



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA EM LETRAS

ARIELLE CORREIA DE SOUZA

**ORALIDADE E ESCRITA: O TRATAMENTO DO ERRO ORTOGRÁFICO EM
TEXTOS DE ALUNOS DE 8º E 9º ANO**

Delmiro Gouveia - AL

2018

ARIELLE CORREIA DE SOUZA

**ORALIDADE E ESCRITA: O TRATAMENTO DO ERRO ORTOGRÁFICO EM
TEXTOS DE ALUNOS DE 8º E 9º ANO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Programa de Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas, Campus Sertão, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Fábiana Pereira da Silva.

Delmiro Gouveia-AL

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

S729o Souza, Arielle Correia de

Oralidade e escrita: o tratamento do erro ortográfico em textos de alunos de 8º e 9º ano / Arielle Correia de Souza. – 2018.
69 f. : il.

Orientação: Profa. Dra. Fábiana Pereira da Silva.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2018.

1. Língua portuguesa. 2. Fala e escrita. 3. Erro ortográfico. 4. Fonologia. 5. Ensino fundamental. 6. Água Branca – Alagoas. I. Título.

CDU: 81'27

FICHA AVALIAÇÃO

ARIELLE CORREIA DE SOUZA

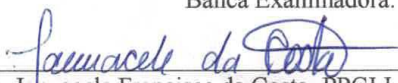
**ORALIDADE E ESCRITA: O TRATAMENTO DO ERRO ORTOGRÁFICO EM
TEXTOS DE ALUNOS DO 8º E 9º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Alagoas, UFAL, como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciada em
Letras/Língua Portuguesa, tendo como
orientadora a Professora Doutora Fabia
Pereira da Silva. Aprovada em
20/09/2018

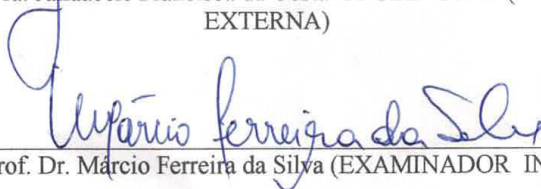


Profa. Dra. Fabia Pereira da Silva- UFAI (ORIENTADORA)

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Januacele Francisca da Costa- PPGLL- UFAL (EXAMINADORA
EXTERNA)



Prof. Dr. Márcio Ferreira da Silva (EXAMINADOR INTERNO)

À memória de Manoel Gomes, meu pai
amado, por tudo o que fez por mim.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, externo meus agradecimentos a Deus, por me abrir esse caminho e está comigo em todos momentos da caminhada até esta conquista.

Agradeço a meus pais, que sempre acreditaram em minha capacidade (mesmo eu não acreditando em mim mesma), agradeço por todo o amor, ensinamentos, cuidados e por todo o apoio na vida acadêmica.

A toda minha família, em especial a minha irmã Angelita, que foi minha segunda mãe grande parte da minha infância, que me presenteou com meu primeiro computador para que eu pudesse escrever meus trabalhos e as minhas irmãs Cláudia e Claudilene, por toda a ajuda, sem medir esforços, para me manter ativa nas aulas quando pensei em desistir. Obrigada meu sobrinho, Willian, que jamais me negou ajuda.

Aos meus professores do ensino fundamental e médio, por toda paciência e dedicação. Em especial, a Luciene, que me estimulou a escrever e despertou o meu interesse pela leitura; a Erivalda, pelas melhores aulas de história e por todo o carinho e amizade que permaneceu após todos esses anos; a meu querido professor de redação Gecildo, pelas aulas mais divertidas e construtivas que já tive.

Aos meus primos e melhores amigos de infância, Robson, Marta, Paloma e Amanda, por todo o apoio, carinho, por serem presentes e por compreenderem quando estive ausente em alguns momentos. A meu amigo Vagner Souza, por me inscrever no SISU, e acompanhar minha inscrição até minha aprovação para entrada. E a minha amiga Jane, por me avisar da minha aprovação quando achei que não tinha ingressado na universidade.

A Edijan, que nunca se negou apoiar, incentivar, me ajudar nas horas mais difíceis e por compreender minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos.

As professoras Katheleen e Mayara, da escola Alice Oliveira Santos, que disponibilizou os textos para a realização da pesquisa.

As amigas que a UFAL me deu, Catarina, Cinthia, Denise e Laís, obrigada por tudo! Em especial a Mayhara, por fazer dupla comigo nos trabalhos, me ensinado, compartilhando, aconselhando...

Aos professores do curso de Letras da UFAL- Sertão por toda dedicação e incentivo. Em especial ao prof. Heder por acreditar em mim e incentivar o projeto @s Letrand@s e ao prof. Gustavo e minha segunda família, o grupo de cultura negra Abí Axé Egbé, presente que a UFAL me deu, obrigada por todo apoio, incentivo e ensinamentos que vêm me tornando um ser humano melhor.

Por último, mas não menos importante, agradeço imensamente a minha orientadora Fábria Fulniô, pela paciência, confiança, dedicação e por compartilhar sua sabedoria e seu tempo.

A todos, muito obrigada!

"A escrita é a pintura da voz."
(Voltaire)

RESUMO

Este trabalho traz um estudo sobre a influência da língua oral na escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental. Tem-se como objetivo classificar e analisar “erros” mais frequentes no ponto de vista ortográfico e apontar a causa fonológica. O interesse por esse estudo nasce com as aulas de *Fonologia do Português*, ofertada pela universidade e com o estágio supervisionado realizado em uma escola da rede pública do município de Água Branca, Alagoas, quando notou-se uma considerável ocorrência da marca da oralidade na escrita, em um momento em que é necessário que o aluno apresente determinado domínio da língua escrita. O *corpus* é constituído de 107 textos de alunos de 8º e 9º ano produzidos na sala através de uma atividade orientada pela professora. Dos textos coletados, destacaram-se os “erros” que apareceram em maior número, agrupando-os de acordo com cada desvio da norma ortográfica ao passo que se identifica a influência fonológica. Esse estudo é fundamentado em contribuições teóricas de alguns autores como Cristóvão-Silva (2003), Cagliari (2009) e Marcuschi (2003). O resultado deste estudo mostra que mesmo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental continuam trazendo em suas produções escritas erros de maior recorrência de *Transcrição fonética*.

Palavras-chave: Fonética; Fonologia; Ortografia; Erro Ortográfico; Fala; Escrita.

ABSTRACT

This work presents a study about the influence of oral language on the writing of students from the final years of elementary school. The objective is to classify and analyze "errors" more frequently in the orthographic point of view and to point out the phonological cause. The interest for this study was born with the Portuguese Phonology classes, offered by the university and supervised internship at a public school in the city of Água Branca, Alagoas, when we perceived a considerable occurrence of the orality mark in writing, in a time when it is necessary for the student to present a certain domain of written language. The *corpus* consists of 107 texts of 8th and 9th grade students produced in the classroom through an activity guided by the teacher. Of the collected texts, the "errors" that appeared in greater number were highlighted, grouping them according to each deviation of the orthographic norm while the phonological influence is identified. This study is based on the theoretical contributions of some authors such as Cristófaró-Silva (2003), Cagliari (2009) and Marcuschi (2003). The result of this study shows that even students of the final years of Elementary School continue to bring in their written productions errors of greater recurrence of Phonetic Transcription.

Keywords: Phonetics; Phonology; Orthography; Orthographic Error; Speaks; Writing.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 Considerações sobre o local da pesquisa | 15 |
| 1.1.1 Os Alunos | 16 |
| 1.1.1.1 As turmas de 8º e 9º ano | 16 |
| | |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA | 18 |
| | |
| 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE FONÉTICA E FONOLOGIA | 18 |
| 2.1.1. Fonética | 18 |
| 2.1.1.1. Aparelho fonador | 19 |
| 2.1.2. Fonologia | 20 |
| 2.1.3 Produção e classificação dos sons vocais (fonemas) | 20 |
| 2.2 A ESTRUTURA DA LÍNGUA PORTUGUESA | 22 |
| 2.2.1 Consoantes | 23 |
| 2.2.2 Vogais | 24 |
| 2.2.3. Sílabas | 26 |
| 2.2.3.1. Semivogal (<i>glides</i>) | 30 |
| 2.4. ACENTUAÇÃO GRÁFICA | 31 |
| 2.5. ORTOGRAFIA | 32 |
| 2.6 FALA E ESCRITA | 35 |
| 2.7 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO | 37 |
| 2.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA ESCRITA E TRATAMENTO DO ERRO ORTOGRÁFICO | 39 |
| 2.9. METODOLOGIA | 43 |
| 2.9.1. Coleta de dados | 44 |
| 2.9.2 O corpus | 44 |
| 2.9.3 A Análise | 45 |
| 3 ANÁLISE DOS DADOS | 45 |

| | |
|----------------------------|-----------|
| 4 RESULTADOS | 50 |
| CONSIDERAÇÕES | 52 |
| REFERÊNCIAS | 54 |
| ANEXO | 56 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----------|
| QUADRO 1: Esquema de classificação dos sons de acordo com o ponto e modo de articulação do trato vocal no ato de produção dos sons de vogais e consoantes. | 21 |
| QUADRO 2: Número de letras e fonemas do alfabeto | 23 |
| QUADRO 3: Classificação das consoantes quanto ao modo e ponto de articulação | 24 |
| QUADRO 4: Quadro das vogais | 25 |
| QUADRO 5: Representação dos arranjos silábicos do português | 28 |
| QUADRO 6: regularidades e irregularidades identificadas em palavras do <i>corpus</i> | 33 |
| QUADRO 7: Falhas de primeira, segunda e terceira ordem | 41 |
| QUADRO 8: Grupo 1: Transcrição Fonética | 45 |
| QUADRO 9: Palavras identificadas com desvios de troca de letras | 46 |
| QUADRO 10: palavras que constituem o grupo de desvios por modificação na forma morfológica..... | 48 |
| QUADRO 11: Palavras que constituem o grupo de desvios por acentuação gráfica | 48 |
| QUADRO 12: Palavras que constituem o grupo de desvios por segmentação ou junção intervocabular | 49 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----------|
| FIGURA 1: Aparelho fonador | 19 |
| FIGURA 2: Vogais Cardinais | 25 |
| FIGURA 3: Esqueleto silábico | 26 |
| FIGURA 4: Elementos silábicos | 27 |
| FIGURA 5: Esqueleto baseado em Bisol (1996) | 27 |
| FIGURA 6: Molde silábico | 28 |
| FIGURA 7: Molde silábico 2 | 30 |
| FIGURA 8: Número de ocorrências de erros | 51 |

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo a ferramenta de comunicação utilizada pelo homem foi a oralidade. Na Grécia Antiga, por exemplo, os filósofos usavam a sua habilidade retórica para informar ou persuadir os ouvintes, mas foi com a criação da escrita e a necessidade de eternizar a memória, que o homem conseguiu dar um passo significativo no processo de evolução social e tecnológico.

É através da escrita que o ser humano vem registrando sua história ao longo do tempo. Essa ferramenta de perpetuação de memória tornou-se responsável por toda evolução social e tecnológica. Tornamo-nos dependentes da escrita e atualmente, com a tecnologia que utilizamos, conseguimos com ela o que provavelmente não seria possível somente com a oralidade.

Mesmo com o crescimento do índice de alfabetizados nos últimos anos no Brasil, nosso país ainda é formador de pessoas com inabilidade de leitura e interpretação de texto que, conseqüentemente, interfere na escrita. A causa pode estar ligada ao processo de ensino de língua portuguesa, que por muitos anos focou nos aspectos gramaticais desconsiderando os aspectos de uso. Com o avanço tecnológico e a ascensão da internet, somos diariamente apresentados a uma infinidade de veículos de comunicação que acabam implicando no modo de uso de nossa língua. São os jovens o público dominante de uso desses veículos de comunicação e é sobre essa ótica que se deve pensar em um novo modo de se trabalhar com a língua, visando o enriquecimento vocabular e capacidade de organização de ideias.

Cagliari (2009) resume uma realidade quando diz que “o ensino do português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa”. A fase de aquisição da escrita é um momento em que a criança será apresentada a outra realidade de interação e comunicação e que precisará limitar-se a um sistema de regras que se distancia da oralidade. Neste momento, ao contrário do que é de costume, a mecanização no processo de escrita, julga-se necessário dar liberdade à criança para usufruir de suas ideias sem contestar os primeiros erros ortográficos.

O interesse pela temática fonológica e sua influência no processo de escrita surgiu por meio das aulas de *Fonologia do Português* ofertadas pelo curso de licenciatura Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas- Campus Sertão. O interesse pela pesquisa se deu através do Estágio Supervisionado I, observando as aulas de Língua Portuguesa em turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira

Santos, situada no Distrito Alto dos Coelhos, Água Branca, no Alto sertão de Alagoas, quando percebemos que vários aspectos orais influenciavam a escrita dos textos produzidos pelos alunos, haja vista ser uma fase em que não se devia apresentar esses fenômenos com tamanha frequência.

A escola escolhida para pesquisa é uma instituição localizada na zona rural que recebe alunos de comunidades circunvizinhas, ou seja, um ambiente rico em diversidade cultural e linguística. Os alunos apresentam grande dificuldade na produção de textos em relação à ortografia.

Para o estudo, foi solicitado à professora de língua portuguesa permissão para análise da escrita de seus alunos. A mesma pediu às turmas que produzissem um texto argumentativo e outro narrativo/descritivo. Com autorização tanto da docente como dos discentes, foram coletados 107 textos, dos quais 58 foram produzidos por alunos do 8º ano e 49 produzidos por alunos do 9º ano. Para a análise, dividimos em grupos de maior recorrência de “erros” classificando-os quanto às regras da ortografia.

Buscamos compreender os aspectos que condicionam esses fenômenos, através de um olhar detalhado sobre o sistema de escrita da Língua Portuguesa (LP), apoiando-nos nos estudos fornecidos pela fonética e fonologia e demais teorias da linguística. Iniciamos nossos estudos apresentando as definições de Fonética e Fonologia conforme nos apresenta Cristófaros-Silva (2003) e Callou e Leite (2009), bem como sua trajetória histórica abordada por Bisol (1996). Para entender os processos de alfabetização e a realidade linguística no ensino de LP buscamos em Cagliari (2009), Faraco (1997). Para complementar, usamos Marcuschi (2003), Simões (2006) e Koch (2005) e suas contribuições sobre os princípios da fala e da escrita. Ao tratarmos da fonética e fonologia do português brasileiro, bem como os estudos prosódicos, trazemos as contribuições de Câmara Jr. (2004). No campo da ortografia apoiamos-nos nos estudos de Morais (2007), Seara (2015), Henriques (2007) e apresentamos as propostas de Lemle (1982), Carraher (1986) para análise das dificuldades ortográficas com o objetivo de compreender os problemas encontrados como por exemplo, em construções como *mais/mas*, *fez/feis*, *pés/péis*, *com certeza/concerteza* e outros desvios encontrados na escrita desses alunos, como ausência ou desvios de acentuação gráfica.

