

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

GIZELE CRISTIANE DE SOUZA LIMA

**O APAGAMENTO DO FONEMA /l/ E A TROCA PELA SEMIVOGAL /w/ EM CODA
SILÁBICA, NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
um estudo de base sociolinguística**

**TERESINA
2015**

GIZELE CRISTIANE DE SOUZA LIMA

O APAGAMENTO DO FONEMA /l/ E A TROCA PELA SEMIVOGAL /w/ EM CODA SILÁBICA, NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de base sociolinguística

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho.

**TERESINA
2015**

GIZELE CRISTIANE DE SOUZA LIMA

**O APAGAMENTO DO FONEMA /L/ E A TROCA PELA SEMIVOGAL /W/ EM
CODA SILÁBICA, NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: um estudo de base sociolinguística**

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
(Orientadora)

Profa Dra. Rossana Ramos Henz (UPE)
(1ª examinadora)

Profa Dra. Stela Maria Viana Lima Brito (UESPI)
(2ª examinadora)

Dedico este Mestrado a Deus, merecedor de toda adoração. Porque dEle, e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém!

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, pelo dom da vida e pelo seu amor incondicional. A Ele seja dada a honra, a glória e o louvor. Sem Ti, nada seria possível. Tu foste meu socorro e minha fortaleza!

A Deus Filho, Jesus Cristo, por ter morrido em uma cruz como prova do seu grande amor por mim e por sua fidelidade. Tu és fiel, Senhor! Eu sei que Tu és fiel!

A Deus Espírito Santo, por sua doce presença que, nas horas de angústias, acalmou o meu coração. Sou grata a Ti.

Aos meus pais, Itamar e Luiza, por serem meus grandes heróis. Agradeço os preciosos conselhos e as orações presentes durante toda a minha vida. Vocês sempre serão meus exemplos!

Aos meus dois filhos, Jefte e Lucas, pelo carinho e compreensão constantes. Amo vocês com todo o meu amor!

Ao Alceano, meu esposo, por ter me ajudado no momento em que eu tanto precisei. Obrigada por seu companheirismo. A caminhada com você ao meu lado se torna mais leve.

À minha linda família (A Grande Família), pelo apoio, encorajamento e por compartilharem comigo todos os meus sonhos. Juntos, formamos um time invencível! Essa vitória é nossa! Amo vocês!

À professora Dra. Lucirene da Silva Carvalho, minha orientadora, por ter acreditado em mim e permitido que eu pudesse aprender lições importantíssimas para toda a vida. Obrigada por sua amizade! Você foi um presente de Deus.

À professora Dra. Ailma do Nascimento Silva, pelas aulas de Fonética e Fonologia que me impulsionaram a explorar essa área do conhecimento. Agradeço as preciosas sugestões para este trabalho.

À professora Dra. Norma Suely Ramos, pelo carinho e pelas recomendações no momento da minha qualificação.

À professora Dra. Stela Viana Lima Brito, por seu entusiasmo e pelas palavras de incentivo.

Aos amigos queridos, que mesmo sem terem asas, foram anjos que Deus colocou na minha vida, oferecendo-me a amizade, a sinceridade, o carinho e o ombro para que eu pudesse chorar nos momentos em que me sentia sem forças para seguir. Lembro-me das horas de solidão em que a tristeza teimava em se instalar e todas as vezes que pensei em não prosseguir, vocês estiveram ao meu lado. Acreditaram em mim e me animaram sempre com

palavras tão amáveis. Vocês sempre terão um lugar todo especial no meu coração! Para sempre! Por toda a vida!

À Cristiane Monção, minha linda amiga que conheci no Mestrado e que comigo ousou compartilhar este sonho. Obrigada pelas horas que passamos juntas. Pelos sorrisos, choros, desabafos e pelo incentivo quando eu pensava em desistir. Você faz parte dessa conquista. Obrigada, irmãzinha! Levarei você para sempre no meu coração!

Ao Geyson Kaio, meu maninho querido, você foi mais que um irmão. Foi meu companheiro, meu amigo, meu ajudador. Obrigada por tudo que você fez por mim.

À Sandra Regina, minha maninha, pelos conselhos, orações e por sua presença amiga. Obrigada por me oferecer modelos a seguir.

À Tânia Suely, minha preciosa Taninha, por seu cuidado e por sua amizade. Você é preciosa demais para mim!

Ao meu maninho, Gesiel de Souza, por todo afeto. Você é especial!

À Samara Novais, minha amiga querida, por ter sido uma companheira fiel.

À minha avó materna, Raimunda (*in memoriam*), que mesmo não estando presente para comemorar comigo essa vitória, deixou seu legado de uma grande mulher virtuosa. Como você faz falta. Para sempre te amarei, vizinha!

À minha avó paterna, Helena Beck (*in memoriam*), por ter sido uma mulher tão sábia e prudente. Saudades eternas!

Aos meus avós, Francisco e Izídio, por suas orações e pelos sábios conselhos.

Aos colegas do Mestrado, pelos bons momentos compartilhados.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, vocês foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES, pela bolsa concedida.

À Secretaria de Educação e Cultura do Piauí – SEDUC e a Prefeitura Municipal de Brejo do Piauí, pela liberação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse uma realidade.

Muito obrigada!

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.

Bortoni-Ricardo

RESUMO

Este trabalho objetiva descrever e analisar os “erros” ortográficos apresentados na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Teresina-PI, com ênfase no apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/ em coda silábica. Além disso, busca possíveis soluções no propósito de atenuá-los. A ortografia consiste em um sistema complexo e possui diversas peculiaridades que o aluno deve considerar, visto que possui várias regras que são de naturezas diferentes e envolvem competências diversificadas para sua aquisição. Em certos momentos, o aluno precisará observar a posição de determinada letra na palavra; em outros, observará a morfologia, a etimologia, a semântica, entre outros aspectos. Em consequência disso, propõe-se tal estudo que objetiva conhecer o sistema ortográfico com suas regularidades e irregularidades, a fim de promover um ensino reflexivo. O estudo baseia-se na coleta e análise de “erros” ortográficos na escrita dos alunos, através de atividades direcionadas e textos espontâneos. Apresenta como enfoque principal os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional e sua efetiva contribuição para o ensino de língua materna. Para discutir essa temática, a pesquisa norteia-se com base nas seguintes questões: Por que os alunos apagam o fonema /l/ e com que frequência o trocam pela semivogal /w/? O ensino de ortografia desenvolvido nas aulas de língua materna tem contribuído para reduzir os “erros” ortográficos presentes na escrita dos alunos? O “erro ortográfico”, nesta pesquisa, é visto como construtivo e importante para que se possam planejar situações e estratégias didáticas que possibilitem ao aluno transformá-lo em objeto de reflexão com vistas à aquisição do sistema ortográfico. Um estudo sobre o apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/ em coda silábica não podia deixar de contemplar uma seção sobre a sílaba, visto que, em muitos dos processos fonológicos, algumas das questões problemáticas acontecem no domínio da sílaba. Deste modo, discute-se a noção de sílaba, sua constituição, sílaba fonética e sílaba fonológica, de maneira que o objeto de estudo aqui apresentado se torne ainda mais compreensível. Com a finalidade de fomentar o estudo, apresentaram-se conceitos básicos de ortografia, bem como a contribuição da Sociolinguística Educacional para o ensino de língua materna, dentre outros de relevância para a pesquisa. Os procedimentos metodológicos adotados basearam-se em pesquisa bibliográfica, fazendo da sala de aula o seu campo de pesquisa, através da coleta de dados e respectiva análise, apresentando, em seguida, as estratégias de intervenção e as considerações finais. Essa discussão fundamenta-se nos estudos teóricos de autores como Bisol (1996, 1999), Callou (2003), Câmara Jr. (1996, 2000, 2008), Cavaliere (2010), Silva (2014), Morais (1999, 2000), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Zorzi (1998) Silva (1981), Lemle (1995), Nóbrega (2013), Faraco (2010), Bortoni-Ricardo (2004-2005), Tasca (2002), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Apagamento do fonema /l/. Troca pela semivogal /w/. Análise de erros. Sociolinguística Educacional.

ABSTRACT

This study aims to describe and analyze the spelling "errors" presented in the writing of the students from the 6th grade of elementary school at a public school in the city of Teresina-PI, with emphasis on the deletion of the phoneme / l / and the exchange to the semi-vowel / w / in syllabic coda. It also seeks possible solutions in order to decrease them. The spelling consists of a complex system and has several peculiarities that students should consider, as has several rules that are of different nature and involve diverse skills to their acquisition. In certain times, students need to observe certain letter position in the word; in others, observe the morphology, etymology, semantics, and so on. Consequently, it is proposed such a study that aims to know the spelling system with its regularities and irregularities in order to promote a reflective teaching. The study is based on the collection and analysis of spelling "errors" in students' writing, through targeted activities and spontaneous texts. It has as main focus the theoretical assumptions of Educational Sociolinguistics and its effective contribution to mother tongue teaching. To discuss the theme, this research is guided based on the following questions: Why students delete the phoneme / l / and often exchange by the semi-vowel / w /? The teaching of spelling developed in the mother tongue classes has contributed to reduce spelling "errors" present in students' writing? The "spelling error" in this research is seen as constructive and important so they can plan situations and teaching strategies that enable students to transform it into an object of reflection with a view to the acquisition of orthographic system. A study on the deletion of the phoneme / l / and the exchange by semi-vowel / w / in coda syllabic could not help but contemplate a section on the syllable, as in many of phonological processes, some of the problematic issues happen in the field of syllable. Thus, it discusses the notion of syllable, its constitution, phonetic syllable and phonological syllable, so that the subject matter presented here becomes even more understandable. In order to encourage the study, they presented basics of spelling, as well as the contribution of Educational Sociolinguistics for mother tongue teaching, and others relevant to the search. The methodological procedures adopted were based on literature, making the classroom its search field, through the collection of data and its analysis, presenting then intervention strategies and closing remarks. This discussion is based on the theoretical studies of authors such as Bisol (1996, 1999), Callou (2003), Câmara Jr. (1996, 2000, 2008), Cavaliere (2010), Cristófaró (2014), Morais (1999, 2000), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Zorzi (1998) Silva (1981), Lemle (1995), Nóbrega (2013), Faraco (2010), Bortoni-Ricardo (2004-2005), Tasca (2002), among others.

KEYWORDS: Spelling. Deletion of the phoneme / l /. Exchange by semi-vowel / w /. Error analysis. Educational Sociolinguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Aparelho Fonador	21
Figura 02 - Articuladores ativos e passivos na produção dos sons consonantais.....	24
Figura 03 - Modelo de sílaba na teoria autosegmental.	34
Figura 04 - Modelo de sílaba na teoria métrica	34
Figura 05 - Padrões silábicos do Português.....	35
Figura 06 - Constituição da sílaba segundo Câmara Jr	35
Figura 07 - Sílaba não ramifica e sílaba ramificada	37
Figura 08 - Constituição da sílaba segundo a proposta de Selkirk.....	38
Figura 09 - Sílaba constituída de ataque e núcleo	38
Figura 10 - Sílaba constituída apenas de núcleo.....	39
Figura 11 - Sílaba constituída de núcleo e coda	39
Figura 12 - Sílaba inicial constituída de ataque, núcleo e coda.....	40
Figura 13 - Sílaba final constituída de ataque, núcleo e coda	40
Figura 14 - Ataque simples.....	41
Figura 15 - Ataque vazio	41
Figura 16 - Ataque ramificado/complexo.....	41
Figura 17 - Descrição da lateral pelos traços binários.....	50
Figura 18 - Regra de vocalização da lateral velarizada.....	53
Figura 19 - Regra de descodificação 1	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ponto de articulação das consoantes do Português.....	24
Quadro 02 – Fonemas consonantais da Língua Portuguesa do Brasil.....	26
Quadro 03 – Classificação das Vogais	28
Quadro 04 – Classificação das vogais na perspectiva de Câmara Jr.....	28
Quadro 05 – Esquema do esforço muscular e da curva da força silábica	32
Quadro 06 – Ataques não ramificados simples em Português.	42
Quadro 07 – Ataque não ramificado vazio.....	42
Quadro 08 – Ataques ramificados mais recorrentes.....	43
Quadro 09 – Consoante em coda.....	44
Quadro 10 – Possíveis ocorrências das quatro consoantes em coda medial e final	44
Quadro 11 – Variantes da lateral /l/.....	46
Quadro 12 – Codificação da matriz fonológica.....	51
Quadro 13 – Variação da lateral /l/ em coda silábica no falar de João Pessoa.....	53
Quadro 14 – Correspondência biunívoca entre fonemas e letras	57
Quadro 15 – Letras que representam mais de um fonema, conforme a posição	57
Quadro 16 – Fonemas representados por diferentes letras, segundo a posição.....	58
Quadro 17 – Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos	58
Quadro 18 – Relações biunívocas (100% regulares).....	60
Quadro 19 – Diferença entre fala e escrita	65
Quadro 20 – Respostas dos alunos sobre as variáveis selecionadas.....	97
Quadro 21 – Ocorrências do apagamento do fonema /l/ em coda silábica medial.....	98
Quadro 22 – Distribuição das ocorrências do apagamento do fonema /l/ em coda medial.....	99
Quadro 23 – Ocorrências da troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ em coda silábica no ditado imagético	100
Quadro 24 – Distribuição das ocorrências da troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ no ditado imagético	101
Quadro 25 Ocorrências da troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ no ditado de palavras.	102
Quadro 26 – Distribuição das ocorrências da troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ no ditado de palavras.	103

Quadro 27 – Atividade 01: Ditado interativo	106
Quadro 28 – Atividade 02: Elaboração de cartaz com palavras derivadas	108
Quadro 29 – Cartaz ortográfico	109
Quadro 30 – Atividade 03: Ditado imagético.....	110
Quadro 31 – Ditado imagético.....	110
Quadro 32 – Atividade 04: Refletindo sobre a escrita da lateral /l/ em coda silábica.....	111
Quadro 33 – Relacionar as colunas	112
Quadro 34 – Relacionar a segunda coluna de acordo com a primeira.....	112
Quadro 35 – Atividade 06: Dicionário, pra que te quero?.....	113
Quadro 36 – Uso do dicionário.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Variável faixa etária	89
Gráfico 02 – Variável: hábito de leitura	90
Gráfico 03 – Variável: domínios sociais que influenciam a prática da leitura.....	91
Gráfico 04 – Frequência de produção de textos nas séries iniciais	93
Gráfico 05 – Variável: atividades desenvolvidas pelos professores para trabalhar ortografia	94
Gráfico 06 – Variável: métodos utilizados para intervir nos erros ortográficos	96

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01 – Síntese evolutiva do fonema /l/	50
Esquema 02 – A lateral alveolar torna-se velarizada no contexto de final de sílaba	52
Esquema 03 – a lateral velarizada torna-se uma semivogal no contexto de final de sílaba.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FONÉTICA E FONOLOGIA: algumas considerações	20
2.1 As Consoantes e as Vogais do Português Brasileiro	23
2.1.1 As Consoantes	23
2.1.2 As Laterais do Português	26
2.1.3 As vogais	26
2.1.4 Semivogais ou glides	29
2.2 A Sílabas	29
2.2.1 A Sílabas Fonética	31
2.2.2 A Sílabas Fonológica	32
2.2.3 A Estrutura da Sílabas	33
2.2.3.1 <u>O molde silábico do português</u>	35
2.2.3.2 <u>Sílabas leves e pesadas</u>	37
2.2.3.3 <u>A constituição da sílabas</u>	37
2.2.4 O ataque e a coda no português brasileiro	40
2.2.4.1 <u>O ataque</u>	41
2.2.4.2 <u>A coda</u>	43
2.3 A Variação da Lateral /l/ em Coda Silábica	45
2.3.1 O processo de vocalização e apagamento da lateral /l/	49
3 O SISTEMA ORTOGRÁFICO DO PORTUGUÊS: uma abordagem teórica	55
3.1 O Ensino da Norma Ortográfica no Ensino Fundamental	61
3.2 Oralidade e Escrita	65
3.2.1 Interferência da Oralidade na escrita: um destaque para o fonema /l/	68
4 A SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL NO CENÁRIO DE LÍNGUA MATERNA	71
4.1 As Contribuições da Sociolinguística Educacional para o Ensino de Ortografia	74
4.2 A Noção de “erro” na Perspectiva da Sociolinguística Educacional	77
4.2.1 O “erro” como fato social	78
5 METODOLOGIA	79
5.1 Caracterização da Pesquisa	79
5.2 Campo da Pesquisa	80
5.3 Sujeitos da Pesquisa	80
5.4 Instrumentos de Coleta de Dados	80
5.4.1 Questionário de Sondagem sobre Leitura e Escrita	81
5.4.2 Aplicação dos Ditados	81
5.4.3 Palavras que Completam o Sentido das Frases	82
5.4.4 Produção de Textos Espontâneos	82
5.5 A Constituição das Variáveis	82
5.5.1 Variável dependente	83
5.5.1.1 <u>variável dependente para o fonema /l/ em coda silábica na escrita dos alunos: apagamento do fonema /l/</u>	83

5.5.1.2 <u>variável dependente para a escrita de /l/ em coda silábica medial e final: troca do grafema ‘l’ pelo grafema ‘u’</u>	83
5.5.2 Variável independente	83
5.5.2.1 <u>variáveis linguísticas</u>	83
5.5.2.2 <u>variáveis extralinguísticas</u>	84
5.5.2.2.1 <i>variável 01: faixa etária</i>	84
5.5.2.2.2 <i>variável 02: hábito de leitura</i>	85
5.5.2.2.3 <i>variável 03: domínios sociais que influenciam a prática da leitura</i>	85
5.5.2.2.4 <i>variável 04: frequência de produção de textos nas séries iniciais</i>	85
5.5.2.2.5 <i>variável 05: atividades desenvolvidas pelos professores para trabalhar ortografia</i>	86
5.5.2.2.6 <i>variável 06: como os professores chamavam a atenção para os “erros” ortográficos dos alunos</i>	86
5.6 Demonstração dos Resultados	87
5.7 Procedimentos para a Proposta de Intervenção Pedagógica	87
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
6.1 Resultado do Questionário Aplicado aos Alunos	88
6.1.1 Variável: faixa etária	88
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR O APAGAMENTO DO /L/ E A TROCA PELA SEMIVOGAL /W/ NOS TEXTOS DOS ALUNOS	105
8 CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	122
ANEXOS	130

1 INTRODUÇÃO

Escrever de acordo com as normas ortográficas não é uma tarefa fácil, pois exige certa habilidade por parte dos usuários competentes de uma língua, isso porque, independentemente da intimidade que se tenha com a escrita, uma hora ou outra surgirá alguma dúvida quanto à grafia correta de certas palavras.

O grande desafio, nos dias atuais, para o professor de Língua Portuguesa tem sido o ensino e a aprendizagem do sistema ortográfico, uma vez que aprender a escrever implica compreender a relação entre sons e letras, ou seja, apropriar-se do princípio alfabético convencional da escrita das palavras. Esse tema tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas e os resultados têm apontado para a necessidade de um ensino voltado para a reflexão de maneira a desenvolver no aluno suas capacidades de escrita.

Observa-se que o ensino de ortografia tem ocupado um espaço marcado por controvérsias entre professores que, angustiados com o assunto, buscam respostas para os mais diversos questionamentos que envolvem o polêmico tema. De um lado, aparecem os educadores que defendem o ensino de ortografia, mas o fazem de maneira mecânica, com a intenção de, apenas, cobrar e avaliar o desempenho ortográfico dos alunos. Do outro lado, estão os que acreditam que não é preciso ensinar ortografia, visto que os alunos aprenderão à medida que forem tendo contato com os gêneros textuais, ou seja, um ensino de ortografia sem sistematização.

Diante das dificuldades expostas, se não houver um esforço por parte da escola, no sentido de direcionar o olhar com vistas a propor um ensino eficaz, infere-se que o aluno tem poucas chances de ser bem sucedido na aprendizagem da norma ortográfica, pois esta implica muitas peculiaridades que precisam ser compreendidas pelo aprendiz.

Esta pesquisa intitulada “o apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/ em coda silábica, na escrita de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental: um estudo de base sociolinguística” busca, portanto, analisar essas dificuldades, a fim de encontrar o melhor caminho para possíveis soluções.

Para um maior entendimento da norma ortográfica, o tema desta pesquisa volta-se para o ensino e a aprendizagem da ortografia, com ênfase no apagamento do fonema /l/ em coda silábica medial e a troca pela semivogal /w/ em coda silábica medial e final. Este estudo vincula-se ao viés da Sociolinguística Educacional, que tem por missão um ensino de língua

materna pautado no compromisso com a formação plena do cidadão e contra toda a forma de exclusão social pela linguagem.

Um estudo sobre o apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/ em coda silábica não poderia deixar de contemplar uma seção sobre a sílaba, visto que, em muitos processos fonológicos, algumas das questões problemáticas acontecem no domínio da sílaba. Deste modo, discute-se a noção de sílaba, sua constituição, sílaba fonética e sílaba fonológica, de maneira que o objeto de estudo aqui apresentado se torne ainda mais compreensível.

O ponto determinante para esta pesquisa surgiu devido aos recorrentes desvios ortográficos apresentados na escrita dos alunos com ênfase no apagamento do fonema /l/ em posição de coda silábica e, também, a sua realização como semivogal /w/, com o propósito de conhecer os fatores que influenciam esses “erros” de grafia e buscar possíveis estratégias pedagógicas para minorá-los.

De modo geral, a pesquisa é relevante por contribuir com concepções teóricas que fundamentarão a prática docente, acreditando que ao se aprofundarem conhecimentos sobre esse tema, haverá condições de se optar por estratégias que auxiliarão os alunos, no intuito de tornar o ensino de ortografia mais significativo e eficaz.

Uma vez reduzido o problema dos “erros” encontrados na escrita dos alunos, contribui-se para o avanço na perspectiva de formar leitores e produtores de textos reais. O aluno será inserido conscientemente nas práticas de letramento e, conseqüentemente, não sofrerá discriminação, exclusão e estará apto a participar dos vários domínios sociais. Nesse contexto, o professor tornará o ensino mais eficiente e produtivo, o que poderá resultar em uma educação de qualidade.

Com base em uma perspectiva pedagógica comprometida com o aluno e que prioriza a aprendizagem reflexiva é que esta proposta de estudo aborda as seguintes questões: por que os alunos apagam o fonema /l/ e com que frequência o trocam pela semivogal /w/? O ensino de ortografia desenvolvido nas aulas de língua materna tem contribuído para reduzir os “erros” de grafia presentes nos textos dos alunos?

Para responder a essas questões, adotam-se as seguintes hipóteses: 1- a interferência da língua oral na escrita pode ser fator determinante uma vez que o apagamento da lateral pós-vocálica é um fenômeno fonológico e que a sua vocalização como variação linguística predomina em grande parte das regiões do Brasil; 2- supõe-se que o ensino desenvolvido nas aulas de língua materna está pautado em um ensino tradicional que prioriza atividades mecânicas de ditados, cópias e repetições, sendo necessárias práticas pedagógicas que tenham

a ortografia como objeto de reflexão e que estimulem o aluno a pensar sobre a escrita, instigando-o a elaborar, de forma consciente, os conhecimentos, o que contribuirá para minorar os “erros” de grafia; 3- acredita-se, também, que a Sociolinguística Educacional tem papel relevante e específico a desempenhar na área do ensino de língua materna, subsidiando as práticas pedagógicas para conduzir o aluno a compreender e respeitar a diversidade linguística e o próprio falante.

No propósito de apreender, com maior propriedade, a respeito dos “erros” de grafia nos textos de alunos do 6º ano, apresenta-se como objetivo geral da pesquisa analisar os “erros” gráficos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com ênfase no apagamento do fonema /l/ em posição de coda medial silábica e, também, a sua realização como semivogal /w/, em coda medial e final, observando as interferências da oralidade na escrita. Como objetivos específicos, têm-se: 1- compreender o “erro” como algo inerente ao processo de aprendizagem de língua materna, considerando que o aluno, nessa etapa, apresenta dificuldades que envolvem essa aprendizagem; 2- identificar em que medida ocorre a influência da fala na escrita dos alunos; 3- demonstrar em que contextos fonológicos há maior incidência do apagamento do fonema /l/ em posição de coda silábica e a troca pela semivogal /w/, em textos escritos; 4- estimular a construção de conhecimento das regularidades e irregularidades ortográficas do fonema /l/, a partir de inferência de regras, observando, também, o contexto de ausência de regras; 5- verificar se a realização de uma intervenção pedagógica objetiva e direcionada reduzirá a ocorrência dos desvios ortográficos em estudo.

Diante disso, entende-se que a aprendizagem da ortografia deve ser uma tarefa criativa. O ensino da norma ortográfica deve proporcionar ao aluno refletir sobre a forma de escrever e conseqüentemente, estimulá-lo na construção de hipóteses e no aperfeiçoamento do seu desempenho na escrita. Destaca-se a importância da atuação do professor diante dos problemas enfrentados pelos alunos no que concerne aos “erros” gráficos. No momento da análise desses “erros”, o professor deverá lançar um novo olhar a fim de que compreenda o processo utilizado pelo aluno no domínio da ortografia.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) para apreciação e aprovação, uma vez que envolveu a participação de seres humanos. Após a apreciação, foi aprovada com o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE – 37802914.1.0000.5209, com data inicial prevista para dezembro de 2014. Para a realização desta investigação, os responsáveis pelos

alunos, bem como a direção da escola, assinaram os Termos de Livre Consentimento e Assentimento, respectivamente.

Este trabalho está organizado em cinco seções, além de introdução e conclusão. A seção 2 trata de aspectos relacionados à fonética e à fonologia que abordam questões sobre as consoantes, as vogais e os glides. Apresenta conceitos de sílaba, de sílaba fonética e fonológica, estrutura da sílaba, e a coda no português brasileiro. Contempla as laterais do português enfatizando a lateral /l/, bem como suas características fonéticas e fonológicas, sua variação em coda silábica e o processo de vocalização e apagamento do fonema /l/.

Na seção 3, abordam-se questões sobre o sistema ortográfico do português e seu ensino nos anos iniciais e finais do Ensino fundamental como, também, aspectos da oralidade e escrita e sua interferência nos textos dos alunos.

Na seção 4, enfocam-se os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, a sua contribuição para o ensino de língua materna e a noção de “erro” como fato social.

Na seção 5, apresenta-se a metodologia aplicada ao trabalho. Para tanto, expõem-se informações sobre a caracterização, campo e sujeitos da pesquisa e sobre a coleta de dados.

Na seção 6, são descritos e discutidos os resultados obtidos nesta pesquisa.

Na seção 7, sugere-se uma proposta de intervenção pedagógica com a finalidade de buscar soluções para amenizar o problema.

A essa seção, segue a conclusão sobre o estudo desenvolvido e as referências bibliográficas.

2 FONÉTICA E FONOLOGIA: algumas considerações

Nesta seção, apresentar-se-ão os fundamentos teóricos que serviram de base para a realização desta pesquisa. Para um melhor entendimento sobre o tema, expõem-se conceitos referentes à fonética e à fonologia, dando maior enfoque à noção de sílaba, sua estrutura, coda silábica, entre outros aspectos essenciais para a compreensão deste estudo. Abordam-se, ainda, algumas considerações acerca das características fonéticas e fonológicas da lateral /l/, bem como sua variação em coda silábica.

Na literatura linguística contemporânea existem divergências no discernimento entre a fonética e a fonologia. A Linguística Estruturalista, que no século XX viveu seu momento de grandes transformações, preocupou-se em cuidar dessa distinção, entretanto opiniões controversas tentaram ofuscá-la. (CAVALIERE, 2010).

Os estudos fonéticos e fonológicos são concebidos em diferentes momentos. Aqueles foram objeto de estudo da língua muito antes do século XX, enquanto estes foram concebidos no início do século passado com os estudos do Círculo de Praga. Embora os objetos de estudo sejam diferenciados, estes dois campos são interdependentes. (HORA, 2009).

Enquanto a fonética estuda sistematicamente os sons da linguagem considerando suas singularidades articulatórias, acústicas e perceptivas que envolvem sua produção, a fonologia estuda os contrastes fônicos intencionais, distintivos que se vinculam às diferenças de significados. O som da fala ou o fone é a unidade da fonética e o fonema é a unidade da fonologia. (CALLOU e LEITE, 2003).

Ao discorrerem sobre fonética e fonologia, Massini-Cagliari e Cagliari (2006, p.105) afirmam que “a fonética e a fonologia são áreas da linguística que estudam os sons da fala. Por terem o mesmo objeto de estudo, são ciências relacionadas”. Os autores acrescentam que “esse mesmo objeto é tomado de pontos de vista diferentes, em cada caso”.

Em outras palavras, para Faraco (2009, p. 37), a fonética busca analisar e descrever a fala dos indivíduos da forma como ela se manifesta nas mais diversas situações de vida e a fonologia, também, mas esta se preocupa “com os sons de uma língua”, estudando-os “do ponto de vista de sua função”. Ela se volta para “os aspectos interpretativos dos sons e de sua estrutura funcional nas línguas”.

Para Silva (2014, p. 23), “a fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”.

A autora apresenta as principais áreas de interesse da fonética, quais sejam:

Fonética articulatória: estuda a produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório;

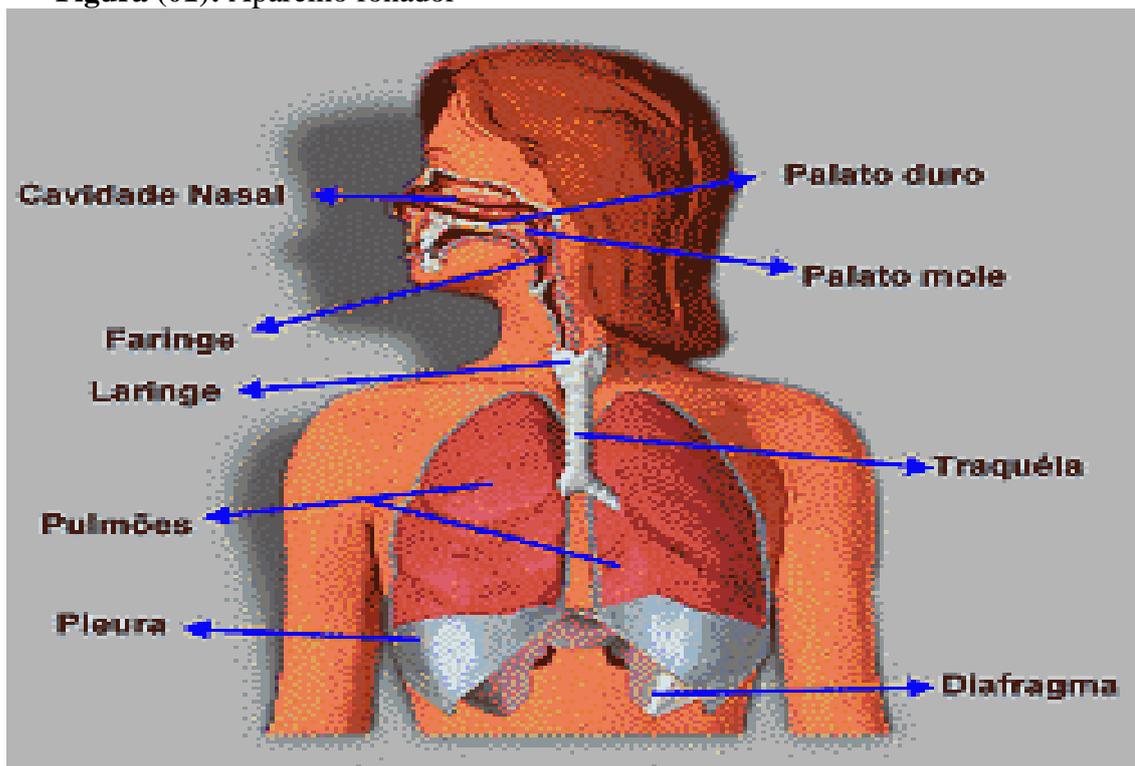
Fonética auditiva: estuda a percepção da fala;

Fonética acústica: estuda as propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte;

Fonética instrumental: estuda as propriedades físicas da fala, levando em conta o apoio de instrumentos laboratoriais.

