

José Jaime Martins dos Santos

DESVIOS DE CONTEXTO:

**ESTUDO ANALÍTICO
DE DESVIOS DE GRAFIA
EM PRODUÇÕES
TEXTUAIS ESCRITAS**

Atena
Editora

Ano 2024

José Jaime Martins dos Santos

DESVIOS DE CONTEXTO:

**ESTUDO ANALÍTICO
DE DESVIOS DE GRAFIA
EM PRODUÇÕES
TEXTUAIS ESCRITAS**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 O autor

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal de Uberlândia

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Thiago Barbosa Soares – Universidade Federal do Tocantins

Desvios de contexto: estudo analítico de desvios de grafia em produções textuais escritas

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Jeniffer dos Santos
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor
Autor: José Jaime Martins Dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
S237	<p>Santos, José Jaime Martins Dos Desvios de contexto: estudo analítico de desvios de grafia em produções textuais escritas / José Jaime Martins Dos Santos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2489-5 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.895241006</p> <p>1. Linguagem. 2. Produção textual. I. Santos, José Jaime Martins Dos. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 418.007</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Aos meus pais, José Ferreira dos Santos e Maria Goreth Martins dos Santos, que sempre me ensinaram a importância dos estudos. À minha esposa, Ercília Maria de Freitas, e aos meus filhos, José Guilherme Freitas Martins e Maria Giovana Freitas Martins, pelo apoio diário. A você que acreditou neste trabalho e colaborou para sua efetivação.

Para aprender a ler e a escrever, é preciso apropriar-se desse conhecimento através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças de qualquer classe social. (Emília Ferreiro)

A pesquisa que originou este livro partiu da inquietação sobre o não domínio formal da escrita por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal do interior do Ceará. Esse problema motivou minha Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, na qual identifiquei fragilidades no trabalho docente quanto à compreensão das hipóteses subjacentes ao processo de aquisição da escrita.

Pautando-se, portanto, na análise dos textos desses alunos, este livro aborda a psicogênese da escrita e a autonomia desses jovens no ato de escrever. A investigação busca compreender como esses desvios ocorrem e quais fatores influenciam a capacidade de escrita dos estudantes. Todo o trabalho de análise dos textos leva em conta um contexto que seja o mais social, democrático, autônomo e pertinente possível em relação à realidade atual das escolas.

Esperamos que os leitores compreendam este livro não como uma receita (ou uma solução) para todos os problemas relacionados à escrita no ensino fundamental II, mas como uma contribuição para o trabalho pedagógico voltado ao processo de aquisição da escrita e suas nuances, especialmente em relação aos muitos desvios observados em textos de alunos que se encontram nessa etapa da escolaridade básica.

Dessa forma, acreditamos contribuir para preencher uma lacuna nas propostas de ensino de escrita no ensino básico no Brasil, ao oferecermos subsídios àqueles que, diariamente, lidam com essa problemática e que, por vezes, não encontram respostas nesse sentido.

Levar a público o resultado da minha pesquisa de Mestrado é um sonho que ora se transforma em realidade. Sua leitura há de contribuir para que o conhecimento que temos acerca da psicogênese da escrita e da autonomia dos jovens nos atos de escrita seja revisto, de modo que possamos reformular nossas hipóteses em relação aos desvios da escrita formal pelos estudantes. Certamente, não sairemos desta leitura com a mesma bagagem pedagógica de antes. Espero que apreciem esta publicação e boa leitura para todos.

Jaime Martins

Rotineiramente, ouvimos de professores do ensino fundamental relatos sobre alunos que apresentam demasiados desvios ortográficos. Esse trabalho apresenta um estudo analítico acerca desses desvios em produções textuais de alunos do 9º ano, de uma escola pública no município de Aratuba – Ceará, a partir da observação do contexto de suas ocorrências.

A análise dos fatores que influenciam os desvios ortográficos identificados nas produções textuais considera que essas discrepâncias revelam o início da aprendizagem dessa ferramenta de comunicação, representando, assim, as primeiras hipóteses levantadas pelos alunos para dominá-la.

Para explicar os possíveis *desvios* encontrados nos textos, recorremos aos estudos sobre os aspectos fonéticos e fonológicos, nas concepções de Bagno (1999), Marcuschi (2010), Hora (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Kato (2003), entre outros estudiosos, cuja produção científica sobre aprendizagem da leitura e da escrita vem contribuindo para o desenvolvimento desse campo do saber.

Os resultados dessa análise mostraram que os desvios ortográficos presentes nos textos dos alunos são motivados não só por desconhecimento da forma ortográfica da Língua Portuguesa, mas também decorrem de fatores fonéticos e fonológicos. Escolhemos trabalhar com essa temática devido à recorrência de alguns lapsos na escrita, uma vez que os alunos tendem a escrever a partir do som da letra, incluindo os aspectos da linguagem informal. Após a análise dos textos, classificamos alguns *desvios* ortográficos mais comuns dentre os pesquisados.

