tem autorização para funcionar no turno matutino. No turno vespertino e noturno funcionam as turmas do ensino médio da Rede Estadual. Fato curioso nesse arranjo é que as turmas do ensino médio vespertino não preenchem nem metade das turmas disponíveis da escola e, ainda assim, a equipe gestora, responsável pela administração do prédio, preferiu não ceder as turmas ao município, alegando indisciplina, por parte dos alunos do ensino fundamental. A escola está localizada na periferia da cidade, nas proximidades de alguns loteamentos, que após as devidas construções receberam

nomes de “vilas”.

A escola conta com 12 salas de aula, banheiros, uma cozinha, um pátio, um laboratório desativado de informática, sala dos professores, secretaria, sala da diretoria, uma quadra de esporte coberta e uma biblioteca escura, pequena e pouco organizada, porém utilizável.

Como já mencionado, a escola funciona somente no turno matutino, ofertando a modalidade de Ensino Fundamental menor (3º ao 5º ano) e maior (do 6º ao 9º). Fazem parte do quadro funcional da escola, uma diretora, uma diretora auxiliar, quatro agentes administrativos, dois vigias, cinco auxiliares de serviços gerais e merendeiras. No ano letivo de 2019 não contamos com nenhuma coordenadora ou supervisora pedagógica. A escola é mantida por verba advinda do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) programa do Governo Federal, que tem por objetivo, dentre outros e, através dos subsídios destinados à instituição, favorecer a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica.

De início, comunicou-se à direção da escola a intenção de se realizar essa pesquisa com esses alunos. Logo em seguida, procuramos os pais dos alunos da referida turma para comunicá-los que seus filhos fariam parte de uma pesquisa acadêmica.

Em raros casos verificamos a participação da família no cotidiano escolar, apesar de serem convidados a participar de reuniões para o acompanhamento do rendimento de seus filhos. O momento em que mais observamos a participação da família, em sua maioria, a mãe ou a avó responsável, ocorre em comemorações de datas festivas ou quando da necessidade de obtenção de declaração para o programa Bolsa Família, que tem como um dos seus pré-requisitos, a assiduidade do aluno na escola.

Foram realizadas atividades de produção textual que ocorreram no ambiente da sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa para coleta de dados com todos os alunos, contudo foram selecionados para descrição e análise dos dados, somente os alunos que apresentaram maior produtividade de erros em seus textos espontâneos.

Na seção que se segue, ocorre uma caracterização da turma participante, bem como dos critérios que influenciaram a escolha dos textos que serviram de base para a coleta dos dados quais sejam, erros ortográficos como reflexos dos

processos fonológicos.

4.3 Caracterização da Turma

A turma que participou desta pesquisa é formada por 30 alunos de faixa etária compreendida entre 10(dez) e 14(catorze) anos. Desses 30 alunos, 14 (catorze) são meninas e 16(dezesseis) são meninos. A matrícula inicial dessa turma era de 30 alunos, porém ao término do primeiro período um aluno foi transferido. Contudo, o recebimento de um outro aluno no início do terceiro período, justifica a informação de que a turma participante do estudo é composta por 30 alunos.

Desses 30 (trinta) alunos, 02 (dois) são repetentes, precisamente os que apresentam a maior faixa etária, 02 (dois) são oriundos da zona rural, tendo cursado o Ensino Fundamental menor na modalidade multisseriada, o que explica o fato deles ainda não terem sido plenamente alfabetizados, 05 (cinco) são egressos de uma escola particular e os 21 (vinte e um) restantes já pertenciam ao quadro discente da escola.

A realidade socioeconômica dos sujeitos da pesquisa não é diferente da realidade de tantos outros alunos espalhados pelo país afora, o que acaba se tornando uma repetição. Em sua maioria, são participantes de programas sociais, sofrem carências básicas, como a falta da primeira refeição antes de ir para a escola, uma higienização adequada, que quando questionados alegam ter sido por falta d'água. A questão familiar é um agravante na já tão conturbada realidade social dos alunos, apresentando um quadro de desestruturação familiar, se levarmos em conta que a maioria é formada por filhos de pais separados, criados por um dos genitores, a mãe, geralmente. Outros são criados com avós ou tios, parentes e, até mesmo, conhecidos. Com relação a escolaridade dos responsáveis, obtidas através das informações prestadas nas fichas escolares e através de conversas realizadas com eles, nas raras ocasiões em que aparecem para verificar o andamento escolar de seu filho, constatamos que alguns são semialfabetizados, outros têm apenas o Ensino Fundamental e poucos concluíram o Ensino Médio.

Por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, recebendo a autorização para a sua realização, através do Parecer Consubstanciado **CAAE:** 29130819.2.0000.5209.

Como já informado, a turma participante desse estudo era composta por 30 (trinta) alunos e, apesar de a coleta ter sido realizada com todos os discentes da turma, apenas os textos pertencentes a 10 (dez) alunos, identificados pela letra “A” maiúscula, seguida por um número de identificação entre 1 a 10, para manter o sigilo de suas identidades foram selecionados, por apresentarem maior produtividade de erros ortográficos como reflexos de processos fonológicos de acréscimo e subtração nos segmentos vocálicos e consonantais.

A seguir, apresentamos um quadro com a relação dos 10 (dez) sujeitos selecionados, bem como o número total de ocorrências de erros ortográficos, sejam apoiados na oralidade, como reflexo de processos fonológicos, ou por desconhecimento das convenções ortográficas.

Quadro 28: Informantes e levantamento dos dados

ALUNOS	Motivação fonológica	Convenção ortográfica	TOTAL
A1	132	42	174
A2	91	23	114
A3	96	17	113
A4	47	20	67
A5	42	17	59
A6	103	29	132
A7	64	15	79
A8	79	16	95
A9	50	15	65
A10	26	22	48

Fonte: Pesquisa direta, 2019

Após a identificação e categorização de todas as ocorrências de erros ortográficos presentes nos textos dos informantes selecionados, procuramos fazer uma relação entre as ocorrências que tiveram apoio na oralidade e o contexto fonológico que as propiciou, com o intuito de identificar àqueles que pertenciam aos processos fonológicos de acréscimo e supressão, para daí extrair os dados necessários, para compor o corpus dessa pesquisa.

Passaremos, a seguir, para uma delimitação do *corpus* coletado, bem como de uma descrição dos instrumentos utilizados para que a coleta dos dados fosse realizada.

4.3.1 Delimitação do corpus

Como já mencionado, a etapa de coleta de dados começou no primeiro semestre de 2019, período durante o qual se buscou aplicar propostas de atividades de escrita para os alunos, de forma a obtermos o *corpus* necessário para as análises. Os alunos desenvolveram as seguintes atividades escritas:

- a) Preenchimento da ficha de identificação com informações de dados pessoais, familiares e escolares;
- b) Após a leitura do conto “As três penas”, presente no livro didático “Português Linguagens”, os alunos receberam duas propostas de produção textual, das quais teriam que escolher uma para desenvolver seu conto maravilhoso. Assim, eles teriam que produzir uma história tradicional, ocorrida no passado, com as típicas personagens de contos maravilhosos e uma outra ocorrida nos dias atuais, trabalhando com outros tipos de personagens como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma mocinha distraída que adora ler.
- c) Ainda trabalhando com o gênero conto e, após a leitura de alguns exemplares do gênero, pedimos para que os alunos escolhessem um dos contos maravilhosos e produzissem um texto, com uma história ao contrário daquela escolhida por eles.
- d) Produção espontânea, gênero relato pessoal, a partir do texto lido do livro didático Banhos de mar, de Clarice Lispector. Após a leitura, compreensão e interpretação do texto, solicitamos para que os alunos produzissem um texto relatando acontecimentos marcantes em suas vidas, com sugestão de título “Quem sou eu?” ou “No túnel do tempo”.
- e) Recontagem por escrito de um livro, escolhido por eles. Essa atividade aconteceu após um passeio pela biblioteca da escola. Na oportunidade, solicitamos para que eles escolhessem uma obra que mais lhes agradassem, realizassem a leitura e, em seguida, produzissem um texto recontando a história escolhida.
- f) Produção de narrativa dando continuidade à história. Foi apresentado, aos alunos, o livro “O reizinho mandão”, de Ruth Rocha. Após a leitura do livro, cujo final apresenta três opções para dar prosseguimento à história, pedimos para que os alunos escolhessem uma dessas opções e desse um novo final à obra. Os alunos foram deixados livres para criar e reinventar o final para a história desse reizinho controverso.

g) Produção realizada através de uma obra imagética, “Os donos da bola”, de Jô Oliveira. Cada um dos alunos receberam um exemplar do livro imagético, que faz parte da coleção Histórias sem palavras e, após a leitura das imagens, pedimos que eles contassem a história lida através de palavras.

h) Produção espontânea realizada através da leitura da pintura “Vestido de festa”, de Norman Rockwell. Após a realização oral da atividade de compreensão textual, de entender cada detalhe da imagem apresentada, foi solicitado que os alunos criassem uma narrativa, abordando o tema das mudanças que a vida começa a tomar com a chegada da adolescência.

Vale ressaltar que, antes da realização das oficinas de produção textual apresentadas acima, fizemos uma contextualização do assunto abordado, bem como uma breve explanação do gênero textual que seria trabalhado (sem muito aprofundamento, tendo em vista que o objetivo da pesquisa não é esse), como também debates e questionamentos relacionados aos temas, construindo um cenário propício a uma reflexão, por parte dos alunos, fato que favorece a realização das produções textuais.

Tendo em vista as ausências de alguns alunos nos dias da realização das oficinas de produção textual, as atividades não foram feitas por todos os integrantes da turma e, conseqüentemente, pelos informantes que tiveram seus textos selecionados.

Como percebemos, no quadro abaixo, os alunos que tiveram seus textos selecionados para compor o corpus desse estudo, participaram, com raras exceções, de todas as oficinas de produção textual, utilizadas como instrumento para a realização da coleta de dados.

Quadro 29: Participação dos informantes na coleta de dados

SUJEITOS	NÚMERO DE COLETAS						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
A1	X	X	X	X	X	X	X
A2	X	X	X	X	X	X	X
A3	X	X	X	X	X	X	X
A4	X	X	X	X	X	X	X
A5	X	X	X	X	X	X	X
A6	X	X	X	X	X	X	X
A7	X	X	X	X	X	X	X
A8	X	X	X	X	X	X	X

A9	X	X	X	X	X	X	X
A10	X	X			X	X	X

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Resultou dessas atividades de escrita, a amostra dos erros ortográficos produzidos, com os quais procedemos as análises, que serão abordadas na subseção, a seguir, a fim de comprovar a hipótese inicialmente formulada de que o apoio na oralidade é o principal motivo para a realização dos erros ortográficos na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

4.3.2 Categorias de análises

Com os dados coletados em mãos, procedemos, em primeiro lugar uma classificação dos erros ortográficos quanto ao contexto que motivou os informantes a cometê-los, qual seja, por desconhecimento da convenção ortográfica ou por natureza fonológica. Após essa separação, nos dedicamos a categorizar o contexto fonológico que motivou os erros realizados por apoio na oralidade, uma vez que, o objeto de estudo desse trabalho é formado pelas alterações ortográficas que apresentam a supressão ou o acréscimo de algum segmento, precisamos identificá-los e separá-los dos demais erros fonologicamente motivados, presentes na produção escrita dos alunos. Por conseguinte, identificamos os processos fonológicos de supressão e acréscimo presentes em maior quantidade nesse estudo, como: ditongação e monotongação, apagamento do fonema /r/ em coda medial e final, nasalização e desnasalização. Outros processos fonológicos também foram identificados nos textos analisados, porém em menor quantidade como, por exemplo, o acréscimo do fonema /r/ em posição de coda final e medial, o apagamento do fonema // em coda medial, a palatalização e a despalatalização e o apagamento e acréscimo de sílaba inicial e final.

No próximo capítulo discorreremos sobre a análise e discussão dos dados que foi acompanhada por um estudo do contexto fonológico em que essas ocorrências sucederam-se. Assim, além de identificar nos erros ortográficos os processos fonológicos motivadores, a análise feita para cada processo envolveu a observação da classe de palavra envolvida, a posição silábica e a tonicidade em que o erro ortográfico ocorreu na palavra registrada.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

Serão apresentados, a partir de agora, os dados de erros ortográficos, realizados com apoio na oralidade, coletados nas produções textuais de dez alunos do 6º ano do ensino fundamental. Iniciamos a descrição com a apresentação e quantificação dos dados, associando-os aos processos fonológicos que os motivou. A divisão dos erros ortográficos está representada através de gráficos, quadros e figuras, levando em conta a motivação fonológica ou a motivação ortográfica.

5.1 Apresentação e Descrição dos dados

O quadro 30 apresenta o quantitativo de ocorrências que se enquadram nos processos fonológicos de acréscimo e supressão de segmentos, registradas nas produções escrita dos alunos participantes.

Quadro 30: Processos fonológicos de acréscimo e supressão

Processos Fonológicos de Acréscimo e Supressão	Ocorrências	Exemplos
Apagamento de /r/ em coda final	110	Leva > levar Ajuda>ajudar Dormi>dormir
Apagamento de /r/ em coda medial	29	Pesonalidade>personalidade Convesadero>conversador
Ditongação	51	Nois>nós Atrais>atrás
Monotongação	47	Nu>não Enfetá>enfeitar
Nasalização	50	Muinto>muito Untimo>último
Desnasalização	136	Ajutou>juntou Quando>quando
Apagamento de sílaba inicial	11	Pruvetu>aproveitou Tava>estava
Apagamento de /s/ em coda medial	12	Decorpeo>descobriu Trainformou>transformou
Apagamento de sílaba final	03	Praneigo>planejando
Apagamento de /l/ em coda medial	05	Descupa>desculpa Espussaram>expulsaram
Acréscimo de /r/ em coda medial	08	Porde>pode Ferdor>fedor
Acréscimo de /r/ em coda final	07	Sor>só

		Nenhumar>nenhuma
Acréscimo de /i/ (epêntese)	04	Pineu>pneu Admirado>admirado
Acréscimo de sílaba final	02	Atrara>atrás
Apagamento de /r/ no ataque complexo	02	Pu>pro
Total de Ocorrências	477	

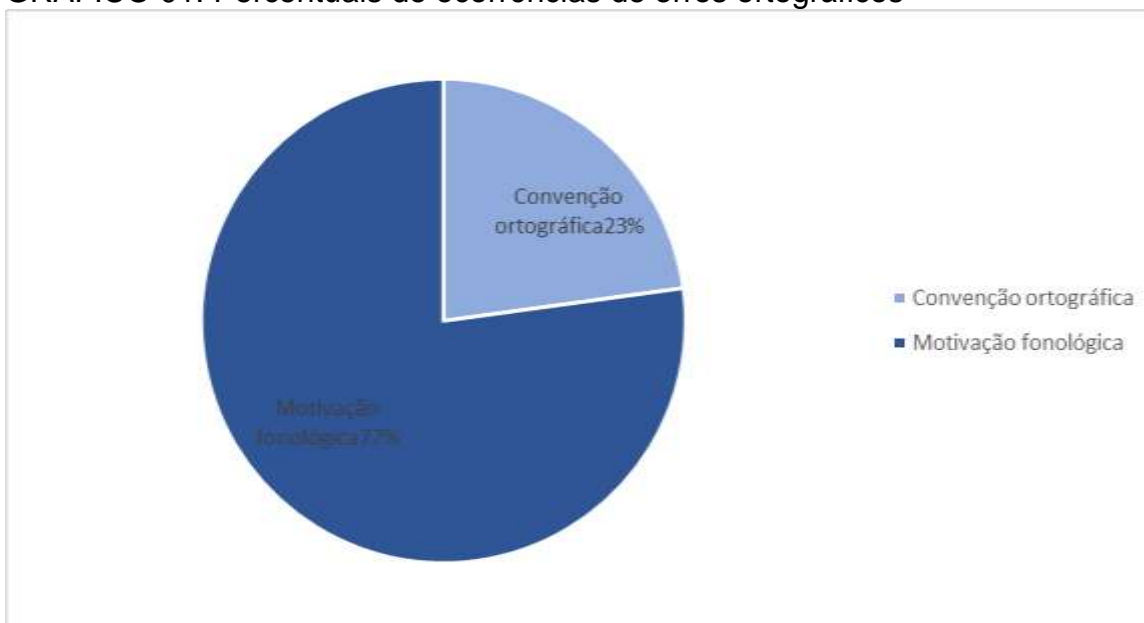
Fonte: pesquisa direta, 2019

A classificação geral dos erros ortográficos segue duas vertentes: uma, motivada por apoio na oralidade e, uma outra, motivada pelo desconhecimento da convenção ortográfica. Após levantamento dos dados, buscamos associar aos erros a motivação que levou os aprendizes a cometê-los. Ao final dessa etapa, voltamos a atenção para os erros ortográficos que envolvem supressão e acréscimo de segmentos vocálicos e consonantais, apoiados na oralidade como consequência de alguns processos fonológicos.

Foram analisados 68 (sessenta e oito) produções escritas, o que representa uma média de 6,8 textos por aluno. A quantidade de erros registradas nos textos dos dez alunos participantes chegaram a soma de 946 (novecentos e quarenta e seis) incluindo na contagem, os erros com apoio na oralidade e erros ocasionados pela irregularidade que o português brasileiro apresenta.

Cumpramos frisar que, dos 946 (novecentos e quarenta e seis) erros categorizados, 730 (setecentos e trinta) erros tiveram uma motivação fonológica e, apenas 216 (duzentos e dezesseis) foram realizados pelo desconhecimento das convenções ortográficas, o gráfico 1, a seguir, mostra os percentuais de ocorrências desses erros.

GRÁFICO 01: Percentuais de ocorrências de erros ortográficos



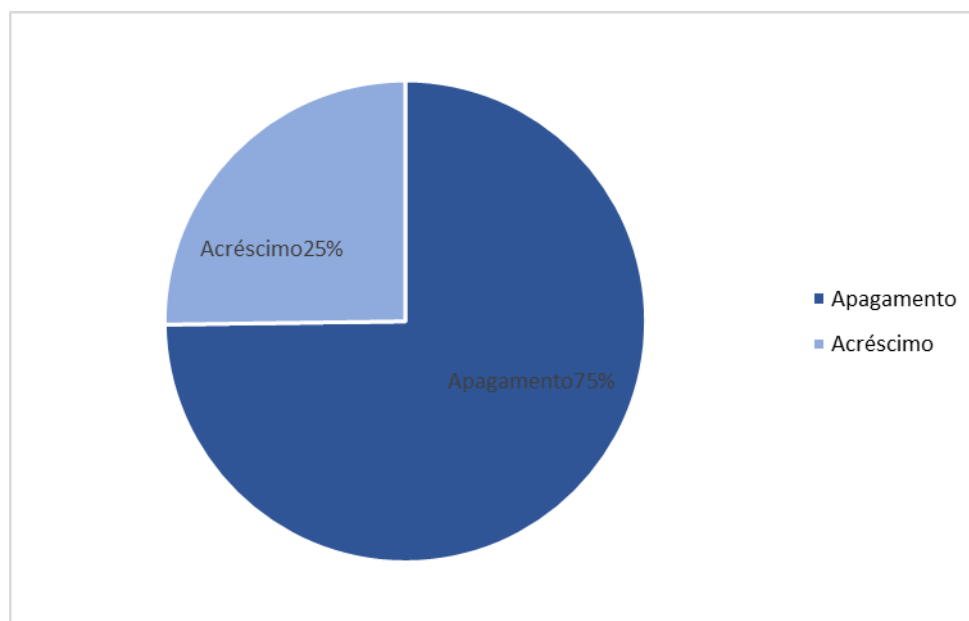
Fonte: pesquisa direta, 2019

Como notado no gráfico 01, os alunos da turma pesquisada estão produzindo mais erros com motivação fonológica, com apoio na oralidade, apresentando um percentual de 77% do total das ocorrências para somente 23% de erros cometidos em decorrência do desconhecimento da convenção ortográfica.

