



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA DE ALUNOS DO SEXTO ANO
descrição, análise e intervenção

Gilcélia Amaral Mendes

BELÉM
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Gilcélia Amaral Mendes

INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA DE ALUNOS DO SEXTO ANO
descrição, análise e intervenção

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima

BELÉM
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Mendes, Gilcélia Amaral, 1980-

Interferência da fala na escrita de alunos do sexto ano: descrição, análise e intervenção / Gilcélia Amaral Mendes. - 2015.

Orientadora: Alcides Fernandes de Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2015.

1. Escrita. 2. Linguística. 3. Fala. I.
Título.

CDD 22. ed. 410

Gilcélia Amaral Mendes

INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA DE ALUNOS DO SEXTO ANO
descrição, análise e intervenção

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Aprovada pela Banca Examinadora em 27 de agosto de 2015.

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima
Orientador – Universidade Federal do Pará

Membro externo – Prof.^a Dr.^a Eliane Pereira Machado Soares
UNIFESSPA

Membro interno – Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschy
UFPA

Suplente – Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
UFPA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria do Carmo Amaral Sarja, mulher trabalhadora e guerreira que, mesmo com todas as dificuldades, sempre lutou para que eu e meus irmãos estudássemos e valorizássemos a educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo maravilhoso dom da vida.

Ao meu querido professor orientador, Alcides Fernandes de Lima, por todos os sábios ensinamentos na orientação deste trabalho, além das palavras de incentivo que me foram reconfortantes.

À CAPES, pela oportunidade da bolsa de estudos.

À Universidade Federal do Pará, pela iniciativa em aderir ao Profletras.

À Secretaria Estadual de Educação, pela licença-aprimoramento.

Ao meu companheiro, Juno Andrade, pelo apoio, amor e companheirismo, sempre.

Aos meus filhos Eduardo, João Pedro e Juno Erni, pelo amor e compreensão incondicionais.

Aos meus pais, Maria do Carmo e Manoel Raimundo, pelos ensinamentos e formação da minha identidade.

Aos meus irmãos Alcione, Sueli, Adriana, Dênis, Diego e Vinícius, por todo o amor e carinho recíprocos.

À minha amiga Djane Benjamim, pela parceria nos estudos e pelo ombro amigo nas horas de desespero.

Às minhas amigas Flávia, Rita e Rô, pelas experiências de vida compartilhadas.

Aos meus amigos Arley, William e Lidi, pelos mais puros sentimentos de amizade e fraternidade.

À minha prima Elza, pela ajuda diária.

À minha amiga Eliana Malato, pela cumplicidade e amizade.

Aos meus colegas da 1.^a turma do Mestrado Profissional em Letras, pelos momentos de alegria, angústia, tristeza, afetividade, amorosidade, amizade, fraternidade etc. compartilhados no decorrer dessa jornada. Suas experiências de vida e de docência me motivaram a querer cada vez mais fazer a diferença nesta desafiadora profissão que escolhemos, a de educadores.

Aos meus professores do PROFLETRAS, pelo profissionalismo, pela oportunidade de partilhar de vossos conhecimentos, pelos desafios propostos em cada disciplina, pelas reflexões proporcionadas.

À Prof.^a Michele Azevedo, por me ter permitido compartilhar de seu trabalho em sala de aula.

Aos alunos do 6.^o ano do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Manuela Freitas, turmas CIII31303 e CIII31304, pela acolhida e colaboração neste trabalho.

A todos os meus amigos, que me fizeram e fazem sempre perceber a magnitude da vida na beleza do amor fraterno.

Certa vez, numa pesquisa, fiz com as crianças uma tarefa de “escrever errado a propósito”. Tarsila, uma aluna de 3.ª série, que tinha ótima ortografia, inventou muitos erros intencionais como “gozadu”, “famoso” e “orisoni”. Ao lhe perguntar se existe uma regrinha para sabermos por que “gozado” não se escreve com U, ela refletiu um pouco e me confessou: “ – minha professora nunca me disse”. Quando insisti, perguntando como ela sabia que a gente tem que pôr o O no final da palavra gozado, ela novamente hesitou até me explicar: “– Não sei... é gozádu (pronunciando mais forte a sílaba /za/). Não é gozadú”. Sem falar em sílabas átonas e tônicas, ela tinha me explicado a regra.

(MORAIS, 2003, p. 77)

RESUMO

No presente trabalho, tivemos como objetivo geral descrever e analisar a interferência da fala na escrita dos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Belém-PA, com a finalidade de propor atividades que visem à melhoria da aquisição da escrita. A pesquisa, embasada na sociolinguística quantitativa, teve várias etapas: (i) coleta de dados; (ii) triagem e codificação dos dados; (iii) rodadas no programa estatístico VARBRUL; e (iv) análise dos resultados, com elaboração de tabelas e gráficos. O *corpus* totalizou 2.179 dados, distribuídos entre problemas de escrita por interferência da fala, equivalente a 1.360 ocorrências, e problemas inerentes à escrita (problemas de convenção ortográfica), equivalente a 819 ocorrências, sendo submetido à análise seguindo uma metodologia orientada de acordo com estudos da Sociolinguística Variacionista, fundamentada em Bortoni-Ricardo (2003, 2004), Cagliari (2009), Faraco (2012), Lemle (2003), Marcuschi (1997, 2007, 2010), Mollica (1998, 2013), entre outros. A análise dos resultados permitiu-nos concluir que os alunos chegam ao 6.º ano do Ensino Fundamental apresentando ainda mais problemas de interferência da fala em sua escrita (62%), do que aqueles relativos à falta de familiaridade do educando com as convenções ortográficas (38%); e também que esses problemas estão correlacionados tanto a fatores socioeconômicos (sexo, renda, escolaridade dos pais), quanto a linguísticos (gênero textual, classe gramatical, natureza do item lexical e tonicidade da palavra ou expressão). A partir dessas conclusões, elaboramos uma proposta didático-metodológica cujo objetivo foi o de intervir perante essas dificuldades apresentadas, para que os alunos possam avançar às séries/anos subsequentes com menos dificuldades em sua escrita e, conseqüentemente, adquirindo maior competência linguística.

Palavras-chave: Interferência da fala na escrita. Aquisição da escrita. Intervenção didático-metodológica.

ABSTRACT

In this paper, we had as main objective to describe and analyze the interference of speech in the writing of students of the 6th of an elementary public school in the city of Belém-PA, in order to propose activities aimed at improving acquisition writing. The research, based on quantitative sociolinguistics, it had some steps: (i) data collection; (ii) screening and data encryption; (iii) roll of the dice in the statistical program VARBRUL; and (iv) analysis of data, preparation of charts and graphs. The *corpus* totaled 2.179 data distributed among writing problems by speech interference problems, equivalent to 1.360 occurrences and problems of writing (spelling convention problems), equivalent to 819 occurrences, being subjected to analysis following a targeted approach according to studies from Variacionist Sociolinguistic, based on Bortoni-Ricardo (2003, 2004), Cagliari (2009), Faraco (2012), Lemle (2003), Marcuschi (1997, 2007, 2010), Mollica (1998, 2013), among others. The results allowed us to conclude that students come to the 6th grade of elementary school presenting further interference of speech problems in your writing (62%) than those related to the lack of student's familiarity with the spelling conventions (38%); and also that these problems are correlated both socioeconomic factors (sex, income, parental education), and the language (genre, part of speech, nature of the lexical item and tone of the word or phrase). From these findings, we developed a didactic-methodological approach whose objective was to intervene before these difficulties presented, so that students can go forward to the series/subsequent years with no more difficulties on writing and, thus acquiring greater language proficiency.

Key-words: Speech in writing interference. Acquiring of writing. Didactic-methodological intervention.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Percentuais de problemas de escrita.....	79
Gráfico 2:	Percentuais dos tipos de problemas de escrita por interferência da fala.....	80
Gráfico 3:	Problemas de escrita em função do Sexo.....	81
Gráfico 4:	Percentuais de problemas de escrita da Mulher.....	83
Gráfico 5:	Percentuais de problemas de escrita do Homem.....	83
Gráfico 6:	Problemas de escrita em função da Renda.....	83
Gráfico 7:	Percentuais de problemas de escrita de alunos cuja renda é Baixa.....	84
Gráfico 8:	Percentuais de problemas de escrita de alunos cuja renda é Média.....	84
Gráfico 9:	Problemas de escrita em função da Escolaridade dos pais.....	85
Gráfico 10:	Percentuais de problemas de escrita de alunos cujos pais possuem o Ensino fundamental.....	86
Gráfico 11:	Percentuais de problemas de escrita de alunos cujos pais possuem o Ensino médio ou superior.....	86
Gráfico 12:	Problemas de escrita em função do Gênero textual.....	87
Gráfico 13:	Problemas de escrita em função do Gênero textual.....	89
Gráfico 14:	Problemas de escrita em função da Classe gramatical.....	90
Gráfico 15:	Percentuais de problemas de escrita no Nome.....	91
Gráfico 16:	Percentuais de problemas de escrita no Verbo.....	91
Gráfico 17:	Percentuais de problemas de escrita no Advérbio.....	92
Gráfico 18:	Percentuais de problemas de escrita na Conjunção.....	92
Gráfico 19:	Percentuais de problemas de escrita no Pronome.....	92
Gráfico 20:	Problemas de escrita em função da Natureza do item lexical.....	93
Gráfico 21:	Percentuais de problemas de escrita na Palavra.....	93
Gráfico 22:	Percentuais de problemas de escrita na Expressão.	93
Gráfico 23:	Problemas de escrita em função da Tonicidade da palavra ou expressão..	94
Gráfico 24:	Problemas de escrita em função da Tonicidade da palavra ou expressão..	95
Gráfico 25:	Tipos de interferência em função do Sexo.....	98
Gráfico 26:	Percentuais de problemas de interferência da fala no fator Mulher.....	99
Gráfico 27:	Percentuais de problemas de interferência da fala no fator Homem.....	99
Gráfico 28:	Tipos de interferência da fala na escrita em função da Renda.....	99

Gráfico 29:	Tipos de interferência da fala na escrita em função da Escolaridade dos pais.....	100
Gráfico 30:	Tipos de interferência da fala na escrita em função do Gênero textual.....	101
Gráfico 31:	Percentuais de problemas de interferência da fala no Ditado de palavras e expressões.....	102
Gráfico 32:	Percentuais de problemas de interferência da fala no Ditado de texto.....	102
Gráfico 33:	Percentuais de problemas de interferência da fala na Produção textual a partir de texto não verbal.....	102
Gráfico34:	Percentuais de problemas de interferência da fala no Relato pessoal.....	102
Gráfico 35:	Tipos de interferência da fala na escrita em função da Classe gramatical.	103
Gráfico 36:	Percentuais de problemas de interferência da fala no Nome.....	106
Gráfico 37:	Percentuais de problemas de interferência da fala no Verbo.....	106
Gráfico 38:	Percentuais de problemas de interferência da fala no Advérbio.....	106
Gráfico 39:	Percentuais de problemas de interferência da fala na Conjunção.....	106
Gráfico 40:	Percentuais de problemas de interferência da fala no Pronome.....	106
Gráfico 41:	Tipos de interferência da fala na escrita em função da Natureza do item lexical.....	107
Gráfico 42:	Tipos de interferência da fala na escrita em função da Tonicidade da palavra ou expressão.....	108
Gráfico 43:	Interferência da fala nas pal. com Tonicidade na última sílaba.....	109
Gráfico 44:	Interferência da fala nas pal. com Tonicidade na penúltima sílaba.....	109
Gráfico 45:	Interferência da fala nas pal. com Tonicidade na antepenúltima sílaba.....	109

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES, TABELAS E QUADROS

Ilustração 1:	Ditado de palavras e expressões isoladas (produção do aluno A).....	124
Ilustração 2:	Ditado de texto adaptado 1 (produção do aluno A).....	126
Ilustração 3:	Produção textual a partir de texto não verbal 2 (produção do aluno A).....	128
Tabela 1:	Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional em população de 15 a 64 anos (em %)......	32
Tabela 2:	IDEA 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o Brasil.....	35
Tabela 3:	IDEA 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o Brasil.....	36
Tabela 4:	IDEA do município de Belém e metas projetadas para os anos iniciais.....	36
Tabela 5:	IDEA do município de Belém e metas projetadas para os anos finais.	37
Tabela 6:	Influência da variável Sexo sobre a supressão da vibrante nos grupos consonantais.....	82
Tabela 7:	Peso relativo da interferência da fala na escrita em função das variáveis sociais.....	96
Tabela 8:	Peso relativo da interferência da fala na escrita em função das variáveis linguísticas.....	97
Tabela 9:	Peso relativo da interferência da fala na escrita em função das variáveis sociais.....	110
Tabela 10:	Peso relativo da interferência da fala na escrita em função das variáveis linguísticas.....	111
Quadro 1:	Notas na redação do Enem 2014.....	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1.2 OBJETIVOS.....	15
1.2.1 Geral.....	15
1.2.2 Específicos.....	16
1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	16
1.4 PROBLEMAS E HIPÓTESES.....	17
1.5 ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO.....	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 SER HUMANO: SER LINGUAGEM.....	19
2.2 BREVE HISTÓRIA DA ESCRITA E ORIGEM DO ALFABETO.....	25
2.3 ESCRITA ALFABÉTICA E MOTIVAÇÕES DA ORTOGRAFIA PORTUGUESA.....	27
2.4 ANALFABETISMO NO BRASIL: da alfabetização ao letramento.....	31
2.5 AQUISIÇÃO DA ESCRITA: uma abordagem psicolinguística.....	42
2.6 INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA: uma abordagem sociolinguística.....	51
2.7 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA.....	57
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	66
3.1 COMUNIDADE INVESTIGADA: seleção da escola.....	66
3.2 PESQUISA DE CAMPO: coleta dos <i>corpora</i>	67
3.3 VARIÁVEIS DEPENDENTES: os fenômenos investigados.....	68
3.4 VARIÁVEIS INDEPENDENTES: os fatores controlados.....	70
3.4.1 Variáveis Sociais.....	70
3.4.2 Variáveis Linguísticas.....	71
3.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	74
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	79
4.1 ANÁLISE DA RODADA BINÁRIA.....	81
4.1.1 Variáveis Sociais.....	81
4.1.2 Variáveis Linguísticas.....	86
4.2 ANÁLISE DO PESO RELATIVO DA RODADA BINÁRIA	95
4.2.1 Variáveis Sociais.....	96

4.2.2 Variáveis Linguísticas.....	96
4.3 ANÁLISE DA RODADA ENEÁRIA.....	98
4.3.1 Variáveis Sociais.....	98
4.3.2 Variáveis Linguísticas.....	101
4.4 ANÁLISE DO PESO RELATIVO DA RODADA ENEÁRIA	109
4.4.1 Variáveis Sociais.....	109
4.4.2 Variáveis Linguísticas.....	110
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	113
5.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM.....	113
5.2 AÇÕES INTERVENTIVAS SOBRE OS PROBLEMAS DE ESCRITA.....	115
5.2.1 O Levantamento Diagnóstico.....	118
5.2.2 Procedimentos Didático- Metodológicos Pós-Diagnose.....	130
5.2.2.1 Alçamento vocálico.....	130
5.2.2.2 Apagamento.....	133
5.2.2.3 Hipersegmentação e Hipossegmentação.....	136
5.2.2.4 Alçamento vocálico, Apagamento, Hipersegmentação e Hipossegmentação	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
APÊNDICES.....	149
ANEXOS.....	153

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A aquisição, aprendizagem e aperfeiçoamento da linguagem escrita são processos sobre os quais já se realizaram inúmeras pesquisas, em diversos campos, dada a relevância sobre o modo como os seres humanos aprendem, não só a estrutura de sua língua (falada e/ou escrita), mas também aspectos relacionados ao seu emprego nas diversas situações sociocomunicativas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, referentes aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998), o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social, de forma que um projeto educativo compromissado atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Dessa forma, durante o percurso do ensino fundamental o aluno precisa adquirir competências e habilidades para que se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações comunicativas.

Essas competências e habilidades possibilitarão ao aluno expressar suas ideias, pensamentos e intenções por meio de sua competência linguística, que é a capacidade que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade, utilizando-a para a construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta.

No que se refere mais particularmente aos objetivos gerais em Língua Portuguesa para o ensino fundamental, espera-se que o aluno adquira essa competência linguística, ampliando, assim, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania, cabendo à escola, por meio de diversas intervenções pedagógicas, possibilitar ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem em diferentes situações de interlocução.

Quanto às práticas de produção textual escrita, as atividades pedagógicas deverão ser organizadas com os objetivos de que o aluno, de forma progressiva, redija diferentes tipos de texto, realizando escolhas fonomorfo-sintáticas e semântico-pragmáticas, de acordo com a intenção sociocomunicativa e do(s) leitor(es)/ interlocutor(es) a que se destina(m).

Nossa pesquisa surge, então, num contexto sócio-histórico de provável crise na leitura e na escrita, apontada nos diversos indicadores nacionais e internacionais. Segundo dados do Indicador de Analfabetismo Funcional realizado em 2011, embora se tenha avançado no Brasil, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, não se conseguiram ainda progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada.

Outro dado preocupante é o resultado da redação realizada no último Exame Nacional do Ensino Médio, pois de um total de 5.934.034 redações, mais de 500.000 candidatos tiraram nota zero, e apenas 250, o que corresponde a 0,004% dos candidatos, obtiveram a nota máxima, revelando a problemática de que a leitura e a escrita não se restringem ao ensino fundamental apenas, mas a todo o ensino básico, o que indica que os alunos estão concluindo o ensino fundamental e médio sem terem alcançado os objetivos propostos nos PCN, aumentando, assim, a responsabilidade da escola, já que esta se configura como a principal agência de letramento.

Para Kleiman (1995), letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos. Essa concepção de letramento certamente exigiu da escola uma reformulação no encaminhamento dos processos didático-metodológicos, haja vista a superação da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado para letrado ou não letrado (analfabeto funcional).

No que se refere ao processo de aquisição da língua escrita, Ferreiro (1993, 1999) afirma que o problema cognitivo envolvido no estabelecimento da relação entre o todo e as partes que o constitui é um aspecto importante no processo de construção da leitura e escrita. Assim, a criança elabora uma série de hipóteses de leitura e escrita trabalhadas por meio da construção de princípios organizadores, resultado não só de vivência externas, mas também por um processo interno.

Essas pesquisas que fundamentaram o Construtivismo influenciaram sobremaneira os processos educacionais, principalmente no Brasil, refletindo na legislação educacional vigente, considerando-se a compreensão de que a criança constrói seu conhecimento a partir das interações sociais num processo contínuo de hipóteses de natureza cognitiva a respeito de como se escrevem as palavras.

Além dos estudos revelados por meio da teoria psicogenética, sob a ótica dos processos envolvidos na aquisição do conhecimento pela criança, as pesquisas da

Sociolinguística tornam-se também fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, uma vez que contribuem sobremaneira às práticas educacionais no ensino da língua.

Bortoni-Ricardo (2014) afirma que a aplicação dos subsídios da Sociolinguística a questões educacionais permite considerar alguns princípios, dentre os quais, o de que a influência da escola não deve ser procurada em estilos coloquiais e espontâneos dos falantes, mas naqueles mais monitorados; o de que a escola deve ocupar-se principalmente das regras variáveis que recebem avaliação negativa na sociedade, enfatizando as que são mais salientes; dentre outros.

Segundo Mollica (1998), os trabalhos sociolinguísticos podem contribuir na educação em diversos sentidos, dentre eles, subsidiar uma metodologia pedagógica de ensino de português que leve em conta a variação diatópica, diastrática e estilística, retomando reflexões sobre antigos e novos problemas sobre o ensino e a aprendizagem da língua.

Assim, se considerarmos os trabalhos realizados de acordo com os pressupostos da Sociolinguística nas práticas pedagógicas referentes ao ensino de língua, é certo a garantia de um ensino de língua mais democrático, uma vez que se permitirá a análise de fatos não apenas estruturais, mas também sociais, isto é, as variáveis sociais (renda, nível de escolaridade, sexo, classe socioeconômica, origem do falante, idade etc.), não se analisando, portanto, a escrita dos alunos pela dicotomia padrão e não padrão, mas seguindo-se uma abordagem sociolinguística dos dados, que possibilitará o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vise a bons resultados no ensino e na aprendizagem da língua materna.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Compartilhando tanto dos objetivos propostos nos PCN de Língua Portuguesa quanto das pesquisas da Sociolinguística, os estudos realizados no decorrer deste trabalho de pesquisa, que possui uma dimensão teórica e outra aplicada, têm como objetivo geral descrever e analisar a interferência da fala na escrita dos alunos do 6.º ano com a finalidade de propor atividades que visem à melhoria da aquisição da escrita. Para tanto, seguirão uma metodologia fundamentada na perspectiva da Sociolinguística variacionista, a partir dos trabalhos de Bortoni-Ricardo (2003, 2004), Cagliari (2009), Faraco (2012), Lemle (2003), Marcuschi (1997, 2007, 2010), Mollica (1998, 2013), dentre outros.

1.2.2 Específicos

Como objetivos específicos, traçamos os seguintes:

- a) Identificar a interferência da fala na escrita dos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental;
- b) Identificar na escrita dos alunos os problemas de convenção ortográfica;
- c) Correlacionar fatores sociais (idade, sexo, renda familiar) e linguísticos (gênero textual, classe gramatical, natureza do item lexical e tonicidade da palavra) para avaliar a interferência da fala na escrita;
- d) Identificar fenômenos relativos à interferência da fala na escrita: alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação;
- e) Quantificar os fenômenos de interferência, correlacionando-os às variáveis sociolinguísticas.
- f) Mediante os resultados da pesquisa, elaborar uma proposta de intervenção que vise à melhoria do ensino da escrita.

1.3 JUSTIFICATIVA

O interesse pela temática analisada neste trabalho surgiu no decorrer de minha prática pedagógica enquanto professora das redes municipal e estadual de educação do município de Belém-PA, haja vista que, independente da série que os alunos cursavam, sempre foi bastante frequente o uso de uma escrita que revelasse inúmeras interferências relacionadas à sua fala.

Considerando-se que ensino e aprendizagem são processos indissociáveis, é válido buscar alguns porquês de um aluno chegar ao ensino fundamental maior sem estar plenamente alfabetizado, isto é, sem ter aprendido o código verbal escrito de maneira suficiente para que possa apropriar-se de outras habilidades da linguagem que o pressupõem. A escrita desses alunos, frequentemente criticada tanto pelos professores de língua portuguesa quanto pelos outros das demais disciplinas, mais do que figurar como produto de correção gramatical, necessita ser observada e analisada, servindo, portanto, como um indicativo do nível linguístico em que os alunos se encontram.

A partir dessa diagnose, é necessário que o professor elabore intervenções didático-metodológicas que deverão ser realizadas com esse educando para que ele possa, de forma gradativa, apropriar-se das tecnologias da escrita, alcançando, assim, a competência linguística, o que ampliará suas possibilidades de alcance da cidadania plena.

Neste sentido, por este estudo relacionar-se à observação das ocorrências de transposição da fala para a escrita dos alunos, somando-se a isso a análise para compreender esse processo, além das propostas de intervenção que visam à melhoria da aquisição da escrita, acreditamos que este trabalho somar-se-á a outras pesquisas da Sociolinguística voltadas para o ensino e aprendizagem, corroborando no suporte teórico-metodológico dos professores de língua materna que, constantemente, deparam-se com essas ocorrências nas escritas de seus alunos.

Sob essa perspectiva, esperamos contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, considerando-se critérios que transformem essa situação didática em momentos de reflexão sobre a língua, no sentido de acompanhar o progresso na escrita dos alunos, para que estes possam compreender e construir o conhecimento sem receios, sem medo de errar e como verdadeiros protagonistas de sua escrita.

1.4 PROBLEMAS E HIPÓTESES

Para a realização de nosso estudo, conforme o projeto original, partimos dos seguintes problemas e hipóteses, respectivamente:

a) Problemas

- Que fatores da fala culminam na interferência das produções escritas dos alunos do 6.º ano do E.F.?
- Por que os alunos chegam ao 6.º ano do Ensino Fundamental apresentando problemas de interferência da fala em sua escrita?
- De que maneira as práticas didático-metodológicas podem intervir na melhoria da aquisição da escrita?
- Qual a relação entre fatores sociais e linguísticos e os problemas de interferência da fala na escrita?

b) Hipóteses

- Os alunos “erram” a forma ortográfica das palavras porque não são estimulados em seu cotidiano a realizar práticas efetivas de escrita;
- Os alunos, mesmo no sexto ano, ainda se amparam na pronúncia e na prosódia das palavras para grafar determinadas palavras;

- No 6.º ano, os alunos ainda apresentam mais problemas na escrita por interferência da fala do que problemas relativos às convenções ortográficas;
- Nas práticas de ensino da escrita, os professores, em geral, não consideram a língua falada dos alunos (quase sempre tratada como errada), por isso não percebem a interferência da fala na escrita;
- Há correlação entre fatores sociais e linguísticos e os problemas de interferência da fala na escrita.

1.5 ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO

Além deste capítulo, este trabalho é composto por mais quatro capítulos, os quais se dividem em tópicos e subtópicos, e pelas considerações finais.

Neste primeiro capítulo, *introdução*, fazemos um panorama sobre as principais discussões que serão realizadas no decorrer do trabalho, apresentando nossos objetivos geral e específicos, nossa justificativa para a realização da pesquisa e sobre a relevância desta, bem como os problemas e hipóteses levantados sobre o assunto em questão; por fim, apresentamos a organização geral do trabalho.

No capítulo 2, *referencial teórico*, dividido em sete tópicos, abordamos alguns autores e estudos que serviram como fundamentação teórica na construção deste trabalho.

No capítulo 3, *metodologia*, apresentamos todos os procedimentos empregados nesta pesquisa, enfatizando-se a comunidade investigada, a pesquisa de campo, as variáveis dependentes, as variáveis independentes e o tratamento dos dados.

No capítulo 4, *análise dos resultados*, apresentamos a análise dos dados da pesquisa a partir das observações dos resultados apresentados.

No capítulo 5, *proposta de intervenção*, apresentamos uma proposta didático-metodológica elaborada para intervir perante os problemas de escrita investigados.

E, por fim, nas *considerações finais*, apresentamos as conclusões sobre os dados analisados, focalizando, especialmente, a interferência da fala na escrita dos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental e a importância desta pesquisa como material teórico-metodológico voltado ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico deste estudo, o qual se divide em sete tópicos: 2.1 Ser humano: ser linguagem, em que fazemos uma breve abordagem sobre o uso e a importância da linguagem na comunicação humana; 2.2 Breve história da escrita: origem do alfabeto, em que realizamos uma abordagem histórica sobre a origem e desenvolvimento dos sistemas de escrita; 2.3 Escrita alfabética e motivações da ortografia portuguesa, em que tecemos considerações sobre as especificidades da escrita alfabética, particularmente a da língua portuguesa; 2.4 A(na)lfbetismo no Brasil: da alfabetização ao letramento, em que fazemos uma abordagem sobre os principais indicadores que avaliam a leitura e a escrita e, em seguida, uma reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento no Brasil; 2.5 Aquisição da escrita: uma abordagem psicolinguística, em que discorremos sobre a teoria psicogenética – o Construtivismo – e suas implicações na alfabetização; 2.6 Interferência da fala na escrita: uma abordagem sociolinguística, em que contextualizamos a Sociolinguística e sua importância no ensino e na aprendizagem da língua; 2.7 Reflexões sobre o ensino da língua escrita, em que tecemos algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita, enfatizando as necessidades teórico-metodológicas indispensáveis ao desenvolvimento dessa competência.

2.1 SER HUMANO: SER LINGUAGEM

Desde o nascimento, o ser humano é exposto a situações de interação com diversas fontes de informação e levado a se engajar em variadas práticas sociais de leitura. Aprende a observar, relacionar, criticar, se expressar, tendo como base as diversas linguagens com as quais se relaciona. Dessa forma, comunicar-se é um ato inerente a ele, que se utiliza dessa capacidade de manifestar ideias, opiniões e sentimentos por meio de um sistema de signos ou símbolos – a linguagem – nas mais diversas situações de interlocução. E é, principalmente, essa capacidade de uso da linguagem que o diferencia dos outros animais, tornando-o um ser social e racional e o situa cognitiva, histórica e socialmente.

Para Vygotsky (1995), a relação entre pensamento e linguagem sofre várias mudanças no decorrer da vida do homem, pois, ainda que tenham origens distintas, em dado momento do desenvolvimento do homem, pensamento e linguagem encontram-se e estabelecem o modo de funcionamento mais sofisticado, que caracteriza o ser humano. Esse processo se estabelece

quando, a partir das interações com as pessoas com as quais convive, a criança é inserida no grupo cultural. A partir disso, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento humano, sendo que as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, que as distingue dos outros animais.

Assim, o homem é, portanto, um ser de muitas linguagens, pois a utiliza em seus diversos aspectos (verbal, não verbal e mista), por exemplo, em uma música, em uma pintura, no logotipo de uma empresa, em uma mímica, em um filme, em um anúncio publicitário, em um poema etc.

Quando se usa, então, o termo linguagem está-se referindo a um conjunto bastante complexo de formas de comunicação e significação. E nele, a linguagem verbal possui, por várias razões, um lugar especial, dentre elas, pelo fato de esta poder ser produzida sem nenhuma intervenção de qualquer instrumento ou material extracorporal. A linguagem verbal seria um material de completude sígnica, uma vez que consegue materializar nosso discurso interior.

Nesse sentido, Faraco (2012) pontua que, embora a linguagem verbal seja ubíqua, e por isso mesmo, nos seja profundamente familiar, nós ainda não conseguimos penetrar filosófica e cientificamente em todos seus segredos e mistérios, sendo então um tanto paradoxal, já que ela é um fenômeno ao mesmo tempo banal e altamente complexo.

Como exemplificação, o autor observa que pouco se sabe sobre como as crianças passam de não falantes a falantes. Sabendo-se que se trata de um processo que acontece em todas as partes do mundo, com todas as crianças (salvo as afetadas por profundas deficiências mentais ou acentuadas limitações auditivas), mais ou menos na mesma faixa etária (em torno de dois anos), e de modo espontâneo, bastando que a criança esteja em contato com uma comunidade de falantes.

O autor ressalta ainda que as características universais do processo de aquisição da linguagem têm alimentado a hipótese de que a linguagem está geneticamente inscrita no cérebro humano, sendo uma dotação genética, conforme tem defendido desde a década de 1950 o linguista estadunidense Noam Chomsky. Nas palavras dele:

A aquisição de língua se parece muito com o crescimento dos órgãos em geral; é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz. E, embora o meio ambiente importe claramente, o curso geral do desenvolvimento e os traços básicos do que emerge são pré-determinados pelo estado inicial (CHOMSKY, 1998, p. 23).

Sob essa perspectiva teórica, o estado inicial da faculdade de linguagem compõe-se de uma rede de relações fixas – princípios – ligadas a um painel de controle, que seriam os parâmetros: opções determinadas pela experiência. Nesse sentido, parte-se da existência da Gramática Universal (GU), que integraria o conhecimento biologicamente herdado pelos seres humanos. O conhecimento inicial sobre a linguagem, geneticamente transmitido, é formalizado em termos teóricos como um conjunto de princípios e parâmetros. Dessa forma, a escolha de um determinado valor de parâmetro desencadearia o aparecimento de determinadas propriedades gramaticais específicas.

Quanto a essa teoria, Faraco ressalta que nenhuma outra hipótese formulada até hoje foi suficientemente plausível para dar conta do mesmo fenômeno, embora para muitos estudiosos a hipótese inatista é sempre indesejável por naturalizar excessivamente as realidades humanas. Todavia, apesar de muitos estudos que têm sido feitos sobre esse processo, está longe de se esclarecer o que efetivamente ocorre para que as crianças passem de não falantes a falantes, não se tendo, portanto, de assumir obrigatoriamente a hipótese inatista, mas devendo-se ter a consciência de que a questão continua em aberto.

O que se sabe, no entanto, é que a criança não domina a língua apenas por imitação, pois se assim fosse esta só produziria enunciados já ouvidos. Ela, ao contrário, mostra-se um ser cognoscente ativo, havendo em seu cérebro uma atividade cognitiva que opera sobre os dados que recebe do exterior e, agindo sobre a língua, quando, por exemplo, cria expressões, ou ainda, com a mesma facilidade, espontaneidade e qualidade com que apreende sua língua materna, apreende outras línguas se a sociedade em que ela vive for bilíngue ou multilíngue. E esta capacidade que a criança apresenta mantém-se ativa até por volta da pré-adolescência, pois, a partir daí o processo já não ocorre com a mesma facilidade, espontaneidade e qualidade, como ocorre com a criança.

Nesse espaço da linguagem encontra-se a palavra: um signo verbal que representa algo, o real. A aquisição dessa linguagem é de significativa relevância para o desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos do homem, do seu pensamento crítico em relação ao mundo em que está inserido. É por meio da palavra que o homem constitui-se como sujeito social e cultural.

Quanto ao surgimento da linguagem verbal, Faraco (2012) pontua que, segundo dados antropológicos, registra-se um florescimento cultural bastante significativo por volta de cinquenta mil anos atrás. Para alguns, esse florescimento cultural, inimaginável sem a linguagem verbal, é indício de que ela já estava plenamente estruturada por essa época.

Confrontando-se as duas datas (do surgimento da espécie e florescimento da cultura), há pesquisadores que defendem, ao contrário, a hipótese de que a linguagem teve um desenvolvimento vagaroso e foi crescendo em complexidade ao longo dos milênios. Outros defendem a hipótese de que a linguagem, como a conhecemos, surgiu junto com a espécie humana e está relacionada a uma mutação radical no conglomerado de genes dos hominídeos mais antigos.

O autor atenta que as dificuldades empíricas que nos acompanham na discussão da origem da linguagem dizem respeito ao fato de que, embora as línguas humanas sejam muito diferentes entre si, não há qualquer diferença substancial entre elas em termos de complexidade gramatical. Não existe, dessa forma, nenhuma língua humana que possa ser classificada de “primitiva” e que, se pudesse, forneceria indícios da história de nossa linguagem, aceitando a hipótese de que ela evoluiu vagarosamente ao longo dos milênios.

Faraco salienta ainda que a linguística desenvolveu métodos que permitem reconstruir a história de uma língua e de famílias de línguas mesmo onde não há documentação escrita (esta surgiu há apenas cinco mil anos na história humana). Embora tenha sido possível fazer, em alguns casos, um recuo de dez mil anos, nenhum desses resultados sugere um estágio gramatical menos complexo que o conhecido hoje. Assim, sem uma mínima base empírica, parece que pouco se pode fazer nesse assunto além de elucubrar.

Conclui o autor que se todos os estudos sobre esse assunto pouco ou nada contribuíram para iluminar minimamente a questão da origem da linguagem humana, muito se tem contribuído para melhor se formularem as perguntas que devem ser respondidas, isto é, tornaram mais estritos os limites postos a tais elucubrações, ainda que a questão esteja muito longe de ser resolvida, se é que isso é possível.

Quanto à linguagem verbal, Faraco (2012) afirma que se considera a oralidade o seu meio básico de expressão (que, supõe-se, ter aproximadamente cem mil anos), tornando a escrita algo mais recente (desenvolvida há apenas cinco mil anos). Isso resulta no fato de que enquanto todos os grupos humanos conheceram no passado e conhecem no presente o meio oral de expressão, apenas alguns grupos desenvolveram o meio escrito, havendo muitos, inclusive, que não dispõem desse tipo de expressão, mesmo porque, enquanto que a aprendizagem da oralidade se dá de forma instantânea, a apropriação da escrita, ao contrário, depende, na maioria das vezes, de ensino formal.

Sob essa perspectiva, o homem já nasce geneticamente preparado para adquirir a língua da esfera social em que vive, aquisição essa que se dá em um determinado tempo de vida. Já a aquisição da linguagem escrita, ao contrário, não é uma herança biológica, mas sim

cultural, específica de cada sociedade, inclusive há inúmeras sociedades que não possuem a língua escrita. De acordo com Kadota (2006, p. 46):

A palavra escrita veio, então, propiciar ao homem um desenvolvimento de sua capacidade de aprender saberes dispersos nas mais diversas culturas e de libertar-se da verdade absoluta determinada por grupos sociais fechados, distanciados geográfica e culturalmente dos demais. A palavra escrita eliminou as distâncias e ampliou as possibilidades de acesso a todo tipo de informação, o que foi corroborado ainda pelas novas tecnologias desenvolvidas, posteriormente, a partir da segunda metade do século XX.

Há, então, certamente inúmeras diferenças entre os dois meios de expressão da linguagem verbal, pois enquanto a fala conta, na significação, com o apoio gestual e facial, com a inter-relação entre os interlocutores, que geralmente se fazem presentes no momento da enunciação, dispondo também de inúmeros recursos prosódicos, tudo isso falta ao meio escrito que compensa minimamente essa carência utilizando-se de recursos como a pontuação, por exemplo. Todavia, embora ambas possuam características específicas, tanto a fala quanto a escrita possuem convergências, já que apresentam origem processual comum – a mente humana, e objetivo comum – organização das ideias e estruturação do pensamento para a comunicação, sendo ambas relevantes, não podendo ser tratadas nem numa relação dicotômica nem hierárquica. Marcuschi (2010, p. 17) afirma que:

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.

Em outros termos, a produção da linguagem escrita possui diferença da produção da linguagem oral. Porém, se apresenta bem mais como um contínuo que vai de atividades menos monitoradas (conversa com um amigo, composição de uma lista de compras) a outras mais monitoradas (redação de uma carta administrativa, palestra diante de um auditório).

Nesse sentido, a oposição incide em parte sobre uma ou outra modalidade, mas principalmente sobre o grau de monitoramento e sobre as condições pragmáticas em que se dá o discurso, que envolvem, entre outros fatores, a interatividade das situações, as características físicas das situações e os traços especificamente linguísticos destas.

Dessa forma, dependendo de fatores de ordem pragmática, tanto a fala quanto a escrita possuem eventos que seguem um contínuo do mais informal ao mais formal. Todavia, como a

escrita não apresenta, via de regra, algumas estratégias utilizadas no ato da fala, como, por exemplo, pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos etc., o ato de escrever exige cuidadoso planejamento prévio para que não se comprometa a compreensão do que se quer expressar. Sobre isso, observa Faraco:

Um dos grandes desafios de quem começa a trabalhar com a escrita é, então, aprender a ajustar sua expressão à ausência física do interlocutor e à impossibilidade de poder contar com as referências contextuais imediatas. No primeiro caso, é preciso tornar a imagem do interlocutor elemento constitutivo do ato de escrever (em outras palavras, quem escreve deve exercer dois papéis – deve ser o autor e, ao mesmo tempo, deve colocar-se na posição de seu provável leitor, monitorando assim o que escreve). No segundo, é preciso controlar a textualização de modo a garantir que a significação se realize mesmo na ausência do apoio contextual imediato (FARACO, 2012, p. 50).

Embora haja essa desvantagem em relação à fala, a escrita se prevalece da vantagem da permanência e isso justifica a importância que ela adquiriu na história humana, transcendendo, assim, os limites do tempo, do espaço, da comunicação face a face e da cultura apenas oral e local. Entretanto, com as novas tecnologias surgidas no século XX, passou-se a ter diferentes formas de uso tanto da fala quanto da escrita, acarretando mudanças significativas no modo de realizar as práticas sociais tanto de uma quanto de outra, vivenciando-se, portanto, segundo Faraco (2012, p. 52), “um tempo pleno de novas experiências interacionais e de consequentes mudanças na expressão verbal, seja na oralidade, seja na escrita”.

A respeito da oralidade e da escrita, Marcuschi (1997) salienta que na sociedade atual, tanto uma quanto a outra são imprescindíveis e que se trata, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários.