Para este estudo interessa apenas a análise do ponto de vista articulatório, com o propósito de compreender a produção dos sons usados na fala. Portanto, faz-se necessário conhecer o “aparelho fonador”, órgão responsável pela produção de qualquer som em qualquer língua.

Figura (01): Aparelho fonador



Fonte: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/tutoriais/apresenta_arquiteturas/musica/aparelhofonador.htm

Segundo a autora, são três os sistemas que caracterizam o aparelho fonador e que são fisiologicamente responsáveis pela produção dos sons da fala:

- **Sistema respiratório:** compõe-se dos pulmões, dos músculos pulmonares, dos tubos brônquios e da traqueia (cf. figura 1). Esse sistema encontra-se na parte inferior à glote, sendo denominada cavidade infraglotal e tem como função primária a produção da respiração. (SILVA, 2014 p. 24).

- **Sistema fonatório:** é formado pela laringe. Na laringe localizam-se as cordas vocais, músculos rugosos que podem bloquear a passagem da corrente de ar (SILVA, 2014 p. 24). Existe uma abertura triangular entre as cordas vocais chamada glote. Quando as cordas vocais estão separadas e glote está aberta, são produzidos os *sons surdos* ou *desvozeados*. Estando a glote fechada e as cordas vocais unidas, o ar força sua passagem obrigando-as a vibrar. Os sons resultantes são denominados *sonoros* ou *vozeados*. (CALLOU e LEITE, 2003 p.18).
- **Sistema articulatório:** é constituído da faringe, da língua, do nariz, dos dentes e dos lábios, ou seja, das estruturas que se localizam na parte superior à glote (cf. figura 1). Os órgãos do sistema articulatório desempenham várias funções relacionadas principalmente com o ato de comer, morder, mastigar, sentir o paladar, cheirar, sugar e engolir. (SILVA, 2014 p. 25).

Os três sistemas descritos caracterizam o aparelho fonador e, de acordo com suas características fisiológicas, pode-se afirmar que existe um número limitado de sons possíveis de ser realizados nas línguas naturais. Um conjunto que compreende aproximadamente 120 símbolos é o bastante para classificar as consoantes e as vogais que ocorrem nas línguas naturais. (SILVA, 2014).

Silva (2011, p. 110) elucida a fonologia como uma disciplina “linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional.” A autora complementa ainda que:

a fonologia determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza também a boa-formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais como, por exemplo, o tom e o acento. Relaciona-se com o estudo gramatical do conhecimento linguístico, ou seja, a competência. Tem interface com a fonética, com a morfologia e com a sintaxe. (SILVA, 2011, p. 110).

Diante disso, observa-se que a fonética e a fonologia, embora tendo objetos de estudo distintos, elas se complementam uma vez que não se pode pensar em fonética sem que se pense também em fonologia.

Conhecer e entender essas duas ciências é imprescindível para que se compreendam as especificidades do sistema linguístico.

2.1 As Consoantes e as Vogais do Português Brasileiro

Os segmentos consonantais e vocálicos, possíveis de ser articulados pelo aparelho fonador, serão apresentados com as suas características articulatórias. Inicialmente descrevem-se os segmentos consonantais e, em seguida, a descrição dos segmentos vocálicos.

2.1.1 As consoantes

Monaretto, Quednau e Hora (2005), esclarecem que “a consoante é o elemento que se combina com a vogal silábica para formar a sílaba. Manifesta diferenças articulatórias de acordo com a posição que ocupa na palavra: pré-vocálica, intervocálica e pós-vocálica”.

Já para Silva (2014, p.26), “todas as línguas naturais possuem consoantes e vogais”.

No entendimento de Hora (2009), as consoantes são segmentos que têm como principais características serem produzidas com algum tipo de obstrução e de preencherem as margens da sílaba.

Nas palavras de Cavaliere (2010, p. 103), as consoantes são ruídos produzidos pelo bloqueio total ou parcial da passagem de ar nas cavidades faríngea ou bucal. Acrescenta, ainda, que, apesar de ser um som linguístico, a consoante, se proferida isoladamente, não é perceptível com clareza, por essa razão, durante muito tempo “foi considerada não mais que mera modificação articulatória da vogal, ou, em outros termos, uma *vogal modulada*”.

Para Callou e Leite (2003, p. 23), “consoantes são vibrações aperiódicas ou ruídos ocasionados pela obstrução total ou parcial da corrente de ar devido à ação de dois articuladores” e essa obstrução traduz-se na total redução da energia do espectro acústico. Para a produção das consoantes, a primeira manobra articulatória é a formação da constrição. (SILVA, 2007).

De acordo, também, com Silva (2007), para a distinção das consoantes entre si, os foneticistas fundamentam-se em critérios que remetem à forma como a constrição é feita.

Dessa maneira, observam o ponto de articulação, o modo de articulação, e a ação das cordas vocais para a realização das consoantes.

O ponto de articulação se refere ao local onde os segmentos consonantais são articulados, ou seja, é onde os articuladores são acionados para produzir o som. Para tanto, essa ação envolve um articulador ativo e outro articulador passivo. (SILVA, 2014).

Em relação ao ponto de articulação, as consoantes são classificadas conforme a região ou os articuladores que estão incluídos na realização dos sons.

Quadro 01: Ponto de articulação das consoantes do Português

Bilabiais: a passagem do ar é bloqueada pelos dois lábios. O som é produzido pela união dos dois lábios. O articulador ativo é o lábio inferior e o articulador passivo é o lábio superior. São bilabiais as consoantes: [p, b, m].

Labiodentais: são os sons produzidos pelo bloqueio parcial do ar. Deste modo, o som é produzido pela aproximação do lábio inferior, que é o articulador ativo e a arcada dentária superior, que é o articulador passivo. São labiodentais as consoantes: [f, v].

Dentais/Alveolares: os sons são realizados pelo contato da língua na parte de trás dos dentes superiores (dentais) ou nos alvéolos (alveolares). O articulador ativo é o ápice ou a lâmina da língua e como articulador passivo os dentes incisivos superiores ou os alvéolos. Quais sejam: [t, d, s, z, l, n, r, R, ʀ].

Palato-alveolares: são os sons produzidos com a lâmina da língua, que é o articulador ativo, contra a parte anterior do palato duro, logo depois dos alvéolos, que é o articulador passivo. São classificadas de palato-alveolares: [tʃ, dʒ, ʃ, ʒ].

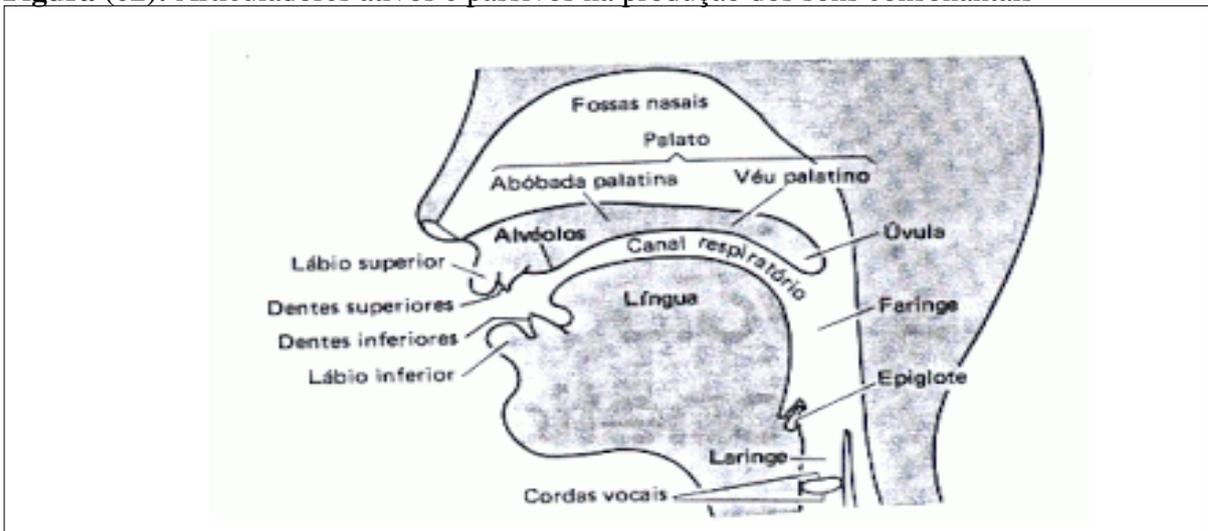
Palatais: são os sons produzidos com o articulador ativo que é a lâmina da língua tocando o palato duro que é o articulador passivo. Como em [ʎ, ɲ].

Velares: estreitamento da cavidade bucal entre o dorso da língua que é o articulador ativo e o véu palatino ou palato mole que é o articulador passivo: São velares: [k, g, x].

Fonte: Adaptado de Hora (2009, p. 7-8) e de Silva (2014, p. 32)

Os pontos de articulação, também chamado de “lugares de articulação”, são utilizados na classificação de sons consonantais e não de vogais. As consoantes são classificadas com o nome do ponto onde acontece o maior fechamento dos articuladores, de maneira a obstruir a corrente de ar. (CAGLIARI, 2009). Para maior esclarecimento do modo de articulação, segue ilustração:

Figura (02): Articuladores ativos e passivos na produção dos sons consonantais



Fonte: Disponível em: <http://grupopucprel.blogspot.com.br/> Acesso: 04 jan. 2015

No que se refere ao modo de articulação de um segmento consonantal, Silva (2014, p. 32-33) esclarece que este modo está associado ao tipo de obstrução da corrente de ar

provocada pelos articuladores durante a realização de um segmento. Assim, as consoantes classificam-se em:

a) Oclusivas ou plosivas: o fluxo de ar encontra um bloqueio total, quer seja pelo fechamento dos lábios, quer pela pressão da língua sob a arcada dentária ou sob o palato duro, etc. São elas: [p, b, t, d, k, g].

b) Fricativas: ocorre um estreitamento da passagem do ar, resultando em um ruído equivalente ao de uma fricção. São fricativas: [f, v, s, z, ʃ, ʒ, x].

c) Africadas: na produção dessas consoantes, temos a mistura da oclusão e da fricção. É o que ocorre em: [tʃ, dʒ].

d) Nasais: na realização dessas consoantes, parte do som sai pelo trato vocal e parte pelas fossas nasais, como acontece em: [m, n, ñ].

e) Laterais: a língua toca os alvéolos bloqueando a passagem do ar nas vias superiores, permitindo que o ar escape através das paredes laterais da boca. São laterais: [l, ʎ].

f) Vibrantes: evidencia-se pela movimentação vibratória e rápida da língua, ocasionando, assim, breves interrupções na corrente de ar. Como vibrante, tem-se: [r].

g) Retroflexas: evidencia-se pelo levantamento e encurvamento da ponta da língua em direção ao palato duro. Esse som é representado foneticamente pelo símbolo [ɻ]. (HORA, 2009, p. 7).

Quanto ao papel das cordas vocais, as consoantes são classificadas como sonoras (ou vozeadas) e surdas (ou desvozeadas).

As consoantes sonoras (ou vozeadas) são articuladas com a vibração das cordas vocais. Em português, as seguintes consoantes são classificadas como sonoras: [b, d, g, j, l, lh, m, n, nh, r, v, z].

As consoantes surdas (ou desvozeadas) são articuladas com pouca vibração das cordas vocais. Pode-se observar essa classificação em: [f, k, p, s, t, ʃ].

Segundo Hora (2009), o quadro de fonemas consonantais da Língua Portuguesa é composto, em geral, de 19 fonemas como mostra o quadro abaixo:

Quadro 02: Fonemas consonantais da Língua Portuguesa do Brasil

Modo de Articulação	Ponto de Articulação											
	Bilabial		Labiodental		Dent. / Alv.		Pal-Alveolar		Palatal		Velar	
	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	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: Hora (2009, p. 27)

Entendem-se por modo de articulação os distintos graus de fechamento da cavidade orofaríngea e as formas por que o ar nela transformado escoo pela boca. Os diferentes lugares em que dois articuladores entram em contato são chamados de pontos ou áreas de articulação. (CALLOU e LEITE, 2003, p. 23).

2.1.2 As laterais do Português

Conforme Cagliari (2009, p. 39), o som é nomeado de lateral quando a corrente de ar, ao passar pela cavidade bucal, encontra uma obstrução central e um escape lateral. Assim, há, em português, dois tipos de laterais:

- a) dental [l] exemplos: *mala* [mala]
 b) palatal [ʎ] *malha* [maʎa]

Quanto ao ponto de articulação, classificam-se como alveolares, já que os sons são produzidos pelo toque da língua na parte de trás dos alvéolos. (HORA, 2009).

Caracterizam-se, ainda, como uma consoante sonora por apresentar, no momento da produção do som, vibração das cordas vocais.

Para esta pesquisa interessa conhecer a lateral /l/, uma vez que o seu comportamento, no contexto fonológico, configura-se como o objeto de estudo.

2.1.3 As vogais

Sobre a produção dos sons vocais, Simões (2006) chama a atenção para o cuidado de assimilar o significado dos nomes, já que, na maioria das vezes, a tendência é somente a memorização dificultando, assim, o aprendizado. Para tanto, a autora observa que “vogal é o

som da voz”, ou seja, aquele que é fruto da expiração pura, sem nenhum obstáculo para sua realização. Para um maior entendimento, o som vocálico - *soante* ou *vogal* – é consequência da corrente de ar que vem através dos pulmões e alcança a atmosfera, livremente, sem nenhum impedimento.

Segundo Vogeley e Andrade (2010, p. 21), considerando o aspecto físico, o som vocálico do português é o som realizado por uma corrente de ar que não encontra obstrução na cavidade bucal à sua passagem. Já no aspecto fonológico, o som vocálico “constitui a base da sílaba na língua portuguesa”, sendo assim, cada vogal equivale apenas a uma sílaba.

Enquanto a consoante precisa do apoio de um som vocálico para realizar-se, a vogal tem sua produção independente. No português é inconcebível realizar um som de uma consoante sem o auxílio de uma vogal. Sendo assim, no português não existe sílaba sem vogal, e o nome *consoante* corresponde a *com vogal*. (SIMÕES, 2006, p. 22, grifos da autora).

Do ponto de vista articulatorio, Cavaliere define as vogais como:

sons produzidos pela vibração das cordas vocais e modificados pela modalidade de abertura da cavidade bucal. Nesse sentido, a vogal é som linguístico que apresenta como características essenciais o **traço de sonoridade** obrigatório e o **traço de abertura**, no sentido de que o fluxo de ar provocado pela expiração passa livremente pelas cavidades bucal ou buconasal. (CAVALIERE, 2010 p. 63 grifos do autor).

Dessa forma, as vogais do português são classificadas em orais e nasais. As vogais são denominadas orais quando o palato mole está levantado, impossibilitando a passagem do ar pela cavidade nasal, forçando-o a passar pela boca. Os sons são classificados como nasais, quando ocorre o abaixamento do palato mole e a corrente de ar entra na cavidade nasal, sendo eles expulsos pelo nariz. (CARVALHO e BRITO, 2012).

Três aspectos são necessários para a descrição dos sons vocálicos: altura do corpo da língua, posição da língua e arredondamento dos lábios.

A altura do corpo da língua refere-se à posição que a língua ocupa no momento da articulação da produção de um som. A altura diz respeito à dimensão vertical que a língua ocupa dentro da cavidade bucal. (SILVA, 2014). São quatro os níveis de altura da língua: alta, média-alta, média-baixa e baixa. Segundo Silva (2014, p. 66), alguns autores fazem referência “à altura em termos de abertura/fechamento da boca. Neste caso, os quatro níveis de altura são: fechada, meio-fechada, meio-aberta, aberta.” Dessa forma, os termos são equivalentes a: alta=fechada, baixa=aberta (sendo também correspondentes os termos intermediários).

A posição da língua diz respeito à elevação da língua na dimensão horizontal no momento da articulação do segmento vocálico. Para tanto, a cavidade bucal é dividida em três

partes simétricas: uma que se localiza à frente da cavidade bucal, chamada de anterior, e uma que se localiza na parte final da cavidade bucal, denominada de posterior. Entre estas duas partes tem-se a parte central. (SILVA, 2014).

Por fim, tem-se o arredondamento dos lábios que, durante a produção de um som vocálico, os lábios podem estar estendidos, isto é, distensos, ou podem estar arredondados, sendo estes dois parâmetros suficientes para a descrição dos segmentos vocálicos (SILVA, 2014).

No quadro a seguir, apresenta-se um resumo da classificação das vogais faladas no português do Brasil, conforme descrição anterior.

Quadro 03 – Classificação das Vogais

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
ALTA	[i], [ĩ]		[u], [ũ]
MÉDIA-ALTA	[e], [ê]		[o], [õ]
MÉDIA-BAIXA	[ɛ]		[ɔ]
BAIXA		[a], [ã]	
	NÃO – ARREDONDADAS		ARREDONDADAS

Fonte: Carvalho e Brito (2012)

Câmara Jr. classifica o sistema vocálico do português em sete vogais ou fonemas vocálicos:

anterior baixa (/a/), anterior média de 1º grau (/é/), anterior média de 2º grau (/ê/), anterior alta (/i/), posterior média de 1º grau arredondada (/ó/), posterior média de 2º grau arredondada (/ô/), posterior alta arredondada (/u/). É, por exemplo, /a/ que nos faz identificar *saco*, em contraste com *soco*, com *seco* e com *suco*; ou o /ê/ que opõe *vê* a *vi*; ou /ô/ que opõe *avô* a *avó*; ou /u/ que opõe *tu* a *ti*; e assim por diante. (CAMARA JR, 2000, p. 23 grifos do autor).

De acordo com essa classificação, o autor citado, apoiado em Trubetzkoy (1929), dispõe as vogais em um sistema triangular, como se observa no quadro 04.

Quadro 04: Classificação das vogais na perspectiva de Câmara Jr.

altas	/u/		/i/	
médias	/ô/		/ê/	(2º grau)
médias	/ó/		/è/	(1º grau)
baixa		/a/		

Fonte: Câmara Jr. (1996, p. 43)

A posição tônica é o ponto de partida para a classificação das vogais como fonemas, sendo, portanto, necessário observar a posição que elas ocupam na palavra.

2.1.4 Semivogais ou glides

As semivogais são vogais assilábicas, isto é, quando a vogal, em vez de ocupar o centro da sílaba, ocupa uma de suas margens, conforme as consoantes (Câmara Jr, 1996). Assim resulta em uma vogal modificada por outra e, juntas na mesma sílaba constituindo o ditongo.

De acordo com Silva (2014, p. 73) os ditongos são frequentemente analisados como uma sequência de segmentos. Enquanto um dos segmentos da sequência é compreendido como uma vogal, o outro é interpretado como “semivocoide, semicontoide, semivogal, vogal assilábica ou de glide”.

Assim, segundo a autora,

um **ditongo** distingue-se de uma sequência de vogais pelo fato do ditongo ocorrer em uma única sílaba enquanto que na sequência de vogais cada vogal ocorre em sílaba diferente. Observe ainda que em sequências de vogais – como na palavra ‘país’ – cada uma das vogais tem proeminência acentual constituindo o pico da sílaba. Já nos ditongos, apenas uma das vogais tem proeminência acentual e constituirá o pico da sílaba. A outra vogal do ditongo não pode ocupar um pico silábico – caso contrário esta vogal ocuparia uma sílaba distinta e teríamos uma sequência de vogais. As vogais que não ocupam o pico silábico nos ditongos – por exemplo, o **i** de ‘país’ – são aquelas comumente referidas como ‘semivocoide, semicontoide, semivogal, vogal assilábica’... (SILVA, 2014, p. 74 **grifos da autora**).

Nesse contexto, a semivogal ou glide se apresenta com uma vogal em uma única sílaba, configurando o ditongo.

As semivogais, denominadas também de glides, podem manifestar características de vogais e consoantes. Elas são classificadas, no português, como sons vocálicos e são transcritas foneticamente por [I, ʊ], como informa Carvalho e Brito (2012, p. 83).

Conforme Vogeley e Andrade (2010, p. 29), as semivogais ou glides não podem ocupar o núcleo da sílaba, por esta razão, não podem ser classificadas como vogais. Também não são consideradas como consoantes, uma vez que apresentam características fonéticas em relação à produção articulatória, ou seja, a semivogal /w/ tem pronúncia correspondente à vogal alta posterior /u/ e a semivogal /j/ tem pronúncia correspondente à vogal alta anterior /i/.

2.2 A Sílaba

Segundo Carvalho e Brito (2012), os fonemas são unidades mínimas indivisíveis da língua que se organizam em unidades maiores, que são as sílabas, os morfemas e as palavras. As autoras acrescentam que os fonemas não são combinados de maneira aleatória, mas a partir de princípios da gramática interna e da estrutura fonológica da língua. Nesta subseção, far-se-á uma breve revisão da menor unidade prosódica: a sílaba, baseada em estudos realizados por Bisol (1996), Câmara (1996), Cavaliere (2010), entre outros.

Embora a sílaba tenha sido objeto de particular atenção dos linguistas, é extremamente difícil defini-la, pois se particulariza como muito complexa, podendo ser estudada sob vários aspectos.

Câmara (1996, p. 53) assegura que “a sílaba é uma divisão espontânea” e advoga, com base em Jakobson (1967) que “a sílaba é a estrutura fonêmica elementar”.

Bisol (1999, p. 701) assume uma posição semelhante à de Jakobson, quando defende a importância de se reconhecer que a sílaba, na hierarquia prosódica, ocupa um lugar fixo e que ela é um elemento fundamental na fonologia das línguas, controlando muitas regras ou processos fonológicos. Para a autora, a sílaba é considerada uma estrutura basilar.

Por sua vez, Cavaliere (2010, p. 121) afirma que não resta dúvida de que a sílaba é a menor unidade fonética da fala e que os fonemas só existem dentro dela, mesmo que seja um único fonema, este funcionará com verdadeira entidade silábica.

Para Simões (2006, p. 27) “sílabas é o conjunto de fonemas emitidos a cada corrente de ar expirada”. Ela complementa que “a sílaba é uma entidade sonora” e, portanto, sua compreensão só é exequível na língua oral captável materialmente pelos ouvidos.

Callou e Leite (2003, p. 29) afirmam que é difícil definir a sílaba. De acordo com as autoras, a sílaba, do ponto de vista articulatório, é uma elevação da pressão do ar expulso dos pulmões, de maneira que a saída do fluxo de ar seja descontínua, mas em jatos sucessivos. Do ponto de vista da percepção, elas consideram a sílaba como uma cadeia sonora formada de acentos, ápices e declives de sonoridade. Silva (2014, p. 76) denomina o ápice de parte nuclear e que é obrigatória na estrutura de uma sílaba. As outras duas partes, o acento e declive, ela chama de periféricas sendo, portanto, opcionais.

Como faz notar Hora (2009, p. 28), “é um erro fazer fonologia sem sílaba”.

Nas palavras de Alvarenga e Oliveira (1997), a sílaba, provavelmente, é um dos elementos mais analisados na fonologia atual e tem ocupado um lugar de destaque nas pesquisas da Fonologia Autossegmental.¹

¹ Na teoria da Fonologia Autossegmental a sílaba adquiriu status fonológico.

A partir das definições propostas pelos autores mencionados, conclui-se que a sílaba é indubitavelmente muito importante para o estudo e a compreensão dos processos fonológicos existentes na língua. Desse modo, adota-se, nesta pesquisa, uma abordagem teórica que trata da importância do estudo da sílaba para a compreensão dos fenômenos fonológicos, com vistas a analisar os “erros” ortográficos dos alunos produzidos em coda medial e final através da variação da lateral /l/.

2.2.1 A sílaba fonética

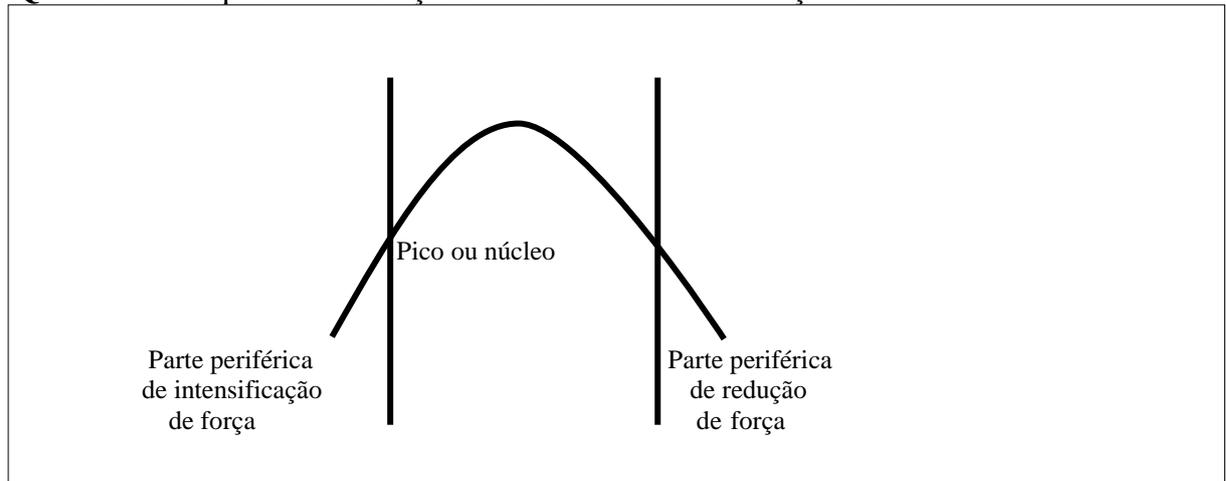
De acordo com Cagliari (2007), a sílaba é de difícil definição e, apoiando-se na teoria proposta por Stetson (1951), este explica que “a sílaba é o resultado de movimentos musculares, quando os músculos da respiração modificam o processo respiratório adaptando-o ao processo da fala”. (CAGLIARI, 2007, p. 109). Em vista disso, o ar, provindo dos pulmões, sai em pequenos jatos que “formam o suporte sobre o qual se montam os outros parâmetros da fala”. Segundo o autor, a sílaba seria, então, o primeiro parâmetro a ser ativado para a produção de um enunciado. O fracionamento da fala em sílabas seria, portanto, conduzido por uma “sensação cinestésica da ação dos músculos da respiração”.

Conforme Cagliari a fala é:

[...] um processo dinâmico com muitos parâmetros se alternando continuamente, fruto dos movimentos articulatórios. Isso torna difícil segmentar a fala formando uma sequência de sons com características individuais bem distintas e delimitadas. A causa disto está na natureza dos movimentos articulatórios, que são muito complexos, rápidos, pequenos, contínuos e produzidos normalmente de maneira inconsciente pelo falante. (CAGLIARI, 2007, p. 109).

Entretanto, o autor sustenta que, do ponto de vista fisiológico, “tais movimentos podem passar para o nível do consciente e o falante pode, através de um processo de cinestesia, tomar consciência de muitos dos movimentos da fala”, e acrescenta que “a articulação de sílabas é responsável pela formação básica do ritmo da fala”.

Cagliari (2007) analisa o esforço muscular que concebe as sílabas como um movimento de força que se potencializa e se reduz em cada sílaba. Ele reconhece três partes, a partir desse movimento: um de intensificação da força, outro de limite máximo da força e finalmente uma redução progressiva da força, conforme o esquema a seguir.

Quadro 05: Esquema do esforço muscular e da curva da força silábica

Fonte: Cagliari (2007, p. 111)

Dessa forma, Cagliari (2007) interpreta a sílaba como tendo três partes, duas periféricas e uma parte central ou nuclear podendo variar de duração de acordo com a duração própria de cada segmento.

2.2.2 A sílaba fonológica

Segundo Ignácio de Mendonça (2003), a história da sílaba na teoria fonológica tem seu início na Escola de Praga, passando pelo estruturalismo e chegando até a moderna teoria gerativa. Compreende, ainda, a fonologia autosegmental e métrica, sendo crescente a sua importância a cada década.

Para um maior entendimento, faz-se necessário contextualizar os movimentos teóricos acima citados.

A Escola de Praga ou Círculo Linguístico de Praga foi um grande movimento fundado em 1926, que reunia linguistas eslavos, dentre eles Roman Jakobson e Nikolai Trubetzkoy, que sentiram a necessidade de fazer distinção entre a Fonética e a Fonologia.

O estruturalismo foi um movimento europeu que ocorreu no início do século XX, incluindo diversas áreas das ciências humanas. No campo da Linguística teve como marco os trabalhos de Ferdinand de Saussure, linguista que apontou as diferenças entre língua e fala. A partir de então, as pesquisas sobre o “componente sonoro foram feitas tendo como base a unidade mínima de análise fonêmica – o fonema”. (SCHARDOSIM e TROMBETTA, 2012, p. 18).

A teoria gerativa foi desenvolvida por Chomsky na década de 1950, determinando um marco significativo no avanço dos estudos sobre a natureza e o funcionamento das línguas

humanas. Chomsky propõe a construção de uma gramática definida como o sistema de regras que particulariza a correspondência entre som e significado. Para tanto, apresenta uma gramática gerativa, composta de um conjunto de regras formais que concebe as sentenças “bem-formadas” da língua. Na teoria gerativa, a ênfase recai sobre o falante através da competência e desempenho. Para Chomsky, “a competência é o uso real da língua em situações concretas” e o desempenho refere-se não apenas ao conhecimento da língua, mas também de outros fatores, como “restrições de memória, atenção, crenças e conhecimentos não linguísticos”. (MATZENAUER- HERNANDORENA, 2005, p. 14).

As linhas gerais da teoria fonológica gerativa foram introduzidas por Chomsky e Halle, em 1968, com a publicação da obra *The Sound Pattern of english (SPE)*. De acordo com o modelo proposto, todo falante possui uma informação fonológica que reúne duas formas distintas das unidades lexicais de uma língua: uma representação fonológica e uma representação fonética, descritas a seguir:

A representação fonológica é mais abstrata, subjacente ao nível fonético, contendo informações não previsíveis, ou seja, distintivas, em que as relações dos sons e significados são estabelecidas.