Pelos achados da pesquisa, tornou-se evidente, que a escrita para esse grupo, é vista como transcrição da oralidade e não como portanto, sistema de representação própria. A relevância científica e social dessa pesquisa se mostra, a partir da perspectiva de suscitar reflexões quanto aos tipos de desvios encontrados e, a partir dessas reflexões, contribuir para uma melhor formação escolar do indivíduo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Associação Brasileira de Linguística
CVC	Consoante, vogal, consoante
DAL	Dispositivo de obtenção da linguagem
CV	Consoante, vogal
F	Falso
“fmg”	Formiga
HPC	Hipótese do Período Crítico
LA	Linguística Aplicada
LM	Língua Mãe
LP	Língua Paterna
PB	Português Brasileiro
PC	Período Crítico
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
V	Verdadeiro

CAPÍTULO 1 - A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA	6
1.1 A Linguística Aplicada ao ensino do Português	13
1.1.2 A visão linguística.....	17
1.2 Processos fonéticos e fonológicos da língua portuguesa	22
1.2.1 A fala e a escrita.....	30
1.2.2 O processo de aquisição da escrita.....	34
CAPÍTULO 2 - ESTUDO ANALÍTICO.....	40
2.1 Estudo integral com diagnóstico.....	40
2.2 Caracterização dos desvios de grafia	41
2.2.1 Desvios por motivação fonética.....	41
2.2.2 Desvios por motivação fonológica	41
2.2.3 Supergeneralização	42
2.2.4 Desvios por não considerar as regras regulares contextuais.....	42
2.4.1 Desvios por não considerar as correspondências irregulares.....	43
2.4.2 Confusão entre letras parecidas	43
2.4.3 Desvios por desconhecimentos de regras gramaticais.....	43
2.4.4 Dificuldade na separação de sílabas	43
2.5 Técnicas de amostragem e de procedimentos de coleta de dados	43
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DESVIOS ENCONTRADOS NOS TEXTOS DOS ALUNOS	45
3.1 Desvios relacionados ao sistema gráfico	46
3.1.1 Desvios por motivação fonética	46
3.2 Supressão de letras.....	49
3.3 Acréscimo de letras	53
3.4 Juntura vocabular.....	56
3.5 Trocas de letras	59
3.6 Casos à parte: a hipercorreção.....	60

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	69
SOBRE O AUTOR	72

INTRODUÇÃO

Considerando que linguagem e sociedade estão ligadas de modo inseparável, podemos afirmar que todas as línguas mudam. Mudam porque seus usuários também estão em constante mudança. Essa relação é a base da constituição do ser humano, uma vez que a linguagem é a mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Na verdade, é por meio da linguagem que o ser humano interage com o outro e, a partir dessa interação, constitui a própria identidade. Assim, entendemos que a língua estabelece um fenômeno social e cultural, de natureza dinâmica, heterogênea, sujeita a mudanças, adaptações e evoluções com o passar do tempo.

Segundo Cagliari (2008, p. 18), “a linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes falam e, por isso, se entendem”. Essa afirmativa é pertinente à reflexão de que as línguas se instituem socialmente e não é possível desvinculá-las deste aspecto. Desse modo, por sua importância para as sociedades, consideramos necessário o estudo das relações que se estabelecem, ou não, entre as duas modalidades da língua – a oral e a escrita.

Interessa-nos, especificamente, aprofundar as reflexões acerca das relações que se estabelecem entre a oralidade, a variação linguística e as suas interferências na escrita ortográfica, pois, em nossas aulas destinadas à produção textual, vêm-nos chamando atenção as dificuldades de muitos alunos em grafar as palavras, por se apoiarem, constantemente, nas práticas de oralidade como base para sua escrita.

Existe, em certa medida, na cultura escolar, uma visão de que a fala e a escrita são formas de interação estanques, dicotômicas e desassociadas. Compreendê-las por esse paradigma leva a uma prática docente pouco favorável às variações, desconsiderando que tanto na fala quanto na escrita o que determina os usos adequados da língua são as práticas sociais.

Com isso, a presente pesquisa partiu das seguintes hipóteses: as múltiplas representações que uma mesma letra pode ter, podem ocasionar um número maior de desvios na escrita dos estudantes; outra hipótese: os processos fonológicos constantes na nossa língua estão materializados nessa escrita fono-ortográfica dos estudantes, dessa forma, quais seriam os desvios ortográficos mais recorrentes? Os fatores de ordem socioeconômica podem estar relacionados a esses desvios? Como os professores podem intervir nesses desvios, à luz dos conhecimentos da Sociolinguística e das disciplinas da Fonética e, principalmente, da Fonologia?

É válido ressaltar que, ao cometer *desvios* ortográficos, os alunos estão realizando suas hipóteses de escrita e, apesar de a ortografia se tratar de uma convenção social instituída para padronizar a escrita e facilitar a comunicação social, devemos considerar que as hipóteses de grafia realizadas pelos alunos nos fornecem pistas importantes para compreendermos o uso que eles fazem da língua.

Historicamente, a palavra falada é bem anterior à palavra escrita. É por intermédio da fala que muitas sociedades interagem e constroem a sua identidade e a sua cultura, sem necessariamente utilizar-se da escrita. No entanto, para uma sociedade com tradição de escrita, como a brasileira, o uso dos códigos gráficos do alfabeto, por seu papel institucional, é considerado um bem social indispensável no nosso cotidiano, tanto nos centros urbanos quanto na zona rural. É por meio da escrita que, em nossa sociedade, criam-se os registros, armazenam-se os dados e preserva-se a história. Cabe acrescentar que a importância dessa modalidade da língua - a escrita - é tão grande, que, sua prática e seu domínio são considerados formas de ascensão social e de prestígio.

Portanto, é necessário pensar as práticas da escrita, do ensino e dos seus modos heterogêneos em correlação à linguagem falada para a compreensão dos desvios ortográficos apresentados nas produções escritas dos alunos. É fato que ninguém consegue escrever sem deixar marcas da sua história familiar, da sua identidade linguística e cultural, das suas vivências de mundo. Sendo assim, os desvios encontrados nos textos dos alunos devem ser tratados com respeito, pois eles representam o modo como esse aprendiz vem interagindo com o mundo.