Nos itens a seguir apresentaremos o local escolhido para a pesquisa e o perfil das turmas selecionadas. No segundo capítulo trataremos breves considerações sobre a *Fonética e Fonologia* do Português, suas definições e classificação do estudo dos sons. No mesmo capítulo apresentamos a estrutura da Língua Portuguesa, seguida dos itens que apresenta breve

considerações sobre a ortografia e a diferença entre fala e escrita. Ainda neste capítulo, discutiremos os processos de letramento e alfabetização, aquisição da escrita e tratamento do erro ortográfico. Encerramos o capítulo com a metodologia.

No terceiro capítulo trazemos a análise do *corpus* organizada com base em 5 das propostas para análise das dificuldades ortográfica de Cagliari (2009), classificando em grupos organizada em tabelas onde podemos identificar os desvios/erros e a causa fonológica. Damos continuidade apresentando os resultados em gráficos pontuando como desvios mais frequentes, a transcrição fonética.

1.1 Considerações sobre o local da pesquisa

A Escola Municipal de educação Básica, Alice Oliveira Santos, escolhida para a realização da pesquisa para este trabalho de conclusão de curso, situa-se no Distrito Alto dos Coelhos, município da cidade de Água Branca, no alto sertão de Alagoas.

A escola foi criada pelo Decreto n° 591/11 de 06 de julho de 2010, sendo implantado em 2011 o 6° ano do Ensino Fundamental de 09 anos. Funciona em três turnos: matutino, (7:30h às 11:50h), vespertino (13:00h às 17:20h) e noturno (18:30h às 10:00h), e atua nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental de 09 anos (1° ao 9°) e EJA. Sendo o núcleo composto pelas duas modalidades de ensino-básico e fundamental- comportando um total de 300 alunos, distribuídos em prédios distintos. Suas extensões funcionam em 08 escolas localizadas no Distrito Tingui, Distrito Tabuleiro, Povoado Conceição, Povoado Barro Preto, Povoado Boqueirão e Povoado Papa Terra, também nos turnos matutino e vespertino, com exceção da escola do povoado Conceição, que só funciona no vespertino. No horário noturno, funcionam apenas a escola Núcleo e as extensões que ofertam a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Grande parte do corpo docente possui formação superior nas áreas em que atuam, com exceção dos professores contratados que atuam em áreas distintas de sua formação.

A instituição participa dos programas ofertados pelo MEC (Ministério da Educação) bem como dos órgãos vinculados, participando da *Provinha Brasil*, e das Olimpíadas de Matemática e Língua Portuguesa¹.

¹ A esta última avaliação, vale destacar a participação da escola em duas finais nos anos de 2015, com um aluno do 7° ano, e 2016, com um aluno também do 7° ano. Incentivados pela primeira conquista da Olimpíada de Língua Portuguesa em 2015, o corpo docente da escola, unido aos demais funcionários e alunos, reuniram textos de todos os que fazem a escola e publicaram duas Antologias, intituladas *Retalhos da Alice* e *Retalhos da Alice 2: uma escola de escritores*, com intuito de incentivar a prática de leitura e produção de texto na escola. A escola continua trabalhando com textos para dar continuidade as próximas antologias.

Fisicamente, a escola possui espaço adequado para o número de alunos que recebe anualmente e infraestrutura para manter-se funcionando corretamente. Possui um espaço reservado para biblioteca que é ocupada apenas com livros didáticos, o que dificulta no incentivo do contato com a leitura.

1.1.1 Os Alunos

Os alunos que participaram da seleção de textos para a realização desta pesquisa, residem, em sua maioria, em povoados circunvizinhos e em comunidades quilombolas. São em sua maioria adolescentes entre 14 e 18 anos, de baixa renda, filhos de agricultores, e muitos dividem o tempo entre a escola e trabalhos para complementar a renda familiar. De acordo com as informações cedidas pelo corpo docente da escola, grande parte desses alunos faz diariamente um percurso de uma hora de viagem de casa até a escola, aparentando na maioria das vezes, exaustão para realização das atividades.

Um das características que chama a atenção para a análise, corresponde ao perfil dos alunos. Estes, apesar da proximidade das comunidades, apresentam na fala, grande variedade linguística, o que implica nas produções textuais que exigem um padrão linguístico.

Outra característica corresponde ao contato do aluno com a leitura. Mesmo com os investimentos da escola em relação à mobilização na prática da leitura e escrita, grande parte dos alunos apresenta problemas com interpretação textual e ortografia, mesclando confusamente ou inocentemente oralidade e escrita em suas escritas textuais.

1.1.1.1. As turmas de 8º e 9º ano

A escolha das turmas para a pesquisa não se deu de forma aleatória. A curiosidade partiu por meio do estágio supervisionado, no qual atuamos somente no 8º ano. Porém, considerando que nesta escola só havia duas turmas dos anos finais, 8º e 9º ano, surgiu o interesse em analisar também os textos dos alunos do 9º ano, visando a compreender as causas de numerosas ocorrências de desvios da norma ortográfica em palavras nas quais as dificuldades para grafá-las corretamente são mais comuns no processo de aquisição da escrita.

As turmas são referentes ao ano 2016. O 8º ano é composto por 29 alunos, numa faixa etária entre 14 e 18 anos. A turma é composta em grande maioria por alunos de comunidades

circunvizinhas. São alunos tímidos e que não costumam participar dos debates propostos pelos professores.

O 9º ano é uma turma composta por 26 alunos, em sua maioria residente na comunidade onde se situa a escola, numa faixa etária de 14 a 18 anos. São em grande maioria, alunos participativos nas atividades tanto na classe como extraclasse.

Mesmos com características distintas, as turmas analisadas possuem dificuldades semelhantes nas produções textuais, seja no campo da ortografia, ou seja no campo da organização das ideias.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 Considerações Sobre Fonética e Fonologia

Nos estudos que se debruçam sobre a língua, dois ramos da linguística² se destacam como imprescindíveis para descrição e entendimento de elementos constitutivos da fala. São eles a Fonética e Fonologia.

2.1.1 Fonética

O nome *Fonética* vem do grego, *phonetikós* e significa conhecimento do som. Neste sentido, é o som produzido pelo ser humano. Podemos citar como primeiros passos em busca do conhecimento dos sons, os povos *estoicos* que perceberam que este estudo deveria ser diferenciado do estudo da escrita e, assim, organizaram para cada letra um valor fonético, (pronúncia), uma forma escrita (símbolo: *a,b,c*) e um nome (alfa, beta etc.). Os estudos acerca da fonética foram ganhando força com o passar dos anos em países diversos. Os árabes, hindus e persas, cada grupo com seu interesse, contribuiu para a ciência desenvolvendo estudos que permitiram resgatar pronúncias de textos de caráter histórico³. Esses estudos fonéticos eram voltados para a classificação das línguas indo-europeias numa perspectiva histórica-comparativa. É Platão (427 a.C. - 347 a.C.) quem inicialmente classifica em grupos distintos as vogais e as consoantes do grego separando as oclusivas das contínuas (CALLOU, 2009, p. 48). Até o século XIX, a fonética era tomada como ciência dos sons e o estudo dos mesmos se limitava ao valor das letras do alfabeto escrito.

A fonética se responsabiliza pelo estudo articulatorio, acústico e perceptivo da fala. Seus estudos apresentam métodos para descrição, classificação e transcrição dos sons. É a disciplina que trata da parte física dos sons. Para isso, ela se divide em *Fonética Articulatória*: que compreende o estudo da produção dos sons da fala pela ótica fisiológica e articulatória; *Fonética auditiva*: estudo da percepção da fala; *Fonética Acústica*: estuda as propriedades físicas dos sons da fala através de sua transmissão; *Fonética Instrumental*: estuda as propriedades físicas da fala apoiando-se em usos de instrumentos laboratoriais. (SILVA, 2003 p. 23).

² A linguística é a ciência que investiga os fenômenos relacionados à linguagem e que busca determinar os princípios e as características que regulam as estruturas das línguas' (SILVA, 2003.p. 11)

³ Aqui destacamos o Sânscrito, a língua "sagrada", descrita foneticamente pelos gramáticos hindus.

Sobre como a fonética e fonologia se diferem porém se completam, Callou (2009 p. 11) explica:

Fonética e fonologia têm sido entendidas como duas disciplinas interdependentes, uma vez que para qualquer estudo fonológico é indispensável partir do conteúdo fonético, articulatório e/ou acústico para determinar quais são as unidades distintivas de cada língua. A caracterização da fonética como ciência que trata da substância da expressão e da fonologia como a ciência que trata da forma da expressão é aceita pela maioria dos linguistas por não implicar a oposição entre os dois campos do conhecimento, nem sua independência e autonomia.

Para uma visão mais abrangente, iniciaremos apresentando o aparelho fonador e seu papel na produção dos sons vocais.

2.1.1.1 Aparelho fonador

Quando falamos aqui em estudos dos sons produzidos pelo homem, nos referimos aos sons da fala. Estes são produzidos pelo processo de *fonação*. Esse processo ocorre por meio do *aparelho fonador*, composto de elementos responsáveis por executar outras funções primeiras como mastigação e respiração, ou seja, não está ali especificamente para a produção da fala.

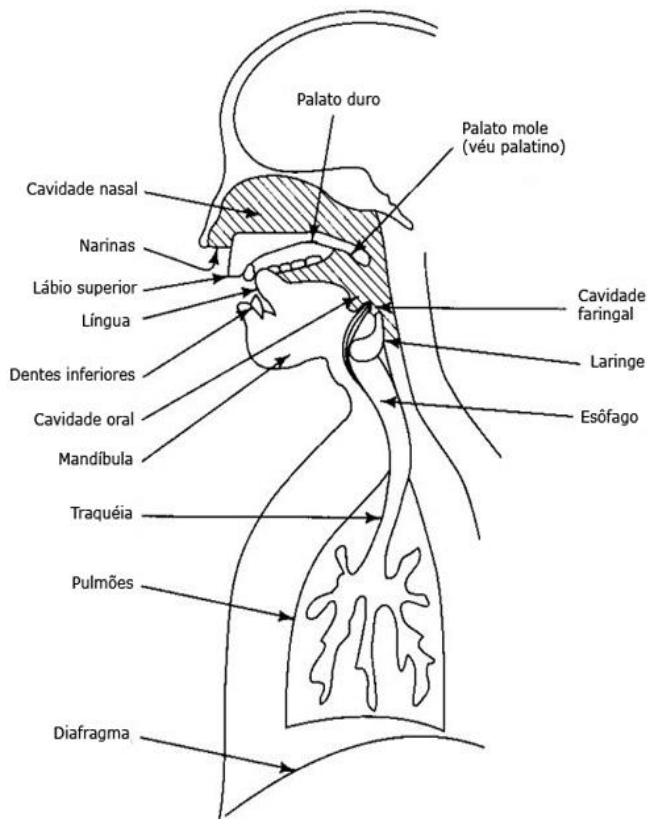


Figura 1 Aparelho fonador. Fonte: http://biometriadavoz.com.br/?page_id=91 (acesso 25/10/2017)

Afirmamos porque é um aparelho composto por pulmões, brônquios, traqueia, laringe, glote, faringe, úvula, fossas nasais, cavidade bucal, língua, dentes e lábios, partes que desempenham papel no processo de respiração e mastigação de alimentos.

Quando expiramos o ar dos nossos pulmões, ele percorre todo nosso *aparelho fonador* a começar pela traqueia, segue pela laringe até a glote, onde encontrará as pregas vocais. O contato do ar com as pregas vocais causa pressões o que permite que elas se “movam”. Esses movimentos produzem a voz. Pela *fonética articulatória* compreendemos o *trato vocal* que corresponde a região dos lábios, dentes, língua, palatos duro e mole, alvéolo,

úvula, fossas nasais, glote, epiglote e laringe. Esses elementos que formam toda essa estrutura, são chamados de *articuladores*, pois no momento em que se articula, são decisivos na produção e distinção dos sons.

É de grande valia que o professor de língua portuguesa tenha conhecimento do campo fonético. “A técnica descritiva da fonologia pode ser usada [...] para mostrar como funciona o sistema de escrita da língua portuguesa e sua relação com a ortografia” (CAGLIARI 2009, P.80). Estabelecer uma relação entre sistema ortográfico e fonológico no processo de aprendizagem da língua escrita torna-se um momento de dificuldade para o aluno.

Para ensinar com mais clareza diferenças de valores entre sons /p/, /b/, /f/,/v/, por exemplo, o professor pode solicitar que os alunos analisem listas de pares mínimos, como *faca* e *vaca*, *pata* e *bata*. Essas técnicas de análise fonológica, juntamente com descrições fonéticas, permitirá ao professor identificar e reconhecer os problemas relacionados a fala e escrita colaborando para que o aluno compreenda como a língua portuguesa, escrita ou falada, funciona. (CAGLIARI 2009, P. 80)

2.1.2 Fonologia

A unidade da fonética é o som da fala ou o fone, enquanto a unidade da fonologia é o fonema (CALLOU, 2009 p.11). Enquanto a Fonética descreve, a Fonologia interpreta. Apesar de apresentarem técnicas diferentes, são áreas que se completam.

A fonologia ocupa-se em estudar a categorização dos sons e suas funções e como esses se organizam no sistema de cada língua. Desse modo, estabelece distinções entre fonemas e nos permite distinguir uma língua de outras línguas. É ela a responsável pela interpretação de dados oferecido pela Fonética e por investigar se há variações das pronúncias das palavras.

Para o estudo dos sons das palavras, classificamos os aspectos mais importantes para investigação dentro do campo fonológico: *os fonemas* (unidades mínimas de som), *as sílabas* (grupo de um ou mais fonemas produzidos numa só emissão de voz), *encontros vocálicos* (agrupamento de duas ou três vogais e/ou semivogais), *encontro consonantais* (grupo de duas ou mais consoantes), *dígrafos* (conjunto de duas letras que formam o mesmo fonema) *prosódia* (estudo da intensidade dos sons nas sílabas)(SIMÕES 2006).