Dentre esses erros com motivação fonológica, procedemos uma descrição e análise somente daqueles que se enquadram nos processos fonológicos de acréscimo e supressão de segmentos vocálicos e consonantais

Nesse sentido, percebemos que, dos 730 (setecentos e trinta) erros ortográficos com motivação fonológica, somente 477 (quatrocentos e setenta e sete) erros se enquadravam nos processos fonológicos de acréscimo e supressão, sendo que, 357 (trezentos e cinquenta e sete) erros foram de apagamento de segmento vocálico e consonantal e, apenas, 120 (cento e vinte) erros foram de acréscimo de segmentos, tanto vocálicos quanto consonantais. Para evidenciar esse contraste nas realizações desses processos, temos, a seguir, um gráfico exibindo o percentual das ocorrências.

Gráfico 02: Percentual das ocorrências de processos fonológicos de acréscimo e supressão nos segmentos vocálicos e consonantais



Fonte: Pesquisa direta (2019)

O gráfico 02 (dois) evidencia que os alunos da turma investigada estão realizando, em um número bem maior, os processos fonológicos de supressão ou apagamento de segmentos vocálicos e consonantais em suas produções escritas. Esse percentual confirma a necessidade de um estudo envolvendo esses tipos de erros ortográficos, bem como, a necessidade de intervenção, relacionada a esses erros.

Muitas pesquisas já foram desenvolvidas no campo de análise de erros ortográficos, das quais podemos destacar a pesquisa realizada por Zorzi (2010), que analisou a produção da escrita e os erros ortográficos de alunos da 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, com o intuito de categorizar e classificar as alterações ortográficas presentes nos textos dos sujeitos participantes da pesquisa. O autor analisou 21.196 erros e constatou, através de suas observações, que os alunos investigados estavam produzindo de maneira mais recorrente as alterações ortográficas em decorrência da múltipla representação dos fonemas.

Ainda em relação aos estudos de Zorzi (2010), vale ressaltar que, o grande número de alterações ortográficas com o apoio na oralidade chamou a atenção do autor, pois figurou em sua pesquisa como a segunda maior causa dos erros realizados pelos alunos das séries analisadas, com o percentual de 16,8% das alterações,

totalizando 3558 palavras grafadas de modo não convencional, revelando uma forma de escrever próxima de uma transcrição fonética. As alterações ortográficas identificadas pelo autor se assemelham àquelas encontradas na pesquisa, realizada por Miranda (2015), como base de estudo para a sua dissertação de mestrado, tornando esse estudo mais significativo.

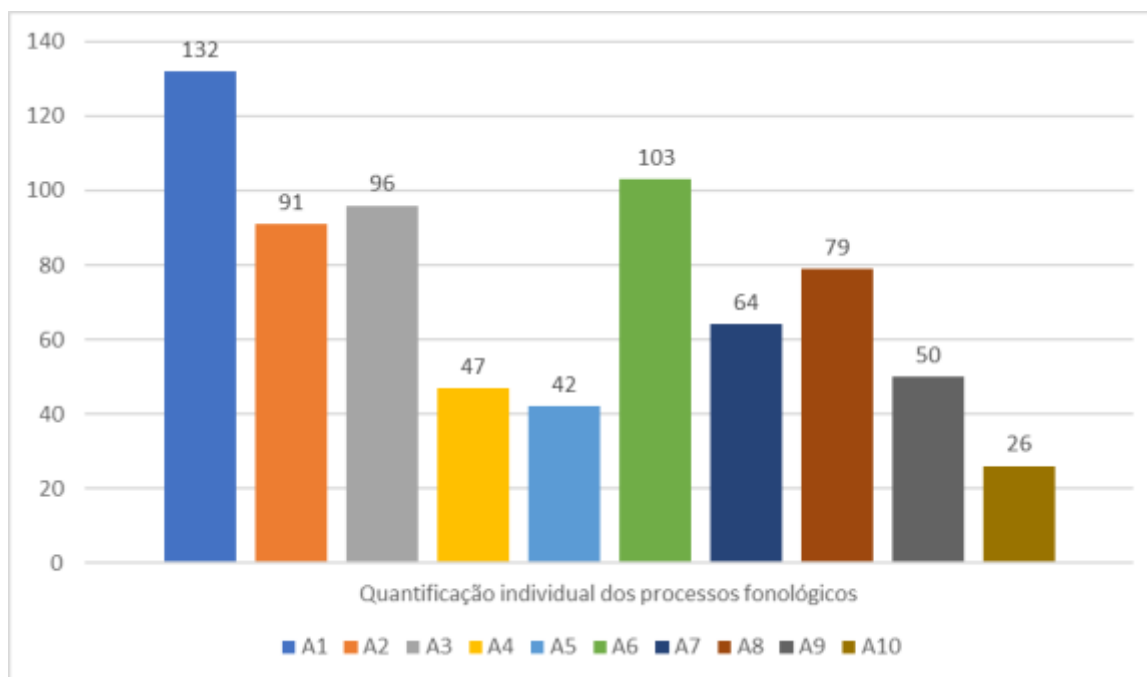
O estudo realizado por Miranda (2015), constatou que alunos do 6º ano do Ensino Fundamental cometem mais erros em decorrência do apoio na oralidade, ao contrário do que foi identificado na pesquisa realizada por Zorzi (2010) em que os erros causados pelo desconhecimento da convenção ortográfica apresentaram-se em maior quantidade. Para chegar a essa conclusão, a pesquisadora realizou um estudo com 259 (duzentos e cinquenta e nove) textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Após levantamento do corpus, descrição e análise dos dados, a estudiosa identificou um total de 1526 (mil quinhentos e vinte e seis) erros sendo que, desse total, 1171 (mil cento e setenta e um) foram erros realizados com apoio na oralidade, o que corresponde a 77% do total. Esse percentual é muito próximo do que foi identificado na nossa pesquisa, ou seja, 77,1% dos erros cometidos pelos alunos da turma investigada, o que comprova a necessidade de um estudo envolvendo esses erros, assim como, a necessidade de intervenção direcionada a eles, especificamente.

As análises e os dados, a seguir, foram voltados para o detalhamento dos erros ortográficos e suas motivações fonológicas.

5.2 A Escrita dos Alunos e os Processos Fonológicos

Antes de mais nada, faz-se necessário uma quantificação, por aluno, de ocorrência de erros ortográficos e dos processos fonológicos que interferem na realização de uma escrita adequada. O gráfico 3, na sequência, mostrará a quantidade de erros ortográficos, com motivação fonológica, identificada nos textos analisados.

Gráfico 03: Resultados individuais (por alunos) dos processos fonológicos presentes nos dados coletados



Fonte: Pesquisa Direta (2019)

As informações contidas no gráfico 03 deixa claro um dos critérios de escolha dos informantes, qual seja, uma maior produtividade de erros ortográficos. Conforme observado, esses alunos apresentam uma escrita quase que totalmente oralizada, apresentando, em alguns casos mais críticos, todos os processos fonológicos de apagamento e supressão, objeto de estudo dessa pesquisa. Tal fato sugere a necessidade de uma análise mais detalhada e de uma intervenção para tentar minimizar essas ocorrências.

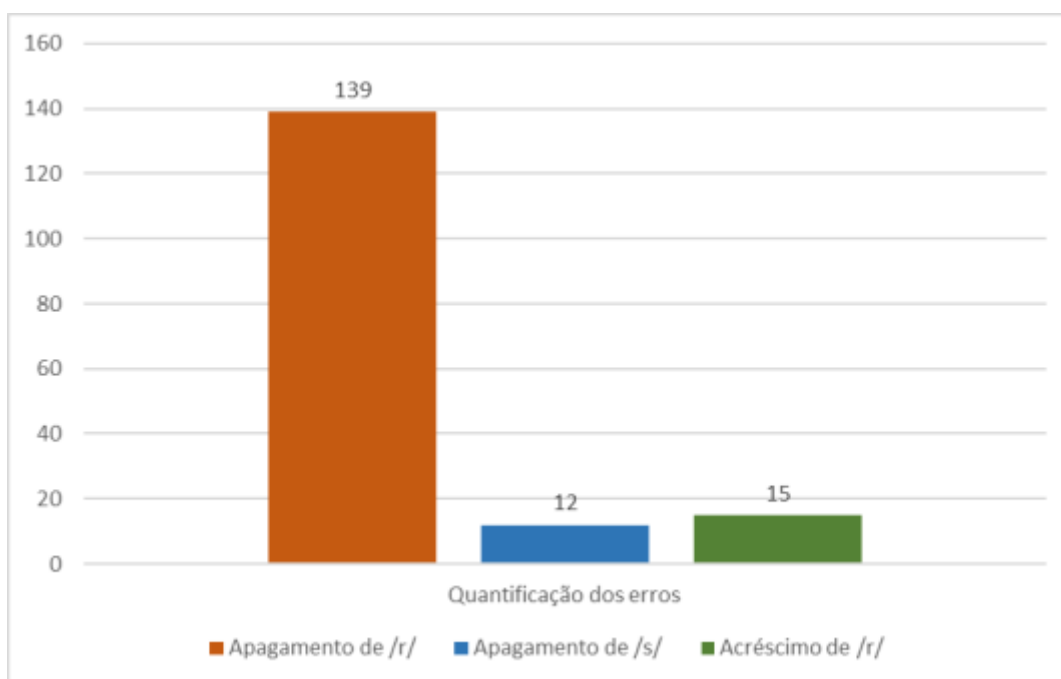
Os resultados obtidos demonstrarão os processos fonológicos envolvidos, seguindo a seguinte ordem: os resultados encontrados envolvendo segmento consonantal e, em seguida, os resultados envolvendo os segmentos vocálicos.

5.2.1 Resultados envolvendo segmentos consonantais

Quando as análises se voltam para os dados envolvendo os segmentos consonantais, temos uma das maiores ocorrências de erros ortográficos representadas pelos processos fonológicos de apagamento e acréscimo de /r/ em posição de coda medial e final. Dos 477(quatrocentos e setenta e sete) erros com motivação fonológica identificado nas produções escritas dos alunos investigados, 173(cento e seten-

ta e três) ocorrências tiveram como objeto os segmentos consonantais, representando 37,3% dessas ocorrências. Para que essas ocorrências sejam melhor visualizadas, o gráfico, a seguir, apresenta a quantificação, em blocos, desses processos fonológicos presentes nos textos dos alunos.

Gráfico 04: Quantificação dos erros considerando o segmento consonantal



Fonte: Pesquisa direta (2019)

A distribuição dos erros se dá da seguinte maneira: 154 ocorrências dos processos de supressão e acréscimo, identificados como apagamentos e acréscimo de /r/ em coda medial e final, 12 realizações de apagamento de /s/. Outros ocorreram em menor quantidade como, por exemplo, apagamento de // representando o percentual de 5,3% das ocorrências. De acordo com Bortoni-Ricardo(2014), a supressão ou a recuperação do /r/ no meio ou em final de palavra, ocorre, com frequência, no Brasil, em praticamente todo o contínuo de variedades linguísticas faladas. A autora esclarece que isso ocorre porque o aluno está tentando se adequar aos padrões ensinados na escola, assim, ele reconhece como erro de norma-padrão a retirada do /r/ de algumas palavras, seja em posição final ou medial, passando a acrescentar esse /r/ em qualquer palavra que ele acredita possuir. Para Lemle(1978), essa supressão e esse acréscimo do /r/ são fenômenos verificados numa extensão geográfica ampla quando se trata das realizações de infinitivos

verbais e de registros coloquiais. Já para Camara Jr(1972), esse esvaziamento e recuperação do /r/ não ocorre apenas em verbos, embora representem a maioria das ocorrências, mas pode ocorrer também nas outras classes gramaticais como, por exemplo, **ater**, no lugar de **até** ou **nenhumar** no lugar de **nenhuma**.

Contudo, vale lembrar que foi possível identificar, através das análises dos dados coletados, uma grande quantidade de outros erros ortográficos, com motivação fonológica, envolvendo segmentos consonantais como, por exemplo, a troca de surda por sonora e de sonora por surda, que representaram 8% dos 730 erros com motivação fonológica, categorizado nessa pesquisa e que, por não englobarem o universo do objeto estudado, não foram descritos e nem analisados profundamente.

A seguir, tem-se as análises dos dados voltadas para os processos fonológicos que tem como objeto de motivação os segmentos vocálicos.

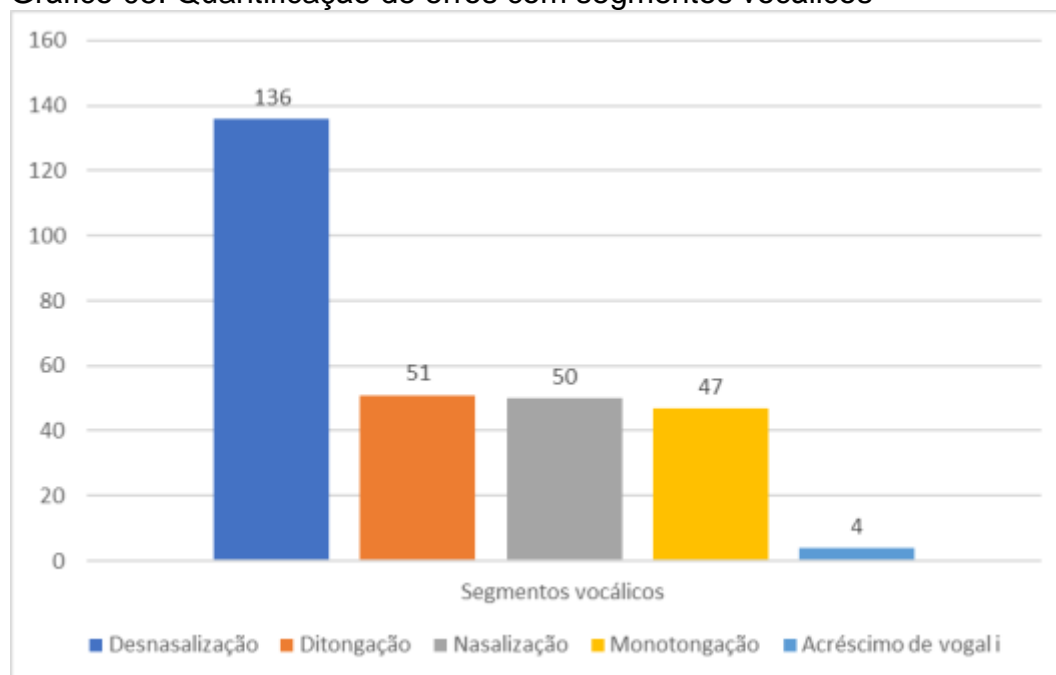
5.2.2 Resultados envolvendo segmentos vocálicos

Quando as análises se voltam para os dados envolvendo os segmentos vocálicos, levando em consideração somente os processos fonológicos de supressão e acréscimo, as ocorrências de erros ortográficos aumentam de maneira considerável, sendo representadas pelos processos fonológicos de ditongação e monotongação, nasalização e desnasalização e, pelo acréscimo de /i/ formando uma nova sílaba **CV** o que acaba modificando toda a estrutura da palavra, como verificado em **ob-ti-do > o-bi-ti-do**, em que o acréscimo da vogal epentética **i** transformou uma palavra trissílaba em uma polissílaba.

Concernente ao acréscimo de uma vogal epentética, Camara Jr (2019, p. 87) assim postula, “quando a consoante aparentemente pós-vocálica está em posição final de vocábulo, é pacífica a admissão de uma vogal formando nova sílaba.” No que se refere aos fenômenos de monotongação e ditongação, estudos apontam que, historicamente, são fenômenos linguísticos com “raízes” da fala popular, que se perpetuou na história e ainda continua a produzir mudança nas línguas neolatinas. Pereira, (2004, p. 18) em sua dissertação de mestrado, aponta que, o português do século XVI, representado por *Os Lusíadas*, de Luiz de Camões, já manifestava palavras monotongadas, com o apagamento de semivogais como "fenômeno natural e espontâneo. Ou seja, Camões já apagava, em uma série de palavras, as semivogais

/j/ e /w/ em ditongos orais do português do século XVI". (PEREIRA, 2004, p.18). As ocorrências desses processos representam o percentual de 63,3% dos 464 (quatrocentos e sessenta e quatro) erros identificados envolvendo processos fonológicos de supressão e acréscimo. O gráfico 05 mostrará a quantificação dessas realizações nos textos analisados.

Gráfico 05: Quantificação de erros com segmentos vocálicos



Fonte: Pesquisa Direta (2019)

Pelo constatado no gráfico 5, os alunos suprimem mais segmentos do que acrescentam, isso se somarmos os casos de monotongação e desnasalização, que representam 186 realizações, para os casos de ditongação e nasalização que, somados, tiveram somente 100(cem) ocorrências na escrita dos alunos informantes dessa pesquisa.

Camara Jr.(2019), referindo-se à estrutura silábica de vogais nasais, postula que o que temos é uma sílaba travada por um elemento nasal. Na concepção do autor, a nasalidade pura da vogal não existe, haja vista não se criar por meio dela uma oposição entre vogal pura envolvida de nasalidade e vogal seguida de consoante nasal pós-vocálica, divergindo do que acontece no francês. É possível constatar nos dados apresentados neste gráfico que, a desnasalização é o processo que registrou maior motivação para os erros produzidos, em que os aprendizes realizam o apagamento do arquifonema nasalizador, resultando na redução de uma estrutura

silábica CVN para CV. Alguns autores, estudiosos da aquisição da linguagem escrita, como Cagliari (1999b), Lemle (2009), Zorzi (1998 e 2009), dentre outros, consideram essa estrutura canônica. Isso acontece porque esse é o primeiro modelo de estrutura silábica adquirido pelas crianças em processo de aquisição da linguagem.

Na pesquisa realizada por Miranda (2015), com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no tocante às ocorrências de nasalização e desnasalização, a pesquisadora constatou que os alunos participantes desse estudo também realizavam o apagamento da coda nasal em um número bem maior do que inseriam esse segmento. Das 186 (cento e oitenta e quatro) ocorrências envolvendo esses dois processos fonológicos, 136 (cento e cinquenta e quatro) foram de desnasalização para somente 50 (trinta) de nasalização.

Convém ressaltar que, por esse estudo ter definido como seu objeto de pesquisa somente os erros ortográficos com motivação fonológica que representassem processos fonológicos de supressão e de acréscimo, deixou-se de analisar outros processos envolvendo os segmentos vocálicos, muito presente na escrita dos alunos investigados e que não poderíamos deixar passar sem ao menos mencioná-los. Assim, o que percebemos durante as observações dos dados coletados foi que processos como a troca do **u** pelo **i**, troca da vogal **e** pela vogal **i** e a troca da vogal **u** pela vogal **o**, representadas pelos processos fonológicos de abaixamento e alçamento de vogal e de generalização, chegaram ao significativo percentual de 11,3% do total de erros com motivação fonológica, quantificando 82 (oitenta e duas) ocorrências.