Ademais, é de conhecimento geral que a escrita, em relação à fala, segue padrões muito mais rígidos de uso, para os quais, por exemplo, se permite pouca variação. Por isso, nessa modalidade da língua, o tratamento dispensado aos desvios não é o mesmo de quando se trata da fala. Nessa perspectiva, de como o docente deve dirigir o olhar para os *desvios* do aluno, Bortoni-Ricardo (2005, p. 226), diz que “a Sociolinguística rejeita a ideia de erro no repertório de um falante nativo de uma língua, já que todo falante é competente em sua língua”. Entretanto, na escrita, é diferente, pois esta é uma convenção, possui regras definidas e normatizadas. As transgressões a essas regras são socialmente avaliadas de forma muito negativa. Acerca disso, assim se posiciona a mesma estudiosa: “Na língua escrita, o chamado erro tem uma outra natureza, porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 74).

Dessa forma, o professor deve procurar sempre estar atento aos problemas encontrados na escrita dos alunos, a fim de que possa realizar uma intervenção positiva e produtiva, de modo que contribua para a inserção social desses educandos nas diversas práticas sociais em que a escrita convencional é exigida.

Logo, faz-se necessário sempre reafirmar que os desvios cometidos pelos alunos devem ser apontados e abordados apenas com a intenção de produzir um trabalho mais direcionado à solução do problema apresentado. Entretanto, não devem e não podem ser interpelados como forma de exprimir preconceito ou desvalorização do aprendiz. Bagno (2002, p. 117) afirma que “chamamos de erro de português o que, na verdade, é apenas um desvio da ortografia oficial, pois a língua é natural, e a ortografia é artificial”. Sendo assim, consideramos mais apropriado ao nosso estudo a utilização do termo *desvio*, visando evitar qualquer tipo de preconceito linguístico, pois não convém a nós, educadores, usar os

erros para menosprezar ou constranger o aluno, tanto em sala de aula como também em qualquer outro ambiente.

Estes teóricos (KATO, 1986, HORA, 2009, MARCUSCHI, 2010, BAGNO, 1999, BORTONI-RICARDO, 2005) são unânimes em defender que “uma das causas para os desvios de escrita é o tratamento superficial dado ao campo da fonética e da fonologia nos diversos níveis de ensino”. No entanto, é fato que esse campo da linguística tem pouca visibilidade e é deficitário na formação inicial do professor, o que dificulta o trabalho do docente que se depara, constantemente, com os desvios de escrita nos textos dos alunos, visto que o conhecimento dessas áreas nos permite compreender não só os processos envolvidos na produção da fala e os processos de mudança que ocorrem nas línguas, como também a estrutura das línguas e as diversas possibilidades de expressões que elas dispõem aos seus usuários. Além dessas questões, nossa perspectiva é a de que, existe um conjunto de fatores que dificulta a aprendizagem da escrita, tais como: dificuldade de acesso aos bens culturais por parte das classes menos favorecidas economicamente e a falta de investimento público na educação; entre outros que serão discutidos ao longo desse trabalho.

Para a análise e a compreensão dos *desvios* na escrita dos alunos, tomamos como base os processos fonológicos presentes em nossa língua, os quais que têm influenciado a escrita. Esses processos são fenômenos que envolvem tanto a Fonética quanto a Fonologia e constituem uma área de estudo pouco (ou nada) discutida na formação do professor de Língua Portuguesa durante a graduação. De igual modo, a influência desse fenômeno na escrita não costuma ser reconhecida e tem sido relegada ao estigma de erro de grafia. Sendo assim, nos pautamos nos estudos de pesquisadores como Bagno (1999) e Silva (2008), os quais apresentam reflexões importantes sobre os campos da Fonética, da Fonologia e, ainda, sobre a origem desses processos que nortearão o nosso estudo.

Ademais, acerca das questões fonéticas e fonológicas, consideramos o estudo da variação linguística fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Além dos conhecimentos técnicos, o reconhecimento da realidade linguística, o acompanhamento da evolução da interação social e o desenvolvimento emocional dos educandos são apontados por Cagliari (2008, p. 56) “[...] como fatores primordiais no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois estes são atos linguísticos”.

Como nos referimos anteriormente, as línguas são essencialmente variáveis, e isso se revela, por exemplo, tanto na fala quanto na escrita dos alunos, o que demonstra que o processo de letramento ao qual o indivíduo foi submetido está relacionado às suas práticas sociais, às suas vivências de leitura e de escrita, à sua comunidade de origem e a variados eventos sociais nos quais eles estão inseridos.

É necessário perceber que a variação não se divide em dois polos opostos, em que, de um lado, se encontra uma variedade estigmatizada e, do outro, a variedade padrão. Entre elas, coexistem ocorrências de usos variados de uma mesma língua. Para

compreendermos melhor como se dá essa variação no Brasil, iremos nos pautar nos estudos de Bortoni-Ricardo (2005). Essa autora propõe que há três processos *contínuos*, chamados assim porque “[...] não são divididos, eles caminham de um ponto a outro de uma linha horizontal”. São eles: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

Na verdade, em nossa concepção, a variação linguística deve ser associada a essa perspectiva de contínuo ao qual se refere Bortoni-Ricardo (2005, p. 87), “reconhecendo que, a partir do deslocamento pelo contínuo, o educando poderá usar mais adequadamente a língua em função dos seus propósitos de comunicação”. Ampliaremos a discussão sobre esses três *contínuos* no decorrer desta pesquisa, pois a variação perpassa todas as questões abordadas aqui.

Nesta pesquisa, nosso entendimento é de que os *desvios* de escrita refletem o uso real que os indivíduos fazem da sua língua materna na fala, por isso, muitas marcas da oralidade aparecem impressas nos textos dos alunos. Entendemos que o escritor aprendiz constrói hipóteses fundamentadas nos usos que ele faz do seu idioma no momento de grafar as palavras. Entretanto, pelo caráter arbitrário da nossa ortografia, essas hipóteses nem sempre concordam com as regras estabelecidas pelo nosso sistema de escrita.