2.1.3 Produção e classificação dos sons vocais (fonemas)

Os sons que produzimos no ato de fala são chamados de fones. Esses sons podem ser divididos basicamente em três grupos: consoantes, vogais e semivogais/glides. Os sons de consoantes e vogais distinguem-se pela forma como são produzidos. Os sons vocálicos (*vogais*) são produzidos através de correntes de ar num trânsito livre, diferentemente dos sons consonantais (*consoantes*) os quais o som é produzido por uma corrente de ar que atinge obstáculos das vias respiratórias.

Essas informações fonéticos/fonológicas são necessárias para entender que a pronúncia das vogais realiza-se livremente, em comparação à pronúncia das consoantes que se apoiam nas vogais para obter um som. Usemos a consoante [b] como exemplo. Esta é pronunciada “*bê*”. Por isso a nomenclatura *consoante*= *com soante*, *soante*= *vogal*, que soa, que é emitida livremente. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 1: Esquema de classificação dos sons de acordo com o ponto e modo de articulação do trato vocal no ato de produção dos sons de vogais e consoantes.

| <i>Passagem do ar</i> | Som oral: <i>passagem total do ar pela boca.</i> (<i>a, e, pé, ler</i>) | Som Nasal: <i>passagem parcial do ar pelo nariz</i> (<i>ã, são, em, não</i>) | |
|--------------------------------|--|---|--|
| Zona de produção do som | Movimento da língua: <i>avanço, recuo e repouso para vogais:</i> | <i>Avanço: movimento para adiante;</i> | Vogais anteriores: /ɛ/ /e/ /i/ |
| | | <i>Recuo: movimento para trás;</i> | Vogais posteriores: /ɔ/ /o/ /u/ |
| | | <i>Repouso: língua relaxada;</i> | Vogal central: /a/ |
| | Movimento da língua: <i>avanço, recuo e repouso para Consoantes;</i> | <i>Labiais</i> | /p/ /b/ /m/ |
| | | <i>Dentais</i> | /n/ /t/ /d/ /f/ /v/ /r/ /l/ |
| | | <i>Alveolares</i> | /s/ /z/ |
| | | <i>Palatais</i> | /ʃ/ /ʒ/ /ɲ/ |
| <i>Velares</i> | | /k/ /g/ | |
| | <i>Uvular</i> | /ʁ/ | |
| Modo de produção do som | vogais | Posição dos lábios | <i>Arredondadas</i> /i/ /u/ <i>Semiarredondadas</i> /ɛ/ /e/ /ɔ/ /o/ |

| | | | |
|--|-----------------|------------------------------------|---|
| | | | <i>Não arredondadas</i> /a/ |
| | Consoantes | Desbloqueio da passagem de ar | <i>Oclusivas</i> /p/ /b/ g/ <i>Fricativas</i> /f//s//v/ <i>Nasais</i> /m//n/ <i>Laterais</i> /l/ <i>Vibrantes</i> / |
| <i>Vibração das cordas vocais</i> | Fonemas sonoros | Vogais (<i>todas sonoras</i>) | Consoantes <i>surdas:</i> /p//t//k//f//s//ʃ/ <i>sonoras:</i> /b//d//g//v//z//ʒ//m//n//ɲ//l//r//z/ |

Fonte: Esquema feito pela autora baseado nas informações contidas em Simões (2006).

No quadro acima exemplificamos como se classifica os sons da fala produzidos de acordo com o ponto e modo de articulação do trato vocal no momento em que produzimos os sons das consoantes e vogais. Quando falamos em som oral e nasal, nos referimos ao modo da *passagem do ar*, que pode ser parcial ou livre. Quando falamos em *Zona de produção do som*, nos referimos ao movimento da língua tanto na produção das consoantes como das vogais. O *Modo de produção do som*, seja para consoantes, seja para vogais, corresponde a posição dos lábios. Quanto a *vibração das cordas vocais*, o que difere as vogais de consoantes é que as vogais são sempre sonoras.

2.2 A ESTRUTURA FONOLÓGICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

O alfabeto que usamos hoje passou por muitas mudanças até ganhar a forma atual. Nosso sistema alfabético, de origem grega, é uma adaptação de sistema de escrita Fenícia. Os Fenícios identificavam a palavra apenas usando consoantes e os Gregos agregaram as vogais para composição das palavras, formando assim um novo sistema de escrita denominado *alfabetos* (nome derivado das duas primeiras letras do alfabeto grego *alfa* e *beta*- o mesmo que *abecedário*). Mais tarde os Romanos adaptaram essa forma de escrita, dando origem ao sistema alfabético-latino.

Por muito tempo aprendemos que o alfabeto da Língua Portuguesa era composto por 23 letras, e após a reforma ortográfica em vigor desde janeiro de 2009, o alfabeto passou a

integrar as letras “K, “W” e “Y”, totalizando 26 letras, sendo formado pelas 5 vogais e 21 consoantes. Fonética e fonologicamente falando, de acordo com Mattoso Câmara Jr. (1973 *apud* SIMÕES 2006 p. 20), a língua portuguesa tem 19 consoantes e sete vogais. Isso porque não há correspondência entre número de fonemas e o número de letras (grafemas), no português, ou seja: há mais fonemas que letras no total.

Quadro 2: Número de letras e fonemas do alfabeto

| CONSOANTES | VOGAIS |
|------------|-----------|
| 20 Letras | 5 letras |
| 19 fonemas | 7 fonemas |

Fonte: SIMÕES (2006, p. 21)

Os sons de uma língua são chamados *fonemas*. Esses fonemas são partes mínimas responsáveis pela distinção entre o som de uma letra em detrimento de outra. Cada língua apresenta uma combinação de fonemas. Na língua portuguesa, essas combinações se estruturam em sílabas na qual são as vogais a base silábica. Em outras palavras, a base silábica do português obedece ao seguinte padrão: consoante + vogal, consoante + consoante + vogal. Sendo impossíveis combinações como *ml, mr, nx* etc.

Além do alfabeto e dos números, nosso sistema de escrita possui caracteres como os sinais de pontuação (*vírgula, ponto final, ponto de exclamação e interrogação etc.*) e os acentos gráficos (*acento grave, acento agudo, acento circunflexo e til*). Esses sinais também conhecidos como *sinais diacríticos* são decisivos na entonação da fala no momento da pronúncia da sílaba de uma palavra. (GAGLIARI 2009, p. 102).

2.2.1 Consoantes

O som das consoantes deriva da articulação entre elementos inferiores e superiores do trato vocal (língua e dentes superiores por exemplo) e a passagem obstruída do ar.

O grau de obstrução da passagem de ar vai variar de consoante para consoante. Dependendo do *modo de articulação* dos elementos do trato vocal, podemos ter consoantes *oclusivas* (obstrução total do ar, [b], [c], [g],[p], [t]); consoantes *nasais* (passagem do ar pela cavidade nasal, [n], [m]); as consoantes *vibrantes*, se caracterizam pela variação do [r] no português brasileiro; semelhante às vibrantes temos os *tepes*, produzidos pelo contato da ponta da língua com a parte superior do trato (**pr**incesa, **pr**omessa, **am**or); podemos exemplificar as

consoantes *fricativas* que podem ser *sibilantes* ou não, dependendo do grau de obstrução de ar, nas palavras *cimento, Julieta, sincero, choque, xadrez, zebra*; temos as consoantes *laterais* resultado da articulação da língua com o céu da boca (*lápiz, orelha, longe*); aquelas consoantes que caracterizamos como *retroflexas*, são responsáveis pelo som mais presente no dialeto caipira na pronúncia por exemplo de *carta*.

Podemos classificar as consoantes de acordo com Mattoso Câmara Jr. (1992), quanto ao modo de articulação, em oclusivas, fricativas, laterais e vibrantes (líquidas) e nasais quanto ao ponto de articulação, em labiais, anteriores e posteriores, e quanto ao papel das cordas vocais, em surdas e sonoras. As consoantes nasais e líquidas são sempre sonoras.

Quadro 3: Classificação das consoantes quanto ao modo e ponto de articulação.

| | OCLUSIVAS | | FRICATIVAS | | NASAIS | LATERAIS | VIBRANTES |
|-------------|-----------|--------|------------|--------|--------|----------|-----------|
| | SURDA | SONORA | SURDA | SONORA | | | |
| Labiais | P | b | f | v | m | | |
| Anteriores | t | d | s | z | n | l | R |
| Posteriores | k | g | s | z | r | | R |

Fonte: baseado no quadro de Callou (2009, p. 71)

Em nossa língua, as consoantes aparecem sempre acompanhadas de vogais e essa posição é que determina se trata de uma consoante pré-vocálica ou pós-vocálica.

2.2.2 Vogais

Se considerarmos a ideia de vogais que aprendemos na escola, teremos cinco, *a, e, i, o, u*. Isso porque nos é ensinado apenas a concepção de língua escrita sem distinção de fonema e letra. A fonética vai nos trazer classificações que permitem compreender que um mesmo grafema pode apresentar mais de um fonema considerando que isso é definido de acordo com a posição no vocábulo. Ou seja, no português as vogais orais podem ser *tônicas, pretônicas* ou *postônicas*. Para Simões (2006), a linguística contribuiu para os estudos no campo da língua apresentando premissas como: a) *letra* é diferente de *fonema*; b) o *fonema* só se define no vocábulo. As vogais *tônicas* correspondem àquelas que fazem uso de acento. As *pretônicas*, como já diz sua nomenclatura, antecedem a vogal tônica. As vogais *postônicas* aparecem após a vogal tônica.

Desta maneira, em posição tônica, as vogais do português são sete: */a/* (*amarelo*); */ɛ/* (*seco- eu seco*); */e/* (*seco- adjetivo*); */i/* (*bico*); */ɔ/* (*sopro- verbo*); */o/* (*soco- substantivo*); */u/*

(uva). Em posição pretônica, as vogais se reduzem a cinco⁴: /a/ (*calor*), /ɛ/ (*céu*); /e/ (*celeste*); /i/ (*vidro*); /ɔ/ (*mole*); /o/ (*molenga*) /u/ (*sujeita*).

Do ponto de vista articulatorio, os sons das vogais são produzidos com a língua abaixada o que difere das consoantes. Esses sons se dão pelo estreitamento dos articuladores orais⁵ (o abrir e fechar bucal) de modo aberto, que permite a passagem livre do ar sem que haja fricção. Essas informações de caráter fisiológico, são necessárias para entender como classificamos os sons das vogais. Mattoso Câmara Jr. classifica as vogais por essa perspectiva articulatória da seguinte forma: grau de abertura da mandíbula, posição da língua e arredondamento dos lábios. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 4: Quadro das vogais.

| | ANTERIORES | CENTRAL | POSTERIORES | |
|--------|------------------|---------|--------------|--|
| ALTAS | i | | u | |
| MEDIAS | e ɛ | | o ɔ | |
| BAIXAS | | a | | |
| | NÃO ARREDONDADAS | | ARREDONDADAS | |

Fonte: Tabela feita pela autora

As definições *alta*, *média* e *baixa* correspondem ao som característico de cada vogal. As definições *arredondadas* e *não arredondadas* correspondem à posição dos lábios no momento de produção dos sons. O termo *Anteriores* corresponde às vogais cujo som são produzidos com a língua projetada para frente. São *posteriores* às vogais produzidas com o dorso da língua retraído. Classificamos como vogal *central* a vogal **a**, pois sua produção não depende necessariamente da posição do dorso da língua.

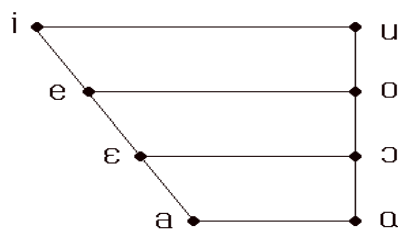


Figura 2: Vogais Cardinais⁶.

Disponível em: <http://www.phonetics.ucla.edu/course/chapter9/cardinal/cardinal.html>

⁴ Exemplos segundo Simões (2006 p. 25).

⁵ ver imagem do aparelho fonador no tópico *Aparelho Fonador 2.1.1.1*

⁶ Baseado nos estudos desenvolvidos pelo foneticista inglês Daniel Jones (1956).

Na figura anterior observamos que à esquerda, em linha inclinada, se encontram as vogais anteriores e em linha vertical, as posteriores.

2.2.3. Sílabas

Aprendemos nos primeiros anos na escola que a sílaba é formada por uma vogal ou conjunto de letras. Essa era a mesma visão dos primeiros estudos fonológicos desde a Escola de Praga até os estudos da Fonologia Gerativa de Chomsky e Halle, até surgirem inquietações de demais críticos da área acerca da estrutura da sílaba. Por consequência, os estudos fonológicos se debruçaram sobre esta unidade linguística, tornando-a objeto de estudo da teoria fonológica. Inicialmente, os primeiros moldes de sílaba, eram compostos por uma sequência de consoantes e vogais. Essa linearidade desconsiderava algumas características importantes da composição silábica, como a acentuação e o tom. Mais adiante, a sílaba, vista como um elemento prosódico, tornou-se objeto para diferentes propostas de estudo sobre diferentes abordagens. Os novos estudos recorreram ao uso de diagramas em forma de árvores (semelhantes às árvores utilizadas pela sintaxe) para representar a sílaba.

Dentro desses estudos destacamos a análise autosegmental que nega que a sílaba contenha estrutura interna. Neste sentido, na composição da sílaba há um nó silábico que liga os demais segmentos por uma camada esquelética. Como no exemplo:

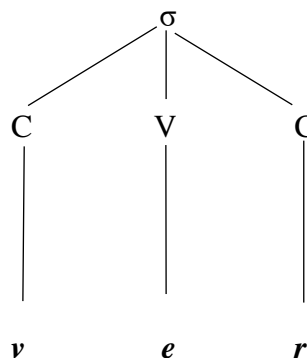


Figura 3 esqueleto silábico

Fonte: feito pela autora baseado nos esquemas de Mendonça, *A sílaba em fonologia* (2003)

Também destacamos a abordagem métrica que, ao contrário da análise anterior, considera que a sílaba possui uma estrutura interna e que divide em unidades menores. Desta forma, entre os segmentos e o nó silábico, teremos mais dois constituintes: o *ataque* e a *rima*, sendo que os elementos de rima podem dividir-se em *núcleo* e *coda*.