O autor afirma que a oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos variados contextos de uso, ao passo que o letramento, por sua vez, é o uso da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, ou qual ônibus deve tomar, até o indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática.

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A escrita seria, além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção-textual discursiva com suas próprias especificidades.

Observa Marcuschi (2007) que as relações entre fala e escrita não são óbvias e nem constantes, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento, afastando-se, portanto, de uma abordagem puramente dicotômica, já que ambas possuem tanto pontos convergentes quanto divergentes. Nesse sentido, tanto fala quanto escrita acompanham em boa medida a organização da sociedade, não sendo aleatórias a formalidade ou a informalidade na fala ou na escrita, já que estas se adaptam às situações sociais, tendo realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos, sendo incorreta, portanto, a afirmação dicotômica de que a fala é informal e a escrita, formal.

Esse paradigma há muito foi propagado nas escolas, afirmando-se que esses dois modos de expressão são estanques, dicotômicos e desassociados, culminando num ensino de língua pouco afeito à heterogeneidade, às diferenças e às especificidades, o que vai de encontro, inclusive, com o que preceituam os parâmetros curriculares de ensino e aprendizagem da língua.

Outro equívoco seria correlacionar a oralidade com a contextualidade, implicitude, informalidade, instabilidade e variação, atribuindo à escrita características de descontextualização, explicitude, formalidade, estabilidade e homogeneidade, uma vez que todos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantêm alto grau de implicitude e heterogeneidade, com enorme potencial de envolvimento. Igualmente ingênuo seria ver na relação fala e escrita apenas uma diferença de meio de manifestação ou representação, haja vista que a distinção som-grafia é essencial para a relação fala-escrita do ponto de vista discursivo, mas não do ponto de vista do sistema da língua.

2.2 BREVE HISTÓRIA DA ESCRITA: ORIGEM DO ALFABETO



Como vimos, a escrita é algo recente na história da humanidade se comparada à oralidade, pois surgiu há apenas cinco mil anos, enquanto esta já se faz presente há mais de cem mil anos. A história da escrita pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A fase pictórica distingue-se pela escrita por meio de desenhos ou pictogramas, que não estão associados a um som, mas à imagem que se queira representar. Gravavam-se figuras nas paredes das cavernas para se transmitir diversas mensagens relacionadas às ações ali praticadas, por exemplo, por meio da gravura poderia ser transmitida a mensagem de que aquela caverna era habitada ou de que por ali teria passado alguém.

A escrita ideográfica caracteriza-se pela escrita por meio de desenhos especiais chamados ideogramas ou logogramas, que foram se simplificando e, com o tempo, passou-se, então, a atribuir a alguns deles um significado convencional, isto é, os caracteres afastavam-se das figuras e aproximavam-se do que se tornariam posteriormente as letras. Assim, esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e se tornaram uma simples convenção de escrita. As letras do nosso alfabeto foram formadas a partir desse tipo de evolução.

A fase alfabética caracteriza-se pelo uso das letras, que tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica, ou seja, o ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética. Nesta última fase, já se adquiriu a consciência fonológica e se articulam as correspondências de cada letra (grafema) com seus respectivos fonemas, passando, portanto, a representar os sons da fala.

Antes que o alfabeto tomasse a forma que conhecemos atualmente ele passou por inúmeras transformações. Primeiro surgiram os silabários, que consistiam num conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba. Os desenhos usados referiam-se às características fonéticas da palavra e não às semânticas. Em relação a esse processo, Kato salienta que:

Para se entender de que forma passamos do sistema logográfico-silábico para o sistema silábico, é importante examinar o fenômeno conhecido como *rébus*, que é a representação de palavras ou sílabas por pictogramas, utilizando-se apenas os sons dos nomes dos objetos representados. Usa-se muito da técnica do *rébus* em jogos de palavras. Tomemos por exemplo, o pictograma  para representar 'cara' e o pictograma  para representar 'vela'. Se compusermos com eles a palavra *caravela*, estaremos usando apenas as propriedades fonéticas e não as semânticas. O mesmo pode ser feito com ideogramas, que são assim esvaziados de sua semântica. Não é fácil tentar representar palavras dessa maneira. Mas foi esse o caminho encontrado pelo homem para descobrir a escrita silábica (KATO, 2001, p. 15).

Os fenícios utilizaram vários sinais da escrita egípcia, formando um inventário muito reduzido de caracteres, cada qual escrevendo um som consonantal. Dadas as características das línguas semíticas não era muito importante escrever as vogais, sendo as palavras facilmente reconhecidas pelas consoantes.

Os gregos adaptaram o sistema de escrita fenício, ao qual juntaram as vogais, uma vez que, em grego, as vogais têm uma função linguística muito importante na formação e no reconhecimento de palavras. Assim, os gregos, escrevendo consoantes e vogais, criaram o sistema de escrita alfabética, que é a que apresenta um inventário menor de símbolos e permite uma possibilidade combinatória maior de caracteres na escrita. Posteriormente, a escrita grega foi adaptada pelos romanos e esta forma modificada constitui o sistema alfabético greco-latino, do qual provém o nosso alfabeto.

Sven Ohman (*apud* KATO, 2001, p. 16) afirma que “Na verdade, a invenção da escrita alfabética é uma ‘descoberta’, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente sobre a organização fonológica de sua língua.” A esse respeito, salienta Faraco (2012) que a progressiva passagem de sistemas logográficos para sistemas silábicos e alfabéticos é também uma progressão de autonomia de meios não desprezível, haja vista que enquanto o sistema logográfico de escrita necessita de muitos milhares de signos, o silábico não precisa mais do que um estoque de cinquenta ou sessenta deles; e o alfabético funciona com não muito mais do que duas a três dezenas de signos. Isso permite grande versatilidade e funcionalidade a esse último sistema, favorecendo um domínio mais rápido da notação escrita. Para uma compreensão melhor dessa evolução da escrita.

Isso só vem ratificar o fato de que a escrita surgiu e evoluiu com a humanidade a partir de suas necessidades sociais, econômica, artísticas, religiosas etc., tomando a forma como a utilizamos hoje devido, principalmente, à necessidade de praticidade e economia e funcionalidade, favorecendo, assim, o surgimento da escrita alfabética.

2.3 ESCRITA ALFABÉTICA E MOTIVAÇÕES DA ORTOGRAFIA PORTUGUESA

O nosso sistema de escrita é de base alfabética e, devido a isso, as letras deveriam idealmente representar as unidades sonoras da palavra e vice-versa. Embora esse princípio valha para todos os sistemas alfabéticos, as realizações concretas se afastam dele em grau maior ou menor. Alguns têm o mesmo número de letras e de fonemas, como no finlandês. Outros têm mais fonemas do que letras, como no caso do francês, do inglês, do português.

De acordo com Faraco (2012), embora as unidades verbais tomadas como referência para a construção da escrita alfabética sejam consoantes e vogais, é preciso deixar claro que essa escrita nunca é fonética no sentido estrito do termo, haja vista que as letras não representam diretamente os sons da fala, mas as unidades funcionais da língua – os fonemas – que são abstratas. Por isso, a escrita alfabética é uma escrita de base fonológica, já que toma

como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia. Isso porque se considerando as diversas variações existentes – seja devido aos grupos sociais, às regiões, aos estilos ou mesmo ao tempo – haver uma escrita exclusivamente fonética seria de pouco alcance e baixa funcionalidade. Essa é uma das principais razões que embasam uma escrita alfabética de cunho fonológico e não fonético.

Segundo o autor, os criadores da escrita alfabética tiveram essa fina percepção de que nem toda diferença fônica é relevante e, conseqüentemente, as letras poderiam remeter não a sons da fala, mas a unidades sonoras abstratas, isto é, àquelas (e apenas àquelas) que têm efetiva funcionalidade na articulação sonora da língua. Desse modo, anteciparam em milênios as formulações teóricas que vieram a ser construídas somente nos últimos dois séculos – primeiro com o desenvolvimento da fonética, a ciência que tem os sons da fala como objeto; e, posteriormente, com o desenvolvimento da fonologia, a ciência linguística que estuda a organização do sistema sonoro da língua, ou seja, a organização funcional abstrata que preside as emissões concretas da fala. Essa distinção entre fonética e fonologia se faz necessária porque nem todas as diferenças fonéticas têm relevância funcional numa língua, como, por exemplo, pronunciam-se as formas “tia” e “tʃia”, “dia” e “dʒia”, que, embora sejam realizações foneticamente distintas, possuem a grafia “tia” e “dia”.

O autor atenta ainda que, no fundo, um sistema alfabético, tomando as consoantes e vogais como os elementos linguísticos de referência (e não as palavras ou as sílabas), tem, como princípio de base, uma correlação entre fonemas e grafemas. Assim sendo, o seu domínio permitirá ao aprendiz da escrita da língua alcançar esse nível de abstração, sabendo se desvincular de uma excessiva dependência da fala e, ainda, reconhecer atrás de diferentes formatos gráficos um único grafema. Segundo o autor:

Nesse processo, a mediação da língua falada é inevitável – afinal, o modo de expressão escrita, embora goze de relativa autonomia, tem o modo oral como ponto de referência. Assim, a tendência do aprendiz é depositar grande confiança nessa relação e apoia-se nela para seus passos iniciais na apreensão do sistema alfabético. Contudo, o domínio efetivo da escrita alfabética vai exigir um salto de qualidade, ou seja, ascender ao patamar das relações abstratas que a caracterizam (FARACO, 2012, p. 58).

No que se refere mais especificamente à natureza da ortografia portuguesa, Kato (2002) pontua que, embora seja alfabética e esta essencialmente fonêmica, ela possui outras motivações: fonêmica e fonética, fonética, lexical e diacrônica. Isso certamente influenciará e diferenciará a natureza da ortografia de diversas línguas, já que, por exemplo, a ortografia

inglesa também é alfabética, porém, diferente dos usos da ortografia portuguesa. Kato enfatiza que:

(...) a ortografia do inglês também é alfabética e, no entanto, a utilização que nela se faz do alfabeto não é a mesma que na língua portuguesa. No inglês, por exemplo, temos as palavras *thorough*, *though* e *cough*, que são escritas com a mesma sequência final de letras. Na primeira, a sequência *ough* é lida foneticamente [ou], na segunda [u] e, na terceira [óf]. Mas os ingleses e americanos também devem achar estranho que nós escrevamos *descontar* e leiamos [*discontá(r)*], quando a palavra correspondente para eles é escrita *discount*, mais próxima da pronúncia real. Vê-se, portanto, que, embora a primeira intenção tenha sido a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 2002, p.17).

A autora discorre, então, sobre cada uma das motivações de nossa ortografia, exemplificando-as:

- Motivação fonêmica: na palavra *casa* ocorre duas vezes a letra “a”, embora sua realização fonética seja diferente nas duas situações, isto é, tem-se uma mesma representação grafêmica para ambos os casos, embora os sons sejam foneticamente distintos.
- Motivação fonêmica e fonética: representada por casos em que um fonema só tem uma realização possível, como o /b/, o que leva a crer que a escrita alfabética é essencialmente fonêmica-fonética.
- Motivação fonética: a escrita de *canto* com *n* e *campo* com *m* configura uma motivação fonética, uma vez que [n] e [t] são sons linguoalveolares e [m] e [p], bilabiais, constatando-se que a representação ortográfica representa, pois, a qualidade de nasalização que precede essas consoantes homorgânicas (de traços semelhantes).
- Motivação lexical: a palavra *medicina* escrita com *c*, devido pertencer à mesma família lexical de palavras, como, por exemplo, *médico*, *medicinal*, partilhando, assim, do mesmo radical (*medic*). A autora cita outras palavras, como *sal*, que possuem, além da motivação lexical, a motivação fonêmica também.
- Motivação diacrônica: há casos em que só é possível explicar a representação ortográfica recorrendo-se à história da língua, como, por exemplo, *homem*, escrito com *h*, devido vir do latim *homine*; e *ônibus*, que não é escrito com *h*, porque veio do latim *omnibus*. (cf. KATO, 2001, p. 17 a 19).

Assim, a autora conclui que a análise do que ocorre no sistema ortográfico do português revela que nossa escrita é ainda essencialmente fonêmica, pois neutraliza diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são distintivas (significativas), e reproduz diferenças fonéticas que são significativas. Além disso, a escrita tem uma natureza parcialmente ideográfica, pois sua regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical e tem também natureza arbitrária se considerada do ponto de vista sincrônico.

Portanto, podemos observar que nossa ortografia vai além da codificação som-grafema, tendo outros paradigmas, quais sejam morfológicos, sintáticos e semânticos. A esse respeito, Morais (2003) observa que não haveria possibilidade de sistematizar a nossa escrita considerando-se apenas um ideal fonográfico, pois nos depararíamos com um grande problema que seria qual pronúncia se tomaria como modelo.

Nesse sentido, o autor atenta que é indispensável, portanto, seguir as perspectivas científicas da sociolinguística para nos despojarmos de velhos preconceitos e compreendermos as dificuldades em escrever “fielmente” as palavras da língua oral. O autor acrescenta ainda que precisamos reconhecer que não existem formas de pronunciar “mais corretas” que outras; os julgamentos que fazemos sobre a beleza ou correção das variedades dialetais são estritamente ideológicos. Mesmo os falantes “cultos” de uma língua usam diferentes maneiras de pronunciar, conforme o registro que precisem adotar em determinada situação comunicativa. Além desta fonte de variação individual, sabemos também que o modo de pronunciar as palavras muda conforme a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sociocultural, etc., assim, sempre que pensássemos em notar no papel as palavras tal como aparecem em “tal pronúncia”, estaríamos operando sobre uma idealização.

Dessa forma, os falantes de diferentes variedades entendem-se entre si, embora do ponto de vista fonético escutem “unidades-palavra” que não são as mesmas:

O /paye/ e o /pay/ falados respectivamente por uma criança carioca e pernambucana são a mesma palavra: remetem ao mesmo significado, embora seus significantes não sejam iguais. Se quiséssemos seguir o ideal fonográfico (que visa a manter uma pureza atribuída ao princípio alfabético), teríamos ao final duas formas escritas. Nesse sentido, o mito da perfeição alfabética é uma ilusão, já que, como os fonemas não são unidades discretas, mas só existem em oposição a outros fonemas, as letras do alfabeto nunca teriam “unidades puras” a que substituir na hora de escrever, ou adotaríamos transcrições fonéticas, em que a identidade dos significantes (palavras escritas) se perderia em função das variações de pronúncia dos usuários da língua, ou... estabeleceríamos acordos sobre como escrever cada palavra, independentemente das diferentes pronúncias que pudesse assumir na fala de seus muitos usuários ao longo do planeta (MORAIS, 2003, p. 13).

Sob essa perspectiva, a ortografia seria um recurso que possibilitaria cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Sendo assim, por haver essas diversas especificidades na língua, fazem-se necessárias as normas ortográficas, convenções prescritas como lei para determinada comunidade linguística em que, apesar de serem normatizadoras e prescritivas, refletem também uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos para nos comunicarmos com mais facilidade, haja vista todas as idiosincrasias que a língua possui.

2.4 A(NA)LFABESTIMO NO BRASIL: da alfabetização ao letramento

Pesquisas de indicadores têm demonstrado que há uma crise na leitura e na escrita em nosso país. De acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf)¹, embora se tenha avançado no Brasil, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, não se conseguiram progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. Apesar de a pesquisa enfatizar dados sobre leitura, sabemos que estão inter-relacionadas habilidades e competências de escrita, sendo também avaliadas como modos de compreensão do processo de aprendizagem. O Inaf considera os seguintes níveis como parâmetro de alfabetismo funcional:

- a) Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
- b) Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
- c) Básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e
- d) Pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas

¹ Indicador criado em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa para avaliar a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta.

que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (INAF BRASIL, 2011).

Vejam os a evolução desse índice em uma década de aplicação da pesquisa:

Tabela 1: Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional em População de 15 a 64 anos (em %).

	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011.

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Segundo os dados do Inaf 2011², última edição da pesquisa, os resultados evidenciam que, embora o país tenha avançado principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, ainda não conseguiu progressos efetivos no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. Os dados levantados no mesmo período indicam que esses avanços no nível de escolaridade da população não têm correspondido a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática. Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. Em ambos os casos essa proporção é inferior ao observado no início da década. O Inaf também revela que um em cada

² Disponível em http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por, acessado em 21/04/2015, às 17h20min.

quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o ensino fundamental II ainda estão classificados no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período.

Os dados indicam ainda que:

- Na década, reduz-se à metade o percentual de pessoas de 15 e 64 anos classificadas como analfabetas, indo de 12% em 2001-02 para 6% em 2011. A quantidade de pessoas no nível rudimentar também diminuiu de 27% para 21%. Isso resulta numa redução do analfabetismo funcional de 12 pontos percentuais: 39% em 2001-02 e 27% em 2011.
- O grupo que atinge o nível básico de habilidades foi o que mais cresceu, passando de 34% para 47% da população nessa faixa etária.
- O percentual dos que atingem o nível pleno, entretanto, pouco variou ao longo dos 10 anos: as pequenas oscilações observadas permanecem dentro da margem de erro.
- Focalizando a atenção nos dois últimos levantamentos, o de 2009 e o de 2011, as diferenças observadas são insignificantes, mas confirmam a tendência que já se observava nos anos anteriores.

No que se refere aos resultados por segmentos populacionais, os dados mostram que:

- As melhorias nos índices de pessoas funcionalmente alfabetizadas ocorrem em todas as faixas etárias, mas há persistências de proporções significativas de pessoas analfabetas entre os mais velhos. Em nenhuma das faixas etárias consideradas houve aumento significativo da proporção de pessoas no nível pleno.
- Há uma correlação entre a renda familiar e o nível de alfabetismo, uma vez que a proporção de analfabetos e daqueles incluídos no nível rudimentar diminuiu sensivelmente à medida que aumenta a renda familiar. A evolução do Inaf nesses dez anos revela que os grupos que mais avançaram em termos de alfabetismo foram aqueles com renda de até dois salários mínimos, seguidos por aqueles com renda entre dois e cinco salários mínimos, sendo que a proporção de alfabetizados funcionalmente subiu de 44% para 60% e de 58% para 83%, respectivamente.
- Apesar da redução da desigualdade entre brancos e não brancos em termos de escolaridade ao longo da década 2001-2011, o Inaf aponta, por exemplo, que a proporção de pessoas funcionalmente alfabetizadas atingiu 80% entre os brancos, 64% dentre os pretos/negros e 69% entre os pardos (o Inaf utiliza a mesma categoria cor/raça do IBGE, a partir da autodeclaração dos sujeitos entrevistados).

- Analisando a evolução do alfabetismo ao longo da década nas diferentes regiões do país, um dado que merece destaque é a região Nordeste que, em dez anos, conseguiu reverter a situação majoritária de analfabetismo funcional em 2001-2002 (51%), atingindo 62% de sua população entre 15 e 64 anos funcionalmente alfabetizadas em 2011.
- Ao longo da década, observa-se, ainda, que houve melhora em relação ao alfabetismo tanto na área urbana quanto na rural. Embora o avanço da área rural tenha sido significativamente maior, persistem fortes desigualdades em favor das áreas urbanas: a proporção de analfabetos funcionais na área rural é de 44% e de 24% nas áreas urbanas.

Assim, analisando esses índices referentes a uma década, percebemos que, embora muito já tenha se avançado em relação à ampliação das habilidades de leitura, escrita e cálculo, há ainda um longo caminho a se percorrer e, portanto, uma grande responsabilidade para a escola, já que esta, dentre todas as instituições, configura-se como a principal agência de letramento.

Outro indicador bastante relevante é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar (obtidos no Censo Escolar) e médias de desempenho nas avaliações do Inep (o Saeb, para as unidades da federação e para o país; e a Prova Brasil, com questões de Língua Portuguesa e Matemática, para os municípios).

De acordo com os dados de 2013, último resultado desse Indicador, o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental em 0,3 pontos. O Ideb nacional nessa etapa ficou em 5,2, enquanto que em 2011 havia sido de 5,0.

Os anos iniciais do ensino fundamental são oferecidos prioritariamente pelas redes municipais, que respondem por 81,6% das matrículas da rede pública nessa etapa. O total de estudantes nos primeiros anos do fundamental é de 15.764.926, sendo 84% deles (13.188.037) de escolas públicas. As metas da rede municipal de ensino foram alcançadas por 69,6% dos municípios brasileiros.

³ O Ideb foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

A rede estadual, que atende apenas 18% das matrículas públicas nessa fase, também superou suas metas. Em 75,6% dos municípios, as redes estaduais superaram a meta prevista para 2013. Ao todo, nessa etapa, 5.394 municípios tiveram Ideb calculado em 2013.

Na rede federal, o Ideb aumentou de 6,8 em 2011 para 7,0 em 2013 nos anos iniciais. Vejamos a apresentação desses índices no que se refere aos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental:

Tabela 2: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o Brasil. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Tabela 3: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o Brasil.
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Anos Finais do Ensino Fundamental										
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

No que se refere ao Estado do Pará, o Ideb dos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) foi de 3.8 e a meta projetada para 2013 era de 3.7, tendo conseguido, portanto, superá-la em 0.1 décimo. Já em relação aos anos finais (6.º ao 9.º ano), a meta projetada para 2013 era de 4.0. Porém, o Ideb foi de 3,4, ou seja, faltaram 0.6 décimos para se atingir a meta, indicando que a Rede Estadual precisa melhorar bastante a sua situação para garantir que os alunos tenham uma aprendizagem mais efetiva.

O município de Belém obteve o seguinte resultado, para os anos iniciais:

Tabela 4: IDEB do município de Belém e metas projetadas para os anos iniciais.

4ª série / 5º ano													
Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BELEM	3.0	3.4	3.9	4.4	4.1	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: www.ideb.inep.gov.br. Acessado em 17/06/2015, às 17h23min.

Como podemos observar, embora se tenha alcançado a meta projetada para 2013 (4.1), houve um decréscimo de três décimos no índice em relação ao resultado de 2011, o que, de certa forma, é preocupante, já que a tendência seria uma progressão em 2013, o que não ocorreu. Vejamos como se deu o índice nos anos finais do Ensino Fundamental:

Tabela 5: IDEB do município de Belém e metas projetadas para os anos finais.

8ª série / 9º ano													
Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BELEM	3.1	3.2	3.5	3.7	3.8	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1

Fonte: www.ideb.inep.gov.br. Acessado em 17/06/2015, às 17h25min.

Nos anos finais, percebemos que a meta projetada para 2015, de 4.0, não foi alcançada, pois o Ideb foi de 3.8, faltando-se, portanto, 0.2 décimos para alcançá-la.

Além do Inaf e do Ideb, outro dado que é válido ressaltar diz respeito às redações produzidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), edição 2014, pois demonstram as grandes dificuldades de escrita que os alunos que concluem o Ensino Médio apresentam. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foram corrigidas 5.934.034 redações. Entre os participantes, 250 obtiveram nota mil e 35.719 alcançaram nota entre 901 e 999. Já 529.374 tiraram nota zero. A maior parte das redações anuladas (217.339) teve como causa a fuga ao tema. Cópia de texto motivador: 13.039; texto insuficiente: 7.824; não atendimento ao tipo textual: 4.444; parte desconectada: 3.362; outros motivos: 1.508; e ferir direitos humanos: 955 foram outras causas para anulação dos textos. O quadro a seguir apresenta as notas, avaliadas entre 0 e 1000.

Quadro 1: Notas na redação do Enem 2014.

Nota na redação	Quantidade de alunos
0	529.374
Até 300	654.971
301 – 400	1.105.672
401 – 500	1.162.526
501-600	1.515.007
601-700	707.095
701-800	370.428
801-900	112.522
901-999	35.719
1000	250
Total	6.193.565

Fonte: www.portal.inep.gov.br/enem, acessado em 21/04/2015, às 20h43min.

Como podemos notar, é relevante a quantidade de pessoas oriundas do Ensino Médio que concluem a educação básica apresentando ainda escrita e leitura bastante incipientes, uma vez que, para se tirar a nota máxima na redação do Enem, espera-se que o participante tenha desenvolvido, ao longo de sua formação, cinco competências essenciais à competência linguística. São elas:

I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Assim, essa significativa quantidade de alunos que zeraram a redação demonstra que a escola enfrenta ainda um grande desafio a cumprir: inserir os alunos em práticas efetivas de

letramento, para que estes possam desempenhar com sucesso os diversos papéis sociais na sociedade letrada.

No que se refere a letramento, Soares (2004) afirma que é palavra e conceito recentes, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas por volta da segunda metade dos anos 80. Seu surgimento pode ser interpretado como necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Nesse sentido, a alfabetização, em seu conceito mais estrito, significa ensinar o aluno a decifrar o código alfabético. Esse conceito abrange as capacidades de decodificar (uma palavra escrita em fonemas) e de codificar (fonemas numa palavra escrita). Portanto, mesmo nesse conceito estrito, alfabetizar implica escrever de forma ortograficamente correta, ou seja, aplicar o código alfabético corretamente. O conceito de decodificar é central ao conceito de alfabetização. Afinal, alfabetizar significa ensinar o alfabeto, dar ao aluno os elementos para ele descobrir como funciona esse código, como decodificar fonemas em grafemas e vice-versa. A decodificação permite formar um leitor autônomo, capaz de ler qualquer palavra. Mas a alfabetização requer mais do que simplesmente ensinar um código e, por isso, devido à necessidade de ampliar esse conceito, surgiu a palavra letramento, que é, pois, um conjunto de práticas sociais em que se usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Marcuschi pontua que:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas (...). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever (...) (MARCUSCHI, 2003, p. 21. Negritos do autor).

Portanto, a alfabetização e o letramento são processos distintos tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino de diferentes objetos. Porém, embora diferentes, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis, uma vez que este só pode desenvolver-se na dependência da aprendizagem do sistema de escrita, enquanto aquela só tem sentido quando desenvolvida no contexto das práticas de letramento, não se devendo,

portanto, privilegiar um ou outro, mas integrá-los, já que ambos são indispensáveis ao processo de aprendizagem plena. A respeito de ambos, observa Soares:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

A autora salienta que até os anos 80 o objetivo maior na escola era propiciar a alfabetização, enfatizando-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua; ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido. Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita, embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição).

Nesse sentido, os textos, palavras e sentenças são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Soares (1998) afirma que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos, o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, aprendendo primeiramente a ler as palavras para, posteriormente, ler textos (numa perspectiva do letramento).

Nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada, sobretudo, pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, surgiu como um contraponto a esse processo de alfabetização, trazendo uma significativa mudança de pressupostos e objetivos nessa área, porque alterou

fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

No entanto, a autora pondera que o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a ênfase na importância de sua interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar esse processo tem subestimado, na prática escolar da aprendizagem inicial da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, de que se ocupa a alfabetização, tal como anteriormente definida.

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização.

É, sobretudo, essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo, explicando, inclusive, por que vêm surgindo propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças. Veremos mais adiante uma abordagem mais detalhada dos estudos de Ferreiro e o impacto destes para as práticas alfabetizadoras no Brasil.

2.5 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: uma abordagem psicolinguística

As crianças em fase de aquisição da escrita são confrontadas a alguns problemas ao terem que aprender um novo código, em nosso caso, o do sistema alfabético, que mantém relações sistemáticas mais ou menos regulares com o código oral. Todavia, enquanto na aquisição deste basta que a criança interaja nas relações cotidianas, sem que haja, necessariamente, uma intenção de aprender, existindo para tal aquisição uma predisposição biológica decorrente dos milhares de anos de evolução humana, que nos permite apropriar-nos sem dificuldades da linguagem oral; na aquisição da escrita, ao contrário, faz-se necessário um ensino organizado e sistemático, que não se reduz apenas à aprendizagem da identificação ou da produção de palavras, mas também dizem respeito às características lexicais e sintáticas da escrita, que muitas vezes se distanciam da oralidade.

Além disso, as crianças devem descobrir a natureza e o funcionamento de atividades que mobilizam esse novo código, que é a escrita, sendo que essa compreensão se revela uma atividade privada, inacessível à percepção direta, também diferentemente da percepção oral em que as interações do cotidiano possibilitam determinar se o interlocutor compreendeu e como reage ao discurso do outro. Na escrita, ao contrário, o que as crianças veem ou ouvem não lhes automatiza para compreender ou produzir textos.

Um terceiro problema seria o confronto a condições materiais de processamento da escrita que diferem do da oralidade, visto que as especificidades envolvidas no ato de ler e de escrever (como, por exemplo, o reconhecimento das letras, a leitura e escrita seguindo uma ordem espacial, a aprendizagem e produção dos traços de cada letra, o domínio das habilidades motoras etc.) mobilizam certos domínios que levam tempo para ser aprendidos.

Como se pode observar, portanto, há inúmeras dificuldades envolvidas no processo de aquisição da escrita pela criança que precisam ser do domínio daqueles que se propõem a ensiná-la a ler e a escrever, para que saibam o quê e como conduzir esse ensino da melhor forma possível, visto que essa aquisição não se restringe apenas ao reconhecimento ou produção de letras e palavras, mas a processos bem mais complexos.

No que tange a esse processo de aquisição da escrita, Abaurre (1997, 2002) o pressupõe como uma etapa importante referentemente às relações que o sujeito estabelece com a linguagem. A autora pontua que:

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem (ABAURRE, 1997, p.22).

Sob essa perspectiva, Abaurre (1999, p.7) considera que “a modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral, mas, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita”, isto é, em determinados momentos, pode haver o “vazamento” do oral para o escrito. Sendo assim, a criança, ao construir seu conhecimento sobre o sistema de escrita, extrai informações não apenas de suas experiências de letramento, mas também de outros conhecimentos já construídos, especialmente daqueles adquiridos ao longo de sua experiência linguística. Salienta Abaurre (1993, p. 2) que:

[...] a criança, ao elaborar hipótese sobre a escrita, estará procurando representar uma linguagem que até então vinha utilizando exclusivamente de forma oral, em contextos que favorecem a manifestação das estruturas típicas da oralidade... As primeiras tentativas de escrita constituem-se, assim, em espaço privilegiado para se indagar a respeito das referências que se escondem por trás das escolhas infantis.

No Brasil, sempre houve um grande dilema em relação às teorias e métodos de alfabetização que devem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Isso porque, desde a década de 1980, a partir dos estudos de Ferreiro, passou-se a questionar aqui os métodos utilizados para alfabetizar, sejam os sintéticos (que partem da soletração, da silabação e dos métodos fonéticos), sejam os analíticos ou globais (que partem de pequenos textos); o primeiro método inicia das partes para o todo sendo dividido em três formas: alfabético, fônico e silábico.

No método alfabético toma-se como unidade a letra, decorando as letras do alfabeto, não há princípios psicológicos e os aprendizes que farão as relações entre grafemas e fala; já no método fônico, a unidade é o fonema, enfatizando relações entre símbolo e som. É iniciado com as vogais, podendo-se partir de uma palavra significativa; e, por fim, no silábico, que começa pela sílaba, usando uma palavra chave. Assim, segundo os métodos sintéticos, inicialmente a aprendizagem da leitura e escrita é uma questão mecânica. Adquire-se uma técnica para decifrar o texto porque se concebe a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral e ler equivale a decodificar o escrito em som. A vantagem desses métodos é que estimulam o autoconceito rapidamente e também previnem problemas ortográficos, mas

têm como desvantagem o fato de tornar a aprendizagem mecânica, prejudicando o prazer da leitura.

O Método Analítico, ao contrário, parte do todo, utilizando palavras pertencentes à linguagem da criança, podendo-se utilizar jogos. Neste, devem-se apresentar as dificuldades gradativamente com a palavrção, sentencição e conto (unidades de leitura), ou seja, é o reconhecimento global de palavras ou orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, já que a leitura é uma tarefa predominantemente visual. A vantagem no uso desse método é a motivação e o interesse que desperta na criança e o favorecimento da composição de textos, mas a desvantagem é o grande trabalho de memorização exigindo o auxílio da família. Então, pode-se observar que as principais diferenças entre os dois métodos referem-se principalmente ao tipo de estratégia perceptiva em jogo, auditiva para uns, visual para outros. É necessário observar também que, como as crianças possuem ritmos e tempos de aprendizagem diferentes, os métodos não apresentam a mesma eficiência para todas.

O uso de ambos os métodos passou a ser questionado no Brasil a partir da década de 1980, motivados principalmente pelos estudos do biólogo e filósofo Jean Piaget sobre como as crianças adquiriam conhecimento de acordo com a idade intelectual que possuíam, sendo um novo olhar lançado para as perspectivas pedagógicas. Conseqüentemente, a partir dos estudos de Emília Ferreiro, que, valendo-se da teoria de seu professor (Piaget), e de estudos realizados por ela sobre o processo de aquisição de leitura e escrita das crianças, difundiu a Teoria Psicogenética ou Construtivista, ao publicar suas conclusões em “A Psicogênese da Língua Escrita”, em 1979, em parceria com a pedagoga Ana Teberosky.

Tanto as descobertas de Piaget como as de Ferreiro levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento – daí a palavra construtivismo. Assim, deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonar as teorias e práticas tradicionais, “desmetodizar” o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas.

De acordo com a teoria construtivista, o processo de aprendizagem da criança sobre a escrita é tido como sistema de representação: há valorização do diagnóstico dos conhecimentos prévios que todas as crianças possuem; há a análise dos erros como indicadores construtivos e hipótese de aprendizagem; deve existir uma valorização do ambiente alfabetizador; o professor é visto como mediador e não como detentor do

conhecimento; a criança constrói seu conhecimento a partir de suas experiências; há uma ampliação do conceito de letramento; deve haver uma inserção das crianças em práticas sociais, além da ênfase nas dimensões conceituais em detrimento do sistema metodológico do ensino.

É relevante observar, porém, que, o Construtivismo não é método de alfabetização, mas uma teoria de cujas conclusões os educadores extraíram diversos princípios para modificar sua prática pedagógica. Nesse sentido, o Construtivismo passa a avaliar os processos pelos quais as crianças evoluem durante a alfabetização, denominados “Níveis Conceituais Linguísticos”, que não dependem da idade biológica das crianças, mas de sua idade psicológica. Cinco níveis compõem esses níveis intelectuais linguísticos: (a) o pré-silábico (dividido em fase pictórica, fase gráfica primitiva e fase pré-silábica), (b) o nível intermediário I, (c) o nível silábico, (d) nível intermediário II ou silábico-alfabético, e (e) nível alfabético. Vejamos uma breve abordagem sobre cada um desses níveis e subníveis⁴:

a) Nível 1 – Pré-Silábico

A criança quando se encontra neste nível apresenta no processo de aquisição da escrita algumas fases bem definidas: a fase pictórica, fase gráfica primitiva e fase pré-silábica.

Na fase pictórica há o registro de garatujas, desenhos sem figuração e, mais adiante, desenhos com figuração. A idade varia de acordo com o estímulo, recursos e material gráfico que a criança dispõe (estimulação linguística). Todavia, algumas crianças somente terão o primeiro contato com materiais escritos na escola.

Mais adiante, a criança passa para a fase gráfica primitiva. Essa fase surge logo após a criança já conseguir fazer o registro de símbolos e pseudoletas, misturadas com letras e números. Apresenta uma linearidade e utiliza-se do seu conhecimento do meio ambiente para escrever, podendo ser bolinhas, riscos, ensaios de letras. Nesta etapa surge uma reflexão sobre os sinais escritos. A criança, então, é bastante questionadora sobre a representação que a cerca.

Na fase pré-silábica, propriamente dita, acontece à diferenciação de letras e números, desenhos e símbolos e o reconhecimento do papel das letras na escrita. A criança percebe que as letras servem para escrever, embora ainda não saiba como isso ocorre. Segundo Ferreiro:

⁴ Esses níveis encontram-se presentes na pesquisa feita por Ferreiro e Teberosky e são importantes para se compreender o processo de aprendizagem da escrita pela criança, tomando como suporte a Teoria Psicogenética de Jean Piaget, e utilizando-se de dados de pesquisa experimental realizada pelas pesquisadoras.

Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas.

No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso, e outra palavra no outro caso). Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros (FERREIRO, 1999, p. 193. Grifos da autora).

Assim, no nível pré-silábico a criança apresenta as seguintes concepções: falta de consciência da correspondência entre pensamento e palavra escrita, falta de correspondência entre fonema e grafema; falta de entendimento acerca do valor sonoro convencional (relação som-letra); ausência da importância da ordem das letras; utilização de muitas letras para diferentes palavras; e a crença de que as letras ou sílabas não podem se repetir na mesma palavra. Além disso, nessa fase, a criança só escreve substantivos, isto é, não incorpora à escrita o uso de artigos e verbos, pois não percebe sua necessidade.

b) Nível 2 – Intermediário

A criança, após ser questionada e problematizada pelo professor, cria um conflito que se instala novamente sobre ela, e é esse conflito que caracteriza o nível intermediário entre o pré-silábico e o silábico. O professor, como mediador, faz com que a criança repense suas certezas. O aluno, por sua vez, ainda não entende a organização do sistema linguístico. O professor, então, passa a exercer papel fundamental para que a criança dê continuidade no seu entendimento. Sobre esse nível, pontua Ferreiro que:

A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variação de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os

antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável (FERREIRO, 1999, p. 202. Grifos da autora).

Dessa forma, no nível intermediário a criança apresenta as seguintes concepções: dúvidas entre a pronúncia e a escrita; conhecimento e utilização de alguns valores sonoros convencionais, além de alguns trechos da palavra, e capacidade de justificar a letra inicial e final das palavras.

c) Nível 3 – Silábico

Neste nível, a criança desenvolve certa confiança porque já consegue escrever estabelecendo certa lógica. Na concepção silábica, a criança conta os “pedaços sonoros” (sílabas) e coloca um símbolo (letra) para cada sílaba, podendo ou não apresentar valor sonoro convencional. Nessa fase, a leitura das palavras, frases e textos continuam com dificuldades, pois o professor não consegue ler o que a criança escreveu. Ferreiro salienta que:

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

A hipótese silábica pode parecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável (FERREIRO, 1999, p. 209. Grifos da autora).

No nível silábico, a criança apresenta, então, as seguintes características: acrescenta mais letras após escrever uma palavra; apresenta a possibilidade de convivência com a hipótese de quantidade mínima de letra por um bom tempo; utiliza uma letra para cada palavra ao escrever uma frase; possui falta de definição das categorias linguísticas (artigo, substantivo, verbo); apresenta maior precisão na correspondência som/letra, o que não ocorre sempre; utiliza recorte silábico nas frases.

Percebemos nessa hipótese que a criança distingue a sonorização ou fonetização da escrita, que não é existente em fases anteriores. Adquirir o valor sonoro é perceber a

correspondência entre grafema e fonema, isto é, apropriar-se do conhecimento de que existe relação entre o som e a letra.

d) Nível 4 – intermediário II ou silábico-alfabético

É um nível marcado novamente pelo conflito estabelecido pela criança, que precisa negar a lógica do nível silábico. É o conflito gerado pela incapacidade de compreensão daquilo que ela escreveu. Nesse momento, a criança sente-se sem saída. O papel do professor é primordial para que ela consiga perceber sua escrita e compará-la com a convencional, a fim de que possa perceber o valor sonoro das sílabas. Sobre essa fase, observa Ferreiro:

Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Vamos propor, de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: *a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito)* (FERREIRO, 1999, P. 14. Grifos da autora).

Portanto, nessa fase, a criança está a um passo da escrita alfabética. Ela precisa ser estimulada a refletir sobre o sistema linguístico a partir da observação da escrita alfabética e da reconstrução do código.

e) Nível 5 – alfabético

Nessa etapa ocorre uma estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. Essa é a fase de conhecimento do valor sonoro convencional de todas ou de algumas letras, bem como a de saber juntá-las para que constituam as sílabas. As crianças já distinguem basicamente algumas unidades linguísticas, tais como letras, sílabas e frases.

Sobre essa última fase, salienta Ferreiro:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.* Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se

confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (FERREIRO, 1999, p. 219. Grifos da autora).