5.3 Dados da Escrita dos Informantes

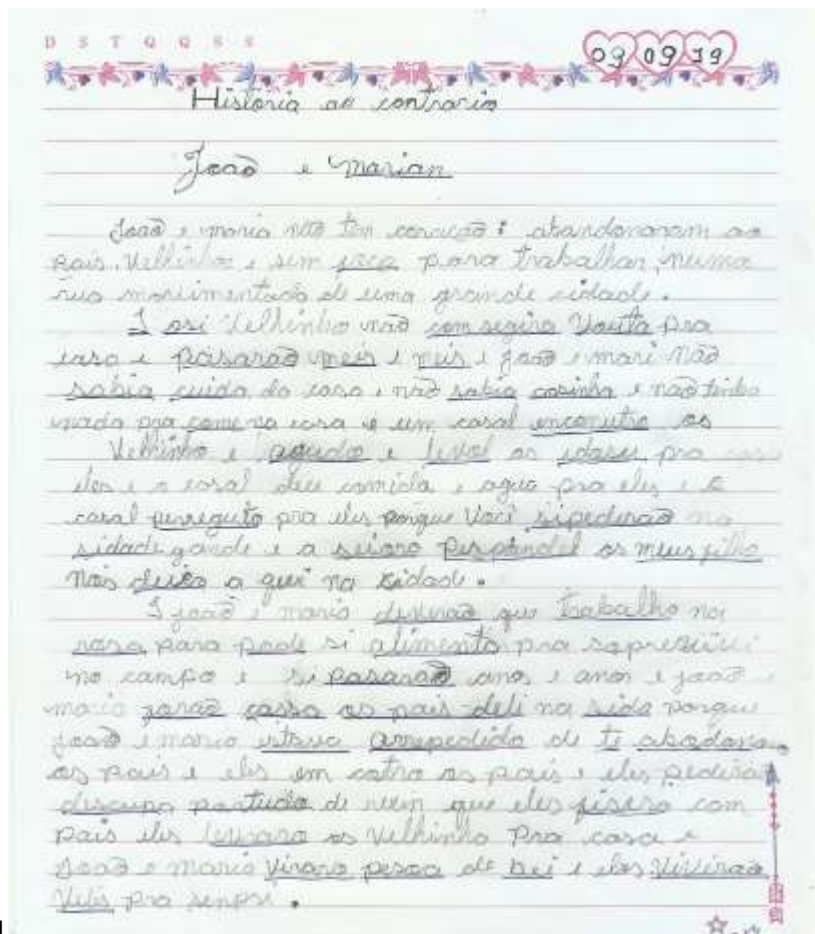
Dada a quantidade e diversidade dos erros categorizados, já exibidos em gráfico, decidimos pelo detalhamento e análise daqueles que apresentaram um número maior de ocorrência e que urge uma intervenção, fato que será apresentado na seção seguinte desse capítulo. A análise realizada, deu-se em pares, apresentando os processos presentes na escrita dos alunos.

5.3.1. Acréscimo e supressão: nasalização e desnasalização

Na figura 06 a seguir apresentaremos um fragmento de texto de A1 que

exemplifica as realizações de nasalização e desnasalização presentes nos dados coletados.

Figura 06: Fragmento de texto do informante



A1

Fonte: Pesquisa Direta(2019)

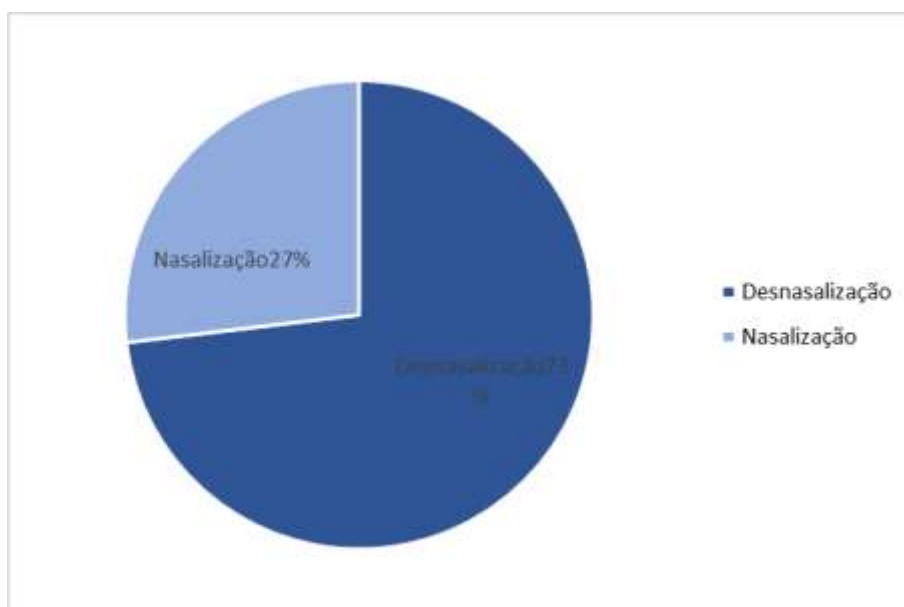
No fragmento de texto apresentado podemos observar que o informante escreveu **fisero**, **levraro** e **viraro** para **fizeram**, **levaram** e **viraram**, representando o processo de desnasalização em itens lexicais verbais, conforme dados apresentados por Da Hora(2009), em que o informante realiza o apagamento da nasal na terminação – **am** e a vogal **a** é substituída pela vogal média **o**. Analisando esse fragmento de texto, é possível perceber também a presença de outros processos fonológicos apontados nesse estudo, constatando, principalmente, que o informante procedeu a uma escrita oralizada.

Existem ainda, nos dados coletados, 06 ocorrências com itens verbais, em que ocorre o apagamento da nasal na terminação –am e a vogal **a** permanece:

era>eram; estava>estavam; orgulhava>orgulhavam e outros casos em que a vogal **a** sofre o alçamento para a vogal **u** como em :forru> foram; ficaru>ficaram e viru>viram dentre outros.

Os processos de desnasalização e nasalização, correspondem a 38,8% das ocorrências de erros ortográficos, fonologicamente motivados, envolvendo processos de acréscimo e supressão de segmentos, identificados na escrita dos alunos investigados, sendo responsáveis por 186 dessas realizações, sendo 50(cinquenta) nasalização e 136(cento e trinta e seis) desnasalização. O gráfico 06, a seguir, traz a distribuição desses dois processos.

Gráfico 06: Ocorrências de nasalização e desnasalização



Fonte: Pesquisa Direta (2019)

No português brasileiro a nasalização pode ser realizada a partir da inserção do sinal diacrítico til (~) ou de um fonema consonantal nasal, /m, n, ñ/ que assumem as características de um arquifonema /N/, conforme percebido nas ocorrências de escritas dos informantes, nas quais constatamos que esse processo atinge o constituinte silábico coda, tanto em posição medial quanto final, aumentando uma sílaba CV para uma CVN, conforme postula Camara Jr(2019).

Para a realização da desnasalização ocorre o processo inverso da nasalização, em que o arquifonema nasalizador é apagado e com isso surge uma estrutura silábica que foi reduzida de CVN para CV. E conforme estudiosos da aquisição da

linguagem escrita, como Lemle (1995) e Zorzi(1998 e 2009), dentre outros, isso ocorre porque a sílaba CV é o primeiro modelo de estrutura silábica adquirido pelas crianças em processo de aquisição da linguagem, sendo, também, o primeiro ensinado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O quadro 31, a seguir, traz exemplos de nasalização e desnasalização identificados nas produções escritas dos alunos investigados.

Quadro 31: Ocorrência de nasalização e desnasalização

Processo fonológico	Dado coletado	Escrita ortográfica
Nasalização	muinto	Muito
Desnasalização	criça	Criança
Desnasalização	fisero	Fizeram
Desnasalização	levraro	Levaram
Nasalização	Penquena	Pequena
Nasalização	chuntou	Chutou
Nasalização	emboram	Embora
Nasalização	forãm	Foram
Nasalização	conlhecendo	Conhecendo
Nasalização	esquesserãm	Esqueceram
Desnasalização	bricava	Brincava
Desnasalização	rertorate	Restaurante
Nasalização	andenmos	andamos

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Ao observar o quadro das nasalizações e desnasalizações, podemos notar que nas nasalizações ocorridas, na escrita dos informantes, existe uma dupla nasalização, como em *esquesserãm>esqueceram*, *forãm>foram* em que ocorreu o acréscimo do diacrítico (~) com o intuito de nasalizar uma palavra que já era nasalizada por contaminação, verificada pela presença do fonema /m/. Quando observado a palavra *andenmos>andamos* verificamos que houve o acréscimo do fonema /n/ ao fonema /e/ que já é nasalizado por espriamento, por estar na fronteira silábica com o fonema /m/, um nasalizador. Depreendemos com isso que o aluno demonstra um certo conhecimento das regras de nasalização, mas não sabe como realizá-las cor-

retamente, por essa razão, passa a acrescentar o diacrítico (~) ou um fonema nasalizador, quando considera necessário.

No que se refere ao processo de desnasalização, presente nos dados coletados, o que percebemos é uma redução do padrão silábico de CVN para CV, fato que não leva em consideração classe gramatical ou tamanho de sílaba. Porém, na visão de Da Hora (2009), o processo de desnasalização não é favorecido em sílabas tônicas finais e estaria restrito a itens lexicais com terminação – **am** e **em**.

Levando em conta os estudos de Da Hora (2009), sobre o favorecimento das ocorrências de desnasalização, promovemos um levantamento dessas realizações nas amostras coletadas para relacioná-las ao nível de tonicidade e às terminações que as favoreceriam (-aN,-eN,-iN,-oN,-uN). O quadro 32, a seguir, retrata o número de ocorrências observadas e as terminações que as favoreceram.

Quadro 32: Número de ocorrências por terminações

Terminações					Tonicidade	
aN	eN	iN	oN	uN	Átona	Tônica
70	26	18	16	06	65	49

Fonte: Pesquisa Direta, 2019

As informações contidas no quadro 32 diferem dos dados do estudo de Da Hora(2009) quando ele diz que as ocorrências de desnasalização estariam restritas às terminações –am e -em e que o apagamento da nasal não é favorecido se o acento tônico estiver na última sílaba. O que achamos nos dados coletados e quantificados no quadro,em discussão, é que as ocorrências de desnasalização independe das terminações lexicais pois, embora em menor quantidade, tal processo foi realizado em todas as terminações.

Com relação à tonicidade, tal fato também se mostrou irrelevante para as realizações de desnasalização, tendo em vista que as ocorrências desse processo esteve presente tanto em sílaba tônica quanto em sílaba átona, mostrando que a atual pesquisa se coaduna com as informações contidas na pesquisa realizada por Miranda(2009), estudo no qual a autora concluiu que, quanto à tonicidade, os erros analisados apontam para um equilíbrio entre o apagamento da coda nasal, tanto em sílabas tônicas, quanto em sílabas átonas.

Outro fato convergente com as informações fornecidas pelos estudos de Miranda (2009) se refere à questão das terminações que, segundo a autora, quanto ao

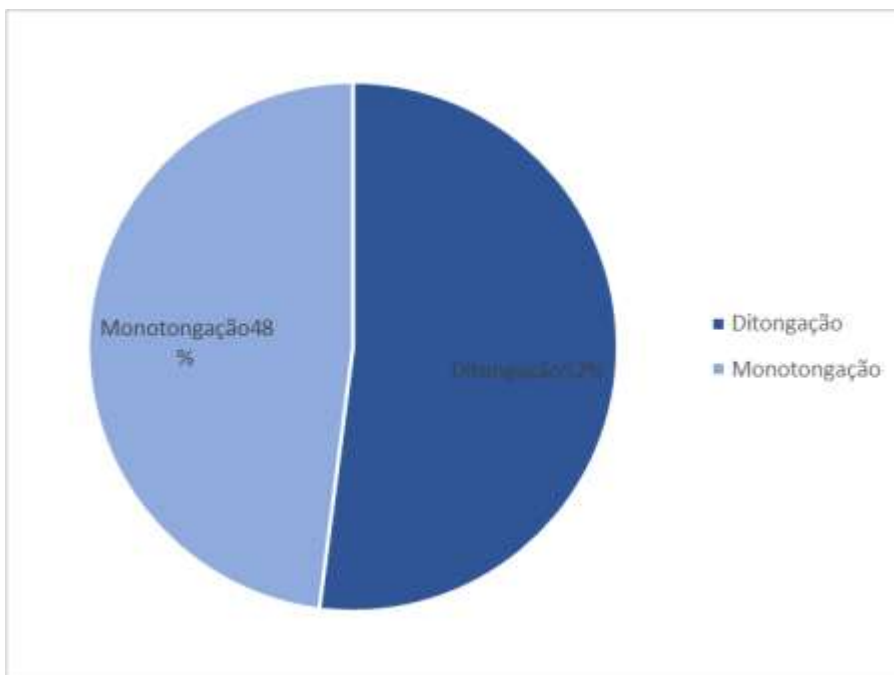
tipo de vogal que sofre o apagamento da coda nasal, tem-se a vogal baixa /a/, de forma mais predominante, seguida pela vogal média /e/ que, por terem maior grau de abertura, favorecem a desnasalização. Os dados apresentados no gráfico confirmam o que apontaram os estudos de Miranda(2009), tendo em vista que foram coletados 70 (setenta) realizações de desnasalização em terminação –aN, seguidas por 26(vinte e seis) realizações em itens lexicais com terminação –eN, o que confirma o predomínio dessas duas terminações, para somente 40 realizações se comparada à soma das outras três terminações.

5.3.2 Supressão e acréscimo: monotongação e ditongação

A estrutura silábica é alterada quando os alunos realizam os processos de monotongação e ditongação, inserindo ou apagando segmentos de forma inadequada. De acordo com as análises dos dados coletados buscamos identificar em quais tipos de ditongo e em quais ditongos esses processos são mais produtivos.

As análises dos dados indicam uma ocorrência menor de monotongação em relação à ditongação, evidenciando que os alunos, nesses casos, mais inserem do que apagam segmentos. Foram identificadas 47 (quarenta e sete) ocorrências de monotongação, contra 51(cinquenta e uma) de ditongação, significando um certo equilíbrio entre esses dois processos, existindo apenas uma diferença de 04(quatro) realizações entre um e outro. Vejamos os dados no gráfico 07, a seguir.

Gráfico 07: Ditongação e monotongação



Fonte: Pesquisa Direta (2019)

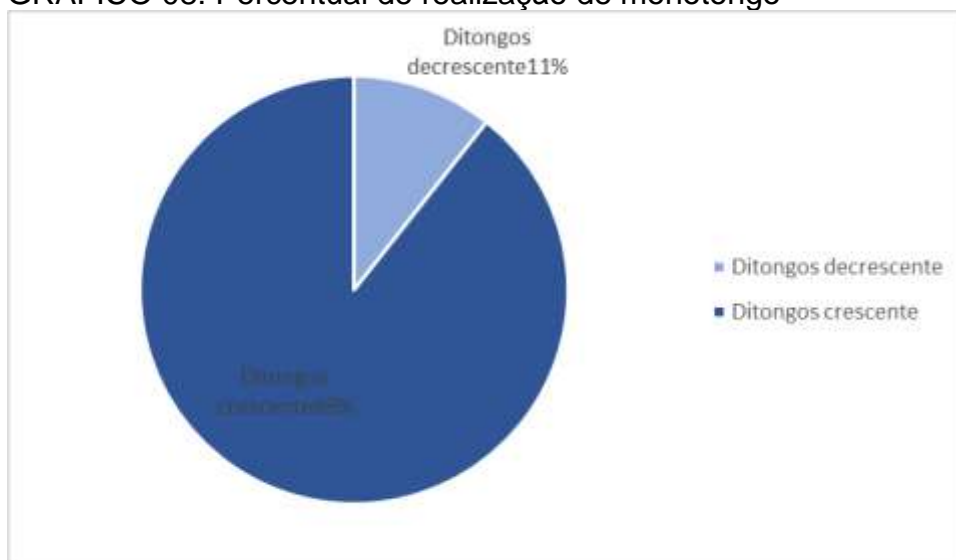
Verificando os erros ortográficos provocados pelo apagamento de um segmento vocálico, no caso de um *glide* ou semivogal, que resultam em um monotongo, ou seja, em que ocorre a redução de um ditongo, antes foi necessário fazer uma identificação do tipo de ditongo, qual seja, crescente ou decrescente que mais favorece a monotongação.

Assim, de acordo com os dados coletados, constatamos que os ditongos que mais favorecem o apagamento de segmento gerando um monotongo são os ditongos decrescentes, comprovando o que diz os estudos de Camara Jr(1991) e Bisol (1999) que reconhecem a existência apenas dos ditongos decrescentes, chamados por eles de ditongos verdadeiros, uma vez que os ditongos crescentes são mais suscetíveis de variação com o hiato.

Outra questão relevante com relação aos ditongos decrescentes é que, segundo Da Hora (2009), os chamados ditongos *leves* estão entre eles localizados. Tais ditongos, ditos *leves*, possuem certa característica que faz com que o apagamento de um segmento não provoque alteração no sentido do item lexical modificado, dessa feita, propicia o apagamento também na escrita. Das 47 (quarenta e sete) realizações de monotongação, podemos afirmar que 42(quarenta e duas) ocorrências foram motivadas pela presença dos ditongos decrescentes, ocasionando a pre-

dominância do apagamento da semivogal *u*. O gráfico a seguir mostrará o percentual de ocorrências de monotongação por tipo de ditongo favorecedor.

GRÁFICO 08: Percentual de realização de monotongo



Fonte: Pesquisa direta (2019)

Pegando como exemplo a classificação feita por Da Hora (2009), em que ele divide os ditongos decrescentes em verdadeiros e leves, observamos nessa pesquisa que os alunos realmente não cometem esse processo de apagamento de semivogal, tendo como contexto um ditongo verdadeiro, tendo em vista que, se assim o fizessem, eles poderiam mudar o sentido da palavra. Dessa feita, os casos de erros ortográficos com motivação fonológica como reflexo do processo de monotongação, tiveram predominância entre os ditongos ditos leves. O quadro a seguir traz alguns exemplos identificados nos textos dos alunos.

Quadro 33: Realização de monotongos em ditongos leves

Dado coletado	Escrita ortográfica
motoquero	Motoqueiro
fecho	Fechou
otor	Outro
intera	Inteira
aprovetu	Aproveitou
trose	Trouxe
enfetá	Enfeitar
fetiço	Feitiço
enconutro	Encontrou
deixo	Deixou
encotre	Encontrei

viro	Vieram
prefeto	prefeito
apaxonou	apaixonou
dinhero	dinheiro

Fonte: Pesquisa Direta, 2019

Embora não se tenha encontrado na literatura pesquisas que indicassem a predisposição da classe gramatical como contexto produtivo de ocorrências de monotongação, durante as análises dos dados coletados, tomamos a liberdade de averiguar em qual classe de palavra esse processo ocorre em maior número, bem como em que contexto silábico e em quais ditongos eles são mais suscetíveis.

Segundo dados coletados, os alunos do 6º ano estão realizando em número maior o processo de monotongação em verbos, sendo 31(trinta e uma) ocorrências para somente 18(dezoito) realizações em nomes. No que se refere à posição em que eles ocorrem, observamos que esse fato é irrelevante, tendo em vista que as realizações ocorrem tanto em coda medial, quanto coda em final.

Contudo, a título de comparação, constatamos que as monotongações realizadas em itens lexicais verbais, acontecem em sua maioria, em posição de coda final, representando nos dados 23(vinte e três) ocorrências para somente 08(oito) realizações em coda medial. Porém, quando se volta a atenção para os processos realizados em nomes, percebemos que esse fato se inverte, ou seja, das 18(dezoito) ocorrências de monotongação em nomes, 15(quinze) foram realizadas em posição de coda medial e somente 03(três) em coda final. A seguir, temos um quadro com exemplos de monotongação em verbos e em nomes.