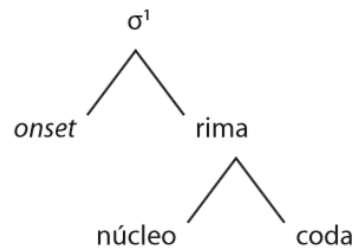


Figura 4: elementos silábicos
Fonte: Bisol (1996)

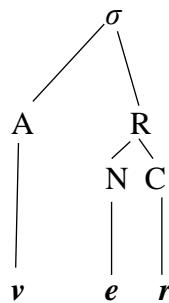


Figura 5

Fonte: feito pela autora baseado em Bisol (1996)

Diante do exposto, percebemos que a sílaba é um elemento considerado de difícil definição. Há várias definições no campo da fonologia que até os dias atuais parecem não chegar a um denominador comum.

Câmara Jr. (2004) nos apresenta algumas teorias que buscaram uma definição para a sílaba. Segundo ele,

Do ponto de vista fonético [...] Tem-se partido do efeito auditivo (sílabas sonora), da força expiratória (sílabas dinâmicas), do encadeamento articulatorio na produção contínua dos sons vocais (sílabas articulatorias, descrita por Saussure numa parte importante do seu Curso) (Saussure 1922, 77s), da tensão muscular durante essa série de articulações (sílabas intensivas, desenvolvida por Grammont, na base implícita das sugestões de Paul Passy, para complementar a teoria articulatoria de Saussure) (Grammont 1933, 97s) ou do jogo da musculatura peitoral, como estabeleceu Stetson numa elaboração mais rigorosa do conceito de sílaba dinâmica (Stetson 1951).

Apoiando-nos nessas teorias, entendemos que a estrutura de uma sílaba depende de uma vogal já que esta requer mais força expiratória, mais articulação e tensão muscular para produzir o som vocal mais sonoro. Por este motivo, destacamos a vogal como núcleo da sílaba. Câmara Jr. (1973 *apud* SIMÕES 2006) denomina esse núcleo de centro ou ápice, e as consoantes, elementos marginais, já que ficam em volta. No português, a sílaba é formada por um conjunto

de fonemas no qual o núcleo é sempre uma vogal. Identificamos uma sílaba pela pronúncia do conjunto de fonemas em uma única emissão de voz.

A Língua Portuguesa, assim como qualquer outra língua, segue regras *fonotáticas*.⁷ Em outras palavras, segue uma linha de organização de arranjos e sequências sonoras.

Considerando a sonoridade, na formação da sílaba destacamos três fases: ascendente (active), constituído por uma ou duas consoantes, o clímax ou auge (ápice) constituído por uma vogal e descendente (declive), que pode ser constituído pelas consoantes [s],[r],[l]. Essas fases correspondem ao processo de produção oral da sílaba e a posição ou movimento que os fonemas ocupam. Observe o esquema abaixo:

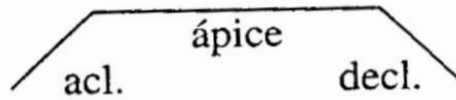


Figura 6: Molde silábico
Fonte: BISOL (1996, p. 29)

A sílaba vai se estruturar de acordo com a presença ou ausência dessas fases. A sílaba que apresenta apenas um movimento, composta por apenas um fonema (consequentemente uma vogal) é uma sílaba simples. A sílaba que apresenta mais de um movimento, formada por mais de um fonema, é uma sílaba complexa. Podemos exemplificar no quadro a seguir:

Quadro 5: Representação dos arranjos silábicos do português (C=Consoante, S=Semivogal e V=Vogal.)

| | Representação de arranjos silábicos | Exemplos |
|---|-------------------------------------|--|
| 1 | V (simples) | <i>u</i> -va, ['uva] <i>á</i> -to-mo, ['atomu] <i>i</i> -gre-ja, ['igreza] |
| 2 | CV (simples) | <i>Ca</i> -as ['kaza], <i>pa</i> -to [p'atu], <i>ca</i> -ma ['kama] |

⁷ Ver Bisol, Leda(org.) (1996) Introdução aos estudos em fonologia do Português brasileiro. A autora descreve detalhadamente as regras fonológicas através de esquemas enumerando cada regra.

| | | |
|---|------------------|--|
| 3 | SV (complexa) | <i>dói</i> , [d'oj] <i>boi</i> , [b'oj], <i>pai</i> [p'aj] |
| | VC (simples) | <i>ar</i> , [ˈar] <i>es-tu-do</i> [ist'udʊ], <i>ar-te</i> [ˈarti] |
| | VS (complexa) | <i>Oi</i> [ˈoi], <i>ai</i> [ˈai] |
| | CCV (simples) | <i>Pra-ga</i> [pr'aga], <i>tri-bo</i> [tr'ibu], <i>cri-me</i> [kr'imi] |
| | CSV (complexa) | <i>ín-dio</i> [ˈĩdʒjʊ] <i>có-pia</i> [k'ɔpja] |
| | CVC (complexa) | <i>cor-reio</i> [kor'ej.u] , <i>pos-te</i> [p'ɔsti]. |
| | CVS (complexa) | <i>Vai</i> , [v'aj] |
| | VCC (complexa) | <i>Abs-tra-to</i> . [abstr'atʊ] |
| | VSC (complexa) | <i>Eis</i> [ˈejs] |
| 4 | CCVC (complexa) | <i>tris-te</i> , [tr'isti], <i>Cris-tal</i> , [krist'aw] |
| | CSVV (complexa) | <i>quão</i> , [ku'ãw], <i>sa-guão</i> [sagu'ãw] |
| | CSVVC (complexa) | <i>quais</i> [kw'ais] |
| | CCVS (complexa) | <i>plau-sí-vel</i> [plaw.z'i.vew] |
| | CSVS (complexa) | <i>En-xa-guei</i> . [ẽʃ'agwei] |
| | CVCC (complexa) | <i>Fê-nix</i> . [f'ẽnikz] |

| | | |
|---|------------------|---|
| | CVSC (complexa) | <i>Meus</i> , [m'ewz], <i>nor-mais</i> [norm'aiz] |
| 5 | CCVSC (complexa) | <i>vi-trais</i> [vit 'aiz], <i>com-prais</i> [kõpr'aiz] |

Fonte: http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Apostila_Silabas.pdf

Um dos problemas mais comuns, principalmente no momento de aprendizagem da escrita, é a identificação do número de sílabas das palavras. Por ser uma unidade sonora, identificamos a sílaba a cada corrente de ar que é expirada. Aprendemos a divisão silábica pelo número de vezes que abrimos a boca enquanto pronunciamos, por exemplo, a palavra *ca-der-no*. Para sanar algumas das dúvidas dos alunos, Simões (2006) sugere que os exercícios partição de palavras que são dados nos primeiros anos escolares, não devam ser entendidos como meio de grafiação da divisão silábica, mas como o aprendizado de normas gramaticais para o corte de palavras ao mudar de uma linha para outra. Nessa fase esse exercício deveria funcionar como exercício para a consciência fonológica da criança. Admite-se então, um critério ortográfico em que o fonema não seja considerado em primeiro plano como em confusões mais constantes na divisão silábica de palavras com estrutura CCV. Por exemplo, grafamos silabicamente a palavra *pro-fes-sor* mas ao pronunciar o aluno vai considerar *pro-fe-ssor*. Os fonemas *ss* e *rr* precisam dividir-se e acompanhar partes vocabulares diferentes em oposição de palavras com *ch*, *lh*, *nh*.

2.2.3.1 Semivogal (*glides*)

As vogais tidas como *semivogais*, *glides* ou *vogais assilábicas*, não correspondem a uma vogal completa. Em outras palavras, só identificamos a diferença entre uma vogal e uma semivogal dentro da estrutura de uma sílaba. No português, classificamos os glides como encontros vocálicos. Usando como exemplo a palavra *boi* [boj] do quadro anterior podemos ilustrar da seguinte forma:

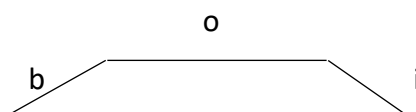


Figura 7

Fonte: elaborado pela autora

Se considerarmos a vogal como base da sílaba, percebemos pelo esquema anterior que o grafema [i] não corresponde a uma vogal completa.

2.4 ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Toda língua apresenta uma espécie de melodia quando pronunciada. A esse fenômeno chamamos de ritmo. O ritmo corresponde à duração da produção da sílaba. As línguas faladas pelo mundo podem apresentar um ritmo silábico ou acentual. O português por sua vez, não é uma língua de ritmo silábico, pois apresenta variações na duração das sílabas. As palavras que usamos do português podem possuir sílabas **tônicas**, de som mais fortes, ou **átonas**, de som com menos intensidade.

A intensidade desses sons silábicos pode ser marcada com sinais diacríticos: os acentos gráficos. A acentuação das palavras⁸ corresponde a um critério ortográfico que classifica os sons dos vocábulos quanto à sílaba tônica. Como explica Seara (2015, p. 127), o traço que distingue os vocábulos é o acento tônico. Observemos também a tendência prosódica pelas terminações das palavras, isto é, se terminam com consoantes como a maioria das oxítonas ou se estas são de origem estrangeira, como a maioria das proparoxítonas. O uso dos acentos gráficos (agudos e circunflexos) objetiva garantir a representação escrita da linguagem ajudando, por exemplo, a distinguir palavras homógrafas como *avô* e *avó* que possuem as mesmas letras, mas de pronúncia e significados diferentes.

De acordo com a regra ortográfica, as palavras oxítonas se caracterizam por possuir a última sílaba mais forte, as paroxítonas a penúltima sílaba e as proparoxítonas, a antepenúltima. Para diferir das paroxítonas (grupo de palavras de maior ocorrência no português), as oxítonas, (grupo intermediário) são acentuadas quando terminadas em [a], [e] e [o] seguidos ou não de [s]. Para os encontros vocálicos, a regra se aplica da seguinte forma: ditongos, acentua-se *éi*, *éu* e *ói*; os hiatos acentua-se *I* e *U* sozinhos na sílaba ou acrescido de [s].

Essas regras ortográficas tornam-se confusas quando tratamos de escrita e fala, porque na grafia não há sílaba tônica ou átona. Isso é um aspecto da língua falada. Por isso, é comum que encontremos nos textos itens como “agente” (para a gente), “apartir”, “derrepente”, assim como outras que encontramos em nosso *corpus*. Isso ocorre porque o aluno escreve da maneira

⁸ Dentre muitas dúvidas que podem surgir sobre acentuação das palavras, a distinção entre acento tônico e acento gráfico pode ser explicada da seguinte forma: o acento tônico corresponde à intensidade dos fonemas na fala e o acento gráfico marca a sílaba tônica na escrita.

que pronuncia determinados grupos de palavras de maneira que apoia-se em um único grupo de força, unindo-as em um só vocábulo. Conhecemos por grupo de força, uma sequência de palavras que, pronunciada sem pausa, transforma-se em um vocábulo. É comum ocorrer com preposições (da + aqui = daqui), pronomes (em + esta = nesta, no + outro = noutro), ou artigos (a + gente=agente).

2.5 ORTOGRAFIA

A gramática normativa, com o objetivo de unificar/padronizar a escrita, estabeleceu um conjunto de regras para que falantes de uma mesma língua, mas de países diferentes por exemplo, pudessem compreender-se com êxito, tornando a ortografia uma convenção social.

Seguimos as normas pautadas pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa, edição de 1940, aprovada pela Academia Brasileira de Letras em 1942 (Simões, 2006, p. 42), atualmente atualizadas conforme o último acordo ortográfico pelo decreto 6.583 assinado em 29 de setembro de 2008.

Muitas vezes encontramos dificuldades para grafar uma palavra como *viagem*, na dúvida entre o uso do *G* ou *J*, seja no processo de aquisição da escrita, seja nos anos finais do ensino fundamental. Para sanar as dúvidas é necessário que compreendamos que no Português há uma arbitrariedade em algumas representações gráficas e que por isso somos obrigados a memorizar e entender que algumas palavras possuem uma memória etimológica. Isso porque esses padrões ortográficos são estabelecidos de acordo com aspectos etimológicos (origem da palavra) ou fonológicos das palavras. Ou seja, mesmo sabendo que há construções óbvias que relacionam unidade sonora/letra, como *lata*, *pato*, *vida*, o nosso sistema ortográfico é composto por palavras originárias de outras línguas: como *Homem*, que precisa ser grafada com *H* no início, não pelo valor sonoro da letra inicial, mas pela sua memória etimológica, já que é derivada do Latim *homo*.

Nesse sentido, Morais (2007) explica a distinção de palavras intituladas *regulares* e *irregulares*. As palavras regulares são tidas como determinadas por regras e podem ser aprendidas pela compreensão, como o uso do *Z* em *riqueza*, *leveza*, *avareza*, *tristeza*, porque segundo a regra ortográfica do português, os substantivos que terminam em */eza/* e que são derivados de adjetivos se escrevem desta forma, ou no caso de um adjetivo pátrio será substituído pela letra *s* como em *holandesa*, *portuguesa*, *japonesa*, etc., ou título de nobreza, *baronesa*, *marquesa*, *duquesa*. Essas estratégias de memorização e distinção das representações

gráficas de palavras não se aprende no primeiro ou segundo ano de escola. As dúvidas que seguem durante os anos seguintes de alfabetização devem ser trabalhadas pelos demais professores.

Segundo Morais (2007), as regras que regem as regularidades se dividem em três:

- **Regularidade direta:** na qual a notação da palavra segue o sistema de escrita alfabética do português, sem que haja dúvida na escrita de palavras como *dama, lata, mata*.
- **Regularidade contextual:** considera a posição da correspondência fonográfica na palavra, com a finalidade de determinar qual letra é a correta. Por exemplo o emprego do **J** em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra preceda os sons /a/, /o/ e /u/ como em *caju, cajado, juiz, jumento, jacaré*.
- **Regularidades morfossintáticas:** consideremos as unidades maiores (morfemas) das palavras, e suas características gramaticais. Por exemplo o emprego de **ÃO** nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo como em *roubarão, chegarão, discutirão*. E as palavras formadas por derivação lexical como o emprego de **L** em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/ como *milharal, colegial, possível, sutil*.

As **irregularidades** correspondem aos casos de correspondências som-grafia, os quais não podem ser explicadas por regras, mas que devemos considerar a etimologia das palavras, e/ou pelo processo convencional da notação das palavras. Tomemos como exemplo a notação do som /s/ com **S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ** em *seguir, cidade, assustar, auxílio, açúcar, exceção, nascer, cresça*.

Na tabela a seguir, trazemos palavras do nosso corpus para apresentar essas regularidades e irregularidades.