Contudo, dirigindo um olhar atento às produções escritas dos alunos, teremos uma visão dos *desvios* como sendo parte do processo de construção do domínio da escrita, e que o papel do professor como mediador da aprendizagem na aquisição da fluência nessa modalidade da língua depende de fatores que vão muito além de corrigir os *desvios* dos alunos. Antes de tudo, é preciso proporcionar situações de ensino e aprendizagem pautadas no entendimento de que a língua possui uma multiplicidade de usos que podem ser, constantemente, ampliados no decorrer da vida escolar dos estudantes.

Conforme mencionamos, autores como (Bagno 1999, Bortoni-Ricardo 2005, Marcuschi 2010, Cagliari 2012) investigam a fala, a variação linguística e as suas interferências na aquisição da escrita convencional. Entretanto, a maioria das pesquisas nessa área estão voltadas à fase da alfabetização e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como se os problemas de escrita se esgotassem durante os primeiros ciclos do Ensino Básico, o que, em muitos casos, não têm ocorrido. Essa realidade levou-nos a reconhecer que o problema merece atenção, também, nos anos finais do referido nível de ensino. Tal situação gerou as inquietações que deram origem a esta pesquisa, pois, em nossa experiência em sala de aula, constatamos, a partir das análises de produções textuais, que grande parte dos estudantes chega ao 9º ano do Ensino Fundamental apresentando, ainda, diversos *desvios* de escrita decorrentes das interferências da oralidade e das variedades linguísticas utilizadas por eles.

Acreditamos que o nosso trabalho pode contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência escrita dos educandos, saber necessário para a formação de sujeitos proficientes, que interagem socialmente nas diversas práticas sociais em que a escrita é exigida.

Vale mencionar que, apesar de existirem muitos estudos sobre a influência da fala sobre a escrita, há escassez de estudos que buscam não só investigar os hábitos da fala que emergem no texto escrito de alunos que já estão no último ano do Ensino Fundamental II mas também observar os desvios emergentes sob um ponto de vista fonológico.

Dessa maneira, pensamos nessas considerações para o campo do estudo sobre os desvios ortográficos e sobre a influência da oralidade na escrita. Este trabalho pode ser mais uma contribuição para a pesquisa científica, principalmente para aqueles pesquisadores que buscam investigar os desvios ortográficos que são frutos dessas influências.

A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA

Ao longo dos últimos anos, os estudos da linguagem vêm passando por profundas transformações. Segundo Marcuschi (2010, p. 28), “a partir de 1980, a escrita e a oralidade, [...] passam a ser estudadas de maneira relacionadas, visto que estas duas modalidades do sistema linguístico são, atualmente, consideradas a partir das condições de produção e recepção, o que foi uma guinada nos estudos linguísticos”. Nesse sentido, acrescentamos o pensamento de Hora (2009, p. 03) ao afirmar que “a fonética é o estudo sistemático dos sons da fala”. Isso implica dizer que ela trabalha com os sons propriamente ditos, levando em consideração o modo como eles são produzidos, percebidos e quais aspectos físicos estão envolvidos na sua produção.

Desse modo, a escrita e a oralidade são práticas sociais com características próprias, mas não o suficiente para evidenciar dois sistemas linguísticos, nem, ao menos, considerar uma como superior à outra. Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 21), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Ou seja, para esse estudioso, a fala apresenta elementos, como pausas, hesitações, que são típicas dessa ordem, enquanto a escrita é mais elaborada e complexa.

Na verdade, é de conhecimento coletivo que os desvios relativos à leitura e à escrita são comuns às línguas, mesmo àquelas que são sintática e morfológicamente diferentes da nossa. Dessa forma, na escola, *desvios* ortográficos são comuns de serem detectados, a partir da alfabetização do aluno. Tal fato altera os resultados finais de aquisição do código escrito, e essa é uma oportunidade que os educadores encontram para identificar e tentar diminuir as dificuldades de aprendizagem, a partir da cultura de cada país.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2013, p. 57), “os desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos revelam a influência da fala na escrita e as hipóteses construídas sobre a organização do código escrito”. Como acréscimo dessa percepção, na perspectiva de Mollica e Loureiro (2008, p. 3), “a existência da variação e da mudança na língua falada, que pode ter repercussões na escrita, constitui noção crucial para o alfabetizador trabalhar criteriosamente os obstáculos comuns aos aprendizes iniciantes da escrita”.

É exatamente nesse contexto que esta pesquisa se encaixa. Ela representa uma contribuição à escrita dos alunos, a fim de que os desvios de grafia cometidos por eles tenham a devida explicação científica. Sabemos que, na atividade de escrita, alguns *desvios* de grafia são cometidos pela influência da fala; outros decorrem da própria arbitrariedade do código.

Assim, esta pesquisa se ancora na teoria funcionalista que aborda a sociedade como um todo em termos da função de seus elementos constituintes, isto é, das normas, dos costumes, das tradições e das instituições. Com base nisso, pesquisamos as influências da fala sobre a escrita, tendo como princípio que ambas fazem parte do cotidiano das pessoas e são fundamentais para o desenvolvimento de cada uma delas. Vale ressaltar que a primeira é natural ao ser humano e precede à escrita, enquanto a segunda pode ou não ser aprendida.

Vale salientar que essas duas modalidades são diferentes, pois enquanto a escrita muda, de forma lenta, a fala é dinâmica e, por isso, modifica-se mais rapidamente, adaptando-se à cada nova geração. No entanto, cabe acrescentar que, em uma sociedade letrada como a brasileira, ambas expressões de comunicação convivem e acabam formando uma intercessão.