A representação fonética indica como a palavra é realizada, isolando as propriedades articulatórias e acústicas dos sons para a realização e a decodificação do sinal da fala. (MATZENAUER- HERNANDORENA, 2005).

Em fonologia, a noção de sílaba não é uma novidade, porém ela foi incorporada à fonologia gerativa, há pouco tempo. (COLLISCHONN, 2005). A inclusão da sílaba como unidade fonológica começou a ser acolhida paulatinamente, a partir de trabalhos como os de Hooper e Kahn (1976 apud COLLISCHONN, 2005), conquistando espaço nas pesquisas sobre o estudo de sua natureza e do seu exercício na fonologia das línguas.

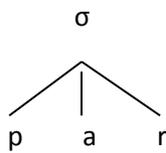
2.2.3 A estrutura da sílaba

Do ponto de vista fonético, cada sílaba tem um pico de sonoridade, isto é, um segmento que é mais sonoro do que outro. Sendo assim, a sonoridade é uma propriedade relativa. (HORA, 2007).

A respeito da estrutura interna da sílaba, existem principalmente duas teorias: a autosegmental e a métrica.

Formulada por Kahn (1976), a teoria autossegmental pressupõe que os segmentos estão ligados diretamente às camadas independentes, das quais, uma representa as sílabas, indicada pela letra grega σ , demonstrada na figura 03, a seguir.

Figura (03): Modelo de sílaba na teoria autossegmental.

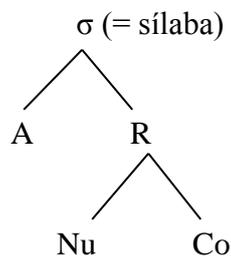


Fonte: Collischonn (2005, p. 101)

A concepção da teoria autossegmental pressupõe que o relacionamento entre os três elementos é similar e advoga que a sílaba não tem estrutura interna. Prevê, ainda, que exclusivamente a sílaba como um todo pode ser referida pelas regras fonológicas. Entre os defensores dessa teoria estão Clements e Keyser (1983) e Nespor e Vogel (1986).

A teoria métrica da sílaba, defendida por Selkirk (1982), postula que as sílabas são constituídas de um ataque (A) e uma rima (R); esta, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e uma coda (Co). Com exceção do núcleo, as outras categorias podem ser vazias. Prevê, ainda, um relacionamento muito mais próximo entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque, conforme informações colhidas em Collischonn (2005). É o que demonstra a figura 04, a seguir.

Figura (04): Modelo de sílaba na teoria métrica



Fonte: Collischonn (2005, p. 102)

Dessa forma, enquanto a concepção autossegmental assegura que a sílaba não tem estrutura interna, a concepção métrica sustenta a existência de uma estrutura interna para a sílaba. Considerando as duas propostas aqui apresentadas, elege-se para esta pesquisa a teoria métrica da sílaba, já que o objeto de estudo deste trabalho trata de forma enfática da *coda*, que é parte da estrutura interna da sílaba, defendida pela teoria em questão.

2.2.3.1 O molde silábico do português

Quanto ao número de segmentos admitidos em cada componente silábico, há alguma diferença entre as línguas. Existem línguas, por exemplo, que permitem apenas um segmento no ataque e outro na rima. Outras línguas admitem um segmento no ataque e dois na rima. Existem as que consentem dois segmentos no ataque, um no núcleo e até três na coda.

O molde silábico é uma certificação geral sobre a estrutura possível de sílabas numa determinada língua. (COLLISCHONN, 2005).

Collischonn (2005) afirma que, para descobrir os padrões de sílabas de uma língua, devem ser analisados, preferencialmente, os monossílabos desta língua. Observem-se os padrões silábicos do português, exemplificados a seguir:

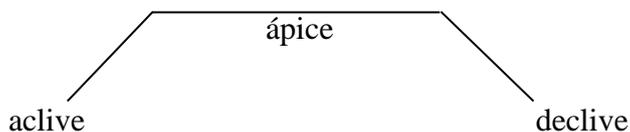
Figura (05): Padrões silábicos do Português

V	<u>é</u>
VC	<u>ar</u>
VCC	<u>instante</u>
CV	<u>cá</u>
CVC	<u>lar</u>
CVCC	<u>monstro</u>
CCV	<u>tri</u>
CCVC	<u>três</u>
CCVCC	<u>transporte</u>
VV	<u>aula</u>
CVV	<u>lei</u>
CCVV	<u>grau</u>
CCVVC	<u>claustro</u>

Fonte: Collischonn (2005, p. 117)

Nota-se que as sílabas no português são formadas de vogais (V), chamadas de silábicas, consoantes (C) e glides (V), também conhecidas como assilábicas, sendo que a vogal é comum a todos os moldes, uma vez que constitui o núcleo da sílaba.

Segundo Câmara Jr. (1996), a sílaba é formada de um aclave, um ápice e de um declive, como se vê na figura 06 a seguir.



Fonte: Collischonn (2005, p. 118)

Para Câmara Jr.(1996), o ápice é formado por uma vogal, o aclave é constituído por uma ou duas consoantes e o declive por uma das seguintes consoantes /r/, /l/, /s/ e /n/.

Conforme Silva (2014), as sílabas são formadas por vogais que são representadas por V e por consoantes, representadas por C. A vogal é elemento obrigatório e as consoantes podem ser optativas.

Silva (2014, p. 152) ressalta que o núcleo é ocupado sempre por uma vogal, enquanto as consoantes preenchem as partes periféricas da sílaba. A autora esclarece ainda que “o núcleo ou pico da sílaba pode receber o acento primário (ou tônico) ou secundário (átono)”.

Nesse sentido, Câmara Jr. afirma que:

não há sílaba sem um centro ou ápice (V). Os elementos marginais (C) podem ser prevocálicos ou posvocálicos. Se há elemento posvocálicos, a sílaba é travada ou fechada. Se não o há a sílaba é livre ou aberta. Em português, o centro da sílaba é sempre uma vogal. Só algumas consoantes podem ser posvocálicas. E predominam de muito as sílabas livres sobre as travadas. (CÂMARA JR, 1996, p. 38).

Câmara Jr. (2000) afirma que chamando simbolicamente V o centro da sílaba e C um elemento marginal, têm-se os seguintes tipos silábicos:

a) **Sílaba simples** – é formada apenas pelo núcleo, ou seja, apenas por uma vogal (V). Observa-se esse tipo silábico nas primeiras sílabas de “amor”, “época”, “igreja”, “olho”, “unha”.

b) **Sílaba complexa** – é formada pelas sequências CV (consoante/vogal), sendo classificada pelo autor de “sílabas complexas crescentes” e VC (vogal/consoante) em que Câmara Jr. classifica de “sílabas complexas crescentes-decrescentes”. Nota-se a presença de sílabas complexas crescentes em todas as sílabas das palavras: “tomate”, “cadeira”, “porta” e têm-se sílabas complexas crescentes-decrescentes nas sílabas destacadas das palavras: “alface”, “argila”, “escola”, “irmão”.

c) **Sílaba aberta ou livre** – é a sílaba que apresenta a sequência V ou CV, isto é, a sílaba que termina com uma vogal (V). Encontra-se nas sílabas em destaque: “é”, “alma”, “esta”, “arte”.

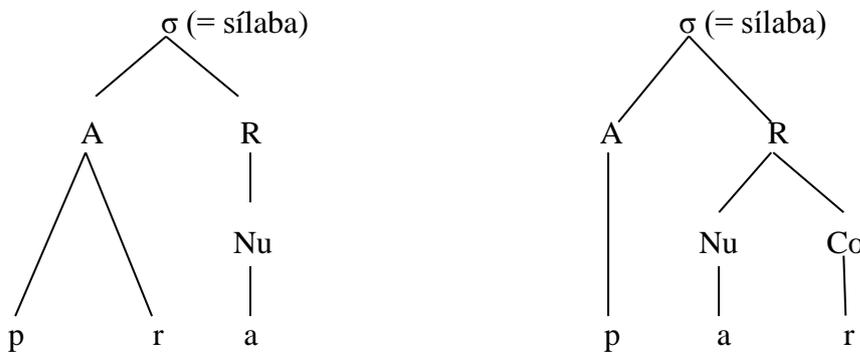
d) **Sílaba fechada ou travada** - é a sílaba que apresenta a sequência VC ou CVC, ou seja, a sílaba que termina com uma consoante (C). Observa-se esse tipo de sílaba, nos destaques das palavras: “algema”, “porta”, “escada”, “arma”.

Depreende-se da observação acima que o português se caracteriza por possuir uma grande predominância de sílabas livres ou abertas, ou seja, sílabas em que a coda é preenchida por uma vogal.

2.2.3.2 Sílabas leves e pesadas

Segundo a teoria métrica, a constituição da sílaba é fator decisivo do peso silábico, uma vez que esse peso depende do número de elementos que a compõem. Assim, é a partir da rima que surge a noção de peso silábico, ou seja, se a rima for constituída por apenas um elemento no núcleo, tem-se uma sílaba leve. Entretanto, se a rima for constituída de um elemento no núcleo e outro na coda, a sílaba será classificada como pesada. (COLLISCHONN, 2005). Vejam-se as representações abaixo:

Figura (07): Sílaba não ramifica e sílaba ramificada



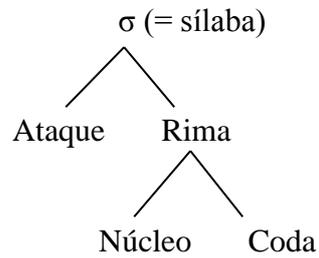
Fonte: Collischonn (2005, p. 104)

Observa-se, na primeira figura, que o ataque da sílaba é ramificado, ou seja, mais de um elemento compoendo o ataque: já na segunda, a rima é que é ramificada. Somente na segunda estrutura, a sílaba é pesada, pois o ataque não tem importância para o peso silábico; exclusivamente a rima colabora para o peso. O ataque não tem importância para o peso silábico porque é na rima que o núcleo se encontra. Conclui-se, então, que a diferença entre sílabas pesadas e leves é a distinção entre sílabas com rima ramificada e sílabas com rima não ramificada, na visão de Collischonn (2005).

2.2.3.3 A constituição da sílaba

Sobre a constituição da sílaba, Hora (2009) apresenta a que foi proposta por Selkirk (1982), segundo a qual, a sílaba pode ter os seguintes constituintes: há uma divisão principal da sílaba em ataque e rima, e a rima, por sua vez, se divide em núcleo, e coda, de acordo com a figura (08) apresentada a seguir:

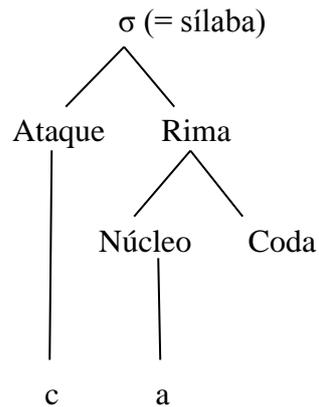
Figura (08): Constituição da sílaba segundo a proposta de Selkirk



Fonte: Hora (2009, p. 29-30)

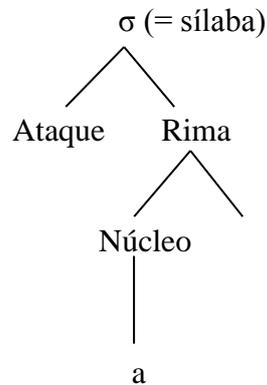
Na constituição da sílaba do Português, nem todas preenchem essas posições supracitadas. Algumas são constituídas por consoante e vogal, a exemplo da sílaba ‘cá’, que ocupa apenas o ataque e o núcleo, como demonstra a figura (09):

Figura (09): Sílaba constituída de ataque e núcleo



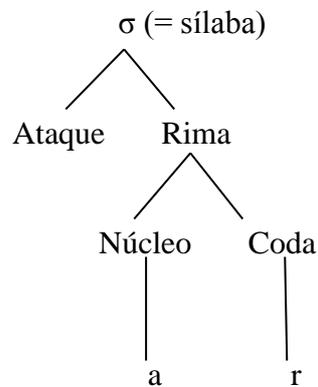
Fonte: Hora (2009, p. 29-30)

Contudo, existem algumas sílabas que ocupam apenas o núcleo, como se observa em ‘a’ na figura (10).

Figura (10): Sílabas constituída apenas de núcleo

Fonte: Hora (2009, p. 29-30)

Há ainda algumas em que somente o núcleo e a coda são preenchidos, como em ‘ar’, que está representada pela figura (11).

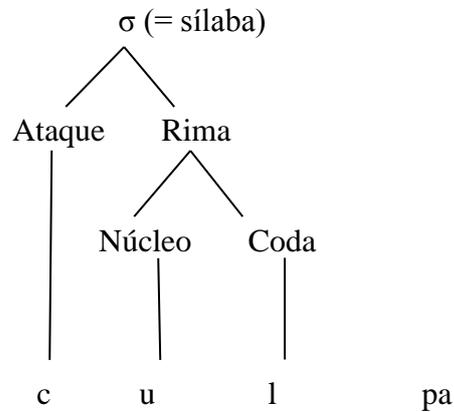
Figura (11): Sílabas constituída de núcleo e coda

Fonte: Hora (2009, p. 29-30)

Observa-se que em todas as situações acima descritas, o núcleo é sempre preenchido por uma vogal, o que comprova ser a vogal elemento obrigatório para a composição da sílaba, ou seja, não existe sílaba sem a presença de uma vogal.

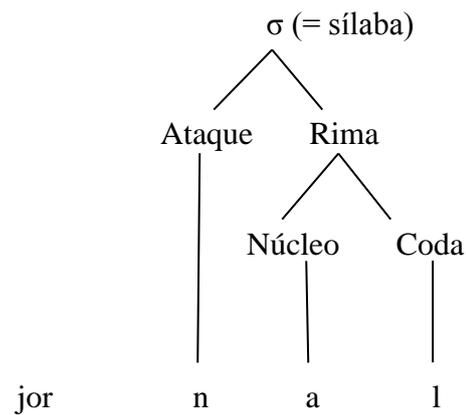
Há outros moldes de sílabas do português, como se verifica na sílaba inicial da palavra ‘culpa’ e na final de ‘jornal’, em que o ataque, o núcleo e a coda são preenchidos, a exemplo das figuras (12) e (13), demonstradas a seguir:

Figura (12): Sílabas inicial constituída de ataque, núcleo e coda



Fonte: Hora (2009, p. 29-30)

Figura (13): Sílabas final constituída de ataque, núcleo e coda



Fonte: Hora (2009, p. 29-30)

Para esta pesquisa, interessa, apenas, a composição de sílaba exemplificada nas figuras (12) e (13), na intenção de compreender-se o fenômeno em que ocorre o apagamento do fonema /l/ em coda silábica medial e a troca pela semivogal /w/ em coda silábica medial e final, na escrita do aluno.

2.2.4 O ataque e a coda no português brasileiro

Nesta subseção, far-se-á a descrição detalhada do ataque e da coda, de modo que seja possível um maior entendimento do funcionamento da sílaba já mencionado na subseção anterior.

2.2.4.1 O ataque

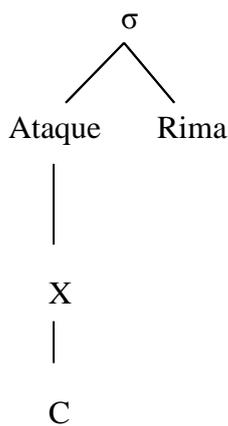
Para compor o ataque simples, qualquer segmento consonantal pode ocupar essa posição, tanto no início como no meio da palavra, no entanto isso não acontece com a coda simples, seja em posição medial ou final.

De acordo com Henriques (2009), os ataques podem ser:

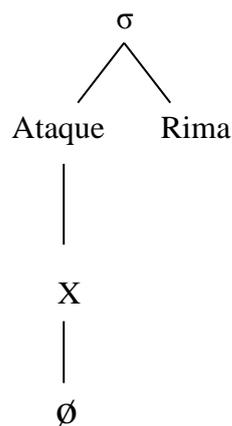
- Simple - quando preenchidos por apenas um segmento;
- Vazios – quando não são preenchidos em nível fonético por nenhum segmento;
- Ramificados ou complexos – quando são preenchidos por dois segmentos.

As figuras (14), (15) e (16) representam, respectivamente, os ataques descritos acima:

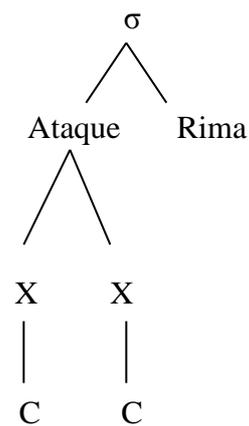
(14): Ataque simples



(15): Ataque vazio



(16): Ataque ramificado/complexo



Fonte: Adaptado de Henrique (2009, p. 45)

Freitas e Santos (2001), ao fazerem a descrição do funcionamento da sílaba no português, esclarecem que o constituinte ataque só pode ser preenchido por uma consoante e esta pode figurar tanto no início da palavra como no meio. Sobre a tipologia de ataques em Português, elas informam que para compor o ataque não ramificado simples, todas as consoantes podem ocupar esta posição. Verifica-se esta composição nos exemplos apresentados no quadro (06):

Quadro 06: Ataques não ramificados simples em Português

Oclusivas	P	/p/a. ne. la
	B	a. /b/a. ca. te
	T	/t/o. ma. da
	D	/d/a. mas. co
	K	/k/a. ra. ve. la
	G	co. /g/u. me. lo
Fricativas	F	/f/i. go
	V	ca. /v/ei. ra
	S	/s/a. la. da
	Z	/z/an. gão
	ʃ	/ʃ/ u. va
	ʒ	
Nasais	M	/m/a. ma. dei. ra
	N	/n/a.vio
	ɲ	ni. / ɲ/o
Laterais	L	/l/i. mo. na. da
	ʎ	fi. / ʎ/o
Vibrantes	r	pi. nhei. / r/o
	R	/R/i. bei. ro

Fonte: Adaptado de Freitas e Santos (2001)

Observa-se, nos exemplos citados, que não há restrição para que qualquer consoante ocupe a posição de ataque simples.

O ataque pode ainda ser não ramificado vazio sendo possível sua ocorrência tanto no início como no meio da palavra, conforme Freitas e Santos (2001). É o que se observa nos exemplos apresentados no quadro (07):

Quadro 07: Ataque não ramificado vazio

Ataque não ramificado vazio no início de palavra	Ataque não ramificado vazio no meio de palavra
a. ba. ca. xi	di a
é. gua	lu a
i. lha	sa ú. de
o. vo	co e. lho
u. vas	sa í. da

Fonte: Adaptado de Freitas e Santos (2001)

Além das composições aludidas, o ataque pode também ser formado por uma combinação de duas consoantes ($C_1 C_2$); nesse caso, tem-se o ataque ramificado ou ataque complexo podendo figurar da mesma forma que os outros, ou seja, tanto no início como no

meio da palavra. No entanto, para compor o ataque ramificado, nem todas as consoantes podem ocupar essa posição. A combinação mais recorrente de consoantes nesta posição silábica é a de uma oclusiva acompanhada de uma líquida (a vibrante /r/ ou a lateral /l/). (FREITAS e SANTOS, 2001). Consta-se essa combinação nos exemplos demonstrados no quadro (08):

Quadro 08: Ataques ramificados mais recorrentes

	Grupos permitidos para formar o ataque ramificado	Exemplos
Oclusiva + Vibrante /r/	pr	/pr/a. to
	br	/br/a. ço
	dr	/tr/a. ba. lho
	dr	/dr/a. gão
	kr	/kr/a. vo
	gr	a. /gr/i. cul. tu. ra
	Oclusiva + Lateral /l/	pl
bl		/bl/o. co
kl		/kl/a. ro
gl		/gl/o. bo
Fricativa + Vibrante /r/	fr	/fr/a. co
	vr	li. /vr/o
Fricativa + Lateral /l/	fl	/fl/o. res. ta

Fonte: Adaptado de Freitas e Santos (2001)

Conforme Freitas e Santos (2001), existem outros grupos de consoantes que podem compor o ataque ramificado, contudo são menos frequentes no português.

Segundo Bisol (1999), no ataque, bem como em todo constituinte silábico do português, só é permitido o modelo máximo de dois elementos. Esses deverão ser selecionados apropriadamente, para que sejam produzidos grupos consonantais ou ataques complexos bem-formados.

2.2.4.2 A coda

A coda faz parte da constituição da rima. Consoante Freitas e Santos (2001), a coda é um constituinte terminal que determina restrições segmentais fortes em muitas línguas. Elas elucidam que, no português, o inventário de consoantes que podem figurar em coda é bem

inferior ao que se registra para compor o ataque. Das dezenove consoantes que ocorrem no ataque, apenas quatro surgem na coda, a saber: /l, r, ʃ, ʒ/. Observem-se alguns exemplos:

Quadro 09: Consoante em coda

Fricativa palatal	Lateral	Vibrante
pa/ʃ/. To	me/l/	ma/r/
flo. re/ʃ/	a/l/. ga	ca/r/. ta
mu/ʒ/. Go	fu. ni/l/	co/r/. vo
le/ʒ/. Ma	pa. pe/l/	la. vra/r/

Fonte: Adaptado de Freitas e Santos (2001)

Nota-se que a coda é um constituinte que, no português, não se ramifica, sendo preenchida por apenas um segmento. Entretanto, existem algumas exceções, como no caso das palavras *pers.pectiva* e *sols.tício*.

Sobre esta questão, Hora (2009) corrobora com Câmara Jr. (2000) quando esclarece que os moldes silábicos VC e CVC só permitem que a coda seja preenchida por uma dessas quatro consoantes /l, r, S, N/ ou por uma semivogal. Não são permitidas codas complexas, no português, verificando-se uma tendência para o esvaziamento da coda. (HENRIQUES, 2009). As possíveis ocorrências aparecem no quadro (10):

Quadro 10: Possíveis ocorrências das quatro consoantes em coda medial e final

/l/		/r/		/S/		/N/	
Medial	Final	Medial	Final	Medial	Final	Medial	Final
fal.ta	jor.nal	car.ta	tu.mor	pas.ta	mas	cam.po	nu.vem

Fonte: Hora (2009, p. 35)

A respeito dos segmentos que preenchem a coda, Hora esclarece que:

na Língua Portuguesa, com exceção de /S/, todos os outros segmentos têm sonoridade espontânea, ou seja, são soantes, o que leva a concluir que os obstruentes, aqueles que não têm sonoridade espontânea por terem uma contraparte não-vozeada, são extremamente raros nesta posição. Vocábulos que são incorporados à Língua Portuguesa através de empréstimos, quando apresentam uma consoante na coda que seja uma das mencionadas, acaba, a partir de um processo de ressilabificação, desenvolvendo uma vogal, e o segmento que era coda torna-se ataque, como ‘club’ > ‘clube’, ou muitas vezes sofrendo processo de apagamento da consoante, a exemplo de ‘carnet’ > ‘carnê’. (HORA, 2009, p. 35).

Hora, Pedrosa e Cardoso (2010, p. 73), ao se referirem à coda no português brasileiro, retomam o que propôs Selkirk (1982) ao concluir que a posição de coda é a mais débil na estrutura silábica, conseqüentemente “torna-se bastante suscetível à variação” seja qual for a posição que ocupe dentro da palavra, sendo que, na posição final, essa variação acentua-se ainda mais.

Os autores afirmam, ainda, que as pesquisas sociolinguísticas sobre os dialetos têm atestado esse comportamento variável, mostrando que as variantes como a semivocalização, o enfraquecimento, a palatalização e o apagamento são bastante recorrentes nas posições internas e finais.

Silva (2011), em seu livro **Dicionário de Fonética e Fonologia**, apresenta o conceito dessas variantes, descritas a seguir:

- a) Semivocalização ou vocalização²: é o fenômeno fonológico que transforma uma consoante ou uma vogal numa semivogal ou glide.
- b) Enfraquecimento: é o fenômeno fonológico em que um segmento consonantal se torna mais sonoro ou é produzido com menor grau de constrição no trato vocal.
- c) Palatalização: é o fenômeno pelo qual uma consoante adquire uma articulação palatal ou próxima à região palatal.
- d) Apagamento: é o fenômeno fonológico em que um segmento consonantal ou vocálico é cancelado. O apagamento é sinônimo de cancelamento ou queda.

2.3 A Variação da Lateral /l/ em Coda Silábica

Ao se discutir o apagamento e a troca do segmento já aludido neste trabalho, faz-se necessário abordar a questão do seu comportamento variável em diferentes regiões do Brasil, uma vez que a variação interfere na escrita dos textos produzidos pelo aluno.

Tasca (2002) afirma que os estudos fonológicos que tratam da sílaba comprovam que a estrutura mais comum no português e que apresenta menos problemas para a aquisição da escrita é a constituída pelo molde CV. Já a estrutura silábica formada pelo molde CVC torna-se mais problemática, uma vez que a consoante pós-vocálica, por ser menos frequente na língua, está mais vulnerável a variações na fala e, conseqüentemente, na escrita.

Bortoni-Ricardo (2004) assinala que a maior variação no português brasileiro ocorre em posição pós-vocálica na sílaba.

² A autora utiliza a nomenclatura *vocalização*.

No português, o fonema /l/ pode apresentar alterações articulatórias, a depender da posição em que ocupa em relação à vogal.

Hora (2006, p. 29) argumenta que são inúmeros os estudos de natureza variacionista realizados sobre a lateral na posição de coda e estes mostram resultados que comprovam seu “caráter camaleônico”, isto é, “de um elemento sonoro que ora se apresenta velarizado, ora vocalizado, ora apagado, mas nunca alveolar – que só se verifica quando /l/ ocupa o ataque da sílaba ou o segundo elemento de um ataque complexo”.

Cabe mencionar o trabalho de Sêcco (1977), citado por Hora (2006), em que baseado em dados do falar pontagrossense, percebe que a lateral velar, quer na posição de coda silábica intravocabular, quer na posição de coda final absoluta, é a que sucede com maior frequência. Entretanto, a autora apresenta outras variantes, a exemplo das de caráter semivocálico, palatal, alveolar, rótico e ainda um zero fonético.

De acordo com Hora (2009), a consoante lateral /l/ em posição de coda apresenta três possibilidades de ser realizada: [w], [l̥] e [∅]. Desse modo, podem-se verificar as variantes da lateral em palavras como as exemplificadas a seguir:

Quadro 11: Variantes da lateral /l/

Posição medial			Posição final		
[w]	[l̥]	[∅]	[w]	[l̥]	[∅]
pa[w].co	pa[l̥].co	*pa[∅].co	jor.na[w]	jor.na[l̥]	jor.na[∅]
de[w].ta	de[l̥].ta	*de[∅].ta	pa.pe[w]	pa.pe[l̥]	pa.pe[∅]
bi[w].tre	bi[l̥].tre	*bi[∅].tre	a.ni[w]	a.ni[l̥]	a.ni[∅]
fo[w].ga	fo[l̥].ga	fo[∅].ga			
co[w].cha	co[l̥].cha	co[∅].cha	so[w]	so[l̥]	so[∅]
*cu[w].pa ³	cu[l̥].pa	cu[∅].pa	*a.zu[w]	a.zu[l̥]	a.zu[∅]

Fonte: Hora (2009)

O autor afirma que, das possíveis realizações apresentadas, a mais recorrente no Brasil é a variante semivocalizada [w], tanto em posição medial como em final. Informa, ainda, que sua utilização não está subordinada a sexo, idade ou escolaridade. Sobre isso, faz a seguinte observação:

vale observar que se ela for precedida pela vogal ‘u’, seu apagamento é praticamente categórico, devido à impossibilidade de se ter um ditongo com vogal e semivogal com o mesmo ponto *[uw], já que ambas são posteriores e altas. A realização

³ O uso do asterisco (*) mostra formas que não são aceitas na Língua Portuguesa.

semivocalizada da consoante lateral tem fortes implicações na escrita. Muito comum é encontrar-se a substituição da lateral pela vogal “u”, principalmente em posição final, pois temos na Língua Portuguesa formas como ‘degrau’, ‘véu’ etc. (HORA, 2009, p. 36).

Também Tasca (2002), ao analisar o comportamento da lateral, comenta que o segmento /l/, quando ocorre na posição de ataque (também denominado *onset*), isto é, antecedendo a uma vogal (*livro, leite, lua, etc.*) ou como segundo elemento de grupo consonantal (*plano, atlas, glacê, etc.*), é caracterizado por uma articulação dental ou alveolar [l]: e quando aparece em posição de coda, isto é, diante de consoante ou final de palavra (*salto, anel, azul, etc.*), poderá apresentar variação, manifestando-se como velar [ɫ] ou como semivogal [w].

Por sua vez, Bisol (2002), após análise de estudos realizados por Quednau (1993), Tasca (1999) e por Espiga (2001) sobre o comportamental da lateral pós-vocálica, conclui que é possível constatar de forma plausível, a presença de “uma regra telescópica” registrada ao longo do tempo pela história, desenvolvida em quatro etapas, conforme transcrição a seguir:

etapa 1: a lateral alveolar [l] figura em qualquer posição;

etapa 2: na coda, o alofone alveolar [l] é substituído pelo alofone velar [ɫ];

etapa 3: na coda, a variante velar [ɫ] é substituída pela variante velarizada-labializada [l^w];

etapa 4: na coda, a variante-labializada [l^w] é substituída pelo glide posterior [w].

Fonte: Bisol (2002, p. 297)

Ainda nesta mesma linha de raciocínio, Faraco assinala que:

[...] as formas de pronunciar a língua vão se alterando com o passar do tempo e a grafia se mantém constante. Um exemplo disso é a pronúncia do | l | em final de sílaba. Quando se fixou a grafia, havia uma diferença sonora entre mau e mal; a primeira se dizia | m a w | e a segunda | m a l |. Em consequência, receberam grafias diferentes. Hoje, a maioria dos brasileiros não as distingue mais na fala: ambas são ditas | m a w |. Ocorreu uma mudança na pronúncia da língua que afetou o | l | no final de sílaba, transformando-o em | w |. A grafia, porém, mantém a diferença; e a questão de saber se | w | se grafa com l ou u passou a ser, para o usuário brasileiro, uma opção arbitrária. (FARACO, 2010, p. 12).

Por conseguinte, o aluno que tem, na sua variação linguística, a realização do fonema /l/ como a semivogal /w/ necessitará de um esforço maior para compreender as representações arbitrárias e as situações de regularidades do sistema. No caso da arbitrariedade, ele deverá memorizar a grafia da palavra, consultar um dicionário ou, ainda, informar-se com quem já tenha um domínio maior dessa dificuldade ortográfica.