Quadro 6: regularidades e irregularidades identificadas em palavras do *corpus*.

| FORMA GRAMATICAL | FORMA OBTIDA | TIPO/CATEGORIA DE ERRO |
|------------------|---------------|--|
| É | E | Acentuação gráfica |
| Está | Esta (verbo) | |
| Me | Mim | Erro sintático (Regularidade morfológica) |
| Conseguiram | Conseguirão | Confusão entre terminações (Regularidade contextual) |
| Por enquanto | Porinquanto | Erro de segmentação (Regularidade contextual) |
| Por isso | poriso | |
| A gente | agente | |

| | | |
|--------------|-----------------------------------|--|
| Com certeza | con certeza | |
| Entramos | Entremo | Forma morfológica diferente (Regularidade morfológica) |
| Começamos | Comerçemo | |
| Está | Ta | |
| Conseguiu | Conseguio | Hipercorreção (Regularidade morfológica) |
| Analfabeta | Analfabética | Hipercorreção (Irregularidade) |
| Podemos | Poderemos | |
| Discussão | Disculsão | |
| Escutar | Escultar | |
| Sofrer | sofre | Transcrição fonética (Regularidade morfossintática) |
| Fez | Feis | Transcrição fonética (Regularidade contextual) |
| Pés | Péis | |
| Se | Si | |
| Mas | Mais (usado como adversativa) | |
| Falou | Falo | Transcrição fonética (Regularidade morfológica) |
| Perguntou | pergunto | |
| Voltou | Volto | |
| Proporcionar | Proporciona (contexto infinitivo) | Transcrição fonética (Irregularidade) |
| Arrumou | Arromou | |
| Desesperado | Dis esperado | |
| Desgosto | Dis gosto | |
| Voltou | Vouto | |
| Flagrante | Fragrante | |
| Violência | Fiolença | Troca de letras com som semelhante (Regularidade direta) |
| Financeira | V inanceira | Uso indevido de letras (Regularidade contextual) |
| Interrompeu | Im terrompeu | |
| Arrependeu | A rependeu | |
| Pequeno | P egueno | |
| Carreira | C areira | |
| Assustadas | A sustadas | |
| Preguiçosos | P reguiçozos | |
| Experiências | E speriências | Uso indevido de letras |
| Agradecido | A gradesido | |

| | | |
|------------|-------------------|-------------------------|
| Assaltando | Alsautano | <i>(Irregularidade)</i> |
| Orelha | Orenha | |
| Inocência | Inossência | |

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As palavras apresentadas acima estão ordenadas de acordo com a categoria de erro ortográfico e suas regularidades e irregularidades ortográficas.

Como pontua Cagliari (2009), os erros que correspondem ao uso indevido de letras, se caracteriza pela escolha que o aluno faz de uma letra possível para representar o som de uma palavra quando a ortografia faz uso de outra (*Carreira/Careira*). O uso indevido de letras e a transcrição fonética aparecem em maior número em nosso corpus. A transcrição fonética corresponde às palavras que são escritas de acordo com a fala (*desesperado/disisperado*). Os erros de Hipercorreção ocorrem quando o aluno tem consciência da forma ortográfica de determinadas palavras e que estas têm pronúncias distintas, e seguem uma linha de generalização.

Vários erros de acentuação foram encontrados em nosso *corpus*, porém, como já discutido, pontuamos apenas os recorrentes em maior número. A acentuação gráfica das palavras tendem a ser mais ausentes ou usadas de forma incorreta. O erro sintático corresponde a problemas de concordância ou regência, que podem ser característicos de qualquer variação dialetal que só é comum na língua oral.

Palavras com surdas e sonoras às vezes são confusas para o aluno no momento de grafar palavras. A troca de letras com sons semelhantes, correspondem à troca do som de um fonema por outro. Como os pares sonoros /f//v/ em *financeira/vinanceira*.

2.6 FALA E ESCRITA

Fala e escrita são duas modalidades da linguagem humana. São instâncias que têm suas características e particularidades. Cada uma pode mudar dependendo do contexto de uso. Tanto a língua falada como a língua escrita podem apresentar-se de modo “vulgar”, culto ou de acordo com as normas sugeridas pelas gramáticas padrão. A isso, implicará a escolha do falante ou escritor. De igual modo, são essenciais ferramentas de comunicação do homem.

Kato (1986) explica que, “a escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, mas há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido às diferenças temporais, sociais e individuais”.

A fala é um ato inato, adquirido informalmente no dia-a-dia, é a ferramenta primeira de interação com o mundo. Ela pode ser espontânea, mas também pode ser policiada, ensaiada, retirada de algum texto escrito e reproduzida. Além disso, dispõe de elementos como expressão corporal e retomada de turno que permitem a construção de sentidos por parte do interlocutor.

A escrita só é aprendida no momento em que já temos o domínio da língua falada, na maioria das vezes está subordinada às normas gramaticais. Possui características particulares como formas textuais, fontes de letras, cores e imagens que, assim como uma expressão corporal para a fala, servem para a construção de efeitos de sentidos.

O ato de escrever possui uma carga histórica de tentativa de consolidação e mudanças de padrões. Historicamente, surgiu com a invenção do alfabeto pelos fenícios que mais tarde evoluiu com o propósito de unificar e facilitar a comunicação entre povos de um mesmo dialeto que apresentavam por exemplo, variações dialetais. Assim, a escrita foi ganhando poder suficiente para conquistar nações e impor cultura, crenças e valores. Considerando nosso contexto social, a escrita é uma ferramenta indispensável, tanto que exclui do meio social ou dificulta a vida daqueles de que não tem o seu domínio. Marcuschi (2005) explana que:

(...) sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala*, mas não como um *ser que escreve*, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária. Não é necessária muita genialidade para constatar que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita.

Koch (2005) faz uma distinção entre fala e escrita por uma ótica de língua ideal como vemos a seguir:

| 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 completas com subordinação abundante |
| Pequena frequência de passivas | Emprego frequente de passivas |
| Pouca nominalização | Abundância de nominalização |
| Menor densidade Lexical | Maior densidade lexical |

Tanto a fala como a escrita utilizam-se do mesmo sistema linguístico. Tanto a primeira como a segunda estão sujeitas a usos adequados e inadequados, formais e informais, e a variações de quaisquer dialetos.

Concordamos com Cagliari (2009, p. 101) quando explica que a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras.

2.7 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Faraco (2012 p. 12) ressalta que o letramento antecede a alfabetização e que “momentos específicos de aprendizagem acompanham os momentos específicos de aprendizagem do alfabeto e do sistema alfabético e vão muito além desses momentos específicos”. Enquanto isso a alfabetização fica responsável pelo “conhecimento do alfabeto e da lógica e dos mecanismos da escrita alfabética”.

Não é somente a área de Língua Materna que depende da competência escrita. Por ser um fato social, a escrita é essencial para todas as demais disciplinas e essas dependem que o aluno tenha domínio da mesma. O domínio sobre a escrita corresponde a toda uma conquista de espaço desde a área de ciências humanas até a área das exatas, pois se consideramos os pensadores e teóricos da história, percebemos que todos tinham uma desenvoltura verbal para expressão de suas ideias.

O não desenvolvimento da habilidade escrita é quase sempre um problema de comunicação linguística entre aluno, professor e escola nos trabalhos escolares. Essa deficiência decorre do trabalho com a língua na sala de aula, em como a língua é tratada e quais métodos são utilizados no processo de ensino aprendizagem. Por muitos anos, senão até os dias

atuais, as aulas de Língua Portuguesa se embasavam em estudo silábico, separação de palavras, ditados, memorização etc. Esse ensino tradicional descontextualizado implicavam em outras disciplinas, pois enquanto o ensino de língua materna se preocupava com a estrutura da palavra, as outras áreas usavam o texto para passar infinitas informações.

Segundo Silveira (2001), o ato de escrever implica no controle de dois aspectos fundamentais: o que escrever e como escrever [...]. Nesse momento os alunos precisam pensar não só em como escrever as palavras, mas também em como se organiza o sistema alfabético de notação.

Segundo Marcuschi (2003), fala e escrita são instâncias que não se opõem, mas se completam e entre ambas há uma continuidade. O autor estuda a fala e a escrita numa perspectiva sociovariacionista ressaltando que ambas apresentam os mesmos traços (dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade). Segundo ele, as diferenças entre ambas ocorrem dentro de um continuum tipológico e devem ser vistas e analisadas dentro do contexto de uso. Marcuschi (2003) questiona ainda a respeito da escrita como representação da fala e da fala como representação da escrita:

sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala ... porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade ... a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala... (MARCUSCHI 2010, p.17).

Mesmo na alfabetização, ou nos próximos anos do Ensino Fundamental I e II, o aluno é preparado para aprender as regras que regem a comunicação verbal com o propósito de se falar “corretamente”, as quais se diferenciam muito dos outros meios de comunicação com os quais ela tinha contato e compreendia até então. Quanto a isso, Nunes diz que:

Não é preciso ensinar (formalmente) ninguém a falar. A aquisição da linguagem oral se dá naturalmente, no contato com falantes de uma determinada língua, enquanto que a escrita precisa ser ensinada. E, se a escrita precisa ser ensinada, precisamos nos ater à melhor forma de se fazer isso. (NUNES 2006, p. 89)

Pensando nesse problema, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional) de Língua Portuguesa, orientam o docente a formar falantes competentes, conhecedores das mais diversas modalidades da linguagem oral, tanto formal como informal, de acordo com a situação

comunicativa em determinado contexto em que se encontrarem. O documento propõe a abordagem de atividades que foquem na fala, na escrita e na reflexão linguística. A concepção de oralidade trazida pelos PCNs, são baseados nos estudos sociointeracionistas, que rebatem à concepção dicotômica em face da escrita. Dessa forma, o docente deve mostrar para o aluno que é por meio do domínio desses dois mecanismos que nos inserimos no contexto social. No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental, Marcuchi (1999) frisa que os Parâmetros são qualitativamente superior aos apresentados para as primeiras quatro séries, não mudando a essência do documento, mas aprimorando-o tecnicamente para os respectivos anos.

2.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA ESCRITA E TRATAMENTO DO ERRO ORTOGRÁFICO

A escola por muito tempo atribuiu valor sobre a escrita em detrimento da fala, na qual a primeira distinguia-se pelo padrão formal e bem elaborado, enquanto a segunda era um ato não planejado e por isso menos elaborado. Assim, as duas ferramentas de comunicação eram tratadas na sala de aula de forma estanque. Na realidade, a escola compromete-se com o ensino da língua padrão seja na linguagem escrita, seja na linguagem oral. O embate entre a língua que o aluno domina e a que ele terá que dominar dá início a um processo quase sempre frustrante.

A criança chega na escola com uma bagagem linguística que se confrontará com os conhecimentos que lhe serão apresentados no processo de letramento. Esse é o momento em que ela entrará em contato com a escrita e provavelmente tenderá a imprimir suas marcas orais em suas produções. A prática diária e a mediação docente são um divisor de águas para ensiná-la a separar a forma falada da forma escrita. Isso porque lhe é apresentado um sistema alfabético com símbolos e combinações para construção de palavras, o que se torna uma confusão na cabeça da criança. Confusão decorrente do pensamento que “(...) a escrita alfabética tem, como princípio geral, a ideia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e de que cada letra representará uma unidade sonora” (FARACO 1997, p.9).

Quando pensamos no processo de aquisição da escrita, automaticamente pensamos nos erros e acertos por parte do aprendiz. No dicionário Aurélio, os significados do termo “erro” aparecem como: *1.Enganar-se em. 2.Não acertar com. 3.Não dar em. 4.Não dar com; perder-se em. 5.Vaguear. 6.Enganar-se. 7.Perder-se. 8.Esgarrar. 9.Pecar; flutuar.* Todas as definições apontam para um sentido negativo e tendemos a migrar esse sentido da nomenclatura para o processo de aprendizagem.

Desconsiderando a definição negativa da nomenclatura, o erro pode ser entendido como algo construtivo, como explicam as percepções construtivistas e as ideias piagetianas. Silveira (2001, p.21) nos explica que “na teoria construtivista, o erro é visto não como um fim, mas como o começo de um processo de aprendizagem. Quando uma criança começa a escrever sozinha, processo de elaboração de hipóteses, procura sistematizar o que aprendeu com o que já sabia.

Na tentativa de compreender as causas dos erros de natureza ortográfica, alguns teóricos⁹ desenvolveram propostas que classificam esses desvios relacionados ao sistema fonológico. Lemle¹⁰ (1982, p. 17 *apud* GUIMARÃES 2005) apresenta a seguinte percepção:

- Correspondências biunívocas entre fonemas e letras:
Relação de um para um; cada letra com seu fonema, cada fonema com sua letra. Ex: ‘p, b’-/p, b/; ‘t, d’-/t, d/; ‘f, v’-/f, v/; ‘a’-/a/.
- Correspondência de um para mais de um, determinadas a partir da posição.
Cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição. Ex. A letra ‘s’, no início da palavra, som de [s], como ‘sala’; na posição intervocálica, som de [z], como em ‘casa’.
- Relações de concorrência
Mais de uma letra para o mesmo som. Ex. [z] pode ser representado pelas letras ‘s’, ‘z’ e ‘x’ como em ‘mesa’, ‘certeza’ e ‘exemplo’.

De acordo com as propostas apresentadas acima, Lemle (1982 *apud* GUIMARÃES 2005) caracteriza os erros encontrados na escrita infantil como falhas de primeira, segunda e terceira ordem.

⁹ Em meio a pesquisa bibliográfica para a realização deste trabalho, encontramos contribuições teóricas de grande importância acerca da fonologia, desenvolvidas por David Stampe em sua tese de doutorado intitulada *A dissertation on natural phonology (1973)*, onde apresenta Teoria da Fonologia Natural, categorizando os processos fonológicos. Não o citamos aqui, pois na medida em que fomos identificando os desvios no corpus, acreditamos que os suportes teóricos com especificidades no sistema ortográfico seriam mais viáveis para explicar os fenômenos.

¹⁰ Miriam Lemle, professora de Linguística da Universidade do Rio de Janeiro e autora do livro Guia Teórico do Alfabetizador.