Quadro 34: Monotongação em verbos e em nome

Ocorrências em verbos	Ocorrências em nomes
Sego>chegou	Motoqueiro>motoqueiro
Fico>ficou	Otros>outros
Deixo>deixou	Fetiço>feitiço
Encontre>encontrei	Ladera>ladeira
Vouto>voltou	Prefeto>prefeito
Entro>entrou	Restorante>restaurante

Fonte: Pesquisa direta (2019)

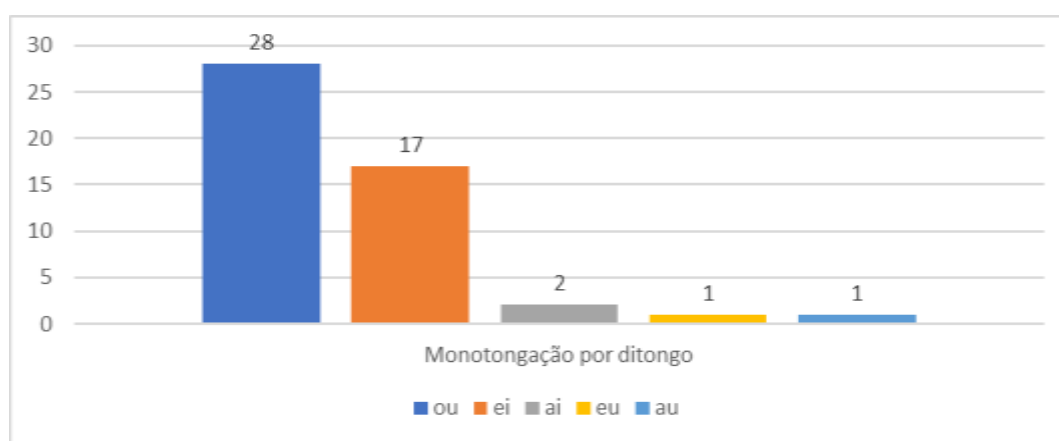
As informações contidas no quadro confirmam o que foi dito sobre as ocorrências de monotongação tanto em verbos, quanto em nomes, considerando os exemplos apresentados que mostram serem as ocorrências em verbo predominan-

tes em coda final, enquanto que as ocorrências em nomes tiveram suas realizações concentradas em maior quantidade em posição de coda medial.

Em relação aos ditongos que são mais suscetíveis ao processo de monotongação, observamos as seguintes realizações: 17(dezessete) ocorrências com ditongo

-**ei**, 28(vinte e oito) ocorrências com o ditongo -**ou**, 02(duas) ocorrências com o ditongo -**ai** e 01(uma) ocorrência com ditongo -**eu** e o ditongo **au**. O gráfico a seguir evidenciará essas realizações.

Gráfico 09: Resultado das realizações de monotongação por ditongo.



Fonte: Pesquisa Direta, (2019)

Pelo gráfico apresentado, notamos que as realizações no ditongo /ow/ são predominantes, seguidas pelas realizações no ditongo /ey/. Para justificar essas ocorrências, buscamos identificar o contexto silábico das realizações e verificamos que os mais produtivos foram: o contexto silábico que favorece a monotongação do ditongo -/ey/ nos dados coletados é a presença dos fonemas /t/ e /r/, com predominância para o fonema /t/ em ataque na sílaba seguinte, que registrou 07(sete) ocorrências, e 05(cinco) ocorrências para o fonema /r/. Com relação ao ditongo /ow/ notamos a predominância de realizações no final de palavra fato que obteve 10 (dez) registros identificados nos dados analisados, seguido pelas ocorrências em que o fonema /t/ aparece como ataque da sílaba seguinte. Essas observações, em parte, confirmam o que Bisol (1999) esclarece sobre o fato de o ditongo /ey/ se caracterizar variável diante de /s,r/, e que o ditongo /ow/ é variável em qualquer contexto.

Outro postulado que foi passível de confirmação, dada a predominância de

ocorrências, foram os estudos de Pedrosa (2014), referentes ao favorecimento da monotongação diante da semelhança entre os traços fonéticos da vogal e semivogal. Para a autora, o fato da vogal /o/ ser considerada média, posterior arredondada, semelhante a vogal /u/ que também é posterior e arredondada, porém alta, justificaria as ocorrências em números maiores das monotongações realizadas com o ditongo /ow/ que somaram 28(vinte e oito) ocorrências nos dados coletados.

No que se refere ao processo de ditongação, identificados nos dados coletados, as análises feitas convergem com alguns estudos realizados por Bisol(1999) que versam sobre a natureza de vogal epentética do **i**, tendo em vista que, nas 46 (quarenta e seis) realizações de ditongação, 32(trinta e duas) ocorreram pela inserção dessa vogal, para 14 inserções da vogal **u**. A seguir apresentamos o quadro 35 com exemplos encontrados nos textos dos alunos investigados.

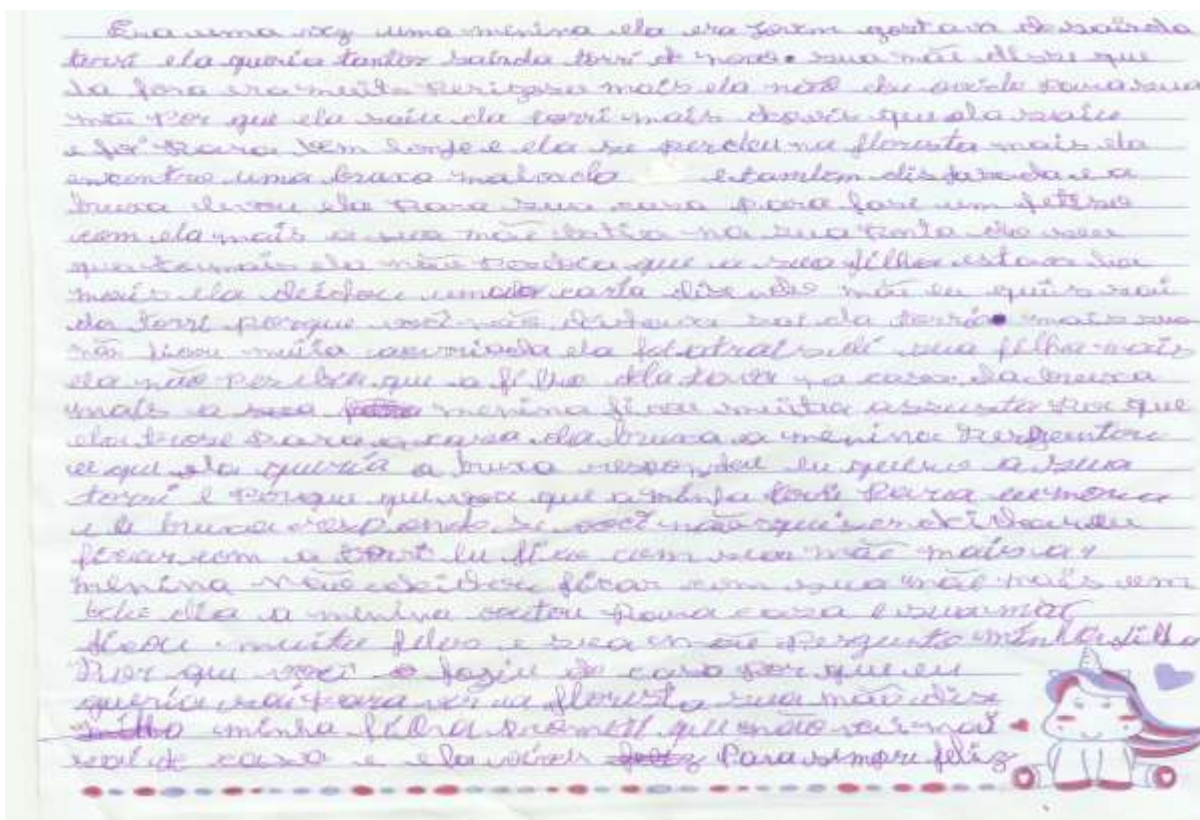
Quadro 35: inserções de vogal **i** e vogal **u** na formação de ditongos

Inserção da vogal “i”		Inserção da vogal “u”	
Dado coletado	Escrita ortográfica	Dado coletado	Escrita ortográfica
mais	mas	boua	boa
veis	vez	pessouas	pessoas
queite	quente	corerau	correram
meimo	mesmo	pouvo	povo

Fonte: Pesquisa direta (2019)

O fragmento de texto apresentado a seguir, trará exemplos das realizações de ditongação e monotongação presentes nos dados coletados nas produções escritas dos alunos.

Figura 07: Exemplo de texto contendo realizações de monotongação e ditongação



Fonte: Pesquisa Direta (2019)

Nessa amostra de texto coletada, é possível observar, entre outros processos fonológicos como, por exemplo, alçamento de vogal e apagamento de /r/, a presença do fenômeno da monotongação, representado pelas palavras *ovido*>*ouvido*, *encontro*>*encontrou*, *trose*>*trouxe*, confirmando o que postula Bortoni-Ricardo(2004), quando afirma que essa transformação de /ou/ para /o/ teria se iniciado ainda no século XVIII, em Portugal. A autora ainda menciona que o fator que mais favorece esse apagamento é a influência articulatória do segmento seguinte, estando essa regra tão avançada que, praticamente não pronunciamos o ditongo /ou/, fazendo essa redução, até mesmo em sílabas tônicas finais, tidas como mais resistentes à mudança. Detectamos, ainda, exemplos de ditongação, em um número menor, representado pelas palavras *mais*> *mas* e *atras*>*atrás*, que sofreram o acréscimo da vogal *i*, contexto silábico favorecedor do processo fonológico de acréscimo, confirmando a natureza epentética dessa vogal.

Dessa maneira, levando em conta os dados coletados, a nossa pesquisa coaduna-se com os estudos de Bisol (1999), revelando, assim, importância no campo de ensino dadas as informações encontradas, com relação à inserção da vogal epenté-

tica **i**, quando a consoante em coda silábica é composta pelo arquifonema /S/. Nos dados encontramos 32(trinta e duas) inserções da vogal **i**, 24(vinte e quatro) tiveram como fonemas consonantais em coda silábica o arquifonema /S/, conforme quadro a seguir.

Quadro 36: Inserção de vogal **i** com o arquifonema /S/ em coda posvocálica

Dado coletado	Escrita ortográfica
detais	Detrás
mais	Mas
A tais	Atrás
nois	Nós
vais	Faz
meis	Mês
veis	VeZ

Fonte: Pesquisa Direta, (2019)

No que se refere ao postulado por Callou, Leite e Moraes(2003), reportando-se ao contexto de realização dos processos de ditongação, vale lembrar que os autores consideram contexto produtivo não só a inserção de uma semivogal, bem como uma modificação de uma consoante, em posição de coda silábica como em *mal* > *ma[u]*. Nas nossas análises, identificamos erros semelhantes a esses supracitados, em que o aluno escreveu **auguns** para **alguns**, **aumusa** para **almoçar**. Com isso, podemos dizer que esse contexto existe, porém se apresentou pouco produtivo, com somente 11(onze) ocorrências em todos os textos analisados.

A seguir, teremos as análises dos dados envolvendo o acréscimo e o apagamento de /r/ em posição de coda final e medial.

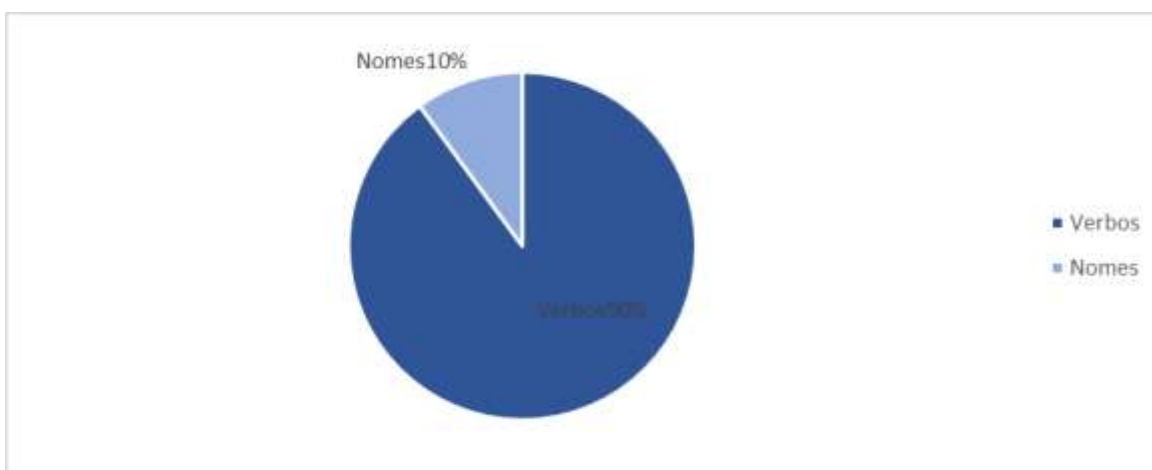
5.3.3 Inserções e apagamento de r em coda medial e final

Através dos dados coletados foi possível identificar 190 (cento e noventa) realizações envolvendo o fonema /r/, tanto em posição de coda final (final de palavra), quanto em posição de coda medial (início ou meio da palavra). Dessas 190 (cento e noventa) ocorrências, 170(cento e setenta) retratam o apagamento desse segmento, para 20(vinte) ocorrências de inserção. No que se refere as realizações de apaga-

mento, 139(cento e trinta e nove) tiveram como contexto a coda final, o final da palavra, em sua maioria verbos, para 31(trinta e uma) ocorrências de apagamento em coda medial, havendo um equilíbrio, nesse contexto, entre verbos e nomes, como por exemplo, *ceto>certo*, *lago>largou*, *pecontou>perguntou*, entre outras.

O predomínio do apagamento em coda no final de palavra, em sua grande maioria, realizados em itens lexicais verbais, coaduna-se com os dados de Callou, Moraes e Leite (2003), bem como com os estudos de Da Hora (2009), que apontam os verbos como contexto favorecido nos apagamentos desse segmento. Nos dados dessa pesquisa, foram identificadas 125(cento e vinte e cinco) ocorrências desse tipo de apagamento contra 14(quatorze) realizações para os nomes. A seguir temos um gráfico que evidencia essa diferença.

Gráfico 10: Percentual de apagamento de /r/ em verbos e em nomes

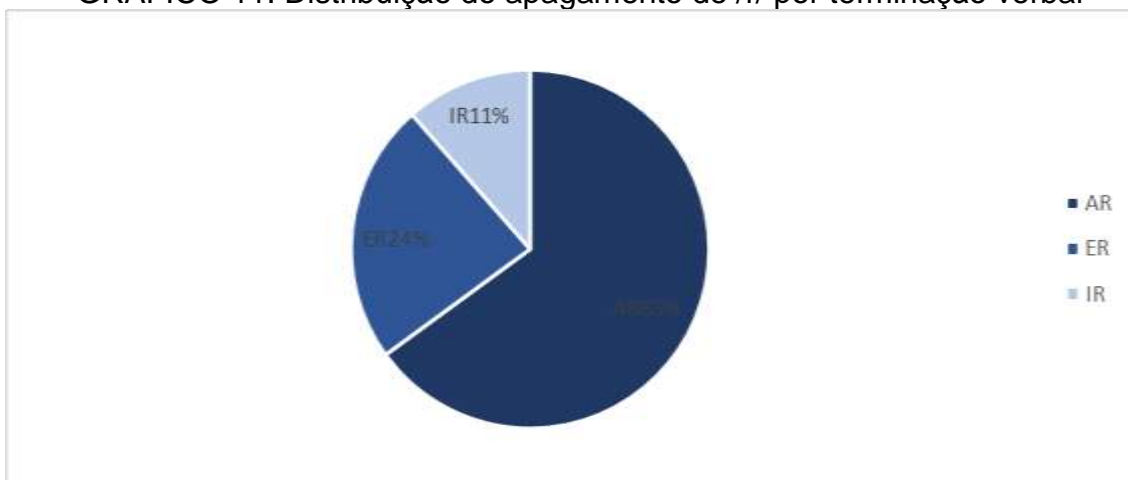


Fonte: Pesquisa Direta (2019)

O contexto em que ocorre o apagamento de /r/ em verbos, é o contexto dos verbos em sua forma infinitiva, conforme atesta Lemle (1978). A autora esclarece que essa supressão é um fenômeno verificado numa extensão geográfica ampla. Esse estudo analisou as ocorrências desse processo de apagamento nas terminações AR, ER e IR, tanto das realizações em coda final, quanto em coda medial. Assim, o que foi constatado é que a terminação que mais favorece o apagamento do segmento, é a terminação AR, com 102(cento e duas) realizações, seguida pela terminação ER, com 37(trinta e sete) ocorrências e a terminação IR, com 18(dezoito) realizações. Contudo, o que favorece o predomínio do apagamento na conjugação AR, é a quantidade de verbos do português brasileiro, com essa terminação, ser

bem maior que os verbos com as outras terminações. O gráfico 11 trará a distribuição dessas realizações nos dados analisados, bem como o quadro 37 contará com alguns exemplos coletados nas amostras.

GRÁFICO 11: Distribuição do apagamento de /r/ por terminação verbal



Fonte: Pesquisa direta, 2019

Após a visualização do percentual de ocorrência dos apagamentos de /r/ nas diferentes terminações, temos, a seguir, um quadro com exemplos dessas realizações nos textos dos alunos, como dito anteriormente.

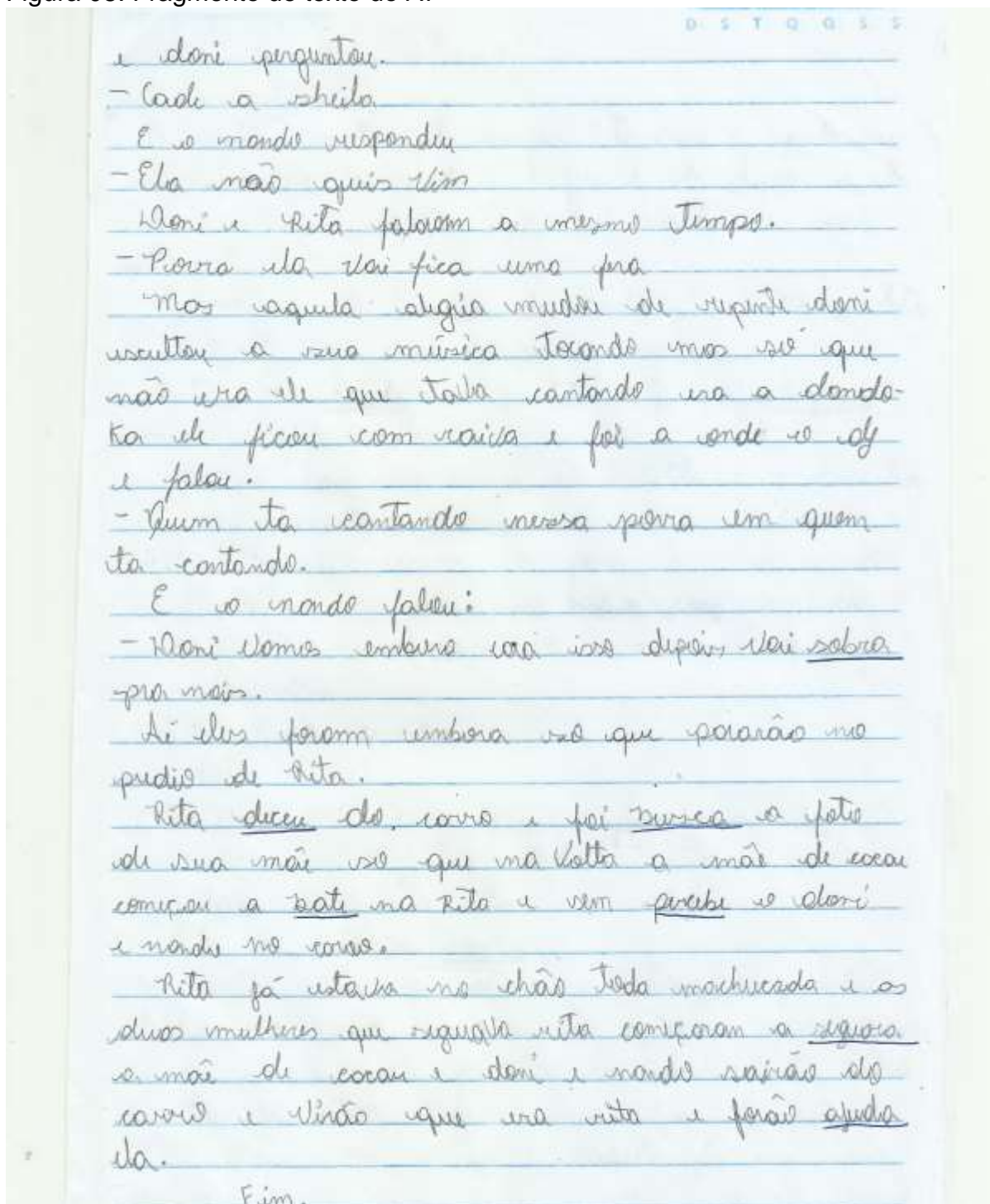
Quadro 37: Ocorrências por terminação

Relação de apagamento por terminação verbal		
-AR	-ER	-IR
Passa>passar	Pecebia>percebia	vi>vir
Leva>levar	Teminou>terminou	Diverti>divertir
Viaja>viajar	Diveti>divertir	Dormi>dormir
Compra>comprar	Que>quer	Vesti>vestir
Aumusa>almoçar	Vende>vender	Assumi>assumir
Encontra>encontrar	Corre>correr	Previne>prevenir
Casa>casar	faze>fazer	Sai>sair
Chama>chamar	Meguia>mergulhar	Cai>cair
Conversa>conversar	Responde>responder	Descubri>descubrir
Mora>morar	Bate>bater	Mente>mentir
Meguia>mergulhar	Percebe>perceber	Insisti>insistir
Procura>procurar	Pode>poder	i>ir
Segura>segurar	Come>comer	
Fica>ficar	Te>ter	
Troca>trocar	Sobrevivi>sobreviver	
Mata>matar	Pederam>perderam	

Fonte: Pesquisa Direta (2019)

A figura, na sequência, apresenta um fragmento de texto coletado nos dados, trazendo, exemplos presentes nele como: **sobra>sobrar, busca>buscar, percebe>perceber.**

Figura 08: Fragmento de texto do A7



Fonte: Pesquisa Direta (2019)

Podemos observar, através da amostra coletada, que esse informante realiza

o apagamento de /r/, em sua maioria, em coda final, tendo em vista que, mesmo com um verbo contendo duas codas preenchidas com o segmento /r/ (perceber), o aluno só apagou a coda final, confirmando o que diz os estudos de Callou, Moraes e Leite (1998, p.63) que apontam que o /r/ “em posição final externa constitui o ambiente onde o apagamento se dá mais frequentemente”. O interesse pelo estudo do processo de apagamento do r em final de palavra, em posição de coda externa, não é de hoje, o processo surgiu com o estigma de demarcador social da classe dos iletrados. Segundo Callou, Moraes e Leite (1998, p. 61, 72), referindo-se a esse tipo de apagamento “[...] o processo, no século XVI, nas peças de Gil Vicente, era usado para singularizar o linguajar dos escravos”. E complementa: “O apagamento do R final tem sido considerado um caso de mudança de baixo para cima que, ao que tudo indica, já atingiu seu limite e é hoje uma variação estável, sem marca de classe social.”