Faraco (2010) destaca, ainda, que em variedades rurais do português brasileiro, o /l/ de fim de sílaba foi substituído por um erre retroflexo (pronunciado com a ponta da língua virada para trás): diz-se | baR.de | e não | baw.de |. Segundo o autor, para falantes dessas variedades saber quando representar na escrita esse erre com a letra *l* (balde) ou com a letra *r* (Marta) é uma questão arbitrária, do mesmo modo que para os falantes de variedades urbanas é uma questão arbitrária saber se |w| é grafado com *l* (balde) ou com *u* (auto).

Em sua pesquisa com alunos de 1^a a 4^a série de escolas públicas de São Paulo, Zorzi (1998) afirma que a análise dos “erros” ortográficos envolvendo a troca da letra *l* pela letra *u* em palavras como “soltou”, que foi escrita como *soutou*; “palpite”, escrita como *paupite*, e assim por diante, levou-o a crer que, inicialmente, os alunos, no momento da escrita, estavam tomando como referência a oralidade. Segundo ele, encontram-se com muita frequência palavras que são pronunciadas de uma forma, mas são escritas de outra. A respeito disso, Mollica (2003) informa que, geralmente, é nas séries iniciais que os problemas decorrentes da relação fonema/grafema surgem, já os referentes a fenômenos dinâmicos da língua oral costumam ocorrer em todo o trajeto escolar.

Dentre os que pesquisaram sobre essa questão, destaca-se, também, o trabalho de Alvarenga e Oliveira (1997), que analisaram a influência da variação das consoantes em final de sílaba do português na produção escrita de alunos do ensino fundamental. Eles investigaram, além da instabilidade estrutural da coda, a interferência de alguns fatores extralinguísticos na ocorrência de variações da escrita desses alunos. Desse modo, do ponto de vista cognitivo, defenderam a existência de posições consonantais fortes e fracas na sílaba. Segundo eles, o *onset*, também chamado de ataque, ocupa a posição mais forte, a posição consonantal estável, enquanto a coda é a posição mais fraca, a posição consonantal instável. Assim, a coda pode ser compreendida como “um lugar de virtuais variações na língua, o ‘lugar fonológico’ em que poderá ocorrer um grande número de alofonias na fala e o ‘lugar’ de um grande número de variações na escrita” (p.131).

Considerando os estudos citados, entende-se que, inevitavelmente, os alunos encontrarão certas dificuldades no momento de representar na escrita sílabas constituídas da estrutura CVC, a exemplo das destacadas nas palavras: *Calma*, em que escrevem *cauma*; para *peneira*, grafam *penera*; *para culpado*, escrevem *cupado*; dentre outras.

2.3.1 O processo de vocalização e apagamento da lateral /l/

Do ponto de vista da linguística diacrônica, a conversão do /l/ na semivogal /w/ decorre da mutação do /l/ velarizado, como assegura Câmara Jr.:

[...] /l/ posvocálicos é posterior por alofonia posicional. Isto quer dizer que, além do movimento da ponta da língua junto aos dentes, há um levantamento do dorso posterior da língua para junto do véu palatino, dando o que provavelmente os gramáticos latinos chamavam o *l pinguins* ou <<gordo>>. Daí decorre uma mutação, que em linguística diacrônica se chama a <<vocalização >> da consoante: cessa a elevação da ponta da língua junto aos dentes, a elevação posterior do dorso da língua não chega a interromper a corrente de ar, e há um concomitante leve arredondamento dos lábios. O resultado é um /u/ assilábico, e *mal* torna-se homônimo de *mau*, *vil* de *viu* e assim por diante. (CÂMARA JR, 1996, p. 51 grifos do autor).

A respeito da velarização da lateral /l/, Pinho e Margotti (2010, p. 81) trazem o seguinte questionamento: “em que período da história da língua portuguesa teria ocorrido a velarização da lateral?”

Para responder a esta questão, os autores recorrem a uma nota, da autoria de Vasconcelos (1888-1889), que foi publicada no primeiro volume da *Revista Lusitana*. Segundo eles, é bem provável que essa nota tenha sido o primeiro estudo sobre a evolução do /l/ em coda silábica no português medieval. Essa nota informa que, nos séculos XIV e XV, há vários registros do emprego do *l* dobrado em coda silábica.

Nesse ínterim, Vasconcelos (1888-1889) traz palavras grafadas com o *l* dobrado como em *tall*, *quall*, *reall*, *sinall*, entre outras. Pinho e Margotti (2010) declaram que, como na época ainda não havia sido convencionada uma norma gramatical e uma ortografia oficial, a língua escrita estava bem mais próxima da fala do que os períodos posteriores. Acrescentam, ainda, que, por isso, Leite Vasconcelos (1888-1889) aponta uma hipótese aceitável, segundo a qual a velarização sucedeu em Portugal no período do século XIV, sendo representada na ortografia por *ll*, permanecendo nos séculos posteriores. Para eles, desta forma:

[...], o português trazido, do século XVI em diante pelos colonizadores lusitanos já possuía a forma velarizada. A vocalização do fonema é marca própria do português do Brasil, e possivelmente uma mudança não tão antiga assim, visto que ainda há falantes mais idosos que ainda apresentam a variante velarizada. (PINHO E MARGOTTI, 2010, p. 82).

Pinho e Margotti, (2010) apresentam o esquema com a síntese evolutiva desse fonema no decorrer do tempo, conforme se demonstra no esquema 01:

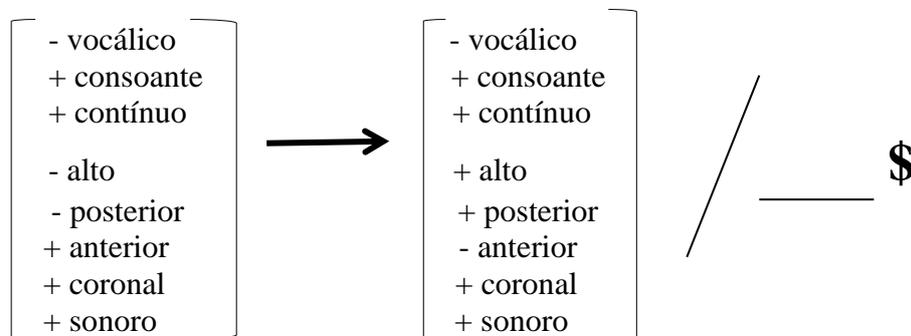
Esquema (01): Síntese evolutiva do fonema /l/

[l] → [ɭ] → [w]

Fonte: Pinho e Margotti (2010, p. 82)

Numa perspectiva gerativa, a lateral é descrita pelos seguintes traços: - vocálico, + consoante, + contínuo, - alto, - posterior, + anterior, + coronal, + sonoro. Passam a ser positivos no processo de velarização os traços - alto e - posterior, como mostra a figura 17:

Figura (17): Descrição da lateral pelos traços binários



Fonte: Pinho e Margotti (2010, p. 82)

Segundo Matzenauer- Hernandorena (2005, p. 17), os *traços binários*, no modelo de Chomsky e Halle, “são propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatório, como “nasalidade”, “sonoridade”, “labialidade”, “coronalidade”, que de forma coocorrente, constituem os sons das línguas”. Do ponto de vista fonológico, os traços binários são “marcadores classificatórios abstratos, que identificam os itens lexicais da língua”. Os traços são binários, pois cada traço é identificado por dois pontos na escala física, em que um representa a presença e o outro a ausência da propriedade. Apresenta-se como exemplo a “sonoridade”, em que na representação em nível fonológico, há apenas dois valores: [+ sonoro] e [- sonoro]. Portanto, o segmento [v] do português, no nível fonológico, é classificado como [+ sonoro], diferenciando-se de [f], que é [- sonoro]. Assim, na matriz fonológica, existem três codificações possíveis:

Quadro 12: Codificação da matriz fonológica

- + indica a presença de determinada propriedade;**
- indica a ausência de determinada propriedade;**
- 0 (zero) indica que a informação em relação àquela propriedade é dispensável.**

Fonte: Adaptado de Matzenauer- Hernandorena (2005, p. 17)

Os traços podem ser reunidos em conjuntos que abrangem as propriedades a que se referem. Assim, têm-se traços de classes principais, traços de cavidade, traços de modo de articulação, traços de fonte e traços prosódicos. (MATZENAUER- HERNANDORENA, 2005). A seguir, tem-se a descrição de cada um dos traços citados, de acordo com a definição de Chomsky e Halle (1968, apud MATZENAUER- HERNANDORENA, 2005):

a) Traços de Classes Principais

- Soante – são os sons realizados com uma configuração do trato vocal, possibilitando a sonorização espontânea. Têm o traço [+ soante]: vogais, líquidas, glides, nasais.
- Silábico – são os segmentos que formam o pico de sílaba. Têm o traço [+ silábico]: vogais, líquidas silábicas, nasais silábicas.
- Consonantal – são os sons realizados com um bloqueio do trato vocal, ou seja, na cavidade oral. Têm o traço [+ consonantal]: plosivas, fricativas, africadas, líquidas, nasais.

b) Traços de Cavidade -

- Coronal – são os sons realizados com a lâmina da língua levantada acima da posição neutra. Têm o traço [+ coronal]: dentais, alveolares, palato-alveolares, palatais.
- Anterior – são os sons realizados com um bloqueio localizado na frente da região palato-alveolar. Têm o traço [+ anterior]: labiais, dentais, alveolares.

_ Traços do corpo da língua

- Alto – são os sons realizados com a elevação do corpo da língua acima da posição neutra. Têm o traço [+ alto]: palato-alveolares, palatais, velares, vogais altas.
- Baixo – são os sons realizados com o abaixamento do corpo da língua abaixo do nível que ocupa na posição neutra. Têm o traço [+ baixo]: faringais, glotais, vogais baixas.
- Posterior – são os sons realizados com a retração do corpo da língua a partir da posição neutra. Têm o traço [+ posterior]: velares, uvulares, faringais, glotais, vogais posteriores.
- Arredondado – são os sons realizados com um estreitamento dos lábios. Têm o traço [+ arredondado]; labiais, vogais arredondadas.

_ Traços de aberturas secundárias

- Nasal – são os sons realizados com um abaixamento do véu palatino, permitindo a saída de ar através do nariz. Têm o traço [+ nasal]: consoantes nasais, vogais nasais.

- Lateral – são os sons realizados com o levantamento da lâmina da língua e o abaixamento do centro da língua, liberando a saída do ar por um ou ambos os lados. Têm o traço [+ lateral]: consoantes laterais.

c) Traços de Modo de Articulação

- Contínuo – são os sons realizados sem o bloqueio da passagem do fluxo de ar. Têm o traço [+ contínuo]: vogais, semivogais, líquidas e fricativas.

- Metástase Retardada – são somente os sons produzidos com o fechamento no trato vocal. Esse traço é usado para diferenciar consoantes plosivas e africadas. Têm o traço [+ metástase retardada]: as africadas.

- Tenso – são os sons realizados com uma ação que envolve grande esforço muscular.

d) Traços de Fonte

- Sonoro – são os sons realizados com a vibração das cordas vocais. Nas oclusivas, por exemplo, /b, d, g/ têm o traço [+ sonoro] e /p, t, k/ têm o traço [- sonoro].

- Estridente – são os sons marcados acusticamente por um barulho estridente, em consequência de um bloqueio na cavidade oral que possibilita a passagem do ar através de uma constrição estreita.

e) Traços Prosódicos

- Acento
- Tom
- Duração

Assim, a matriz de traços binários, ao ser substituída pelos símbolos do alfabeto fonético internacional, pode resultar na seguinte regra:

Esquema (02): A lateral alveolar torna-se velarizada no contexto de final de sílaba

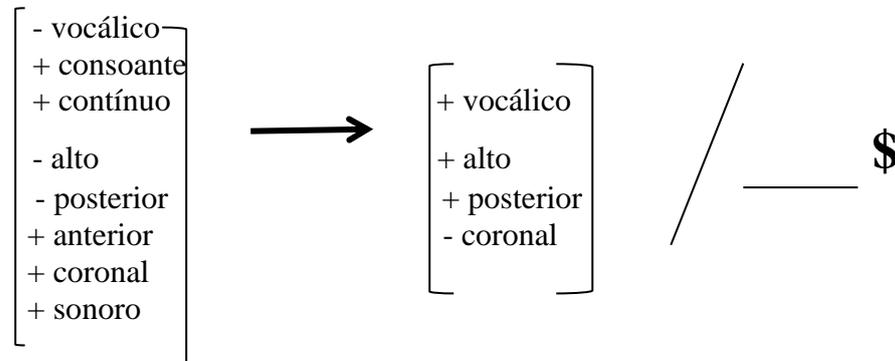
$$[l] \rightarrow [l̥] / ___\$$$

Fonte: Pinho e Margotti (2010, p. 82)

A leitura dessa regra dá-se da seguinte forma: a lateral alveolar torna-se velarizada no contexto de final de sílaba.

Os autores supracitados apresentam a regra de vocalização da lateral velarizada, com o seguinte esquema, ilustrado na figura 18:

Figura (18): Regra de vocalização da lateral velarizada



Fonte: Pinho e Margotti (2010, p. 82)

Para tanto, substituindo os traços fonológicos pelos símbolos do alfabeto fonético, tem-se:

Esquema (03): A lateral velarizada torna-se uma semivogal no contexto de final de sílaba

$$[ɫ] \rightarrow [w] / ___\$$$

Fonte: Pinho e Margotti (2010, p. 83)

A leitura dessa regra dá-se da seguinte forma: a lateral velarizada torna-se uma semivogal no contexto de final de sílaba.

Considerando a variação da lateral /l/ em coda silábica, Hora (2006) mostra essas variantes apresentadas no falar de João Pessoa, reproduzidas no quadro a seguir:

Quadro 13: Variação da lateral /l/ em coda silábica no falar de João Pessoa

Variantes	Posição	Exemplos
[w]	Interior de palavra Final de palavra	pa[w]co jorna[w]
[ø]	Interior de palavra Final de palavra	cu[ø]pa pape[ø],azu[ø]
[h]	Final de palavra	pa[h]co
[ɫ]	Interior de palavra Final de palavra	pa[ɫ]co jorna[ɫ]

Fonte: Hora (2006, p. 36)

O autor destaca que os dados obtidos na pesquisa realizada em João Pessoa evidenciaram nitidamente que há preferência pela variante vocalizada [w] em detrimento das

demais. Acrescenta ainda que a vocalização da lateral e o zero fonético - também chamado de apagamento – realizados em João Pessoa são condicionados, principalmente, pela coparticipação do contexto fonológico precedente e dos anos de escolarização.

Hora esclarece que:

enquanto a vocalização da lateral se configura como norma (fato observado em todo o país), o zero fonético, recorrente entre falantes com menos anos de escolarização, só é encontrado entre usuários com mais anos de escolarização se o contexto fonológico precedente for preenchido pela vogal homorgânica [u] – visto que a vocalização da lateral torna-a muito pouco saliente. (HORA, 2006, p. 42).

Desse modo, o processo de vocalização da lateral, conforme os estudos de Hora (2006), não é uma exclusividade do português e também não é recente, comprova-se isso pela evolução do latim para as línguas românicas.

É por essa concepção que a linha de investigação deste estudo envereda, a fim de basear a análise dos dados obtidos nesta pesquisa.

Na próxima seção, serão apresentados os aspectos do sistema ortográfico do português, a relação entre as letras e os sons e suas implicações na escrita dos alunos.

3 O SISTEMA ORTOGRÁFICO DO PORTUGUÊS: uma abordagem teórica

A palavra ortografia deriva do grego *ortho* que significa “correto”, e *grafos*, que significa “escrita”. Portanto, ortografia é a parte da gramática normativa que ensina a escrever corretamente as palavras de uma língua. A instituição das normas ortográficas do português é recente, sua origem data da primeira metade do século XX, primeiro em Portugal e só depois no Brasil. (MORAIS, 1999).

Segundo Morais (1999), “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”.

A necessidade de se instituírem as normas ortográficas se deu devido à grande variação linguística existente. Sobre esse assunto, Massini-Cagliari esclarece que:

com a invenção do alfabeto e da escrita fonográfica fonética, os usuários deste sistema esbarram no problema da ‘variação linguística’. Ficaria muito complicado para um usuário de uma região entender o que o outro tivesse escrito, se cada um deles escrevesse de maneira diferente. Isto destruiria a finalidade básica da escrita – que é possibilitar a leitura. Para resolver este problema, foi criada a ortografia. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 30).

A escrita pressupõe a leitura, já que se escreve para que alguém leia. Não fosse a invenção da ortografia, que surgiu para unificar a escrita independente da variação linguística, seria impossível que as pessoas de diferentes regiões se entendessem. Ainda na concepção de Massini-Cagliari (1999), “escrever ortograficamente significa escolher uma única forma para as palavras de uma língua independentemente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a elas”.

Morais tece comentários sobre a instituição da ortografia. Segundo ele:

tudo em ortografia precisa ser visto, conseqüentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da História. Mesmo a separação das palavras no texto, com espaços em branco, é uma invenção recente, bem como o emprego sistemático de sinais de pontuação. Até o século XVIII, quando predominava a leitura em voz alta, muitos textos eram notados com as palavras ‘pegadas’. Como também tinham poucos sinais de pontuação, cabia ao leitor, ao ‘preparar’ sua leitura, definir como iria segmentar o texto. (MORAIS, 2007, p. 14).

Verifica-se, portanto, que a norma ortográfica se preocupa não só com a grafia das palavras, mas também com a segmentação destas no texto assim como o uso sistemático de sinais de pontuação. Todos esses aspectos compõem a ortografia vigente.

A este respeito, Morais (2007) enfatiza que a pontuação difere da ortografia, uma vez que aquela permite que o usuário escolha a que melhor se adapte ao texto, já que dispõe de

“opções/variações”, enquanto esta tem suas convenções estabelecidas e, por isso, são avaliadas categoricamente. Diante disso, “a grafia de uma palavra ou está certa ou errada, não se julgando sua qualidade em termos de “aproximação” do esperado”, de acordo com Morais (2007, p. 15).

Nesse aspecto, Morais esclarece que:

por ser uma convenção que contém não só regras como irregularidades, muitas pessoas imaginam que a ortografia é um acidente histórico desnecessário, que apenas serve para dificultar a tarefa de quem escreve. Sonhando com o cumprimento à risca de certo ideal atribuído ao alfabeto, segundo o qual cada som deveria ser notado por uma única letra, imaginam que seria possível abrir mão da norma ortográfica. Esse bem-intencionado sonho, porém, nunca poderia ser cumprido, [...]. (MORAIS, 2007, p. 15).

O autor menciona que, apesar de comumente se dizer que em uma escrita alfabética as letras representam as “unidades mínimas sonoras”, é preciso que se reconheça que estes fonemas não são rigorosamente “unidades com uma identidade estável”.

Por sua vez, Silva (1981, p.24) reforça que “a letra é uma figura cujos limites são bem definidos. Ela constitui a menor unidade segmental ortográfica”. Já sobre o fone, não é possível afirmar a mesma coisa, por ser inviável “estabelecer os seus limites, quer acústicos, quer articulatórios”.

Em linguística, chama-se fonema uma unidade de som especificado por um dado feixe de *traços distintivos*, isto é, características de som que são essenciais na distinção entre unidades do sistema. (LEMLE, 1995, p. 18).

Lemle, ao analisar linguisticamente as relações entre as letras e os sons, aponta três formas de correspondências que nelas existem. A autora ressalta que:

temos em português pouquíssimos casos de correspondências biunívocas entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções. (LEMLE, 1995, p. 17)

Lemle denomina essa relação de “casamento monogâmico”, representado no quadro a seguir.

Quadro 14: Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

p	/ p /
b	/ b /
t	/ t /
d	/ d /
f	/ f /
v	/ v /
a	/ a /

Fonte: Lemle (1995, p. 17)

Por outro lado, a relação de um para mais de um é determinada de acordo com a posição, tendo em vista que “uma letra é representada por vários sons, dependendo da posição, e um som é representado por diferentes letras de acordo com a posição”. Lemle (1995) chama essa relação de “casamento poliândrico” e “casamento poligâmico”, como se demonstra nos quadros 15 e 16:

Quadro 15: Letras que representam mais de um fonema, conforme a posição

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

Fonte: Lemle (1995, p. 21)

Quadro 16: Fonemas representados por diferentes letras, segundo a posição

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

Fonte: Lemle (1995, p. 22)

Já nas relações de concorrência há várias letras aptas a representar o mesmo som no mesmo contexto, como se exemplifica no quadro 17:

Quadro 17: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sç	russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u , precedido por consoante	s ç	balsa alça
	Diante de e, i , precedido por consoante	s c	persegue percebe
[ʃ]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha xuxu, taxa
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	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 sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
Zero	Início de palavra	zero h	ora, ovo hora, homem

Fonte: Lemle (1995, p. 24)

Sobre esse assunto, Lemle (1995) afirma que essa relação de concorrência “é a mais difícil para a aprendizagem da língua escrita”, visto que, neste caso, não há nenhum princípio fônico que possa orientar quem escreve.

Esse aspecto também é comentado por Faraco, concluindo que:

[...] a ocorrência de uma ou outra representação gráfica se torna (para o usuário) arbitrária, por não ser previsível por meio de uma regra. Em consequência, temos de aprender a memorizar a forma da palavra; temos de confiar não numa correspondência *unidade sonora/unidade gráfica*, mas em nossa memória visual (e até motora); temos de aprender as situações em que pode haver tais representações arbitrárias para poder tirar as dúvidas consultando o dicionário [...]. (FARACO, 2010, p. 16, grifos do autor).

A ortografia não é somente um conjunto de regras que o usuário domina com precisão de maneira a não violar as normas impostas por ela. Nas palavras de Nóbrega (2013, p. 12), “trata-se de um complexo sistema que estabelece os valores que os grafemas podem assumir em função de sua posição na palavra”; incluindo também nesse sistema a padronização gráfica de prefixos, sufixos, desinências, radicais e as palavras chamadas homófonas – heterográficas.

Faraco (2010) explica que, no processo de apropriação da grafia, uma das coisas indispensáveis que o aluno deverá aprender é que, embora grande parte das representações gráficas seja previsível pelo princípio da unidade sonora/letra, existe uma certa dose de representações arbitrárias, que exigem estratégias cognitivas próprias. Para tanto, o aluno deverá saber que, em situações arbitrárias, precisará memorizar a forma da palavra e, quando houver dúvidas, deverá ir ao dicionário.

O autor continua esclarecendo que muitas pessoas pensam que a grafia representa diretamente a pronúncia e que, em consequência disso, existem até métodos “fônicos e fonéticos” de alfabetização. Baseados nessa crença cometem um equívoco, uma vez que o sistema possui memória etimológica e que, mesmo mantendo constante relação unidade sonora/letra, a grafia é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Ou seja, existem muitas maneiras de pronunciar uma palavra, isso dependerá da variedade da língua do usuário, mas sempre haverá somente uma forma de grafá-la (FARACO, 2010).

Quando se criou o sistema gráfico para o português, adotou-se como referência uma certa variedade da língua. Assim sendo, embora o primeiro som de *varrer* fosse /b/ para algumas variedades do português e /v/ em outras, adotou-se a grafia com a letra *v* porque essa era a variedade de prestígio da época. (FARACO, 2010).

Compreende-se que as variedades da língua distanciam o som da palavra da sua representação gráfica.

Segundo Faraco (2010, p. 15), as características gerais do sistema gráfico da língua portuguesa concentram-se nas relações entre unidades sonoras e unidades gráficas e comportam dois tipos de relações:

a) **As relações biunívocas:** uma determinada unidade sonora corresponde a uma certa unidade gráfica; e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora. Dessa forma, as relações biunívocas consistem em situações de regularidade absoluta, ou seja, a unidade sonora é representada sempre pela unidade gráfica. Observam-se essas situações no quadro a seguir:

Quadro 18: Relações biunívocas (100% regulares)

Unidade sonora	Unidade gráfica	Exemplos
/p/	p	(pato - mapa - prato - apto)
/b/	b	(bala - cabana - cobra - obter)
/f/	f	(faca - café - frade - afta)
/v/	v	(vaca - cavalo - nevrálgia)
/nh/	nh	(nhoque - banho)
/t/	t	(tabela - pata - trago)
/d/	d	(dar - lado - droga - advogado)
/x/	lh	(palha - lhama)

Fonte: Faraco (2010, p. 17)

b) **As relações cruzadas:** uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível e uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Essas relações consistem em situações de regularidades relativas. Como nos exemplos a seguir:

1) A unidade sonora /ã/ pode ser representada por *ã* (*irmã*), por *am* (*samba*), por *an* (*manga*).

2) A letra *r* pode representar a unidade sonora /R/ (erre forte) como em *rato*; e a unidade sonora /r/ (erre fraco) como em *aranha*.

É importante lembrar que a diferença entre a regularidade relativa e a regularidade absoluta é que a previsibilidade é determinada pelo contexto, ou seja, pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra, ou ainda pelo elemento que a segue.

Nessa mesma perspectiva, Morais (2010) afirma que nossa ortografia engloba propriedades regulares e irregulares, das quais o sujeito precisa se apropriar para escrever corretamente e que aprender ortografia não é simplesmente uma questão de memória. Para tanto, faz-se necessário que o aprendiz compreenda a organização da norma ortográfica de nossa língua, ou seja, que correspondências letra-som são regulares e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão, e quais são irregulares, requerendo que o aluno as memorize. Entender essa distinção, entre o que é regular e o que é irregular, permite que o usuário compreenda que os “erros” ortográficos não são “coisas idênticas”, pois “erros” semelhantes em sua aparência têm naturezas diferentes.

O autor destaca que a norma ortográfica é uma convenção que unifica a escrita das palavras e que algumas pessoas pensam que a ortografia é uma invenção desnecessária e que tudo ficaria mais fácil se fosse possível escrever as palavras como são pronunciadas. Frisa que tais pessoas se esquecem de um importante dado: na língua oral as palavras são pronunciadas de variadas formas.

Segundo Morais (2010), a ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Nesse sentido, ao escrever de forma unificada, pode-se comunicar mais facilmente.

Percebe-se, portanto, que é necessário ter conhecimento das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico para que o ensino – aprendizagem seja eficaz.

3.1 O Ensino das Normas Ortográficas no Ensino Fundamental

Tradicionalmente, o ensino do sistema ortográfico se dá pelo método mecânico de codificar sons em letras e decodificar letras em sons, como esclarece Zorzi (1998). Estudos comprovam que esse método de ensinar o aluno a aprender a escrever e, conseqüentemente, a ler está longe de ser eficiente, uma vez que não leva o aluno a refletir para compreender como funciona tal sistema.

O sistema de escrita alfabético não representa diretamente o significado das palavras, mas sim a sequência fonológica. Para alfabetizar-se, é necessário, dessa forma, que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabético, que se baseia na correspondência entre grafemas e fonemas.

O sistema de escrita da língua portuguesa, assim como todos os demais sistemas de escrita alfabética, apresenta como característica básica uma correspondência entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras e, inversamente, as letras se transformam em sons. (ZORZI, 1998).

Para Cagliari (1999), o sistema de escrita adotado é fonográfico, mas não é fonético, ou seja, não é uma transcrição sistemática da pronúncia das pessoas. Entende-se, portanto, que, se não fosse assim, existiria um caos social, já que a variação linguística apresenta diferentes formas de pronunciar a mesma palavra.

Zorzi (1998) entende que o sistema ortográfico apresenta características ou propriedades diversas, com maior ou menor complexidade, o que resultaria em apropriações diferentes por parte de quem aprende a escrever. Em seu estudo sobre O aprendizado da ortografia no contexto escolar, Zorzi (1998), citando Ferreiro (1979, 1995), esclarece que, as crianças não são sujeitos passivos, mas sim, ativos. Dessa forma, compreende-se que o aluno constrói os conhecimentos de maneira ativa, participativa, interagindo, transformando, assim, a língua escrita em objeto de conhecimento.

Em vista disto, é oportuno destacar os argumentos apresentados por Morais sobre o ensino de ortografia ao longo da história, ressaltando que:

dentro de uma perspectiva que priorizava mais a verificação de erros e acertos – desconsiderando que as regularidades e as irregularidades da norma são muitas, distintas e multifacetadas –, havia tendência a cobrar que o aluno ‘acertasse tudo de uma vez’. Por meio de atividades limitadas como o ditado, também existia embutida a ideia de ‘ensinar tudo de uma vez’. Note-se que, ao fazer os tais ditados, se levava o aluno a copiar todas as palavras que errou, independentemente de ele ter se equivocado quanto à notação de casos regulares ou irregulares, ou de as palavras em que os erros apareceram serem raras ou de uso frequente. Para complicar a situação, nem sempre se definiam metas quanto ao rendimento ortográfico dos alunos, ao longo da escolaridade básica. (MORAIS, 2007, p. 45).

Silva e Morais (2007, p. 61) compreendem o ensino de ortografia de três modos diferentes. O primeiro modo está baseado na perspectiva de um ensino “tradicional” centrado na repetição e na memorização. Tradicionalmente, a escola sempre atribuiu relevância ao ensino de ortografia. No entanto, a forma de conceber esse ensino atrela-se à memorização e à repetição. As atividades propostas ao aluno contemplam somente a cópia, o ditado, o treino ortográfico e a memorização de regras.

O segundo está baseado na ausência do ensino ortográfico na escola, que, na visão dos autores, é desastrosa, já que “deixa-se de ensinar e continua-se cobrando a correção ortográfica”. Nesse caso, vai de um extremo a outro, ou seja, da repetição e memorização à

total ausência do ensino de ortografia. Assim, houve uma má interpretação por parte dos professores, que entenderam que não havia mais necessidade de se ensinar ortografia, pois esse “conteúdo estaria associado a um modelo mecanicista de ensino e de aprendizagem”. Essa interpretação está baseada na ideia de que os alunos aprenderiam a ortografia espontaneamente no contato com os textos. Portanto, o tempo se encarregaria dessa aprendizagem, isto é, à medida que o aluno fosse apresentado às palavras de sua língua. Seguindo essa perspectiva de ensino da ortografia, não se pode garantir que apenas a exibição à língua escrita fará com que o aluno domine as normas ortográficas. (SILVA e MORAIS, 2007).

A terceira concepção está centrada em um ensino que tenha a ortografia como objeto de reflexão. Nesse entendimento, os autores compreendem que a aprendizagem da ortografia não é um processamento passivo, mas é uma formação ativa em que o aprendiz elabora hipóteses acerca da escrita correta das palavras de sua língua.

Morais afirma que:

tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justificam por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social -, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras. (MORAIS, 2010, p. 31).

Desse modo, a escola precisa erradicar a atitude de negligência e de preconceito para com o ensino de ortografia e adotar uma atitude preocupada com um ensino sistemático que conduza o aluno a refletir sobre esse objeto de aprendizagem.

Morais (2010) ressalta que o aprendizado de ortografia é um processo complexo, cujo resultado deriva de vários fatores, uma vez que a norma ortográfica é um conhecimento do tipo convencional, normativo, não se deve apostar na ideia de que o aluno vá descobrir sozinho. Ele necessitará de modelos sobre os quais deverá refletir e de ajuda em situações que incentivem a reflexão sistemática sobre as características da norma ortográfica.