Quadro 7: Falhas de primeira, segunda e terceira ordem, segundo Lemle (1982 *apud* GUIMARÃES 2005).

| | | |
|--------------------------|--|--|
| Falhas de primeira ordem | Repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras; falhas decorrentes da forma das letras; falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som. | Ex: repetições de letras: <i>ppa/pai</i> ; omissões de letras: <i>pota/porta</i> ; trocas na ordem das letras: <i>parto/prato</i> ; falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra: <i>rano/ramo</i> ; falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som: <i>sabo/sapo</i> ; |
| Falhas de segunda ordem | A escrita é uma transcrição fonética da fala. | Ex: <i>matu/mato</i> ; <i>bodi/bode</i> ; <i>azma/asma</i> ; <i>nessa/mesa</i> ; <i>genrro/genro</i> ; <i>ão' por 'am' em: falão/falam</i> . |
| Falhas de terceira ordem | Trocas entre letras concorrentes. | <i>Açado/assado</i> ; <i>trese/treze</i> ; <i>acim/assim</i> ; <i>jigante/gigante</i> ; <i>xinelo/chinelo</i> ; <i>chingou/xingou</i> ; <i>puresa/pureza</i> ; <i>sal/sal</i> ; <i>craro/claro</i> ; <i>operaro/operário</i> |

Os erros segundo Carraher (1986 *apud* GUIMARÃES 2005) demonstram ter uma concepção alfabética de escrita não são randômicos, mas refletem uma espécie de apego à regra alfabética básica de representar cada som por uma letra como se existisse uma correspondência biunívoca e recíproca entre letra e som.

- Transcrição da fala: a criança representa a palavra escrita com base nos sons da pronúncia. Ex: *pexi/peixe'*, *vassora/vassoura*;
- Supercorreção: ocorre no momento em que a criança já tem consciência que há uma diferença entre a língua falada e a língua escrita. Por exemplo, a criança descobre que o som de 'u' no final da palavra é frequentemente representado por 'o'. Grafias como 'vio' para 'viu' podem resultar desse processo de correção das diferenças entre a língua falada e a língua escrita;
- Erros por desconsiderar as regras contextuais: nesta regra, o valor da letra muda de acordo com o contexto. Ex: o som das letras 'c' e 'g' difere quando seguidas por *a, o, u*, ou *e, i*, antes de *p* e *b*, usa-se *m*, não se usa *ç* antes de *e* e *i* ou em início de palavras;

- Ausência de marcação da nasalização: para Carraher, a marcação da nasalização pode ser vista como um traço distintivo. Ex: *fã/fá, pau/pão, mau/mão*. Essa diferença de sons marca a diferença dos significados das palavras.

- Ligação à origem da palavra: dificuldades para grafar palavras que usa-se *s* com som de *z*, uso do *ss* ou *ç, g* ou *j etc*, pois o contexto ou o som não permitem identificar qual consoante usar;

- Troca de letras: trocas entre consoantes que têm os mesmos traços distintivos, exceto um, com a diferença sutil da vibração ou não das cordas vocais, como /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, as que não vibram e /b/, /d/, /g/, /v, z/, as que vibram. Ex: *bato/pato, foi/voi*;

- Sílabas de estruturas complexas: dificuldades para grafar palavras que não possuem uma sílaba padrão (CV). Ex: *pato/prato, for/for*.

Cagliari (2009), nosso terceiro autor, o qual inspirou a realização deste trabalho, analisa através de textos espontâneos produzidos por alunos, os desvios ortográficos classificando-os da seguinte maneira:

- Transcrição fonética: transcrição fonética da própria fala. Ex: *qui/que, tristi/triste*;
- Uso indevido de letras: escolha de uma letra possível para representar o som de uma palavra quando a ortografia usa uma outra letra. Ex: *dici/disse, felis/feliz, coando/quando*;

- Hipercorreção: quando o aluno tem consciência que há uma diferença entre língua falada e escrita, quando identifica por exemplo, palavras terminadas em *e*, passa a generalizar escrevendo todas as palavras com som de *i* com a letra *e*;

- Modificação da estrutura segmental das palavras: erros de troca: *voi/foi*, supressão: *bida/vida*, acréscimo e inversão de letras: *save/sabe, sosato (susto)*;

- Juntura intervocabular e segmentação: palavras escritas segmentadas. Ex: *eucazeicoéla/eu casei com ela, jalicotei/já lhe contei, a gora/agora, a fundou/afundou*;

- Forma morfológica diferente: erro baseado na variedade dialetal do aluno. Ex: *ni um/em um* ou *num, ta/está*;

- Forma estranha de traçar as letras: traçado irregular do símbolo da letra. Na escrita cursiva encontramos por exemplo, *m* com duas “perninhas” o que pensa-se ser um *n*, ou um *b* traçado de forma que se leia *v*;

- Uso indevido de letras maiúscula / minúsculas: quando aprende-se que nomes próprios são escritos com letras maiúsculas, a criança tende a traçar muitas palavras também com letra maiúsculas, como por exemplo o pronome *Eu*;

- Acentos gráficos: alguns erros desta natureza, provém da semelhança ortográfica entre forma com e sem acento. Ex: *vó/vou*.
- Sinais de pontuação: o uso dos sinais de pontuação não é ensinado inicialmente o que torna esse tipo de erro mais constante. Erros dessa natureza podem ocorrer quando o aluno quer marcar a pausa entre uma palavra e outra. Ex: *Era. uma. vez.*
- Problemas sintáticos: erros de concordância ou regência provenientes do modo de falar de diferentes dialetos. Ex: *eles viu outro urubu*.

Ao apresentar essa classificação usando como exemplo textos espontâneos de alunos, Cagliari (2009) oferece aos professores um meio de identificar os erros de escrita do aluno, refletir sobre as causas e tentar solucionar tais problemas. Sobre os erros que o autor encontrou em seu *corpus*, explica:

[...] os erros não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças e nem os acertos são obras do acaso. Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda. (CAGLIARI 2009 p. 127).

Com essas contribuições teóricas percebemos que há uma preocupação em investigar as causas dos erros e por meio destas investigações encontrar soluções que ajudem o professor a montar metodologias que contribuam para o ensino de língua materna. O olhar para o erro na escrita deve ser compreensível considerando o momento de aprendizagem principalmente para alunos de anos iniciais do ensino fundamental.

Quando tratamos de erro ortográfico em considerável escala nos anos finais do ensino fundamental, a preocupação torna-se maior, pois a escola/professor espera que alunos neste momento de aprendizagem tenha um determinado domínio na escrita. O olhar para o erro neste momento, precisa desprender-se de considerações preconceituosas e identificar determinadas variações nos dialetos dos alunos. Acreditamos que a melhor saída para obter melhores resultados é o trabalho com leitura e reflexão. Refletir sobre o que se inscreve e como se inscreve. Refletir inclusive acerca dos erros cometidos nos textos.

2.9 METODOLOGIA

2.9.1 Coleta de dados

O *corpus* utilizado para análise foi coletado em uma escola pública, em duas turmas do ensino fundamental dos anos finais, sendo uma turma de 8º ano e outra de 9º. Inicialmente foi

solicitado à professora a permissão para análise dos textos que seus alunos produziam. Com a permissão da mesma, deixamos o tema para os textos a seu critério.

Após explicar sobre os gêneros textuais, foi solicitado pela professora que os alunos produzissem dois textos de no mínimo 30 linhas seguindo as normas padrão da gramática. O primeiro texto tinha como tema: *A importância da educação*. Para a elaboração desse texto, foi realizado primeiramente um debate na sala em torno do tema. O segundo texto seria de caráter narrativo, uma memória, na qual o aluno ficasse livre para narrar suas histórias. Apesar disso, o texto também seria escrito dentro da norma padrão.

Os textos foram recolhidos após o prazo solicitado pela docente, sem correções da mesma.

2.9.2 Do corpus

Os textos coletados para a pesquisa são de gêneros diferentes, no qual um é um argumentativo sobre *A importância da educação*, e o outro, narrativo/descritivo que tem por finalidade narrar um fato ou história que traga um fundamento moral. Observou-se no campo da textualidade que os alunos conseguiram, em sua maioria, escrever usando dos elementos próprios deste gênero, como personagens, tempo, espaço e organizados em começo, meio e fim, atentando-se as regras de coesão e coerência.

O corpus é constituído de 107 textos, sendo 58 produzidos por alunos do 8º ano e 49 produzidos por alunos do 9º ano.

No campo ortográfico notou-se que, além de uma ausência considerável de pontuação, os alunos grafavam palavras de acordo com a pronúncia. A essas marcações, identificaremos as *regularidades* e *irregularidades* de acordo com o que emprega a ortografia do português brasileiro.

2.9.3 Análise

Mostraremos alguns desvios ortográficos encontrados nos textos produzidos por alunos, segundo a percepção de Cagliari (2009), pretendendo explicar pelo ponto de vista fonético e fonológico que grande parte desses erros não se dão aleatoriamente mas possivelmente devido as diversas possibilidades de uso da língua e a marca impressa da oralidade.

Das oito categorias propostas por Cagliari (2009), apresentaremos apenas cinco, de acordo com os desvios mais recorrentes, considerando tanto o número de palavras como o número de vezes em que essas palavras aparecem nos textos. Serão organizadas em tabelas da

seguinte forma: grupos: 1. Transcrição Fonética; 2. Troca de letras; 3. Modificação na forma morfológica; 4. Acentuação gráfica; 5. Juntura Intervocabular ou Segmentação. Esta divisão visa classificar os desvios ortográficos ao passo que identifica a causa fonética.

Ao tratarmos de vogais ou consoantes, usaremos as mesmas entre [] (chaves), para representar um som usaremos os símbolos entre // (barras).

3 ANÁLISE DOS DADOS

As palavras colhidas para análise correspondem aquelas de maior número de ocorrências nos textos. Totalizamos 43 casos de transcrição fonética da própria fala dos alunos. Apresentaremos as amostras em tabelas seguidas da transcrição fonética e a categoria do erro segundo a fonética e a fonologia. Desta categoria, destacamos:

Quadro 8: Grupo 1: Transcrição Fonética

| Nº | POSIÇÃO | FORMA GRAMATICAL | FORMA OBTIDA | TRANSCRIÇÃO FONÉTICA |
|----|---------|------------------|--------------------|----------------------|
| 1 | Aclive | desesperado | <i>disisperado</i> | [di.zis.pe.r'a.du] |
| 2 | Aclive | Desgosto | <i>disgosto</i> | [diz.g'os.to] |
| 3 | declive | Mas | <i>mais</i> | [m'aiz] |
| 4 | declive | pés | <i>péis</i> | [p'eiz] |
| 5 | declive | fez | <i>feis</i> | [f'eiz] |
| 6 | Ápice | Se | <i>Si</i> | [s'i] |
| 7 | declive | voltou | <i>Volto</i> | [vowt'ow] |
| 8 | declive | falou | <i>falo</i> | [fal'ow] |
| 9 | declive | perguntou | <i>pergunto</i> | [per.gũ.to] |
| 10 | declive | sofrer | <i>Sofre</i> | [so.fr'e] |
| 11 | declive | estar | <i>esta</i> | [es.t'a] |

Como podemos ver no quadro, as palavras (1), (2), (3), (4), (5) e (6), a letra [i] tende a ser grafada pela relação da pronúncia do fonema /i/ com o fonema /e/ na palavra. Ou seja, o aluno escreve [i] porque a pronúncia do fonema corresponde mais a [i] do que [e]. A mesma relação acontece nas demais. *Mais* é advérbio de intensidade que, dependendo da função exercida na frase, pode se tornar substantivo, conjunção, preposição ou um pronome indefinido.

Usamos *mas* como conjunção adversativa para expor uma ideia contrária, ou como advérbio para ressaltar alguma informação. A adição do fonema /i/ é comum na pronúncia do *mais* adversativo pois a diferença entre *mas* e *mais*, só é evidente quando grafada.

Em (5) e em (6), a pronúncia pede o fonema /i/ porque tendemos a pronunciar palavras dessa natureza com uma ditongação, ou seja, adiciona-se uma semivogal em posição anterior ou posterior a uma vogal (ex: mês/mês). Em (4) e (5), como explica Simões (2006, p. 97), trata-se do fenômeno fono-ortográfico *epêntese* no qual a pronúncia informal desenvolve uma semivogal que parece realçar tanto a tonicidade do monossílabo quanto a clareza do travador [s]. Contudo, em (7), (8) e (9), ocorre um apagamento na escrita da vogal [u] no declive silábico ocorrendo uma *monotongação*, como *voltô*, *falô*, *pergunto/perguntô*, onde prevalece a vogal base do ditongo.

Quando o aluno grafa palavras como *leva* (*levar*), *faze* (*fazer*) *olha* (*olhar*), *esta* (*estar*) como destacado em (10) e (11), ocorre um apagamento do fonema /r/.

Grupo 2: Troca de letras

Ao contrário das vogais, as consoantes são as constantes dúvidas de uso nas palavras. Principalmente quando se trata de palavras com uso da letra [s], que apresenta diferente sons dependendo da posição em que se encontra. Observemos algumas das palavras destacadas da amostra que apresentam esse uso indevido desta e de outras letras:

Quadro 9: Palavras identificadas com desvios de troca de letras.

| Nº | POSIÇÃO | FORMA GRAMATICAL | FORMA OBTIDA | TRANSCRIÇÃO FONÉTICA |
|----|------------------|------------------|--------------------|----------------------|
| 12 | Aclive e declive | assaltando | <i>Alsautanu</i> | [a.s'awtãdõ] |
| 13 | aclive | assustadas | <i>Asustadas</i> | [a.sust'adas] |
| 14 | declive | conseguiu | <i>Conseguio</i> | [kõseg'iw] |
| 15 | ápice | entramos | <i>Entremo</i> | [ẽ.tr'amos] |
| 16 | aclive | inocência | <i>inossência</i> | [i.nos'ẽjsja] |
| 17 | ápice | agradecido | <i>Agradesido</i> | [a.grades'idõ] |
| 18 | ápice e declive | preguiçosos | <i>Preguisozos</i> | [pregis'ozoz] |
| 19 | aclive | arrepender | <i>Arepende</i> | [a.xepẽd'er] |

A letra [s] dependendo do lugar empregado pode ter valor de uma fricativa surda. Quando no início de uma sílaba, as chances de dúvidas em opções de escolha (como para *cebo/sebo*, *célula/selula*, *cesta/sesta*) podem existir no momento de grafar a palavra, mas o aluno tem consciência que uso que irá fazer é do fonema /s/. Em início de palavra, a consoante [s] sempre representará o som de /s/. Nas palavras coletadas acima, percebemos algumas dessas trocas ou apagamentos que podem significar dúvidas ou mesmo falta de conhecimento a respeito da representação de um som.