Nessa última fase, as crianças já apresentam a compreensão da logicidade da base alfabética escrita; conhecimento do valor sonoro convencional de todos ou de parte das letras, juntando-as para que formem sílabas e palavras, distinção de letra, palavra frase; podem ou não dividir a frase convencionalmente, e sim de acordo com o ritmo frasal, escrita fonética, mas não ortográfica.

Portanto, após o último nível, pode-se afirmar que a criança já passa a dominar o código escrito da língua, embora ainda não domine o código ortográfico, haja vista que, como já observado, a língua portuguesa é essencialmente fonêmica e não fonética, isto é, o seu sistema de escrita não mantém uma relação direta entre letras e sons.

É principalmente em razão dessa relação não necessariamente biunívoca entre letras e sons que decorrem os principais problemas de escrita, uma vez que, mesmo que a criança já se encontre no nível alfabético, na maioria das vezes ela ainda não domina o código ortográfico de sua língua e passa a escrever, então, de acordo como escuta as palavras que, no caso da língua portuguesa, possibilita inúmeras possibilidades de representação dos sons.

Apesar de bastante significativo para as mudanças dos paradigmas de alfabetização no Brasil, como se percebeu o Construtivismo não é, como já foi dito, um método de alfabetização, mas uma teoria sobre os níveis conceituais pelos quais a criança passa até chegar à compreensão da escrita alfabética.

Carvalho (2011) salienta que a contribuição especial de Ferreiro para os estudos em alfabetização foi ampliar, sistematizar e divulgar as pesquisas sobre a representação do sistema de escrita, em contextos diversos. Ferreiro pôde comprovar em sua pesquisa que crianças que não têm adultos alfabetizados à sua volta precisam de que a escola lhes mostre que a escrita serve para outros fins mais sociais. Que devem ser introduzidas às funções sociais da escrita, lendo e escrevendo textos significativos, e não apenas limitados à leitura das cartilhas e aos exercícios de cópia, sendo indispensável que a escola proporcione um ambiente alfabetizador para que supra esse déficit de letramento, haja vista que a maturidade para a leitura e escrita depende principalmente das condições sociais da vida da criança, ou seja, aquelas que têm mais contato com a leitura (por meio de um leitor que lê para elas) e com a escrita, vivida como uma brincadeira, chegam à escola prontas para aprenderem a ler. As demais, que são a maioria nas escolas públicas brasileiras, não devem ser isoladas, à

espera de que a famosa maturidade se manifeste. Esta surgirá por meio da interação com a escrita e a leitura.

Cagliari (1999), entretanto, faz um contraponto às ideias da teoria formulada por Ferreiro, afirmando que, embora seja inegável a grande contribuição da Psicogênese da Língua Escrita para a compreensão do processo de letramento e propostas didáticas para a melhoria das práticas de alfabetização, do ponto de vista científico há alguns defeitos na teoria, principalmente por desconsiderar os avanços da Linguística moderna, além de uma visão equivocada da autora em relação aos sistemas de escrita, especialmente o alfabético. Segundo o autor:

Em nenhum momento, a abordagem construtivista de Emília Ferreiro ensina o que um professor alfabetizador deve fazer quando der errado. Se o aluno não aprender – seguindo o caminho que todos deveriam seguir, segundo a psicogênese traçada – o que é que se faz? A prática tem mostrado que nem todos os alunos aprendem a ler e a escrever simplesmente “usando” as próprias ideias e construindo hipóteses a respeito do processo de letramento. A teoria não prevê tal situação, mas o professor, em sala de aula, sabe muito bem que isso acontece. Quando os alunos não seguem o caminho das várias hipóteses que a teoria espera que eles façam e na ordem prevista pela psicogênese, o processo de letramento não progride e os alunos começam a destruir algumas boas ideias já adquiridas, a ter dúvidas a respeito de coisas que já sabiam (CAGLIARI, 1999, p. 221).

O autor salienta ainda que muitos desses problemas se devem ao fato de que os órgãos governamentais adotaram a psicogênese como única proposta para a alfabetização no país, criando-se uma mentalidade educacional segundo a qual o professor não podia mais “ensinar”, mas apenas exercer a função de mediador passivo, cabendo ao aluno a total responsabilidade de progredir através quase que exclusivamente de produção de textos espontâneos, e tudo o que se afastava dessa ideia passou a ser abolido, visto como uma “receita”, apenas mais um método. Nesse sentido, as ideias construtivistas privilegiaram a aprendizagem e preteriram o ensino como se apenas aquela merecesse méritos e este fosse antiquado, ultrapassado, indesejado. Atenta ainda que:

Apesar da pressão dos órgãos governamentais, impondo metodologias e abordagens pedagógicas através de cobranças de resultados e de práticas de ações específicas, nas salas de aula, os professores nem sempre seguem as normas e diretrizes, agindo com bom senso, restabelecendo um pouco o equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem. Depois de umas tantas tentativas e de expor os alunos às diferentes atividades construtivistas, as dificuldades e erros de alguns são tratados “à moda antiga”, ou seja, através de explicações tradicionais e de exercícios da velha cartilha. Desse modo, muitos alunos que passaram grande parte do tempo escolar com pouco progresso puderam resolver muitos dos seus problemas e ir para séries

mais adiantadas com menos dificuldades. Entretanto, por causa de as pressões serem muito fortes, alguns professores acabaram incorporando o espírito de “mediador”, achando que não podiam fazer nada além de constatar o progresso do aluno ou suas dificuldades. A ideia do ciclo básico em vez de reforçar a concepção de que é mais importante que o aluno trabalhe e produza do que faça provas ou receba notas, trouxe para esses professores a falsa sensação de que o aprender não faz parte das expectativas da escola e que o fazer pode “ser feito de qualquer jeito” (CAGLIARI, 1999, p. 221).

Considerando-se pontos positivos e negativos da teoria psicogenética elaborada por Ferreiro e Teberosky, é válido ressaltar que há uma significativa quantidade de alunos que concluem o primeiro ciclo, considerado ciclo de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental), ou mesmo concluem os demais ciclos sem estarem plenamente alfabetizados.

Uma das questões é saber então o porquê dessa ocorrência, se isso se deve mesmo ao desequilíbrio que ocorre principalmente nos anos iniciais entre o ensino e a aprendizagem, ou mesmo de que forma ambos poderiam ser articulados com vistas a melhorar esse processo de alfabetização nas escolas.

2.6 INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA: uma abordagem sociolinguística

Como sabemos, a língua escrita é a relação entre um som (fonema) e um sinal gráfico (grafema), que o representa. Para a criança entender essa relação, é preciso que ela esteja inserida em uma sociedade letrada, isto é, em uma sociedade que disponha de um código escrito, em função da linguagem escrita não ser uma simples habilidade individual, mas também estar submetida às condições sociais e educacionais. Nesse sentido, para que uma criança adquira a linguagem escrita, ela precisa conhecer a base alfabética da sua língua de origem, no nosso caso, a língua portuguesa, mais especificamente o português brasileiro.

Dessa forma, para as crianças, a aquisição da linguagem escrita seria facilitada se cada letra representasse um som, e cada som, uma letra. Porém, essa correspondência biunívoca é apenas uma das inúmeras relações existentes entre fonemas e grafemas da língua, o que acaba dificultando o ensino e aprendizagem da língua escrita e tendo como uma das consequências uma escrita que se ampara em diversos aspectos da fala, dentre os quais evidenciaremos nesta pesquisa os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, que resultam na interferência da fala na escrita desses alunos.

Desse modo, é extremamente necessário que o professor, além da compreensão dos processos psicolinguísticos por que passam as crianças em seus estágios de desenvolvimento,

possua também uma base de conhecimento sociolinguístico, que lhe permitirá entender questões e dificuldades implicadas no ensino da língua, em geral, e no de português, em particular, sabendo analisar os fenômenos da escrita oralizada de seus alunos, entendendo a multiplicidade de sua linguagem que refletem variações diafásicas, diatópicas, diastráticas e diacrônicas.

Segundo Mollica (1998), os trabalhos sociolinguísticos podem contribuir aos processos de ensino e de aprendizagem da língua em diversos sentidos, dentre os quais: (i) indicar perfil sociolinguístico mais provável dos falantes que tendem aos diferentes usos; (ii) subsidiar pedagogia que enfatize a autocorreção natural e espontânea, à medida que os falantes tomem contato estreito com a modalidade escrita da língua; (iii) ajudar no processo de autocorreção, que se estende ao longo das séries fundamentais numa concepção mais alargada de alfabetização, indicando os itens e os contextos mais prováveis em que, na escrita, (quando for o caso), ocorre uniformização dialetal; (iv) sensibilizar os alunos, alertando-os no sentido de se respeitarem os usos regionais, sempre que os marcadores linguísticos preferidos pelo dialeto não impliquem discriminação linguística; (v) esclarecer acerca do perfil sociolinguístico do universo de indivíduos, salientando o ponto de vista diastrático, que se encontram mais desajustados ao padrão, de modo a evitarem-se pedagogias redundantes e/ou inócuas e a otimizá-las conseqüentemente de forma dirigida para um público alvo definido; (vi) apontar a escrita como um dos meios de conscientizar os alunos-falantes das diferenças entre as formas que recebem valores sociais diversos, com vistas a provocar-lhes maior intimidade com as variantes de prestígio, nos casos em que a escrita o permitir; (vii) indicar os ambientes fonológicos mais favoráveis à incidência das variantes possíveis, assim como fornecer conhecimento acerca dos itens mais afetados pelas formas *standard* e não-*standard*⁵, baseando-se nas inúmeras descrições variacionistas já existentes; (viii) estabelecer, com base no item anterior, os critérios para a *priorização* de universo lexical a ser trabalhado didaticamente, considerando as informações já existentes nos estudos acadêmicos.

Em relação ao conceito de Sociolinguística, Mollica assim a define:

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso nos seios das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2013, p. 9).

⁵ Variedade (norma ou padrão) culta e popular, respectivamente. (MOLLICA, 1998, p. 15)

Logo, cabe à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático, compreendendo-se que a variação e a mudança são contextualizadas, constituindo o conjunto de parâmetros um complexo estruturado de origens e níveis diversos, sendo que os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes são em grande número, agem simultaneamente e emergem de dentro ou de fora dos sistemas linguísticos.

Dessa forma, a partir de um esquema geral, uma classificação da natureza dos fatores atuantes na variação configura-se assim: no conjunto de variáveis internas, encontram-se os fatores de natureza fonomorfo sintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais, que dizem respeito a características da língua em várias dimensões, levando-se em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas de uma língua; já no conjunto de variáveis externas à língua, reúnem-se os fatores inerentes ao indivíduo (como sexo e etnia), os propriamente sociais (como escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva). Os do primeiro tipo referem-se a traços próprios dos falantes, enquanto os demais a características circunstanciais que ora envolvem o falante, ora o evento de fala.

Assim, se considerarmos os trabalhos realizados segundo os pressupostos da Sociolinguística nas práticas pedagógicas referentes ao ensino de língua, é certo que se garantirá um ensino de língua mais democrático, uma vez que se permitirá a análise de fatos não apenas estruturais, mas também sociais, isto é, as variáveis sociais (renda, nível de escolaridade, sexo, classe socioeconômica, origem do falante, idade etc.), não se analisando, portanto, a escrita dos alunos pela dicotomia padrão e não padrão, mas seguindo-se uma abordagem sociolinguística dos dados, possibilitando-se, dessa forma, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vise a bons resultados no ensino e na aprendizagem da língua materna.

É, portanto, inquestionável a relevância da sociolinguística no processo de ensino e aprendizagem da língua. Pode-se afirmar, inclusive, que uma das principais consequências de um ensino de língua que desconsidera a sociolinguística é um processo de ensino e aprendizagem deficiente, percebido e sentido no decorrer de todos os anos do ensino fundamental e, muitas vezes, até mesmo do ensino médio.

Segundo Tarallo (1998), a Sociolinguística Variacionista foi instaurada na década de 1960 nos Estados Unidos por William Labov. Essa ciência representa um modelo em que as gramáticas das comunidades de fala são regidas por fatores condicionadores de natureza

interna (linguística) ao próprio sistema ativado e por fatores externos ao sistema (como categorias macrossociais do tipo: classe econômica, sexo, faixa etária, escolaridade, estilo de fala, entre outros).

Assim, pontua o autor que, se considerássemos viabilizar um projeto de pesquisa em sociolinguística, na linha laboviana, começaríamos por escolher uma comunidade de fala e dela recolher o material em estudo bruto para ser analisado. Em relação à variável dependente são então consideradas, a seguir, as variáveis independentes, que são, na realidade, hipóteses de trabalho, isto é, condicionamentos variados que se supõem reger a variável dependente e é justamente nas variáveis independentes que se cruzam o social e o linguístico presentes no rótulo do modelo.

O autor destaca ainda que Labov também inovou quanto à metodologia da pesquisa sociolinguística ao propor algo que destacasse a fala natural, não monitorada, em situações normais de interação social, procurando maneiras de se contornar o efeito de estranhamento e de distanciamento entre o informante e a naturalidade da situação, por meio das narrativas de experiência pessoal que possibilitaria ao informante se envolver a tal ponto que dificilmente monitoraria sua narrativa. Além disso, um outro item metodológico a ser considerado seria a amostragem aleatória, isto é, estabelecidos os parâmetros que regem a configuração social dos grupos nela presentes, procura-se na realidade garantir, via amostragem aleatória, um mínimo de contingente numérico (em torno de 5 informantes) para preencher as diversas células sociais resultantes do cruzamento dos parâmetros escolhidos para a análise. Tarallo salienta que um dos maiores e mais importantes avanços da linguística laboviana foi o de haver reservado à gramática do vernáculo falado o espaço mais central de interesse nas investigações linguísticas elaboradas a partir de 1963.

Nessas pesquisas sobre o vernáculo falado pelas comunidades linguísticas, o modelo laboviano tem constantemente testemunhado e empiricamente evidenciado a grande distância entre a gramática da fala e a gramática da escrita, que levou a sociolinguística laboviana a postular três tipos de regras linguísticas. A primeira delas é a de que os fatos linguísticos explicáveis por meio desses tipos de regra representam, na realidade, aquelas partes da gramática dos sistemas linguísticos que não diferenciam grupos sociais dentro da comunidade. O segundo tipo de regras coincide com o tipo de fatos linguísticos geralmente controlados pela escola que faz deles eventos relatáveis, retomando noções de prestígio e de estigma sociolinguísticos que caracterizam a gramática das comunidades de fala e, por fim, o terceiro e último tipo de regras corresponde ao conceito de regra variável tal qual introduzido pelo modelo sociolinguístico laboviano e que se diferencia do segundo tipo porque prevê a

possibilidade de fatos estarem regidos e condicionados por variáveis independentes e de natureza estritamente linguística, cujo escopo de atuação não se fixa necessariamente ao nível de consciência sociolinguística das comunidades.

Compreende-se, portanto, que a Sociolinguística considera a língua um sistema heterogêneo, vivo e dinâmico, sendo que os falantes a utilizam criando-a e recriando-a em suas interações. Assim, os sociolinguistas estudam essa heterogeneidade da língua e sua sistematicidade, com o intuito de desenvolverem pesquisas mais elaboradas e minuciosas no detalhamento do seu funcionamento, tendo por objeto a própria língua nas suas mais variadas modalidades, reunindo-se um *corpus* que considere os falantes em situações reais e efetivas de interação.

Há, decerto, um arcabouço bastante relevante relacionado aos estudos teórico-metodológicos dos sociolinguistas e de outros linguistas voltados para a educação (KATO, 2001; LEMLE, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MOLLICA, 1998; CAGLIARI, 2009; FARACO, 2012, entre outros), no que se refere à identificação e estudo dos “desvios” cometidos pelos alunos ao transferirem o sistema fonético-fonológico para o sistema ortográfico durante os primeiros anos de escolaridade (e desvio aqui entendido não como algo deliberado, mas como uma representação de escrita que destoa, devido a fenômenos linguísticos, da convenção ortográfica). Todavia, é necessário que se estendam e se ampliem esses estudos tanto para o ensino fundamental maior quanto para o ensino médio, em razão dos recorrentes problemas que os alunos desses níveis de ensino apresentam em relação à sua escrita, em diversos níveis, fonético-fonológico, morfossintático e/ou semântico-pragmático. Dessa forma, ao se estudarem as hipóteses criadas pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita em todo o ensino básico, ampliar-se-iam as investigações sobre as prováveis causas dessas ocorrências, o que, certamente, possibilitaria ao professor definir metodologias de trabalho que o auxiliasse na organização e elaboração de práticas interventivas que corroborassem ao aperfeiçoamento da escrita de seus alunos.

Convém, portanto, citarmos, além dos estudiosos supra, outras pesquisas cuja temática esteja relacionada ao aperfeiçoamento da aquisição da escrita, como a de Gomes (2008), que, por meio da etnografia da comunicação, antropologia linguística e, principalmente, da sociolinguística interacional, realiza uma análise sobre as redações escolares dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal, com o objetivo maior de buscar explicações para muitos fenômenos da oralidade e suas implicações para a escrita, conforme os referenciais teóricos da Sociolinguística.

O autor conclui em suas pesquisas que as alterações ortográficas apresentadas pelos alunos têm explicação no próprio sistema, na cultura disseminada em cada comunidade de fala ao longo do contínuo rural/urbano e no modelo de letramento utilizado pela escola ao determinar quais os saberes que devam ou não ser ensinados e quais as metodologias adotadas. Conclui também que os fenômenos de interferência da oralidade na escrita se explicam no processo evolutivo da língua e de como o aluno se apoia na oralidade quando não detém os conhecimentos necessários para o manejo das regras na escrita. Considera ainda que esses fenômenos podem ser trabalhados pelo professor seguindo-se uma abordagem epistemológica e sistêmica.

Outra pesquisa também relevante foi a de Gomes (2011), sobre a importância da descrição e análise dos erros de escrita nas redações dos alunos do 5.º, 7.º, 8.º e 9.º anos do ensino fundamental de uma escola pública de Pelotas-RS, conforme tipificação de erros de Bortoni-Ricardo (2005) e de Cagliari (2006), observando-se as implicações fonológicas, morfológicas e sintáticas, sendo que, do total de 220 erros encontrados, 64 erros (29%) foram de caráter fonológico, 63 erros (28%), morfológico e 93 erros (43%), sintático.

A autora conclui em suas pesquisas que, de maneira geral, os erros fonológicos e morfológicos se mantêm quase iguais em todos os anos, mas os de sintaxe apresentam um número maior, com ênfase no 8.º ano, no qual ocorre um aumento desse tipo de erro. Quanto aos erros de caráter fonológico, se mantiveram praticamente iguais no 5.º e no 9.º ano, apresentando pequena redução no 8.º ano, mas com alta incidência no 5.º ano, principalmente os relacionados à troca de fonemas (72%) do total, significando a transposição da fala do aluno para a escrita. De maneira geral, os erros de sintaxe foram os que tiveram maior recorrência em todos os anos, representando 43% de toda a pesquisa. O erro sintático mais recorrente foi a coerência, seguido da coesão e da concordância.

A autora faz, a partir desses resultados, as seguintes considerações, a primeira, que há algo de “errado” no ensino de gramática e de leitura em sala de aula, além da postura equivocada do professor que apenas assinala esses erros sem possibilitar ao aluno a compreensão do mesmo, ou seja, o aluno apenas sabe que escreve errado, mas não sabe o motivo. Observa também que é possível verificar, através da análise das redações que os alunos não leem, uma vez que quem tem o hábito de ler desenvolve melhor o texto e reconhece melhor a ortografia das palavras e que, portanto, infelizmente a leitura não faz parte da aula de português e, quando ocorre, é de forma muito limitada.

Nessa perspectiva, a decisão em desenvolver essa pesquisa utilizando como *corpus* os textos dos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental deu-se, principalmente, devido ao fato de

este ser o início de um novo ciclo de aprendizagem (3.º ciclo, de acordo com os PCN), e também de o professor licenciado em língua portuguesa poder intervir no processo de ensino-aprendizagem deste ano (o que, geralmente não ocorre nos anteriores, já que o ensino dos anos referentes aos ciclos I e II é feito pelos profissionais formados em Pedagogia). Além dessas razões, a escolha deu-se sobre o 6.º ano do E.F. devido também à possibilidade de, por meio da metodologia a ser desenvolvida nesta pesquisa, poder descrever, observar e analisar os processos linguísticos fonético-fonológicos da fala desses alunos que fazem interferir em sua escrita, ampliando-se, portanto, estudos e considerações em torno do tema em questão e, certamente, contribuindo para o ensino, ao se investigarem questões relativas ao processo de aquisição e aperfeiçoamento da escrita.

2.7 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Há, decerto, literatura bastante significativa sobre teorias de ensino da língua escrita, que ora enfatizam as abordagens linguísticas, que levantam questões em torno da linguagem escrita e sua relação com o código oral; ora as abordagens psicolinguísticas, que centram sua atenção no usuário desses códigos e nas capacidades e habilidades envolvidas no uso de cada um. Todavia, há ainda uma deficiência bem recorrente no ensino da escrita, tendo como consequência o fato de que muitas crianças, jovens e adultos apresentam inúmeras dificuldades de escrita. Muitas dessas que deveriam ter sido sanadas ainda nos primeiros ciclos de alfabetização, entretanto, como vimos, há alunos que concluem o ensino médio apresentando inúmeros problemas de escrita, seja nos níveis fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e/ou pragmáticos.

É muito frequente, portanto que essas deficiências se perpetuem sem que haja uma intervenção efetiva sobre elas no decorrer dos diversos anos/séries do ensino fundamental e também do ensino médio, prejudicando-se, certamente, os alunos, que terão muitas dificuldades de leitura e de escrita no decorrer de sua vida adulta, muitos provavelmente excluídos das exigências do mundo letrado. É principalmente para que isso não ocorra que se torna indispensável se valer tanto dos conhecimentos psicolinguísticos quanto sociolinguísticos, estudando e aprendendo sobre a melhor forma de intervir sobre essas deficiências, sanando-as em tempo hábil, isto é, durante os anos do ensino fundamental e médio.

No que se refere ao ensino da ortografia no espaço escolar, afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais que:

Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas.

Entretanto, é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego da letra, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998. P. 85).

Como podemos perceber nos PCN de Língua Portuguesa, ainda há, na maioria das escolas, um infeliz equívoco em relação ao ensino da língua escrita, haja vista que este é feito muitas vezes por meio de atividades descontextualizadas e enfadonhas, em vez de se utilizar como ponto de partida a própria diagnose da escrita dos alunos, isto é, verificar pela escrita que apresentam o que eles já dominam sobre o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua portuguesa e, a partir daí, elaborar atividades interventivas que lhes proporcionem uma melhor aquisição da linguagem escrita.

De acordo com Cagliari (2009, p. 27):

A criança que escreve dislêxica escreve algo possível para o sistema de escrita da língua portuguesa, só que não escreve na forma ortográfica. A mesma coisa faz a criança que escreve patio (patinho), mecadio (mercadinho), qieasiora (que é a senhora). Se a escola distinguisse claramente os problemas de fala dos problemas de escrita, veria essas escritas como escritas de fala, e feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comovente a consciência que as crianças têm do modo como falam.

Nesse sentido, o simples reconhecimento e apontamento do erro ortográfico pelo professor dificilmente se configurará em aprendizagem para o aluno, mas se o professor compreender o processo linguístico que motivou a escrita de seu aluno certamente poderá intervir com conhecimentos linguísticos necessários ao aperfeiçoamento dessa escrita. Segundo Ferreiro (1999, p.47), “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Assim, embora o aluno do 6.º ano, em tese, já deva ter concluído o processo de alfabetização, é necessário considerar sua escrita como algo ainda em construção, visto que, sendo esta, em grande parte, arbitrária, convencional, vai sendo aprendida pelo educando de forma gradativa, processual, principalmente a partir de suas experiências de letramento. Para Kato (2001, p. 7)

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Convém observarmos, porém, que a escola só terá êxito em sua função, na área de linguagem, se considerar os processos envolvidos no desenvolvimento cognitivo do educando, deixando, assim, de propagar preconceitos de que o aluno não aprende ou comete erros deliberadamente. Mas, afinal, o que são “erros de português”? Essa expressão é bastante instigante, considerando-se a carga socialmente negativa e preconceituosa com que, frequentemente, é utilizada.

A respeito disso, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que na verdade o que chamam de erro são diferenças entre as variedades da língua e que há duas correntes que se posicionam em relação a erro: uma que o considera uma deficiência do aluno; e outra que o entende como diferenças entre as variedades. A autora, obviamente, comunga da segunda corrente, haja vista que é pedagogicamente incorreta a incidência do erro sobre o educando, seja do ponto de vista cognitivo, seja do social, uma vez que a linguagem é constituída pela variação e mudança em curso. Nesse sentido, a escola e os profissionais que nela atuam precisam considerar e respeitar também a diversidade linguística desses alunos, agindo no sentido de torná-los cidadãos letrados. Em relação a isso, pontua Faraco (2012, p. 44):

Não existe língua homogênea. O fato de darmos um nome singular a uma língua (português, chinês, quíchua, suaíli, tapirapé) não deve nos iludir e nos impedir de aprender a apreciar adequadamente a heterogeneidade constitutiva de qualquer língua. Uma língua é sempre uma realidade plural, isto é, uma língua é um conjunto de incontáveis variedades: inúmeros dialetos geográficos e sociais, variadíssimos estilos, incontáveis registros aliados às mais diversas atividades humanas.

Uma língua é, nesse sentido, muitas línguas. Não há, como alguns acreditam, a língua de um lado e as suas variedades de outro. A língua é a própria soma de todas as variedades que, por razões históricas e socioculturais, são reconhecidas como constitutivas da mesma língua.

Dessa forma, considerando-se nossa heterogeneidade linguística, cabe, principalmente, ao professor de língua portuguesa elaborar propostas interventivas que visem ao sucesso linguístico desses alunos e isso inclui entender sua escrita e nesta os processos de interferência da fala desses alunos. Bortoni-Ricardo (2005) afirma que o chamado erro de ortografia representa uma transgressão de um código convencionado e prescrito pela

ortografia, sendo, em geral, avaliados muito negativamente. Por sua vez, a transgressão existe porque a ortografia é um código que não prevê variação, diferentemente da língua oral, que é repleta de variação, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso. Ressalte-se que há dois estatutos bem distintos: o da variação oral e o da grafia normatizada. De igual modo o erro ortográfico também é aferível mediante consulta a um guia ortográfico ou a um dicionário e, por isso, o professor deve corrigir, porém de forma que o aluno perceba suas hipóteses e cheque os resultados conforme o estatuto normativo.

Kato *et al.* (1997) afirma que os erros dos alunos são considerados como janelas para as estratégias do sujeito sobre seu aprendizado, sendo que uma dessas estratégias recorrentes para a análise do erro é a que usa a palavra em contexto para tentar determinar quais os percursos que o aluno utilizou ao elaborar o erro. Dessa forma, o professor que compreende que os erros não são realizados de forma deliberada e fortuita – já que funcionam como pistas cognitivo-linguísticas na elaboração de análise para a elaboração da escrita – terá certamente um trabalho efetivo e colaborativo sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Assim, nessa ação de interação, de construção sócio-histórica de conhecimentos e de troca de aprendizagens, o aluno não deve ser humilhado nem o professor um opressor. Segundo Biber (*apud* FÁVERO, 2012, p.13):

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o *status* primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.

Sob essa perspectiva, convém refletirmos sobre a língua falada enquanto ponto de partida para a aprendizagem da língua escrita, isso porque, exceto nas patologias, o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Além disso, a fala influencia a escrita, especialmente nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.

É importante ratificar que se faz imprescindível ao professor de língua portuguesa ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para que possa melhor sistematizar o ensino desse sistema, bem como entender os processos envolvidos nas

dificuldades de escrita de seus alunos para, dessa forma, possa trabalhar junto a estes na superação dessas dificuldades. De acordo com Faraco (2012, p. 121e 122):

A língua portuguesa tem uma representação gráfica *alfabética* com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é alfabética significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa).

A escrita alfabética tem, em tese, o princípio geral de que cada unidade sonora funcional (fonema) será representada por uma determinada letra (grafema) e de que cada letra (grafema) representará uma unidade sonora funcional (fonema).

Dizer, por outro lado, que o sistema gráfico admite também o princípio da *memória etimológica* significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras funcionais que a compõem, mas também a sua origem.

Assim, essas motivações que compõem nossa ortografia também precisam ser consideradas no processo de aprendizagem da língua escrita, visto que influenciarão, certamente, a escrita do aluno, uma vez que, essas motivações justificam, por exemplo, a escrita de *monge* com *g* e (e não com *j*) por ser uma palavra de origem grega; e *pajé* com *j* (e não com *g*) por ser uma palavra de origem tupi; ou ainda da não correspondência biunívoca entre fonema e grafema. Desse modo, a língua portuguesa utiliza um sistema alfabético ortográfico porque busca representar os sons por meio de um sistema fonográfico já normatizado pela ortografia, que, de acordo com Lemle (2003), apresenta o seguinte mapeamento:

1. Uma letra representando um som na fala ($P \rightarrow /p/$).

2. Mais de uma forma escrita para um único som (S, SS, C, Ç, SC, SÇ, XC, X $\rightarrow /s/$ ou mais de um som representado por uma única forma escrita ($E \rightarrow /e/$ e $/\varepsilon/$).

3. A representação escrita das variações da fala ($t \rightarrow /t/ \sim /tʃ/$).

Dessa forma, a autora atenta para a importância da compreensão dessa correspondência biunívoca ou não biunívoca entre fonemas e grafemas no processo de aquisição da língua escrita, que podem se dar, segundo a autora de três formas, a primeira, “monogâmica”, isto é, biunívoca, em que um som corresponde a uma só letra e vice-versa, como, por exemplo, os fonemas $/p/$, $/b/$, $/t/$, $/d/$, $/f/$, $/v/$, $/a/$ que correspondem às letras p, b, t, d, f, v, a.

O segundo tipo de relação existente entre os sons da fala e as letras do alfabeto é intitulado pela autora como “poligamia”, ou seja, um som representando diferentes letras, de

acordo com sua posição; e a “poliandria”, uma letra representando diferentes sons, também de acordo com sua posição:

Tomemos, por exemplo, o som da vogal [i]. Se a vogal [i] está numa posição de sílaba acentuada, ela será transcrita, em nossa convenção ortográfica, pela letra *i*. Isso ocorre em palavras como *vida*, *saci* e *rio*. Se a vogal [i] está numa sílaba átona final de palavra, ela corresponderá à letra *e*, em nossa ortografia. É o caso de *vale*, *corre*, *morte* etc. Com a vogal [u], a situação no dialeto carioca é simétrica à da vogal [i]. Em posição de sílaba tônica, a letra que transcreve [u] é *u* (*lua*, *tudo*) e em posição final de palavra, se a sílaba é átona, a vogal é transcrita na ortografia pela letra *o* (*mato*, *pego*).

Indo, agora, da letra para o som, verificamos como as letras se casam com sons diferentes, dependendo de onde estão. Tomemos a letra *l* como primeiro exemplo. Essa letra deve ser pronunciada com o som de uma consoante lateral, se se encontra diante de uma vogal, como em *lata* e *bola*. Mas em posição final de palavra ou diante de uma consoante, a letra *l* corresponde, no dialeto carioca, ao som da vogal [u], como em *sal*, *anzol*, *jornal*, *alto*, *almoço*, *calça* e *caldo* (LEMLE, 2003, p. 18).

O terceiro tipo de relação possível entre sons e letras, segundo a autora, é o mais difícil: a concorrência, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes, como nos casos já vistos.

É o caso da letra *s* e da letra *z*, que são usadas, ora uma, ora outra, para representar o mesmo som de [z] entre duas vogais. Temos *mesa*, mas também *reza*. Temos *azar*, mas também *casar*. Do mesmo tipo é a rivalidade entre *c-ç* e *ss*, usados entre vogais para representar aquilo que é sempre o mesmo som [s]: *posseiro* e *roceiro*, *assento* e *acento*, *passo* e *laço*, *caçado* e *cassado*. Da mesma maneira o *ch* e o *x* competem na representação da fricativa palatal surda (*taxa*, *racha*) e o *g* e o *j* rivalizam no privilégio de representar a fricativa palatal sonora (*jeito*, *gente*, *sujeira*, *bagageiro*) (LEMLE, 2003, p.23).

Ainda segundo a autora, dos três, esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita, haja vista que nele não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes, sendo que a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário. E decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória, uma vez que são a parte arbitrária do sistema. A autora afirma também que o professor não deve dar muita importância a erros de escrita dessa espécie, pois, gradativamente, com a prática de leitura e da escrita, tais erros diminuirão.

Lemle observa ainda que o professor precisa também ter o entendimento de que as partes do sistema da convenção ortográfica que têm relação arbitrária com os sons da fala

variam de dialeto a dialeto e que, portanto, faz parte da competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce seu trabalho.

Sob essa perspectiva, torna-se extremamente difícil para criança compreender as diferenças existentes entre os sons da fala e a escrita, devido à complexidade no processo de aprendizagem da escrita nessa fase de aprendizagem. Como bem observa Costa (2010, p. 55) “Ao ingressar no sistema educacional, exige-se dele [o aluno] muito mais que a comunicação oral: é preciso aprender os sinais gráficos que constituem a comunicação escrita”. Entretanto, a criança, no início do processo de alfabetização, não consegue perceber a falta de correspondência existente entre os sons da fala e a escrita, e essa dificuldade induz a criança a escrever como se fala. Ainda, segundo a autora:

A criança ao iniciar suas hipóteses sobre a escrita, escreve da mesma forma que fala, utilizando para cada letra um valor sonoro. Este é um dos motivos que torna a aprendizagem da linguagem escrita um problema bastante complexo, principalmente para as crianças que pertencem às classes populares, cujas variáveis utilizadas na fala são muito distantes da norma linguística exigida na escrita (COSTA, 2010, p. 56).

Logo, o aluno, ao tentar escrever de acordo com a sua pronúncia, distancia-se da norma culta exigida pela escola. A utilização de uma letra para cada valor sonoro dificulta ainda mais o processo de aprendizagem da escrita, pois, para o aluno, cada letra terá o valor sonoro de sua pronúncia.

A esse respeito, Costa (2010, p. 58) afirma que “É preciso então que ele saiba que uma letra pode representar vários sons, superando a hipótese inicial de biunivocidade entre letras e sons”. Faz-se então necessária a realização de atividades pedagógicas para que o aluno possa testar suas hipóteses iniciais, isso possibilita ao estudante compreender que a relação entre sons e letra não é exclusivamente biunívoca. Consideramos, portanto, importante a produção de textos espontâneos pelos alunos durante o processo de alfabetização, pois ao observar as diferenças entre suas produções e o que lhe é exigido pela norma culta, irão perceber seus desvios ortográficos, que são considerados erro pela escola.

Pedrosa (2014, p. 60), sobre essa questão, pontua que a criança, ao adquirir o alfabeto ortográfico, utiliza como referência a língua falada, já que a correspondência direta entre som e letra facilita a sistematização desta parte do alfabeto ortográfico. Não que seja simples para ela fazer essa associação, mas o auxílio do professor na direção adequada pode tornar esse aprendizado menos completo. Após adquirida, essa parte do alfabeto ortográfico, em que há

biunivocidade entre sons e letras, torna-se de fácil utilização, não causando, por exemplo, dificuldade na escrita do adulto, haja vista que, ao testar o sistema e uma vez compreendido que o som /p/ é grafado com a letra P, a criança pode ser orientada pelo professor de que essa correlação será sempre feita, tornando mais fácil a memorização.

Todavia, quando há mais de uma forma escrita para um único som ou vice-versa, isto é, quando a correspondência entre grafemas e fonemas não se faz biunivocamente, é necessário recorrer a um padrão de escrita, que, em geral, é bastante motivado etimologicamente, sendo que a escolha pela representação escrita se dá por meio de uma convenção ortográfica.

Essa sistematização é mais difícil, uma vez que não é possível extrair, na maioria dos casos, regras gerais, o que dificulta o trabalho do professor e do aprendiz, pois ao lidar com casos particulares de convenção, a memorização está vinculada à retomada do padrão de escrita. Sendo assim, as palavras menos utilizadas e, conseqüentemente, com o padrão de escrita menos acessado causarão mais dificuldades na escrita, mesmo para o adulto.

Na terceira relação, que também não ocorre de forma biunívoca, uma letra representa mais de um som na fala, isto é, mais de uma forma sonora para uma única forma escrita, mas que, diferentemente das relações anteriores, refletem os aspectos variáveis na fala.

É fato que o falante nativo de sua língua possui a competência gramatical e comunicativa antes de se alfabetizar. No entanto, o estágio de alfabetização vai lhe exigir uma aprendizagem específica do código escrito em sua língua materna, qualquer que seja seu perfil sociolinguístico. Em relação a esse perfil, observa Cagliari (2009, p. 66-67):

Todo mundo sabe que há modos diferentes de se falar uma língua, mas diante das diferenças se pode ser intransigente, atribuindo a isso valores de certo e errado de acordo com uma gramática normativa preestabelecida pelos estudiosos, como se pode, por outro lado, fazer uma gramática dessas mesmas diferenças e observar como a sociedade as manipula para justificar seus preconceitos. A escola, como representante da sociedade, costuma incorporar esses preconceitos, mesmo sem ter consciência do fato. Por isso, parece importante discutir mais detalhadamente esse assunto.

Portanto, a escola, enquanto principal agência de letramento e de promoção da cidadania não pode e não deve disseminar preconceitos de nenhuma natureza, inclusive o linguístico. Precisa respeitar os dialetos, ensinando o funcionamento dessas variedades linguísticas, mostrando aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua. Precisa, de forma respeitosa e científica, pensar e elaborar propostas didático-metodológicas que visem o aperfeiçoamento da linguagem escrita,

considerando-se a realidade do educando, isto é, a partir de uma aprendizagem significativa. Isso tudo é, inclusive, assegurado pelos PCN:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma: o de que existe uma única forma – certa de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala e, sendo assim, seria preciso – consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1998, p. 26).

Como percebemos, embora haja uma orientação explícita nos documentos oficiais em se tentar corrigir essa grande distorção, infelizmente, práticas discriminatórias do ensino de língua ainda se fazem frequentes nas escolas e na sociedade em geral, negligenciando-se muitas vezes esse ensino em defesa de uma única variante, a padrão, em detrimento de inúmeras outras variantes da língua.

É preciso, então, que o professor possua conhecimentos sistemáticos dos aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa para intervir com estratégias didáticas e possibilitar a compreensão e a percepção do aluno sobre a influência que o fenômeno da variação na fala tem durante o processo de aprendizagem da escrita. Dessa forma, promover-se-á a efetivação da escola como um espaço democrático de ensino e aprendizagem que proporcione a ampliação da competência comunicativa dos alunos, a fim de que estes possam apropriar-se dos recursos comunicativos necessários para desempenharem com eficiência e eficácia seus inúmeros papéis nos mais diversos contextos sociocomunicativos.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na condução dessa pesquisa, em que enfatizaremos: 3.1. a comunidade investigada, 3.2. a pesquisa de campo, 3.3. as variáveis dependentes, 3.4. as variáveis independentes, e 3.5. o tratamento dos dados.

A presente pesquisa foi desenvolvida seguindo uma metodologia orientada pela Sociolinguística Variacionista. Portanto, após definirmos o problema a ser investigado (no caso, as motivações da fala na escrita), definimos a comunidade, as variáveis (linguísticas e sociais) que seriam controladas e os materiais e/ou instrumentos a serem usados. Adiante, detalharemos cada um desses passos, começando pela definição da comunidade investigada.