Assim sendo, Moraes (2010) apresenta alguns princípios gerais para o ensino de ortografia, descritos a seguir:

I – O aluno precisa conviver com bons modelos de textos nos quais apareça a norma ortográfica, ou seja, ter acesso a boas histórias, lendas, poesias e outros gêneros escritos, a fim de refletir sobre as características desses textos e internalizá-las, de maneira que, ao escrever seus próprios textos, possa utilizá-las de forma eficaz. Dessa maneira, a leitura constante de

livros, jornais, revistas e de outros suportes impressos é fundamental para o desenvolvimento da competência ortográfica.

II – O professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos sobre a ortografia. Isto é, para um bom ensino é necessário conduzir o aluno a elaborar seus conhecimentos ortográficos conscientemente, de maneira que saiba explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras.

III – O professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade. Algumas questões são importantes no momento de definir essas metas:

- a) Quando começar a ensinar ortografia?
- b) Que metas estabelecer para cada turma, para cada ano?
- c) Como sequenciar o ensino de ortografia?

Para responder ao primeiro questionamento, o autor entende que o ensino sistemático deverá ser ensinado quando o aluno já estiver compreendendo o sistema de escrita alfabética, isto é, quando já tiver aprendido o valor sonoro das letras e já puder ler e escrever sozinho. Ele defende, também, que a curiosidade do aluno em saber por que uma palavra se escreve com *s* e não com *z*, deve ser estimulada e transformada em objeto de discussão sempre que o aluno atente para as “complexidades” da escrita alfabética, mesmo que esse aluno esteja na etapa de educação infantil.

Sobre a segunda indagação, Morais (2010) compreende que essa resposta só poderá surgir a partir de uma reflexão sobre o estado atual do ensino de ortografia. O autor afirma que existe muita heterogeneidade de uma turma para outra, de uma escola para outra e somente o professor poderá fazer o diagnóstico a fim de detectar quais as dificuldades ortográficas os alunos superaram e quais necessitarão ser solucionadas. Partindo desse diagnóstico, o professor poderá definir as metas para o rendimento ortográfico da turma específica com que trabalha. Ele acredita que o ensino mais eficaz é aquele que leva em conta os conhecimentos prévios que os alunos possuem e, a partir deles, criar oportunidades de aprendizagem.

Para responder à terceira questão, Morais (2010) propõe que a sequenciação dos conteúdos ortográficos a serem trabalhados com os alunos deverá seguir dois critérios: a regularidade ou irregularidade das correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras na língua escrita. Para isso, o professor necessitará usar um princípio geral de bom-senso com intenção de ajudar o aluno a superar os casos em que existem regras a serem

compreendidas, permitindo-lhe escrever com segurança outras palavras da língua em que a dificuldade do tipo regular apareça. O aluno deverá reconhecer os casos em que não há regras e que, para esses casos, é preciso memorizar a forma correta.

Esses questionamentos devem ser levantados e solucionados pelo professor com o propósito de orientar o trabalho pedagógico, a fim de facilitar o entendimento dos alunos sobre a aprendizagem de ortografia.

3.2 Oralidade e Escrita

A língua oral e a língua escrita são formas de comunicação verbal, como esclarece Scliar-Cabral (2003, p. 28). A primeira é vista como um dos meios que propicia a sobrevivência do ser humano e da sua espécie, de forma a cumprir uma imposição da sociedade e da cognição. Já a ausência de conhecimento da língua escrita não sentenciará nenhum sujeito à “extinção física”, muito embora nas comunidades letradas, o desconhecimento desta modalidade seja uma forma de exclusão no meio social. (D’AQUILI, 1972, p. 13 apud SCLIA-CABRAL, 2003).

Percebe-se que essas duas modalidades, apesar da estreita relação que liga uma à outra, cada uma tem suas especificidades, suas particularidades sendo imprescindível tanto à escola quanto ao aluno a preocupação em compreendê-las. E é exatamente essa falta de compreensão, ou uma compreensão errônea dessa relação, que faz com que muitos problemas relacionados aos “erros” ortográficos se perpetuem no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2009) enfatizam que a linguagem falada, em muitos pontos, diverge da escrita. Embora as duas modalidades façam uso do mesmo “sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias”.

Nesse aspecto, a escrita não representa uma simples transcrição da fala, como muitos pensam. As autoras apresentam, com base na visão dicotômica, as diferenças entre fala e escrita, entre as quais as mais recorrentes são as registradas no quadro a seguir:

Quadro 19: Diferença entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
predominância do <i>modus pragmático</i>	predominância do <i>modus sintático</i>

fragmentada	não fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante.
pequena frequência de passivas	emprego frequente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Fonte: Koch e Elias (2009, p. 16)

A escrita é estática por ser o resultado de um processo, enquanto a fala é o processo, conseqüentemente, dinâmica, conforme asseveram Koch e Elias (2009).

Massini-Cagliari, com referência à modalidade oral e escrita, sustenta que:

embora consista em uma *representação* da fala, a escrita não é uma *transcrição* dela. Assim, fala e escrita não coincidem, mesmo sendo modalidades de mesma língua, uma vez que cada uma tem as suas próprias regras de realização. [...], enquanto dizemos ‘*Mi dá uma borracha*’, escrevemos ‘*Dê-me uma borracha*’. No entanto, isto não quer dizer que a fala e a escrita não tenham nada em comum. Ao contrário, as regras da língua, que estruturam a fala, também estão presentes na escrita. O que acontece é que a escrita tem uma maneira própria de representar a fala, em que não basta transcrever uma transcrição fonética. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 28-29, Grifos do autor).

A língua oral, por ter suas particularidades, não pode ser representada na escrita, pois se assim fosse, seria muito difícil a comunicação entre falantes de uma mesma língua. Isto porque a língua oral não passa por transformações e mudanças apenas no tempo, mas também no espaço geográfico, ou seja, dependendo da região há formas de se dizer a mesma palavra. Portanto, se cada falante, de diferente região, escrevesse da forma que pronuncia uma palavra, esta teria várias formas de escrita.

Assim, se a escrita fosse uma reprodução fiel da fala, existiriam no Brasil muitas formas “de se escrever a palavra *balde*, uma vez que existem muitas pronúncias possíveis desse vocábulo no território nacional – “baudi”, “baudgi”, “bardi”, “bardgi”, “baudg”, “balde”, “baude” etc, conforme Massini-Cagliari (2001, p. 29). É nesse contexto de variação linguística, que a escrita unifica uma forma para que a palavra seja representada nas suas várias maneiras de realização.

Nessa concepção, Massini-Cagliari (2001) elucida que é também função da ortografia anular a variação linguística no nível fonético, uma vez que a fala é o lugar da variação, enquanto a escrita é o lugar da neutralização dessa variação, das formas congeladas.

Em relação à aquisição da linguagem oral, Massini-Cagliari (2001) argumenta que não é preciso que se ensine ninguém a falar. A aprendizagem da linguagem oral acontece de forma espontânea, basta apenas que o indivíduo seja colocado em contato com os falantes de uma língua. Já a escrita precisa ser treinada, ensinada.

Sobre o domínio dessas duas modalidades de linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN⁴ de Língua Portuguesa, têm o seguinte posicionamento:

o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15).

Compreende-se a necessidade de o aluno dominar e entender a singularidade da língua oral e da língua escrita, a fim de saber utilizar cada uma nos mais diversos contextos sociais em que se insere.

A aquisição da escrita pela criança nos primeiros anos escolares é, para Cagliari (2009), parecida com o processo de transformação por que ela passou desde a sua invenção. Para ele, “assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma historia longa como significação de alguns traços por elas desenhados”. (CAGLIARI, 2009, p. 91).

É, portanto, na escola que, geralmente, a criança aprende a escrever. Desse modo, quando chega ao ambiente escolar, ela já traz consigo algum conhecimento sobre a escrita, principalmente, se ela vive em um domínio social em que as práticas de leitura e escrita estão presentes. Esse conhecimento varia de criança para criança, dependendo do contexto em que está inserida.

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem uma proposta da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, com o objetivo de delimitar a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, cuja diretriz encontra-se registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Ao analisar a questão sob o ponto de vista do ensino de língua materna, Tasca (2002) esclarece que, historicamente, a escola tem dado privilégio à escrita em detrimento da fala. De acordo com a autora, as implicações da língua oral e as relações desta com a escrita só foram compreendidas no cenário do ensino, a partir do desenvolvimento das pesquisas de cunho sociolinguístico, após a década de 70. Os resultados dessas pesquisas contribuíram para o entendimento de que, para explicar como funciona o processo de aquisição da escrita nos primeiros anos escolares, é preciso que antes se compreenda como funciona a língua oral.

A partir dessa compreensão, uma nova visão de ensino emergiu tendo como enfoque principal a relação entre língua oral e língua escrita.

3.2.1 Interferência da oralidade na escrita: um destaque para o fonema /l/

Quando a criança chega à escola, já tem domínio da língua falada. Precisar-se-á adequar-se às exigências da língua escrita, tarefa difícil que, no início, exigirá muito esforço. A criança compreende que a escrita é a representação da fala, em consequência disso, seus textos apresentam as marcas da oralidade e que, pouco a pouco, deverão ser extintas, no entendimento de Koch e Elias (2009).

A respeito das marcas da oralidade na escrita, Cagliari faz a seguinte observação:

uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, uma criança que lê a palavra disse dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua (ou que faz lembrar a fala artificial da professora...). Se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português, por que o absurdo está presente a todo momento. (CAGLIARI, 2009, p. 26, grifos do autor).

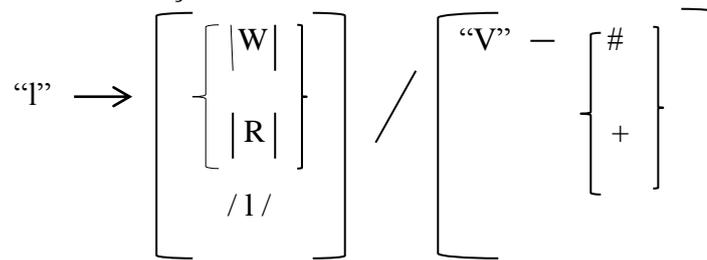
Para tanto, a escola deve apresentar ao aluno as características próprias da língua oral e da escrita, conduzindo-o a uma aprendizagem reflexiva dessas modalidades de linguagem. Cabe, portanto, à escola mostrar-lhe que se todos escrevessem da forma que falam, haveria uma confusão muito grande quanto à maneira de grafar as palavras, dificultando a leitura entre os falantes de vários dialetos. (CAGLIARI, 2009).

Ao se tratar da interferência da oralidade na escrita, cabe recorrer ao trabalho de Scliar-Cabral (2003, p. 80) que trata sobre os princípios de descodificação aplicados ao leitor. Para uma melhor compreensão é interessante conceituar o vocábulo ‘descodificação’

abordado pela autora. Segundo ela, a partir do momento em que as letras são reconhecidas e identificadas pelo leitor, apenas certa quantidade delas é suficiente para a identificação da palavra. Nesse sentido, o leitor transforma os grafemas em fonemas tais como são produzidos em sua variedade sociolinguística.

A regra de descodificação descrita por Scliar-Cabral referente ao grafema “l”, segue reproduzida abaixo:

Figura (19): Regra de descodificação 1



Fonte: Scliar-Cabral (2003, p. 99)

A leitura da regra exemplificada é feita da seguinte maneira:

o grafema ‘l’ se lê como as realizações do arquifonema \mathbb{W} | em final de sílaba, inclusive de vocábulo. Quando estiver em final de sílaba, inclusive de vocábulo, na maioria das variedades sociolinguísticas se lê como a semivogal [w]. em algumas variedades, como o chamado dialeto caipira [...], ainda é lido como a retroflexa [ɹ], daí a inclusão da alternativa no arquifonema \mathbb{R} |, pois a neutralização é entre os fonemas /l/ e /R/, em favor de /R/. Exemplos: ‘bolsa’, ‘calça’, ‘mel’, ‘anel’, ‘anzo l’. Nos demais contextos, isto é, em início de vocábulo, em início de sílaba interna e no encontro consonantal dentro da sílaba, se lê como a realização do fonema /l/, como em ‘lua’, ‘cola’, ‘enlutar’, ‘eslavo’, ‘Carlos’, ‘simples’, ‘bloco’, ‘ciclo’, ‘globo’, ‘flor’. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 99).

A respeito da aplicação da regra, a autora explica que na leitura realizada em voz alta, a descodificação da letra “l” em coda silábica, na maioria das variedades sociolinguísticas desenvolvidas no Brasil, está sendo produzida pela semivogal [w]. Acrescenta ainda que, em algumas variedades, como na denominada linguagem caipira, a realização é pela retroflexa.

No que se refere aos princípios aplicados à escrita, Scliar-Cabral (2003, p. 123) parte do seguinte pressuposto: “escrever é mais complexo do que ler”.

Os princípios aplicados à escrita fazem o procedimento inverso, ou seja, os fonemas se convertem em grafemas. Trata-se, portanto, de escolher os grafemas que representam na escrita os fonemas, isto é, devem ser codificados. A autora enfatiza que o processo de conversão acontece a partir da variedade sociolinguística internalizada durante a aquisição.

Para a atuação do professor em frente a essas variedades sociolinguísticas, Scliar-Cabral recomenda que:

o professor deverá estar atento ainda à variedade de seu aluno, particularmente no que diz respeito à morfologia verbal: a distância entre o oral e o escrito será muitas vezes muito grande, cabendo explicações específicas, [...]. Lembre de que, embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala. (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 124).

Nessa ótica, é necessário que o professor trabalhe a variedade linguística em sala de aula mostrando aos alunos que existem vários discursos que circulam nos diversos domínios sociais e que essas variedades devem ser vistas não como “erros”, mas como diferenças.

É preciso mostrar ao aluno que a sua variedade linguística não é “errada” e que ele, ao usá-la, não deve se sentir inferior ou ter receio de ser ridicularizado. Procedendo dessa forma, o professor estará fortalecendo as práticas de linguagem significativas, de maneira que esse aluno não se sinta estrangeiro em relação à língua utilizada pela escola e consiga participar satisfatoriamente dos discursos sociais que demandam diversos conhecimentos linguísticos. (BORTONI-RICARDO, 2005).

Na seção seguinte, far-se-á uma breve revisão dos estudos linguísticos com o objetivo de compreender o importante papel da Sociolinguística Educacional nas aulas de língua materna.

4 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NO CENÁRIO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Para um maior entendimento sobre os pressupostos teóricos da Sociolinguística, faz-se necessária uma breve contextualização sobre os estudos da Linguística, mais especificamente, em meados do século XX, quando esta passa por significativas mudanças.

Nesse período, os estudos linguísticos buscam um enfoque não apenas na língua em si, mas o seu uso na sociedade. Com o intuito de uma maior compreensão, é imprescindível destacar as contribuições do linguista suíço Ferdinand de Saussure e do linguista americano Noam Chomsky.

A Linguística como ciência tem seu marco histórico no século XX e é creditado a Ferdinand de Saussure (1857-1913), que visando possibilitar os estudos das línguas e da linguagem humana, propôs uma separação entre *língua* e *fala*. Segundo o linguista, *língua* é um sistema abstrato de que uma comunidade de falantes faz uso e que ganha realidade na fala. (BORTONI-RICARDO, 2009).

De acordo com Coelho et al. (2010, p. 13), Saussure declara que “a língua é tomada em si mesma, separada de fatores externos” e “é vista como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos”. Para ele, a língua é considerada em si mesma e por si mesma, sendo o verdadeiro e único objeto da Linguística. Saussure é considerado uma referência no estruturalismo.

A partir de 1960, a linguística ganha destaque nos Estados Unidos com os estudos de Noam Chomsky que, seguindo a distinção de **língua** e **fala**, acrescenta algumas alterações ao propor uma dicotomia entre **competência** e **desempenho**. Para ele, a competência tem caráter abstrato semelhante ao de língua de Saussure, já o desempenho, como a fala, tem caráter concreto. (BORTONI-RICARDO, 2009).

Nesse cenário de grandes mudanças na Linguística, surge a Sociolinguística, com os estudos de Labov (1960) que traz significativas contribuições ao ensino, especialmente por intermédio da subárea, denominada de Sociolinguística Educacional, postulada por Bortoni-Ricardo (2005). Essa ciência compreende todas as pesquisas e propostas que tenham como objetivo primordial contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente no ensino de língua materna, na concepção de Bortoni-Ricardo (2005).

Para a Sociolinguística, a língua existe enquanto interação social, que se cria e recria, de acordo com o contexto sócio histórico em que os seus usuários estão inseridos.

Cagliari (2009, p. 41) assinala que a Sociolinguística mostra os impasses apresentados pela variação linguística e a norma culta. Segundo ele, “se linguisticamente não existe o certo e o errado, mas o diferente, socialmente as coisas não caminham desse modo”.

O aluno, ao chegar à escola, já traz consigo a competência linguística própria de sua língua materna, com suas especificidades e variações. A escola, muitas vezes, despreparada para recebê-lo, compreende que a partir de então o aluno deverá esquecer suas origens, cultura e o grupo a que pertence para apropriar-se da norma culta padrão que ela tem a oferecer. Aprender a língua de prestígio não se constitui em uma tarefa difícil para os alunos que já a dominam, mas, para os que fazem uso das variedades estigmatizadas da língua, será uma árdua empreitada tanto quanto aquele que aprende “uma nova língua”. (CAGLIARI, 2009).

Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), “a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”.

A criança encontra aí o primeiro entrave, pois vê na escola um distanciamento do seu mundo real. Nesse contexto, assimila que tudo o que aprendeu até então não faz sentido e que, sem entender bem o porquê, tem que se submeter a regras e conceitos que o sistema impõe.

Diante desses dilemas, Bortoni-Ricardo esclarece que:

os alunos que chegam à escola falando ‘nós cheguemu’, ‘abrido’ e ‘ele drome’, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Diante disso, compreende-se que tão importante como ter o direito de aprender a variante de prestígio que a escola oferece, é imprescindível que o aluno, também, tenha valorizadas e respeitadas as suas variedades linguísticas.

Em sua tese de doutorado, Dias (2011) argumenta sobre a importância dos conhecimentos da Sociolinguística Educacional para o professor de Língua Portuguesa, no sentido de possibilitar uma prática docente mais consciente sobre a língua materna. Essa autora faz referência aos seis *Princípios Fundamentais para a Implantação da Sociolinguística Educacional* postulada por Bortoni-Ricardo (2006, p. 130-133), os quais são necessários citar aqui, para uma maior compreensão sobre o assunto. No entanto, antes de apresentá-los, Dias (2011) faz um breve levantamento sobre as diferenças entre os conceitos de *princípios* e *regras*. Segundo ela, as regras assumem o papel de regular, quer de maneira

direta ou indireta, as relações sociais. Já os princípios se referem às noções básicas gerais, sem a pretensão de serem vistos como verdades absolutas. Eles servem para guiar, orientar.

Eis os princípios considerados por Bortoni-Ricardo (2006) fundamentais para o desenvolvimento das ações da sociolinguística educacional:

a) Primeiro Princípio – a influência da escola na aquisição da língua não deve ser explorada no dialeto vernáculo dos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência.

Dessa forma, ao seguir esse princípio, a escola ofertará condições para que o aluno incorpore em seu repertório linguístico recursos comunicativos, permitindo-lhe aplicar seguramente os estilos monitorados da língua.

b) Segundo Princípio - o caráter sociossimbólico das regras variáveis que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade não é objeto de correção na escola. Portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.

c) Terceiro Princípio – inserção da variação sociolinguística na matriz social que no Brasil está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. O ensino da língua padrão na escola não deve ser visto como fonte de conflitos, podendo ser a causa de discriminação dos alunos falantes das variedades populares. Os professores que demonstram uma postura sensível em frente às diferenças sociolinguísticas e culturais adotam estratégias interacionais no ambiente escolar que são altamente positivas.

d) Quarto Princípio - estilos monitorados da língua são destinados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Entre português culto e “português ruim”⁵, institui-se na escola uma dicotomia entre letramento e oralidade. (BORTONI-RICARDO, 1995).

e) Quinto Princípio – a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser separada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação *per se*, mas a análise cuidadosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

f) Sexto Princípio – processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é indispensável que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas, que são produtos da pesquisa

⁵ Aqui, “português ruim” é entendido como a variedade da língua não prestigiada, ou seja, qualquer forma de fala que não esteja incluída no português culto.

acadêmica. É preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

A Sociolinguística Educacional entra nesse cenário, apresentando caminhos possíveis para uma educação plena voltada para uma pedagogia que realce a existência da variedade linguística, com o objetivo de tornar a aprendizagem da língua materna em um ensino mais pragmático e dialógico.

A importância desses princípios se efetiva na postura que o professor de língua materna adota para um ensino voltado à valorização das variedades linguísticas, sobretudo, no sentido de minorar as desigualdades sociais advindas dessas diferenças.

4.1 As Contribuições da Sociolinguística Educacional para o Ensino de Ortografia

Nos anos 1970, a sociolinguística conquistou um posicionamento avançado entre as ciências sociais que escolheram a questão educacional como objeto preferencial de sua reflexão. (BORTONI-RICARDO, 2005).

Desde o seu nascimento, a Sociolinguística Educacional tem demonstrado preocupação com o desempenho escolar dos alunos. Bortoni-Ricardo (2005) relata que, no fim da década de 1960, um grupo de sociolinguistas, entre eles William Labov, reuniu-se no *Center for Applied Linguistics*, em Washington D.C e nas universidades americanas, para discutirem o desempenho escolar das crianças. Eles defendiam a tese de que o fracasso escolar dos alunos tinha como principal fonte a interferência dialetal. Isso porque, segundo esses pesquisadores, aprender a ler, em um sistema de escrita que representa um dialeto desconhecido, é uma atividade duplamente difícil.

Os sociolinguistas, mais especificamente William Labov, destacam a dupla ignorância como sendo mútua e recíproca: os professores ignoram o dialeto dos alunos e os alunos desconhecem as regras padrão que a escola usa.

Bortoni-Ricardo ressalta que William Labov identificava a existência de duas ordens de conflito no processo de ensino do inglês-padrão:

o conflito estrutural e o conflito funcional. O primeiro decorre da interferência dialetal; o segundo é de natureza cultural e se refere ao confronto entre valores da cultura dominante, representada pela escola, e os 'valores da cultura da rua', da gangue, do grupo de pares. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 117).

A autora observa que a dimensão cultural é mais profunda e abrangente que a dimensão dialetal.

A preocupação com o desempenho escolar do aluno tem levado vários pesquisadores a utilizar os resultados das pesquisas variacionistas aos estudos educacionais. Pode-se, por exemplo, citar os trabalhos de Mollica (2000, 20003) e Tasca (2002). Observa-se em Mollica (2000) que o seu objeto de estudo concentra-se na influência da fala na escrita presente nos fenômenos fonológicos de monotongação de /ow/ e /ey/, do alteamento da vogal média pretônica de /e/ para /i/, do rotacismo, da síncope, ou seja, a queda do “d” nos gerúndios dos verbos. Em Tasca (2002), verifica-se o estudo da variação dos ditongos crescentes /ey/ e /ow/ e a representação escrita de /l/ em final de sílaba, tendo também como parâmetro a interferência da língua falada na escrita.

Portanto, a Sociolinguística Educacional tem papel relevante para essas pesquisas, uma vez que os seus pressupostos apresentam contribuições significativas para o ensino e aprendizagem da língua materna. Essas colaborações se inserem na metodologia aplicada pelo professor, de maneira que o aluno supere as dificuldades encontradas ao longo do caminho que irá percorrer em busca dos conhecimentos da língua, entre outras contribuições.

Para discutir esse assunto, faz-se necessário mencionar o que declaram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa- PCN:

a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997, p. 26).

Os PCN (1997) apresentam a questão das variedades dialetais e destacam os preconceitos linguísticos provenientes do valor social que é conferido às variadas formas de falar a língua portuguesa. Esse preconceito recai, sobretudo, sobre as variedades linguísticas que não gozam de prestígio, sendo consideradas como inferiores ou erradas.

Ao referir-se às desigualdades sociais, variação linguística e o processo educacional, Bortoni-Ricardo afirma que:

a língua-padrão relacionada a classe ou a *status* é definida como a variedade de fala que tem maior prestígio, independentemente do contexto e que caracteriza um grupo social, geralmente o de *status* socioeconômico e cultural mais alto. Nessas circunstâncias, as variedades coexistentes não são bem definidas, e a mudança de código não é facilmente delineada. [...] Qualquer variedade cuja morfossintaxe e léxico desviem-se do português-padrão efetivamente usado é considerada indesejável, independentemente do contexto em que ocorra. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 26-27, grifos da autora).

Desse modo, a autora discute o prestígio conferido à língua-padrão em detrimento das variedades linguísticas e de como essas diferenças linguísticas não são seriamente levadas em conta, principalmente na escola, que é orientada a ensinar a “língua da cultura dominante”. A língua-padrão é imposta pela escola e tudo o que foge a essa regra é considerado como errado devendo ser corrigido.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2006, p. 15), “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”. Além dessa consciência, os alunos devem ser ensinados que essas variedades linguísticas estão a serviço dos mais diversos propósitos comunicacionais e a sociedade atribui a elas um tratamento diferenciado. O professor deverá associar a teoria à prática, ou seja, ajudar os alunos a ampliarem suas competências comunicativas e a valorizarem as variedades linguísticas que eles trazem de casa.

Para tanto, é essencial que a escola adote “uma pedagogia culturalmente sensível” que objetiva propiciar em sala de aula espaços de aprendizagem em que os padrões de participação social, os modos de falar e as rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos sejam desenvolvidos e valorizados. (BORTONI-RICARDO, 2006),

Em relação à fala que cabe à escola ensinar, os PCN advogam que,

o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 26).

Dessa maneira, compreende-se que a questão não é apenas saber falar “certo” ou “errado”, mas, sobretudo, saber escolher a melhor forma de se expressar nas mais diversas situações comunicacionais, ou seja, escolher a forma que se harmonize com os diversos domínios sociais. Estudar as muitas formas das variedades da língua é fundamental para que o aluno construa a consciência linguística a fim de compreender e respeitar os diversos falares.

Coelho et al. (2013), ao fazerem referência aos PCN, percebem que o documento é totalmente baseado nos pressupostos da Sociolinguística e atestam algumas das contribuições

dessa disciplina para o ensino da língua portuguesa, quais sejam: contribuições no nível conceitual, contribuições em torno da heterogeneidade da língua portuguesa e contribuições quanto à prática do professor – pesquisador.

Em relação ao nível conceitual, os autores afirmam que é necessário ter um embasamento teórico consistente sobre a linguagem e seu funcionamento social para uma atuação competente e para uma orientação eficaz na formação do aluno.

Quanto à heterogeneidade, esclarecem que a língua portuguesa, especificamente o português brasileiro, não é uniforme, ou seja, não há homogeneidade nas comunidades de fala, nem mesmo na fala de um único indivíduo.

Sobre a prática do professor-pesquisador, mostram a importância do conhecimento dos conceitos sociolinguísticos que o professor deve ter, para aplicá-los na compreensão das diversas situações de variação linguística que estão presentes no dia-a-dia dos falantes.

Sob o viés da Sociolinguística Educacional é que esta pesquisa se fundamenta, uma vez que pretende analisar os “erros” ortográficos na escrita dos alunos sempre levando em consideração as diferenças linguísticas nas várias formas em que elas se apresentam.

4.2 A Noção de “erro” na Perspectiva da Sociolinguística Educacional

A Gramática Normativa estabelece as regras para que o usuário da língua possa utilizá-las com o intuito de falar e escrever bem. Segundo a variedade padrão, o que não está de acordo com suas normas, diretrizes, regras e parâmetros, é avaliado como erro.

Em consequência disso, os usuários da língua passam por uma classificação de “certo” ou “errado”.

Contudo, na concepção da sociolinguística, Bagno (2004) ressalta que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), há uma tentativa de conscientização ao leitor sobre casos relacionados aos “erros”, uma vez que estes devem ser vistos como diferenças e não “erros”.

Segundo a autora, a noção de “erro” não está associada à linguística, mas a um (pré) conceito sociocultural estabelecido pela classe minoritária da sociedade que é privilegiada e que, por essa razão, considera-se apta a estabelecer critérios de avaliação às outras classes sociais. Desse modo, do ponto de vista puramente linguístico, o erro não existe, e sim variações quanto ao uso da língua.

Diante do realce dado à análise de “erros” de grafia, a autora levanta uma instigante questão: por que enfatizar os “erros” na escrita quando se evita destacar os “erros” na oralidade? Para responder a esse questionamento, ela traz o conceito de competência

comunicativa que está vinculada desde o nascedouro da Sociolinguística, em que esta rejeita de forma contundente a ideia de erro no repertório do falante nativo de uma língua materna.

Pode-se entender, a partir das considerações mencionadas, que o “erro” na escrita é produto da falta de reflexão sobre a língua materna. Ao ser instigado a pensar sobre as variações que a língua apresenta, o aluno irá conscientizar-se de que existem diferentes maneiras de se pronunciar algumas palavras e em cada momento de interação ele deverá escolher a forma adequada para utilizá-la.

Sabendo disso, o aluno compreenderá que é preciso dominar a norma padrão para usá-la nas situações oportunas, mas que não necessitará abdicar da sua variedade linguística.

Ao investir em espaços voltados para um ensino que privilegia momentos de reflexão e interação com a língua, o professor conduzirá o aluno a um efetivo progresso na escrita.

4.2.1 O “erro” como fato social

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), é necessário que seja feita uma distinção funcional entre os “erros” de ortografia, que são resultados da assimilação dos saberes no domínio da oralidade com reflexos na escrita, dos erros que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções que implica uma aprendizagem lenta ligada à familiaridade que cada aluno adquire com a língua escrita.

De modo geral, o que a sociedade considera como erro na fala, a sociolinguística vê como variação linguística, ou seja, é uma questão do que é adequado e inadequado levando em consideração as expectativas do ouvinte.

Diante disso, o erro na fala é visto como um fato social, visto que ele decorre não da transgressão do sistema de regras da estruturação da língua, mas da adequação ou inadequação de certas formas em determinados usos. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Nesse aspecto, a noção de “erro” adotado neste trabalho é o postulado por Bortoni-Ricardo (2004), uma vez que contribui para conscientizar sobre o fazer pedagógico a fim de valorizar as diferentes formas linguísticas que se apresentam na fala do aluno, o que com frequência se reflete na escrita.

5 METODOLOGIA

Nesta seção descreve-se a metodologia aplicada na pesquisa, aborda-se, primeiramente, a sua caracterização quanto aos objetivos e aos procedimentos. Em seguida, apresenta-se o campo onde foi realizado o estudo, a organização da amostra, os processos adotados na coleta e o método utilizado na análise dos dados.