Em (12) houve quatro confusões ou trocas. Primeiro, o acréscimo da consoante [l] antecedendo [s]. Em seguida, a grafia errada do som /s/, que por convenção, nessa posição deveria ser grafado com [ss]. Ainda na posição do declive da palavra, para representar o som /w/ foi grafado a vogal [u] quando deveria usar [l]. Na última sílaba, ocorre um fenômeno comum de variação linguística refletido no ato de escrita constantemente em nosso corpus. No morfema que deveria ser grafado com “ndo”, o gerúndio da palavra aparece de forma reduzida, ou seja, há um apagamento da oclusiva dental / d / fenômeno que, segundo Cagliari (2002, p. 101), ocorre quando há a supressão de um segmento da forma básica de um morfema, redução de uma parte fônica da palavra.

Em (13) ocorre o mesmo apagamento de (12). As mesmas confusões ocorrem em (17) e (18) com o uso de [c] e [ç] por apresentarem o som de /s/. Os “erros” mais comuns em torno do fonema /s/, se dá por ser um fonema que pode ser representado por mais de uma consoante, como [ç] para *açúcar*, *açude*; ou grafada com [c] em *cesta*; com [x] para *experiência*, *exceção*; com [z] para *nariz*, *matriz*, *feliz*; ou ainda pelos dígrafos [ss][sc][sç] como em *assado*, *desce*, *nasça*.

Mais um fenômeno interessante ocorre em (14) com a troca da vogal [u] por [o] para marcar o fonema / u /. Em (15), o aluno usou o verbo *começar*, no presente do subjuntivo, para marcar um acontecimento do passado. É também um verbo da terceira pessoa do plural e, por isso, necessita da marcação de número pelo fonema /s/ [en'tremu] [en'tramus]. Para escolher grafar a palavra desta maneira, podemos acreditar que o aluno associe esta palavra a outras como *fizemos* e *comemos*.

GRUPO 3: Modificação na forma morfológica.

Neste grupo destacamos as palavras que apresentam “erros” que correspondem à forma usada pelo aluno diariamente, ou seja, sua variedade dialetal. A forma escrita de determinadas

palavras que são pronunciadas dentro desse contexto, são muitas vezes desconhecidas pelo aluno. Vejamos:

Quadro 10: palavras que constituem o grupo de desvios por modificação na forma morfológica.

| Nº | POSIÇÃO | FORMA GRAMATICAL | FORMA OBTIDA | TRANSCRIÇÃO FONÉTICA |
|----|---------|------------------|--------------|----------------------|
| 20 | ápice | está | <i>Ta</i> | [es.t'a] |

O apagamento da sílaba “es” no dia a dia, é comum na fala informal. Categorizamos como desvios por modificação morfológica, por considerarmos o apagamento da sílaba “es” como o fator de transformação da estrutura da palavra “está”.

GRUPO 4: Acentuação gráfica.

A dificuldade na identificação de sílaba tônica é comum em alunos em fase de alfabetização, principalmente a marcação das sílabas “mais fortes” com acento. Porém, os problemas com essa marcação de sinais diacríticos podem se estender até os anos seguintes. Foi o que encontramos em nossa amostra:

Quadro 11: Palavras que constituem o grupo de desvios por acentuação gráfica.

| Nº | FORMA GRAMATICAL | FORMA OBTIDA | TRANSCRIÇÃO FONÉTICA |
|----|------------------|--------------|----------------------|
| 21 | está | <i>Esta</i> | [es.t'a] |
| 22 | é | <i>E</i> | ['e] |

A ausência do acento agudo em (21) transforma o verbo em pronome demonstrativo, que o aluno não tem consciência, pois grafou a palavra espelhando-se em sua forma oral. A mesma ausência acontece frequentemente em (22) na maioria do corpus. O aluno tem a consciência que precisa fazer uso do verbo indicativo *é* (*ser*), porém não faz uso do acento provavelmente, por a pronúncia deste verbo corresponder ao som da vogal média-baixa meio-aberta /ɛ/- um [e] aberto.

GRUPO 5: Segmentação ou Juntura intervocabular.

Neste grupo destacaremos a diferença da *palavra fonológica* da *palavra ortográfica*. Sobre a palavra fonológica, Henriques (1951) explica que uma sequência sonora realizada na emissão de uma frase se decompõe em grupos onde prevalece uma única pauta acentual, ou seja, ao emitir uma sequência de palavras, tende-se a apoiar-se em uma sílaba tônica, átona pretônica, postônica ou subtônica, unindo um sintagma a outro. Essa juntura é muito comum no processo de escrita, principalmente na aquisição, quando o aluno tende a grafar as palavras juntas. Na tabela a seguir apresentamos algumas dessas junturas ou *palavras fonológicas* do nosso corpus:

Quadro 12: Palavras que constituem o grupo de desvios por segmentação ou juntura intervocabular.

| Nº | FORMA GRAMATICAL | FORMA OBTIDA | TRANSCRIÇÃO FONÉTICA |
|----|------------------|--------------|----------------------|
| 23 | Por enquanto | Porinquanto | [porĩ'koãtu] |
| 24 | Por isso | poriso | [po'risu] |
| 25 | A gente | agente | [a'zêti] |
| 26 | Com certeza | concerteza | [kõseh'teza] |

As junturas ocorrem principalmente com a conjunção “e”, pronomes, preposições e os artigos. Em (23) e (24) temos a preposição *por* seguida de outro vocábulo. Em (23) temos uma palavra fonológica [por'inkoãtu] e duas ortográficas “*por enquanto*”. Em (24), uma palavra fonológica [po'risu] e duas ortográficas “*por isso*”.

Em (25), temos o artigo *a*, que unido ao substantivo *gente*, cria neste caso, involuntariamente outro substantivo: *agente*. Temos uma palavra fonológica [a'zêti] para duas palavras ortográficas “*a gente*”.

De acordo com a gramática normativa, “*com certeza*” é uma locução adverbial formada pela preposição *com* e pelo substantivo *certeza*, sendo sinônima de: *sem dúvida*, *claro*, *certamente* etc. Em (26) ocorre uma juntura entre a preposição e o substantivo. Neste caso, o aluno substitui a consoante [m] por [n], um dado curioso, se considerarmos que no mesmo

corpus encontramos palavras que não seguiram a regra “antes de p e b escreve-se m” (ver tabela). Neste caso também temos uma palavra fonológica [kõseh'teza] para duas palavras ortográficas “com certeza”.

4 RESULTADOS

De acordo com o que foi explicitado no item anterior, alguns grupos apresentam mais recorrência de desvios ortográficos do que outros grupos. No gráfico abaixo destacamos os grupos que possuem o maior número de palavras com “erros”:

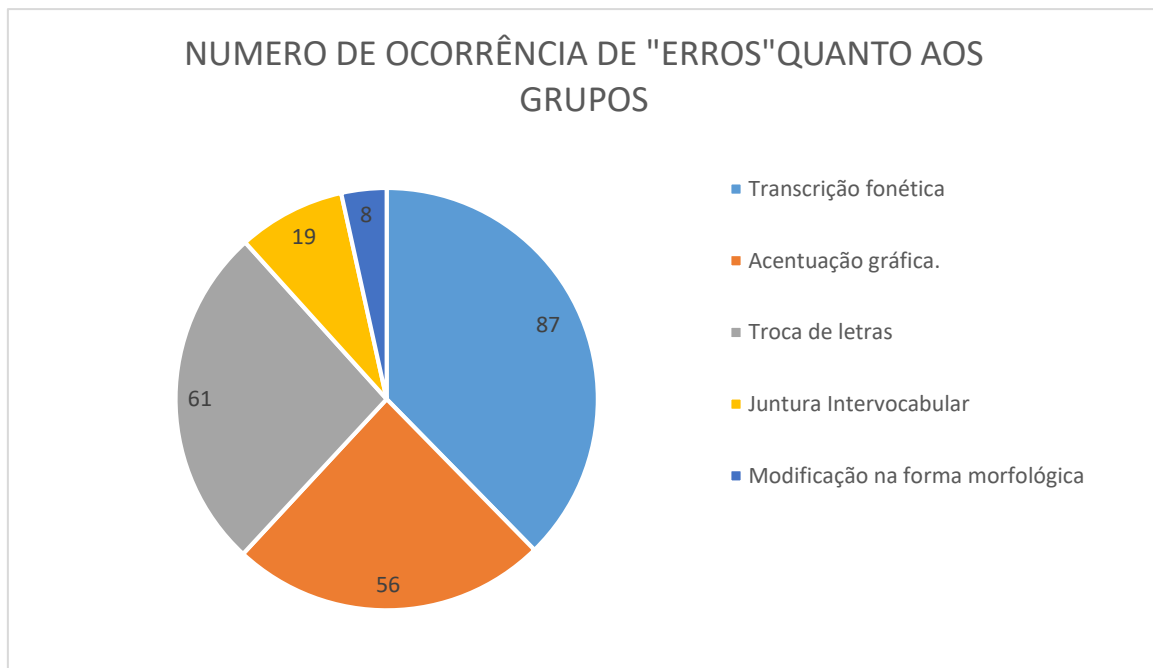


Figura 8: Número de ocorrências de erros

O gráfico acima mostra a quantidade de vezes em que os “erros” ortográficos classificados em grupos, aparecem. Nos 107 textos que compõem nosso *corpus*, as palavras transcritas foneticamente apareceram tanto em maior número de palavras como repetitivamente. Seguindo este grupo, os vocábulos destacados em *Acentuação gráfica* aparecem 31 vezes. As trocas de letras foram encontradas 19 vezes. Com menos recorrências que os grupos anteriores, identificamos palavras com *Modificação na Forma Morfológica*.

O grupo de *Transcrição Fonética* composto por 11 palavras, encontramos 6 fenômenos de motivação fonético-fonológica. Este número mostra que há uma considerável tendência de impressão da língua oral na escrita dos alunos, ou seja, o aluno tenta grafar fielmente a pronúncia das palavras.

O segundo grupo de maior número de desvios, *Troca de Letras*, composto por 8 palavras identificamos 6 fenômenos. Percebemos que o aluno reconheceu a existência do fonema /s/, no entanto não conseguiu fazer escolhas com as demais formas gráficas possíveis para a marcação deste som. Notamos que os desvios são recorrentes da falta de conhecimento sobre as regras ortográficas, principalmente as que regem os usos da fricativa surda /s/.

Destacamos, de todo o corpus, quatro palavras que apareceram com considerável número compondo o grupo de *Juntura intervocabular*. Aqui também percebemos a forte influência da língua oral no momento da escrita. Consideramos que o aluno, ao grafá-las, baseia-se na entonação da fala e/ou respiração para dividir a escrita.

Os problemas mais recorrentes quanto acentuação, apareceram em duas palavras das quais destacamos no grupo *Acentuação Gráfica*. Mesmo havendo outros desvios desta natureza optamos por destacar apenas essas duas palavras, considerando o número de vezes que aparecem grafadas desta forma em nosso *corpus*.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo nos traz uma realidade vivenciada em muitas escolas do Brasil. Permite-nos refletir sobre metodologias e processos didáticos, de alfabetização e letramento e, sobre nosso papel como professor de língua materna. A escola normalmente avalia o aluno pelo número de erros e acertos quanto à ortografia, desprezando dessa forma o trabalho reflexivo para com a língua, “obrigando-o” a dominar um dialeto cheio de regras e exceções que precisam ser memorizadas. Pensando como Cagliari (2009), quanto mais rígidos forem os métodos, mais os alunos agirão mecanicamente, e o exercício de reflexão no processo de produção da escrita se limita.

Apesar de abordar a temática de erros ortográficos, nosso trabalho não tem o objetivo de apresentar um juízo de valor quanto ao grau de conhecimento dos alunos. Percebemos que os “erros” destacados se dão pela tentativa de assimilação do conhecimento fonético ao conhecimento ortográfico que resulta na impressão dos sons da fala na escrita. Isso ocorre porque nosso sistema ortográfico apresenta regras que dificultam a assimilação e o aluno às vezes não consegue aplicar no momento de escrever. Por outro lado, observamos grande desenvoltura na forma de contar histórias, na organização das ideias, na elaboração do texto com começo, meio e fim, na preocupação de passar uma mensagem através da história contada.

Do mesmo modo que melhoramos nossa leitura lendo constantemente, o bom desempenho da língua escrita vai depender da sua prática de produção.

Em nossos dados percebemos que há uma considerável carência no domínio da língua escrita quanto à ortografia. Se considerarmos o momento em que se encontram, anos finais do ensino fundamental, a um passo do ensino médio, momento em que os problemas das marcas orais na escrita já deveriam ter sido sanadas ou aparecerem em menor número, podemos dizer que se trata de um dado preocupante. Isso porque terão menos de três anos para aperfeiçoar a escrita dentre outras habilidades no campo da produção textual para passar por avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo. Não se trata de um processo imediato, no qual o aluno tenha que aprender todas as regras ortográficas no processo de alfabetização, mas também não pode ser um processo longo, que leve o aluno ao ensino médio com resquícios de dificuldades que deveriam ser trabalhadas nos anos iniciais. Nesse momento, o trabalho com a leitura é de grande necessidade, bem como o ensino reflexivo sobre a língua.

Esperamos que este estudo permita refletir também sobre o processo de ensino não somente de Língua Portuguesa, mas no processo de ensino que se vale da escrita como um todo. A “correção” das influências da língua oral na escrita de alunos não deve ser vista somente como tarefa do professor de língua portuguesa, mas como tarefa de todos os professores das demais áreas.

É necessário que mostremos ao aluno desde os primeiros anos na escola as diferenças entre a língua falada e a escrita; que o coleguinha que morava em outro estado fala diferente porque em nosso país existem vários jeitos de falar e nomear coisas e que isso precisa ser respeitado e visto de forma normal; que na escrita, há regras que precisamos usar não porque português é chato, mas porque essas regras ajudam com que nosso texto seja entendido por qualquer falante da nossa língua mesmo que ele fale um dialeto diferente; precisamos ensinar que não há correspondência direta entre letra e som e que a prática da leitura o ajudará de várias formas a solucionar qualquer dúvida.

REFERÊNCIAS

- BARRERA, D. S.; NOBILE, G.G. **Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita.** Psicologia em Revista. Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, ago. 2009.
- BISOL, Leda (org.) (1996) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 3ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução teoria e a prática com especial destaque para o modelo fonêmico.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. **Alfabetização e Linguística.** 11 ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- CALLOU, D.; LEITE, I. **Iniciação à fonética e a fonologia.** 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- CÂMARA JR. J.M, **Estrutura da Língua Portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 1992.
- DIAS. Janainna A. F. R.; FERREIRA. ÉLIDA P. **Desvios na escrita: projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia.** Caderno de Letras, nº 24, Jan-Jun - 2015 - ISSN 0102-9576.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização.** 3 ed. São Paulo: Contexto. 1997. (Coleção pensando a Língua Portuguesa).
- GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre Aquisição da ortografia nas séries iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação), Pelotas: UFPel, 2005.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2002.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia: estudo fono-ortográficos do português.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007. (Coleção Português na prática).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 6 ed.