3.1 COMUNIDADE INVESTIGADA: seleção da escola

A instituição escolar selecionada para a realização da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuela Freitas, devido ao fato de, por sua localização, ter um corpo discente oriundo de vários bairros de Belém, a maioria dele, de bairros de periferia, mas alguns alunos também residentes próximos ao centro da cidade, possibilitando, assim, contemplar na pesquisa uma diversidade sociocultural dos alunos-informantes.

No dia 06 de janeiro de 1954 o prefeito Celso Malcher criou uma escola nos covões de São Brás, que então não tinha um nome. Quatro anos depois, no ano de 1958, o prefeito Lopo de Castro autorizou o executivo municipal a nomeá-la "Manuela Freitas".

Esse nome lhe foi dado em homenagem à professora Manuela Freitas que, na década de 1940, destacava-se por ser uma mulher negra, alta, fina, elegante, sábia e dona de uma das melhores escolas particulares do centro da cidade, onde todos queriam estudar devido à qualidade do ensino.

Desde sua fundação até os dias de hoje a escola passou por apenas duas grandes reformas: uma no ano de 1993 e a outra no ano de 2002.

No ano de 2012, no mandato do prefeito Duciomar Costa, a escola Manuela Freitas foi demolida para posterior reforma, sendo transferida para a igreja dos Capuchinhos, na Avenida Conselheiro Furtado⁶.

⁶ Informações disponíveis no site <http://emefmanufreitas.blogspot.com.br/>. Acessado em 15/06/2015, às 21h58min.

Atualmente, a Escola encontra-se localizada na Avenida José Bonifácio, N.º 578, no prédio da antiga Funpapa, uma vez que seu prédio original ainda está em reforma. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo aos alunos do 6.º ao 9.º ano e também à Educação de Jovens e Adultos. No ano da pesquisa em curso atendia a uma clientela de 725 alunos, ofertando 6 turmas do 6.º ano, 5 turmas do 7.º ano, 5 turmas do oitavo ano, 4 turmas do 9.º ano distribuídas nos turnos matutino e vespertino; e 5 turmas da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno.

A presente instituição é regida pelo sistema da Rede Municipal de Ensino de Belém, que trabalha sob a perspectiva do ensino organizado em ciclos de formação. Assim, as turmas em que a pesquisa foi aplicada são do 1.º ano do Ciclo de Formação III, ou seja, do 6.º ano de Ensino Fundamental, cujos planos de ensino são elaborados a partir de objetivos de aprendizagem (e não a partir de conteúdos), considerando-se as necessidades e ritmos individuais de aprendizagem.

A Escola atende a uma clientela que, geralmente, é oriunda dos bairros periféricos de Belém: Terra Firme, Guamá, Condor e Jurunas.

O turno escolhido para a realização da pesquisa foi o vespertino, devido à disponibilidade da professora regente da turma, sendo a pesquisa aplicada em duas turmas do 6.º ano, cada uma formada por 28 (vinte e oito) alunos.

3.2 PESQUISA DE CAMPO: coleta dos *corpora*

As atividades propostas para a coleta dos *corpora* foram aplicadas durante duas semanas, distribuídas em dez horas-aula de quarenta e cinco minutos cada da disciplina Língua Portuguesa nas turmas do 1.º ano do ciclo de formação III ou 6.º ano do E.F., com o auxílio da professora regente das turmas. A escolha desse ano em especial deu-se por diversas razões, a primeira delas, foi a minha percepção sobre a significativa quantidade de alunos que chegam ao 6.º ano de ensino fundamental com muitas interferências de sua fala em sua escrita; a segunda, porque, teoricamente, espera-se que neste ano o aluno já tenha concluído plenamente seu processo de alfabetização, embora isso não se revele em sua escrita; a terceira, pelo fato de ser o primeiro ano do ensino fundamental maior, ou seja, o primeiro em que atua um professor de Língua Portuguesa com formação específica em Letras; e, por fim, as possíveis intervenções para auxiliar esses alunos em sua escrita, de forma que não cheguem aos outros ciclos/anos subsequentes do ensino fundamental apresentado essas dificuldades de escrita.

Os textos propostos foram, respectivamente, questionário socioeconômico, ditado de palavras e expressões isoladas, ditado de fábula 1, ditado de fábula 2, produção textual a partir de texto não-verbal 1, produção textual a partir de texto não-verbal 2, produção textual de relato pessoal. Em cada duas horas-aula foram aplicados dois gêneros, o que possibilitou concluir a coleta dos *corpora* em duas semanas de trabalho efetivo.

3.3 VARIÁVEIS DEPENDENTES: os fenômenos investigados

As variáveis dependentes a serem observadas em relação aos problemas de escrita foram:

- 1- Problemas de escrita por interferência da fala;
- 2- Dificuldades inerentes à escrita.

Essas duas variáveis receberam essa nomenclatura com base nos estudos de Lemle (2003), Cagliari (2009), Faraco (2012), entre outros, em que os problemas de escrita por interferência da fala ocorrem por desconhecimento das diferenças entre língua oral e língua escrita, isto é, quando os alunos transferem para a sua escrita tanto sons associados com letras diferentes segundo sua posição, quanto letras associadas com sons diferentes segundo sua posição; já as dificuldades inerentes à escrita são oriundas de problemas de concorrência, isto é, quando duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes. Essas palavras cuja escolha da letra apropriada para representar certo fonema depende não de aspectos fonológicos, mas da etimologia ou de aspectos morfológicos.

Bortoni-Ricardo (2003) observa que é necessário enquanto professor de língua materna saber fazer essa distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do aluno com as convenções da língua escrita. Por exemplo, se o aluno escreve “O que eu quero se quando crece e um contado ingual meu pai”, sabemos que ele escreveu “se”, “contado” e “crece” (ser, contador, crescer) sem o “r” final porque ele pronuncia com frequência essas palavras sem o fonema /r/ final. Também na palavra “ingual”, podemos supor que a regra de nasalização de sílabas iniciais seja produtiva em seu repertório. Já na palavra “crece” (crescer), a ausência da letra “s” no dígrafo “sc” não se explica por interferência de regras fonológicas, mas pela pouca familiaridade do aluno com as convenções da escrita.

Vejam os exemplos de cada uma dessas ocorrências:

RODADA BINÁRIA		
PALAVRA	ESCRITA DO ALUNO	CLASSIFICAÇÃO
LIXO	“licho”	problemas inerentes à escrita
ENTÃO	“em tão”	interferência da fala na escrita

Em relação aos problemas de escrita por interferência da fala, selecionamos quatro fenômenos: alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação. Essa escolha deve-se ao fato de acreditarmos serem os mais recorrentes na escrita dos alunos. Vejamos uma breve definição de cada um desses processos fonológicos:

a) **Alteamento vocálico:** o alteamento da vogal diz respeito aos casos em que os alunos escrevem *i* em vez de *e*, *u* em vez de *o*, porque falam [i] e não [e], como em (ande/andi) e (caminhando/caminhandu). O fenômeno de alteamento dessas vogais em final de palavras é próprio da pronúncia do português brasileiro, porém, na escrita, esses casos são estigmatizados.

b) **Apagamento:** o apagamento ou supressão é um fenômeno causado pela supressão ou substituição de algum fonema no início, meio ou fim da palavra. Embora ocorra também nos nomes, diversas pesquisas comprovam que é mais recorrente nos verbos, principalmente em relação ao morfema marcador de infinitivo *-r*. A respeito disso, Garcia (2009), afirma que o morfema marcador de infinitivo *-r*, na maioria das vezes, não se manifesta foneticamente no português brasileiro, ocorrendo sua supressão no final dos verbos no infinitivo. O aluno não escreve o *r*, por haver a supressão fonética desse som em sua fala como em (favor/favo) e (amanhecer/amanhece), o que certamente acaba influenciando bastante o aluno em sua escrita.

c) **Hipersegmentação ou segmentação vocabular:** a hipersegmentação ou segmentação vocabular acontece quando o aluno transcreve sua pronúncia segmentando o vocábulo. Segundo Cagliari (2009), isso acontece porque os grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons ditos em determinadas alturas é um dos critérios que a criança utiliza para dividir sua escrita. Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma separação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta; por exemplo: a gora (agora), a fundou (afundou), em tão (então) etc.

d) Hipossegmentação ou juntura intervocabular: a hipossegmentação ou juntura intervocabular acontece quando o aluno transcreve sua pronúncia sem marcar a separação das palavras, pois, a produção dos sons da fala, na maioria das vezes, não apresentam intervalos sonoros. Aponta Cagliari (2009) que essa juntura reflete os critérios que o aluno usa para analisar a fala, já que nesta não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante. Assim, o aluno acaba escrevendo algo como: “eucazeicoela” (“eu casei com ela”), “jalicotei” (já lhe contei), “mimatou” (“me matou”), “derrepente” (“de repente”) etc.

Vejam os exemplos de cada uma dessas ocorrências:

RODADA ENEÁRIA		
PALAVRA	ESCRITA DO ALUNO	CLASSIFICAÇÃO
MENINO	Um “minino”	Alteamento vocálico
COMEÇOU	O vento “começo”	Apagamento
ENTÃO	Desesperado “em tão”	Hipersegmentação
DE REPENTE	“derrepente” viram	Hipossegmentação

3.4 VARIÁVEIS INDEPENDENTES: os fatores controlados

As variáveis independentes observadas foram as sociais e as linguísticas.

3.4.1 Variáveis Sociais

A pesquisa inicial foi realizada com 56 (cinquenta e seis) alunos, mas, devido à ausência de alguns no decorrer das duas semanas da aplicação, nem todos produziram e participaram de todas as etapas propostas. Assim, esta pesquisa apresenta uma amostragem composta por 32 (trinta e dois) alunos, divididos em 16 (dezesesseis) meninos e 16 (dezesesseis) meninas, os quais participaram de todas as etapas propostas para a coleta dos dados. Os alunos participantes são do turno vespertino com idades que variam de onze a treze anos e que, de acordo com o informado no questionário socioeconômico, são oriundos da classe D ou E, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cuja renda, em sua maioria, varia de zero a três salários mínimos.

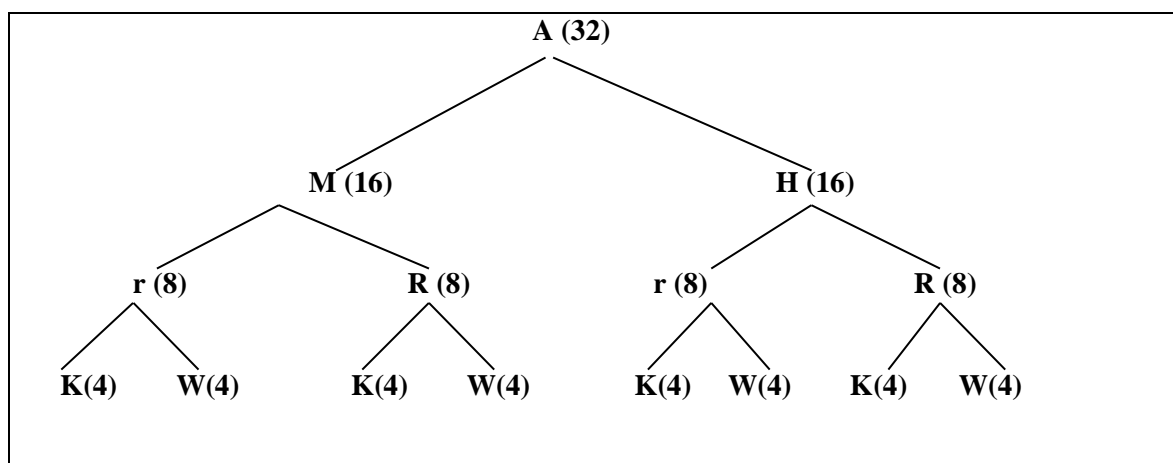
Para tecer um perfil dos alunos, consideramos as seguintes variáveis socioeconômicas: sexo, renda e escolaridade dos pais ou responsáveis. A coleta dessas informações foi feita por

meio da aplicação de questionário socioeconômico, com o intuito de observar as recorrências e/ou divergências entre a interferência (ou não) da fala na escrita de homens e mulheres; e saber se há correlação entre o nível de renda e de escolaridade dos pais e a interferência da fala na escrita desses alunos.

Consideramos, portanto, os seguintes fatores, no que se refere às variáveis socioeconômicas:

- Sexo: mulher e homem
- Renda: baixa e média;
- Escolaridade dos pais: ensino fundamental e ensino médio/superior.

Consideramos como parâmetro para a definição de renda baixa ou média a informação do aluno sobre a sua inserção no Programa Bolsa Família, haja vista que este Programa é destinado apenas a famílias de baixa renda, isto é, as famílias extremamente pobres, que têm renda de até R\$ 77,00 por pessoa, por mês. E as famílias pobres, que têm renda entre R\$ 77,01 e R\$ 154,00 por pessoa, por mês. Vejamos, a seguir, o esquema de estratificação da amostra:



3.4.2 Variáveis Linguísticas

Todas as produções foram realizadas em sala de aula com a participação a participação e auxílio da professora regente. Ressaltamos que a escolha desses gêneros não se deu de forma aleatória, mas devido supomos que os gêneros que envolviam ditados seriam mais monitorados e aqueles que envolviam produção individual escrita dos alunos, menos monitorados.

Os textos produzidos pelos alunos, que correspondem à variável linguística “gênero textual”, foram os seguintes:

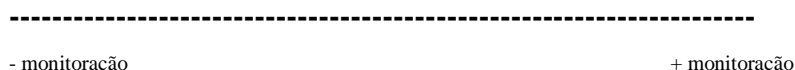
1- ditado de palavras e expressões isoladas, cujo objetivo foi o de observar se os alunos transferem para a escrita as semelhanças e diferenças da fala nas palavras e expressões isoladas, isto é, em contextos de maior monitoração estilística;

2- ditado de fábula (A raposa e a cegonha e O vento e o sol); com o objetivo de observar se os alunos transferem para a escrita as semelhanças e diferenças da fala em textos em contextos de maior monitoração estilística;

3- produção textual a partir de texto não verbal (História em quadrinhos 1 e 2), com o objetivo de observar como se se há interferência da fala na escrita dos alunos em contextos de menor monitoração estilística;

4- produção textual de relato pessoal, cujo objetivo foi o de observar se há interferência da fala na escrita dos alunos em contextos de menor monitoração estilística.

Em relação a esse grau de monitoração estilística, Bortoni-Ricardo (2004) classifica-o como “contínuo de monitoração-estilística”, que consiste em situar desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante. É assim representado:



Nesse contínuo, considera-se que os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, com estilos não monitorados, realizados com o mínimo de atenção à forma da língua. Dessa forma, de acordo com a autora, os estilos monitorados são utilizados quando se exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso; e os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Nesse sentido, a variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem uma função muito importante, a de situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre, que servem para orientar os interagentes sobre a natureza da interação, ou seja, se se trata de uma brincadeira, uma declaração de amor, uma queixa, uma admoestação, um xingamento, uma explicação, uma crítica, um pedido de ajuda etc.

É válido ressaltar ainda que a seleção dos *corpora* não seguiu um trabalho orientado por sequências didáticas⁷, já que não se tinha por objetivo a produção de textos enfatizando-se o trabalho com gêneros. Todavia, em conversas anteriores com a professora regente esta nos informou que já havia trabalhado junto à turma com todos os gêneros propostos para a aplicação, haja vista que a pesquisa foi realizada no último bimestre no ano letivo de 2014. Assim, percebemos que a maioria dos alunos já possuía relativo domínio dos gêneros propostos.

Além da variável gênero, consideramos também as ocorrências de acordo com as outras variáveis linguísticas:

- Classe gramatical:

- 1- nome;
- 2- verbo;
- 3- pronome;
- 4- advérbio;
- 5- conjunção.

- Natureza do item lexical:

- 1- palavra;
- 2- expressão.

- Tonicidade da palavra ou expressão:

- 1- tônica na última sílaba ou monossílabo tônico;
- 2- tônica na penúltima sílaba;
- 3- tônica na antepenúltima sílaba.

⁷ Sobre esse assunto, ver DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. *et alii*. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

As etapas pelas quais a pesquisa passou foram: (i) realização da pesquisa, (ii) triagem e codificação dos dados, (iii) rodada dos dados no programa estatístico VARBRUL, e, posteriormente, (iv) elaboração de tabelas e gráficos e (v) análise dos resultados.

A realização da pesquisa foi feita em duas semanas, utilizando-se um total de 10 horas-aula⁸ de quarenta e cinco minutos em cada turma. Nas duas primeiras aulas, aplicamos o questionário socioeconômico; na terceira, quarta e quinta aulas, o ditado de palavras e expressões isoladas, o ditado de fábula 1 (Fábula: A raposa e a cegonha) e a produção textual a partir de texto não verbal 1, em que, a partir de uma história em quadrinhos apenas em imagens, os alunos deveriam produzir um texto. Na sexta e sétima aulas, aplicamos o ditado de fábula 2 (O vento e o sol) e a produção textual a partir de texto não-verbal 2. E, por fim, nas três últimas aulas, os alunos produziram um relato pessoal.

Na triagem e codificação dos dados, cada um dos alunos informantes recebeu uma codificação que indicava tanto as variáveis socioeconômicas (sexo, renda e escolaridade dos pais), quanto as variáveis linguísticas (gênero textual, problemas de escrita, presença – ou não – de interferência da fala, tipos de interferência – quando houvesse –, classe gramatical, natureza do item lexical e tonicidade). Assim, para cada fator de cada variável foi atribuído um único código, ficando todos os fatores codificados agrupados em células, como descrito abaixo:

Codificação dos Dados

N.º	Item Esperado	Ocorrência	Fenômeno	Célula
1	MANTINHAM	“mantinha boas relações”	Apagamento 3	X3HRKTVpB
2	ENTÃO	“em tão”	Hipersegmentação 4	X4MrKDapA
3	POR ISSO	“porisso”	Hiposegmentação 5	X5MrKDceB
4	AÍ EM CIMA	“ai em sima”		YMrKDaeB

Dessa forma, seguindo-se a ordem da codificação observamos na primeira célula, da coluna 1, por exemplo, os dois primeiros símbolos referem-se às variantes da variável dependente. No caso, a interferência da fala, codificada como “X”. A segunda codificação, o

⁸ Na Rede Municipal de Ensino de Belém, o professor possui regência em sala de 25 horas-aula semanais e 5 horas-aula destinadas à sua Hora-Pedagógica (HP) por turma.

“3”, indica o tipo de interferência da fala, isto é, apagamento. A partir do terceiro símbolo, iniciam-se as variáveis independentes sociais e linguísticas. O terceiro símbolo, “*H*”, informa que o informante é um homem. O quarto, “*R*”, que sua renda é média. O quinto, “*K*”, que a escolaridade de seus pais é o ensino fundamental. O sexto, “*T*” que a ocorrência foi retirada do gênero textual “ditado de fábula”. O sétimo símbolo, “*V*”, que a classe gramatical da ocorrência é verbo. O oitavo, “*p*”, que a natureza do item lexical é uma palavra. E, por fim, o código “*B*”, que a palavra da ocorrência possui tonicidade na antepenúltima sílaba. Assim, na codificação dos dados foram atribuídos os seguintes códigos:

a) Variáveis dependentes

- Tipos de problemas de escrita:

X- Interferência da fala na escrita;

Y- Problemas inerentes à escrita.

- Tipos de interferência da fala na escrita:

2- Assimilação;

3- Apagamento;

4- Hipersegmentação;

5- Hipossegmentação.

b) Variáveis independentes

I- Sociais

- Sexo:

M- mulher;

H- Homem.

- Renda:

r- Baixa;

R- Média.

- Escolaridade dos pais:

K- Ensino fundamental;

W- Ensino médio ou superior.

II- Linguísticas

- Gênero textual:

D- Ditado de palavras e expressões isoladas;

T- Ditado de texto adaptado;

I- Produção textual a partir de texto não verbal;

E- Relato pessoal.

- Classe gramatical:

N- Nomes;

v- Verbo;

a- Advérbio

C- Conjunção;

P- Pronome.

- Natureza do item lexical:

p- Palavra;

e- Expressão.

- Tonicidade da palavra ou da expressão:

A- Tonicidade na última sílaba;

B- Tonicidade na penúltima sílaba;

C- Tonicidade na antepenúltima sílaba.

A medição do papel dos fatores linguísticos e sociais no condicionamento das variáveis dependentes deve contar com o estabelecimento de um índice quantitativo. Nesse sentido, cada um dos fatores estabelecidos na pesquisa deve ser atribuído um valor numérico. Para a análise estatística dos dados, foi utilizado o programa Computacional VARBRUL, que realiza cálculos estatísticos.

Esse Programa, em sua versão 1988 com os implementos introduzidos em 1992, pode ser dividido em três grupos principais: os que preparam os dados para a performance do algoritmo, o que realiza o algoritmo e os que efetuam tarefas de apoio. O primeiro grupo possui três programas organizados por ordem de aplicação em (1). Para que o primeiro

programa – CHECKTOK – possa ser utilizado, dois arquivos devem ser previamente preparados: o arquivo de dados e o arquivo de especificação. O primeiro contém todas as ocorrências linguísticas a serem analisadas para o estudo de uma determinada regra variável. Já o segundo, o arquivo de especificação, compõe-se de uma lista de todos os símbolos que representam as variantes independentes e os fatores controlados. O arquivo de especificação determina (*especifica*) como o programa deve ler, interpretar, os dados.

O programa CHECKTOK recebe então esses dois arquivos e realiza um tipo de comparação entre os símbolos do arquivo de dados e os símbolos do arquivo de especificação. Se o programa detectar qualquer erro entre os dois arquivos (como, por exemplo, erro de digitação ou de classificação), ele sinalizará o símbolo estranho e indicará a linha e a coluna em que ocorre o erro de codificação ocorro.

Corrigidos os erros, o programa deve ser novamente rodado a fim de que se crie o arquivo corrigido, fonte de alimentação para a execução do próximo programa do pacote – o READTOK. A função desse programa é ler as cadeias do arquivo corrigido e escrevê-las em um arquivo de ocorrências, eliminando qualquer informação que não seja relacionada aos símbolos necessários à identificação do ambiente da regra variável.

Com o arquivo de ocorrências, é possível rodar o MAKE3000, o último programa de preparo dos dados. Para tanto, além do arquivo de ocorrências, faz-se necessário um arquivo de condições que deve ser preparado pelo pesquisador. É por meio desse arquivo que o pesquisador informa ao programa como quer seus dados analisados, ou seja, quais grupos de fatores devem ser considerados, quais devem ser reunidos em um único, quais devem ser cruzados etc.

Dessa forma, o arquivo gerado, o arquivo de células, fornece as percentagens de aplicação da regra para cada fator de cada variável considerada no arquivo de condições, matéria-prima para o cálculo dos pesos relativos dos fatores.

Nesta etapa o pesquisador deve fazer sua opção de escolha do programa que irá gerar as probabilidades para os grupos de fatores. Se a variável dependente for eneária, o pesquisador obterá probabilidades para todos os fatores em relação a cada uma das variantes, selecionando, para tanto, o TVARB para três variantes ou o MVARB para quatro ou cinco variantes. Caso a variável dependente seja binária, o programa utilizado deve ser o VARB2000.

Há ainda outros programas – os de apoio -, que não contribuem para o processamento dos pesos relativos dos grupos de fatores, mas executam atividades de extrema importância na busca de codificações específicas e na conferência dos dados.

Nesta pesquisa realizaram-se tanto rodadas binárias – em relação às variáveis problemas na escrita por interferência da fala X problemas inerentes à escrita; quanto rodadas eneárias – tipos de interferência da fala na escrita (alçamento vocálico, apagamento, hipersegmentação, hipossegmentação).

Após as rodadas que o programa VARBRUL realizou, procedeu-se à elaboração dos gráficos no Pacote Windows Excel para que, posteriormente, se realizasse a descrição e análise dos resultados. A esse respeito, muito bem afirma Brescancini (2002, p. 24) que:

É importante observar que os valores numéricos relacionados aos fatores não respondem diretamente as perguntas que motivaram a pesquisa, mas funcionam apenas como uma espécie de direção para se chegar até elas. A teoria linguística e o conhecimento da estrutura social da comunidade em exame, condutores iniciais da formulação das hipóteses de pesquisa, entram novamente em cena nessa etapa e atuam de modo decisivo na justificativa das tendências apresentadas pelos resultados numéricos.

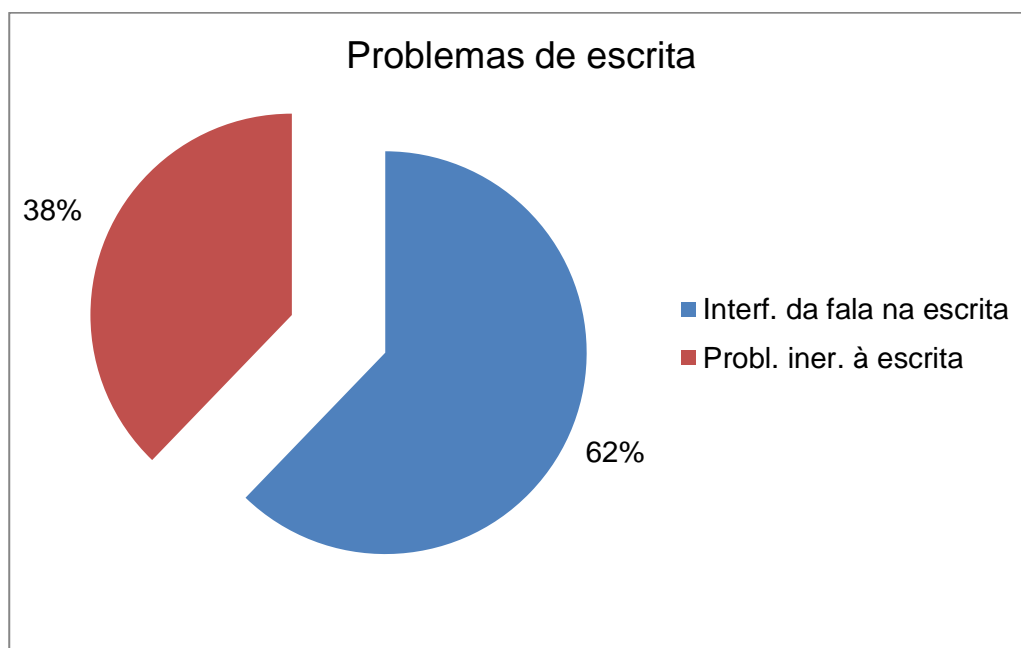
Nesse sentido, o uso do programa foi indispensável para tomar esse conjunto de dados linguísticos e organizá-lo de acordo com a variável dependente, em ambientes possíveis relacionados às variáveis sociolinguísticas, oferecendo, portanto, informações estatísticas para cada fator condicionador de uma regra variável, possibilitando-me, assim, proceder à descrição e análise que se seguem.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados da pesquisa, ilustrando-os por meio de gráficos e tabelas. Inicialmente, apresentaremos os dados da rodada binária, em que se contrapõem os problemas na escrita por interferência da fala e os problemas inerentes à escrita (problemas de ortografia). Em seguida, apresentaremos os dados da rodada eneária, em que se analisam quatro tipos de problemas de interferência: alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação. Ao final do capítulo, teceremos algumas considerações sobre os resultados apresentados.

Na rodada binária, em que se consideravam os problemas de interferência da fala na escrita, e os problemas inerentes à escrita (ortografia), totalizaram-se 2.179 (duas mil cento e setenta e nove ocorrências), havendo, portanto, a seguinte distribuição percentual:

Gráfico 1: Percentuais dos problemas de escrita.



Podemos observar uma significativa diferença em relação aos problemas na escrita dos alunos do 6.º ano do ensino fundamental relacionados à interferência da fala (62%) e aos problemas inerentes à escrita (38%). Foram 1.360 ocorrências de problemas relacionados à interferência da fala na escrita, contra 819 ocorrências para os problemas inerentes à escrita, comprovando-se que os alunos chegam ao ensino fundamental maior apresentando ainda muitas dificuldades em seu processo de alfabetização, já que, de acordo com Lemle (2003), se

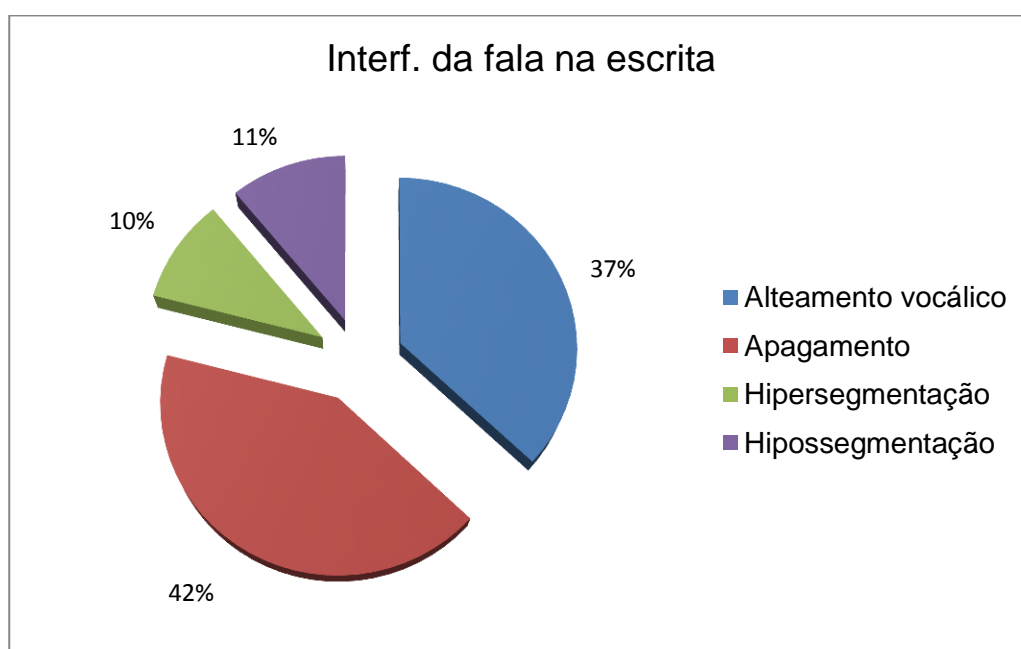
o aprendiz comete o que denomina “falhas de segunda ordem”, isto é, se está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre sons e letras, ignora a particularidade na distribuição das letras, pronuncia cada letra em sua leitura, escandindo-a no seu valor central e/ou sua escrita é como uma transcrição fonética da fala, este ainda não completou sua alfabetização.

Assim, segundo a autora, só será considerado alfabetizado aquele aprendiz em cuja escrita só restarem “falhas de terceira ordem”, ou seja, os problemas inerentes à escrita, relacionados ao caráter arbitrário das convenções ortográficas, em que as falhas se limitarão às trocas entre letras concorrentes.

Essas falhas de terceira ordem serão superadas gradativamente com práticas de letramento, já as de segunda necessitam de uma intervenção mais efetiva, sistemática e direcionada para que sejam sanadas de acordo com cada uma das especificidades que apresentam.

Na segunda rodada, a eneária, consideramos os tipos de interferência da fala na escrita, classificadas em alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação, totalizando-se 1.355 ocorrências. Vejamos como se deu a distribuição percentual:

Gráfico 2: Percentuais dos tipos de problemas de escrita por interferência da fala.



Como percebemos, o maior percentual dá-se sobre apagamento (42%), equivalente a 568 ocorrências, seguido de alteamento vocálico (37%), equivalente a 501 ocorrências;

posteriormente, hipossegmentação (11%), com 146 ocorrências; e, por fim, hipersegmentação (10%), equivalendo a 140 ocorrências.

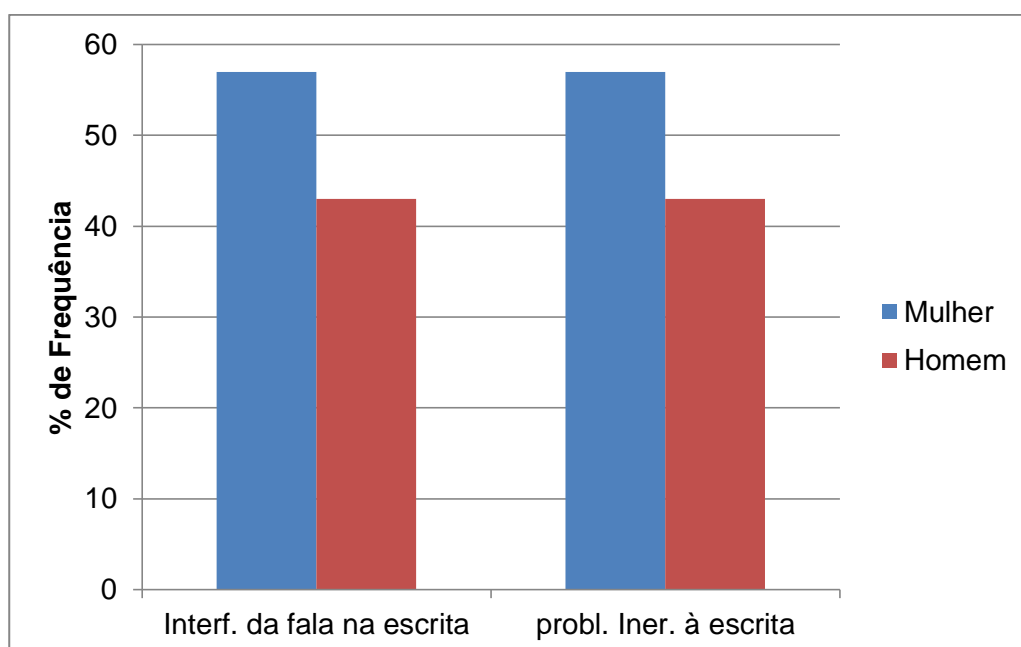
Tanto a rodada binária quanto a eneária geraram, além da quantidade de ocorrências, os valores percentuais e o peso relativo. Apresentaremos a seguir as rodadas binária e eneária, considerando-se suas variáveis sociais e linguísticas, ambas com seus valores percentuais e peso relativo, respectivamente.

4.1 ANÁLISE DA RODADA BINÁRIA

4.1.1 Variáveis Sociais

Nesta análise, enfatizaremos os resultados da rodada binária quanto às variáveis sociais sexo, renda e escolaridade dos pais, respectivamente, indicando os percentuais de cada um dos fatores observados.

Gráfico 3: Problemas de escrita em função do Sexo.



Como verificamos, no que se refere aos problemas de escrita em função do sexo, há uma diferença percentual entre homens e mulheres, tanto em relação à interferência da fala na escrita: *mulher 57%; homem 43%*, quanto em relação aos problemas inerentes à escrita: *mulher 57%; homem 43%*, sendo que a quantidade de ocorrências foi preponderante no sexo

feminino: interferência da fala na escrita: *mulher* 776 ocorrências; *homem* 584 ocorrências; problemas inerentes à escrita: *mulher* 461 ocorrências; *homem* 358 ocorrências.

Desse modo, os dados apontam que as mulheres apresentaram mais problemas de escrita do que os homens, o que é bastante instigante, haja vista que contrariam, inclusive, resultados de diversas pesquisas que investigam a correlação entre variação linguística e o fator gênero/sexo, demonstrando que este pode ser um grupo de fatores significativo para processos variáveis de diferentes níveis (fonológico, morfossintático, semântico, pragmático) e apresenta um padrão bastante regular em que as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente. Considerando-se o nível fonológico, pesquisas como a de Mollica, Paiva & Pinto (*apud* PAIVA, 2013, p. 34) evidenciam os resultados encontrados para a supressão variável da vibrante nos grupos consonantais (*problema/pobrema, proprietário/proprietário*) na variedade carioca, em que convivem uma variante fortemente estigmatizada e uma variante padrão. Os resultados mostram nitidamente que as mulheres utilizam mais a forma padrão (sem a supressão da vibrante) do que os homens, conforme a tabela a seguir:

Tabela 6: Influência da variável Sexo sobre a supressão da vibrante nos grupos consonantais.

Gênero/sexo	Frequência	PR
Feminino	280/1137 = 25%	.45
Masculino	468/1411 = 33%	.57

Fonte: (PAIVA, 2013, p. 34)

De acordo com Coelho *et al.* (2015, p. 44), é bem possível que a explicação sobre as diferenças linguísticas entre os sexos/gêneros esteja relacionada com o papel que a mulher tem na vida pública e que o comportamento conservador seja muitas vezes espelho da história particular e das histórias culturais, como afirma Labov (1982) que as mulheres nas sociedades ocidentais em geral são mais conservadoras do que os homens, mas em sociedades asiáticas, em que elas, em geral, não têm um papel de destaque – as mulheres reagem menos fortemente às normas da cultura dominante, sendo que, nesse caso, o comportamento conservador seria observado na fala dos homens.

Vejamos então como se deu a distribuição percentual de interferência da fala e de problemas inerentes à escrita, isolando os fatores mulher e homem:

Gráfico 4: Percentuais de problemas na escrita da Mulher.

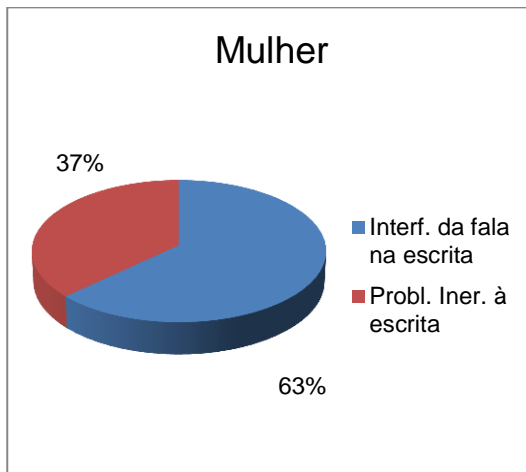
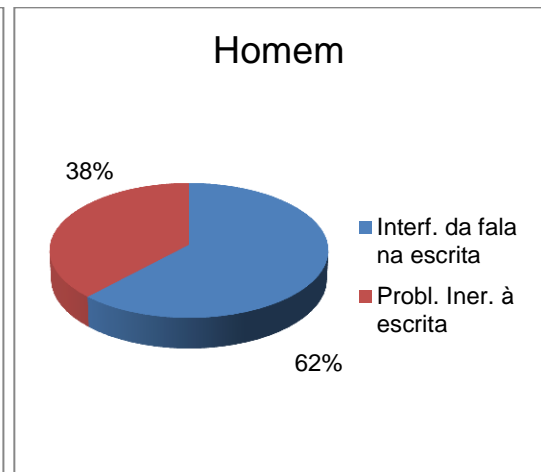


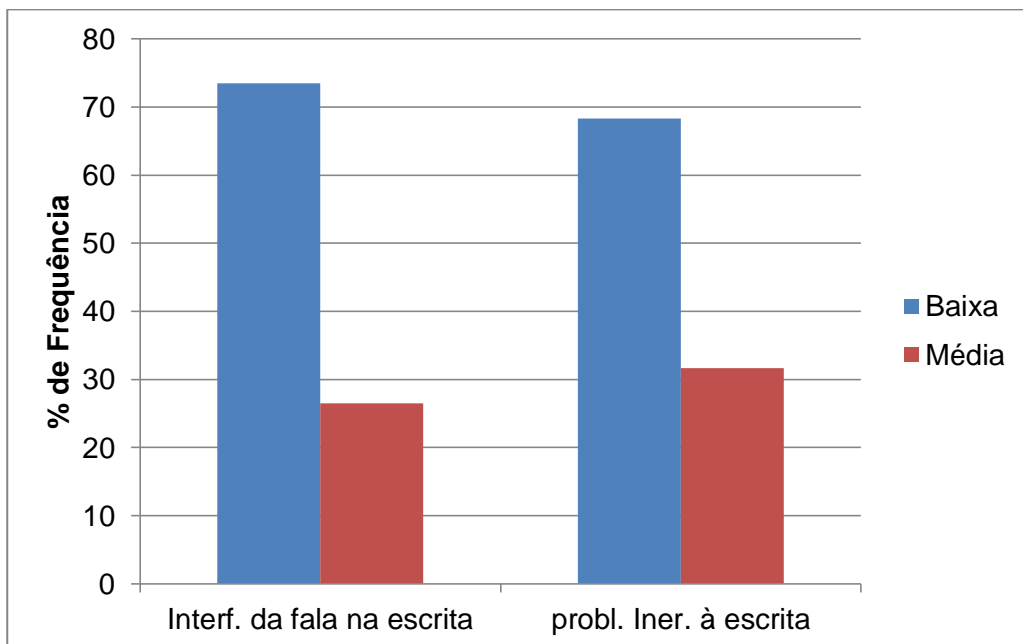
Gráfico 5: Percentuais de problemas na escrita do Homem.