No que se refere às inserções do rótico em sílaba, observamos nos dados coletados um total de 20(vinte) ocorrências. Desse total de inserções, 14(catorze) ocorreram no final da palavra, em posição de coda final, mantendo assim, o mesmo padrão do apagamento desse segmento, contra 06(seis) realizações em coda medial. Verificamos, também, que os alunos do 6º ano estão realizando a inserção indevida do /r/ em número maior em nomes, sendo 13(treze) realizações contra 07(sete) inserções em verbos. Os alunos realizaram inserções do tipo: **nenhumar>nenhuma**, **frenter>frente**, **obrigador>obrigado**. De acordo com Lemle (1978), como a frequência da queda do [r] é grande nos verbos, seu uso hipercorreto também é expressivo. Contudo, as informações coletadas divergem do que foi apontado pela autora, visto que os alunos participantes da pesquisa estão realizando a inserção indevida do rótico em maior quantidade em nomes.

Chegada ao fim das análises dos dados coletados nas produções escritas dos alunos do 6º ano, informantes dessa pesquisa, constatamos que as realizações orais desses alunos servem como base de apoio para a sua escrita, pois, como detectado em todas as amostras que serviram de base para as análises, esses alunos realizam uma escrita oralizada. O conhecimento da realização dos processos fonológicos, bem como do contexto que os favorecem é de suma importância para a prática docente, sobretudo, por auxiliá-lo, no entendimento dos erros ortográficos por apoio na oralidade.

5.4 Proposta de Intervenção

Nesta seção, apresentamos uma proposta de intervenção que tem como objetivo minimizar os erros ortográficos com motivação fonológica que tem favorecido uma escrita oralizada. Embora, não temos a pretensão de figurar como um manual de ensino a ser adotado pelo professor de língua portuguesa, acreditamos, contudo, que essa proposta de intervenção servirá de orientação didática, com o intuito de ajudar os docentes a fornecer sugestões de atividades que possam contribuir no processo ensino/aprendizagem, sobretudo, a fazê-los refletir sobre questões relativas a ensino de ortografia, propiciando uma maior consciência fonológica e apoio nas reflexões metacognitivas do aluno.

5.4.1 Descrição da proposta de intervenção

Tendo em vista que a primeira meta da escola é favorecer ao aluno o aprendizado das habilidades de escrita e leitura, observamos que os professores enfrentam dificuldades para atingir essa meta, fato constatado através desse estudo, em que foi identificado que os alunos ainda chegam à segunda fase do ensino fundamental, sem o domínio apropriado de certos conhecimentos ortográficos, que deveriam ter adquirido no período da alfabetização.

A aplicação de uma proposta de intervenção, formulada com base nas dificuldades de aprendizagem percebidas na prática docente, pode ser um meio considerado satisfatório ante práticas de ensino ineficazes. Dessa feita, para que o professor atinja um certo sucesso no ensino da escrita, acreditamos que o conhecimento de informações que subjaz a essa modalidade da linguagem possam combater às dificuldades presente no exercício da prática docente, se faz necessário e indispensável.

Partindo desse princípio, a presente proposta almeja ser um suporte a mais para o professor, caso julgue adequado às necessidades de seus alunos como um meio alternativo do ensino de ortografia. Assim, essa proposta foi organizada de forma a propor atividades, para que sejam trabalhados os processos de monotongação, ditongação, nasalização e desnasalização, bem como o apagamento do /r/ em posição de coda medial e final.

Convém ressaltar que, embora as atividades se utilizem de textos, aqui não

serão trabalhadas compreensão ou interpretação, tendo em vista que o objetivo dessa proposta é minimizar os erros ortográficos realizados com o apoio na oralidade.

A proposta é composta por 03 (três) blocos de atividades e mais um objeto de aprendizagem em forma de aplicativo para celular contendo um quizz com perguntas relacionadas aos processos trabalhados, um jogo da memória e um jogo de cartas.

O bloco 1 – **Bobou, dançou** - é constituído por atividades que contemplem a leitura e a visualização de palavras com ditongo em textos pré-selecionados, em caça-palavras e em cruzadinhas com o objetivo de fazer com que os alunos percebam que a presença da semivogal formando o encontro vocálico é necessária, embora ocorra o apagamento na fala, tal fato não é possível na escrita. Esse bloco visa trabalhar com a ditongação e a monotongação, fenômeno muito presente na escrita dos alunos do 6º ano.

O bloco 2 – **Conta comigo** - comporta atividades que propiciam o contato com palavras que contêm vogais nasalizadas, a fim de promover uma análise fonológica das palavras, com o intuito de desenvolver e aprimorar a consciência fonológica dos alunos, favorecendo uma percepção de todos os fonemas que compõem uma palavra. No momento da aplicação dessa atividade, devemos lembrar aos alunos que o processo de nasalização das vogais, além de ser feito com o sinal diacrítico **til** (~), pode ser realizado também com a presença das consoantes nasais **m** e **n**, em final de sílaba, que espalham o seu som nasal para a vogal que vem antes delas.

Não podemos deixar de falar também daquela regrinha básica de que antes de **p** e **b** só se escreve **m**. Contudo, não é só dizer por dizer, temos que explicitar o porquê disso sempre acontecer, revelando aos alunos que tal fato se sucede porque está seguindo uma regra fonética, tendo em vista que os fonemas **/m,p,e b/** são bilabiais do ponto de vista da articulação, ou seja, na pronúncia desses fonemas os lábios se tocam. No que se refere a letra **n**, pode ser usada para nasalizar a vogal com qualquer letra diferente de **p**.

O bloco 3 – **A falta que você me faz** - conta com atividades que contemplam situações de uso de verbo, tendo em vista que o contexto que mais propicia o apagamento do fonema **/r/** na escrita dos alunos é o uso de verbos, especificamente no infinitivo. Dessa maneira, seria interessante desenvolver esse tipo de atividade quando do ensino das formas verbais, prevista no livro didático do 6º ano, procurando apresentar para os alunos situações em que eles ouviriam, fariam e escreveriam.

am verbos no infinitivo, momento ideal, também, para favorecer e incentivar o uso do dicionário em sala de aula.

Devemos ressaltar que, a realização desse tipo de atividade, não se propõe a mudar a forma como os alunos falam, ou tecer críticas à sua maneira de falar, ao contrário, o que pretendemos é fazer com que eles percebam as realizações da consoante *r* na escrita, mesmo que eles a apaguem durante a fala.

A realização da consoante *r* em lugares indevidos também será contemplada, visto que foi um processo bem presente nos dados coletados nesse estudo.

O bloco 3 contará com uma atividade intitulada de *Música para ver*, uma alusão a utilização de algumas letras de música de Luiz Gonzaga e patativa do Assaré como, por exemplo, Assun Preto, A Triste Partida e Vozes da Seca, letras de toadas bem emblemáticas que retratam as mazelas do nordeste, mas que se tornaram relevantes para esse estudo por comportarem, em sua escrita, todos os processos fonológicos percebidos pelas análises realizadas na escrita dos alunos do 6º ano. O livro didático do 6º ano, possui uma seção chamada **A língua em foco** e, em uma dessas seções, é abordado as variedades linguísticas, a norma-padrão e variedades de prestígio, bem como variação linguística e preconceito social.

Além da observação da variação linguística presente nas letras dessas canções, a promoção da audição e da visualização dessas palavras pronunciadas e escritas de forma tão peculiar, auxiliarão no despertar dos alunos para que eles assimilem que nem tudo se deve escrever da forma como se fala.

Além das atividades propostas nos blocos anteriores, pensamos em um recurso digital contendo dois jogos, voltados também, para o trabalho com os erros ortográficos com motivação fonológica, que se mostraram como maioria, nas produções escritas dos alunos do 6º ano, bem como um quizz de perguntas e respostas de múltipla escolha. Essa atividade se mostra como uma forma lúdica de abordar processos como a ditongação, a nasalização e o apagamento de *r* em coda medial e final, através de um jogo da memória e um jogo de cartas com palavras.

As atividades utentes nessa proposta de intervenção, como já dito, não tem a pretensão de solucionar todos os erros ortográficos como reflexos de processos fonológicos, que como algumas pesquisas citadas nesse trabalho evidenciaram, se mostram muito presente na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental, ao contrário, o que esperamos com essas sugestões de atividades, é que os professores possam trabalhar de forma mais específica, os erros ortográficos produzidos pe-

los alunos em razão do apoio na oralidade, com o intuito de ajudar, de alguma maneira no ensino da ortografia, uma vez que os livros didáticos adotados pelas escolas, muitas vezes, não apresentam atividades voltadas para esses tipos de erros ortográficos.

5.4.2 Apresentação da proposta de intervenção

Bloco 1 – “Bobeô, dançô” – (bobeou, dançou)

Erros ortográficos motivados pela monotongação e pela ditongação
--

Os erros resultantes da monotongação e da ditongação podem ser trabalhados quando for ensinar encontros vocálicos, assunto previsto no conteúdo programático do 6º ano. Antes da aplicação da atividade é interessante fazer uma apresentação do conteúdo “Ditongo”, dando ênfase aos ditongos decrescentes, tidos como o contexto mais favorecedor para a realização dos erros de monotongação, explicando aos alunos, muitas vezes, que a semivogal que compõe o ditongo não é pronunciada e que isso ocorre por influência do contexto fonológico que vem depois do encontro vocálico como, por exemplo, os fonemas [ɾ], [j], [ʒ], presentes em palavras como *tesouro*, *baixo* e *beijo* que são pronunciadas como *tesoro*, *baxo* e *bejo*.

Esperamos que os alunos percebam que, embora essa variação ocorra sem nenhum problema na fala, na escrita, esse tipo de variação não pode acontecer, porque a escrita obedece a um conjunto de regras que não podem ser quebradas, haja vista, essa quebra gerar erros ortográficos que insuflam preconceitos.

Do ponto de vista de Moraes (2010), para que o aluno possa superar erros distintos, é necessário que o professor o ajude a usar diferentes modos de analisar as palavras, com base na distinção entre o que é regular e o que é irregular. Pensando nisso, para tratar desses erros ortográficos motivados pelos processos de monotongação e ditongação, apresentamos um quadro de regularidades em que o contexto seja favorecedor para a realização desses fenômenos, propiciando uma reflexão sobre a língua para prever a escrita correta da palavra que, nesse caso, foi uma análise morfológica-gramatical.

Quadro 38: Regularidades morfológico-gramaticais para tratar a monotongação e ditongação

Monotongação	Ditongação
<ul style="list-style-type: none"> • Todas as formas de 3ª pessoa do singular de verbos regulares da 1ª conjugação(ar), no pretérito perfeito terminam no ditongo OU. <p>Ex.: passou, tomou, tombou.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sufixo –eiro, indicador de profissão ou de origem e o sufixo –eira, formando nomes de plantas, devem ser escritos com o ditongo EI. <p>EX.: bombeiro, jardineiro, ferreiro, laranjeira, pereira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O sufixo –ês, indicador de naturalidade, deve ser escrito sem a semivogal, sendo apenas uma vogal simples. <p>Ex.: francês, holandês, irlandês</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sufixo –ez, que indica substantivo abstrato derivado de adjetivo, se escreve com EZ, sem a presença da semivogal. <p>Ex.: maciez, acidez, fluidez.</p>

Professor, após a exposição dos conteúdos e a explanação do quadro de regras, peça aos alunos que copiem em seus cadernos as informações passadas, uma vez que, segundo Moraes(2010, p.82) “o registro escrito facilita a retomada da reflexão e a reelaboração coletiva das conclusões que vão formulando, bem como funciona como um recurso potencializador para a reflexão ortográfica. As crianças podem observar, reanalisar e, inclusive, memorizar mais facilmente”

Professor,
Sugerimos que antes da realização de qualquer uma das atividades relembre as regras estudadas e oriente os alunos para o seu correto desenvolvimento

Assim posto, segue exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas para minimizar as ocorrências desses processos fonológicos na escrita dos alunos, com a utilização de caça-palavras e cruzadinhas.

Atividade 01- Caça-palavras

Na elaboração dessa atividade, levamos em conta a afirmação contida nos PCN de que, no ensino de ortografia, o uso de atividades enfadonhas e repetitivas não surtem efeito, visto que os alunos continuam a escrever errado mesmo após incontáveis cópias e ditados. Assim, pensamos na utilização de caça-palavras contendo palavras que favorecessem a monotongação e a ditongação para tratar dos erros produzidos pela realização desses fenômenos na escrita. Esse tipo de atividade é bem aceita pelos alunos, visto que os aprendizes se sentem desafiados a achar todas as palavras contidas no caça-palavras. Outro fato favorecedor para o uso desse tipo de atividade é que, segundo Moraes (2010), algumas pessoas têm a tendência de ler as palavras de modo automático, não se detendo na composição ortográfica, fato que não seria possível em um exercício de caça-palavras, uma vez que é necessário realizar uma busca letra por letra, prestando atenção na escrita da palavra.

Orientações para o desenvolvimento da atividade:

- providenciar material necessário para a realização da atividade proposta, ou seja, cópia da atividade de caça-palavras;
- distribuir uma cópia para cada aluno e orientá-los sobre seu desenvolvimento como, por exemplo, informa-los que deverão observar as palavras que estão ao lado do diagrama e procura-las no conjunto de letras.

ATIVIDADE

28/09/2020

Quem roubou o robô? - Imprimir Caça Palavras

Quem roubou o robô?

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

```

K H S D F T C Q A I W C E P E E D C T J S T
R V N A B O M B E I R O E E I R E R K A P R
P L F A S J M N I E E N L H N O A E O Q H E
I L L O I E A E D L S A P R I M O R O U A A
T D R Y F S D B N O D A E S B T V E I E T E
A E D R A O G E U T R T L I I O S A M I D L
N S E T L T Q R M T O N Q G R R I T E R E M
G C D N O N P U E I I U G O E N E N P A S A
U O E A U S P C E S E C Y I S E S E C A C N
E N S D N T U E G I G A A A Q I D E H Y O G
I J C N A N R J R I R Y N B U R R O E E R U
R U O A O A A O O L A O A E E O D H N A T E
A N N T F C T K O U Y R V I N I L X S O I I
D T T L A A P N Y S R T R R T N R E E O N R
F O O U R H F R C T R O O A O O E A H N O A
T U U H P I T O M B E I R A U T S A Y T U E

```

APRIMOROU	DESCORTINOU	FOMENTOU	MANGUEIRA	PITOMBEIRA
BOMBEIRO	ESQUENTOU	GOIABEIRA	PEDREIRO	SUJOU
DESCONJUNTOU	FALOU	JABUTICABEIRA	PENSOU	TORNEIRO
DESCONTOU	FOFOQUEIRO	JAQUEIRA	PITANGUEIRA	TRAMBIQUEIRO

<https://www.geniol.com.br/palavras/caça-palavras/criador/>

1/2

O caça-palavras foi organizado com 16 (dezesseis) letras na vertical por 22 (vinte e duas) letras na horizontal, formando um retângulo composto por 352 (trezentos e cinquenta e duas) letras em que estão inseridas 20 (vinte) palavras favorecedoras de monotongação, sendo encontradas nos sentidos vertical, horizontal e diago-

nal, sem palavras ao contrário. Esse tipo de atividade favorece para a memorização das imagens visuais das palavras, uma vez que o aluno fica em contato direto com a escrita, conforme ensina Moraes (2010).

Atividade 2- Cruzadinhas

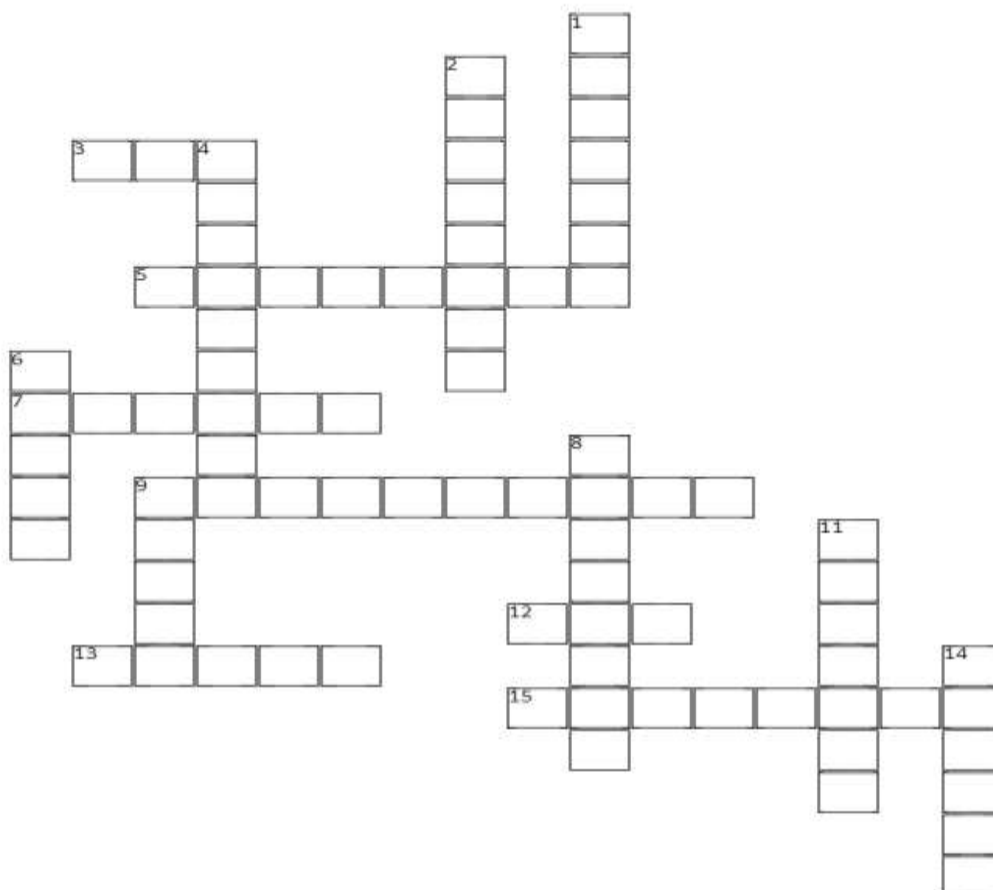
Um outro tipo de atividade que costuma chamar a atenção dos alunos é a chamada palavras cruzadas ou cruzadinhas, pelos mesmos motivos das atividades compostas por caça-palavras, esses exercícios atraem a atenção dos alunos despertando o lado competitivo na medida em que eles se sentem desafiados a encaixarem cada letra em seu devido quadrado, fato que propicia a reflexão acerca de seus erros, tendo em vista que, se eles realizarem uma ditongação ou monotongação, as palavras não vão se encaixar nos quadrados de maneira adequada, levando-os a buscarem uma solução para esse problema.