Convém lembrar o fato de que o homem criou a escrita como um recurso de comunicação, como uma forma de transmitir uma mensagem por meio de um sistema de códigos para satisfazer os anseios de uma sociedade em evolução. Então, a princípio, a organização de uma gramática normativa, a que tinha somente os homens livres, letrados e de classe social alta, acabou resultando no caráter elitista o que ela possui até os dias atuais. Tal fato foi o grande responsável por essa noção de *erro no uso* da língua, sobretudo na modalidade escrita.

Acerca da concepção de *erro*, Bagno (1999, p. 60) assim se posiciona:

A noção de erro - que está no segundo modo de ver a língua - se prende a fenômenos sociais e culturais, que não estão incluídos no campo de interesse da linguística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua "em si mesma" em seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos.

O pensamento desse estudioso revela-se contrário às prescrições da gramática normativa, a qual na tentativa de sistematizar a língua padrão, acabou estabelecendo normas daquilo que seria falar *corretamente* uma língua. Tais normas, instituídas pelo uso das pessoas de prestígio e explicitadas por elas, estão sempre sujeitas a *desvios* por conta da heterogeneidade da fala, já que uma pessoa nunca fala do mesmo modo em todas as situações de uso da língua, às quais são diversas por natureza.

Assim sendo, alunos com pouca leitura e pouca prática na construção de textos têm muita facilidade de transmitir marcas da oralidade para a escrita, o que resulta em textos confusos, impertinentes e, muitas vezes, de difícil compreensão para quem o lê. Com base nisso, a falta de um repertório linguístico amplo pode influenciar na hora da escrita e implicar uma incidência maior de inadequações de escrita. Com essa incidência, as marcas da oralidade se tornam evidentes nas produções textuais dos sujeitos. Logo, a falta de leitura desencadeia resultados adversos, sem dúvida, na hora de escrever.

Acerca disso, Bagno (1999, p. 60) diz que "o aluno pode falar da forma como achar melhor, dependendo do contexto em que se encontra, mas que ele deve obedecer às normas gramaticais". Isso significa dizer que, na hora da escrita, para que o leitor possa entender o que está lendo, é necessário que sejam aplicadas regras do idioma que ambos os falantes – produtor/ leitor - usam. Sobre esse fenômeno, o teórico afirma que cada país possui uma ortografia oficial e, por isso, é preciso seguir as regras ortográficas se fazer entendido. Por fim, ele completa os seus posicionamentos ao dizer que

a ortografia é um artifício inventado pelos seres humanos para poder registrar, por mais tempo, as coisas que eram ditas. A ortografia oficial, em todos os países, é decisão política, é uma lei, um decreto (...). Por isso, ela pode ser modificada ao longo do tempo, segundo critérios racionais e mais ou menos científicos, ou segundo critérios sentimentais, políticos e religiosos. (BAGNO, 1999, p. 28)

Ainda na perspectiva do mesmo teórico, ninguém nasce falando ou escrevendo conforme a norma padrão. Para isso acontecer, ele defende que é necessária muita prática e muitos exercícios designados à aprendizagem. Assim, tais normas podem ser modificadas no decorrer do tempo. No entanto, a criação dessas regras fez-se necessária para que as variações regionais da língua pudessem ser detidas e não tivessem tanto reflexo na escrita. Bagno (1999) também afirma que existem pessoas que nascem, crescem e morrem sem, sequer, saber ler ou escrever, mas que, em diferentes situações, sobressaem-se na oralidade com magnitude.

De modo análogo a Bagno, o estudioso Moraes (2007, p. 46) destaca que

[...] a ortografia funciona como um recurso capaz de “cristalizar”, na escrita, as diferentes maneiras de falar dos indivíduos de uma mesma língua. Assim, se escrevermos de forma unificada, poderemos nos comunicar mais facilmente, e cada um continuará tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta.

Assim, observa-se que, para Moraes (2007, 52), “o ideal seria que pudéssemos escrever de maneira unificada”. Certamente, isso facilitaria nossa escrita e, inclusive, nossa leitura. Ainda na perspectiva desse autor, apesar de a escrita não traduzir com perfeição as expressões da fala, se passássemos a escrever como falamos, correríamos o risco de nem sempre nos fazermos compreender, o que resultaria em textos incoerentes e, quase provável, totalmente confusos.

Soares (2000, p. 216), também estudiosa do fenômeno entre fala X escrita, diz que, “apesar dos avanços tecnológicos atuais, a escrita continua sendo um importante meio de comunicação e de registros nas sociedades letradas”. Segundo a autora, é por meio da escrita que dados são armazenados, ideias são expressas, informações são criadas e trocadas. Assim sendo, é fato que o ato de escrever envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que vão desde a capacidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado(s) a um leitor; por isso, para escrever, é necessário pôr em prática o conhecimento empírico e denotar uma leitura ampla de diferentes tipos textuais.

Na verdade, o que se percebe com essas teorias é que o aprendizado da ortografia é uma aquisição de domínio específico, que não se dá quando se aprende a escrever alfabeticamente, mas que requer um ensino metódico, com o passar dos anos, visto que sofre influências das restrições ortográficas da língua. Tal constatação levanta questões que provocam a necessidade de se repensar como a ortografia vem sendo trabalhada em sala de aula.

Ainda de acordo com Soares (2000, p. 62), “os alunos são avaliados apenas como os que fizeram *certo* e os que fizeram *errado*”. Conforme essa autora, os educadores, de modo geral, não se preocupam em saber por que o aluno escreveu com uma letra diferente e por que ele achou que se escrevia daquela forma.