Como vemos, a maior parte dos problemas de escrita tanto das mulheres quanto dos homens dá-se devido à interferência da fala: *mulher* 63%; *homem* 62%; e não à falta de familiaridade com as convenções ortográficas: *mulher*: 37%; *homem* 38%.

No que se refere aos problemas de escrita em função da renda, vejamos como se deu a distribuição percentual:

Gráfico 6: Problemas de escrita em função da Renda.



O gráfico revela que 73,5% dos problemas de interferência da fala são de alunos cuja renda é *baixa*, e 26,5% são daqueles cuja renda é *média*, enquanto que 68,3% dos problemas inerentes à escrita são de alunos cuja renda é *baixa*, e 31,7%, de alunos cuja renda é *média*.

Podemos constatar que é bastante significativo tanto o percentual de interferência da fala na escrita quanto o de problemas inerentes à escrita dos alunos que possuem renda baixa. E que esses percentuais são bem menores em relação à escrita dos alunos que possuem renda média, revelando, portanto, que a variável social renda está correlacionada aos problemas de escrita, sendo que, quanto menor ela for, mais problemas de escrita os alunos apresentam. Vejamos como se comportam ambos os fatores se analisados isoladamente:

Gráfico 7: Percentuais de problemas de escrita de alunos cuja renda é Baixa.

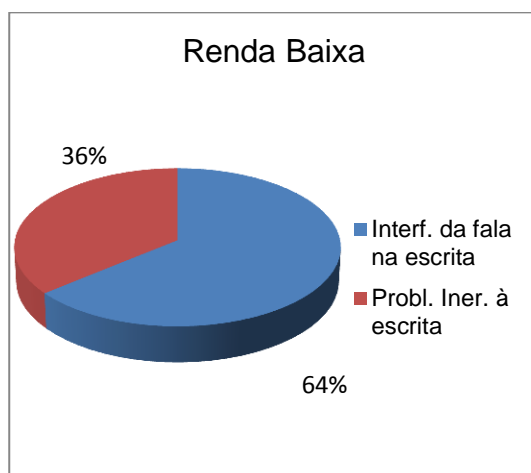
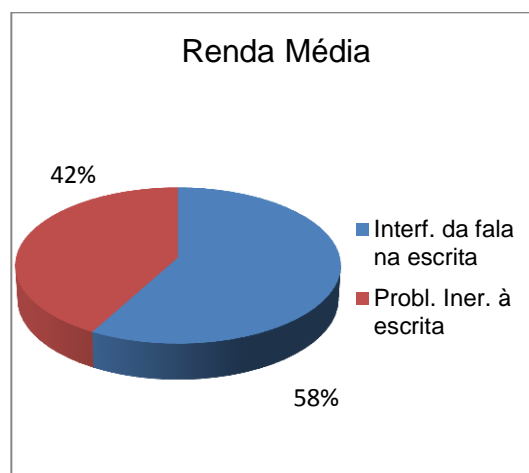
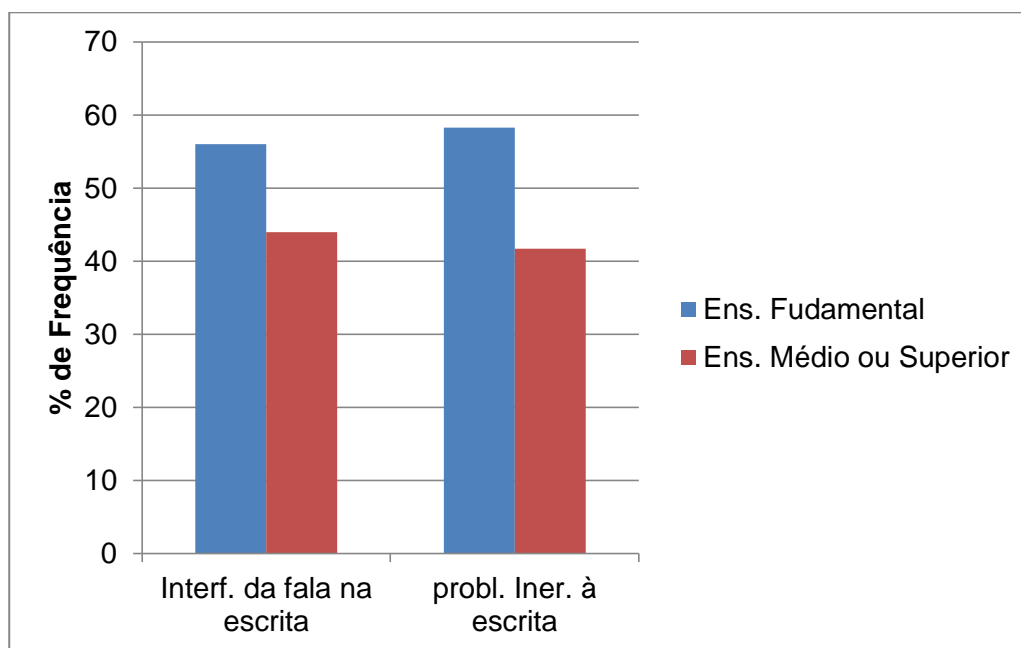


Gráfico 8: Percentuais de problemas de escrita de alunos cuja renda é Média.



Podemos perceber que a interferência da fala na escrita é mais frequente tanto nas ocorrências dos alunos que possuem *renda baixa* (64%) quanto dos que possuem *renda média* (58%), sendo menos frequentes os problemas inerentes à escrita: *renda baixa* 36%; *renda média* 42%, havendo uma disparidade maior no resultado das variáveis dependentes dos alunos que possuem renda baixa (28%), do que daqueles que possuem renda média (16%).

Em relação ao nível de escolaridade dos pais, observemos como se deu a distribuição:

Gráfico 9: Problemas de escrita em função da Escolaridade dos pais.

Vemos que 56% dos problemas de interferência da fala na escrita são de alunos cujos pais possuem apenas o *ensino fundamental*, e 44% daqueles cujos pais possuem o *ensino médio ou superior*; enquanto que, dos problemas inerentes à escrita, 58,3% são de alunos cujos pais possuem o *ensino fundamental* e 41,7%, daqueles cujos pais possuem o *ensino médio ou superior*. Isso demonstra que há correlação entre a variável social renda e as variáveis dependentes, isto é, quanto menor a renda, mais problemas de escrita os alunos apresentam. E que à medida que ela aumenta, menos problemas de escrita os alunos manifestam.

Votre (2013) pontua que a escolarização gera mudanças na fala e na escrita das pessoas e das comunidades discursivas que a possuem. A escola atua, então, como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudança em curso nessas comunidades e que, como veículo de familiarização com a literatura nacional, a escola incute gostos, normas, padrões estéticos e morais em face da conformidade de dizer e de escrever. Desse modo, a influência da variável nível de escolarização, ou escolaridade é compreendida como correlata aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança. Isso vai ao encontro dos resultados apontados nesta pesquisa, visto que, como observamos, o nível de escolaridade dos pais está correlacionado aos percentuais de problemas de escrita de seus filhos, seja por interferência da fala, seja por convenções ortográficas, indicando, conforme dados estatísticos que os filhos de pais que possuem menor escolaridade (ensino fundamental) apresentam mais

problemas de escrita, tanto por interferência da fala quanto por problemas inerentes à escrita, do que aqueles cujos pais possuem maior escolaridade (ensino médio ou superior).

Isolando-se ambos os fatores, temos os seguintes índices:

Gráfico 10: Percentuais de problemas de escrita de alunos cujos pais possuem o Ensino fundamental.

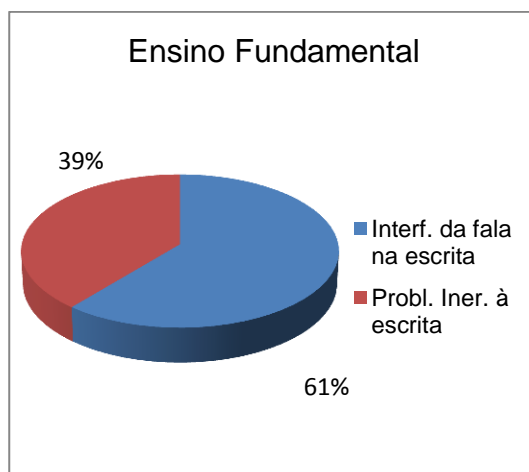
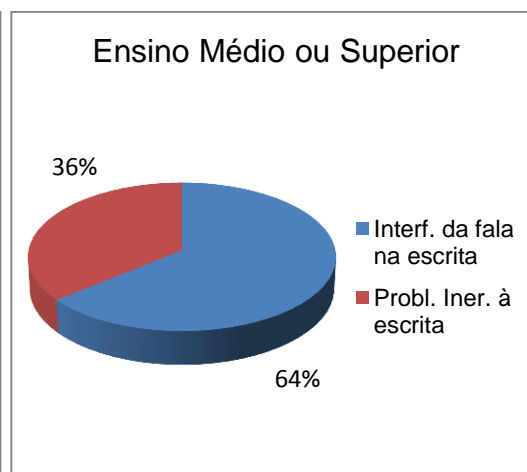


Gráfico 11: Percentuais de problemas de escrita de alunos cujos pais possuem Ensino médio ou superior.

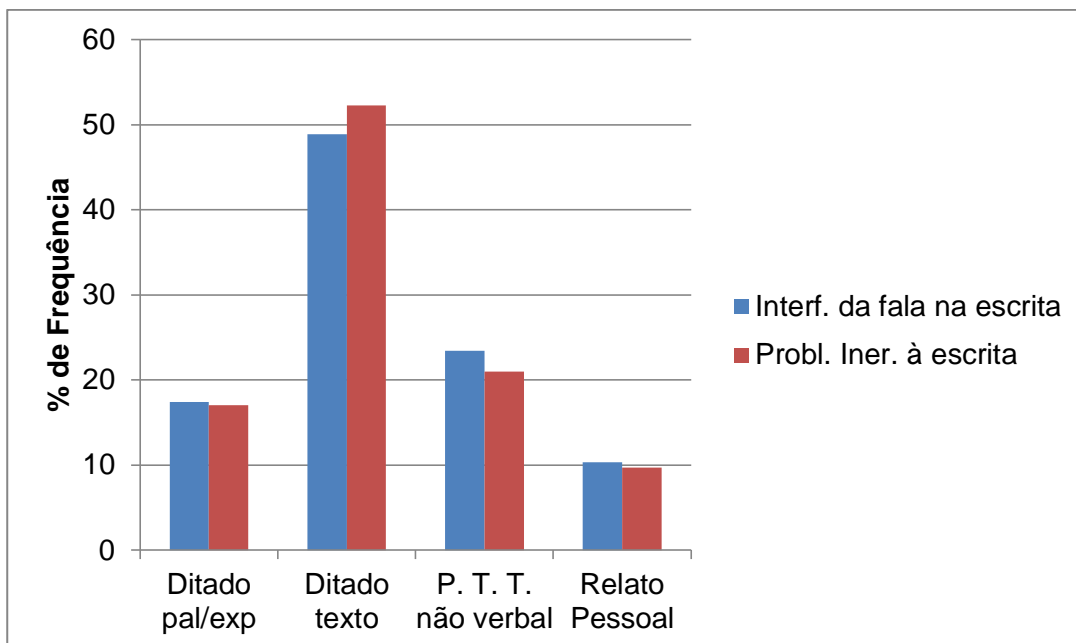


Os problemas de escrita por interferência da fala podem ser observados em 61% das ocorrências dos alunos cujos pais possuem o *ensino fundamental*, e em 64% das ocorrências daqueles cujos pais possuem o *ensino médio ou superior*. Já os problemas de convenção ortográfica são observados em 39% das ocorrências dos alunos cujos pais possuem o *ensino fundamental*, e em 36% das ocorrências daqueles cujos pais possuem o *ensino médio ou superior*, o que revela que, se considerarmos ambas as escolaridades, os problemas de escrita por interferência da fala representam quase dois terços de diferença em relação aos problemas inerentes à escrita.

4.1.2 Variáveis Linguísticas

Em relação às variáveis linguísticas, vejamos os gráficos referentes ao gênero textual, à classe gramatical, à natureza do item lexical e à tonicidade da palavra ou expressão, indicando os percentuais de cada um dos fatores observados.

Gráfico 12: Problemas de escrita em função do Gênero textual.



Em relação aos problemas de escrita em função do gênero textual, temos um resultado bastante interessante, já que o maior percentual de interferência da fala na escrita incidiu sobre um dos gêneros mais monitorados, o ditado de texto adaptado, contrariando o pressuposto em Bortoni-Ricardo (2005) definido como “contínuo de monitoração estilística”, segundo o qual quanto mais monitorado for o gênero utilizado (seja oral ou escrito), maior será a preocupação com a linguagem, e quanto menos monitorado for, menor esta será.

Desse modo, os gêneros que envolviam ditados deveriam possuir um alto grau de monitoração, devido, principalmente, à função que desempenham e à intervenção da professora, que ditava tanto as palavras e expressões, quanto o texto. Todavia, os resultados mostraram que houve mais problemas de escrita no gênero, *a priori*, mais monitorado, o ditado de texto adaptado, em que observamos os percentuais de 48,9% de problemas de escrita por interferência da fala, e 52,3% de problemas inerentes à escrita. Isso certamente ocorreu devido ao fato de termos inserido nos ditados várias palavras e expressões em que poderia haver uma dificuldade de escrita, seja por interferência da fala, seja por problemas de ortografia. Outro fator que pode ter influenciado esse índice foi o fato de termos utilizado como ditado de texto duas fábulas (A raposa e a cegonha e O vento e o sol, anexo B e C, respectivamente) e no relato, apenas uma produção.

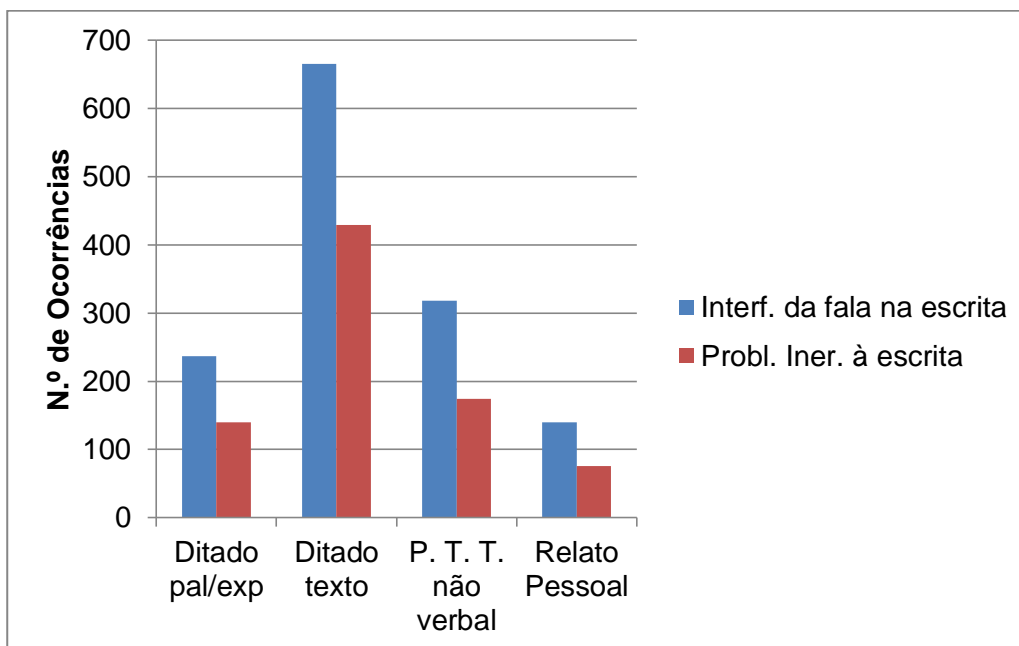
O segundo gênero em que houve mais problemas de escrita foi a produção textual a partir de texto não verbal (produções textuais realizadas a partir da leitura de duas histórias

em quadrinhos que apresentavam apenas a linguagem não verbal, conforme propostas em anexo: Anexos D e E, respectivamente), em que registramos 23,4% de interferência da fala na escrita, e 21% de problemas referentes às convenções ortográficas. Esse gênero, assim como o relato pessoal, também apresenta um “menor grau de monitoração estilística” pelo fato de quase não haver intervenção da professora na condução da proposta, e também por ser um gênero de estrutura narrativa, possibilitando aos alunos escrevê-lo de forma pouco monitorada, confirmando-se, portanto, nossa hipótese a respeito dele.

O terceiro gênero em que percebemos mais problemas de escrita foi o ditado de palavras e expressões (anexo A), que apresentou 17,4% de interferência da fala na escrita e 17% de problemas inerentes à escrita. Neste, selecionamos 43 palavras e expressões cuja escrita poderia favorecer a ocorrência tanto de problemas de interferência da fala quanto de problemas inerentes à escrita. Por ser um gênero de natureza monitorada, supomos que os alunos ficaram bastante atentos à escrita dessas palavras e expressões ditadas pela professora, o que resultou em índices menores de problemas de escrita, embora ainda significativos.

O gênero que revelou menos problemas de escrita foi o relato pessoal (anexo F), apresentando os índices de 10,3% em relação à interferência da fala, e de 9,7% em relação aos problemas inerentes à escrita. Isso também contraria o previsto em Bortoni-Ricardo (2005), haja vista que deveria ser, dentre os quatro gêneros trabalhados, o menos monitorado, considerando-se primeiramente que o aluno teria apenas que obedecer ao enunciado da proposta, não havendo, portanto, necessidade de interferência do professor na condução do texto. Além disso, por ser da tipologia textual narrativa, esperávamos que o relato fosse o gênero em que perceberíamos mais problemas de escrita, o que não se confirmou. Provavelmente, isso tenha ocorrido por ter sido o último gênero aplicado na pesquisa, permitindo que os alunos ficassem mais atentos à sua escrita, e também pelo fato de a professora regente já ter trabalhado o referido gênero com os alunos, que, de acordo com o percebido em suas produções, demonstraram relativo domínio quanto às especificidades gramático-discursivas do relato pessoal. Vejamos a quantidade de ocorrências relativas a cada um dos fatores observados:

Gráfico 13: Problemas de escrita em função do Gênero textual.



Como constatamos, em todos os gêneros houve mais ocorrências de problemas de escrita por interferência da fala: 237 no *ditado de palavras e expressões*, 665 no *ditado de texto adaptado*, 318 na *produção textual a partir de texto não verbal*, e 140 no *relato pessoal*; do que nos problemas inerentes à escrita: 140 no *ditado de palavras e expressões*, 429 no *ditado de texto adaptado*, 174 na *produção textual a partir de texto não verbal*, e 76 no *relato pessoal*. Ao todo, totalizaram-se 1.360 ocorrências de interferência da fala na escrita contra 819 ocorrências de problemas inerentes à escrita.

Ratifiquemos que nos gêneros que envolviam ditados, as palavras foram ditadas tal qual a pronunciamos, pois, inclusive, Lemle (2003) observa sobre a importância de o professor não falsear a pronúncia das palavras ao lê-las, pois atrapalhará o aluno na construção do conhecimento deste a respeito do nosso sistema de escrita, fazendo-o crer na correspondência biunívoca entre sons e letras, o que o atrapalhará na leitura e na escrita.

A autora atenta que o erro de leitura característico do alfabetizando que acredita na correspondência que todas as letras e sons possuem correspondência biunívoca é a pronúncia artificial das palavras, com a escansão de letra.

Assim, todo *o* é lido com o som de [o], mesmo os que estão no fim das palavras; todo *e* é lido sempre como [e] e nunca como [i], que é o caso dos finais átonos; o artigo *o* é pronunciado com o som de [o]; a preposição *de* é pronunciada com o som [de]; *m* e *n* pré-consonantais recebem articulação travada. Isso acontece na maioria das vezes devido a alguns

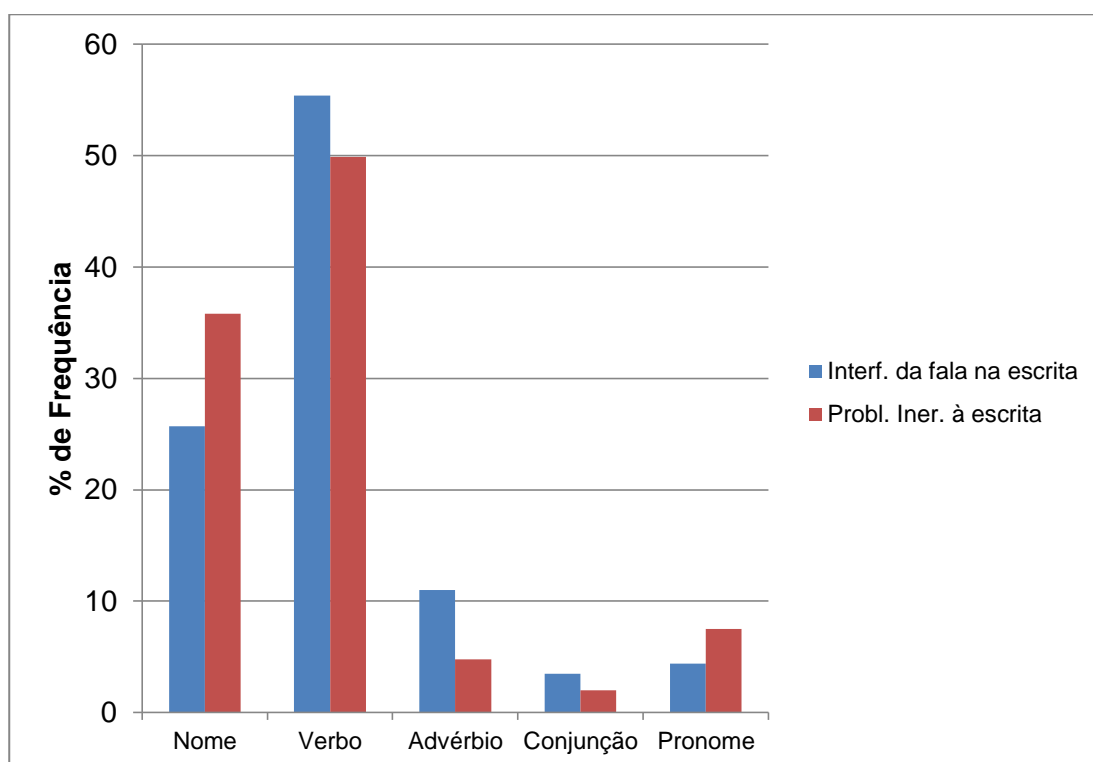
professores acreditarem ingenuamente ser essa pronúncia fictícia, de alguma maneira, a certa na língua, inclusive, alguns até elaboram essa criação artificial de uma modalidade da língua que só existe dentro das salas de aula, fazendo desta um universo linguístico foneticamente distinto do mundo lá fora. Segundo a autora:

Essa maneira especial de pronunciar as palavras pode ser interpretada como um artifício didático usado pelos professores para preservar a validade da teoria monogâmica do sistema de escrita. Mas isso é um erro. Tentar protelar a teoria monogâmica é tremendamente contraproducente, só servindo para ancorar o aluno numa etapa pela qual ele inevitavelmente passa, mas da qual deve ser prontamente ajudado a sair (LEMLE, 2003, p. 30).

Dessa forma, é necessário que o professor pronuncie as palavras da forma como elas são faladas e não como são escritas, pois isso auxiliará o aluno em suas hipóteses sobre a relação fala e escrita.

Outra variável linguística observada dá-se em relação aos problemas de escrita considerando-se a classe gramatical à qual pertencem as palavras ou expressões. Selecionamos para a composição dessa variável os fatores nome, verbo, advérbio, conjunção e pronome. Vejamos os índices obtidos:

Gráfico 14: Problemas de escrita em função da Classe gramatical.



Em relação aos problemas de interferência da fala na escrita, houve os seguintes percentuais: 25,7% nos *nomes*; 55,4% nos *verbos*; 11% nos *advérbios*; 3,5% nas *conjunções*; e 4,4% nos *pronomes*. Já em relação aos problemas inerentes à escrita, os percentuais foram: 35,8% nos *nomes*; 49,9% nos *verbos*; 4,8% nos *advérbios*; 2% nas *conjunções*; e 7,5% nos *pronomes*.

Destaquemos a maior recorrência de problemas na escrita por interferência da fala nos verbos, advérbios e conjunções; e maior recorrência dos problemas inerentes à escrita nos nomes e nos pronomes. Isso provavelmente aconteça devido ao fato de os fenômenos analisados (alçamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação) serem bastante frequentes nessas classes, como, por exemplo, o apagamento do *-r* final nos verbos, e alçamento do *e* e *o* átonos finais nos verbos, e também a hipossegmentação nos advérbios e nas locuções adverbiais, como se verá mais adiante ao tratarmos especificamente dos fenômenos relativos à interferência da fala na escrita. Vejamos os índices ao isolarmos os fatores:

Gráfico 15: Percentuais de problemas de escrita no Nome.

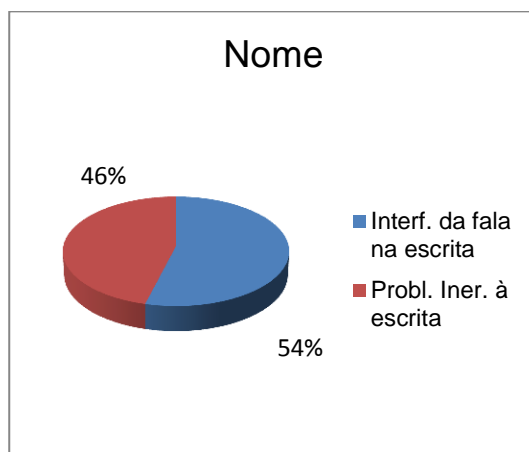


Gráfico 16: Percentuais de problemas de escrita no Verbo.

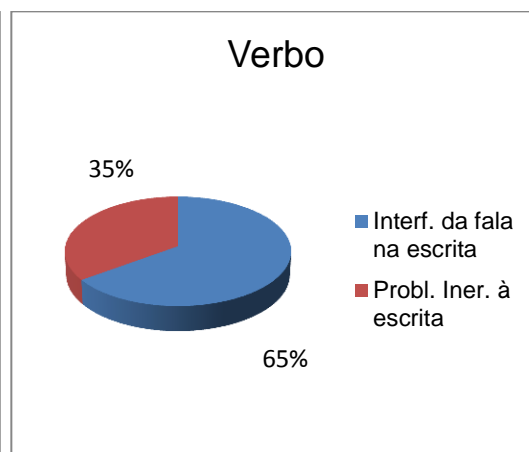


Gráfico 17: Percentuais de problemas de escrita no Advérbio.

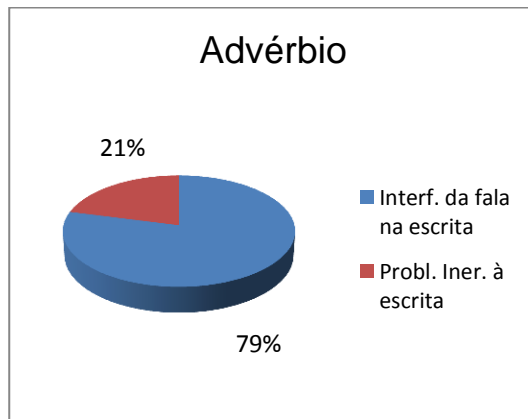


Gráfico 18: Percentuais de problemas de escrita na Conjunção.

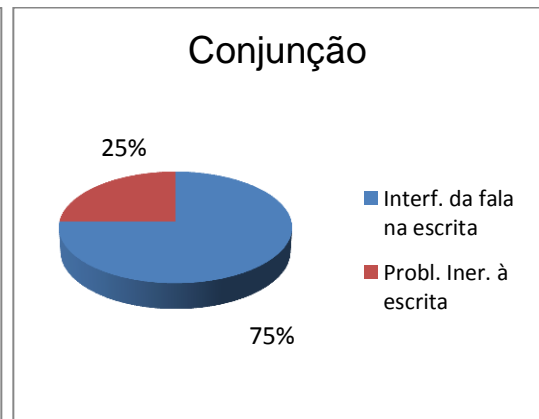
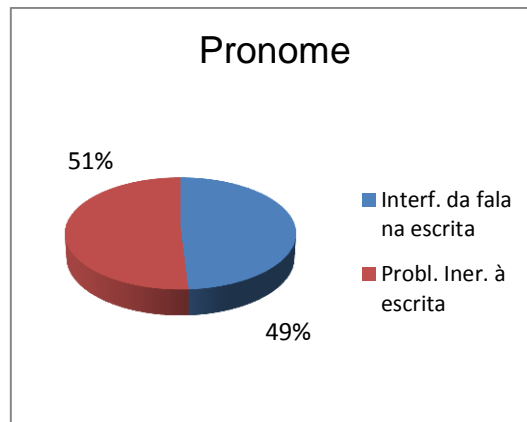
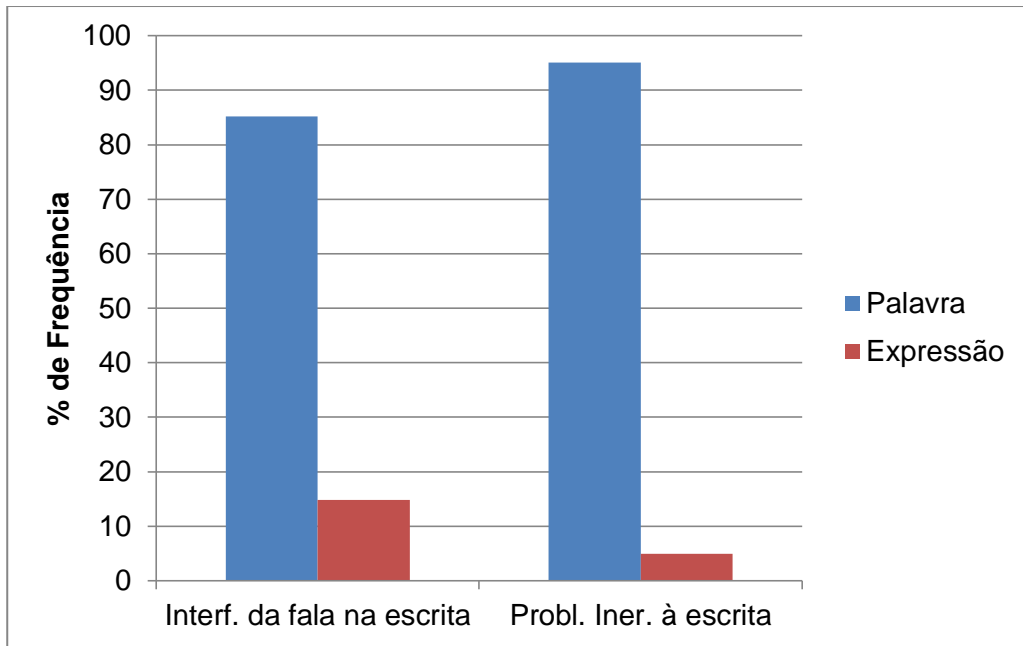


Gráfico 19: Percentuais de Problemas de escrita no Pronome.

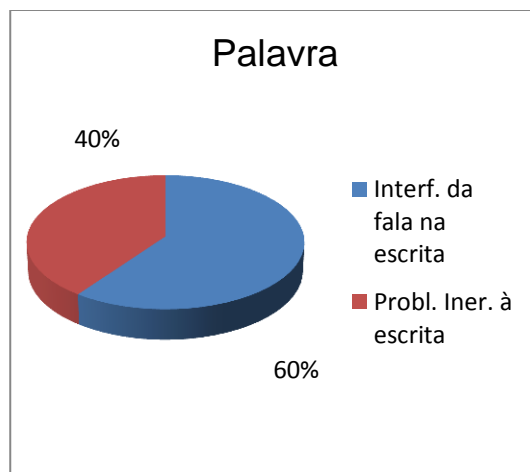


Podemos notar, em todas as classes gramaticais analisadas, com exceção dos pronomes, foi bastante expressivo o índice de problemas de escrita por interferência da fala: 54% nos nomes; 65% nos verbos; 79% nos advérbios e 75% nas conjunções. Provavelmente isso se justifique pelos fenômenos investigados (alçamento, apagamento, hiper e hipossegmentação) serem bastante recorrentes nessas classes gramaticais.

No que se refere à variável linguística natureza do item lexical, consideramos as palavras e as expressões:

Gráfico 20: Problemas de escrita em função da Natureza do item lexical.

É importante salientar que os problemas de interferência da fala na escrita foram bem maiores nas palavras (85,2%) do que nas expressões (14,8%). Já os problemas inerentes à escrita corresponderam aos percentuais de 95,1% nas palavras, e de 4,9% nas expressões. Isolando-se os fatores, temos os seguintes índices:

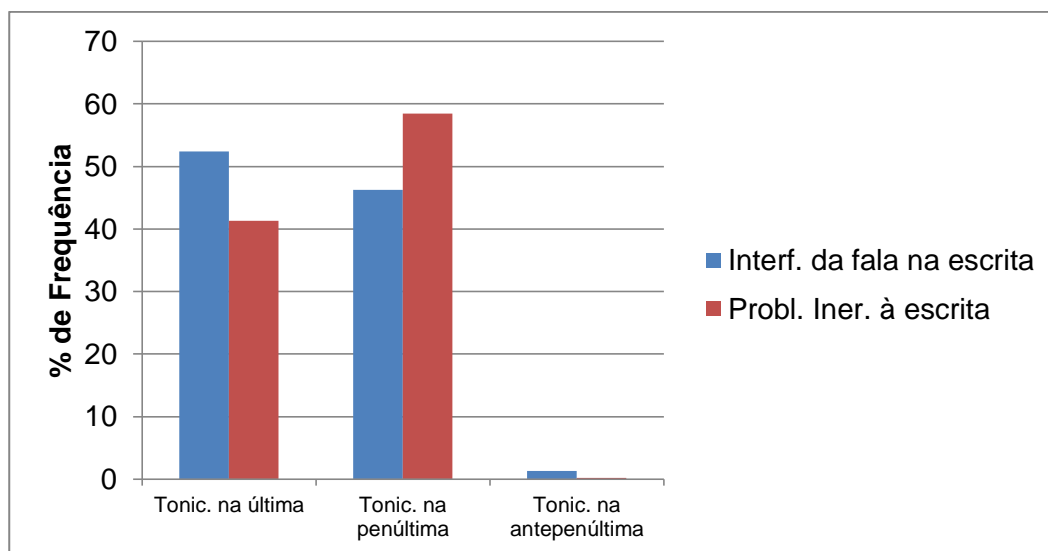
Gráfico 21: Percentuais de problemas de escrita na Palavra.**Gráfico 22:** Percentuais de problemas de escrita na Expressão.

Ao isolarmos ambos os fatores em análise, percebemos que os problemas de escrita por interferência da fala são majoritários nas expressões (83%), mas também bastante

significativos nas palavras (60%). Esse considerável percentual nas expressões deve-se à recorrência de hipossegmentações, que corresponde a 70% do total de problemas de escrita por interferência da fala nas expressões. Quanto ao percentual também significativo nas palavras, deve-se à recorrência de alteamento vocálico (40%) e de apagamento (48%).

Por fim, considerando-se a variável tonicidade, vejamos como se deram os índices:

Gráfico 23: Problemas de escrita em função da Tonicidade da palavra ou expressão.



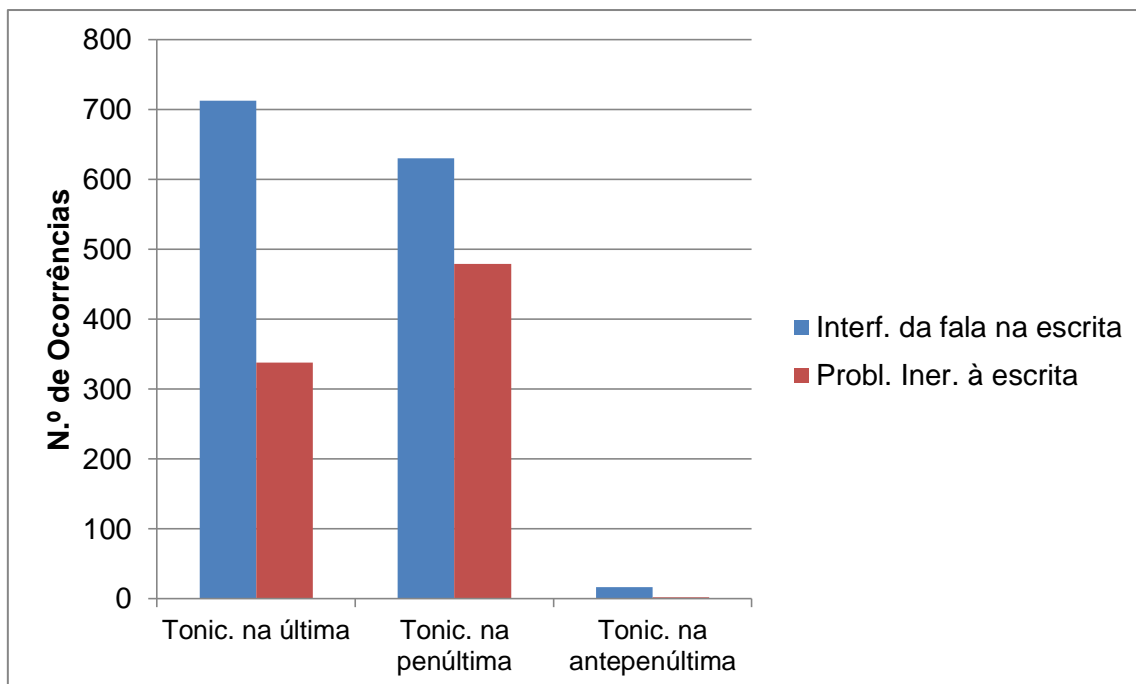
No que concerne à interferência da fala na escrita, verificamos que os índices foram de 52,4% em palavras com tonicidade na última sílaba, 46,3% na penúltima e 1,3% na antepenúltima. No que se refere aos problemas inerentes à escrita, os índices foram de 41,3% na última sílaba, 58,5% na penúltima e 0,2% na antepenúltima.

Os altos índices de problemas de escrita por interferência da fala nas palavras ou expressões com tonicidade na última sílaba devem-se à expressiva quantidade de apagamento (56%), principalmente do *-r* final nos verbos, e de alteamento vocálico (32%), principalmente nos nomes, o que corresponde, portanto, a 88% dos fenômenos dessa variável dependente.

Já os problemas de escrita por interferência da fala nas palavras ou expressões com tonicidade na antepenúltima sílaba também foram significativos, principalmente devido ao alto índice de alteamento vocálico (43%).

Quanto ao ínfimo percentual de problemas de escrita nas palavras e expressões cuja tonicidade recai sobre a antepenúltima sílaba, supomos que isso se deva à menor ocorrência de palavras proparoxítonas em nossa língua, sendo, conseqüentemente, inexpressiva a quantidade de palavras e expressões nos *corpus* dessa pesquisa. Vejamos um gráfico que ilustra a quantidade de ocorrências em relação aos três fatores:

Gráfico 24: Problemas de escrita em função da Tonicidade da palavra ou expressão.