- Orientações para o desenvolvimento da atividade:
 - providenciar material necessário para a realização da atividade proposta, ou seja, cópia da atividade de cruzadinhas;
 - distribuir uma cópia para cada aluno e orientá-los sobre seu desenvolvimento como, por exemplo, informa-los que deverão preencher cada quadrado em branco com uma letra da palavra, lembrando que o número de quadrados é o mesmo número de letras da palavra que responde ao questionamento apresentado nas dicas, podendo estar na horizontal ou na vertical.

As cruzadinhas foram elaboradas a partir de 15 (quinze) dicas, cujas respostas são palavras que favorecem a monotongação e a ditongação. A estrutura das cruzadinhas é formada por quadrados dispostos nos sentidos vertical e horizontal, contendo a mesma quantidade de letras da palavra que responde a dica. Esse tipo de atividade serve para tratar dos fenômenos da ditongação e da monotongação, uma vez que, se os aprendizes escreverem uma letra a mais ou uma letra a menos, a resposta ficará errada.


 ATIVIDADE

BOBEOU, DANÇOU

**Horizontais**

- 3 DIVISÃO DO ANO, GERALMENTE COM 30 OU 31 DIAS
- 5 A MOLADO MUNDO, USADO PARA PAGAR CONTAS
- 7 CONTRÁRIO DE SAIU.
- 9 ANIMALQUE ANDADE LADO
- 12 PALAVRA PRESENTE NA FRASE QUE COMEÇA OS CONTOS DE FADAS
- 13 CALÇA, VESTIDO E SAIA SÃO PEÇAS DE...
- 15 ADMINISTRADOR EXECUTIVO MUNICIPAL

Verticais

- 1 O DOBRO DA METADE
- 2 FEITA DO LEITE, GERALMENTE USADA COM O PÃO
- 4 UMA PESSOA QUE VIVE SÓ É UMA PESSOA...
- 6 O CONTRÁRIO DE NOVA
- 8 O QUE VEM DEPOIS DO SEGUNDO
- 9 CONTRÁRIO DE VAZIO
- 11 ATO REALIZADO POR BRUXOS PARA CONSEGUIR ALGO
- 14 PEGAR ALGUMA COISA SEM PAGAR.

Atividade 3 - Trabalhando com textos

Partindo do pressuposto de que, nos textos, podemos encontrar as regularidades e as irregularidades que compõem a ortografia, elaboramos essa atividade como um meio para o tratamento da monotongação e da ditongação. Para compor essa atividade, escolhemos dois textos em que as palavras que fomentam a ditongação e a monotongação foram apagadas. No primeiro texto, *Cachinhos Dourados e os três ursos*, sugerimos a utilização do estímulo ortográfico, ou seja, as palavras que foram apagadas no texto serão colocadas em uma caixa, abaixo do texto, para que os alunos escolham e preencham os espaços em branco de maneira adequada. No segundo texto, *A galinha dos ovos de ouro*, indicamos o uso do estímulo à memória visual, nesse caso, seria interessante trabalhar com um texto bastante conhecido pelos aprendizes, como esse, que aqui servirá de exemplo. Dessa forma, as palavras que foram apagadas não serão colocadas abaixo do texto, uma vez que, os alunos já possuem familiaridade com essa fábula. Antes de entregarmos os textos para os alunos, seria interessante proceder com uma rápida revisão sobre o conteúdo dos encontros vocálicos, bem como uma leitura do texto que será trabalhado.

Quadro 39: Orientações para o desenvolvimento da atividade proposta

- Providenciar uma cópia do texto para cada um dos alunos;
- Explicar que eles deverão preencher as lacunas do texto *Cachinhos Dourados e os três ursos*, com as palavras que melhor se encaixar no contexto, não esquecendo da coerência textual;
- Perguntar se algum aluno conhece a história e queira contar aos colegas;
- Revisar o conteúdo estudado;
- Realizar uma breve contextualização sobre a história, o autor e o gênero textual.

Fonte: Pesquisa Direta, 2019

TEXTO 01 – Cachinhos Dourados e os três ursos

Era uma vez três ursos. Papai urso era grandão, mamãe urso era um _____ menor e o bebê urso era bem pequenininho.

Papai urso tinha uma tigela de mingau grandona. A tigela da mamãe urso era um pouco menor e o bebê urso tinha uma tigelinha.

Mamãe urso encheu as tigelas com mingau quente. Foram dar uma volta, enquanto o mingau esfriava. Então, cachinhos _____ não vendo ninguém na casa, _____.

Vendo o mingau, cachinhos dourados _____ da tigela do papai urso. Estava muito quente.

Aí, provou o mingau da tigela da mamãe urso. Estava muito frio.

Depois, provou da tigela do bebê urso. Hum! Estava uma delícia. Comeu tudo!

Cachinhos Dourados foi sentar na cadeira do papai urso. Era muito alta.

Depois, _____ na cadeira da mamãe urso. Era muito larga.

Então, _____ -se na cadeira do bebê urso, que se _____ toda.

Cachinhos Dourados _____ com sono e foi deitar-se na cama do papai urso. Era muito dura. Depois, _____ -se na cama da mamãe urso. _____ macia demais.

Então, deitou-se na cama do bebê urso. Achou-a muito aconchegante. Aí, ela adormeceu.

Os três ursos voltaram com fome.

_Alguém comeu o meu mingau! _____ o papai urso.

_Alguém comeu o meu mingau! _____ a mamãe urso.

_Alguém comeu o meu mingau! Disse o bebê urso. E _____: _E comeu tudo!

Os três ursos viram que tudo estava fora de ordem.

_Alguém sentou na minha cadeira! Rosnou o papai urso.

_Alguém sentou na minha cadeira! - disse o bebê urso, e completou:

_E está toda quebrada!

De repente, Cachinhos Dourados _____ e viu os três ursos à sua frente.

Ficou tão assustada, que saiu correndo para casa.

Nunca mais Cachinhos Dourados _____ na casa de outras pessoas sem

avisar.

Fonte: <http://itaudeminas.mg.gov.br/arquivos/ead/livros/cachinhos-dourados-e-os-tres-ursos.pdf>> acesso em: 29/08/2020

- Observe as palavras no quadro abaixo e escolha a que preenche corretamente cada uma das lacunas presentes no texto.

Entrou – outras – dourados- ficou – acordou – sentou – completou – rosnou – falou – deitou – achou – quebrou – jogou – cadeira – provou- entrou – pouco.

Escolhemos o texto, *Cachinhos Dourados e os três ursos*, por apresentar uma boa quantidade de palavras que propiciam a monotongação, com destaque para o ditongo **ou**, que segundo Bisol(2010), é o ditongo decrescente que, em qualquer contexto, mais favorece a realização desse fenômeno. O texto apresenta, sem repetições, 17 (dezessete) palavras que costumam sofrer apagamento da semivogal, conforme constatado em nossa pesquisa.

Texto 02: A galinha dos ovos de ouro



Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de _____. _____ o ovo, correu para casa, _____-o à mulher, dizendo:

_ Veja! Estamos ricos!

_____ o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço.

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto _____ ovo de ouro, que o

_____ vendeu a melhor preço.
 E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais _____ queria.
 Até que _____:
 "Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um _____!"
 _____ a galinha e _____ admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra.

Fábula de Esopo

Moral da história:
 "Quem tudo quer, tudo perde."

Fonte:

<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=6>> acesso em: 29/08/2020

Foram apagadas, nesse texto, 11 (onze) palavras favorecedoras para as ocorrências dos processos de monotongação e ditongação, sendo assim, representa um texto adequado para tratar desses fenômenos.

Professor,

Aplicar essa atividade após a realização do exercício que apresentou o estímulo ortográfico, explicando aos alunos que, na resolução dessa tarefa, eles não terão mais o apoio das palavras escritas abaixo do texto e que eles terão que exercitar a memória, buscando lembrar que palavra preenche cada um dos espaços em branco.

Professor,

As atividades abaixo servem para praticar as regularidades morfológico-gramaticais estudadas. Sugerimos que lembre as regras antes de iniciar as atividades e oriente os alunos para o seu correto desenvolvimento.

Atividade 04: Escolha um

Elaboramos essa atividade com o intuito de oportunizar aos alunos uma visualização da escrita correta de algumas palavras que propiciam a realização dos processos fonológicos da monotongação e ditongação, para que eles percebam a diferença entre as grafias. Preparamos listas de palavras que contemplam as regras apresentadas anteriormente para que eles escolham, entre as duas formas apresentadas, qual delas é a correta.

- Observe as formas verbais apresentadas e escolha a que preenche corretamente os espaços em branco.

- a- Minha mãe _____ um carro. () comprô () comprou
- b- Ana _____ com vocês? () voltou () voltô
- c- _____ para as apresentações? () pesquisô () pesquisou
- d- O Roberto _____ hoje cedo. () chegou () chegô
- e- Você _____ ontem? () viajou () viajô
- f- Por que você se _____ tanto? () atrasô () atrasou
- g- O meu relógio _____ . () quebrô () quebrou
- h- O meu despertador não _____ . () tocô () tocou
- i- O que você _____ para a sua mãe? () falou () falô
- j- O João _____ com vocês? () passeô () passeou

- Escolha sempre o correto.

- a- Chamamos de _____ aquele que entrega correspondências.
() carteiro () cartero
- b- O que abre covas para os mortos chamamos de _____.
() coveiro () covero
- c- Levei meu sapato ao _____.
() sapateiro () sapatero
- d- O _____ recolhe os lixos na rua.
() lixero () lixeiro
- e- O _____ do meu condomínio é gente fina.
() portero () porteiro
- f- O _____ deixou meu jornal cair na lama.

() jornalero () jornaleiro

g- O navio bateu na rocha porque o _____ estava dormindo.

() farolero () faroleiro

h- Meu _____ acabou com meu cabelo.

() cabeleireiro () cabelerero

• Existe sempre uma escolha certa. Indique qual é.

a- A adolescente foi surpreendida por uma _____ indesejada.

() gravidez () gravidez

b- O carro bateu na _____, na rua 32.

() mangueira () manguera

c- A prova de _____ foi muito fácil.

() português () português

d- Na adolescência, sofri muito devido a minha _____.

() timidez () timidez

e- O curso de _____ que a Anita _____ é top!

() francês - fez () francês – fez

f- Se o Flamengo ganhar, eu planto _____.

() bananeira () bananera

g- A cidade de _____ fica muito longe de onde moro.

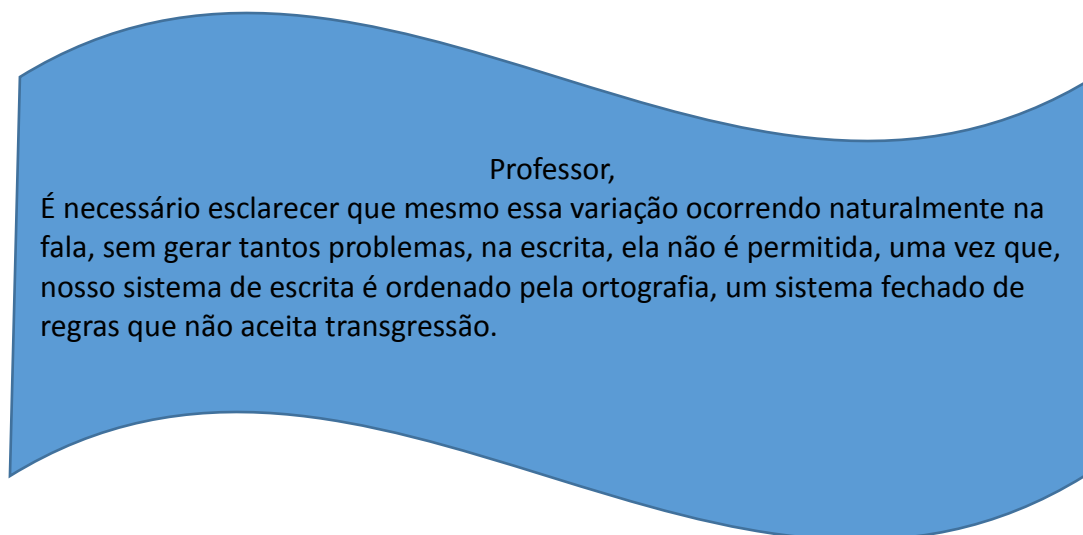
() laranjeiras () laranjeiras

h- O paciente _____ é um ótimo filme.

() inglês () inglês

IMPORTANTE!

- Após a realização das atividades (bloco-1), pedir aos alunos que escrevam o que eles concluíram do estudo realizado sobre monotongação e ditongação;
- Levantar questionamentos do porquê de escrevermos palavras como essas, trabalhadas nas atividades:
- Pedir para que eles verbalizem o que fariam se vissem alguma palavra, dessas que foram trabalhadas nesse estudo, em textos de colegas ou amigos, escrita de forma inadequada.



Bloco 2- Conta comigo

Erros ortográficos motivados pela nasalização e a desnasalização

O que observamos em relação a esses tipos de erros motivados pelo apagamento ou a inserção da coda nasal, é que a desnasalização ocorre em um número bem maior que a nasalização, ou seja, os alunos estão suprimindo a consoante de travamento nas sílabas de padrão CVC, sendo a segunda consoante o travamento nasal. Segundo Bortoni-Ricardo(2004), essa supressão acontece, porque esse tipo de travamento silábico nasal é um dos componentes mais difíceis para o alfabetizando e, caso não seja tratado de maneira adequada, poderá se prolongar para além do período de alfabetização, fato constatado nessa pesquisa.

Antes da realização de atividades para tratar esses tipos de fenômenos na escrita, há que se proceder uma explanação de como esse travamento silábico é representado, ou seja, o professor deve:

- Explicar aos alunos que a nasalização da vogal é representada pelo til /~/ ou pela presença das letras m e n, que espalham o som nasal para a vogal anterior a elas;
- Lembrar aos alunos que a letra m só poderá ser usada como representante de nasalidade se a próxima letra for a letra p ou b;
- Explicar aos aprendizes que essa restrição de m apenas antes de p e b, deve-se a uma regra fonética que envolvem o ponto de articulação dessas letras, ou seja, elas são pronunciadas de forma bilabial;

- Informar que, para nasalizar a vogal quando a letra seguinte for diferente de p e b, deve-se usar a letra n.

Autores como Bortoni-Ricardo (2004) e Da Hora(2009), apontam que, essa regra de desnasalização só incide em sílabas finais átonas, contudo, observamos nos dados coletados, que há a ocorrência de supressão de segmento nasal tanto em contexto átono, como em contexto tônico. Porém, há que se deixar claro que, as ocorrências em contexto átono, foram realizadas em um número maior. Os autores também postulam sobre a desnasalização em formas verbais de terceira pessoa do plural, fato constatado em nossa pesquisa. Bortoni-Ricardo(2004), salienta que, quanto mais fonologicamente distinta for a marca de plural nas formas verbais, maior é a probabilidade de os falantes utilizá-las. Dizendo de outro modo, se a diferença entre a forma plural e a forma no singular for apenas a nasalização realizada pela letra m como, por exemplo, come>comem, maior é a chance de os falantes suprimirem o segmento nasal, conseqüentemente, levando essa prática para a escrita.

Pensando em tudo o que foi exposto, pensamos em atividades que ofereçam a oportunidade para os discentes realizarem uma análise fonológica da palavra, comparando o número de letras com a quantidade de sons que são pronunciados, bem como a oportunidade de se trabalhar com as formas verbais em que a distinção é mínima entre singular e plural, não deixando de apresentar também aquelas que possuem uma saliência fônica mais acentuada, visto que, foi detectado em nosso estudo, a supressão do segmento nasal mesmo em estruturas verbais dessa natureza.

IMPORTANTE!

Professor, é preciso ter em mente que, há dois tipos de condicionamento na regra variável de concordância verbal no português brasileiro, que levam os falantes a cometerem a supressão de segmento, nesse caso, o segmento nasal, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 100):

- Um de natureza fonológica e está relacionado ao grau de saliência fônica nas formas de plural:
- O segundo é de natureza sintática e depende da posição do sujeito em relação ao verbo.

ATIVIDADE - 1

- Leiam o texto a seguir:

O galo bão

Um homem da cidade, viajando pelo interior, foi pela primeira vez a uma rinha para assistir uma briga de galos. Lá chegando, descobriu que um cara apostava e ganhava todas: não errava uma. O galo em que ele apostava vencia sempre.

Como não entendia disso, mas queria ganhar dinheiro, resolveu consultar o apostador antes de jogar.

_ Meu amigo, vi que ganha sempre e estou querendo apostar na próxima luta. Dá uma dica: qual é agora o galo bom? O branco ou o preto?

_ O galo bão é o branco.

E ele não perdeu tempo: apostou logo cem reais no galo branco.

Começa a briga e o galo branco leva uma surra enorme. Em três minutos, já estava todo derrubado no chão. O preto venceu com facilidade.

Ele não se conteve e foi tirar satisfação com o apostador:

_ como é, amigo, o senhor não disse que o galo branco era o bom?

E o apostador, com a maior tranquilidade:

_ E o senhor não viu que era verdade? O galo branco era o bão, o marvado era o preto!

(Fonte: Português Linguagens, p. 135)

ROTEIRO DE SUGESTÃO DE APRENDIZAGEM

1- Após a leitura do texto, pedir para os alunos explicarem de que forma a nasalização das vogais foi feita, ou seja, esperamos que eles identifiquem palavras no texto que nasalizaram as vogais com **m**, **n** ou **til** e retirem exemplos para comprovar.

- 2- Solicitar que eles reescrevam as palavras que possuem a vogal nasalizada sem a consoante nasal e façam uma leitura em voz alta para verem como fica a pronúncia dessas palavras.
- 3- Explicar para os alunos que o texto possui palavras que têm as letras **n** e **m**, porém elas não agem como componente nasalizador de vogais. Em seguida, solicite que eles identifiquem essas palavras e tentem explicar qual é a diferença entre uma situação e outra, ou seja, dizer porque, em determinadas palavras, as consoantes **n** e **m** deixam as vogais nasalizadas e, em outras, não.
- 4- No texto, há uma palavra que foi nasalizada de maneira não convencional, fugindo ao padrão determinado pela ortografia. Peça aos alunos para que eles identifiquem essa palavra e reescreva-a conforme o padrão ortográfico exige. Em seguida, pergunte se eles entenderam o que aquela palavra significava e se tiveram dificuldades em compreender devido a escrita incorreta.
- 5- Se eles responderem que não tiveram dificuldades em entender o que a palavra queria dizer, peça para que eles expliquem porque essa palavra que teve a marca da nasalidade realizada de forma inadequada não pode ser escrita assim.
- 6- Listar uma sequência de palavra que possuem a coda nasal, porém sem apresentá-la e, solicitar aos alunos que reescrevam essas palavras, inserindo as letras nasalizadoras **m** ou **n**, conforme seja.