A partir dessa concepção, Soares (2000, p. 62) nos leva a refletir sobre “[...] os exercícios que aparecem em muitos livros didáticos, que possuem tarefas pobres e que, meramente, levam os alunos à memorização”. Assim, percebe-se que uma parcela dos docentes não se preocupa em trabalhar corretamente a escrita dos alunos e, quando observam os *desvios*, fazem que eles trabalhem por meio de repetições até *aprenderem* a escrever corretamente e legível.

Outrossim, durante o processo de aquisição da língua escrita, no ensino fundamental, conforme já mencionado, ocorrências de problemas ortográficos e *desvios* da norma padrão são evidentes, devido, principalmente, à interferência da fala na escrita e à falta de conhecimento da norma padrão. Na perspectiva de Moraes (2007, p. 31),

os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizadas e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas.

Ainda na visão de Moraes (2007, p. 36), “o ensino de ortografia não evoluiu como os outros aspectos do ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que as escolas continuam tendo dificuldades em promover o conhecimento ortográfico com seus alunos. E as avaliações são apenas para identificar se o aluno está escrevendo corretamente”. O autor acrescenta que isso fica claro ao se verificar que os exercícios se baseiam meramente em ditados.

Mediante isso, pode-se perceber que as escolas continuam trabalhando a ortografia de forma mecânica, ou seja, apenas para avaliar a escrita *correta* dos alunos, o que acaba por tornar a aula cansativa e por provocar certa aversão e uma forte antipatia à disciplina de Língua Portuguesa por parte do aluno, muitas vezes, afastando-o, assim, da sala de aula. É fato que ainda existe uma grande resistência por diversos professores em abandonar definitivamente esse método de avaliação e pôr em prática uma metodologia diferenciada e dinâmica que atraia o aluno para a escola.

Ainda segundo Moraes (2007, p. 39), “é importante o professor estar sempre consciente de que o aluno que comete *desvios* de ortografia não está cometendo *erros* de português”. De modo a contribuir com esse posicionamento, Bagno (1999, p. 46) afirma que “o aprendizado da ortografia exige exercício, memorização, treinamento - é uma competência que tem que ser aprendida, ao contrário de outras competências que são adquiridas naturalmente”.

Vale lembrar que Bagno (1999, p. 123) considera que um dos problemas decorrentes disso é “o fato de a escola impor a norma culta, desconsiderando a diversidade linguística

existente no Brasil”. Para ele, em contraposição à noção de *erro*, e à *tradição da queixa* derivada dela, a ciência linguística oferece os conceitos de variação e mudança.

Vale salientar que, para esse estudioso, enquanto a Gramática Tradicional tenta definir a *língua* como uma entidade abstrata e homogênea, a Linguística concebe a língua como uma realidade intrinsecamente heterogênea, variável, mutante, em estreito vínculo com a realidade social e com os usos que dela fazem os seus falantes. Logo, uma sociedade extremamente dinâmica e multifacetada só pode apresentar uma língua igualmente dinâmica e multifacetada. Ademais, Bagno (1999) afirma que,

para as ciências da linguagem, não existe *erro* na língua. Se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente. Assim sendo, a noção de erro se prende a fenômenos sociais e culturais, que não estão incluídos no campo de interesse da Linguística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua *em si mesma*, em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. (BAGNO, 1999, p. 46)

Na verdade, o estudioso defende que, para analisar as origens e as conseqüências da noção de *erro* na história das línguas, será preciso recorrer a outras ciências. Nessa perspectiva, ao contrário da Gramática Tradicional, que afirma que existe apenas uma forma certa de dizer as coisas, a Linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável, ou seja, nada na língua é por acaso.

Nas atividades do professor, ainda na perspectiva de Bagno (1999, p. 46), o docente tem de, “ao encontrar formas não padrão na produção oral e escrita dos alunos, oferecer a eles a opção de *traduzir* seus enunciados para a forma que goza de prestígio, para que eles se conscientizem da existência dessas regras”. Concluímos dessa óptica que a consciência gera a responsabilidade. E é ao usuário da língua, ao falante/ escrevente, como bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a escolha dele, como também eleger as opções, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte de integrantes de outras camadas sociais diferentes da sua. Na verdade, o que não se pode é negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis.

No entender de Roberto (2016, p. 43), “a norma culta assegura a unidade linguística do país, uma vez que essa norma se sobrepõe às variedades regionais e individuais, sem eliminá-las”. Na verdade, ao fazer tal afirmação, o teórico revela que a norma é exigida em determinadas circunstâncias, mas os dialetos regionais e as particularidades estilísticas pessoais têm seu espaço na vida social. Então, cabe à escola respeitar as diferenças, democraticamente, e oferecer oportunidade de acesso ao domínio da norma culta sem o qual a vida profissional pode ficar prejudicada.

Para Travaglia (2002, p. 84), outro estudioso da dinâmica de uso da língua materna, “o ensino do Português no ambiente escolar tem sido preso às regras de gramática

normativa, estudando conceitos da língua padrão com exemplos inspirados nos clássicos literários”. O autor segue afirmando que as aulas são dadas a partir de um programa que o professor precisa desenvolver no ano, muitas vezes, descontextualizado, porque não leva em consideração as dificuldades de aprendizagem.