4.2 ANÁLISE DO PESO RELATIVO DA RODADA BINÁRIA

Adiante, veremos, além da frequência e da ocorrência, como se deu o peso relativo nessa rodada binária, considerando-se todas as variáveis sociolinguísticas dessa pesquisa, para que tenhamos um panorama no que se refere à interferência da fala na escrita dos alunos. De acordo com Coelho *et al.* (2015), o peso relativo indica o efeito que cada um dos fatores tem sobre as variantes do fenômeno linguístico analisado (a variável dependente). Trata-se de uma medida probalística usada para calcular o efeito de um fator condicionador na aplicação da regra variável. Como o nome sugere, o peso relativo de um fator só tem significado quando relativizado ao peso de outros fatores com os quais concorre. Em relação aos valores, considera-se uma escala de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o peso relativo do fator, isto é, maior o efeito dele sobre a variante escolhida como aplicação da regra; quanto mais próximo de 0, menor o peso relativo, ou seja, menor a força de atuação desse fator na escolha daquela variante; próximo ao valor de 0,5, temos um ponto neutro – pesos relativos próximos a esse valor indicam que os respectivos fatores exercem pouco efeito sobre a aplicação da regra variável.

Desse modo, nos pesos relativos analisados a seguir, consideraremos os seguintes valores em relação à aplicação da regra: 50 neutro; abaixo de .50 desfavorecedor; acima de .50 favorecedor. Nesse sentido, analisaremos quais fatores favorecem, quais desfavorecem e quais fatores exercem pouco efeito sobre os problemas de escrita por interferência da fala.

4.2.1 Variáveis Sociais

Na tabela a seguir, apresentaremos a relevância dos fatores sociais no condicionamento dos problemas decorrentes da interferência da fala na escrita.

Tabela 7: Peso relativo da interferência da fala na escrita em função das variáveis sociais.

Variáveis Sociais	Fatores	Frequência	Ocorrência	Peso Relativo
Sexo	Mulher	57%	776	.50
	Homem	43%	584	.49
Renda	Baixa	73,5%	999	.53
	Média	26,5%	361	.44
Escolaridade dos pais	Ens. Fundamental	56%	761	.48
	Ens. médio ou superior	44%	599	.53

No que se referem às variáveis sociais *sexo*, *renda* e *escolaridade dos pais*, vejamos os pesos relativos relacionados à interferência da fala na escrita: quanto ao sexo, os fatores *mulher* e *homem* são praticamente neutros, isto é, nem favorecem nem desfavorecem a aplicação da regra: mulher (.50); homem (.49).

Em relação à renda, o fator *baixa* favorece a interferência (.53) e o fator *média*, desfavorece-a (.44). Esse resultado ratifica o significativo percentual de 75% de problemas de interferência na escrita dos alunos cuja renda é baixa.

Quanto à escolaridade dos pais, o fator *ensino fundamental* desfavorece (.48) enquanto que o fator *ensino médio* ou *superior* favorece (.53).

4.2.2 Variáveis Linguísticas

Em relação às variáveis linguísticas, vejamos os pesos relativos considerando-se o gênero textual, a classe gramatical, a natureza do item lexical e a tonicidade.

Tabela 8: Peso relativo da interferência da fala na escrita em função das variáveis linguísticas.

Variáveis Linguísticas	Fatores	Frequência	Ocorrência	Peso Relativo
Gênero textual	Ditado de palavras ou expressões	17,4%	237	.45
	Ditado de texto	48,9%	665	.50
	Prod. textual a partir de texto não verbal	23,4%	318	.53
	Relato pessoal	10,3%	140	.53
Classe gramatical	Nome	25,7%	350	.47
	Verbo	55,4%	753	.50
	Advérbio	11%	149	.62
	Conjunção	3,5%	48	.59
	Pronome	4,4%	60	.39
Natureza do item lexical	Palavra	85,2%	1.159	.47
	Expressão	14,8%	201	.75
Tonicidade	Tonicidade na última	52,4%	713	.58
	Tonicidade na penúltima	46,3%	630	.42
	Tonicidade na antepenúltima	1,3%	17	.65

Quanto ao gênero textual, o fator *ditado de palavras e expressões* desfavorece a interferência (.45), o fator *ditado de texto* é neutro (.50), enquanto os outros dois fatores favorecem: *produção textual a partir de texto não verbal* (.53) e *relato pessoal* (.53). Pode-se conjecturar que isso acontece devido aos dois primeiros fatores exigirem um maior grau de monitoração estilística, enquanto nos dois últimos esse nível de monitoração é bem menor.

No que concerne à classe gramatical, os fatores *nome* (.47) e *pronome* (.39) desfavorecem, o fator *verbo* é neutro (.50), enquanto os fatores *advérbio* (.62) e *conjunção* (.59) são favorecedores da interferência da fala na escrita.

Quanto à natureza do item lexical, o fator *palavra* desfavorece (.47), enquanto o fator *expressão* é altamente favorecedor da interferência (.75). Isso acontece provavelmente devido ao expressivo nível de ocorrências tanto de hipersegmentação (segmentação vocabular), quanto de hipossegmentação (juntura de dois ou mais vocábulos), isto é, os alunos escrevem as palavras ou expressões conforme o tom prosódico que utilizam ao pronunciá-las.

Por fim, em relação à tonicidade, as palavras ou expressões com *tonicidade na penúltima sílaba* desfavorecem (.42), enquanto as demais são favorecedoras da interferência da fala na escrita: *tonicidade na última sílaba* (.58), *tonicidade na antepenúltima sílaba* (.65).

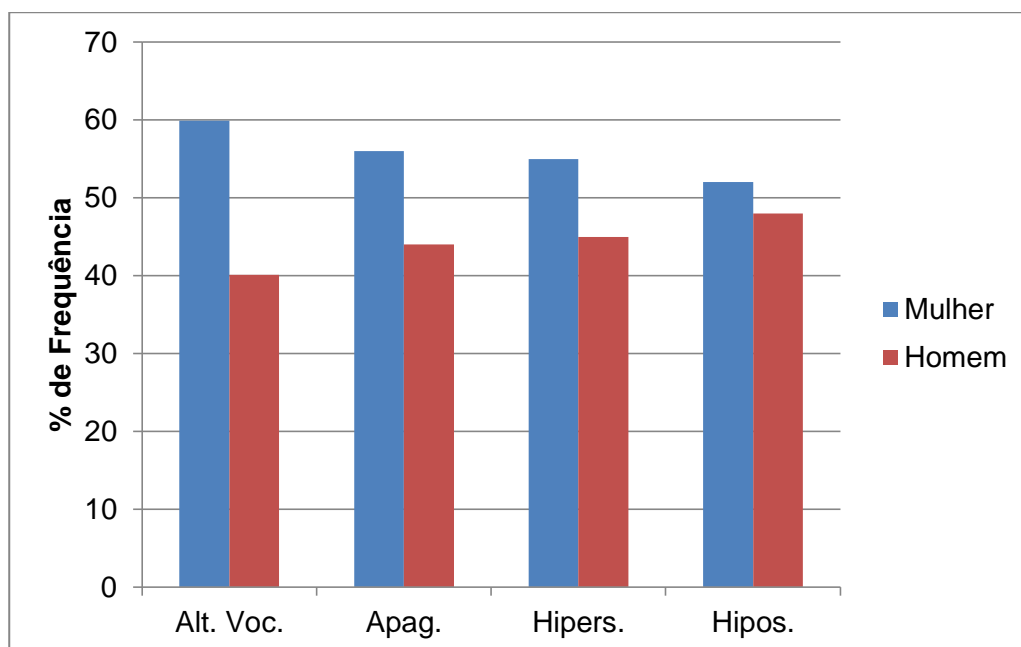
4.3 ANÁLISE DA RODADA ENEÁRIA

Exporemos adiante a segunda rodada realizada, a eneária, em que consideramos os tipos de interferência da fala na escrita: alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação, vinculados às variáveis sociolinguísticas. Apresentaremos primeiramente, as variáveis sociais e, posteriormente, as linguísticas.

4.3.1 Variáveis Sociais

Abordaremos os resultados da rodada eneária quanto às variáveis sociais sexo, renda e escolaridade dos pais, respectivamente, indicando os percentuais de cada um dos fatores observados.

Gráfico 25: Tipos de interferência da fala em função do Sexo.



Em relação ao sexo, houve os seguintes índices: alteamento vocálico: *mulher*: 59,9% e *homem* 40,1%; apagamento: *mulher* 56% e *homem* 44%; hipersegmentação: *mulher* 55% e *homem* 45%; e hipossegmentação: *mulher* 52% e *homem* 48%. Como vemos, em todos os fenômenos observados, os índices são maiores na escrita das mulheres do que dos homens, revelando que elas apresentam mais problemas na escrita por interferência da fala do que eles.

Isolando-se ambos os fatores, temos os seguintes índices:

Gráfico 26: Percentuais de problemas de interferência da fala no fator Mulher.

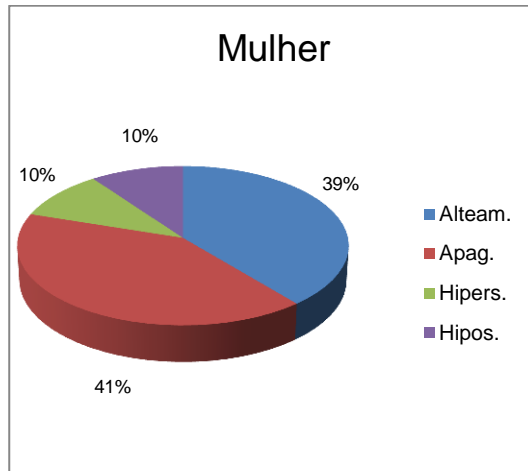
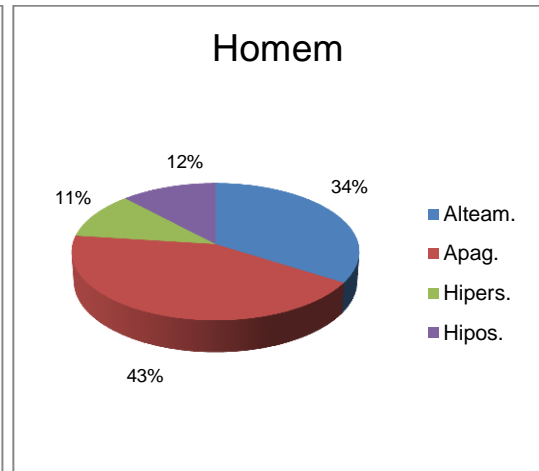


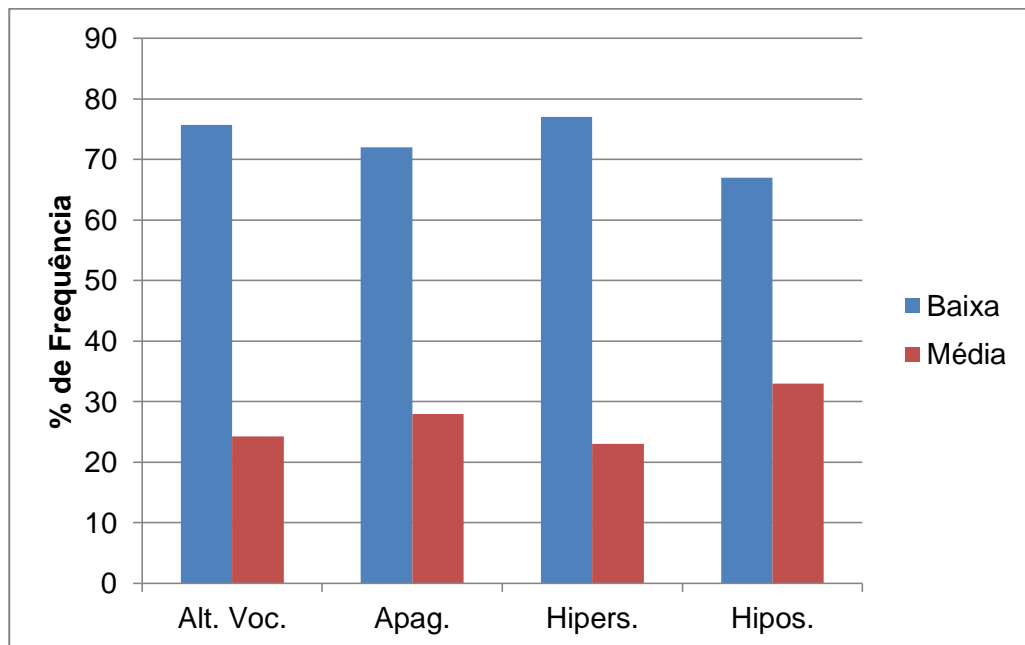
Gráfico 27: Percentuais de problemas de interferência da fala no fator Homem.



Ao isolarmos ambos os fatores, observamos que as mulheres e os homens apresentam índices aproximados em relação aos fenômenos investigados, pois ambos incorrem mais em problemas de apagamento e alteamento e menos em problemas de hipersegmentação e de hipossegmentação, respectivamente.

No que concerne à renda, vejamos os percentuais:

Gráfico 28: Tipos de interferência da fala na escrita em função da Renda.



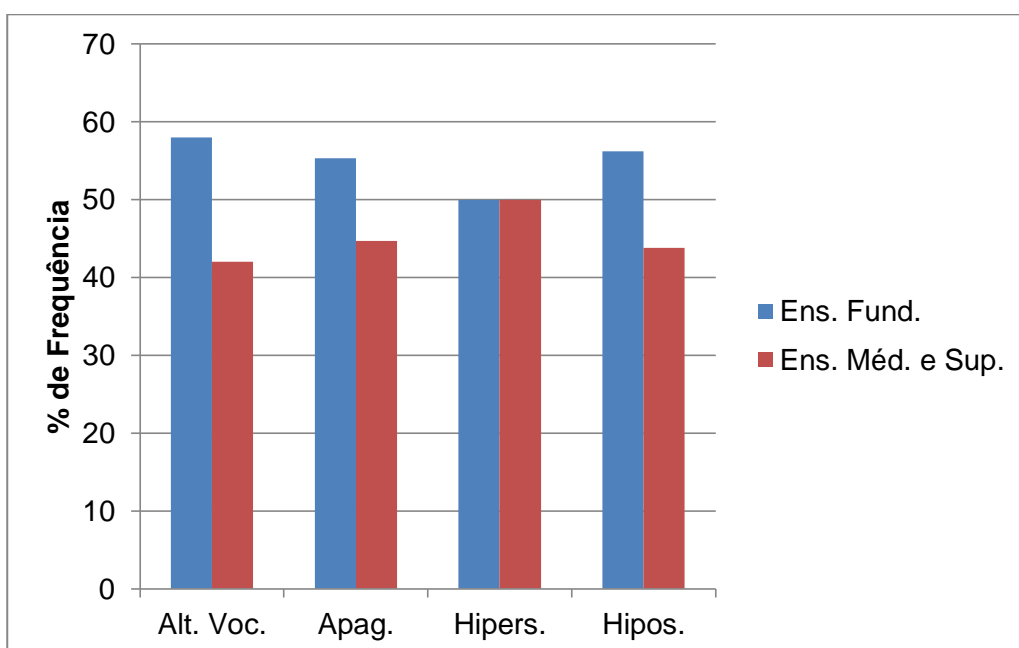
Como podemos observar, em relação à renda, os índices foram os seguintes: alteamento vocálico: *baixa* 75,7% e *média* 24,3%; apagamento: *baixa* 72% e *média* 28%; hipersegmentação: *baixa* 77% e *média* 23%; e hipossegmentação: *baixa* 67% e *média* 33%.

É relevante salientar que em todos os quatro fenômenos investigados os índices são consideravelmente expressivos sobre o fator *baixa*, equivalendo na maioria dos fenômenos a mais de dois terços das ocorrências. Do total de interferências da fala na escrita, 994 ocorrências foram observadas em textos de alunos cuja renda é baixa, e apenas 361 ocorrências, em textos de alunos cuja renda é média, o que demonstra que quanto menor for a renda, mais problemas escrita por interferência da fala os alunos apresentam.

Atentamos que essa variável é um condicionador muito estudado nas pesquisas em Sociolinguística, apontando, em geral, que o grupo social menos privilegiado favorece o uso de variantes não padrão da língua, enquanto os mais privilegiado optam pela variante padrão. Coelho *et al.* (2015) afirma que essa constatação é também correlacionada com a ocupação dos falantes e com uma diferenciação estilística e que, portanto, o efeito de indicadores sociais sobre o perfil sociolinguístico dos falantes não é nada simples.

Por fim, observemos como se deu a distribuição, considerando-se a variável Escolaridade dos pais:

Gráfico 29: Tipos de interferência da fala na escrita em função da Escolaridade dos pais.



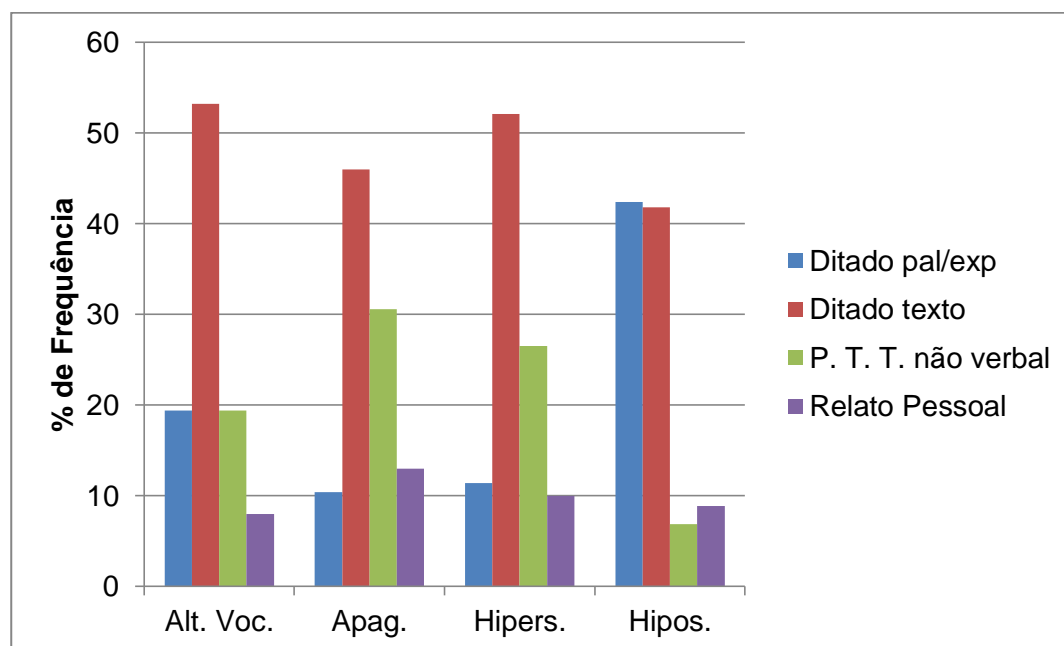
Quanto ao nível de escolaridade dos pais, temos seguinte resultado: alteamento vocálico: *Ens. fundamental* 58% e *Ens. médio ou superior* 42%; apagamento: *Ens. fundamental* 55,3% e *Ens. médio ou superior* 44,7%; hipersegmentação: *Ens. Fundamental* 50% e *Ens. médio ou superior* 50%; e hipossegmentação: *Ens. fundamental* 67% e *Ens. médio ou superior* 33%.

É importante salientar que, considerando-se essa variável, houve bem mais ocorrências de problemas de interferência da fala na escrita dos alunos cujos pais possuem o ensino fundamental (756 ocorrências) comparados àqueles cujos pais apresentam o ensino médio ou superior (599 ocorrências). Isso revela, como já observado, que quanto menor for a escolaridade dos pais, mais problemas de escrita por interferência da fala os alunos manifestam.

4.3.2 Variáveis Linguísticas

Apresentaremos os resultados da rodada eneária quanto às variáveis linguísticas gênero textual, classe gramatical, natureza do item lexical e tonicidade da palavra ou expressão, respectivamente, indicando os percentuais de cada um dos fatores considerados.

Gráfico 30: Tipos de interferência da fala na escrita em função do Gênero textual.



No que concerne ao gênero, os índices foram os seguintes: alteamento vocálico: *dit. de pal. e expressões* 19,4%, *ditado de texto* 53,2%; *prod. text. a partir de texto não verbal* 19,4% e *relato pessoal* 8%); apagamento: *dit. de pal. e expressões* 10,4%, *ditado de texto* 46%, *prod.*

text. a partir de texto não verbal 30,6% e relato pessoal 13%; hipersegmentação: dit. de pal. e expressões 11,4%, ditado de texto 52,1%, prod. text. a partir de texto não verbal 26,5% e relato pessoal 10%; e hipossegmentação: dit. de pal. e expressões 42,4%, ditado de texto 41,8%, prod. text. a partir de texto não verbal 6,9% e relato pessoal 8,9%.

Percebemos que todos os fenômenos apresentaram índices bastante expressivos no gênero textual ditado de texto, e inexpressivos no gênero relato pessoal, evidenciando que, embora mais monitorado, o ditado de texto, por conter palavras que foram inseridas propositalmente com o objetivo de verificar se os alunos ainda se amparavam na pronúncia para grafá-las, foi o que apresentou mais problemas de escrita por interferência da fala.

Ao isolarmos os fatores, vejamos quais os índices dos fenômenos em análise:

Gráfico 31: Percentuais de problemas de interferência da fala no Ditado de palavras e expressões.

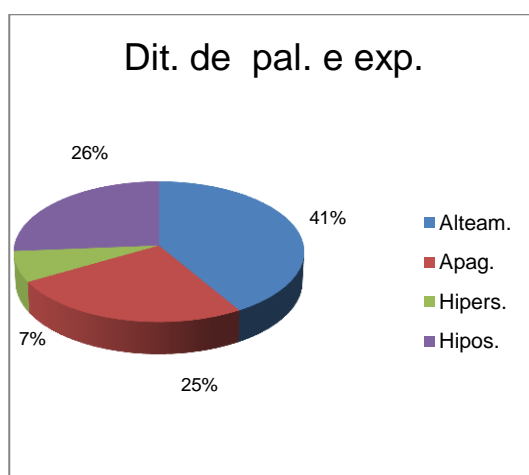


Gráfico 32: Percentuais de problemas de interferência da fala no Ditado de texto.

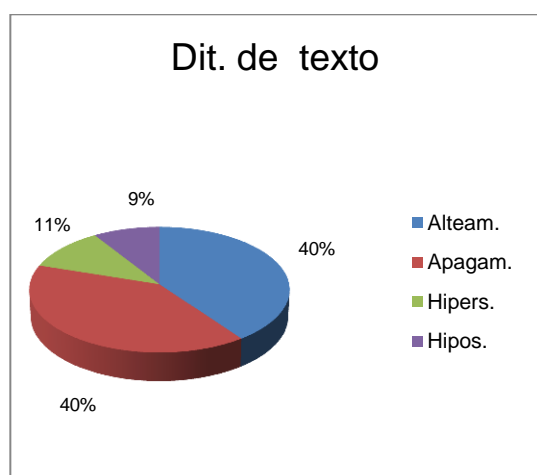


Gráfico 33: Percentuais de problemas de interferência da fala na Produção textual a partir de texto não verbal.

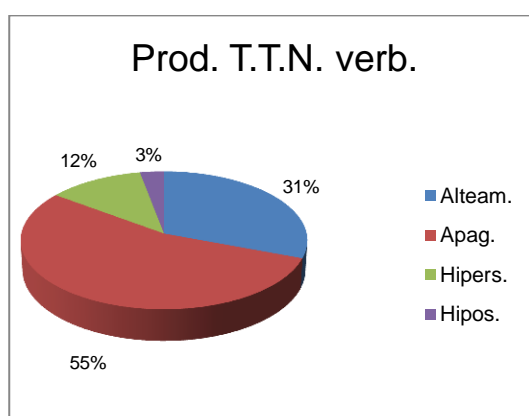
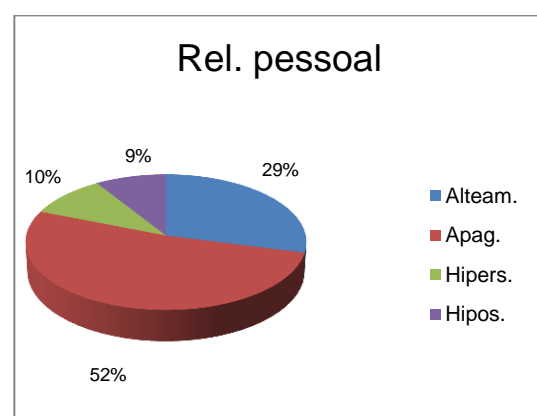


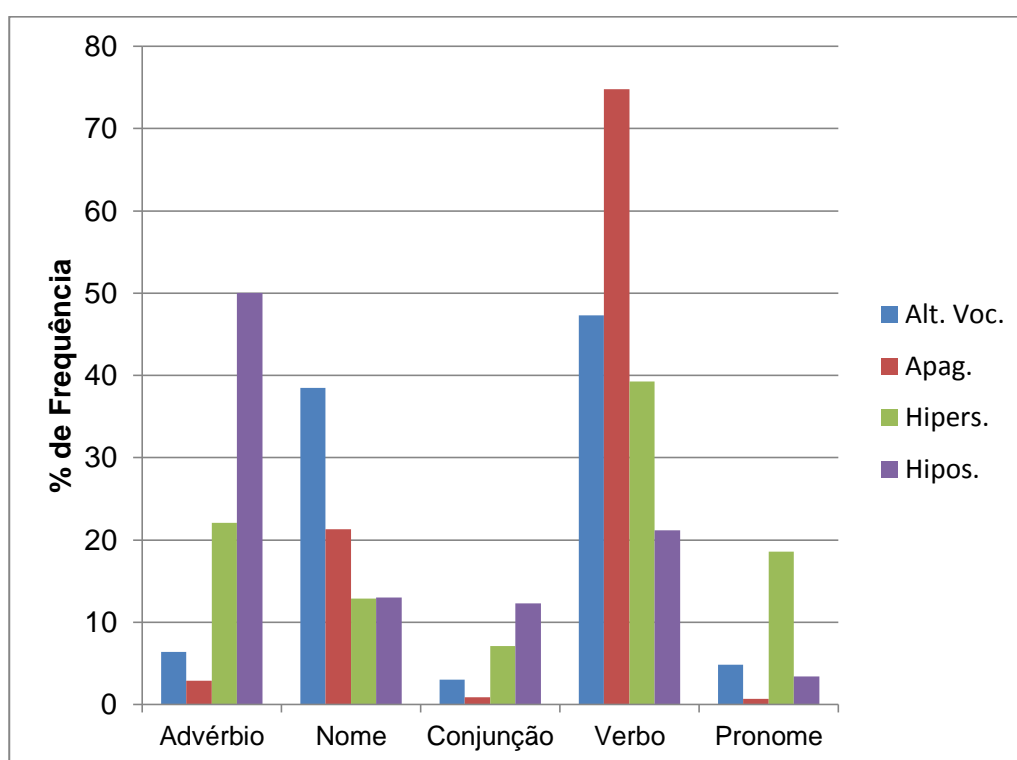
Gráfico 34: Percentuais de problemas de interferência da fala no Relato pessoal.



Ao observarmos os fenômenos em cada um dos fatores isoladamente, notamos que nos gêneros considerados menos monitorados (produção textual a partir de texto não verbal e relato pessoal) o fenômeno mais recorrente é o apagamento, apresentando índices de 55% e 52%, respectivamente. Já nos ditados (de palavras e expressões isoladas e de texto adaptado), a ocorrência maior é de alteamento vocálico: 41% e 40%, respectivamente.

No que tange à classe gramatical da palavra ou da expressão, o gráfico a seguir ilustra os percentuais:

Gráfico 35: Tipos de interferência da fala na escrita em função da Classe gramatical.



O fator alteamento vocálico foi observado em 6,4% dos advérbios, 38,5% dos nomes, 3% das conjunções, 47,3% dos verbos e 4,8% dos pronomes. O fator apagamento, em 2,9% dos advérbios, 21,3% dos nomes, 0,9% das conjunções, 74,82% dos verbos, e em 0,7% dos pronomes. Já o fator hipersegmentação incorreu em 22,1% dos advérbios, 12,85% dos nomes, 7,1% das conjunções, 39,3% dos verbos e 18,6% dos pronomes. E, por fim, o fator hipossegmentação foi observado em 50% dos advérbios, 13% dos nomes, 12,3% das conjunções, 21,2% dos verbos e 3,4% dos pronomes.

Vemos o quanto é expressivo o índice de apagamento nos verbos, principalmente porque esse fenômeno é alto nos infinitivos verbais de nossa língua. Como esperávamos, o

fenômeno hipossegmentação mostrou-se bastante significativo nos advérbios, haja vista que os alunos tendem a grafar principalmente as locuções adverbiais fazendo a junção dos vocábulos tal qual as pronunciam.

No que se refere ao fator apagamento, considerando-se, principalmente a significativa ocorrência nos verbos, relativo à perda da desinência verbal de infinitivo *-r*. A respeito disso, daremos uma atenção especial a esse fenômeno, com base em trabalhos já realizados com os *corpora* dos projetos Norma Culta Urbana (NURC), por Dinah Callou, Yonne Leite e João Moraes (1996) e o De Uso da Língua (PEUL), por Cecília Mollica e Camile Fernandez (2002), em que se analisa o cancelamento do *R* em final de palavra – um fenômeno marcante no português do Brasil – num primeiro momento, tanto em verbos quanto em não-verbos; em um segundo momento, apenas nos infinitivos dos verbos, devido esse ser o contexto em que a regra se encontra em estágio mais avançado.

A esse respeito, pontuam Callou e Lopes (2003) que, de início, o cancelamento estava associado à estratificação social e até mesmo social: nos autos de Gil Vicente (séc. XVI), era apresentado como característica da fala de escravos vindo da África. Hoje, todavia, a julgar pelas análises já realizadas, a queda do *R* transpôs qualquer estratificação social e se estendeu a todos os indivíduos falantes do português brasileiro. Conclui-se também que obedece sempre aos mesmos fatores e se mantém relativamente estável no decorrer de 20 anos de pesquisa.

As pesquisas citadas comprovam, em relação aos nomes, que a dimensão do vocábulo é um fator significativo, pois a perda do *R* vem sendo praticamente bloqueada em vocábulos monossilábicos, principalmente entre falantes com formação superior. Já para os verbos, essa variável tem comportamento neutro, talvez em função de a mudança se encontrar em estágio mais avançado.

Devido essa polaridade, analisaram-se nomes e verbos em separado, em todas as amostras do projeto NURC para que a seleção dos grupos de fatores significativos refletissem corretamente os ambientes condicionadores do apagamento do *R*. Além disso, as ocorrências do pronome indefinido *qualquer* foram excluídas, já que neste item lexical a perda do *R* é praticamente categórica (99%).

Com essas modificações, os mesmos grupos de fatores estruturais são selecionados em ambos os períodos, tanto para homens quanto para mulheres. Mollica e Fernandez (2002) afirmam que os resultados não confirmaram a sua hipótese de que quanto maior o segmento maior a possibilidade de cancelamento do *R*.

Os resultados até agora mostram que o apagamento do *R* é sensível (i) a fatores estruturais, o mais relevante deles, classe morfológica; e (ii) a sociais, tais como grau de escolaridade e faixa etária, encontrando-se em estágio mais avançado na fala de informantes que não possuem curso universitário e apresentando distribuição de uso distinta ao se cruzarem os grupos faixa etária e gênero.

Retornando-se aos percentuais observados em nossa pesquisa, se considerarmos apenas o fator verbo, das 748 ocorrências de interferência da fala na escrita, mais da metade, 425 ocorrências deu-se por apagamento, representando 56,7% de frequência. E se comparamos a incidência desse fenômeno entre as outras classes gramaticais e o verbo, veremos que o apagamento é preponderante nesta classe gramatical, correspondendo a 74,8% das ocorrências, o que, certamente, que já nos direciona a uma possível intervenção em relação a esse fenômeno.

Essas conclusões a que a presente pesquisa nos possibilitou observar serão norteadoras das possíveis intervenções sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, de forma que o aluno possa, de acordo com as possíveis interferências de sua fala na escrita que apresenta, refletir sobre essa escrita e, a partir de atividades específicas e direcionadas, adquirir e/ou aperfeiçoar, por meio de um ensino interventivo sistemático, essa competência linguística tão importante e exigida em nossa sociedade.

Vejamos alguns exemplos desses fenômenos, nas classes gramaticais em análise, extraídos dos textos produzidos pelos alunos:

“Aquele que conseguir fazer o viajante **tira** o casaco...” (apagamento no verbo)

“Desesperado, **em tão**, o vento retirou-se.” (hipersegmentação no advérbio)

“e **derepente** viram um viajante...” (hipossegmentação na locução adverbial)

“e brilhou com todo o seu **esplendo**...” (apagamento no nome)

“**tristi**” (alteamento no nome)

“Aí **emsima**” (hipossegmentação na locução adverbial)

“E saiu **da li** com muita fome” (hipersegmentação no advérbio)

“você venha **embreve** jantar comigo. (hipossegmentação na locução adverbial)

“jantar **com migo**” (hipersegmentação no pronome)

“o que havia para o **janta** estava...” (apagamento no nome)

“foi lamber a **parti** externa do **jarru**” (alteamento no nome)

“assim você sente no **própio** estômago...” (apagamento no pronome)

“estavam fazendo **piquiniqui**” (alteamento vocálico no nome)

“e **dissi** ao idoso...” (alteamento vocálico no verbo)

Isolando-se os fatores, temos os seguintes índices:

Gráfico 36: Percentuais de problemas de interferência da fala no Nome.

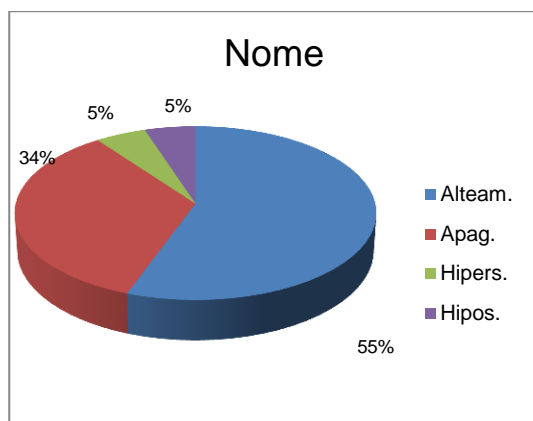


Gráfico 37: Percentuais de problemas de interferência da fala no Verbo.

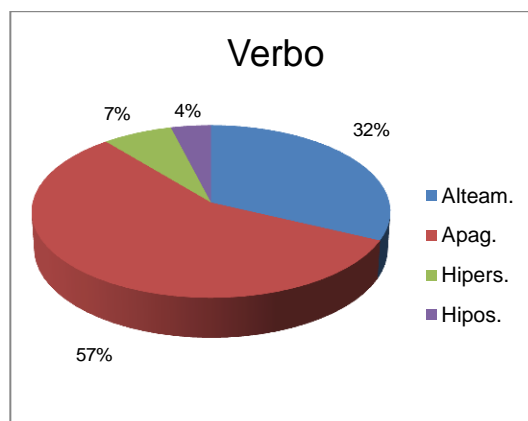


Gráfico 38: Percentuais de problemas de interferência da fala no Advérbio.

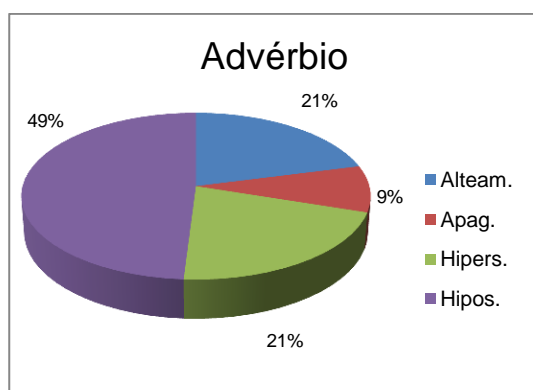


Gráfico 39: Percentuais de problemas de interferência da fala na Conjunção.

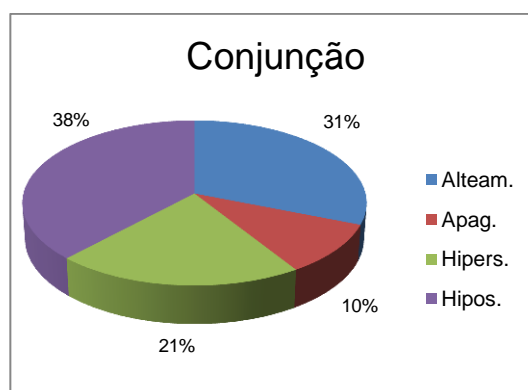
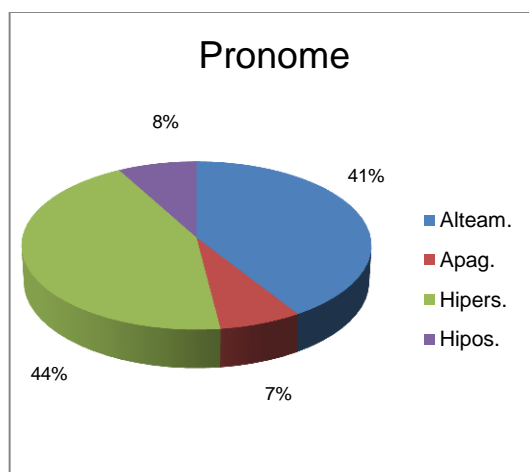


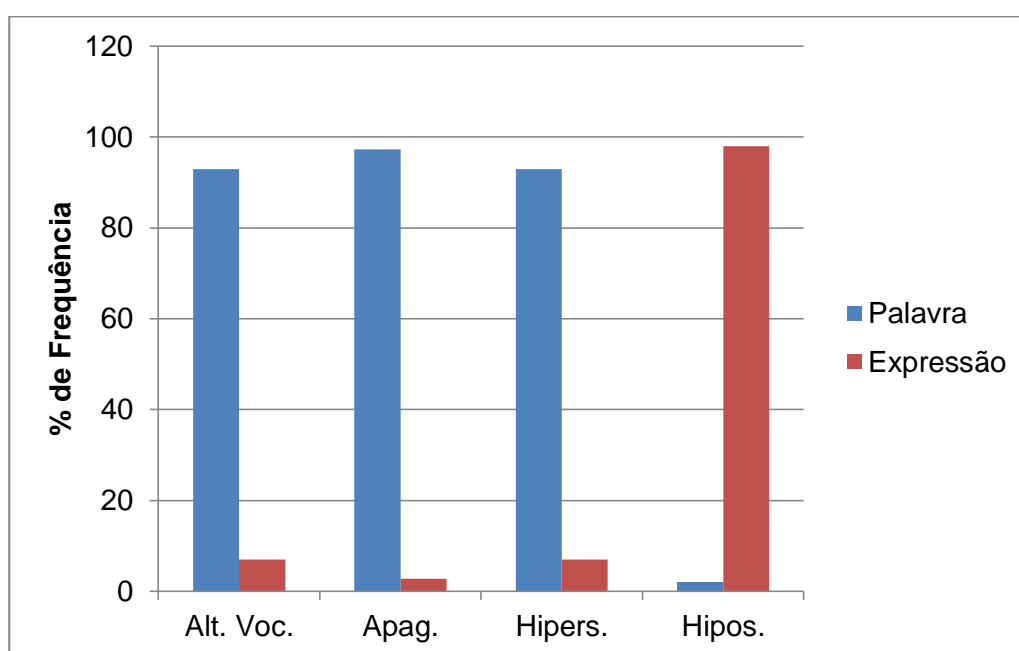
Gráfico 40: Percentuais de problemas de interferência da fala no Pronome.