Exemplo:

Po_bos	
Passage_	
Age_te	
Aco_teceu	
Tiraro_	
Restaura_te	
A_dei	
Bri_caro_	
Organiza_do	
E_bora	
Nu_ca	
Cria_ça	

7- Após a realização da atividade, pedir para que leiam, em voz alta, as palavras nasalizadas e desnasalizadas, para que percebam a diferença nos sons das pronúncias.

Professor,

A atividade a seguir, apresenta a oportunidade de trabalhar com as formas verbais que, tanto apresentam uma distinção leve entre suas formas no plural e singular, quanto as que apresentam um contraste fonológico mais saliente, conforme sugere Bortoni-Ricardo (2004).

ATIVIDADE - 2

1- Observando os pares de frases que segue, escolha aquele que apresenta a grafia correta em todas as palavras.

a- Eles nunca fala nada .

Eles nunca falam nada.

b- As três Marias fizeram tudo errado.

As três Marias fizeram tudo errado.

c- As irmãs de Ana levaram toda a comida.

As irmãs de Ana levaro toda a comida.

d- Minhas amigas comeram aqui.

Minhas amigas comeru aqui.

e- João e Maria escreve muito.

João e Maria escrevem muito.

f- Mentiro pra você. Eles quer que você volte

Mentiram pra você. Eles querem que você volte.

g- () Vocês se livraro do trabalho pesado.

() Vocês se livraram do trabalho pesado.

h- () Jogaram lama no meu carro.

() Jogaru lama no meu carro.

i- () Elas fazem tudo por ele.

() Elas faz tudo por ele.

1- Escolha a forma verbal que melhor se encaixa nos espaços em branco.

a- _____panfletos durante a campanha para governador.

() jogaru () jogaram

b- _____para mim.

() mentiram () mentiro

c- Os ipês_____ em agosto.

() florescem () floresce

d- _____covardia comigo.

() bancaro () bancaram

e- Elas _____ muito.

() mente () mentem

f- _____ os velinhos para casa.

() levraro () levaram

g- João e Maria _____ pessoas de bem.

() viraro () viraram

h- Os velinhos não _____ voltar.

() conseqüiro () conseguiram

i- Meus filhos _____ que trabalhar.

() tivero () tiveram

2- Continue escolhendo o certo.

a- () Os jornais chegaram.

- () Já chegou os jornais.
- b- () Os carros alegóricos já quebraram.
() já quebrou os carros alegóricos.
- c- () As folhas caíram.
() Já caiu as folhas.
- d- () meus candidatos perderam.
() Já perdeu meus candidatos.
- e- () As estrelas brilharam
() Já brilhou as estrelas.

IMPORTANTE!

Professor, antes da aplicação dessa atividade, é interessante realizar uma contextualização do conteúdo envolvendo as formas verbais, enfatizando as regras de concordância verbal.

Bloco 3 – A falta que você me faz

Erros ortográficos motivados pelo apagamento da vibrante /r/, em posição final ou medial de palavras.

Estudos voltados para a supressão do /r/ pós-vocálico, no interior ou no final da palavra indicam que a maior incidência ocorre nos infinitivos verbais como, por exemplo, correr>corrê; almoçar>almoçá; desenvolver>desenvolvê. Conforme, Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) “quando o suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela”. Segundo a autora, quando o falante da língua suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, o faz porque já não o utiliza na língua oral. Ainda conforme a estudiosa, essa regra de supressão acaba gerando um outro problema, qual seja, a hipercorreção, em que o aluno insere um /r/ onde não existe.

Para tratar desse fenômeno, sugerimos o momento de trabalhar com a classe gramatical verbo, previsto no conteúdo programático de língua portuguesa do 6º ano. Pensando nisso, elaboramos alguns exemplos de atividades que podem ser utilizadas em sala de aula, propiciando a escrita de palavras (verbos no infinitivo e nomes) e frases que inspirem o uso do dicionário, para confirmar a correta escrita da palavra.

Devido ao atrativo que atividades lúdicas possui, optamos também, nesse contexto de apagamento do r, pela elaboração de um caça-palavras, porque, como já foi explicado no bloco 1, é um tipo de exercícios que favorece uma busca mais detalhada das letras que compõem a palavra, fazendo com que o aprendiz preste mais atenção na tarefa desenvolvida.

Para o desenvolvimento dessa atividade, o professor deverá:

- Providenciar uma cópia do caça-palavras para cada um dos alunos;
- Proceder uma explanação de como ele deverá solucionar essa tarefa, informando que as palavras estão distribuídas na diagonal, na vertical e na horizontal, com palavras ao contrário.

Esse caça-palavras é formado por 12 letras na vertical, 12 letras na horizontal, totalizando 144 letras em que estão inseridas 18 palavras, entre verbos e nomes, favorecedoras do apagamento do r final

ATIVIDADE - 1

Caça-palavras – A falta que você me faz

26/08/2020

A falta que você me faz - Imprimir Caça Palavras

A falta que você me faz

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

```

I W H P R D S T L E P S
M R N B R A O H E C R E
U I P F A E M R U L O N
L T C E O N V U M O C M
H S A O V O H E R I U Y
E E R V M N L A N R R B
R V A T O P U P R I A U
V I S I T A R A E R R S
R A S S A P G A E G I C
E I P O P U L A R O A A
S F F A L A R A V E L R
I M O R A H L U G R E M
  
```

ARRUMAR
BANHAR
BUSCAR
COMPRAR

DORMIR
FALAR
LEVAR
LUGAR

MERGULHAR
MULHER
PASSAR
PEGAR

POPULAR
PREVENIR
PROCURAR
VESTIR

VISITAR
VOAR

ATIVIDADE - 2

Bingo ortográfico

A presente atividade é uma adaptação de uma sugestão de Bortoni-Ricardo(2014), para tratar dos erros ortográficos ocasionados pelo apagamento da vibrante r. Para a realização dessa atividade, o professor deve:

- Elaborar cartelas diferentes com palavras (nomes e verbos) que são favorecedoras do apagamento do /r/;
- Todas as cartelas devem conter a mesma quantidade de palavras a serem encontradas;
- Separar a turma em duplas ou imprimir cartelas suficientes para cada aluno;
- Distribuir grãos de feijão, milho ou bolinhas de papel para marcar a palavra na cartela quando o professor indicar o momento;
- Providenciar imagens que representem as palavras que deverão ser encontradas na cartela. A utilização de imagens é importante para não condicionar a resposta do aluno.

Apresentamos, abaixo, exemplos de cartelas que poderão ser utilizadas nessa atividade, elaboradas com palavras encontradas nos textos analisados nessa pesquisa.

Cartela I

Vata	COMÊ	CELULÁ	JOGAR	JOGÁ
Sofá	NAMORAR	MANÁ	CELULAR	NAMORÁ
Sofar	MULHÉ	BANHAR	COMER	MULHER

Cartela II

BRINCÁ	BAOBÁ	BRINCAR	CADÁVER	GARFO
QUEBRAR	SORVETE	COMEÇÁ	QUEBRÁ	CADÁVE
PARTÍ	GALFO	AÇAI	PARTIR	SOLVETE

Cartela III

DORMI	MOÇO	CASAR	MORÇO	MARÇO
DORME	ELE ESTÁ BEM	ELA DAR ESMOLA	CASA	ELE ESTÁ BEM
BEBÊ	CASÁ	DORMIR	ELA DÁ ESMOLA	BEBER


ATIVIDADE - 3

- **Música para ver**

Essa atividade foi pensada para propiciar a escrita de vocábulos favorecedores do apagamento e da inserção do r, por meio de estímulos de áudio. Sendo assim, escolhemos três letras de músicas de Patativa do Assaré e Luís Gonzaga. As canções selecionadas foram *A triste partida*, *Assun preto* e *A volta da asa branca*, que apresentam em sua escrita, além do apagamento da vibrante /r/, a ocorrência da ditongação, monotongação e desnaslização, servindo como exemplo de produção com escrita oralizada.

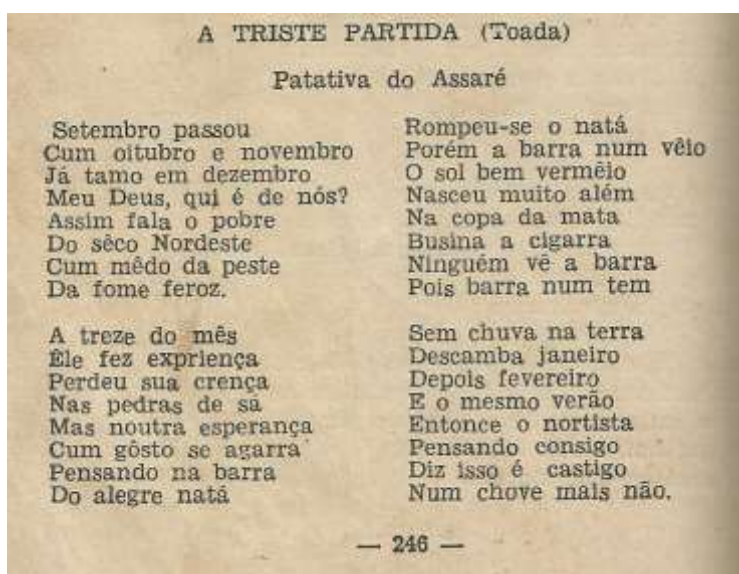
Para a realização dessa atividade, o professor deve:

- Providenciar cópia da atividade que será trabalhada;
- Levar para sala equipamento de áudio (notebook, caixa de som, pen drive, etc);
- Providenciar o áudio da música escolhida.
- Retomar o assunto sobre a relação existente entre fala e escrita;
- Após ouvirem o áudio, levantar alguns questionamentos sobre o tema das canções e sobre o que eles conseguiram captar em relação a pronúncia de algumas palavras.
- Entregar para os alunos a letra das músicas faltando as palavras que deverão ser identificadas no momento da escuta do áudio;
- Solicitar aos alunos que completem os espaços em branco conforme eles entenderam a pronúncia das palavras;
- Repetir o áudio quantas vezes for solicitada pelos alunos.

- Em seguida, entregar uma cópia da letra das canções da forma como foi originalmente escrita, ou seja, com o apagamento de /r/ final e algumas inserções de /r/ medial, para que eles comparem a escrita dos autores com a deles próprias.
- Após o preenchimento, pedir para que eles consultem o dicionário a fim de confirmar a correta escrita das palavras que eles grafaram através da escuta do áudio.

A seguir, apresentamos as letras das canções sem os espaços em branco, que serão distribuídas para os alunos, em um momento oportuno durante a realização da atividade.

Música 1 – A triste partida (Patativa do Assaré)



Apela pra março
Que é mês preferido
Dos santos querido
Sinhô São João
Mala nada de chuva
Tá tudo sem jeito
Lhe foge do peito
O resto da fé

Agora pensando
Ele segue outra tria
Chamando a família
Cumeça a disse
Eu vendo meu burro
Meu jegue e o cavalo
Nóis vamos a São Paulo
Vivê ou morré

Nóis vamos a São Paulo
Qui a coisa tá feia
Por terras aléia
Nóis vamos vaza
Se o nosso destino
Num fo tão mesquinho
Pro mesmo cantinho
Nóis torna a vortá

E vende seu burro
O jumento e o cavalo
Inté mesmo o galo
Venderam também
Folr loco aparece
Folla fazendéro
Por poco dinheiro
Lhe compra o que tem

Em um caminhão
Ele joga a família
Chegô o triste dia
Já vai viaja
A seca é terrível
Qui tudo devara
Lhe bota pra fora
Da terra nata

No dia seguinte
O carro já corre
Quando pra terra
Seu bérço, seu lá
Aquêl nortista
Partido de pena
De longe inda occur
Adeus, meu luga

No dia seguinte
Já tudo infadado
E o carro imbalado
Velos a corré
Tão triste, coitado
Falando saudoso
Um seu fio choroso
Cumeça a disse

De pena e sardade
Papai sei que morro
Meu pobre cachorro
Quem dá de comê
Já outro pergunta
Mãezinha e meu gato
Cum toma e sem trato
Mimi vai morré

E a linda pequena
Tremendo de medo
Mamãe meu brinquedo
Meu pé de tulo
Meu pé de rosca
Coitado, ele seca
E a minha boneca
Também lá ficou

E assim vão deixando
Cum choro e gemido
Do bérço querido
O céu lindo e azul
O pal pesaroso
Nos fio pensando
E o carro rodando
Na entrada do sul

— 247 —

Chegô em São Paulo
Sem cobre, quebrado
E o pobre acanhado
Procura um patrão
Só vê cara estranha
De estranha gente
Tudo é diferente
Do caro torrão

Trabaia dois ano
Três ano e mais ano
E sempre nos prano
De um dia vortá
Mals nunca êle pode
Só vive devendo
E assim vai sofrendo
E sofrê sem pará

Se arguma notícia
Das banda do Norte
Tem êle por sorte
O gôsto de ouvi

Lhe bate no peito
Saudade de móio
E a agua nos óio
Cumeça a cai.

Do mundo afastado
Ali vive prêso
Sofrendo o desprezo
Devendo ao patrão
O tempo rolando
Vai dia e vem dia
E aquela família
Num vorta mais não.

Distante da terra
Tão sêca, mais boa
Exposto à garoa
À lama e ao paú
Faz pena o nortista
Tão forte e tão bravo
Vivê como escravo
No Norte e no Su.

Música – 2 Assun Preto (Humberto Teixeira e Luís Gonzaga)



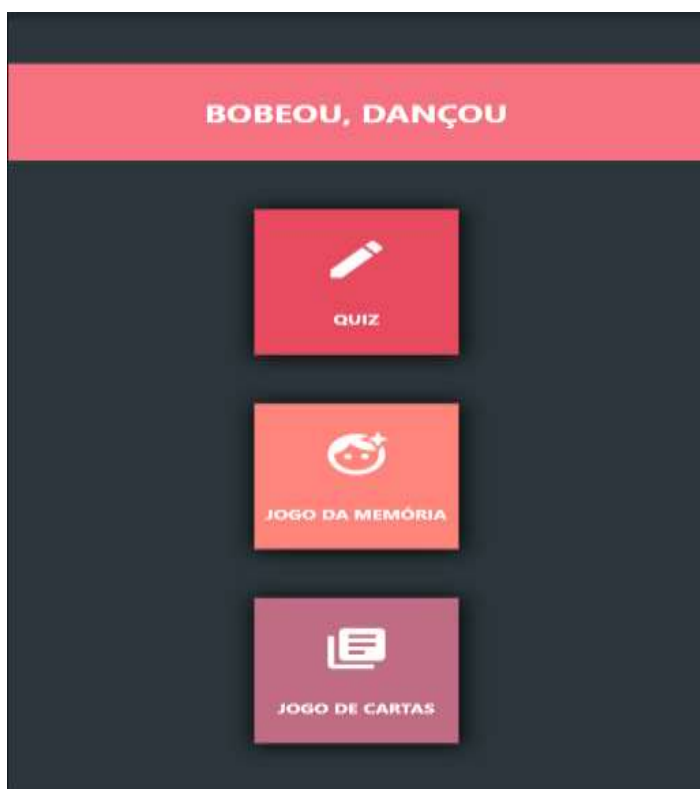
Fonte: Sinval Sá (1966, p.246)

Para auxiliar no tratamento dos erros ortográficos com motivação fonológica apresentados nessa pesquisa, além das atividades já expostas nessa proposta de intervenção, idealizamos um aplicativo para celular contendo um quizz composto por 10(dez) questões envolvendo o tema dos erros ortográficos categorizados nesse estudo, bem como um jogo da memória e um jogo de cartas, com o intuito de otimizar o trabalho em sala de aula envolvendo o ensino–aprendizagem da ortografia.

Apresentação do aplicativo:

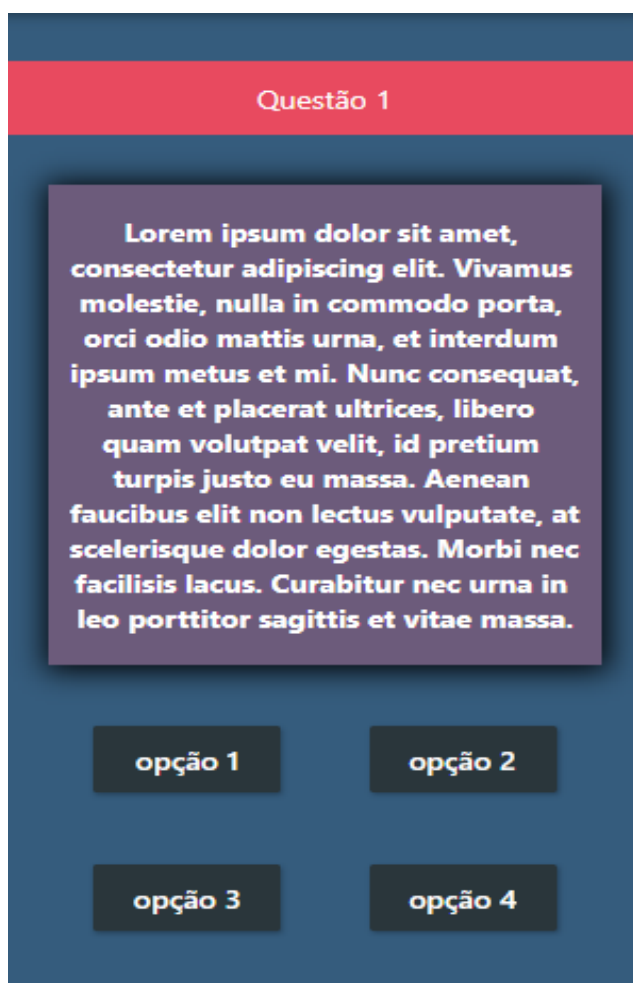
1- Imagem da página inicial do aplicativo

Nessa interface do aplicativo, podemos observar as atividades que os alunos poderão realizar ao instalarem em seu dispositivo. Nela contém, o nome do aplicativo, bem como os ícones que direcionará os aprendizes aos exercícios de sua escolha. Temos o ícone do quizz, do jogo da memória e o ícone do jogo de cartas, todos voltados para o tratamento dos erros identificados nesse estudo.



2- Quizz: Perguntas relacionadas aos erros trabalhados na pesquisa. Cada questão é composta por um enunciado, envolvendo os processos de monotongação, ditongação, nasalização, desnasalização e apagamento de /r/. São questões de múltiplas escolhas que, ao final da atividade, aparece a quantidade de acertos e erros dos alunos.

Exemplo: Interface do quizz



3 – Jogo de cartas:

As cartas que compõem esse jogo foram formadas com duplas de palavras, ou seja, uma carta trará a palavra escrita de forma errada e a outra trará a palavra escrita de forma correta, para formar um par. Marca pontos quem conseguir formar os pares de palavras.

Esse jogo funciona semelhante ao jogo de UNO: o aluno seleciona uma carta e a máquina seleciona outra; se as cartas combinarem, ponto para aquele que conseguiu realizar a combinação.