5.1 Caracterização da Pesquisa

Com base nos objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se por ter um caráter descritivo que busca descrever um fato, um problema ou um fenômeno. Segundo Gil (2002, p.42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A pesquisa também é caracterizada como exploratória, pois pretende possibilitar maior intimidade com o problema, de modo a torná-lo mais compreensível (GIL, 2002). Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador busca um conhecimento maior sobre o tema em estudo.

Quanto aos procedimentos classifica-se como bibliográfica e de campo. É bibliográfica por desenvolver-se com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e é uma pesquisa de campo por apresentar um processo de observação direta das atividades do grupo estudado (GIL, 2002).

Em relação à análise dos dados, será de natureza quantitativa, por apresentar medidas quantificáveis de variáveis e interferências a partir de amostras de uma população, conforme Moresi (2003) e qualitativa, seguindo a classificação de Gil (2002), segundo a qual a análise qualitativa envolve vários fatores, como a natureza dos dados coletados, a dimensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que embasaram a investigação.

Considerando essas informações, a presente pesquisa busca compreender o fenômeno em estudo, através da análise dos dados coletados, que pretende quantificá-los e descrevê-los de modo que possa apresentar resultados satisfatórios.

5.2 Campo da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, pertencente à rede estadual de ensino, localizada no bairro São Pedro, zona sul de Teresina-PI, tendo como entidade mantenedora a Secretaria de Educação do Estado do Piauí e pertencente à 4ª Gerência Regional Centro Sul-Monte Castelo.

A escola dispõe de ambientes internos e externos amplos, iluminados e arejados. Possui laboratório de informática, biblioteca, pátio para recreação, cantina bem equipada, refeitório, sala de professores, quadra de esportes. Atende alunos que pertencem a famílias de baixa renda e que moram nas proximidades da escola. Conta com um total de 249 alunos matriculados, assim distribuídos: 50 alunos no Ensino Médio e 199 no Ensino fundamental. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino.

5.3 Sujeitos da Pesquisa

O estudo foi realizado com alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental da referida escola. A classe é formada por 21 (vinte e um) alunos, dos quais 02 (dois) são desistentes e 01 (um) foi transferido para outra escola. Dos 18 (dezoito) alunos que frequentam as aulas, 12 (doze) são meninas e 06 (seis) são meninos, com idades que variam entre 11 (onze) a 33 (trinta e três) anos, podendo observar a distorção idade-série. A maioria dos sujeitos é repetente e alguns assistem pouco às aulas.

Os alunos serão identificados pelo seguinte parâmetro: A1 = Aluno (a) Um; A2 = Aluno (a) dois e assim sucessivamente. Adotou-se esse modelo de classificação, pois dessa maneira preserva-se a sua identidade.

5.4 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada no mês de dezembro de 2014, em uma turma do 6º ano, composta por 18 alunos, mas somente 12 concordaram em participar da pesquisa.

Com o propósito de observar o processo de apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/ na escrita dos alunos, elaboraram-se previamente testes a partir de palavras que contemplem o fonema /l/ em posição de coda silábica, quais sejam: ditado imagético; atividades para preencher espaços em branco com palavras adequadas ao contexto da frase; palavras direcionadas e ditadas pela pesquisadora; texto conhecido pelos alunos ditado pela pesquisadora e os textos espontâneos escritos por eles, após sugestão de temas motivadores e

com a presença dos fonemas objetos da pesquisa. Além disso, foi aplicado um questionário aos alunos para extrair informações sobre suas experiências nas séries anteriores, com a leitura e a escrita, dando especial destaque ao ensino e aprendizagem da ortografia. Os testes foram aplicados em dias alternados para que o cansaço e a fadiga não atrapalhassem o resultado da coleta de dados.

O objetivo destes testes foi verificar em que medida ocorre a influência da fala na escrita dos alunos e demonstrar em que contextos fonológicos há maior incidência do apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/.

5.4.1 Questionário de sondagem sobre leitura e escrita

Os alunos receberam um questionário que teve como objetivo averiguar o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita e das dificuldades ortográficas dos alunos.

O questionário contemplou seis questões fechadas de múltipla escolha, em que o aluno escolheu a opção com base em suas experiências sobre o ensino e aprendizagem da ortografia nas séries anteriores. Essas questões foram selecionadas como variáveis extralinguísticas, uma vez que se pretende conhecer se esses fatores contribuem ou não para o apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/.

5.4.2 Aplicação dos ditados

Para a execução destes testes foi aplicado um ditado imagético contendo figuras que contemplam o fonema /l/ em posição de coda medial e final em que era exigido dos alunos que escrevessem abaixo das figuras os seus respectivos nomes, tais como: *soldado, sol, balde, bolsa, calça, filtro*.

Foi aplicado, também, um ditado de palavras em que a pesquisadora leu vocábulos contendo os fonemas, alvo da pesquisa, tendo o cuidado de adotar a pronúncia dialetal predominante da região, de maneira que a pronúncia artificializada não pudesse conceder pistas que comprometessem o resultado da pesquisa. Para a escolha do léxico, foram selecionadas palavras conhecidas dos alunos, especificamente as que exibem a presença do fonema em questão, entre outras que não contemplam esse fonema, a fim de que eles não percebessem o intuito da investigação.

Além destes, foi realizado o ditado do poema, “Mariana e seu varal”. Primeiramente, foram distribuídas algumas cópias do texto para que os alunos fizessem uma rápida leitura a

fim de observar a grafia das palavras. Estipulou-se um tempo para que procedessem com a leitura e em seguida, a pesquisadora recolheu os textos, iniciando o ditado.

5.4.3 Palavras que completem o sentido das frases

Para a execução deste teste foram aplicadas atividades para preencher espaços em branco com palavras adequadas ao contexto da frase, a exemplo de ‘o paciente foi ao médico para fazer uma _____’. Esperava-se que o aluno fosse capaz de preencher com a palavra **consulta**. Esse teste visou observar os contextos que preveem o apagamento da lateral /l/ pós-vocálica em posição medial, sem uma ordem pré-estabelecida, de forma a verificar a interferência da fala na escrita dos alunos.

5.4.4 Produção de textos espontâneos

Conforme os estudos de Morais (2010), ao produzirem os próprios textos, os alunos escrevem todos os vocábulos de que necessitam para divulgar os significados que estão construindo, sem demonstrar preocupação se tais palavras são “fáceis” ou “difíceis”, habituais ou não.

Ao se utilizarem os textos espontâneos para a coleta dos dados, pensou-se na possibilidade de se fazer um diagnóstico mais preciso dos “erros” gráficos mais recorrentes nas produções dos alunos, dando destaque aos fonemas, objeto deste estudo.

Para se desenvolver essa coleta, foi apresentado um tema motivador, de maneira que o aluno tivesse liberdade para exprimir seus sentimentos e ideias através dos textos produzidos por ele mesmo. Solicitaram-se dois textos espontâneos em dias alternados. O primeiro texto a ser requerido teve como tema motivador “minha família” e o segundo, a partir do tema “o valor da amizade”. Estipulou-se o mínimo de 15 linhas e o máximo de 20 linhas. Os alunos tiveram 50 minutos para produzir o texto, realizado no horário da aula de Língua Portuguesa.

5.5 A Constituição das Variáveis

Consoante Machado (2008), as variantes estruturais são compreendidas como realizações possíveis de uma língua, num mesmo ambiente, em que a permuta de uma forma por outra não ocasiona divergência de sentido. O conjunto dessas variantes configura-se como fenômeno variável. Essas variáveis podem ser classificadas como dependentes e independentes.

A respeito das variáveis, Mollica afirma que:

uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social e estrutural. Assim as variáveis independentes ou grupo de fatores podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressões sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência. (MOLLICA, 2004, p. 11).

A seguir, serão apresentadas e descritas as variáveis adotadas nesta pesquisa. Elas estão distribuídas em variáveis dependentes e independentes.

5.5.1 Variável dependente

Machado (2008) esclarece que a variável dependente se refere ao fenômeno variável delimitado para a análise. Em outras palavras, refere-se às várias possibilidades de realização de um mesmo fenômeno linguístico.

Em virtude de serem dois os fenômenos desta pesquisa, é preciso trabalhar com uma variável dependente específica para cada um dos aspectos:

5.5.1.1 variável dependente para o fonema /l/ em coda silábica na escrita dos alunos: apagamento do fonema /l/.

5.5.1.2 variável dependente para a escrita de /l/ em coda silábica medial e final: troca do grafema ‘l’ pelo grafema ‘u’.

Uma vez delimitadas as variáveis dependentes, a seguir, serão descritas as variáveis independentes controladas neste estudo.

5.5.2 Variável independente

A respeito da variável independente, Labov (1988) denomina como um grupo de fatores estruturais e sociais passíveis de resultar em diferentes valores. Dessa forma, esses fatores servirão como auxílio para detectar os contextos que influenciam ou não a ocorrência de uma variável dependente (CARVALHO, 2009).

Diante desses esclarecimentos e dos dados coletados na pesquisa de campo, definiram-se as variáveis independentes em linguísticas e extralinguísticas.

5.5.2.1 variáveis linguísticas

Para o estudo do apagamento do fonema /l/ na escrita dos alunos foi considerado o contexto fonológico seguinte:

- a) Oclusivas surdas - /p/, /t/
- b) Fricativa sonora - /v/
- c) Fricativa surda- /s/

Para a análise da escrita do fonema /l/ em posição de coda silábica considerou-se como variável estrutural o papel da vogal precedente e a influência do contexto fonológico seguinte, levando em conta a seguinte classificação:

- a) Contexto fonológico precedente
 - alta anterior /i/: *filtro*
 - média alta- posterior: /ɔ/, /o/: *soldado, bolsa*
 - média alta – anterior: /ɛ/: *papel*
 - baixa: /a/: *varal*
- b) Contexto fonológico seguinte
 - Oclusiva sonora - /d/
 - Oclusiva surda - /t/
 - Fricativa surda - /s/

5.5.2.2 variáveis extralinguísticas

Além da variável faixa etária, considerou-se, também, o questionário que foi aplicado aos alunos, pois, através dele, tem-se um perfil social dos leitores dessa série.

5.5.2.2.1 *variável 01: faixa etária*

As pesquisas sociolinguísticas comprovam que a faixa etária tem-se mostrado relevante nos estudos da variação linguística, isto porque, dependendo da idade do falante, podem-se referendar generalizações sobre o processo de variação e mudança (FREITAG, 2005). As investigações atestam que há divergência na fala dos indivíduos mais jovens em relação à dos mais idosos.

Essa variável foi selecionada com o objetivo de traçar o perfil dos participantes dessa investigação, uma vez que, na turma em que foi realizada a pesquisa, há uma grande diferença

de idade entre os alunos, contribuindo para a distorção idade-série. O intuito era verificar se essa distorção poderia interferir no domínio da escrita, em relação ao fonema em estudo.

5.5.2.2.2 *variável 02: hábito de leitura*

Cagliari (2009) atesta que a maioria dos problemas enfrentados pelos alunos no decorrer dos anos escolares advém das dificuldades com a leitura, e essa dificuldade pode chegar até a pós-graduação. O autor afirma que tudo o que é ensinado na escola está diretamente ligado à leitura e dela depende para se manter e desenvolver. A leitura é a realização do objetivo da escrita. Ele declara ainda que a escola deve oferecer oportunidade ao aluno de realizar a leitura segundo sua variedade linguística e não obrigá-lo a ler no dialeto da escola. Com a prática da leitura, o aluno aprenderá o dialeto usado pela escola.

Essa variável foi considerada importante, tendo em vista que os alunos que possuem o hábito de ler são os que menos apresentaram problemas na escrita e, quando apresentam são em menor recorrência. Esses dados estão apresentados na seção 6.

5.5.2.2.3 *variável 03: domínios sociais que influenciam a prática da leitura*

A respeito dos domínios sociais, Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) utiliza essa terminologia para designar os ambientes em que o indivíduo desenvolve o processo de socialização. Segundo ela, “um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais que são construídos no próprio processo de interação humana”. A autora afirma que, em todos os domínios sociais, existem regras que regulamentam as ações a serem realizadas.

O hábito da leitura está intrinsecamente relacionado aos diversos ambientes frequentados pelos alunos. Uma criança que convive num universo em que a leitura ocupa um espaço privilegiado, certamente terá maiores chances de desenvolver seu lado leitor.

O que se objetivou com a seleção dessa variável foi investigar quais os domínios sociais que mais influenciam e contribuem para o desenvolvimento do hábito da leitura pelos alunos.

5.5.2.2.4 *variável 04: frequência de produção de textos nas séries iniciais*

Com base nas concepções de Morais (2010), a criança, ao compreender a escrita alfabética, consegue ler e escrever seus primeiros textos, pois já aprendeu o funcionamento do

sistema de escrita alfabética, entretanto desconhece a norma ortográfica. É importante que o professor estimule o aluno a produzir seus próprios textos, pois só assim será possível entender porque os alunos principiantes incorrem em tantos “erros” ao escrever seus textos. Quando o professor incentiva o aluno a produzir seus textos, conseqüentemente ele contribuirá para que esse aluno aprenda a escrever segundo a norma ortográfica.

Essa variável foi considerada importante, pois é fator indispensável para que o professor possa fazer o diagnóstico dos alunos em relação aos erros ortográficos, seguindo assim, o ponto de vista de Morais (2010), quando afirma que os alunos cometem muito mais erros quando estão produzindo seus textos espontâneos do que fazendo ditado ou uma atividade em que se focaliza determinada dificuldade ortográfica.

5.5.2.2.5 variável 05: atividades desenvolvidas pelos professores para trabalhar ortografia

Consoante, ainda, Morais (2010), as escolas, na sua maioria, continuam sem metas que definam quais avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos alunos no Ensino Fundamental. Nessa indefinição de metas a serem alcançadas, a ortografia ocupa um espaço apenas de avaliação, de verificação. As atividades realizadas pela grande maioria dos professores são os ditados, as cópias, os exercícios de treino ortográfico e a recitação e memorização das regras.

A seleção dessa variável foi considerada pertinente, visto que se torna indispensável conhecer o método adotado pelos professores dos informantes, para trabalhar a ortografia. Esse conhecimento é importante para averiguar se um ensino pautado nas atividades tradicionais da ortografia tem contribuído para a produção de “erros” na escrita dos alunos.

5.5.2.2.6 variável 06: como os professores chamavam a atenção para os “erros” ortográficos dos alunos

Historicamente, a escola tem reservado uma atitude de aversão ao erro do aluno. E essa atitude, indiscutivelmente, não se dá apenas no caso do ensino e aprendizagem da ortografia. Morais (2010, p. 65) atesta que ao longo dos séculos, o “erro” é visto como sinônimo de “falta de atenção, de fracasso, de ausência de raciocínio, etc.” Essa visão que se direciona ao erro ocorre também no caso dos “erros” ortográficos cometidos pelos alunos. Ao corrigir o erro do aluno, o professor adota medidas que poderão ajudá-lo ou desencorajá-lo a superar o erro.

Conhecer essas estratégias de correção foi o fator determinante para a escolha dessa variável, pois o método adotado para realizar essa tarefa fará toda a diferença no processo do conhecimento das normas ortográficas.

Os fatores estruturais (linguísticos) e sociais (extralinguísticos) serão descritos e apresentados na próxima seção, juntamente com a análise e discussão dos resultados.

5.6 Demonstração dos Resultados

Os dados da amostra da pesquisa foram demonstrados através do “software” Microsoft WORD 2010, utilizando-se os recursos de quadros e gráficos para a exposição dos resultados quantitativos. O WORD 2010 é um “software” que permite criar documentos em um computador e que fornece diversos recursos úteis para a elaboração de quadros, tabelas, gráficos, entre outras planilhas. A escolha desse método baseia-se no conhecimento da pesquisadora sobre esse recurso.

5.7 Procedimentos para a Proposta de Intervenção Pedagógica

Para a elaboração de uma proposta pedagógica com vistas a intervir nos “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos, decorrentes do apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/ em coda, os estudos de Morais (1999, 2010), Nóbrega (2013), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), dentre outros, nortearam as atividades propostas para trabalhar a ortografia.

As atividades apresentadas tiveram como parâmetro situações voltadas para o ensino e aprendizagem da ortografia, a partir de situações que permitam a reflexão sobre a norma ortográfica.

Para tanto, pensou-se em um conjunto de atividades que contemplem desde o diagnóstico dos “erros” ortográficos, até a avaliação do progresso do aluno, apresentando estratégias que abordem o problema sob vários ângulos: o fonético/fonológico (as diferentes pronúncias e estrutura silábica), o morfológico (derivação), a semântica (palavras homófonas) que serão apresentadas na seção dedicada à proposta de intervenção (Capítulo 7).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente seção trata da análise dos dados e discussão dos resultados, obtidos a partir dos instrumentos de coletas, com base nos teóricos estudados que fundamentam essa pesquisa.

Com essa finalidade, faz-se necessária primeiramente uma análise quantitativa dos “erros” ortográficos, seguida de uma análise qualitativa dos dados, pois na pesquisa qualitativa é costumeiro o pesquisador procurar entender os fenômenos e interpretá-los. Nesse sentido, pode-se afirmar que não é possível fazer pesquisa quantitativa sem apoio da pesquisa qualitativa.

Inicialmente se apresentará, através de gráficos, o resultado do questionário aplicado aos alunos para que fosse possível compreender as suas experiências, nos anos escolares anteriores, sobre o ensino e aprendizagem da ortografia. Em seguida, apresentar-se-ão os resultados dos demais instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

6.1 Resultado do Questionário Aplicado aos Alunos

A Sociolinguística trabalha com a concepção de que os fatores linguísticos e extralinguísticos estão intrinsecamente relacionados determinando a escolha de uma dada variante.

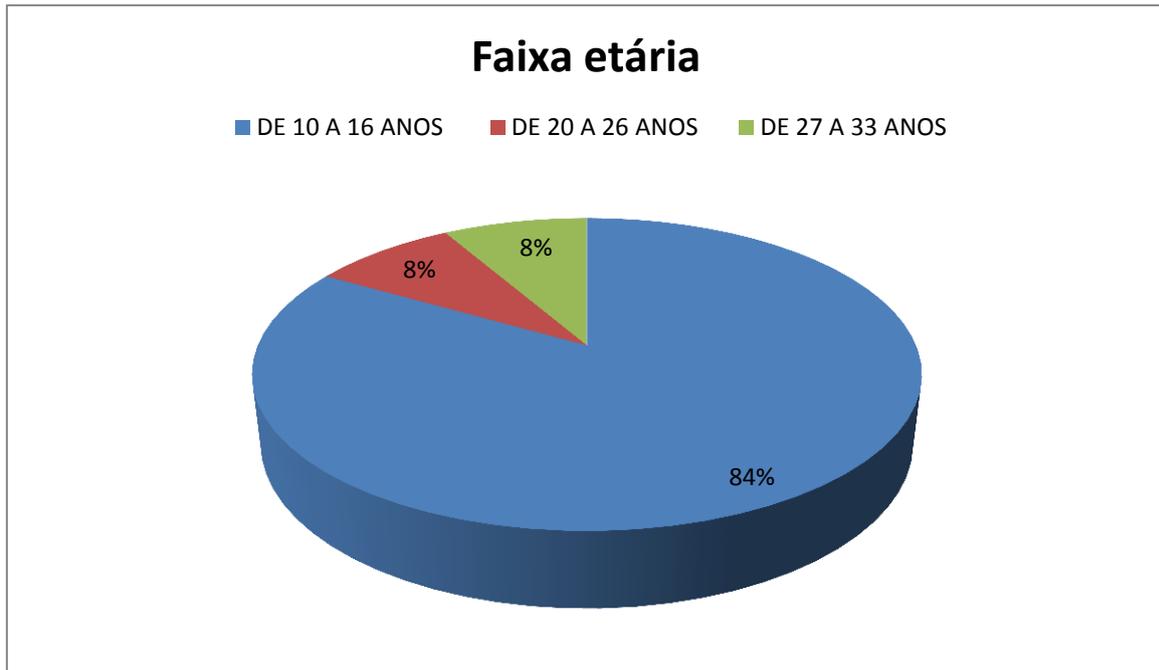
Além da faixa etária, esta subseção apresenta, os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos, levando em conta os fatores mais relevantes para o fonema em estudo. Com base nesse levantamento, será traçado o perfil sociolinguístico dos informantes que participaram desse estudo, visando, assim, a sua aplicabilidade na análise dos dados.

6.1.1 Variável: faixa etária

A respeito dessa variável, as pesquisas sociolinguísticas comprovam que geralmente os falantes mais jovens preferem fazer uso da variante não padrão. Isso porque a linguagem dos jovens é caracteristicamente mais informal do que a dos falantes de faixa etária superior. Os estudos demonstram que esse resultado pode estar relacionado à interpretação de outras variáveis sociais, como a de que os falantes de faixa etária superior possuem mais anos de escolarização e com isso, conseqüentemente, o domínio da forma padrão (MACHADO, 2008).

No presente estudo, a faixa etária foi considerada relevante, uma vez que a presença da distorção idade-série na turma pesquisada pode influenciar significativamente para o fenômeno em análise. Essa relevância se dá, não pela variação linguística, visto que todos os informantes utilizam a mesma variação, ou seja, a vocalização da lateral /l/ em coda silábica, mas, pela presença ou a ausência desse fonema na escrita dos alunos.

Gráfico 01: Variável faixa etária



Fonte: Lima (2015)

Esse gráfico apresenta a distribuição dos alunos por faixa etária. Observa-se que 84% dos informantes estão entre 10 a 16 anos; entre 20 a 26 anos encontram-se 8%, assim como os que estão na faixa etária dos 27 a 33 anos.

Constata-se, nesse levantamento, que a distorção idade-série é um fator que revela o problema da repetência e da evasão escolar. A distorção idade-série, isto é, a defasagem da faixa etária em relação à série escolar é formada por aqueles alunos que não obtiveram êxito em acompanhar os objetivos e as diretrizes escolares, sendo representados, principalmente, pelos que passaram por várias reprovações (SILVA, 2014).

Fica evidenciado que os alunos dessa turma apresentam essa problemática, uma vez que os dados, acima, revelam essa defasagem. Esses dados podem contribuir para a compreensão da pesquisa em estudo.

A seguir, será apresentado o gráfico com o resultado do levantamento sobre o hábito de leitura que os alunos possuem.

Gráfico 02: Variável: hábito de leitura

Fonte: Lima (2015)

Nesse gráfico são apontados os dados referentes ao hábito de leitura dos alunos, verificando-se que, dos entrevistados, 58,3% dos alunos leem algumas vezes, enquanto 33,3% têm o hábito de ler sempre e 8,4% raramente leem.

Esses dados revelam que a leitura ainda é pouco praticada entre esses alunos o que dificulta a aprendizagem.

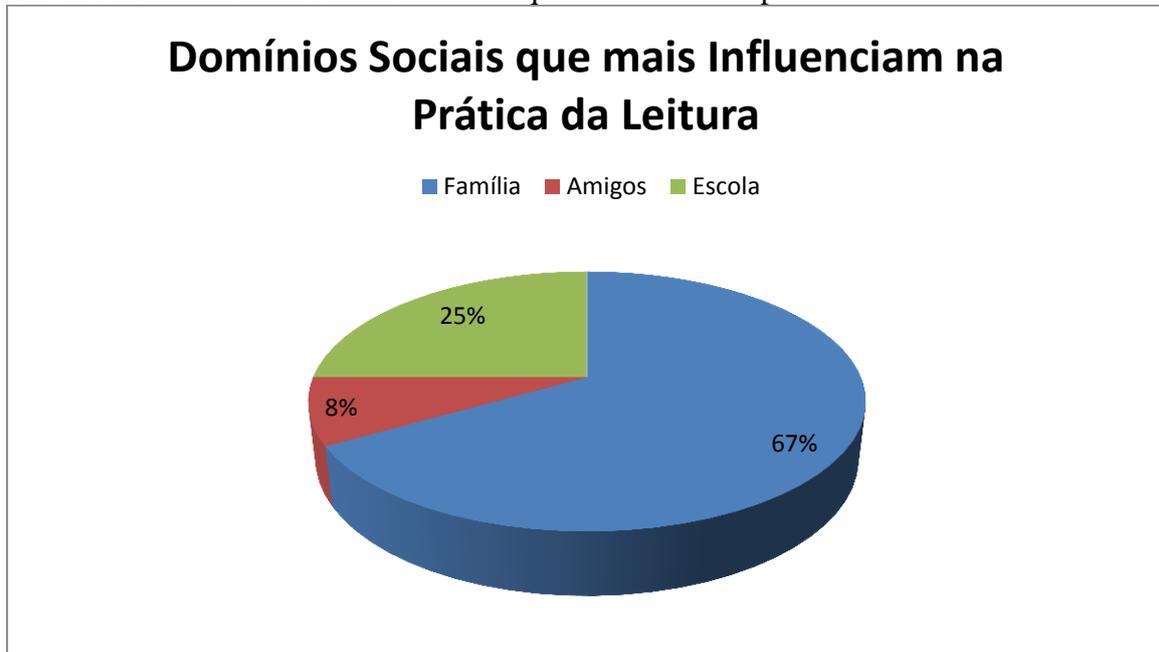
Segundo Primo e Lustiago (2013), a leitura é um conhecimento sem limites e que não depende apenas da decodificação de símbolos e gráficos, mas de todo o contexto ligado à experiência de vida de cada um. Assim, entre os indivíduos que possuem o hábito de ler, existe uma série de características que os distingue dos outros, pois são mais criativos, têm visão crítica diferenciada, grande poder de reflexão, expressam-se bem e, com clareza, ideias organizadas e, conseqüentemente, escrevem bem.

Dessa forma, compreende-se que a ausência do hábito de ler traz sérias conseqüências para os alunos do ensino fundamental sendo um poderoso obstáculo para a construção do conhecimento, pois essa ausência reflete, sobretudo, na escrita do aluno.

Verificou-se, ainda, que os alunos que não têm o hábito da leitura, ou seja, aqueles que estão inseridos nos 58,3% que leem algumas vezes e os 8% que raramente leem, são os que também estão incluídos nos dados de distorção idade-série.

Para compreender a ausência ou a presença da prática da leitura, constitui fonte de interesse conhecer os domínios sociais que exercem uma maior influência para que esse hábito seja estimulado. Esses dados estão representados no gráfico abaixo.

Gráfico 03: Variável: domínios sociais que influenciam a prática da leitura



Fonte: Lima (2015)

Esse gráfico aponta que a família é o domínio social que mais influencia os alunos a praticarem a leitura, visto que 67% dos entrevistados recebem este estímulo. A escola tem influenciado apenas 25% e os amigos 8% dos alunos. Isso revela que a escola precisa se posicionar de forma mais ativa.

Sobre essa questão, Cagliari (2010) afirma que a atividade primordial desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. O que de melhor a escola pode ofertar aos alunos deve estar centrado na leitura, para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois, se ele se tornar um bom leitor, a escola cumpriu, em grande parte a sua tarefa. Ele define que a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas, de maneira que consigam compreender a sociedade em que vivem e serem capazes de transformá-la em um mundo melhor.

Cagliari (2010) declara que ler é uma tarefa excessivamente complicada e abarca problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas, sobretudo, fonéticos.

O autor deixa claro que a leitura serve também para ensinar e treinar a pronúncia dos alunos no dialeto-padrão e em outros dialetos. Segundo ele, “a leitura é uma maneira de se

aprender o que é escrever e qual a forma ortográfica das palavras” (CAGLIARI, 2010, p. 151).

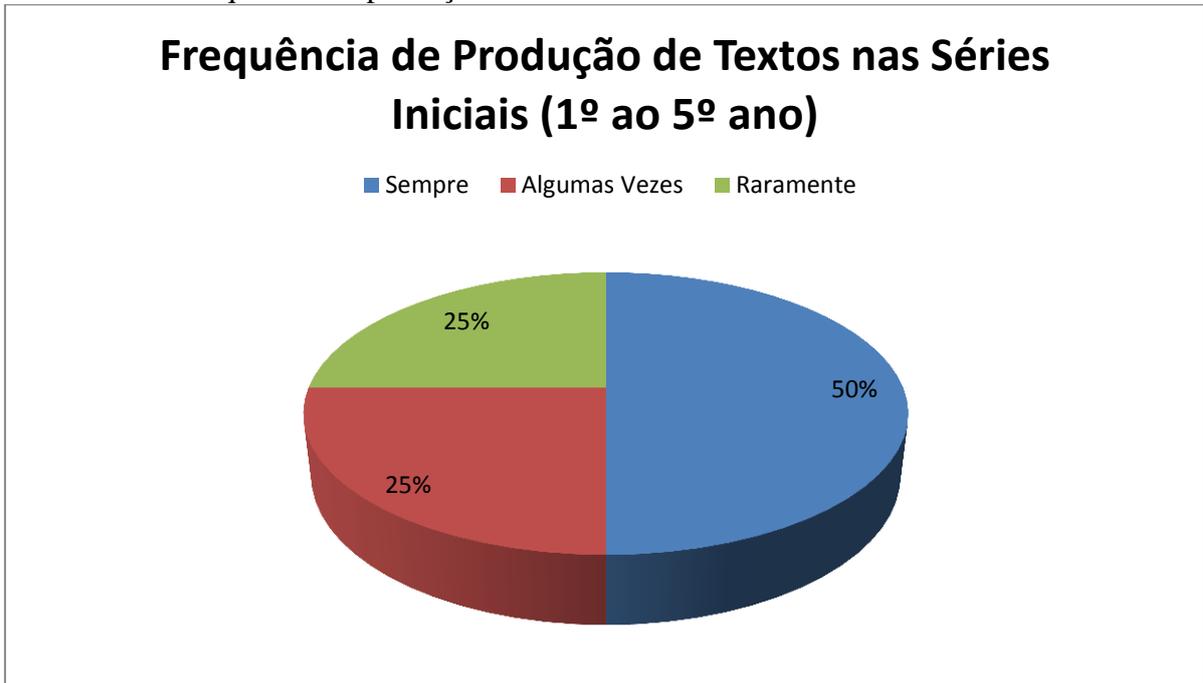
Entende-se, portanto, que a leitura é fundamental para que o aluno desenvolva uma escrita baseada na ortografia. À medida que o aluno pratica a leitura, ele vai aprimorando sua escrita.

Ainda sobre a importância da leitura, os PCN (1997) destacam que, por um lado, a leitura oferece matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, colabora para a formação de modelos: como escrever.

Nessa perspectiva, é através da leitura que o aluno amplia seus conhecimentos de forma a desenvolver suas ideias expressivas que ampliarão seus discursos, quer verbal quer escrito.

No entendimento de Morais (2010), a leitura de materiais impressos é fundamental e serve como uma fonte alimentadora para a reflexão ortográfica, sobretudo para os alunos da classe popular, já que eles têm menos chances de conviver com textos escritos que sigam a norma.