É bem interessante analisarmos os fenômenos nos fatores isoladamente, pois vemos quais os maiores e menores percentuais em cada um deles. O fenômeno alteamento vocálico é mais frequente nos nomes, correspondendo a 55% do total de ocorrências e; o apagamento, nos verbos: 55%, principalmente nos infinitivos; a hipersegmentação nos pronomes: 44%; e a hipossegmentação nos advérbios: 49% e nas conjunções: 38%, devido à juntura na escrita das locuções.

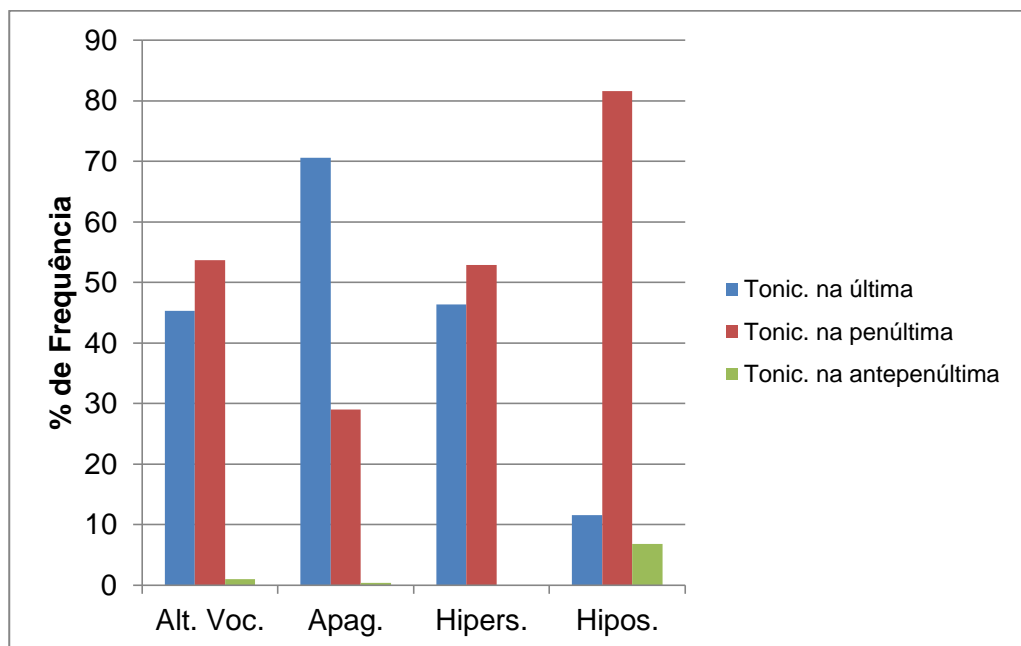
O gráfico a seguir ilustra os percentuais relacionados à natureza do item lexical:

Gráfico 41: Tipos de interferência da fala na escrita em função da Natureza do item lexical.



No que se refere a alteamento vocálico, houve 93% de frequência nas palavras e 7%, nas expressões; apagamento: 97,3% nas palavras e 2,7% nas expressões; hipersegmentação: 93% nas palavras e 7% nas expressões; e hipossegmentação: 2% nas palavras e 98% nas expressões. Desse modo, o fenômeno hipossegmentação, devido às suas especificidades, foi quase unânime nas expressões, correspondendo a 143 (70%) de um total de 203 ocorrências de problemas na escrita por interferência da fala. Os demais fenômenos foram mais expressivos nas palavras: alteamento: 466 ocorrências; apagamento: 553; e hipersegmentação: 130, correspondendo a 99,7% de 1.152 ocorrências.

A última variável a ser observada dá-se em relação à tonicidade da palavra ou expressão:

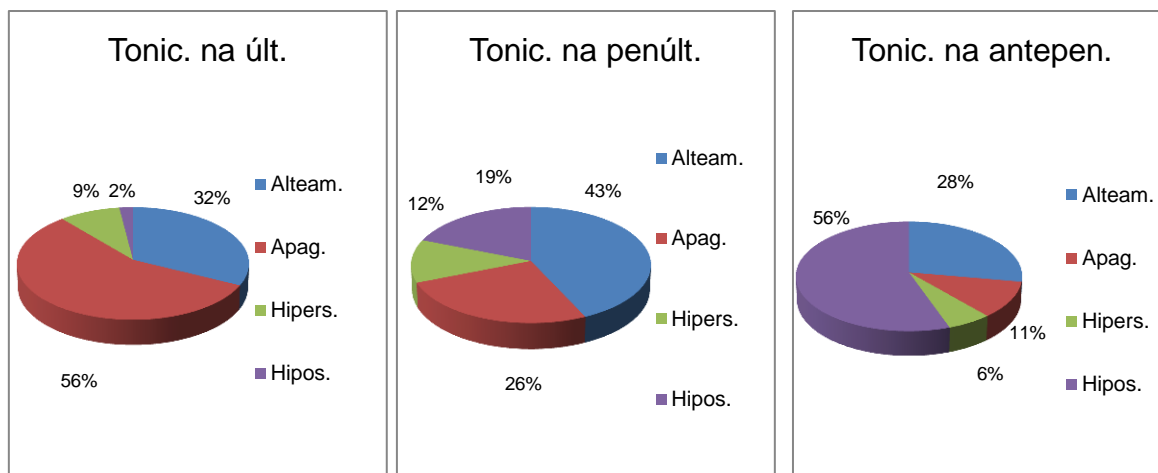
Gráfico 42: Tipos de interferência da fala na escrita em função da Tonicidade.

Quanto ao alteamento vocálico, deu-se em 45,3% de palavras e expressões cuja tonicidade recai sobre a última sílaba; 53,7%, sobre a penúltima; e 1%, sobre a antepenúltima; apagamento: 70,6%, sobre a última; 29%, sobre a penúltima; e 0,4%, sobre a antepenúltima; hipersegmentação: 46,4% sobre a última; 52,9%, sobre a penúltima; e 0,7%, sobre a antepenúltima; e, por fim, hipossegmentação: 11,6% sobre a última; 81,6%, sobre a penúltima; e 6,8%, sobre a antepenúltima sílaba.

Diante desses dados, atentamos para o expressivo índice de apagamento sobre as palavras e expressões cuja sílaba tônica é a última, principalmente porque, como já vimos, esse fenômeno é mais recorrente nos infinitivos verbais, que são oxítonos. Atentamos também para o relevante índice de hipossegmentação nas expressões cuja sílaba tônica é a penúltima. Isso porque na maioria das expressões a tonicidade recai justamente sobre a penúltima sílaba.

Vejamos os índices dos fenômenos em análise ao isolarmos cada um dos três fatores considerados:

Gráfico 43: Interferência. da fala nas palavras com Tonicidade na última sílaba. **Gráfico 44:** Interferência. da fala nas palavras com Tonicidade na penúltima sílaba. **Gráfico 45:** Interferência. da fala nas palavras com Tonicidade na antepenúltima sílaba.



Como vemos, ratifica-se aqui o considerável índice de apagamento nas palavras cuja sílaba tônica é a última; de alteamento vocálico naquelas cuja sílaba tônica é a penúltima, provavelmente devido ao alteamento recair sobre as postônicas finais; e de hipossegmentação nas palavras cuja sílaba tônica é a antepenúltima.

4.4 ANÁLISE DO PESO RELATIVO DA RODADA ENEÁRIA

A seguir, veremos a tabela com o peso relativo da rodada eneária. Primeiramente, contemplando-se as variáveis sociais e, posteriormente, as linguísticas. Como estamos considerando quatro fenômenos (alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação), o que se aproximar de .250 será considerado neutro, o que for abaixo desse valor, desfavorecedor da aplicação da regra, e acima disso, favorecedor.

4.4.1 Variáveis Sociais

Veremos a seguir o peso relativo das variáveis sociais sexo, renda e escolaridade dos pais.

Tabela 9: Peso relativo da interferência da fala na escrita em função das variáveis sociais.

Variáveis	Grupo de fatores	Alteamento vocálico	Apagamento	Hipersegmentação	Hipossegmentação
Sexo	Mulher	.271	.266	.257	.206
	Homem	.228	.232	.240	.300
Renda	Baixa	.255	.246	.306	.193
	Média	.238	.248	.199	.315
Escolaridade dos pais	Ens.	.240	.223	.203	.334
	Fundamental				
	Ens. Médio ou Superior	.251	.270	.298	.181

Observe-se que no que se refere à variável social sexo, o fator *Mulher* favorece *alteamento vocálico* (.271), *apagamento* (.266) e *hipersegmentação* (.257) e desfavorece *hipossegmentação* (.206). Já o fator *Homem* favorece apenas *hipossegmentação* (.300).

Em relação à Renda, o fator *Baixa* favorece bastante a *hipersegmentação* (.306), e *alteamento vocálico* (.255); e desfavorece *apagamento* (.246), e *hipossegmentação* (.193). Enquanto que o fator *Média* favorece bastante a *hipossegmentação* (.315); e desfavorece *alteamento vocálico* (.238), *apagamento* (.248) e *hipersegmentação* (.199).

Quanto à variável Escolaridade dos pais, o fator *Ensino fundamental* é bastante favorecedor de *hipossegmentação* (.334); e desfavorece *alteamento vocálico* (.240), *apagamento* (.223), e *hipersegmentação* (.203). Enquanto o fator *Ensino médio ou superior* favorece *hipersegmentação* (.298) e *apagamento* (.270); é praticamente neutro quanto ao *alteamento vocálico* (.251); e desfavorece *hipossegmentação* (.181).

4.4.2 Variáveis Linguísticas

Em relação aos pesos relativos das variáveis linguísticas, temos a seguinte tabela, com seus respectivos pesos relativos:

Tabela 10: Peso relativo da interferência da fala na escrita em função das variáveis linguísticas.

Variáveis Linguísticas	Grupo de fatores	Alteamento vocálico	Apagamento	Hipersegmentação	Hipossegmentação
Gênero textual	Ditado de palavras ou expressões	.341	.197	.220	.242
	Ditado de texto	.241	.203	.255	.301
	Prod. textual a partir de texto não verbal	.234	.306	.320	.141
	Relato pessoal	.181	.284	.194	.340
Classe Gramatical	Nome	.284	.465	.058	.193
	Verbo	.194	.608	.094	.104
	Advérbio	.167	.174	.469	.190
	Conjunção	.147	.085	.230	.538
	Pronome	.234	.076	.535	.155
Natureza do item lexical	Palavra	.263	.332	.394	.011
	Expressão	.039	.031	.026	.904
Tonicidade	Tonicidade na última	.227	.453	.172	.149
	Tonicidade na penúltima	.234	.204	.198	.364
	Tonicidade na antepenúltima	.243	.140	.379	.238

Em relação à variável gênero textual, o fator *ditado de palavras e expressões* é altamente favorecedor de *alteamento vocálico* (.341); desfavorecedor de *hipersegmentação* (.220), *hipossegmentação* (.242) e de *apagamento* (.197).

O fator *Ditado de texto* favorece bastante *hipossegmentação* (.301); desfavorece *alteamento vocálico* (.241), *hipersegmentação* (.255) e *apagamento* (.203). O fator *Produção textual a partir de texto não verbal* favorece bastante *apagamento* (.306) e *hipersegmentação* (.320); desfavorece *alteamento vocálico* (.234) e *hipossegmentação* (.141). Por fim, o fator *relato pessoal* favorece bastante *hipossegmentação* (.340) e *apagamento* (.284); desfavorece *alteamento vocálico* (.181) e *hipersegmentação* (.194).

Quanto à classe gramatical, o fator *Nome* é altamente favorecedor de *apagamento* (.465), favorecedor de *alçamento vocálico* (.284); desfavorecedor de *hipossegmentação* (.193) e desfavorece expressivamente *hipersegmentação* (.058). O fator *Verbo* favorece sobremaneira *apagamento* (.608), ratificando os resultados percentuais já apresentados; desfavorece bastante *alçamento vocálico* (.194), *hipersegmentação* (.094) e *hipossegmentação* (.104). O fator *Palavra* favorece *apagamento* (.332), *hipersegmentação* (.394) e *alçamento vocálico* (.263) e é um grande desfavorecedor de *hipossegmentação* (.011). Isso se deve ao fato de o fenômeno hipossegmentação ocorrer quase majoritariamente nas expressões, como já visto anteriormente. O fator *Conjunção* favorece relevantemente *hipossegmentação* (.538), e desfavorece *hipersegmentação* (.230), *alçamento vocálico* (.147) e *apagamento* (.085). O fator *Pronome* favorece bastante *hipersegmentação* (.535), favorece *alçamento vocálico* (.234) e desfavorece bastante *apagamento* (.076) e hipossegmentação (.155).

No que tange à natureza do item lexical, o fator *Palavra* favorece *alçamento vocálico* (.263), *apagamento* (.332) e *hipersegmentação* (.394) e desfavorece sobremaneira *hipossegmentação* (.011), . Já o fator *Expressão* favorece quase expressivamente *hipossegmentação* (.904) e desfavorece bastante *alçamento vocálico* (.039), *apagamento* (.031) e *hipersegmentação* (.026).

Por fim, no que se refere à variável *Tonicidade*, o fator *Tonicidade na última sílaba* favorece significativamente *apagamento* (.453), pois, como já visto, o fenômeno ocorre principalmente nos infinitivos verbais; desfavorece *alçamento vocálico* (.227), *hipersegmentação* (.172) e *hipossegmentação* (.149). O fator *Tonicidade na penúltima* favorece *hipossegmentação* (.364); desfavorece *alçamento vocálico* (.234), *apagamento* (.204) e *hipersegmentação* (.198). O fator *Tonicidade na antepenúltima* favorece *hipersegmentação* (.379); desfavorece *alçamento vocálico* (.243), *hipossegmentação* (.238) e *apagamento* (.140).

5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, considerando-se os resultados da pesquisa, proporemos algumas estratégias didático-metodológicas que o professor poderá utilizar como intervenção aos problemas de escrita de seus alunos. Antes, porém, faremos algumas considerações sobre as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém (RMEB), haja vista que será necessária a compreensão do funcionamento dessas Diretrizes para o entendimento de como se darão as ações previstas nessa proposta, mediante os pressupostos teóricos e o *modus operandi* da RMEB.

5.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da RMEB de Belém (2012) se embasam nas perspectivas teóricas que norteiam o desenvolvimento humano, considerando a história social do conhecimento, a diversificação nas novas formas de ensinar e aprender, bem como as exigências de um ensino mais democrático, incluyente e de acesso a todos os cidadãos da sociedade brasileira e, em particular da paraense e local.

As Diretrizes preceituam que o ser humano é um ser integral em seu processo de aprendizagem, não sendo mais possível sustentar que a criança é como uma página em branco a ser escrita pelos adultos (empirismo); que ela já traz inata conduta, ideias que serão desenvolvidas em seu processo de maturação pela educação (inatismo); nem que ela é produto de estímulo-resposta em sua relação com o meio (behaviorismo). A criança é, pois, um ser complexo, ativo, que interage com pessoas e o ambiente e, nessa interação (que é contraditória, reflexiva e dinâmica) examina, seleciona, recorta, apreende aquilo que atende às suas necessidades, a partir daquilo que o ambiente cultural e sua biologia que o faça, refazendo-se permanentemente.

Ao reproduzir gestos, posturas e depois palavras, a criança toma para si os recursos mais avançados que o adulto dispõe. Ao internalizar essa relação social, ela estabelece nova forma de mediação para o seu próprio comportamento via processos cognitivos-linguísticos, processos esses que não estão restritos apenas à infância, mas presentes ao longo de toda a sua vida, do nascimento à velhice.

Nesse sentido, a educação da RMEB é proposta e organizada em Ciclos de Formação, pensados como uma forma de organizar os processos educativos considerando as temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. Estes são “[...] uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano” (ARROYO, 1999, p. 11). Além de considerar o Desenvolvimento Humano como pressuposto dos Ciclos de Formação (CF), outros fatores também embasam o processo de construção curricular: a inclusão social, a interdisciplinaridade e a educação ambiental.

Os Ciclos de Formação são organizados da seguinte forma:

- Ciclo de Formação I – 1.º, 2.º e 3.º anos;
- Ciclo de Formação II – 4.º e 5.º anos;
- Ciclo de Formação III – 6.º e 7.º anos;
- Ciclo de Formação IV – 8.º e 9.º anos.

A organização do ensino nas Diretrizes dá-se por áreas do conhecimento, divididas em: Linguagens, que abrangem as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ensino da Arte e a Educação Física; Ciências Humanas, que abrangem as disciplinas História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso; Ciências da Natureza, que abrangem a disciplina Ciências Naturais; e Matemática, que abrange o ensino da disciplina Matemática.

Diferentemente do regime seriado, na educação em ciclos não se parte dos conteúdos, mas dos objetivos de aprendizagem e estes apontam para os conteúdos selecionados. Assim, cada um dos ciclos possui especificados seus objetivos de aprendizagem e, a partir destes, o professor deverá selecionar os conteúdos, estratégias metodológicas e avaliação que melhor corroborem para o alcance desses objetivos, porém considerando-se sempre os pressupostos do desenvolvimento humano.

As instâncias de avaliação da ação escolar na RMEB são o Conselho Escolar, os Conselhos de Ciclo, O Plano Pedagógico de Apoio, os Instrumentos de Registro da Avaliação (Arquivo de Atividades dos Alunos, Diário de Classe e o Registro-Síntese de Acompanhamento Individual do Aluno). Dessas instâncias, destacaremos o Plano Pedagógico de Apoio, uma vez que nossa proposta de intervenção, a ser descrita, utilizar-se-á da possibilidade prevista nessa instância, para poder intervir sobre os alunos cuja escrita apresentam problemas de interferências fonológicas.

O Plano Pedagógico de Apoio (PPA) é uma estratégia para se alcançar os objetivos de uma avaliação mais humana, transformadora e emancipadora e deve estar incluído no Projeto Político Pedagógico das escolas da RMEB. O PPA é destinado aos alunos que necessitem de melhor aproveitamento em seu processo de formação plena e garantia do processo continuado de formação dos sujeitos, por meio de acompanhamento pedagógico realmente priorizado e diferenciado. Esse recurso deve ser compreendido e trabalhado na perspectiva da progressão continuada e se realiza nas ações que os professores desenvolvem no processo educativo com aqueles alunos que, mesmo com todas as atividades realizadas, apresentam dificuldades no domínio de determinados conhecimentos, entendendo-se por dificuldade de aprendizagem dificuldades específicas que persistem e prejudicam o processo de desenvolvimento dos educandos. De acordo com as Diretrizes da RMEB:

Necessitar de um PPA é reconhecer que alguns alunos necessitam de um acompanhamento pedagógico específico, que respeite seu ritmo de aprendizagem. E tal projeto, não deve ser entendido como mera repetição das informações, em que predomina a lógica do “mais do mesmo”. De fato, apesar de retomar as informações que o aluno não revelou domínio, deve conter um conjunto de novas situações que consigam alterar as suas dificuldades e que lhes permitam desenvolver “competências” para que tais dificuldades sejam superadas. Neste sentido, o PPA não se qualifica como aula de reforço, nem como recuperação paralela (BELÉM, 2012, p. 71 e 72).

Assim, o PPA é mais uma estratégia que o professor poderá utilizar para que o educando tenha sucesso em sua aprendizagem, necessitando, inclusive, de um trabalho articulado com o dos outros professores e técnicos da escola e também que não seja um modelo único para que dê conta das diferentes necessidades e dificuldades de aprendizagem que os alunos possam vir a apresentar.

Portanto, como já dito, ao propormos uma intervenção aos problemas de escrita evidenciados nesta pesquisa, utilizaremos essa instância prevista nas Diretrizes da RMEB como estratégia para melhoria no ensino da escrita.

5.2 AÇÕES INTERVENTIVAS SOBRE OS PROBLEMAS DE ESCRITA

Como se pôde comprovar por meio dessa pesquisa, é bastante significativa a quantidade de alunos que chegam ao ensino fundamental maior apresentando problemas de interferência da fala em sua escrita, o que, como já foi observado por Lemle (2003), esse tipo de problema é relativo ainda à alfabetização.

Desse modo, os alunos que apresentam esses problemas de escrita ainda não tiveram concluído o seu processo de alfabetização, embora já estejam cursando o primeiro ano do terceiro ciclo (6.º ano), que não tem, *a priori*, suas ações didático-metodológicas voltadas a esse ensino, pois, de acordo com os PCN, é o primeiro ciclo, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, que deve se encarregar dessa ação.

Todavia, embora esse aluno já esteja cursando o ensino fundamental maior, faz-se necessário intervir em sua escrita, para que se possa, enquanto professor de língua materna, alcançar, dentre outros objetivos, estes, descritos nos PCN, que dizem respeito às práticas de produção de textos escritos:

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - * a continuidade temática;
 - * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 52).

Nesse sentido, embora a ênfase nas produções textuais incida sobre a funcionalidade textual de acordo com os processos pragmáticos, é necessária uma ação interventiva sobre um processo anterior, que é a alfabetização, já que para se produzir um texto com competência lingüística todos os processos lingüísticos devem ser contemplados: o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico-discursivo. Assim, nossa proposta será direcionada à melhoria da escrita desse aluno que ainda apresenta interferências fonológicas que não foram sanadas em tempo hábil, para que este possa concluir o ensino fundamental de forma satisfatória e tendo alcançado o objetivo principal do ensino da língua, que é, de acordo com os PCN,

desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e

lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49).

Inicialmente, antes de trazermos nossas propostas didático-pedagógicas, consideremos o que preceitua Mollica (1998) acerca das três máximas da sociolinguística, ao propor que uma metodologia pedagógica deve dar conta, além do critério fala/escrita, de todos os fenômenos variáveis (ou aparentemente variáveis) que até então foram objetos de descrições sociolinguísticas eminentemente acadêmicas e que já exibem resultados consolidados. Essa metodologia terá que se nortear em princípios mais gerais, a saber:

A primeira máxima orienta que se deve partir do discurso para a sentença (ou para o vocábulo, ou para segmentos menores como sílabas e fonemas): essa máxima serve como guia para muitos fenômenos variáveis que são contextualizados por fatores discursivos, como *status* informacional do referente, cadeia tópica, paralelismo formal, figura/fundo, ou até mesmo para a presença de pausa em intervalos sintagmáticos com reflexos na pontuação (cf. MOLLICA, 1996A, MOLLICA & QUENTAL, 1984).

A segunda máxima preceitua que se deve ir do mais frequente para o menos frequente: em se tratando de trabalho em sala de aula, há que se ter bom senso de se “atacar” problemas priorizando inicialmente os que mais ocorrem; assim, recomenda-se que o trabalho com desvios da variante *standard* de menor incidência deva ser postergado, em geral.

A terceira, por sua vez, afirma que se tem que ir do mais provável para o menos provável, uma vez que quase sempre os problemas mais frequentes coincidem com os que, por meio de estudos (cf. MOURA, 1995), sabemos sobre os fatores que favorecem o seu uso pelas descrições variacionistas de que dispomos da fala do português brasileiro atual.

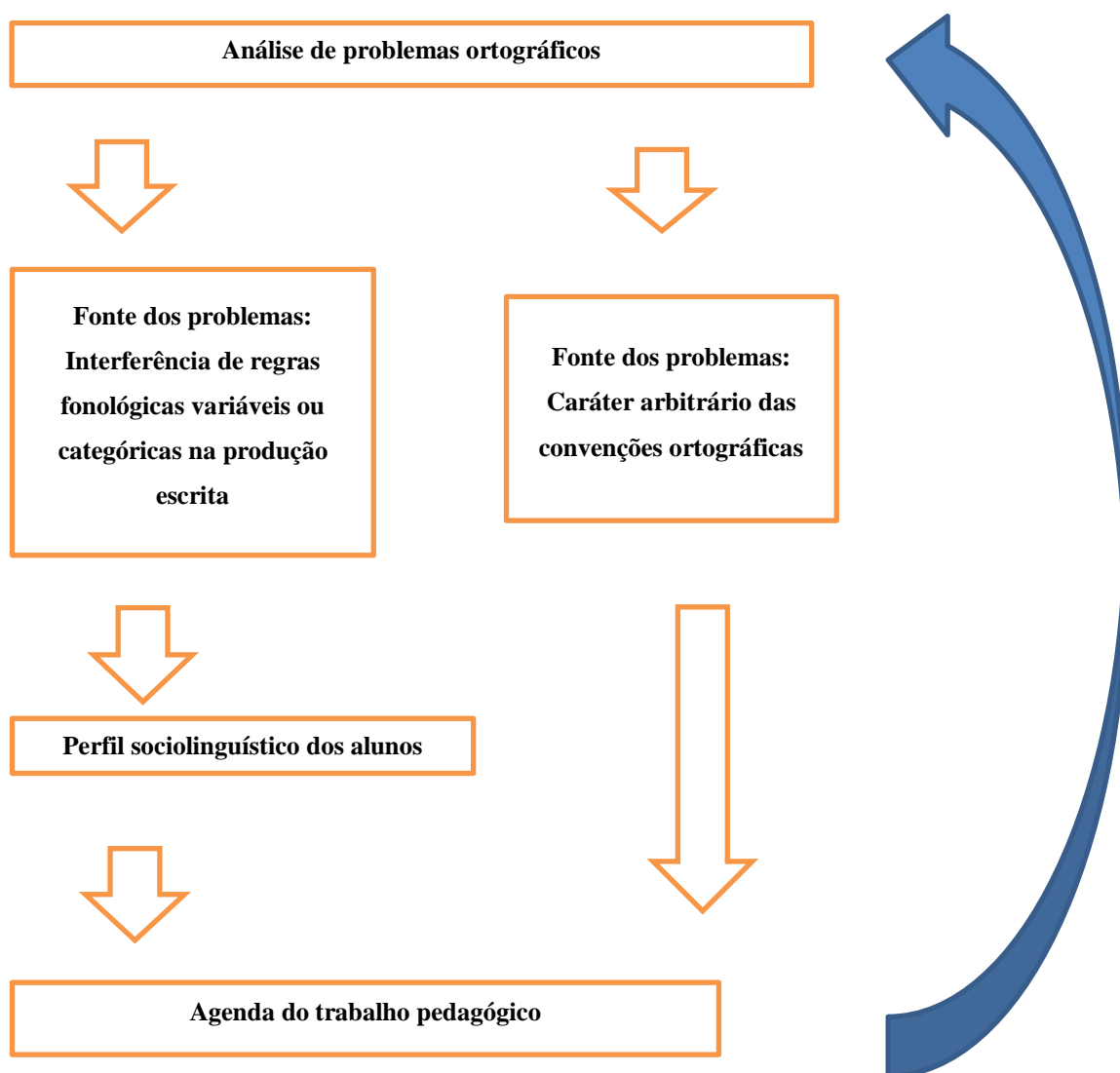
Se considerarmos os resultados apontados nessa pesquisa, veremos, por exemplo, que o fenômeno apagamento apresenta índices altíssimos nos verbos, principalmente naqueles cuja sílaba tônica é a última, devido à perda do *-r* final nos infinitivos verbais. Outro exemplo é o da hipossegmentação observada em mais de 90% das expressões, considerando-se que ela se manifesta a partir dos constituintes prosódicos dessas expressões, principalmente nas formadas por locuções adverbiais e locuções conjuntivas.

Nesse sentido, temos um direcionamento de como devemos iniciar nossa intervenção sobre a escrita de nossos alunos, selecionando prioritariamente as variáveis que mais atuam para a emergência do erro, na escrita. Mollica (1983) atenta que essas máximas podem ser aplicadas total ou parcialmente em cada fenômeno. A releitura atenta das descrições sociolinguísticas, a eleição das variáveis mais pertinentes e sua testagem em sala de aula

deverão ser realizadas, seguindo-se as máximas, seja para ratificá-las, retificá-las e/ou ampliá-las. A seguir, enfatizaremos os procedimentos a serem adotados pelo professor no trabalho de aperfeiçoamento da escrita de seus alunos.

5.2.1 O Levantamento Diagnóstico

Bortoni-Ricardo (2003) salienta que os professores alfabetizadores têm de aprender a fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita. O diagrama seguinte ilustra essa orientação:



Dessa forma, é indispensável ao professor saber distinguir ambos os problemas de escrita, fazendo uma diagnose de seus alunos no início do ano letivo, para identificar se estes apresentam em sua escrita apenas problemas inerentes à escrita, ou se apresentam problemas relacionados à interferência da fala, ou ainda se apresentam ambos os problemas. Essa pesquisa inicial também contribuirá no trabalho docente, haja vista que possibilitará um aprofundamento da consciência etnográfica dos professores quanto às características socioculturais dos seus alunos.

De acordo com a Bortoni-Ricardo (2003), traçar um perfil sociolinguístico dos alunos é uma etapa importante da análise porque nos permite identificar regras fonológicas mais produtivas na fala deles, que interferem em sua na escrita. Assim, torna-se indispensável que o professor entenda os processos fonológicos básicos como, por exemplo, o que são *picos* ou *grupos de força*⁹ na língua oral e sua influência, seja na aglutinação de palavras seja na elevação das vogais /e/ e /o/ em sílabas átonas pretônicas e finais. É importante, portanto, que os professores possam refletir sobre as sílabas finais, de palavras ou de grupos de força, pois essas sílabas são um *locus* de muita variação no Português brasileiro contemporâneo.

Essa diagnose pode ser feita a partir da aplicação de um questionário socioeconômico além de produções textuais, utilizando-se, por exemplo, algum(n)s do(s) gênero(s) utilizado(s) na coleta dos *corpora* dessa pesquisa: ditado de palavras e expressões isoladas, ditado de texto adaptado, produção textual a partir de texto não verbal e relato pessoal. O importante é que no(s) texto(s) utilizado(s) para a diagnose se priorizem os fenômenos a serem investigados, isto é, inserir nesses gêneros as palavras e expressões que possibilitem ao professor observar se os fenômenos investigados aparecem na escrita dos alunos, como, por exemplo, os que foram utilizados nessa pesquisa, descritos a seguir:

⁹ Sílabas tônicas de uma palavra. As outras palavras, principalmente monossílabos, que antecedem a palavra que contém o pico de tonicidade, aglutinam-se a ela (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 171).

Questionário aplicado 1: Levantamento socioeconômico do aluno.

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO

Nome: _____

Endereço: _____

Seu sexo: Masculino Feminino Data de nascimento: / /

Cor/etnia: Branco(a). Pardo(a) Negro(a). Indígena.

Escola: _____

Turma: _____

Quem mora com você?

Pai.

Mãe.

Padrasto.

Madrasta.

Irmãos.

Outros parentes Qual(is): _____

Qual a escolaridade do seu responsável?

Não alfabetizado(a).

Ensino fundamental incompleto.

Ensino Fundamental completo.

Ensino médio.

Ensino superior.

Pós-graduação.

Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)

Duas pessoas. Três pessoas. Quatro pessoas.

Cinco pessoas. Seis pessoas. Mais de 6 pessoas.

Qual a renda mensal de sua família?

Até 01 salário mínimo (até R\$724,00)

de 02 até 03 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 a R\$ 2.172,00)

de 04 até 05 salários mínimos (de R\$2.896,00 até R\$3.620,00).

Acima de 06 salários mínimos (Acima de R\$ 4.344,00).

Benefício social governamental , qual? _____

A casa em que sua família reside é:

Emprestada ou cedida.

Própria em pagamento.

Alugada.

Própria já quitada.

Texto aplicado 1: Ditado de palavras e expressões isoladas.

Ditado de palavras e expressões isoladas	Com raiva
Disse	Onde
Que	Então
Triste	Vulcão
Tudo	Patinho
Com raiva	Minhoca
Rapaz	Sossego
Fez	Carro
Falou	Lixo
Brincou	Começo
Mulher	Aceito
Lavar	Feliz
Comer	Chata
Planeta	Quando
Procurar	Brincando
Vamos	Foguete
Salvar	Dinheiro
Armadilha	Jogou
Coelho	Conseguiu
Vai embora	Agora
Aí em cima	De repente
	Por isso
	Embora

Fonte: Elaboração da autora.

Texto aplicado 2: Ditado de texto adaptado 1.**A Raposa e a Cegonha**

A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prafo raso contendo um pouco de sopa. Para ela, foi tudo muito fácil, mas a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

- Sinto muito, disse a raposa, parece que você não gostou da sopa.
 - Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo.

No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para o jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lambe a parte externa do jarro.

- Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estômago o que senti ontem.

(Quem com ferro fere, com ferro será ferido)

Esopo

Fonte: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTgzNzY/> Acessado em 07/05/14, às 19h16min.

Texto aplicado 3: Ditado de texto adaptado 2.**O Vento e o Sol**

"O vento e o sol estavam disputando qual dos dois era o mais forte. De repente, viram um viajante que vinha caminhando.

- Sei como decidir nosso caso. Aquele que conseguir fazer o viajante tirar o casaco, será o mais forte. Você começa, propôs o sol, retirando-se para trás de uma nuvem. O vento começou a soprar com toda a força. Quanto mais soprava, mais o homem ajustava o casaco ao corpo. Desesperado, então o vento retirou-se. O sol saiu de seu esconderijo e brilhou com todo o esplendor sobre o homem, que logo sentiu calor e despiu o paletó."

Moral da história:

O amor constrói, a violência arruína.

Fonte: <http://cadernodepoesiaseafins.blogspot.com.br/2012/09/fabula-o-vento-e-o-sol-autor-esopo.html>

Acessado em 07/05/2014, às 19h30min.

Podem ainda solicitar que escrevam uma história a partir da leitura de um quadrinho, como o realizado nessa pesquisa:

Texto aplicado 4: Produção textual a partir de texto não verbal 1.

Observe a história em quadrinhos abaixo. Em seguida, escreva um texto contando-a.



Fonte: <http://marcosvaz.com.br/blog/?p=1570> Acessado em 07/05/2014, às 20h15min.

Texto Aplicado 5: Produção textual a partir de texto não verbal 2.

Observe a história em quadrinhos abaixo. Em seguida, escreva um texto contando-a.



Fonte: <http://www.jogosdaturmadamonica.net/esse-show-deu-bronca/> Acessado em 07/05/2014, às 21h05min.

No relato pessoal, o enunciado poderia, inclusive, ser semelhante ao que utilizamos na coleta do *corpus*, descrito a seguir:

Texto aplicado 6: Relato pessoal.

“Lembre-se de um período marcante ocorrido com você, na infância ou mais recentemente – uma travessura de arrepiar, um presente inesperado, a adaptação numa escola nova, o nascimento de um irmão ou uma irmã, uma viagem ou um passeio inesquecível, uma grande decepção, o primeiro amor, um fato acontecido na escola, etc. – e escreva um relato sobre ele.”

Assim, a partir das produções dos alunos, o professor teria material necessário para observar as hipóteses utilizadas por eles em sua escrita, suas especificidades e zonas de interferência, sabendo o que essa escrita revela, isto é, se ainda apresenta problemas de segunda, de terceira ordem ou de ambas (LEMLE, 2003). Inclusive, em relação a respeito da necessidade de que o professor seja sempre um pesquisador, utilizando-se dos materiais orais e escritos de seus alunos como subsídio par direcionar sua prática pedagógica, Mollica (1998) salienta que o trabalho em sala de aula deve manter equilíbrio entre a intervenção do professor

como agente educador e sua interação com os alunos. Nesse sentido, o professor não deve se preocupar tanto com possíveis erros de seus alunos, a fim de não inibi-los na sua expressão escrita, pois em geral, o domínio da leitura e da interação social se encarrega da redução dos erros mais frequentes. Inclusive, pesquisas já realizadas sobre análise de erros (ALVARENGA, 1996; SOARES, 1990) comprovam que os chamados “erros” ortográficos, ou mesmo os de outra natureza, não só são previsíveis, mas servem de pistas claras para se observar o processo por que passa o aprendiz ao adquirir a escrita: nos trabalhos referidos, os erros são entendidos como hipóteses que os alfabetizandos constroem, nas diversas fases de aquisição da escrita, refutadas ou confirmadas conforme o caso.

Assim, a partir dessas hipóteses observadas nos textos de seus alunos, o professor pode, então, direcionar estratégias didáticas específicas aos alunos que apresentam problemas na escrita decorrentes de interferência da fala, para se garantir:

(a) uma didática que não misture casos problemáticos com casos que não oferecem, na escrita, dificuldades ao aprendiz quanto às regras variáveis;

(b) uma uniformidade pedagógica tanto quanto possível, dada a multidiversidade no Brasil, que se verifica de região para região em alguns fenômenos variáveis;

(c) uma orientação clara ao professor de como trabalhar fenômenos de fala que têm repercussões na escrita (cf. MOLLICA, 1998, p. 100).

A seguir, detalharemos as atividades, usando os textos desta pesquisa como textos-exemplo. Suprimimos a identidade do aluno-informante para preservá-lo.

Como exemplo do texto aplicado 1, do gênero “ditado de palavras e expressões isoladas”, selecionamos o texto a seguir do aluno que trataremos como “Aluno A”:

Ilustração 1: Ditado de palavras expressões (produção do aluno A).

01		24	contão
02	que disse	25	mulher
03	que	26	patialho
04	Tudo	27	mulher mulher
05	comparto	28	naço qd
06	rapaz	29	dizto
07	foi	30	cano
08	falou	31	lixo
09	buncao	32	começo
10	mulher	33	asseto
11	laca	34	blis
12	come	35	chata
13	Por que	36	grande
14	Flamita	37	brincando
15	phocura	38	foqueto
16	saos	39	dimeis
17	salva	40	chegar
18	apredilha	41	conseguiu
19	caelha	42	agora
20	Uai! embua	43	dissepo
21	ai emalino	44	por isso
22	comarisa	45	embora
23	onde		

A partir da escrita do aluno, o professor poderá fazer a seguinte divisão:

Aluno (a): A			
Gênero: Ditado de palavras e expressões isoladas			
Palavras e expressões escritas com interferência da fala	Tipo(s) de interferência	Palavras e expressões com problemas inerentes à escrita	Tipo de problema
“tristi”	Alteamento do “e” para “i”	“ái em sima”	Troca do “c” por “s”
“feis”	Ditongação	“ssocego”	Troca do “s” pelo “ss” e do “ss” pelo “c”
“lava”	Apagamento do “r”	“asseito”	Troca do “c” pelo “ss”
“salva”	Apagamento do “r”	“dimeiro”	Troca do “nh” por “m”
“fogueti”	Alteamento do “e” para “i”	“enbora”	Troca do “m” por “n”
“direpenti”	hipossegmentação/ alteamento do “e” para “i”		

Focalizando a escrita do “Aluno A”, podemos observar que ele apresenta tanto problemas referentes à interferência da fala na escrita, quanto problemas decorrentes de sua falta de familiaridade com as convenções ortográficas. Vejamos se isso se mantém no próximo texto que ele produziu:

Ilustração 2: Ditado de texto adaptado 1 (produção do aluno A).