São Paulo Cortez, 2005.

MORAIS, Arthur Gomes de. **O aprendizado da Ortografia**. São Paulo: Ática, 2007.

____ **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática 1998.

____ **A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?**

Cap. 1, Ortografia na sala de aula. Org. – 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São

Paulo: Parábola editorial, 2016.

SEARA, Izabel Christine. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis:

LLV/ CCE/ UFSC, 2011.

SILVA, Alexandro da. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SILVA, Thaís Cristófar. **Consciência fonológica**. In: Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte,

2014. <[http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica)

fonologica.>. Acesso em: 24/01/2017.

____. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São

Paulo: Contexto, 1999.

SILVERA, Maria do Carmo C. M. **O tratamento do erro gráfico no ensino aprendizagem**

do português como língua materna. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística)-

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2001.

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

Paulo: Parábola editorial, 2006.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São

Paulo: Parábola editorial, 2016.

ANEXO A**Termo de autorização para coleta de dados.**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Ilmo. Sr (a) Diretor(a) da Escola Municipal Alice Oliveira Santos

Distrito Alto dos Coelhos, Água Branca- Alagoas

Eu, ARIELLE CORREIA DE SOUZA, matriculada no curso LETRAS- PORTUGUÊS da Universidade Federal de Alagoas- Campus Sertão, Delmiro Gouveia- AL, matrícula nº 12212055, sob a orientação da professora Dra. FÁBIA PEREIRA DA SILVA, venho solicitar a V. Sa. a autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa de iniciação científica intitulada: ORALIDADE E ESCRITA: TRATAMENTO DO ERRO ORTOGRÁFICO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 8º E 9º ANO, cujo objetivo é classificar e analisar os erros mais frequentes do ponto de vista ortográfico e descobrir a causa fonológica. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de textos escritos pelos alunos. Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Arielle Correia de Souza

Nome do orientador (a)

M. Oliveira
 Escola M. de Educação Básica Alice Oliveira Santos
 Distrito Alto dos Coelhos-Água Branca-AL
 Maria Elisângela dos Santos Oliveira
 Diretora Institucional
 Telefone: (31) 3627-2177

Diretor da Instituição

ANEXO B

Textos utilizados para análise.

△ importância da educação escola
na vida das pessoas.

△ escola na vida das pessoas geralmente é muito
boa, por que com ela nós permite muitas possibilidades
de aprendizagem e no futuro ter possivelmente de em-
pregos. Hoje em dia nós estamos em plena
crise, por conta disso nesses tempos tem tantas
Experiências.

Por que tem pessoas que nem sabem escrever
seus próprios nomes, outros sabem escrever mas
não sabem ler. Por isso a educação escolar ~~tem~~
ter e é pra ser uma das chaves na vida da pessoa
s, uma pessoa que tem a educação eu posso até
dizer que tem a chave do paraíso.

E até aconselho as pessoas que ainda não tem es-
se tipo de educação, para que eles se dediquem e po-
ssam aprender coisas novas.

A importância da educação escolar na vida das pessoas

É muito importante irmos para a escola e termos estudos, porque ultimamente te está precisando ser estudado para poder trabalhar. Quando entramos na escola começamos pelo pré depois vamos para o 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, e aí vai. Quando estamos terminando comercios a pensar em que vamos trabalhar, pode ser: Dentista, doutor, professor, engenheiro, etc. Alguns não terminam os estudos e arrumam qualquer emprego que não precise que estudos.

Quando estudamos aprendemos a ler, escrever, e muitas coisas. A escola nos ensina mais a sermos pessoas importantes, tem muitas pessoas que dizem que custa muito para terminarmos os estudos mais só custa para os preguiçosos que não gostam de estudar. Em um estudar é muito bom, e divertido porque agente aprende e se diverte.

A importância da Educação escolar na Vida das Pessoas

É muito importante para as pessoas que tenha a Educação escolar por que com a Educação escolar na vida das pessoas pode aprender a ler e a escrever e a respeitar o próximo com a Educação escolar na vida pessoas pode arranjar um emprego pode estudar em direito a ser Professor e outras coisas.

Ainda no Brasil tem muitas pessoas que não sabe ler e nem escrever e por isso que existe o eja é uma coisa que tem para ajudar as pessoas mais velhas que não estudou a aprender a ler e a escrever e é assim que temos um futuro melhor. com o eja está diminuindo cada vez mais a quantidade de Analfabetos e é assim que temos um futuro melhor. Eu acho que a Educação escolar é muito importante e muito bom para as pessoas. O eja é um maneira de aprender mais coisas em menos tempo, tem muitas brincadeiras e bom para as pessoas porque se assim as pessoas e os alunos que estudam no eja aprende mais rápido.

Água Branca Alagoas 2016

A importância da educação na vida das pessoas

A importância da educação das pessoas começa desde os primeiros anos de vida, na educação recebemos ensinamentos de nossos pais, com ela aprendemos a interagir com o meio em que estamos acostumados a viver. Essa educação irá contribuir para a vida toda.

Além da educação que recebemos de nossos pais vamos logo para escola para recebermos uma ótima educação que nos ajudará a vida toda, para contribuir com os nossos valores profissionais que é a contribuição do nosso futuro presentes em nossos vidas.

A violência de o aumento da pobreza os crimes entre outros, com a educação poderemos mudar para melhor a nossa vida. Isso uma vida livres dos crimes, violência e comportamentos maus.

A educação é a chave para completar a compreensão sobre as pessoas, sobre suas ações sobre o mundo a seu redor se formos educados em uma ótima qualidade, A educação muda o mundo

A importância da educação na vida das pessoas.

A educação é uma coisa que fica pra vida inteira a quem estuda todos os anos, por que os professores são contratados para educar a gente e pra mostrar o caminho certo como de vimes seguir, por que com a educação a gente somos pessoas muito dignas de um trabalho, a educação é uma porta aberta pra uma nova vida. Uma vida de trabalho, e se proporcionam vem muito dignidade, e vem muito espere para chegar no fim do mês e receber não muito mas um pouco de de pra pagar as contas. Por isso temos que lutar por uma educação melhor de exemplo tem essa escola onde eu estudo os professores ensinam muito bem e se querem o melhor da gente mais o governo e a prefeitura de Água Branca não compera, nós passamos vários dia sem estudar por causa da falta de lanche e dinheiro pra pagar os salários dos funcionários e merendeiras da escola, mas nós estamos muito atrasados por causa dessa crise já está chegando o fim do ano e estamos muito atrasados. Essa profissão de sermos estudantes é muito importante para a gente e merei ser valorizada cada dia mais, conheço uma história que tinha 3 crianças que queriam estudar e sua mãe a não deixavam eles foram crescendo e sua mãe queria ~~que~~ que os filhos dele estudasse e eles responderam: Eu não vou pra escola não lembro quando nós eramos pequenos que a gente queria ir a escola e a senhora não deixava pois a senhora interrompeu meu sonho de estudar foi a senhora que quis que a gente não estudasse, agora sei ler mais ~~em~~ ou menos e sei um pouco de matemática de mais e de menos por causa do não que a minha mãe me deu que eu ainda cheguei a estudar mais se estudei até a 2ª série e não sei muita coisa. O conselho que eu de a qualquer um nunca nenhuma mãe diga não a educação do seu filho depois não pode se arrepender por não ter deixado seu filho estudar.

texto

Érica Fernanda 8^ªA

Em um pequeno Bairro morava uma linda moça que se chamava Edna de uma família pobre e sua mãe costureira e seu pai agricultor e sobrinha da vó.

Em um lindo dia chuvoso por causa a moça conhece um rapaz rico que se chamava Jorge, eles se apaixonam mais as suas famílias não aprovam esse namoro o pai de Edna não aceita Jorge por ele ser rico e diz a sua filha:

- Se você não deixar-se considere que não é minha filha
- um rapaz rico não pode se casar com uma moça pobre.

mas ela está disposta a vencer qualquer barreira por esse amor, e vai embora para a casa de uma tia que aprovava seu namoro com Jorge. dias depois o pai de Edna encontra Jorge na saída da casa da tia de Edna e pergunta:

- porque você está fazendo isso.

O rapaz fala:

- o que
- você sabe muito bem. você se está com minha filha para fazê-la sofre.

- Eu não. Eu a amo muito mais muito mesmo e queria que o senhor me aceita-se por ela eu pago tudo.

O homem ao ver que o rapaz estava falando a verdade Realmente desistiu a sua filha e no dia e ela voltou para

casa. depois eles se casaram e ela teve dois filhos e cada vez mais o pai de Edna aceitava o genro.

Fim!!!


 IMPORTANTE!

Leitura produção textual

Cláudio foi preso na sexta-feira na rodoviária de Salvador. O que as pessoas não esperavam, eram os motivos e as intenções que o levaram até lá.

Cláudio estava desesperado na cadeia estava triste, ele não sabia os motivos porque, ele foi preso, Cláudio chorava de desgosto ao saber o que fazer, um amigo de Cláudio soube que Cláudio foi preso ele foi correndo na cadeia tirar Cláudio, Cláudio ficou muito agradecido por ter tirado ele Cláudio foi pra São Paulo visitar a mãe que ele chamava, mãe de Cláudio ficou surpresa por Cláudio ter ido pra lá Cláudio disse que ele foi preso Cláudio disse que não sabia os motivos por que foi pra cadeia, a mãe ficou desgozosa, Família de Cláudio comemorou a libertação de Cláudio, Cláudio arrumou uma mulher que chamava, Cláudio casou e teve dois filhos bem lindos e ficaram felizes para o resto da vida...!

Anb: 8º 6mo A
 Data: 11/05/2016 A
 Ano: 2016

galinha dos
olhos de ouro

Um dia existia uma fazenda e esta fazenda era muito distante e um lugar muito afastado da cidade Urbana. Pois, existia animais de varios tipos e tambem morava um fazendeiro com tres filhos: Joana, João e Jacinto pois, era uma familia muito simples, que não dependia de ninguém, para sobreviver.

Então, José o fazendeiro ele iria colocar (mas) os seus ovinos, e colocou para os seus tres filhos:

— Joana, João e Jacinto cuidem bem da fazenda e de muito para as galinhas no galinheiro. E Joana disse:

— A, papai tinha uma galinha nas redondezas dos rios, por muito tempo que não há, ver, tambem temo de olhar? Sim querida não podemos perder uma galinha desta fazenda!

Jacinto assim se fez, e José foi embora. Então Joana, João e Jacinto olham similhe a todas as galinhas e depois João se lombrou da galinha e disse:


Jacinto, Joana temes que olhar a outra galinha é mesmo ver, olhar.

Chegando lá deram de cara com a galinha, e quando Jacinto pegou ela em cima dos capins deu de cara com grandes olhos de ouro e ele gritou:

— João, Joana tambem ver, Uau! que olhos brilhante. E Jacinto na gorôncia, agarrou a galinha e disse raio:

— Ela é minha e de mais ninguém, e naquela confusão João agarrou a perna da galinha e Joana o pego, pegaram, e pegaram, até que arrastaram a galinha ao meio e Jacinto tambem e bateu os costas na caixa dos olhos e ineximmente eles caíram e viraram chão. E Jacinto intrinsicado disse:

Arque tonha gorôncia e no fim não fique nada.



Mário era alto, mal encadado tinha bastante tatuagens, e barba grande. Ele usava uma calça e uma camisa e um brinco na orelha também usava várias armas uma metralhadora e um cassetete e Mário tem 33 anos. Os Policiais conseguiram prender Mário, em seguida, ele estava absolutando Joias, celulares, carros e 3 milhões de reais. Todos as pessoas assustados, com medo de Mário.

Mário não roubou sozinho ia no carro duas mulheres rogêlia e rogângela, as duas mulheres já foram foragidas da Polícia, rogêlia foi presa por matar crianças, e rogângela estrangulava pessoas e crianças, elas foram presas com Mário graças a Deus saiu bem.

X

Mário

Mário era um homem trabalhador, e tinha uma esposa e três filhos, no trabalho de Mário, ele era o melhor funcionário, e ele tinha um amigo que sentia inveja dele.

Um dia Mário ganhou férias do trabalho, e então Mário decidiu viajar com a família, o amigo dele colocou um dinheiro do emprego no mochila dele, e onde seguiram ele até a rodoviária de Salvador.

Quando os policiais chegaram lá, ele estava todo feliz com a família e então os policiais mandaram ele abrir a mochila e encontraram o dinheiro lá, ele falou que o dinheiro não era dele, que ele não roubou nada, que ele era inocente de verdade, mas os policiais não acreditaram e ele foi preso. Quando a notícia chegou na firma que Mário trabalhava ninguém queria acreditar que Mário foi capaz de fazer isso. Por isso que Mário estava preso, o amigo dele estava comemorando por que ele ficou com o cargo de Mário.

Mário ficou preso 3 anos e meio, por que ele conseguiu provar sua inocência, e o amigo dele foi preso.

Mário voltou ao seu trabalho e ficou muito feliz e triste ao mesmo tempo porque como o amigo dele teve coragem de fazer isso com ele.

Logo depois Mário viajou com a família todo feliz e contente.

FIM.

data 05/0.2016
S T Q Q S S S

mario foi preso na sexta-Feira na
 rodoviária de Salvador. O que as não es-
 peravam eram os motivos e as intenções
 que o levaram ali porque ele queria
 fugir para bem longe para ninguém enquen-
 trasse porque ele fazia muitas coisas ruins
 como roubar a quebra, mas tinha na verdade
 morto, então mario comprou uma arma
 para si, porque as pessoas eram de-
 sialta para polícia, então foi para a mão
 Uiana para ir para bem longe, que
 ele era, o que fazia essas coisas a polícia
 prendeu então tudo (vontade) (além) (mais)
 ele tinha deixado um filho, que não
 queria seguir os passos do seu pai, (mais)
 sua mãe disse seu filho você está muito pequeno
 para fazer isso, então ele ~~queria~~ (crecer)
 com vontade e (trabalho) muito, para tirar o
 seu pai da cadeia ele (corrigiu) o dinheiro e
 (liberto) o seu pai, embora queria que
 ficasse muito mais tempo na cadeia porque
 ele (tentou) matar, ratado, então
 o filho (arrumou) uma ~~uma~~ mulher que
 tem muitos filhos.

FIM

- Pontuação
 - acentuação
 - ortografia