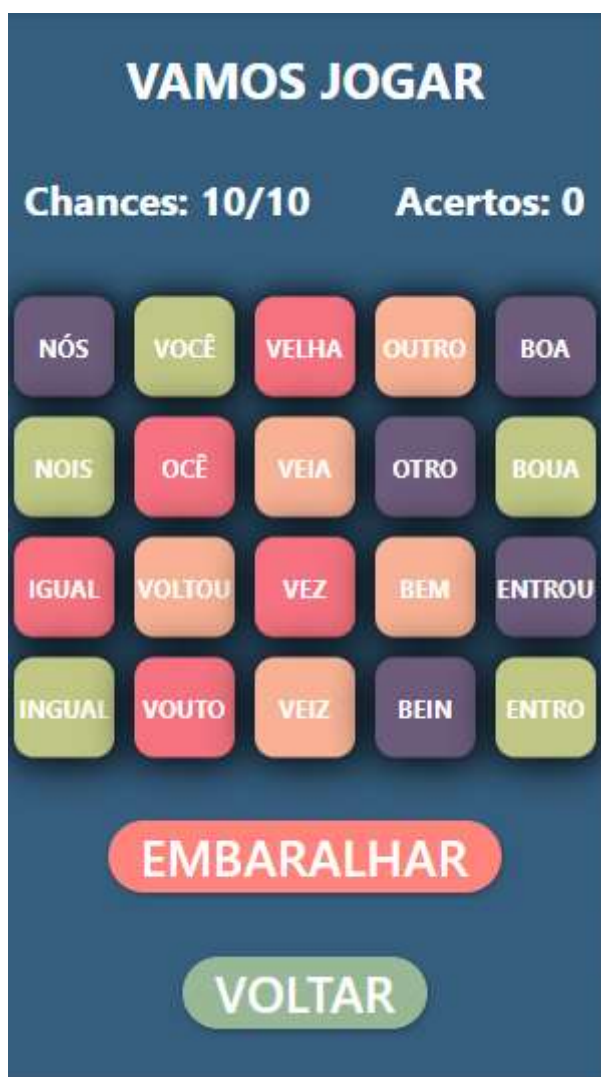
Exemplo: observando a interface do jogo, identificamos duas cartas, em que uma é a resposta da outra: a carta na terceira fileira contendo a palavra “nois”, se for escolhida e o outro jogador tiver a carta na primeira fileira com a palavra escrita de maneira correta, ele marcará ponto, pois terá conseguido formar o par.



4-Jogo da memória

Esse jogo da memória foi pensado para propiciar o contato visual e favorecer a prática de memorização da correta escrita de algumas palavras. Funciona da seguinte forma: o aluno acessará o jogo na página inicial do aplicativo, conforme demonstrado, em seguida ele terá uma visão semelhante a essa exibida na interface do jogo, na figura abaixo. Após essa primeira visão de todas as palavras, em sua versão correta e incorreta, ele clicará em “embaralhar” para iniciar o jogo. As palavras sumirão, ficando apenas os quadrados coloridos. O aluno clicará em um desses quadrados e uma palavra aparecerá, em seguida ele apertará em outro quadrado, se conseguir formar o par de palavras, ele marcará pontos, caso não forme esse par, ele perderá uma chance. O jogo registra a quantidade de acertos e a quantidade de chances que o jogador ainda tem.

Exemplo:



Esperamos, com esse tipo de atividade, propiciar um ensino-aprendizagem de ortografia de uma forma dinâmica, que prenda a atenção do aluno, e seja eficaz em minimizar a realização de erros ortográficos na escrita desses aprendizes.

6 CONCLUSÃO

Este estudo apresentou como objetivo geral analisar os erros ortográficos como reflexos de processos fonológicos recorrente na escrita dos alunos, com o intuito de verificar a motivação que os levou a cometê-los para, a partir da descrição e análise dos dados coletados, apresentar uma proposta de intervenção que minimize a ocorrência desses erros na escrita de alunos nesse nível de ensino. Para norteá-lo, utilizamos como suporte teórico os pressupostos da Teoria da Fonologia Natural e a origem dos processos fonológicos, a Teoria da sílaba e o comportamento de seus constituintes no interior da mesma. Analisamos, também, os segmentos fônicos vocálicos e consonantais na estrutura do português brasileiro.

Os dados analisados mostraram uma maior produtividade de erros com motivação fonológica, comprovando a primeira hipótese de que, os alunos nessa etapa escolar, ainda realizam erros em decorrência do apoio na oralidade como reflexo dos processos fonológicos. Foi possível evidenciar a motivação nos dados estatísticos apresentados, após a análise dos 68 (sessenta e oito) textos produzidos pelos 10(dez) participantes da pesquisa.

Dos 946(novecentos e quarenta e seis) erros levantados nessas produções escritas, 730(setecentos e trinta), cerca de 77%, foram realizados com motivação fonológica, contra 216(duzentos e dezesseis) erros que foram motivados pelo desconhecimento das convenções ortográficas, cerca de 23% do total de erros categorizados. Tal fato confirma a necessidade de conhecimentos fonológicos, por parte dos docentes, para auxiliá-los na compreensão da natureza dos erros produzidos por seus alunos e possam elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que minimizem essas realizações.

Como o foco desse estudo eram os erros ortográficos fonologicamente motivados por processos de supressão e acréscimos de segmentos vocálicos e consonantais, os dados que comprovam essas ocorrências são descritos dessa forma: dos 730 (setecentos e trinta) erros com motivação fonológica, 464(quatrocentos e sessenta e quatro) eram erros representados pelos processos fonológicos de monotongação/ditongação, nasalização/desnasalização e apagamento e inserção da vibrante /r/ em posição final e medial de palavras, ou seja, erros ocasionados pela perda ou pelo acréscimo de segmentos vocálicos ou consonantais.

Nos dados envolvendo somente os processos caracterizados pela perda ou

ganho de segmentos, constatamos uma maior produtividade de apagamentos em comparação com os dados de inserção, com ênfase para os fenômenos da desnasalização e do apagamento de /r/ em final de palavra, frequentes em sílabas travadas, com estrutura CVC, em que a segunda consoante tem uma forte tendência a ser suprimida, conforme os estudos que subsidiaram essa pesquisa. É preciso que o professor esteja atento a esses eventos de oralidade, representados na escrita, em que o aluno demonstra um desconhecimento das normas ortográficas, para promover uma intervenção através de práticas pedagógicas que se distancie das práticas engessadas de ensino da ortografia, presentes nas escolas, levando o aluno a refletir sobre a escrita, percebendo seus erros e buscando explicações para as suas realizações.

A intervenção da escola é de suma importância para ajudar o aluno a transpor as barreiras que cercam à norma-padrão do português brasileiro. Para tanto, é necessário que o professor de língua portuguesa esteja preparado para detectar e sanar o problema, ajudando o aluno a construir seu processo de aprendizagem, evidenciando que existe um sistema de escrita formado por regras que não podem ser quebradas, na escrita, porém, em suas relações interpessoais, na fala, ele pode fazer uso de uma variedade da língua não monitorada.

Quando direcionamos o estudo para os segmentos vocálicos, foi possível relacionar os erros ortográficos presentes nos dados coletados, aos processos fonológicos de apagamento e inserção identificados como nasalização, desnasalização, ditongação e monotongação, com o predomínio da desnasalização sobre a nasalização e da ditongação sobre a monotongação. Os processos com maior produtividade representam as duas vertentes estudadas, quais sejam, o apagamento e a inserção de um segmento, ambos modificadores da estrutura silábica. Para tratar esses erros, o docente precisa entendê-los, visto que, só o conhecimento do problema poderá auxiliá-lo na busca de meios para minimizar a ocorrência desses fenômenos na produção escrita dos discentes.

Nas análises envolvendo os segmentos consonantais, identificamos erros ortográficos que puderam ser relacionados com o processo de apagamento de /r/, inserção de /r/ e apagamento de /s/, com o predomínio, sobre todos os outros, do processo fonológico de apagamento de /r/ em coda final de palavras, tendo como contexto favorecedor os verbos no infinitivo e os nomes, com maior produtividade para os verbos.

Desse modo, com as constatações feitas a partir das descrições e análises realizadas, pudemos responder à questão que fomentou esta pesquisa, que buscou identificar a motivação que leva os alunos a produzirem erros ortográficos, bem como confirmou as hipóteses levantadas, de que os alunos incidem em erros por apoiarem suas escritas na oralidade como reflexo de processos fonológicos. Somamos a isso, a confirmação de que os textos espontâneos são meios favoráveis para a verificação das hipóteses levantadas pelos alunos acerca da fonologia da sua língua materna.

Com base nas explicações encontradas, elaboramos uma proposta de intervenção que apresenta sugestões de atividades que visam minimizar a produção desses erros ortográficos fonologicamente motivados, esperando contribuir com docentes que possam encontrar em sua prática, erros semelhantes a esses apresentados nesse estudo e, queiram utilizá-la.

Chegamos à conclusão, ao término desse trabalho, que os erros produzidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, são motivados pelo desconhecimento de regras que permeiam a ortografia, utilizando a oralidade como apoio na realização de suas produções escritas, concretizando essa transposição de aspectos da fala para a escrita, através de processos fonológicos, processos mentais que substituem traços difíceis por outros, semelhantes, mas sem a propriedade que o torna difícil. Evidenciamos que, não pretendemos mudar a forma como os aprendizes falam, ao contrário, almejamos auxiliá-los no desenvolvimento de diferentes formas de comunicação, nos mais variados contextos sociais, sempre lembrando que, a fala poderá acontecer em uma variedade não monitorada, mas a escrita sempre seguirá os parâmetros das convenções ortográficas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.

ABAURRE, Maria B. M, PAGOTTO, Emílio G. Nasalização fonética e variação. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.

BISOL, Leda. **Harmonização vocálica: uma regra varável.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. *In:* Neves, Maria H. M. (org.). **Gramática do português falado.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.

BISOL, Leda. (org). **Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro.** Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.

BISOL, Leda. Fonlogia da Nasalização. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013b.

BISOL, Leda. **Harmonização vocálica: efeito total e parcial.** Porto Alegre: Organom, 2013c.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLOU, Dinah, MORAES, João A., LEITE, Yonne. As vogais orais: um estudo acústico-variacionista. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.

CALLOU, Dinah, MORAES, João A., LEITE, Yonne. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. *In:* ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo: Contexto, 2013.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na esco-

la. *In: Ciclo Básico*. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguísticas**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. *In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis, CAGLIARI, Luiz C. Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CAMARA JR. Joaquim M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CAMARA JR. Joaquim M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Lucirene da Silva; BRITO, Stela Viana Lima. **Fonética e Fonologia da língua Portuguesa**. Teresina: FUESPI, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CEREJA, William R., MAGALHÃES, Teresa C. **Português: linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. *In: BISOL, Leda (org). Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

COLLISCHONN, Gisela. Proeminência acentual e estrutura silábica: seus efeitos em fenômenos do português brasileiro. *In: ARAÚJO, Gabriel A. (org). O acento em português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CRISTÓFARO SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Sandra R. K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita:

Relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. *In*: MALUF, Maria Regina. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HORA, Demerval da. O. **Fonética e fonologia**.2009 *portal.virtual.ufpb.br*. acesso em outubro de 2013.

HORA, Demerval da. **Alfabetizando sem ba, be, bi, bo, bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

INGRAM, D. **Phonological disability in children**. Londres: Edward Arnold, 1976.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.

LEITE, Yonne, CALLOU, Dinah, MORAES, João A. Processos em curso no português do Brasil: a ditongação. *In*: DA HORA, D.; COLLISCHONN, Gisela (orgs). **Teoria Linguística**: fonologia e outros temas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

LOPES, Iveuta de A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (Coleção teses), 2006.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis, CAGLIARI, Luiz C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MATZENAUER, Carmen L. Introdução à teoria fonológica. *In*: BISOL, Leda (org). **Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco . **Um estudo sobre o erro ortográfico**. *In*: Otília Lizeite Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). Diálogos entre linguística e educação. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010. Acesso em abril de 2013.

MORAES. Produção e percepção das vogais nasais. *In*: ABAURRE, Maria B, M. (org). **Gramática do português culto falado no Brasil**: a construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAIS, Artur G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur G. (org). **O aprendizado da ortografia**. São Paulo: Autêntica, 2011

PEDROSA, Juliene, L. R. Variação fonético-fonológica e ensino de português. *In*: MARTINS, Marco A.; VIEIRA, Sílvia R.; TAVARES, Alice, M. (orgs). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

SAUSSURE, Fernand. **Curso de Linguística Geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs). São Paulo: Cutrix, 2006.

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

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia Prático de Alfabetização**, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003b.

SILVA, Ailma N. **As pretônicas no falar teresinense**. Tese de Doutorado em Linguística e Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. 2009.

SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

PEDROSA, Juliene, L. R. Variação fonético-fonológica e ensino de português. *In*: MARTINS, Marco A.; VIEIRA, Sílvia R.; TAVARES, Alice, M. (orgs). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

SAUSSURE, Fernand. **Curso de Linguística Geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs). São Paulo: Cutrix, 2006.

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

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia Prático de Alfabetização**, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003b..

SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

TEIXEIRA, E. R. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em português.

YAVAS, M.; HERDORENA, C. M.; LAMPRECHT, R.R. A análise de processos fonológicos. **Avaliação fonológica da criança**: reeducação e terapia. Porto Alegre: ArtMed, 2002. Cap. 5 p. 90-93.

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

APÊNDICE A: ATIVIDADES PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

ATIVIDADE 1

Caro(a) aluno(a),

Bem- vindo(a) a Unidade Integrada Frei Jesualdo Lazzari

Gostaríamos de conhecê-lo(la) melhor. Para isso, pedimos que responda as questões abaixo:

- 1) Nome completo:
- 2) Como prefere ser chamado(a):
- 3) Data de seu nascimento:
- 4) Cidade onde nasceu:
- 5) Em que escola você estudava antes (2013):
- 5) Onde você mora:
- 6) Nome do seu pai:
- 7) Seu pai trabalha?
- 8) Nome da sua mãe:
- 9) Sua mãe trabalha?
- 10) Quantos irmãos você tem?
- 11) Você gosta de ler?
- 12) Você lembra do último livro que leu? Qual foi?
- 13) Você gosta de escrever?
- 14) O que você gosta de escrever?

Obrigada! Esperamos que você goste da nossa escola, cuide dela como se fosse sua casa, faça bons amigos e seja um bom(boa) aluno(a).

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O (A) menor _____ sob sua responsabilidade está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “A ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: um estudo dos erros ortográficos à luz da Teoria da Fonologia Natural com ênfase nos processos de acréscimo e subtração”.

Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: analisar os erros ortográficos como reflexos de processos fonológicos, em decorrência do apoio na oralidade, produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Barra do Corda a partir da perspectiva fonológica. Dizendo de outro modo, vamos investigar os erros de escrita decorrentes da forma como o aluno fala, tendo em vista que a criança tende a ter a escrita como uma representação da fala.

A grande produção de erros ortográficos realizada por alunos no Ensino Fundamental tem sido foco de estudo de inúmeras e significativas pesquisas que são norteadas a partir de diferentes motivações. A realização desse trabalho foi subsidiada por essas pesquisas que servirão de norte para que seja uma categorização dos erros ortográficos, alguns produzidos como consequência do apoio na oralidade como reflexos dos processos fonológicos de acréscimo e de subtração que envolvem os segmentos vocálicos e consonantais.

Com a realização da pesquisa, será possível conhecer as reais dificuldades ortográficas dos alunos pesquisados, por meio de diagnóstico realizado a partir das atividades propostas e promover atividades de intervenção, baseadas em um ensino de ortografia de forma reflexiva, fazendo o aluno entender as razões dos erros cometidos, visando, assim, melhorar a compreensão do aluno acerca das convenções da escrita.

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de participar da pesquisa. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele(a) estuda.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir incômodo durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções, ele poderá desistir de participar; caso sinta-se exposto(a) por ter os seus textos analisados, garantiremos o sigilo das suas produções, podendo ser feito, inclusive, por meio de adoção de pseudônimos; caso alegue a saída da rotina, devido a necessidade de aplicar atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa, garantiremos que a pesquisa será realizada em sala e em horário regular da aula de língua portuguesa; caso venha a sentir constrangimentos, para resguardá-lo de possíveis sujeições, devido a eventual exposição dos dados, asseguramos que não será divulgada a sua identidade ou a da escola; quanto a possibilidade de sofrer traumas, asseguramos que ele(a) não sofrerá, tendo em vista que as atividades serão realizadas em ambiente escolar, que já lhe é familiar.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo que queira saber antes, durante e depois da participação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo

serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A professora/pesquisadora envolvida com o referido projeto e responsável principal pela pesquisa é Maria Rosa de Alencar Mota, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí, e, com ela, você poderá manter contato pelo telefone (99) 9- 8107-6840.

Se necessário, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, da Universidade Estadual do Piauí -UESPI, que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). Localiza-se na Rua Olavo Bilac, 2335, centro, Teresina(PI), CEP: 64001-280, fone (86) 3221-4749/6658, e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

Eu, _____declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade na presente pesquisa, sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Barra do Corda –(MA), _____de _____de _____.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador (a)

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa **“A ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: um estudo dos erros ortográficos à luz da Teoria da Fonologia Natural com ênfase nos processos de acréscimo e subtração”** sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Maria Rosa de Alencar Mota.

Neste estudo pretendemos investigar as possíveis motivações fonológicas para a realização dos erros ortográficos em textos espontâneos produzidos pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental, com o intuito de comprovarmos a hipótese de que a maior incidência de erros ortográficos é decorrente de motivações fonológica, com apoio na oralidade, para isso, buscaremos na fonologia, por meio dos processos fonológicos a explicação para a ocorrência desses erros e, a partir desta análise, elaborar uma proposta didática com suporte em estratégias de ensino que possibilitem a minimização dos erros ortográficos e uma melhor expressividade nos textos escritos pelos alunos. Através da realização dessa pesquisa, será possível conhecer as reais dificuldades ortográficas dos alunos do 6º ano, sendo possível fazer um diagnóstico que nos possibilite promover um ensino de ortografia de forma reflexiva e que vise amenizar os erros ortográficos decorrentes do apoio na oralidade. A aplicação de uma proposta de intervenção, voltada para os tipos de erros ortográficos produzidos pelos alunos do 6º ano de uma escola da rede pública estadual permitirá que esses alunos reflitam quanto à pronúncia das palavras e a escrita ortográfica correta das mesmas, diminuindo com as atividades propostas a incidência dos erros com motivação fonológica.

Convém destacar que todo esse material produzido em sala de aula será recolhido e analisado pela professora/pesquisadora, a fim de atingir o objetivo da pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa não terá nenhum custo, nem será recebida qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Sua participação é de caráter voluntário e a sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá

autorizar e assinar um termo de consentimento. Os riscos são os mínimos possíveis, mas, mesmo em decorrência da exposição dos resultados, você nem sua escola serão identificados.

Os resultados estarão à sua disposição, quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o professor/pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, uma via será arquivada pela professora/pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Qualquer dúvida, você pode entrar em contato com a professora/pesquisadora Maria Rosa de Alencar Mota, pelo telefone (99) 98107-6840.

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP , da Universidade Estadual do Piauí -UESPI, localizada na Rua Olavo Bilac, 2335, centro, Teresina(PI), CEP: 64001-280, fones: (86) 3221-4749/3221-6658, e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

Barra do Corda(MA) _____ de _____ de 20_____

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Estadual do Piauí

Eu MARIA ROSA DE ALENCAR MOTA pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “A ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: um estudo dos erros ortográficos à luz da Teoria da Fonologia Natural com ênfase nos processos de acréscimo e subtração”, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 , de 12 de Dezembro de 2012;
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de 5 anos sob a minha responsabilidade como também serei responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- o CEP-UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- o CEP-UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante;
- declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- Apresentarei relatório final desta pesquisa ao CEP-UESPI, anexando o seu resultado na Plataforma Brasil.

Barra do Corda (MA), 10 de outubro de 2019.

Maria Rosa de Alencar Mota
Pesquisadora Responsável
CPF: 875.851.703.00



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
UNIDADE INTEGRADA FREIJESUALDO L
CNPJ 06.275.898/0001-97

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA

Eu, SUAMI BRITO CÂMARA LEMOS, CPF: 830.016.543-68, na qualidade de responsável pela UNIDADE, autorizo a realização da pesquisa intitulada “A ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: um estudo dos erros ortográficos à luz da Fonologia Natural com ênfase nos processos de acréscimo e subtração” em textos espontâneos de alunos do 6º ano de ensino fundamental, uma análise dos erros ortográficos, com apoio na oralidade, como reflexo dos processos fonológicos, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora MARIA ROSA DE ALENCAR MOTA, do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, bem como que comprometo-me em verificar o seu desenvolvimento para que se possa cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12, que dispõe sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

BARRA DO CORDA (MA), 23 de Setembro de
2019

Assinatura do responsável