2 A Raposa e a Cegonha mantêm boas relações
 3 e possuem 'cerâmica' cinzenta. certo dia, a Raposa
 4 convidou a Cegonha para jantar e, por, brincadeira,
 5 colocou na mesa apenas um prato raso
 6 contendo um pouco de sopa. Para ela,
 7 foi tudo muito fácil, nos a Cegonha podia
 8 apenas molhar o ponta do bico ~~para~~ a
 9 e saiu do lá com muita fome.
 10 — sinto muito disse a Raposa. parece que
 11 Uzei não costou de sopa.
 12 — não pense em iraco. respondeu a Cegonha.
 13 espero que, em retribuição a esse ~~plato~~,
 14 Uzei venha sempre jantar com mim.
 15 no dia seguinte, a Raposa foi pagar a visita
 16 quando sentou-se à mesa, o que viu para
 17 o jantar estava contido num jarro alto
 18 de pescoço comprido e boca estreita no qual
 19 a Raposa não podia introduzir o bico.
 20 tudo o que ela conseguiu foi lanpar o pote
 21 externo no jarro.
 22 — não pedirei desculpas pelo jantar, disse a
 23 Cegonha, assim Uzei ^{pena} o meu próprio estomago. que Uzei
 24 cingil ontem.
 25 moral quem com ferro ferir com ferro
 26 ferido ferido.
 27
 28 Esopo.
 29
 30
 31
 32
 33
 34

Fazendo-se novamente a divisão, teremos:

Aluno (a): A			
Gênero: Ditado de texto adaptado 1			
Palavras e expressões escritas com interferência da fala	Tipo(s) de interferência	Palavras e expressões com problemas inerentes à escrita	Tipo de problema
“mantião”	Apagamento do “nh”	“relasoes”	Troca do “ç” por “s”
“ceramigas”	Hipossegmentação	“raço”	Troca do “s” por “ç”
“janta”	Apagamento do “r”	“fasiu”	Troca do “c” por “s” e do “l” por “u”
“sopa”	Ditongação	“enbora”	Troca do “m” por “n”
“da li”	Hipersegmentação	“segonha”	Troca do “c” pelo “s”
“embreve”	Hipossegmentação	“pence”	Troca do “s” pelo “c”
“com migo”	Hipersegmentação	“avia”	Ausência do “h”
“janta”	Apagamento do “r”	“auto”	Troca do “l” por “u”
“nu”	Alteamento do “o” para “u”	“fusinho”	Troca do “c” por “s”
“fusinho”	Alteamento do “o” para “u”	“estena”	Troca do “x” por “s”
“parti”	Alteamento do “e” para “i”	“cintil”	Troca do “s” por “c” e do “u” por “l”
“estena”	Apagamento do “r”	“ferrido”	Troca do “r” por “rr”
“assi”	Apagamento do “m”		
“cintil”	Alteamento do “e” para “i”		
“feri”	Alteamento do “e” para “i”		

Como se podemos verificar, o “Aluno A” continua incorrendo nos mesmos problemas de escrita no segundo ditado, apresentando tanto problemas de segunda ordem (interferência da fala na escrita), quanto de terceira ordem (problemas de ortografia). Vejamos se esses problemas se mantêm em um terceiro gênero, de produção textual em um contexto menos monitorado, realizada a partir da leitura de uma história em quadrinhos que continha apenas linguagem não verbal:

Ilustração 3: Produção textual a partir de texto não verbal 2 (produção do aluno A).

	<p> ^{uma} Era o menino que queria passar, Para o outro lado do rio. </p>
3	
4	<p> o nome desse menino era Jucazinho, e ele estava comido de fome e </p>
5	
6	<p> apareceu um rap idoso e disse idoso menino o que estás fazendo aí </p>
7	
8	<p> O menino respondeu eu que passar Para o outro lado. Para mim ele no </p>
9	
10	<p> castelo do meu avô. o idoso disse - lá é muito perigoso menino. </p>
11	
12	<p> Jucazinho respondeu o meu avô me pediu para ir lá. o Jucazinho respondeu </p>
13	
14	<p> dizendo mi impede isso como o idoso respondeu não o Jucazinho falou eu </p>
15	
16	<p> vou pegar o armas e passar e não vou medo. Para ir no castelo </p>
17	
18	<p> do avô. </p>
19	
20	

Fazendo-se o mesmo processo de triagem, teríamos:

Aluno (a): A			
Gênero: Produção textual a partir de texto não verbal			
Palavras e expressões escritas com interferência da fala	Tipo(s) de interferência	Palavras e expressões com problemas inerentes à escrita	Tipo de problema
“Juaosinho”	Alteamento do “o” para “u”	“ves”	Troca do “z” por “s”
“comedo”	hipossegmentação	“Juaosinho”	Troca do “z” por “s”
“dissi”	Alteamento do “e” para “i”	“inpresta”	Troca do “m” por “n”
“tafazendo”	hipossegmentação		
“pru”	Alteamento do “o” para “u”		
“i”	Alteamento do “e” para “i”		
“pirigoso”	Alteamento do “e” para “i”		
“mi”	Alteamento do “e” para “i”		
“pidiu”	Alteamento do “e” para “i”		
“dinovo”	Hipossegmentação e alteamento do “e” para “i”		
“inpresta”	Alteamento do “e” para “i” e apagamento do “r”		

Observamos que o “Aluno A” apresenta bastantes problemas de escrita na produção textual, com recorrência nos oriundos da interferência da fala, o que se mantém também no último gênero aplicado, o relato pessoal. Assim, ao elaborar a diagnose desse aluno, o professor registrará que ele apresenta ambos os problemas de escrita, isto é, tanto os provenientes da interferência da fala, quanto os inerentes à escrita, o que exigirá, portanto uma dupla intervenção. Ratificamos que o professor poderá selecionar um ou mais gêneros para realizar a diagnose de seus alunos. O importante é que o(s) gênero(s) utilizado(s) o possibilitem observar se seu aluno possui, ou não, problemas na escrita por interferência da fala, ou inerentes à escrita, ou ambos os problemas. A seguir, veremos quais os procedimentos didático-metodológicos a serem trabalhados para intervir principalmente sobre os problemas de segunda ordem, que exigem um trabalho mais pontual do professor, haja vista que ainda são decorrentes de um processo falho de alfabetização.

5.2.2 Procedimentos Didático-Metodológicos Pós-Diagnose

A partir das produções escritas dos alunos, o professor deverá selecionar aquelas em que se percebe maior ocorrência de interferência da fala na escrita e, a partir delas, iniciar um processo de reflexão-ação com os alunos. Essas atividades serão realizadas na instância do Plano Pedagógico de Apoio (PPA) da RMEB, já que serão específicas aos alunos que apresentam em sua escrita problemas de interferência da fala.

Mollica (2003) orienta que as estratégias didáticas devem selecionar o tipo de palavra que deverá merecer atenção, levando-se em conta: (a) os parâmetros indicados para determinada regra variável que controlam a variação na fala e na escrita; (b) os critérios que distinguem os problemas verdadeiramente concretos dos casos que o contato com a escrita e a leitura já são suficientes para que se processe naturalmente a autocorreção no decorrer do letramento. Dessa forma, centraremos nossa proposta sobre a escrita do aluno que foi motivada pela interferência da fala, destacando os fenômenos a que visamos intervir. A cada uma hora-aula será trabalhada uma das atividades apresentadas a seguir, realizando-se, portanto, a intervenção proposta em um total de nove horas-aula.

5.2.2.1 Alçamento vocálico

Atividade 1- o professor levará impressa ou escreverá na lousa a seguinte atividade:

Leia as palavras e expressões a seguir, observando como você pronuncia o som destacado, como ele é escrito e se há alguma diferença entre a pronúncia e a escrita:

Palavra	Como pronuncio?	Como se escreve?	Mudou alguma coisa? O quê?
foguete			
triste			
de repente			
leite			
dente			
elefante			
gigante			
alfinete			
implicante			
elegante			
vibrante			
padre			

forte			
beijo			
queijo			
bolo			
mágico			
alto			
canto			
amigo			
perigo			
navio			
por isso			
risco			
raso			
prato			
tour			

Ao término da atividade pelos alunos, o professor, juntamente com a turma, socializarão as respostas.

Essa atividade está sendo proposta com o objetivo de que o aluno consiga perceber as diferenças entre a pronúncia e a escrita do elemento em destaque, podendo, a partir da reflexão individual e, posteriormente, coletiva, aprender que, em contextos finais átonos, os sons [i] e [u] são representados graficamente pelas letras “e” e “o”, respectivamente. Enfatizamos, dessa forma, o contexto em que o alteamento vocálico se faz mais recorrente.

Embora as palavras já venham grafadas segundo as normas ortográficas vigentes, decidimos inserir, na terceira coluna, o questionamento “Como se escreve?” para que enfatizemos justamente a grafia das palavras em destaque.

Atividade 2 – Bingo de Palavras

Serão distribuídas várias cartelas de bingo com palavras em que é previsível o fenômeno de alteamento vocálico. Utilizaremos como exemplo uma das cartelas, que deverão ser elaboradas pelo professor:

BINGO DE PALAVRAS		
cabide	menino	ventre
ouro	armário	quente
peixe	ginásio	viajante

O professor deverá elaborar a quantidade de cartelas de acordo com a quantidade de alunos que realizarão a atividade, alterando uma ou outra palavra para que as cartelas não sejam idênticas. Deverá levar em uma caixa todas as palavras que constam nas cartelas. Em seguida, sorteará as palavras e as lerá aos alunos que as marcarão na cartela até o seu total preenchimento. O aluno que marcar primeiro todas as palavras sorteadas vencerá a brincadeira. O professor poderá usar na brincadeira brindes como livros, revistas ou mesmo bombons. Após essa etapa, o professor escreverá na lousa as palavras da cartela sorteada, destacando o elemento final e perguntando aos alunos como são pronunciados esses elementos.

A atividade proposta permitirá que, por meio da ludicidade, os alunos possam perceber as diferenças entre fala e escrita de palavras em que é comum o fenômeno alteamento vocálico, ampliando sua aprendizagem sobre a escrita dessas palavras.

Atividade 3 – O professor levará impressa ou escreverá na lousa a seguinte atividade:

“Observe os elementos em destaque e preencha o quadro, conforme o modelo:”

(Obs.: O professor deverá pronunciar os seis sons que aparecem no quadro para que os alunos consigam distingui-los).

PALAVRA	POSIÇÃO	SOM: e, é, i, o, ó, u
d <u>e</u> do	não-final	e
ded <u>o</u>	final	U
m <u>e</u> do		
med <u>o</u>		
p <u>e</u> dra		
cavalo <u>o</u>		
co <u>o</u> lo		
col <u>o</u>		
ce <u>b</u> ola		
ceb <u>o</u> la		
bo <u>l</u> a		
vibrant <u>e</u>		
escol <u>a</u>		

Após realizada a atividade, o professor, primeiramente fará a correção individual, observando se os alunos conseguiram perceber a diferença dos sons para a escrita, dependendo da posição em que aparecem. Após a correção individual, o professor socializará

com a turma a resolução da atividade, enfatizando essa diferença entre linguagem falada e linguagem escrita.

Por meio dessa atividade, possibilitar-se-á que os alunos percebam que, dependendo do contexto em que aparecem determinados sons, estes podem ser escritos, ou não, conforme são pronunciados.

5.2.2.2 Apagamento

Atividade 1 – Como o fenômeno apagamento é mais frequente nos infinitivos verbais oxítonos, propomos a realização da atividade seguinte:

Leia as frases e complete-as com os verbos adequados ao contexto:

viaja – viajar

- a) Amanhã, a menina vai _____ com sua família.
- b) A menina _____ sempre com sua família.

trabalha – trabalhar

- c) Minha prima _____ naquela loja.
- d) Ela gosta muito de _____ lá.

estuda – estudar

- e) Minha irmã vai _____ à tarde.
- f) Ela _____ próximo de casa.

bebe – beber

- g) Neste calor, é bom _____ bastante líquido.
- h) Ele sempre _____ suco de laranja.

consegui – conseguir

- i) Eu _____ conversar com ela.
- j) Farei de tudo para _____ este emprego.

está – estar

- k) O artista vai _____ no evento.
- l) A criança _____ dormindo.

Essa atividade possibilitará aos alunos que consigam perceber a diferença entre os verbos conjugados na 3.^a pessoa do singular e no infinitivo, seja com tonicidade em sílabas iguais ou em sílabas distintas. Após a resolução da atividade pelos alunos, o professor fará as devidas considerações sobre o emprego desses verbos conjugados na 3.^a pessoa do singular ou no infinitivo, possibilitando-lhes que reflitam sobre a estrutura da língua.

Atividade 2 – Lendo e comparando

O professor levará impressa a seguinte atividade:

Leia os textos e selecione uma das duas formas verbais entre parênteses, preenchendo as lacunas:

Texto 1 – A raposa e as uvas (La Fontaine)

Uma raposa faminta entrou num terreno onde havia uma parreira, cheia de uvas maduras, cujos cachos se penduravam, muito alto, em cima de sua cabeça.

A raposa não podia _____ (resisti/resistir) à tentação de _____ (come/comer) aquelas uvas, mas, por mais que pulasse, não conseguia abocanhá-las.

Cansada de _____ (pula/pular), olhou mais uma vez os apetitosos cachos e disse:

- Estão verdes.

Moral: É fácil _____ (desdenha/desdenhar) daquilo que não se _____ (alcança/alcançar).

Texto 2 – A formiga e a pomba (Esopo)

Uma formiga sedenta veio à margem do rio para _____ (bebe/beber) água.

Para alcançá-la, devia _____ (desce/descer) por uma folha de grama. Quando assim fazia, escorregou e caiu dentro da correnteza.

Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo.

Rapidamente, arrancou uma folha da árvore e deixou-a _____ (cai/cair) no rio, perto da formiga, que pode _____ (subi/subir) nela e _____ (flutua/flutuar) até a margem.

Logo que alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se escondia atrás duma árvore, com uma rede nas mãos.

Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador _____ (larga/largar) a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto.

De lá, ela arrulhou para a formiga:

- Obrigada, querida amiga!

Moral: Uma boa ação se _____ (paga/pagar) com outra.

O professor fará, primeiramente, a correção individual, observando se os alunos conseguiram perceber a diferença entre as formas verbais. Essa atividade possibilitará ao aluno, além de realizar a leitura dos textos, diferenciar os verbos, mesmo que não domine ou

não lembre o conteúdo “tempos e modos verbais”, uma vez que, pela comparação, ele poderá perceber quando se deve utilizar, ou não, o “r” final nos verbos.

Atividade 3 – Bingo dos Verbos

Serão distribuídas várias cartelas de bingo entregues em branco aos alunos para que as preencham com verbos que serão ditados pelo professor. As palavras a serem lidas são aquelas em que é previsível o fenômeno apagamento. O aluno que conseguir concluir primeiro a atividade, escrevendo as palavras de acordo com a convenção ortográfica, vencerá a brincadeira. O professor poderá utilizar bombons como prêmios, já que, possivelmente, mais de um aluno conseguirão concluir a atividade. Utilizaremos como exemplo uma das cartelas, que deverão ser elaboradas pelo professor:

BINGO DOS VERBOS		

As palavras a serem sorteadas poderão ser as seguintes: CANTAR, CANTA, CANTARAM, CANTARÃO, VENDER, VENDE, VENDERAM, VENDERÃO, COMERAM, COMERÃO, SAIR, SAI, SAÍRAM, SAIRÃO etc.

Ao final da atividade, o professor escreverá na lousa os doze verbos, atentando para a possível diferença entre a pronúncia e a escrita destes.

Essa atividade possibilitará ao aluno diferenciar, trabalhando a percepção auditiva, os verbos no infinitivo daqueles conjugados no presente, além de diferenciar também os verbos no passado daqueles conjugados no futuro, já que é bastante comum os alunos confundirem a escrita desses tempos verbais.

5.2.2.3 Hipersegmentação e Hipossegmentação

Atividade 1- Juntando e separando

O professor levará impressa a seguinte atividade:

“A fábula a seguir foi escrita sem espaços em branco. Faça a separação, escrevendo cada palavra em um quadradinho:”

O vento e o sol

O vento e o sol estavam disputando qual dos dois era o mais forte. De repente, viram um viajante que vinha caminhando. - Se como decidirmos o caso. Aquele que conseguir fazer o viajante tirar o casaco será o mais forte. Você começa, propôs o sol, retirando-se para trás de uma nuvem. O vento começou a soprar com toda a força. Quanto mais sopra, mais o homem ajustava o casaco ao corpo. Desesperado, então o vento retirou-se. O sol saiu de seu esconderijo e brilhou com todo o esplendor sobre o homem, que logo sentiu o calor despiu o paletó. Moral da história: O amor constrói, a violência arruína.

O vento e o sol

Após os alunos escreverem cada palavra em um quadradinho, o professor observará se as segmentaram de acordo com a separação convencional e quais escreveram ou hipersegmentando ou hipossegmentando, anotando os vocábulos que foram escritos com juntura ou segmentação. Em seguida, o professor solicitará à turma que socialize as respostas e, a partir dos registros de hiper ou hipossegmentação que observou anteriormente, fará considerações sobre a escrita convencional, atentando para as diferenças entre a pronúncia, a prosódia e a escrita das palavras.

Atividade 2 – Ditado de Fábula

O professor levará o seguinte texto como ditado e solicitará aos alunos que o escrevam. Após a escrita, o professor observará quais palavras ou conjunto de palavras foram escritas hipersegmentadas ou hipossegmentadas e as escreverá na lousa, solicitando aos alunos que, em duplas, tentem escrevê-las de acordo com sua escrita convencional. Após essa etapa, o professor solicitará a cada uma das duplas que socialize suas respostas com a turma.

Após a socialização, o professor fará considerações sobre a atividade realizada, atentando para as diferenças entre pronúncia, prosódia e escrita das palavras.

A raposa e a cegonha

Esopo

A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela, foi tudo muito fácil, mas a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

- Sinto muito, disse a raposa, parece que você não gostou da sopa.

- Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo.

No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para o jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lambe a parte externa do jarro.

- Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estômago o que senti ontem.

Moral: Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

Esse texto foi aplicado com a turma durante a coleta dos *corpora* desta pesquisa e tivemos registros de hiper e hipossegmentação como estes: “seramigas”, “com vidou”, “namesa”, “a penas”, “molhara”, “aponta”, “da li”, “enretribuição”, “com migo”, “pagara”, “com prido”, “oque”, “lambera”. Desse modo, provavelmente os alunos que possuem dificuldade em grafar as palavras de acordo com a convenção também as escreverão hipo ou hipersegmentado. A atividade proposta tem por objetivo que, a partir da reflexão sobre as diferenças entre pronúncia, prosódia e escrita, os alunos consigam fazer a correta segmentação das palavras, de acordo com a convenção.

5.2.2.4 Alteamento, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação

Atividade 1 – Refletindo sobre a escrita

A última atividade proposta relaciona-se também à reflexão, por parte do aluno, da correta grafia das palavras. O professor selecionará as ocorrências de palavras ou conjunto de palavras escritas por interferência da fala (alteamento, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação) dos próprios textos dos alunos (retirados a partir da atividade anterior), e estes receberão uma ficha, como por exemplo, a que segue (As ocorrências a seguir foram extraídas do *corpus* desta pesquisa):

Palavras e expressões para análise	Questão, reflexão	Grafia correta
“mantinhão” boas relações		
pareciam “seramigas”		
“boto” na mesa		
“enretribuição” a esta visita		
jantar “com migo”		
A cegonha “com seguiu”		
conseguiu “molha”		
a raposa foi “paga”		
não podia “introduzi”		
o “focinhu”		
venha “embreve”		
Quando “sentarão”		
No dia “seguinti”		
foi “lambe”		
em “brevi”		
“pareci” que você		
assim você “senti”		
pode “a penas”		

O professor, após entregar a ficha aos alunos, solicitará que reflitam sobre as ocorrências e tentem escrever a segunda coluna da ficha. Posteriormente, fará a socialização das produções, observando as diferenças entre fala, prosódia e escrita.

Essa atividade proposta, assim como as anteriores, pode trazer resultados muito positivos para a aprendizagem dos alunos, pois possibilitará demonstrar que as dificuldades na escrita por interferência da fala podem ser superadas a partir da tomada de consciência e reflexão pelo próprio aluno sobre a sua escrita.

Enfatizamos que a proposta de intervenção didático-metodológica foi elaborada com o objetivo de agir especificamente sobre um dentre os diversos aspectos da produção escrita: os problemas de escrita por interferência da fala. Desse modo, as nove atividades foram

organizadas visando-se contemplar uma determinada dimensão do ensino da língua, relativa aos aspectos fonético-fonológicos e ortográficos, por meio de atividades que possam oferecer subsídios ao professor para lidar com problemas específicos na escrita de seus alunos, possibilitando aos discentes que reflitam sobre sua escrita, aperfeiçoando-a quanto a esses aspectos. Afinal, como bem observa Mollica (1998), tomar conhecimento dos usos linguísticos, de suas adequações e inadequações, e desenvolvê-los de forma sistemática constituem as pré-condições fundamentais à aquisição e desenvolvimento de uma língua escrita e falada em toda a sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso de nossa pesquisa, discorremos sobre a interferência da fala na escrita de alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental. A partir de nossas leituras e da análise dos dados, constatamos que os alunos chegam ao ensino fundamental maior apresentando muitos problemas relacionados ainda à alfabetização, haja vista que, de acordo com Lemle (2003), os problemas de segunda ordem, neste caso os relacionados à escrita motivada por interferência da fala, são decorrentes de um processo de alfabetização deficiente. Assim, como os dados apontam que, dos problemas de escrita observados, 62% correspondem a problemas de interferência da fala e apenas 38%, a problemas de ortografia, comprovando-se que houve processo incompleto de alfabetização.

Nosso objetivo geral consistiu em descrever e analisar a interferência da fala na escrita de alunos do 6.º ano, com a finalidade de propor atividades que visassem à melhoria da aquisição e aperfeiçoamento da escrita desses alunos, fundamentando-nos, para isso, nos estudos da Sociolinguística Variacionista, a partir da correlação entre fatores socioeconômicos, como sexo, renda e escolaridade dos pais; e linguísticos, como gênero textual, classe gramatical, natureza do item lexical e tonicidade.

Partimos das hipóteses de que os alunos chegam ao 6.º ano do Ensino Fundamental apresentando uma escrita ainda com bastante interferência da fala, porque

- não são estimulados em seu cotidiano a realizar práticas efetivas de escrita;
- ainda se amparam na pronúncia e na prosódia para grafar determinadas palavras;
- nas práticas de ensino da escrita, os professores, em geral, não consideram a língua falada dos alunos (quase sempre tratada como errada), por isso não percebem a interferência da fala na escrita (e ao mesmo tempo, o quanto ela é importante para a aquisição da escrita);
- há correlação entre fatores sociais e linguísticos e os problemas de interferência da fala na escrita.

Os objetivos deste trabalho, bem como as hipóteses levantadas, surgiram a partir de nossa prática em sala de aula, em perceber que mesmo no ensino fundamental maior, e às vezes até mesmo no ensino médio, mais do que problemas estritamente ortográficos, os alunos apresentavam problemas de escrita oriundos da interferência da fala. Esse fato corroborou para que sentíssemos a necessidade de realizar uma pesquisa como esta para

investigar os possíveis motivos, podendo, a partir disso, apontar caminhos para dirimir esses problemas. Assim, a partir de uma abordagem teórica e de outra aplicada, conseguimos chegar às seguintes considerações:

Em relação ao sexo, os resultados demonstraram que as mulheres apresentaram mais problemas de escrita do que os homens, seja em relação aos problemas de escrita por interferência da fala (mulher: 56,6%; homem: 43,4), seja em relação aos problemas inerentes à escrita (mulher: 56,8%; homem: 43,2%).

No que se refere à renda, observamos que os problemas de escrita estão correlacionados a essa variável social, pois quanto menor a renda for, mais problemas de escrita os alunos apresentam, tanto em relação à interferência da fala (baixa: 73,5%; média: 26,6%), quanto em relação aos problemas de ortografia (baixa: 68,3%; média: 31,7%).

No que se refere à escolaridade dos pais, os resultados mostraram que os alunos filhos de pais cuja escolaridade é o ensino fundamental apresentam mais problemas de escrita do que aqueles cujos pais cursaram o ensino médio ou superior. Os dados revelam 56% dos problemas de escrita por interferência da fala são de alunos cujos pais possuem cursaram apenas o ensino fundamental e 44% dos problemas de escrita são daqueles cujos pais cursaram o ensino médio ou superior; e dos problemas ortográficos, 58,3% são de alunos cujos pais cursaram apenas o ensino fundamental, e 41,7% dos problemas são de alunos cujos pais cursaram o ensino médio ou superior.

Quanto às variáveis linguísticas, os dados revelam que:

Dos gêneros produzidos pelos alunos, o que houve mais problemas de escrita por interferência da fala foi o ditado de texto adaptado, com 49% do total de ocorrências. Isso certamente se deve ao fato de termos inserido no texto palavras e expressões em que são mais recorrentes os fenômenos analisados (alçamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hipossegmentação) e que, portanto, isso influenciou bastante esses índices, uma vez que nos demais gêneros, exceto o ditado de palavras e expressões, o aluno tinha liberdade parcial de escrita: produção textual a partir de texto não verbal e relato pessoal. Provavelmente isso justifique o fato desse resultado ter divergido do que afirma Bortoni-Ricardo (2004) em relação ao “contínuo de monitoração estilística”, segundo o qual quanto mais monitorada for a situação de interlocução, maior será a atenção às normas gramaticais e ortográficas, sendo, portanto, menor a incidência de fala ou escrita não-padrão.

Quanto à classe gramatical, o verbo foi a classe em que mais incidiram problemas de escrita, tanto por interferência da fala (55,4%), quanto por problemas ortográficos (49,9%), principalmente no que se refere ao fenômeno apagamento, que correspondeu a 47,3% das

ocorrências nos verbos. Além dos verbos, os problemas foram bastante recorrentes também nos nomes, com 25,7% dos problemas de escrita por interferência da fala, e 35,8%, de problemas ortográficos.

Os dados mostraram ainda que os problemas de escrita são mais frequentes nas palavras (interferência da fala: 85,2%; problemas inerentes à escrita: 95,1%) do que nas expressões (interferência da fala: 14,8%; problemas inerentes à escrita: 4,9%); e que as palavras ou expressões cuja sílaba tônica é a última apresentam mais problemas de interferência da fala (52,4%); enquanto que as que apresentam mais problemas ortográficos são aquelas cuja sílaba tônica é a penúltima (58,6%).

A partir desses resultados, refletimos sobre qual ação didático-metodológica poderia ser realizada com o objetivo de intervir perante esses problemas de escrita por interferência da fala, uma vez que, no ensino fundamental maior são priorizadas atividades voltadas para as práticas de leitura, escrita e análise linguística, já no âmbito do letramento, acreditando-se que o aluno tenha superado problemas relativos especificamente à alfabetização ainda no ensino fundamental menor.

Todavia, como se pôde constatar, mais do que problemas de terceira ordem, os de natureza ortográfica (LEMLE, 2003), os alunos apresentam muitos problemas de interferência da fala na escrita, que exigem uma atenção especial por parte do professor, caso contrário, os alunos poderão avançar às séries/anos subsequentes apresentando esses problemas de segunda ordem e, conseqüentemente, tendo muitas dificuldades na escrita dos textos de quaisquer gêneros e que, portanto, se nenhum trabalho interventivo for realizado ainda no ensino fundamental, embora essas ocorrências tendam a diminuir com as práticas de letramento, essa escrita ainda perdurará, podendo se “fossilizar” na escrita dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2003).

Nesse sentido, a partir dos resultados de nossa pesquisa e considerando-se primeiramente a necessidade de traçar um perfil sociolinguístico do aluno, de acordo com o que preceitua Bortoni-Ricardo (2003), para, a partir desse levantamento e utilizando-se do próprio *corpus* dessa diagnose, poder observar quais os problemas de escrita que este aluno apresenta e, então, intervir sobre eles.

Como nossa pesquisa demonstrou que os alunos apresentam mais problemas de escrita relacionados à interferência da fala do que à falta de familiaridade em relação às convenções ortográficas propriamente ditas, as atividades didático-metodológicas propostas são direcionadas a intervir sobre os fenômenos investigados: alteamento vocálico, apagamento, hipersegmentação e hiposegmentação, de forma que se possibilite ao aluno refletir sua

escrita, para que perceba semelhanças e diferenças entre fala, prosódia e grafia das palavras, conseguindo escrever de acordo com a convenção e, dessa forma, aperfeiçoando sua escrita.

Sabemos que um dos grandes desafios como professores de língua materna é o de conseguirmos inserir e habilitar nossos alunos em práticas efetivas de fala e de escrita, de forma que dominem os aspectos fonomorfosintáticos e semântico-discursivos da língua, isto é, que adquiram a competência linguística preceituada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Isso é, certamente, uma exigência necessária desta profissão, que ultrapassa e rompe os muros da escola, pois exige que, além dos conhecimentos adquiridos por meio da formação acadêmica, consigamos adentrar nas necessidades socioculturais de nossos alunos para poder, a partir deles e para eles, desenvolver metodologias que alcancem os preceitos dos PCN, contribuindo, assim, para a formação de verdadeiros cidadãos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, B. **O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?** In: KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. 3.^a ed. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Horizontes e Limites de um programa de investigação em aquisição da escrita**. In: LAMPRECHT, R. (org.): **Aquisição da Linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. **Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem?** In: *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina*. Campinas: IEL/Unicamp, 1993.

ALVARENGA, D. *et alii*. **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise lingüística do processo de alfabetização**. In: *Contexto & Educação*. Universidade de Ijuí, ano 4, n.º 16, outubro/dezembro 1996, p. 18-39.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 20, n. 68, 1999.

BELÉM. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos I e II**. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

BELÉM. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclos III e IV**. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

BISOL, Leda. BRESCANCINI, Cláudia (org.). **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Educação em língua materna: A Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Da cultura de oralidade para a cultura letrada.** In: *Revista do GELNE*. Vol. 5, n.º 1 e 2, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, Eduardo & SCHERRE, M.M.P. (2000). **A variação do modo imperativo em revista em quadrinhos da turma da Mônica.** 52.^a *Reunião Anual da SBPC*. Brasília: UnB, jul. de 2000. Sessão de Pôsteres.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo, Scipione, 2009.

CAGLIARI, Gladis Massini .CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CALLOU, Dinah. LOPES, Célia. **Contribuições da Sociolinguística para o ensino e a pesquisa: A questão da variação e mudança linguística.** In: *Revista do GELNE*. Vol. 5. n.º 1 e 2, 2003.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2010.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COELHO, I.L. GÖRSKI, E.M.SOUZA, C.M.N. MAY, G.H. **Para conhecer Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, G. B. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses.** 2010, p. 49-68. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto: 2012.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Com Todas as Letras**, 4ª Ed. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cortejo de textos Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, M. J.; MIRANDA, A. R. **Influência da variação linguística na escrita**. In: XVIII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA XI ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, [Anais...]. Pelotas: UFPEL, 2009.

GOMES, A.M. **A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal**. 2008. 215f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GOMES, R. R. **A importância da descrição e análise dos ‘erros’**: como identificar e trabalhar as dificuldades recorrentes na escrita dos alunos. 2011. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

KADOTA, Neiva. **A construção da linguagem**: introdução à linguística, semiótica e comunicação. São Paulo. LCTE Editora, 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7.^a ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. MOREIRA, N. TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**: Retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística. Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15.^a ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Oralidade e escrita**. Revista Signótica, jan./dez. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4.^a ed. São Paulo: Contexto, 2013.

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

_____, M. C. e FERNANDEZ, C. **Um caso de estabilidade fonológica comprovado em tempo aparente e em tempo real**. Mimeo, 2002.

_____. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1998.

_____. **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. Cadernos Didáticos, UFRJ, 3.^a ed., 1996a.

_____ & QUENTAL, V. **A vírgula como reflexo da pausa e da entonação entre sujeito e verbo**. Comunicação apresentada no IV Encontro Nacional de Linguística, PUC/RJ, 1984. ms.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.^a ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOURA, D. (org.) **Língua falada e ensino**. Anais do I Encontro Nacional sobre língua falada e ensino. UFA, 1995.

PAIVA, Maria da Conceição de. **A variável gênero/sexo**. In: MOLLICA, M.C. & BRAGA, M.L. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4.^a ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PEDROSA, **Variável fonético-fonológica e ensino de português**. In: MARTINS, M.A. VIEIRA, S.R. TAVARES, M.A (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. *Revista Pátio*, ano VII, n° 29, fev./abr. 2004.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VOTRE, Sebastião Josué. **Relevância da variável escolaridade**. In: MOLLICA, M.C. BRAGA, M.L. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4.^a ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III: problemas de desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO

Nome: _____

Endereço: _____

Seu sexo: Masculino [] Feminino [] Data de nascimento:

Cor/etnia: [] Branco(a). [] Pardo(a) [] Negro(a). [] Amarelo(a). [] Indígena.

Escola: _____

Turma: _____

Quem mora com você?

[] Pai.

[] Madrasta.

[] Mãe.

[] Irmãos.

[] Padrasto.

[] Outros parentes

Qual(is): _____

Qual a escolaridade do seu responsável?

[] Não alfabetizado(a).

[] Ensino médio.

[] Ensino fundamental incompleto.

[] Ensino superior.

[] Ensino Fundamental completo.

[] Pós-graduação.

Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)

[] Duas pessoas.

[] Três pessoas.

[] Quatro pessoas.

[] Cinco pessoas.

[] Seis pessoas.

[] Mais de 6 pessoas.

Qual a renda mensal de sua família?

[] Até 01 salário mínimo (até R\$724,00)

[] de 02 até 03 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 a R\$ 2.172,00)

[] de 04 até 05 salários mínimos (de R\$2.896,00 até R\$3.620,00).

[] Acima de 06 salários mínimos (Acima de R\$ 4.344,00).

[] Benefício social governamental , qual? _____

A casa em que sua família reside é:

[] Emprestada ou cedida.

[] Própria em pagamento.

[] Alugada.

[] Própria já quitada.

**APÊNDICE B – FOLHA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DE TEXTO NÃO
VERBAL 1 E 2.**

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

APÊNDICE C – FOLHA PARA DITADO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES

Aluno(a): _____

Escola: _____ Turma: _____

01		22	
02		23	
03		24	
04		25	
05		26	
06		27	
07		28	
08		29	
09		30	
10		31	
11		32	
12		33	
13		34	
14		35	
15		36	
16		37	
17		38	
18		39	
19		40	
20		41	
21		42	

ANEXOS

ANEXO A – DITADO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES ISOLADAS

- | | |
|----------------|----------------|
| 1- disse | 22- então |
| 2- que | 23- vulcão |
| 3- triste | 24- patinho |
| 4- tudo | 25- minhoca |
| 5- com raiva | 26- sossego |
| 6- rapaz | 27- carro |
| 7- fez | 28- lixo |
| 8- falou | 29- começo |
| 9- brincou | 30- aceito |
| 10- mulher | 31- feliz |
| 11- lavar | 32- chata |
| 12- comer | 33- quando |
| 13- planeta | 34- brincando |
| 14- procurar | 35- foguete |
| 15- vamos | 36- dinheiro |
| 16- salvar | 37- jogou |
| 17- armadilha | 38- conseguiu |
| 18- coelho | 39- agora |
| 19- vai embora | 40- de repente |
| 20- aí em cima | 41- por isso |
| 21- onde | 42- embora |

ANEXO B – DITADO DE TEXTO ADAPTADO 1**A Raposa e a Cegonha**

A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela, foi tudo muito fácil, mas a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

- Sinto muito, disse a raposa, parece que você não gostou da sopa.

- Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo.

No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para o jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lambe a parte externa do jarro.

- Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estômago o que senti ontem.

MORAL: Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

Esopo

ANEXO C – DITADO DE TEXTO ADAPTADO 2**O Vento e o Sol**

O vento e o sol estavam disputando qual dos dois era o mais forte. De repente, viram um viajante que vinha caminhando.

- Sei como decidir nosso caso. Aquele que conseguir fazer o viajante tirar o casaco será o mais forte. Você começa, propôs o sol, retirando-se para trás de uma nuvem.

O vento começou a soprar com toda a força. Quanto mais soprava, mais o homem ajustava o casaco ao corpo. Desesperado, então o vento retirou-se.

O sol saiu de seu esconderijo e brilhou com todo o esplendor sobre o homem, que logo sentiu calor e despiu o paletó.

Moral da história: O amor constrói, a violência arruína.

ANEXO D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DE TEXTO NÃO
VERBAL 1

ESCOLA: _____

ALUNO(A): _____ ; TURMA: _____

Observe a história em quadrinhos abaixo. Em seguida, escreva um texto contando-a.

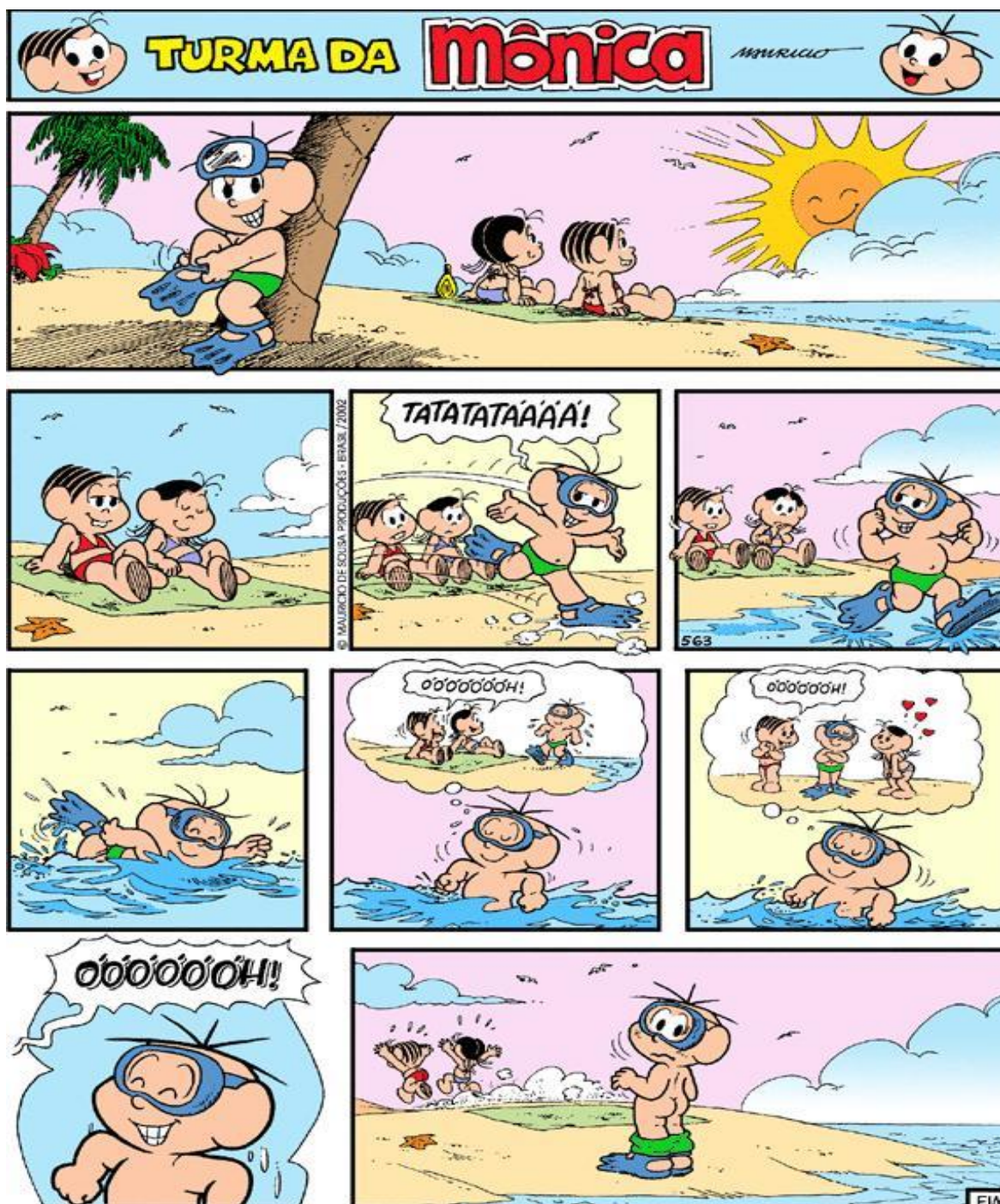


ANEXO E – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DE TEXTO NÃO
VERBAL 2

ESCOLA: _____

ALUNO(A): _____ ; TURMA: _____

Observe a história em quadrinhos abaixo. Em seguida, escreva um texto contando-a.



ANEXO F – PROPOSTA DE RELATO PESSOAL

Lembre-se de um período marcante ocorrido com você, na infância ou mais recentemente – uma travessura de arrepiar, um presente inesperado, a adaptação numa escola nova, o nascimento de um irmão ou uma irmã, uma viagem ou um passeio inesquecível, uma grande decepção, o primeiro amor, um fato acontecido na escola, etc. – e escreva um relato sobre ele.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	