Sabe-se que a leitura influencia consideravelmente a produção de textos e, conseqüentemente, o uso das normas ortográficas. Para a análise do presente estudo, considerou-se pertinente conhecer o processo de frequência da escrita de textos nos anos anteriores. É sobre essa questão que trata o gráfico 04:

Gráfico 04: Frequência de produção de textos nas séries iniciais

Fonte: Lima (2015)

Esse gráfico indica que 50% dos alunos tiveram boa experiência nas aulas em que eram solicitados a produzir textos. Consta-se, portanto, que metade dos alunos recebeu estímulo por parte dos professores nas séries anteriores para a escrita de textos espontâneos. Já a outra metade ficou dividida entre os que receberam estímulo algumas vezes (25%) e os que raramente foram incentivados a produzirem textos (25%).

A respeito desse assunto, Geraldi (1977, p. 135) afirma que a produção de texto “é o ponto de partida (e de chegada) de todo processo ensino/aprendizagem da língua”.

Compreende-se, então, que os professores devem centrar suas estratégias de ensino no estímulo à produção textual. Não importa se o aluno já tenha domínio do sistema alfabético, o importante é que haja, nas aulas, espaço para o desenvolvimento das ideias que constroem e deem sentido aos textos.

Koch e Elias (2009) ressaltam que um aspecto determinante para a produção textual é conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente, segundo a convenção da escrita.

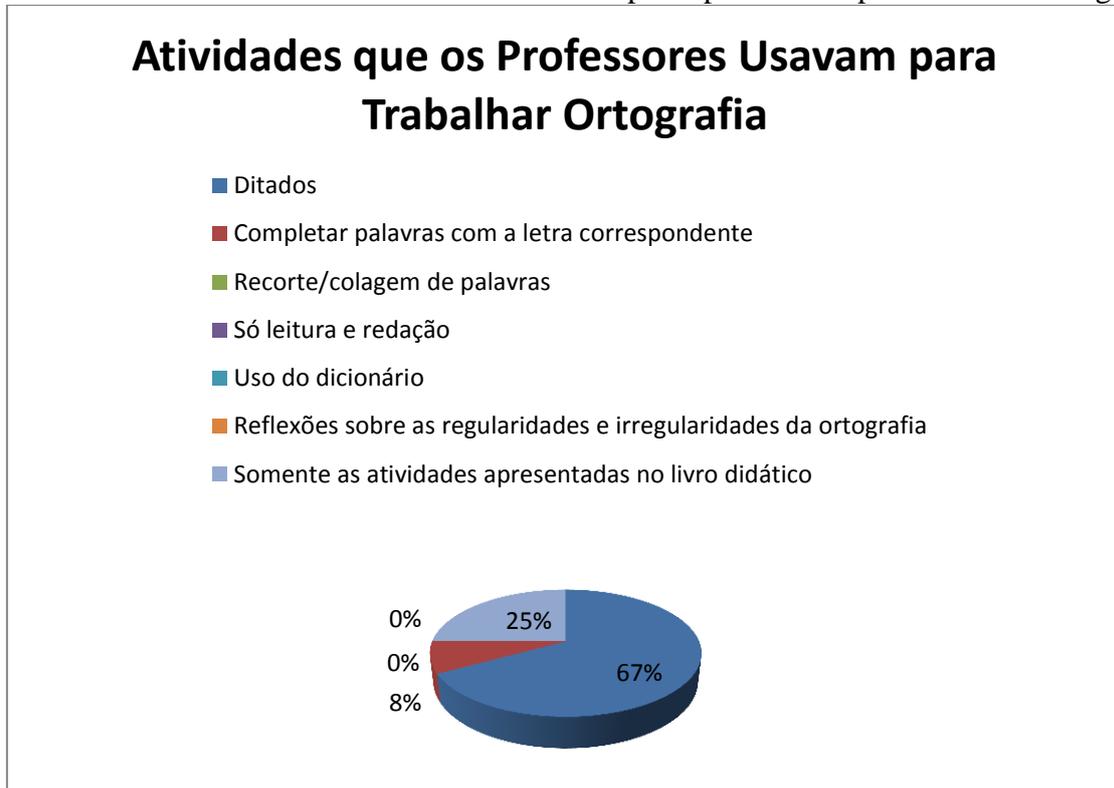
Apropriar-se da norma ortográfica é essencial para o aluno no momento da produção textual, pois demonstra uma atitude de colaboração do escritor para com o leitor a fim de evitar problemas no plano da comunicação; e por dispensar atenção e consideração ao leitor (KOCH e ELIAS, 2009).

Dessa forma, nas atividades de produção textual, os alunos terão oportunidade de refletir sobre a língua e suas peculiaridades. Serão desafiados sempre que forem produzir os

textos a formular e reformular hipóteses na interação com a escrita das palavras (OLIVEIRA, 2005).

No intuito de entender sobre a importância de uma metodologia específica para o trabalho com a ortografia, é que se torna indispensável conhecer esse processo metodológico praticado pelos professores dos alunos envolvidos na pesquisa, nos anos anteriores. Essa importância ocorre, devido à preocupação em apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que venha assessorar os professores de língua materna, pais e demais interessados no assunto. Sobre esse aspecto, julgou-se necessário apropriar-se dessa informação através dos alunos, alvo dessa pesquisa. Esses dados aparecem quantificados e descritos no gráfico 05.

Gráfico 05: Variável: atividades desenvolvidas pelos professores para trabalhar ortografia



Fonte: Lima (2015)

Conforme o gráfico acima, nota-se que a maior parte das atividades usadas pelos professores para trabalhar com a ortografia, nos anos anteriores, foi o ditado, com 67% dos informantes.

Percebeu-se, também, que as atividades apresentadas no livro didático ocuparam a segunda posição (25%) e as de atividades para completar as palavras com a letra correspondente, obtiveram a terceira posição (8%).

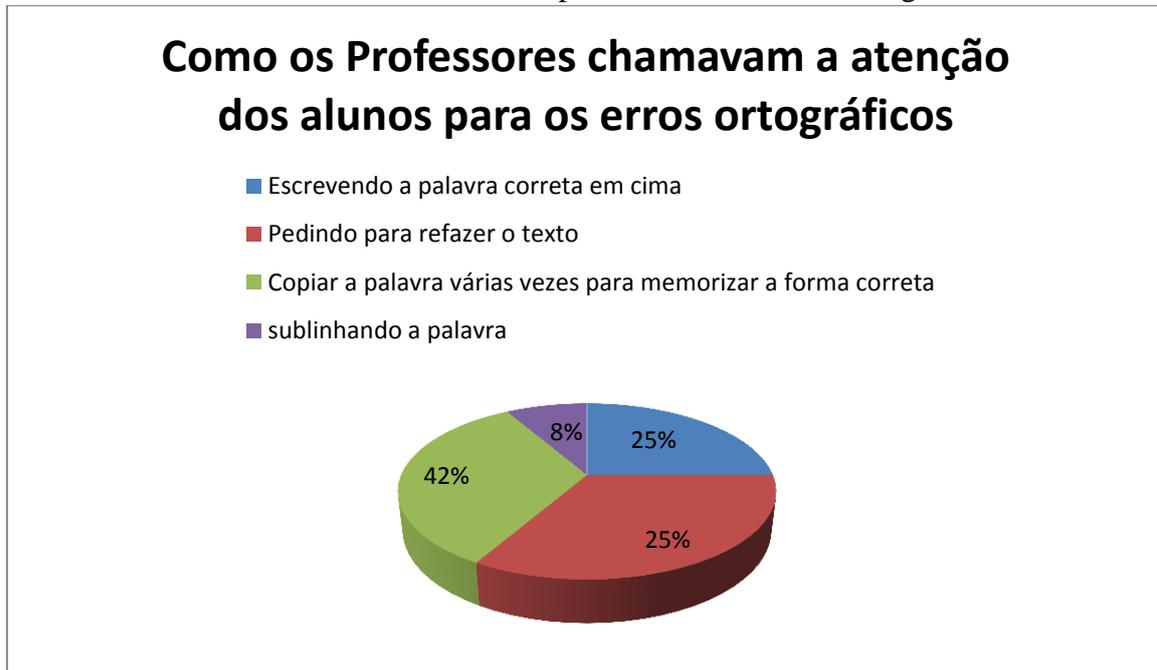
Verificou-se, pelos dados esboçados no gráfico, que, entre os professores dos anos anteriores, a atividade mais usada para o ensino de ortografia é o ditado.

Em uma pesquisa realizada com professores das antigas 2^a, 3^a e 4^a séries da rede pública municipal de ensino, Morais (2010, p. 61) constatou que “quase a totalidade deles tem o ditado como atividade preferida para “ensinar” ortografia”. O autor observou, ainda, que os professores frequentemente ditam pequenos textos ou listas de palavras, corrigem de forma coletiva, ou seja, colocando o modelo correto no quadro-negro, e solicitam aos alunos que corrijam o que erraram.

O resultado dos dados apresentados, no gráfico 05, corrobora a pesquisa realizada por Morais (2010), uma vez que a prática do ditado mecânico ainda é uma realidade nas aulas de língua materna.

Esses dados atestam a segunda hipótese levantada no início do trabalho: que o fato de as aulas de língua materna, pautadas em um ensino tradicional que prioriza atividades mecânicas de ditados, repetições e cópias favorecem a produção dos “erros” ortográficos. Assim, observa-se a necessidade de uma proposta pedagógica voltada para um ensino que apresente aos alunos estratégias metodológicas que tenham a ortografia como objeto de reflexão a fim de estimular o aluno a pensar sobre a escrita.

Além da relevância de se conhecer a metodologia utilizada pelos professores dos anos anteriores, é igualmente valioso inteirar-se do método adotado para corrigir os “erros” ortográficos. Nota-se, aí, uma diferença significativa na maneira com que os docentes chamam a atenção dos alunos para esses “erros”. Assim sendo, o gráfico a seguir traz essas informações.

Gráfico 06: Variável: métodos utilizados para intervir nos erros ortográficos

Fonte: Lima (2015)

Esse gráfico mostra que, no momento da correção dos “erros” ortográficos apresentados na escrita dos alunos, 42% dos professores pediam aos alunos que copiassem várias vezes a palavra, a fim de que memorizassem a forma correta. Esses dados confirmam, assim, o estudo realizado por Moraes (2010), segundo o qual os professores entrevistados por ele, ao procederem com a correção dos “erros” ortográficos, solicitavam aos alunos que copiassem algumas vezes as palavras que apresentaram desvio ortográfico.

Os dados revelam ainda que 25% dos professores corrigiam os “erros” ortográficos escrevendo a palavra correta em cima da palavra escrita incorretamente. Receberam o mesmo percentual (25%) os que corrigiam os “erros” ortográficos pedindo aos alunos que reescrevessem o texto e 8% dos docentes apenas sublinhavam a palavra escrita incorretamente.

Leite (2007, p. 116) atesta que somente assinalar os “erros” ortográficos nas produções textuais ou escrever a forma correta sobre a escrita do aluno não assegura ao aprendiz um espaço de reflexão sobre a ortografia como objeto de conhecimento. A autora complementa que os prováveis “erros” encontrados nos textos dos alunos são “uma fonte de informação preciosa para o professor”, pois através desses erros, o docente pode construir juntamente com o aluno os acertos, sem que seja preciso negar sua palavra escrita.

Entende-se que seja necessário apresentar os resultados dessas variáveis com as respostas de cada aluno, em razão de serem fatores que, de certo modo, interferem ou não, no objeto em estudo. Assim, o quadro abaixo traz essas informações.

Quadro 20: Respostas dos alunos sobre as variáveis selecionadas

Respostas do Questionário de Sondagem de Leitura e Escrita					
Alunos	Variável 03	Variável 04	Variável 05	Variável 06	Variável 07
A1	Algumas vezes	Escola	Algumas vezes	Ditados	Reescrita do texto
A2	Sempre	Família	Sempre	Ditados	Copiar várias vezes
A3	Algumas vezes	Família	Sempre	Atividades do livro didático	Escrevendo a palavra correta em cima
A4	Algumas vezes	Escola	Raramente	Ditados	Reescrita do texto
A5	Algumas vezes	Família	Sempre	Ditados	Copiar várias vezes
A6	Raramente	Família	Raramente	Ditados	Escrevendo a palavra correta em cima
A7	Algumas vezes	Escola	Algumas vezes	Atividades do livro didático	Escrevendo a palavra correta em cima
A8	Sempre	Família	Sempre	Ditados	Copiar várias vezes
A9	Algumas vezes	Família	Sempre	Ditados	Copiar várias vezes
A10	Sempre	Família	Raramente	Ditados	Sublinhando a palavra
A11	Sempre	Amigos	Sempre	Atividades do livro didático	Reescrita do texto
A12	Algumas vezes	Família	Algumas vezes	Completar palavras	Copiar várias vezes

Fonte: Lima (2015)

Após a apresentação dos resultados do questionário aplicado aos alunos, serão exibidas as informações referentes aos outros instrumentos de coleta dos dados.

Através dos dados coletados, constataram-se 125 (cento e vinte e cinco) ocorrências, entre as quais se registrou 50 (cinquenta) “erros” ortográficos em que aparece o apagamento do fonema /l/ em coda silábica medial, na atividade de completar as frases com palavras adequadas ao contexto e 03 (três) registros de apagamento nos textos espontâneos; referente à troca do referido fonema pela semivogal /w/, verificaram-se 47 (quarenta e sete) nos ditados imagéticos e de palavras e 25 (vinte e cinco) na atividade de completar as frases, totalizando assim, 72 (setenta e duas) ocorrências distribuídas conforme mostram os quadros a seguir.

Quadro 21: Ocorrências do apagamento do fonema /l/ em coda silábica medial

Palavras	Erros produzidos pelos alunos	Quantidade de alunos	Porcentagem de alunos
Consulta	consuta	06	91,7% dos alunos produziram algum desses “erros”
Resultado	resutado	05	
Multiplicação	mutiplicação	03	
Multidão	mutidão	07	
Culpado	cupado	07	
Resolveu	resoveu	08	
Último	utimo	06	
Pulseira	puseira	08	

Fonte: Lima (2015)

Esse quadro revela que 91,7% dos alunos produziram algum desses “erros” relacionados ao apagamento do fonema /l/ em coda silábica medial, o que equivale dizer que, dos 12 (doze) alunos que participaram da atividade, 11 (onze) desses alunos cometeram pelo menos um dos “erros” reproduzidos no quadro. Apenas 8,3%, ou seja, 01 (um) aluno não produziu apagamento algum nas palavras selecionadas.

Para essa atividade, foram selecionadas, além das citadas no quadro acima, as palavras *anel*, *animal*, *selvagem*, *calma* e *calçada*. Verificou-se que em nenhuma dessas palavras os alunos apagaram a lateral, mas alguns fizeram a troca da letra *l* pela letra *u*. Desse modo, para *anel* >*aneu*, *animal*>*animau*, *selvagem*>*seuvagem*, *calma*>*cauma* e *para calçada*>*cauçada*. Segundo os estudos de Hora (2006), em interior de palavra, o apagamento da lateral /l/ só ocorre se o contexto fonológico precedente for uma vogal posterior, inclusive a vogal /o/. Entretanto, o mesmo não ocorre com as demais vogais, pois resultarão em itens mal formados.

Através dos dados apresentados, pode-se concluir que, ao escrever as palavras cuja pronúncia favorece o apagamento da lateral, o aluno reproduz na escrita esse apagamento, uma vez que a realização do tipo /uw/ não é aceitável no português brasileiro, gerando, assim, um ditongo malformado (HORA, 2006).

Para um maior entendimento dos resultados obtidos na coleta dos dados, apresenta-se o quadro 22 com a distribuição das ocorrências do apagamento do fonema /l/ em coda medial, por aluno. Ou seja, serão exibidos os “erros” produzidos por cada aluno que participou da atividade, bem como as palavras que foram selecionadas pela pesquisadora. A título de esclarecimento: o “X” representa a ocorrência do “erro” produzido pelo aluno e o “0” a ausência da ocorrência.

Quadro 22: Distribuição das ocorrências do apagamento do fonema /l/ em coda medial

Aluno	Palavras selecionadas							
	Consulta	Resultado	Multiplicação	Multidão	Culpado	Resolveu	Último	Pulseira
A1	Sem ocorrências							
A2	0	0	0	0	X	0	0	0
A3	0	0	0	0	0	X	0	0
A4	0	0	0	0	0	0	0	X
A5	X	X	X	X	X	X	X	X
A6	X	X	0	X	X	X	X	X
A7	X	X	X	X	X	X	X	X
A8	0	0	0	X	0	X	X	X
A9	X	X	X	X	X	X	X	X
A10	0	0	0	X	0	X	0	X
A11	0	0	0	0	X	0	0	0
A12	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Lima (2015)

O quadro acima informa que, das palavras selecionadas na atividade de completar os espaços em branco, a maior recorrência do apagamento do fonema /l/ sucedeu na escrita das palavras *resolveu* e *pulseira*, e o menor índice de ocorrências foi constatado na palavra *multiplicação*.

Observou-se que o contexto fonológico seguinte que mais favoreceu o apagamento da lateral /l/ em coda medial foi a fricativa sonora /v/ seguida da fricativa surda /s/.

Segundo Pinho e Margotti (2010), a lateral em coda silábica pode realizar-se através do seu apagamento após a vogal /u/, fenômeno mais comum de ser produzido, e raramente após a vogal /o/, como é possível observar em palavras como *sul* > *su* e *soldado* > *sodado*. Os autores afirmam que, nesses casos, quando a lateral já vocalizada é apagada, pode ocorrer um leve alongamento na pronúncia da vogal do núcleo da sílaba.

Em seu estudo sobre a análise de “erros” ortográficos, Zorzi (1998) constatou que o segundo tipo de alteração mais frequentemente observado está relacionado ao uso de referenciais de produção de linguagem oral, ou pistas acústico-articulatórias, no momento de produzir a escrita. Ele afirma que existe uma relação entre oralidade e escrita, ou seja, a escrita representa a oralidade. Entretanto, essa representação não acontece na forma de uma transcrição fonética. Existem palavras que podem ser grafadas de uma forma muito próxima do modo como são pronunciadas, mas isto não é regra geral.

O autor acrescenta ainda que certas práticas de ensino da escrita orientam o aluno a prestar atenção ao modo de pronúncia das palavras, dando a entender que a fala é a representação da escrita. Dessa maneira, o professor, ao invés de pronunciar naturalmente as palavras, da forma como são produzidas no contexto espontâneo de fala, força uma articulação que não corresponde à realidade do aluno. Essa atitude do professor serve somente para reforçar a ideia do aluno de que a fala é fator determinante para a escrita.

Constata-se, por esses dados, que os alunos A5, A6, A7, A9 e A12 foram os que mais produziram os “erros” referentes ao apagamento do fonema /l/. Pode-se concluir, com base nos autores já mencionados, que, além do apoio na oralidade, o pouco hábito de leitura seja, também, um dos fatores que contribuíram para esse apagamento.

A seguir, apresentar-se-ão os resultados alcançados através do ditado de imagens, configurando o fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/.

Quadro 23: Ocorrências da troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ em coda silábica no ditado imagético

Figuras	Erros produzidos pelos alunos	Quantidade de alunos	Porcentagem de alunos
Soldado	soudado	02	70% dos alunos produziram um desses “erros”.
Sol	-	-	
Balde	baude	05	
Bolsa	bousa	02	
Calça	cauça	03	
Filtro	fiutro	03	

Fonte: Lima (2015)

O quadro acima mostra que, dos 10 (dez) alunos que participaram dessa atividade, 70% cometeram algum tipo de “erro”, correspondendo a um total de 07 (sete) alunos. Dos 30% restantes, 10% não apresentaram nenhuma ocorrência, 10% não responderam à atividade e, em 10% dos alunos, a escrita das palavras apresentou-se ininteligível.

Para maior esclarecimento dos resultados obtidos na coleta dos dados, apresenta-se o quadro 24 com a distribuição das ocorrências da troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ por aluno. Ou seja, serão exibidos os “erros” produzidos por cada aluno que participou da atividade, bem como as palavras que foram ditadas pela pesquisadora. Esclarece-se que o “X” representa a ocorrência do “erro” produzido pelo aluno e o “0” a ausência da ocorrência. Os alunos serão identificados pelo parâmetro já apresentado na metodologia deste trabalho.

Quadro 24: Distribuição das ocorrências da troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ no ditado imagético

Aluno	soldado	Sol	balde	bolsa	calça	filtro
A1	Sem ocorrências					
A2	0	0	X	0	0	0
A3	X	0	X	X	0	0
A4	0	0	X	0	X	0
A5	Sem ocorrências					
A6	Palavras ininteligíveis					
A7	X	0	X	X	X	X
A8	0	0	X	0	X	X
A9	0	0	0	0	0	X
A10	Não respondeu à atividade					

Fonte: Lima (2015)

Esse quadro revela que a palavra que mais produziu a troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ foi *balde*, em que 05 (cinco) dos 10 (dez) alunos realizaram a troca. A segunda posição foi assumida pela palavra *calça*, em que 03 (três) alunos produziram a troca. Já a palavra *sol* não teve nenhuma ocorrência em relação ao fonema em estudo.

No presente estudo, os alunos que participaram da pesquisa apresentam em seu dialeto a vocalização da lateral em coda. Pode-se inferir que há uma forte influência de trazer para a escrita um traço comum da fala, ou seja, o aluno representa na escrita a sua fala. Algumas palavras são mais conhecidas dos alunos como, por exemplo, a palavra *sol*, nesse caso, o aluno não teve dificuldades em grafar corretamente. Enquanto outras palavras que não estão tão frequentes na leitura deles, apresentaram maiores dificuldades na escrita, de acordo com a norma ortográfica.

Sobre esse assunto, Moraes (2007) afirma que é impossível não ter dúvidas sobre a ortografia de palavras raras, que pouco são lidas e escritas, e que apresentam correspondências letra-som do tipo irregular.

Rego (2007) declara que os “erros” mostram as dificuldades e as soluções que os alunos buscam para escrever palavras cuja grafia não lhe é familiar, servindo, também, como pistas que alertam o professor a buscar estratégias pedagógicas, de maneira que os alunos reflitam sobre as convenções ortográficas.

Observa-se ainda, que nessa atividade, a maior incidência da troca ocorreu no contexto fonológico seguinte, ou seja, diante de uma consoante oclusiva sonora /d/ e tendo como contexto precedente uma vogal baixa /a/.

Quadro 25: Ocorrências da troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ em coda silábica no ditado de palavras

Palavras	“Erros” produzidos pelos alunos	Porcentagem de alunos
Varal	varau	50% dos alunos produziram algum desses “erros” na realização dessa atividade e em 50% não se registou ocorrência.
Final	finau	
Sinal	sinau	
Sal	sau	
Bananal	bananau	
Papel	papeu	
Lençol	lençou	
Animal	animau	
Alface	auface	
Pardal	pardau	
Carretel	carreteu	
Avental	Aventau	

Fonte: Lima (2015)

Os resultados apontam que 50% dos alunos que participaram dessa atividade produziram algum “erro” relacionado à troca do fonema em estudo e 50% dos alunos não apresentaram nenhuma ocorrência, ou seja, dos 12 (doze) alunos que realizaram a tarefa, 06 (seis) alunos efetuaram algum dos “erros” mencionados no quadro acima e 06 (seis) escreveram corretamente todas as palavras ditadas.

Na pesquisa realizada por Alvarenga e Oliveira (1997), os resultados obtidos comprovaram que as variações na escrita de consoantes pós-vocálicas são consideravelmente mais produtivas do que as que aparecem na posição pré-vocálica, sustentando a hipótese da instabilidade da coda em português. Assim, os autores, investigando três tipos de coda, /S/, /R/ e /L/, e as suas variações na escrita, analisaram a partir de um *corpus* constituído por 320 redações que foram elaboradas por alunos de ambos os sexos das antigas 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, e chegaram à conclusão de que as diferentes representações gráficas que foram encontradas na escrita para reproduzir o segmento /l/ em coda silábica, na maior parte, têm origem nas variações linguísticas.

Fica comprovada a hipótese de que a interferência da língua oral na escrita é um fator que determina a troca do fonema /l/ pela semivogal /w/, ou seja, os alunos trocam a consoante “l” pela semivogal “u” em final de sílaba, na grafia das palavras.

O quadro 26 mostra os resultados dos “erros” produzidos pelos alunos no ditado de palavras, seguindo o mesmo parâmetro do quadro 22.

Quadro 26: Distribuição das ocorrências da troca do fonema /l/ pela semivogal /w/ no ditado de palavras

Aluno	Palavras ditadas											
	Varal	final	sinal	sal	bananal	papel	lençol	animal	alface	pardal	carretel	avental
A1	Sem ocorrências											
A2	Sem ocorrência											
A3	0	0	0	0	0	0	X	0	X	X	X	0
A4	X	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0
A5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A6	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	0
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0
A8	Sem ocorrências											
A9	Sem ocorrências											
A10	Sem ocorrências											
A11	Sem ocorrências											
A12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Lima (2015)

Dentre as palavras apresentadas, a que mais se evidenciou na produção da troca foi o vocábulo *lençol*, seguida por *alface*. Dos 12 (doze) alunos que executaram a atividade, 05 (cinco) fizeram a troca em *lençol* e 04 (quatro) trocaram em *alface*.

Nesse sentido, as concepções de Bortoni-Ricardo (2009) esclarecem que o problema principal no caso do /l/ pós-vocálico é a neutralização entre o /l/ e o /u/ na posição de coda final, já que os alunos, no momento de escrever, têm de aprender a utilizar a letra *u* em palavras como *berimbau*, *pau*, *chapéu*, etc., e a letra *l* em palavras como *avental*, *pastel*, *papel*, *lençol*, etc.

Em se tratando da palavra *alface*, observa-se que o contexto precedente pode ter favorecido essa troca, isto é, a vogal baixa /a/. Em estudo realizado sobre esse processo de vocalização, Tasca (2002) revela que o contexto da vogal baixa precedente favorece a substituição de ‘l’ por ‘u’, diferentemente das vogais altas, que preservam o ‘l’ em coda.

O ditado do texto “Mariana e seu varal”, e os dois textos espontâneos produzidos pelos alunos, não foram apresentados nesta análise. Isso ocorreu devido ao baixo índice de “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos, relacionados ao fonema em estudo.

Na seção seguinte será apresentada uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino e aprendizagem da ortografia.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR O APAGAMENTO DO /L/ E A TROCA PELA SEMIVOGAL /W/ NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Este trabalho ficaria incompleto se, após os resultados encontrados nas produções escritas dos alunos, não fosse apresentada uma proposta de intervenção pedagógica, no sentido de auxiliar o trabalho didático do professor na área de ortografia. Assim, essa proposição teve como principal objetivo oferecer ao professor estratégias para o desenvolvimento da escrita do fonema /l/ em coda, objeto dessa investigação.

Para tanto, buscou-se subsidiar essas estratégias em estudos já realizados por autores como Morais (1999, 2007, 2010), Nóbrega (2013), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Bortoni-Ricardo (2005), Mollica (2003), dentre outros que apresentam relevância para esta proposta.

Para o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica, torna-se basilar que primeiro se faça um levantamento dos “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos, de maneira que um diagnóstico ortográfico seja primordial para conhecer a causa do problema. Nóbrega (2013) afirma que, sem dados objetivos sobre os conhecimentos prévios dos alunos, o professor não poderá intervir de modo eficiente.

Uma vez identificadas as causas desses “erros”, o professor deverá elaborar atividades que permitam ao aluno refletir sistematicamente sobre a escrita das palavras, de modo que a aprendizagem deixe de ser passiva e assuma um caráter ativo e participativo.

A seguir, serão apresentadas as atividades ortográficas, que abordam desde o diagnóstico até a avaliação do progresso do aluno.

ATIVIDADES PARA REALIZAR O DIAGNÓSTICO

Para investigar os erros ortográficos presentes na escrita dos alunos, o professor poderá utilizar o ditado de um texto ou uma lista de palavras que permitam conhecer quais conteúdos ortográficos eles já dominam e quais precisam aprender. Todos os alunos serão submetidos à escrita de um mesmo texto ou lista de palavras, para facilitar a comparação. O professor, ao ditar o texto ou as palavras, deverá estar muito atento para não artificializar a pronúncia, pois do contrário, o diagnóstico será prejudicado, já que a pronúncia artificializada favorece a escrita dos alunos.

Outra atividade que poderá ser realizada para o diagnóstico é solicitar aos alunos que transcrevam um texto que já saibam de cor, podendo ser uma música, uma parlenda, um poema, ou recontar uma lenda, uma fábula, um conto. O importante é que os alunos não tenham acesso ao texto impresso antes de fazer esse registro, desse modo, o que efetivamente foi escrito corresponderá aos saberes ortográficos que eles dominam.

A seleção do texto e das palavras a serem ditadas deve ser feita cuidadosamente para certificar que as palavras favoreçam o que se pretende investigar.

Atividades para trabalhar o fonema /l/ em coda silábica

As atividades aqui apresentadas foram organizadas de modo que poderão ser utilizadas tanto para o estudo do fonema /l/ em coda, como para outras dificuldades ortográficas. As situações de aprendizagem descritas foram baseadas em Moraes (2010), com a intenção de desencadear a reflexão ortográfica.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Quadro 27: Atividade 01 - Ditado interativo

Objetivo geral: Trabalhar as dificuldades ortográficas do aluno com relação ao apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/, através de atividades reflexivas		
CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
As letras <i>l</i> e <i>u</i> em final de sílaba.	Desenvolver a habilidade de usar a língua portuguesa em sua forma escrita e falada. Aprofundar a conscientização sobre a variação linguística. Empregar adequadamente o <i>l</i> e o <i>u</i> em final de sílaba.	Palavras selecionadas para o ditado interativo.

Fonte: Lima (2015)

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Optou-se pelo ditado interativo e não pelo tradicional, pois aquele ensina ortografia a partir da reflexão sobre a escrita das palavras. Enquanto este cumpre apenas o papel de verificar os conhecimentos dos alunos.

O professor deverá ditar um texto ou lista de palavras fazendo pausas sempre que a dificuldade se apresentar. Essas pausas servirão para o professor discutir e focalizar com os alunos as questões ortográficas já selecionadas para a aprendizagem. Como já se mencionou, o professor deverá ter cuidado para não artificializar a pronúncia.

Durante o ditado, o professor fará várias interrupções podendo lançar perguntas tais como:

- a) A palavra *papel* é escrita com a letra *l* ou *u*?
- b) Por que a palavra *papel* é escrita com *l* e *chapéu* com a letra *u* se ambas têm o mesmo som?
- c) Por que alguns alunos ao escreverem a palavra *resultado*, não grafaram a letra *l*?
- d) Existe uma regra ou princípio em que podemos nos basear para escrever estas palavras?
- e) Quando não há regras ou princípios gerativos para a escrita de certas palavras, o que devemos fazer para aprender a forma correta?
- f) Podemos basear a nossa escrita na fala? Por quê?

A orientação que se pode dar nestes casos é que o professor deverá seguir o ditado e sempre que surgir essa dificuldade, deverá fazer a interrupção para focalizar o problema.

Ainda sobre essa atividade, o professor conversará com os alunos sobre o caráter convencional do sistema ortográfico, refletindo com eles sobre as diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita.