Para esse autor, prender-se ao *certo e ao errado* no ensino da língua materna é uma espécie de regressão às aulas elaboradas na concepção do ensino tradicional, que defende a ideia de que a formação de conceitos não pode ser reduzida à memorização, e o método de ensino que se prende a isso é falho por estimular o aprendizado de forma pronta e acabada. Para o teórico, ao contrário, a prática do ensino da língua exige a elaboração de atividades voltadas para a interação do sujeito com o mundo e com as pessoas que estão a sua volta. Acerca disso, assim ele se posiciona:

[...] ao trabalhar a gramática reflexiva, o professor desenvolve atividades que objetivam o aluno a fazer uma reflexão sobre a língua que domina, ao mesmo tempo em que propõe atividades sobre os recursos linguísticos que ele ainda não domina, a fim de adquirir novas habilidades linguísticas. (TRAVAGLIA, 2002, p. 37)

Ainda na ênfase do mesmo autor, nas atividades em sala de aula, é possível utilizar dois tipos de gramática reflexiva: a que trabalha com exercícios que contribuem para nomear fatos da estrutura e do funcionamento da língua, e a que trabalha com propostas voltadas para os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir numa situação comunicativa.

Com base nessa compreensão, o professor, no contexto atual, não corresponde mais à figura do detentor do conhecimento ou daquele que estabelece uma relação de hierarquia com os discentes. Ao contrário, o educador contemporâneo é aquele que, constantemente, tem despertado no educando a paixão pelo saber, pela reflexão sobre a sua própria atuação na sociedade e, por meio dessa reflexão, tem dado a oportunidade de reconhecer que é também sujeito ativo em um processo histórico, que pode mudar e reinventar a sua história a partir daquilo que faz.

Todas essas ações exigem, portanto, exercício consciente, o que requer reflexão do próprio ato de existir. Acerca dessas questões, para o pensador pernambucano Paulo Freire (2006), exercer a consciência é ter clareza sobre o aspecto dialético da educação. O autor acrescenta que, “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de expressão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2006, p. 30).

O teórico russo Vygotsky (1988, p. 64), que afirma existir uma situação concreta em que o homem “[...] assume a tese central de que criando e recriando a cultura em suas relações sociais, o humano cria e recria a si próprio”. Assim, este sujeito histórico não é um ente separado, que interage com a realidade, mas é parte integrante desse meio social e histórico em que atua.

Com base no exposto, a educação cumpre esse papel ao contemplar os educandos com os instrumentos que lhes são indispensáveis e pertinentes. Tal fato ocorre por meio do ensino/aprendizagem, que possibilita a todos os sujeitos históricos se apropriarem desses meios, a partir da preparação para o trabalho e para a participação crítica na vida social e política identificada em seu movimento histórico. Dessa forma, tais acontecimentos estão articulados às vontades de todos os outros cidadãos reunidos no mesmo espaço e tempo social.

Vale salientar que o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, desempenha papel fundamental na vida dos alunos, o que não corresponde a trabalhar por meio de regras de memorização que serão apenas decoradas para a prova. Ao contrário, deve oferecer às crianças e aos jovens, a partir das letras e dos diálogos, um universo de esperanças, pois deve partir do pressuposto de que a construção do saber pode ser alcançada a partir das relações interpessoais estabelecidas na sala de aula.

De volta ao pensamento de Bagno (1999, p. 17), “o profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, assim como reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos”. Na perspectiva do autor, isso se procede porque, o educador deve empreender uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa. Todas essas condutas têm o propósito de construir relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democrática e não discriminadora.

Na concepção do mesmo autor, um dos equívocos cometidos pela escola é tratar o registro linguístico que o aluno traz de casa como um empecilho ao ensino da ortografia. Isso implica dizer que forçar o aluno a falar como escreve não o ajudará a compreender o funcionamento da escrita. Como ilustração dessas ideias, Bagno (1999, p. 43) afirma que, “pode-se dizer que muitos erros de ortografia são decorrentes das concepções tradicionais de alfabetização que lidam com o processo de transcrição dos sons da fala como se a língua fosse uma entidade homogênea ditada pelos rigores da Gramática”.

Efetivamente, é inquestionável o lugar que a linguagem ocupa na vida humana. Podemos perceber que ela é a capacidade cognitiva que permite o ser humano comunicar-se de maneira produtiva com seus pares. É sabido que, por meio da linguagem, há interação, coletividade e integração, fatores esses que possibilitam o desenvolvimento humano em todas as áreas. Apesar dessa condição ser real, a Linguística, área que tem a língua como objeto de estudo, só foi reconhecida como ciência no final do século XIX e início do XX, a partir dos estudos do suíço Ferdinand Saussure (1988). Dentre os diferentes campos de estudos, dessa área do saber temos a Linguística Aplicada, que propõe reflexões sobre a língua e os processos de apropriação da escrita, na qual se insere esta pesquisa.

1.1 A LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DO PORTUGUÊS

É importante percebermos que quase tudo o que fazemos se estrutura na forma de algum tipo de linguagem, verbal ou não verbal, formas tais que são fundamentais para o entendimento da comunicação na sociedade. Assim, é mister promover um estudo da linguagem, tarefa específica da Linguística, que, segundo Cagliari,

está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, quer usando os conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita. (CAGLIARI, 2008, p. 36)

No concernente ao ensino da Língua Materna, a Linguística faz uso dos conhecimentos empíricos, buscando o desenvolvimento do processo de aprendizagem, dividindo-se, por exemplo, entre a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada. Esta última é o foco central deste trabalho.

A Linguística Aplicada (doravante LA), que até quase o final da década de 1980 era considerada uma disciplina neutra, voltada para o ensino-aprendizagem da língua, principalmente da inglesa e a serviço dos interesses políticos e econômicos dos países anglófonos, passou, já na virada do século XX, a vivenciar transformações. Sabemos que é fato que o mundo sofreu grandes mudanças que influenciaram a vida em sociedade. Em meio a isso, os discursos modernistas de direitos humanos, cidadania e conhecimento científico prevaleceram, contribuindo para que emergisse uma LA voltada para as práticas sociais, pois não havia mais espaço para a divisão entre teoria e prática.