Quadro 28: Atividade 02 – Elaboração de cartaz com palavras derivadas**Objetivo geral:** Refletir sobre as regularidades básicas quanto ao uso do *l* em coda silábica.

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Palavras formadas por derivação lexical.	<p>Ampliar a atenção e o cuidado com a escrita.</p> <p>Compreender que algumas palavras, através da sua derivação, poderão indicar a escrita da palavra primitiva. Nesse caso o uso da letra <i>l</i> em final de sílaba.</p> <p>Assimilar a relação entre palavras primitivas e derivadas.</p>	Elaboração de um cartaz ortográfico.

Fonte: Lima (2015)**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**

Para essa atividade, propõe-se que o professor elabore junto com os alunos cartazes contendo os fonemas geradores da dificuldade. Esse cartaz poderá ser elaborado envolvendo palavras derivadas e as respectivas palavras primitivas. Assim, para a palavra *papelaria* que é escrita com *l* tem-se a palavra primitiva *papel*. Deverão ser selecionadas as palavras que permitem essa derivação, tais como: *jornaleiro – jornal*, *papelaria – papel*, *afunilar – funil*, *anelar – anel*, *pastelaria – pastel*, dentre outras em que seja possível a derivação. Sempre que surgirem as dúvidas sobre a escrita correta das palavras, os alunos poderão recorrer ao cartaz exposto na sala.

Apresenta-se um modelo para a produção do cartaz.

Quadro 29: Cartaz ortográfico

Observe a escrita das palavras primitivas e complete com as palavras derivadas.

Palavras primitivas	Palavras derivadas
<p>Papel</p> 	<hr/>
<p>Jornal</p> 	<hr/>
<p>Funil</p> 	<hr/>
<p>Anel</p> 	<hr/>
<p>Pastel</p> 	<hr/>

Fonte: LIMA (2015)

Quadro 30: Atividade 03 – Ditado imagético

Objetivo geral: Focalizar a escrita de palavras com o fonema /l/ em coda medial e final.

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Palavras que apresentam o fonema /l/ em coda medial e final.	Empregar corretamente o l em final de sílaba tanto no meio como no final da palavra.	Fichas com figuras.

Fonte: Lima (2015)

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Cada aluno receberá uma ficha contendo uma figura numerada. O professor fará o sorteio e o número que for sorteado corresponderá à figura que o aluno recebeu. O aluno irá ao quadro escrever o nome correspondente à figura que aparece em sua ficha. Caso o aluno erre a escrita da palavra, o professor indagará qual o motivo que o levou a escrever daquela maneira. É importante ressaltar que essa atividade foi utilizada na coleta de dados, todavia julgou-se necessário apresentá-la aqui, visto que as devidas correções pautadas no ensino reflexivo, não foram realizadas.

Quadro 31: Ditado imagético

			
_____	_____	_____	_____
			
_____	_____	_____	_____

Fonte: LIMA (2015)

Quadro 32: Atividade 04 – Refletindo sobre a escrita da lateral *l* em coda silábica**Objetivo geral:** Refletir sistematicamente a respeito da escrita do fonema /l/ em final de sílaba.

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
U ou L? Reflexões para a escrita do fonema /l/.	Compreender o contexto fonológico precedente em que ocorre o fonema /l/ em coda silábica.	Revistas, jornais, livros, etc. Lápis de cor.

Fonte: Lima (2015)**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**

O professor solicitará aos alunos que pesquisem palavras com sílabas terminadas em *l* e tragam para a próxima aula o maior número de palavras possível. A turma deverá ser dividida em grupos de quatro a cinco componentes. Em seguida os alunos de cada grupo deverão pintar a letra *l* em final de sílaba de uma cor e a letra anterior de outra cor. Após a pintura, o professor pedirá que eles observem bem as palavras para verificarem o que há em comum entre elas. As reflexões poderão ser:

- a) Antes da letra *l* sempre aparece uma vogal nunca uma consoante.
- b) Todas as vogais podem aparecer antes da letra *l*.
- c) O som do *l* é parecido com o som do *u*.
- d) Antes da consoante *t* as palavras poderão ser grafadas com *l* ou *u*.
- e) Se não houver acento nas palavras terminadas em *l* elas serão oxítonas.

As conclusões deverão ser registradas no quadro pelo professor durante a discussão das descobertas.

Quadro 33: Atividade 05 – Relacionar as colunas

Objetivo geral: Reconhecer a importância do aspecto semântico para a escrita correta das palavras homófonas.		
CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Significado das palavras.	Relacionar a palavra ao seu sentido. Identificar palavras homófonas.	Caderno, lápis.

Fonte: Lima (2015)

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para essa atividade propõe-se que sejam elaboradas duas colunas que se complementam de acordo com as indicações de cada uma. Os alunos irão numerar a segunda coluna consoante com as informações da primeira coluna de maneira que elas se relacionem entre si. A finalidade dessa atividade é trabalhar com as palavras homófonas, ou seja, as que apresentam pronúncia semelhante, mas que diferem na escrita e no significado.

Quadro 34: Relacionar a segunda coluna de acordo com a primeira

1ª coluna	2ª coluna
(1) vil	() Que prejudica ou machuca. Contrário ao bem
(2) viu	() O 4º mês do ano
(3) mal	() 3ª pessoa do singular do Pretérito perfeito do Indicativo do verbo ver
(4) mau	() De pouco valor, reles, ordinário, mesquinho
(5) abriu	() De caráter ruim. Contrário de bom
(6) abril	() pessoa do singular do Pretérito perfeito do Indicativo do ver abrir

Fonte: LIMA (2015)

Após a realização da atividade, o professor deverá mostrar que, ao escrever as palavras que apresentam pronúncias iguais, o aluno deverá levar em conta o contexto, pois será ele que decidirá qual a forma correta que será utilizada na hora de escrever.

Quadro 35: Atividade 06 – Dicionário, pra que te quero?**Objetivo geral:** Utilizar o dicionário como instrumento para a aprendizagem da escrita.

CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
Verbetes de dicionário	Trabalhar o emprego do <i>l</i> e o <i>u</i> com o auxílio do dicionário. Estabelecer sentido para o uso do dicionário.	Dicionário.

Fonte: Lima (2015)**PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS**

É necessário que os alunos entendam que o dicionário é uma fonte contínua de informação ortográfica, pois, mesmo depois de muitos anos de escolarização ainda surgem várias dúvidas a respeito da escrita de determinadas palavras.

Essa atividade tem a finalidade de mostrar aos alunos que para algumas palavras há ausência de regras ortográficas e que, para escrevê-las, é preciso memorizar a forma correta ou recorrer ao dicionário. O professor ditará para que os alunos escrevam algumas palavras já selecionadas anteriormente, com a dificuldade que se pretende trabalhar. Em seguida, os alunos, em duplas, pesquisarão no dicionário se escreveram corretamente. Para essa tarefa, o professor confeccionará um quadro contendo três colunas, abaixo exemplificadas:

Quadro 36: Uso do dicionário

Nº	Como eu escrevi	Como está no dicionário
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		

Fonte: Lima (2015)

Ao término da atividade, o professor fará um levantamento das palavras que apresentaram o maior número de erro procedendo com as devidas reflexões.

AVALIAÇÃO

Para verificar se os alunos aprenderam a dificuldade ortográfica em estudo, sugere-se que o professor aplique:

Um ditado interativo e a cada palavra que apresente dúvidas quanto à forma correta de escrita, o professor perguntará se será necessário recorrer ao dicionário ou não.

Observar os textos espontâneos dos alunos verificando se os “erros” produzidos estão menos recorrentes nas produções.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os alunos adquiram as habilidades necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem consciente da ortografia, de modo que eles compreendam que escrever corretamente é uma tarefa que requer reflexão e prática.

7 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, analisou-se o apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/ em coda silábica na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, considerou-se o papel que os fatores linguísticos e extralinguísticos desempenharam nesse processo, tendo como véis a Sociolinguística Educacional.

Observou-se que as variações presentes na fala dos alunos apresentam-se também em suas produções escritas, tanto para o apagamento do fonema /l/ como para a sua troca pela semivogal /w/.

Os resultados da análise quantitativa mostraram a relevância das variáveis controladas no presente estudo. Do ponto de vista estrutural, comprova-se o papel do contexto fonológico precedente e do contexto linguístico seguinte. Assim, no contexto fonológico precedente sobressaiu-se como mais favorável para o apagamento da lateral /l/ em coda medial a fricativa sonora /v/ seguida da fricativa surda /s/. Para a troca do fonema /l/ pela semivogal /w/, verificou-se que o ambiente que mais favoreceu essa troca ocorreu no contexto fonológico seguinte, ou seja, diante de uma consoante oclusiva sonora /d/ e tendo como contexto precedente uma vogal baixa /a/.

Da perspectiva sociolinguística, consolida-se a pertinência da faixa etária, uma vez que a distorção idade-série contribui para as dificuldades de aprendizagem; observou-se ainda, dentro da concepção da Sociolinguística Educacional, a relevância dos fatores sociais que traçaram o perfil dos alunos enquanto leitores e qual a influência dessa prática de leitura para uma escrita ortográfica. Constatou-se que os alunos que apresentaram pouca prática relacionada ao hábito de leitura foram os que mais produziram os “erros” ortográficos já mencionados; sobre os domínios sociais que mais influenciam a prática da leitura, sobressaiu-se a influência da família e em sequência a escola. Certifica-se, nesse caso, que a escola necessita oportunizar maiores momentos para a prática da leitura, de modo que o aluno se sinta motivado a ler e, conseqüentemente, obtenha maior desenvoltura na escrita.

No que concerne à variável extralinguística relacionada à produção de texto, observou-se que somente 50% dos alunos participantes da pesquisa foram incentivados a produzir textos espontâneos. Esse resultado mostra que os alunos com menor frequência nas produções textuais foram os que, também, realizaram o maior número do apagamento e a troca do fonema/l/.

Dentre as variáveis extralinguísticas ligadas aos fatores relacionados às atividades mais utilizadas pelos professores para trabalhar com a ortografia, bem como o método empregado para a correção dos “erros” ortográficos, ficou evidenciado através dos resultados que, a prática mecânica do ditado foi a atividade privilegiada pelos professores; e para a correção, a estratégia mais recorrente foi a cópia de inúmeras repetições da palavra, com o objetivo de memorização da forma correta.

Esses dados revelam que o apagamento do fonema /l/ e sua troca pela semivogal /w/ em coda silábica na escrita dos alunos estão diretamente ligados às interferências dos fatores estruturais e sociais, já aludidos neste trabalho.

Desse modo, comprovam-se as hipóteses aventadas nesta pesquisa, para responder às questões que foram abordadas com a finalidade de compreender o fenômeno em estudo. Assim, a interferência da oralidade na escrita se apresenta como fator determinante para o apagamento da lateral pós-vocálica, já que esse apagamento é um fenômeno fonológico e que sua vocalização, como variação linguística, predomina na maioria das regiões do Brasil.

Verificou-se, também, que o ensino tradicional mecânico e fragmentado que prioriza atividades de ditados, cópias e repetições adotadas nas aulas de língua materna para o trabalho com a ortografia têm contribuído para a promoção dos “erros” ortográficos presentes na escrita dos alunos.

Concluiu-se ainda, que a Sociolinguística Educacional ocupa um lugar de destaque na área do ensino de língua materna colaborando para melhorar a sua qualidade, visto que prioriza o trabalho pedagógico sobre a realidade linguística do aluno, levando em consideração tanto os fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) quanto os fatores externos (idade, sexo, escolaridade, realidade econômica, origem geográfica, cultura, dentre outros aspectos).

Espera-se que este trabalho possa contribuir para um ensino em língua materna pautado na reflexão e na valorização das variedades da língua presentes na fala do aluno, de modo que sua identidade linguística seja fortalecida sem, contudo, desmerecer a importância do ensino da norma padrão, cabendo ao aluno decidir o momento oportuno em que deverá usar esta ou aquela variedade.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, D. e OLIVEIRA, M. A. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita**. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n. 5, 1997.
- BISOL, Leda. **Sândi Externo: o processo e a variação**. In: KATO, Mary A. (Org.). Gramática do Português Falado. V. 5: Convergências. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996, p. 55-96.
- _____. **A sílaba e seus constituintes**. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). Gramática do português falado. v. 7: Novos Estudos. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999, p. 701-742.
- BISOL, Leda e BRESCANCINI, Claudia. **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.
- _____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CALLOU, Dinah e LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 9 ed. Rio de Janeiro: Coleção Letras, 2003.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Problemas de Linguística Descritiva**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Lucirene da Silva; BRITO, Stela Viana Lima. **Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa**. Teresina; UAB/UESPI, 2012.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos Essenciais em Fonética e Fonologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

COELHO, Izete Lehmkuhl. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: FUESPI, 2013.

COLLISCHONN, Gisela. **A sílaba**. In: BISOL, Leda. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUC – RS, 2005.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Idade: uma variável sociolinguística complexa**. In: Línguas e letras. Estudos Linguísticos. Vol. 6 nº 11, p. 105-121, 2º sem. 2005.

FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia. **Contar (histórias de sílabas): descrição e implicações para o ensino do português como língua materna**. Cadernos de língua portuguesa. Lisboa: Edições Colibri, 2001.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. O que a criança já sabe. In: **Programa de Apoio à leitura e escrita**. Brasília: FNDE/MEC, 2007.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HORA, Dermeval da. **Fonética e Fonologia**. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wpcontent/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia. Pdf. Acesso em: 08 jun. 2014.

_____. **Variação da lateral /l/: correlação entre restrições sociais estruturais**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 29-44, 1º semestre. 2006.

HORA, Dermeval da. PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. CARDOSO, Walcir. **Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente?** Porto Alegre: Letras de hoje, 2010.

IGNÁCIO DE MENDONÇA, Clara Simone. **A sílaba em fonologia**. WORKING PAPERS EM LINGUÍSTICA, UFSC, N.7, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva. **Ortografia na sala de aula** / organizado por Alexandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo . – 1.ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MACHADO, Rafaela Veloso. **Análise sociolinguística do processo de elisão da vogal /a/ no dialeto pessoense**. Dissertação de Mestrado. UFPB, João Pessoa, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na Alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. e CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Fapesp, 1999.

MASSINI, Cagliari e CAGLIARI, Luiz Carlos. **Fonética**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. V.1., 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto e BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. **Aquisição da fonologia e teoria da otimidade**. Pelotas: EDUCAT, 2003.

MATZENAUER-HERNANDORENA, Carmen Lúcia. **Introdução à Teoria fonológica**. In: BISOL, Leda. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In:_____; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004.

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

_____. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. 2. ed.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. QUEDNAU, L. R.; HORA, Dermeval da. **As consoantes do português**. In: Leda Bisol. (Org.). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. 4 ed. Porto Alegre, 2005, v. p. 207-241.

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

_____. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Ortografia na sala de aula** / organizado por Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo . – 1.ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. 70p.

SCHARDOSIM, Chris Royes; TROMBETTA, Naissara. **Fonologia: breve histórico dos estudos no estruturalismo e gerativismo**. e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3, Número 2 , Mai. -Ago. 2012

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

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português: roteiros de estudos e guia de exercícios**. 10. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. **Língua Portuguesa I: fonética e fonologia**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

SILVA, Miriam Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA CARVALHO, Lucirene da. **Os róticos em posição de coda: uma análise variacionista e acústica do falar piauiense**. João Pessoa, 2009. 267f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING - Universidade Federal da Paraíba.

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

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

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

VOGELEY, Ana Carla Estellita. e ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de. **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e prática 1** / Evangelina Maria Brito de Faria, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, (Org). – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DE LEITURA E ESCRITA

Aluno(a) _____ **Idade:** _____

1. Você tem o hábito de ler?

Sempre Algumas vezes Raramente

2. Por quais domínios sociais você é mais influenciado na prática da leitura?

Família Amigos Escola

3. Nas séries iniciais (1º ao 5º ano), com que frequência você era solicitado a produzir textos?

Sempre Algumas vezes Raramente

4. Quais atividades seus professores utilizavam para trabalhar a ortografia?

Ditados

Completar a palavra com letra correspondente

Recorte/colagem de palavras

Leitura e redação

Uso do dicionário

Atividades que refletem sobre as regularidades e irregularidades da ortografia

Atividades apresentadas no livro didático

5. Normalmente, quais métodos seus professores utilizavam para intervir nos erros ortográficos?

Escrevendo a palavra correta em cima

Pedindo para refazer o texto

Solicitando copiar a palavra várias vezes para memorizar a forma correta

Sublinhando a palavra

APÊNDICE B - ATIVIDADES

DITADO IMAGÉTICO

Colégio _____

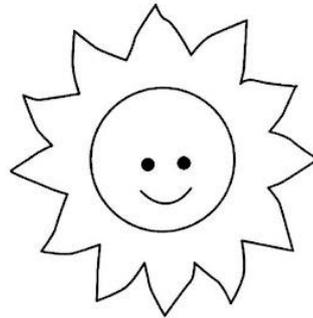
Nome: _____ Série _____

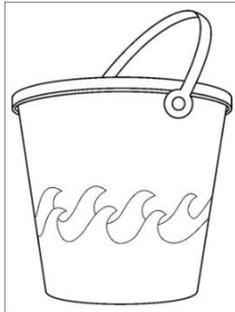
Idade _____ Sexo () Menino () Menina

Data: ____ / ____ / ____

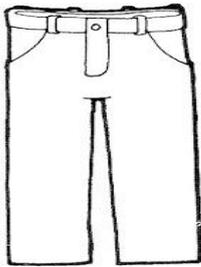
- ✓ Observe as imagens a seguir e escreva o nome correspondente a cada uma delas.













DITADO DE PALAVRAS

Colégio _____

Nome: _____ Série _____

Idade _____ Sexo () Menino () Menina

Data: ____ / ____ / ____

Varal	lençol
Caiu	acordou
Final	animal
Pediu	besouro
Sinal	alface
Sal	saudade
Bananal	pardal
Bateu	carretel
Pneu	aventail
Papel	Roupa

DITADO DE TEXTO - POEMA

Colégio _____

Nome: _____ Série _____

Idade _____ Sexo () Menino () Menina

Data: ____ / ____ / ____

1. Leia o poema.**Mariana e seu varal***Sylvia Orthof*

Num varal de uma sereia
 que se chama mariana
 vejo um vestido de renda
 prateada de escama.

No varal de mariana,
 Faz-de-conta aconteceu,
 Nos gestos de mariana
 Lençol d'água se estendeu.

Quantas pérolas de espuma
 Que se avoam no varal,
 Nos olhos de mariana
 Há reflexos de vitral.

A sereia mariana
 Lava sobre o oceano
 Meus lenços de velas brancas
 De sal molhado num pano.

Há coisas em cada infância
 Que as palavras não dizem,
 Os cristais dos fundos mares
 Não há humanos que pisem.

In: A Poesia é uma Pulga, de Sylvia Orthof. Atual Editora, São Paulo.

PALAVRAS QUE COMPLETAM O SENTIDO DAS FRASES

Colégio _____

Nome: _____ Série _____

Idade _____ Sexo () Menino () Menina

Data: ____ / ____ / ____

- ✓ Complete os espaços em branco com palavras que completam adequadamente o sentido das frases.

- a) O paciente foi ao médico para fazer uma _____.
- b) Meu pai só receberá o _____ dos exames amanhã.
- c) O aluno fez as contas de subtração, adição, divisão e _____.
- d) A criança se perdeu no meio da _____.
- e) O juiz decidiu que o réu era _____ pelo crime.
- f) O motorista _____ o problema do carro.
- g) Cheguei atrasado e fiquei por _____.
- h) A menina ganhou brincos, colar, _____ e _____.
- i) O gato é um _____ doméstico e o leão é _____.
- j) Mariana é uma garota agitada, mas Luiza é mais _____.
- k) O pedestre cuidadoso anda na _____.

ANEXOS



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEDUC
19ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – 4ª GRE
UNIDADE ESCOLAR NAIR GONÇALVES
RUA GILBUÉS 3190, - BAIRRO SÃO PEDRO.
E_MAIL: uenairgoncalves@hotmail.com

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA

Eu **Maria do Perpétuo Socorro Silva Ribeiro**, na qualidade de responsável pela Unidade Escolar Nair Gonçalves autorizo a realização da pesquisa intitulada **“O apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/ em coda silábica, na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: um estudo de base sociolinguística”**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Gizele Cristiane de Souza Lima e **DECLARO** que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Teresina - PI, _____ de _____ de 2014.



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



ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O apagamento do fonema /l/ e a troca pela semivogal /w/ em coda silábica, na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: um estudo de base sociolinguística”**. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: Analisar os “erros” ortográficos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com ênfase no apagamento do fonema /l/ em posição de coda medial silábica e, também, a sua realização como semivogal /w/, em coda medial e final, observando as interferências da oralidade na escrita. Isso significa que vamos estudar os “erros” de escrita relacionados à omissão da letra *l* no final de sílabas, em palavras como *resultado* (no momento da escrita o aluno não escreve a letra *l*) e a troca da letra *l* pela letra *u*, em palavras como *papel*.

O ponto determinante para essa pesquisa surgiu mediante os recorrentes desvios ortográficos apresentados na escrita dos alunos com ênfase no apagamento do fonema /l/ em posição de coda silábica, isto é, em final de sílaba e, também, a sua realização como semivogal /w/, com o propósito de conhecer os fatores que influenciam esses “erros” ortográficos e buscar possíveis estratégias pedagógicas para minorá-los. Dessa forma, pretende-se averiguar como sucedem tais “erros” e quais os obstáculos que eles representam para alunos em processo de aquisição de conhecimento sobre a norma ortográfica. Como benefícios, esta pesquisa proporcionará a realização da análise e diagnóstico de “erros” ortográficos no ensino de língua materna, de maneira que possibilite promover um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão, aspirando atenuar os “erros” ortográficos decorrentes do apagamento e troca pela semivogal /w/ do fonema mencionado. Isso se concretizará por meio de uma proposta de intervenção, que auxilie os alunos na compreensão dos aspectos regulares e irregulares referentes ao fonema /l/, em uma turma de 6º ano em uma escola estadual de Teresina-PI. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: faremos pesquisa de campo e fundamentaremos com pesquisa bibliográfica, quanto ao método de análise ele terá cunho qualitativo-quantitativo e os dados serão coletados de novembro a dezembro de 2014. Com o propósito de observar o processo de apagamento do fonema /l/ e sua troca pela semivogal /w/ na escrita dos alunos, aplicaremos testes a partir de palavras que contemplem o fonema /l/ em posição de coda silábica, quais sejam: ditado imagético; atividades para preencher espaços em brancos com palavras adequadas ao contexto da frase; palavras direcionadas e ditadas pela pesquisadora; texto conhecido pelos alunos ditado pela pesquisadora e os textos espontâneos escritos por eles.

O trabalho será realizado em uma escola estadual, localizada na zona sul do município de Teresina-PI. Analisaremos os testes descritos a cima e proporemos estratégias de intervenção pedagógica, objetivando reduzir os “erros” ortográficos decorrentes do apagamento do fonema /l/ em coda silábica e sua troca pela semivogal /w/.

No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e

comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. 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 a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor

_____ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina – PI, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: GIZELE CRISTIANE DE SOUZA LIMA
ENDEREÇO: AVENIDA BARÃO DE GURGUÉIA, 3601 - TABULETA
TERESINA (PI) - CEP: 64018-901
FONE: (86) 99991118 / E-MAIL: gizelecl2012@gmail.com



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



ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) COMO VOLUNTÁRIO(A) A PARTICIPAR DA PESQUISA “O APAGAMENTO DO FONEMA /L/ E SUA TROCA PELA SEMIVOGAL /W/ EM CODA SILÁBICA, NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE BASE SOCIOLINGÜÍSTICA”. NESTA PESQUISA, TEMOS COMO OBJETIVO GERAL: ANALISAR OS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM ÊNFASE NO APAGAMENTO DO FONEMA /L/ EM POSIÇÃO DE CODA MEDIAL SILÁBICA E, TAMBÉM, A SUA REALIZAÇÃO COMO SEMIVOGAL /W/, EM CODA MEDIAL E FINAL, OBSERVANDO AS INTERFERÊNCIAS DA ORALIDADE NA ESCRITA. ISSO SIGNIFICA QUE VAMOS ESTUDAR OS “ERROS” DE ESCRITA RELACIONADOS À OMISSÃO DA LETRA L NO FINAL DE SÍLABAS, EM PALAVRAS COMO RESULTADO (NO MOMENTO DA ESCRITA O ALUNO NÃO ESCREVE A LETRA L) E A TROCA DA LETRA L PELA LETRA U, EM PALAVRAS COMO PAPEL.

O PONTO DETERMINANTE PARA ESSA PESQUISA SURTIU MEDIANTE OS RECORRENTES DESVIOS ORTOGRÁFICOS APRESENTADOS NA ESCRITA DOS ALUNOS COM ÊNFASE NO APAGAMENTO DO FONEMA /L/ EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA, ISTO É, EM FINAL DE SÍLABA, E, TAMBÉM, A SUA REALIZAÇÃO COMO SEMIVOGAL /W/, COM O PROPÓSITO DE CONHECER OS FATORES QUE INFLUENCIAM ESSES “ERROS” ORTOGRÁFICOS E BUSCAR POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA MINORÁ-LOS. ESTA PESQUISA VINCULA-SE AO VIÉS DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL QUE, TEM POR MISSÃO UM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA PAUTADO NO COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO PLENA DO CIDADÃO E CONTRA TODA A FORMA DE EXCLUSÃO SOCIAL PELA LINGUAGEM.

PARA ESTA PESQUISA ADOTAREMOS O(S) SEGUINTE(S) PROCEDIMENTO(S): FAREMOS PESQUISA DE CAMPO FUNDAMENTADA COM PESQUISA BIBLIOGRÁFICA, QUANTO AO MÉTODO DE ANÁLISE ELE TERÁ CUNHO QUALITATIVO-QUANTITATIVO E OS DADOS SERÃO COLETADOS NO MÊS DE DEZEMBRO DE 2014. APLICAREMOS TESTES A PARTIR DE PALAVRAS QUE CONTEMPLAM O FONEMA /L/ EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA, QUAIS SEJAM: DITADO DE IMAGENS; ATIVIDADES PARA PREENCHER ESPAÇOS EM BRANCOS COM PALAVRAS ADEQUADAS AO CONTEXTO DA FRASE; PALAVRAS DIRECIONADAS E DITADAS PELA PESQUISADORA; TEXTO CONHECIDO PELOS ALUNOS DITADO PELA PESQUISADORA E OS TEXTOS ESPONTÂNEOS ESCRITOS POR ELES. O TRABALHO SERÁ REALIZADO EM UMA ESCOLA ESTADUAL, LOCALIZADA NA ZONA SUL DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI. ANALISAREMOS OS TESTES DESCRITOS A CIMA E PROPOREMOS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, OBJETIVANDO REDUZIR OS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DECORRENTES DO APAGAMENTO DO FONEMA /L/ EM CODA SILÁBICA E SUA TROCA PELA SEMIVOGAL /W/.

PARA PARTICIPAR DESTES ESTUDO, O RESPONSÁVEL POR VOCÊ DEVERÁ AUTORIZAR E ASSINAR UM TERMO DE CONSENTIMENTO. VOCÊ NÃO TERÁ NENHUM CUSTO, NEM RECEBERÁ QUALQUER VANTAGEM FINANCEIRA. VOCÊ SERÁ ESCLARECIDO(A) EM QUALQUER ASPECTO QUE DESEJAR E ESTARÁ LIVRE PARA PARTICIPAR OU RECUSAR-SE. O RESPONSÁVEL POR VOCÊ PODERÁ RETIRAR O CONSENTIMENTO OU INTERROMPER A SUA PARTICIPAÇÃO A QUALQUER MOMENTO. A SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E A RECUSA EM PARTICIPAR NÃO ACARRETERÁ 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. ESTE ESTUDO APRESENTA RISCO MÍNIMO (OU RISCO MAIOR QUE O MÍNIMO, SE FOR O CASO), NO CASO ESPECÍFICO DESSE ESTUDO, O RISCO ESTARIA NA EXPOSIÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS À CRÍTICA DE ALGUÉM ALHEIO AO PROCESSO, VISTO QUE A LINGUAGEM ORAL OU ESCRITA, OBJETO DE ANÁLISE, PODERIAM SOFRER CRÍTICAS DEPRECIATIVAS. VISANDO EVITAR O POSSÍVEL RISCO, SERÁ GARANTIDO O SEU ANONIMATO NA PESQUISA. MESMO ASSIM, CASO SEJAM IDENTIFICADOS E COMPROVADOS DANOS PROVENIENTES DESTA PESQUISA, VOCÊ TEM ASSEGURADO O DIREITO À INDENIZAÇÃO POR QUALQUER DANO QUE VENHA A SOFRER PELA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

OS RESULTADOS ESTARÃO À SUA DISPOSIÇÃO QUANDO FINALIZADA. 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 PESQUISADOR RESPONSÁVEL POR UM PERÍODO DE 5 ANOS, E APÓS ESSE TEMPO SERÃO DESTRUÍDOS. ESTE TERMO DE CONSENTIMENTO ENCONTRA-SE IMPRESSO EM DUAS VIAS, SENDO QUE UMA CÓPIA SERÁ ARQUIVADA PELO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, E A OUTRA SERÁ FORNECIDA A VOCÊ.

EU, _____, PORTADOR(A) DO DOCUMENTO DE IDENTIDADE _____ (SE JÁ TIVER DOCUMENTO), FUI INFORMADO(A) DOS OBJETIVOS DO PRESENTE ESTUDO DE MANEIRA CLARA E DETALHADA E ESCLARECI MINHAS DÚVIDAS. SEI QUE A QUALQUER MOMENTO PODEREI SOLICITAR NOVAS INFORMAÇÕES, E O MEU RESPONSÁVEL PODERÁ MODIFICAR A DECISÃO DE PARTICIPAR SE ASSIM O DESEJAR. TENDO O CONSENTIMENTO DO MEU RESPONSÁVEL JÁ ASSINADO, DECLARO QUE CONCORDO EM PARTICIPAR DESSE ESTUDO. RECEBI UMA CÓPIA DESTA TERMO DE CONSENTIMENTO E ME FOI DADA A OPORTUNIDADE DE LER E ESCLARECER AS MINHAS DÚVIDAS.

TERESINA -PI, ____ DE _____ DE 2014.

ASSINATURA DO(A) MENOR

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A)

EM CASO DE DÚVIDAS COM RESPEITO AOS ASPECTOS ÉTICOS DESTA PESQUISA, VOCÊ PODERÁ CONSULTAR:

*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: COMITEDEETICAUESPI@HOTMAIL.COM*

*PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: GIZELE CRISTIANE DE SOUZA LIMA
ENDEREÇO: AVENIDA BARÃO DE GURGUÉIA, 3601 - TABULETA
TERESINA -PI - CEP: 64.018-901
FONE: (86)9999-1118 / E-MAIL: GIZELECSL2012@GMAIL.COM*