Para muitos linguistas, a LA vive uma era de transformação à procura de novas formas de expor teorias e de tornar-se mais prática. Segundo Lopes (2013, p. 72), “essa área científica precisa tornar-se mais útil ao processo de ensino/aprendizagem, valorizando os conhecimentos que o aprendiz tem de suas práticas linguísticas”. Isto é, com o mundo em mudança, é de suma importância unir ciência, teoria e práticas sociais, direcionando-as a um projeto epistemológico que colabora na reinvenção da vida social. Por conseguinte, tais práticas demandam que a LA seja transdisciplinar, centrando-se nas áreas que envolvam o social, o político e o histórico.

Por esse ângulo, percebemos que, na contemporaneidade, a LA vai ocupando espaços, dialogando com outras áreas, como a Psicologia, a Sociologia, a Comunicação Social, a Antropologia, a História, a Pedagogia e a Informática, evidenciando, a partir disso, problemas reais da sociedade. Acerca disso, Lopes (2013, p. 95) afirma que, “não se trata de levar a verdade/conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los”.

Com tal posicionamento, o autor ratifica a importância de se considerar a variação linguística como outro dialeto e não como um *erro*, pois se trata, de fato, de uma realização diferente, não padrão. Assim, para que o aluno aprenda a variedade de prestígio, não há

necessidade de se desvalorizar a dele. Cada variedade tem o seu espaço conforme as circunstâncias enunciativas em que ocorre.

Nesse sentido, se a LA tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, visando a entender a linguagem em práticas sociais, vale lembrar que

não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado. A linguística aplicada precisa construir conhecimento que explode a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Nordeste. Dessa forma, visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sicohistória é apagada, são inadequadas por dar conta da visão de linguística aplicada contemporânea que defendo. (LOPES, 2013, p. 103)

Assim sendo, a LA precisa construir conhecimentos junto à realidade concreta dos menos favorecidos, na busca de um construto da esperança, uma vez que, a partir desses conhecimentos, poderão ser criadas novas alternativas sociais. Isso se torna possível se o ensino parte da realidade do aprendiz, se escutá-lo e traçar estratégias de ensino, considerando a realidade social, cultural e geográfica do aluno oriundo de grupos subalternos. Segundo Lopes (2013, p. 31), “a LA deve se constituir a partir da imprescindibilidade de uma Linguística mestiça”. Dito de outra maneira, ela deve empreender uma reestruturação interdisciplinar para ser capaz de dialogar com o mundo contemporâneo, tornando-se uma linguística que possa eclodir a relação entre teoria e prática.

Desse modo, será possível considerar as vozes daqueles que estão inseridos nas práticas sociais que se quer estudar, ou seja, fala-se de uma linguística que descreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, conseguindo, assim, torná-lo sujeito histórico. Nessa visão, trata-se, portanto, de uma LA em que a ética é pilar crucial.

Cabe acrescentar que vários linguistas classificam a LA como uma atividade interdisciplinar ou transdisciplinar, isto é, uma ciência que atravessa várias áreas de conhecimento. Contudo, eles, também, advertem que a transdisciplinaridade somente é possível no caso de estudos elaborados por equipes ou por grupos de pesquisadores, por ser complexo demais uma pessoa dominar conhecimentos de modo acurado de duas ou mais disciplinas, juntamente com a LA. Enfim, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são posturas que devem ser assumidas e desenvolvidas ao longo da vida profissional do linguista.

Ademais, um rompimento inesperado com o paradigma tradicional para uma nova visão não significa desprezá-lo, mas estar aberto, receptivo ao novo para o constante questionamento e para a desconstrução. Na prática, isso significa que deve haver entrosamento entre linguistas, cientistas políticos e sociólogos, e que todos incluam os discursos uns dos outros. Na verdade, a interdisciplinaridade ainda é experiência de forma incipiente. Então, antes de alcançar uma meta tão arrojada, a LA necessita ser reconhecida como área de conhecimento genuíno e de valor para as comunidades pelos membros envolvidos nas demais disciplinas.

Levando em conta essa proposta, observa-se que o ensino da Língua Portuguesa precisa ser eficaz para que o aluno possa aprender a argumentar contra o poder e contra as injustiças. Além disso, o ensino deve ajudar o discente a ampliar sua visão de mundo e compreender melhor a sociedade onde está inserido.

Com base no pensamento de Lopes (2013, p. 18),

é pertinente ressaltar que não se trata simplesmente de aplicar uma teoria, pois, para a efetivação desse trabalho, é de grande relevância o conhecimento que as pessoas envolvidas no processo ensino e aprendizagem têm de sua experiência com a língua ou com o ensino da língua.

Ainda de acordo com Lopes (2013), “a postura de dar ao aprendiz a condição de sujeito de seu conhecimento é intrínseca à LA para que esta se molde ativamente às práticas sociais”. Assim, teremos a realização da LA, que é o encontro do que as pessoas falam em seus cotidianos, intervindo nas suas práticas sociais e com a possibilidade, também, de favorecer o surgimento de novas teorias que dialoguem com ela, tornando-se, portanto, fundamental discutir as suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa.

No entender de outro estudioso, Cristóforo (2002, p. 11), “não há variante melhor ou pior de uma língua. Há variantes de prestígio, estigmatizadas ou neutras”. Para definir as propriedades a serem adotadas em sua variedade pessoal, um falante conta com várias fontes de informação linguística e não linguística de outros falantes. Mesmo que a seleção não se dê conscientemente, definem-se ações e caracterizam-se, assim, as particularidades da fala de um indivíduo, ou seja, um idioleto.

Assim, por ser a linguagem um fato social, sua perpetuação se concretiza por meio das convenções sociais. Em outras palavras, ela é coletiva, pois, se fosse individualizada, os falantes não se entenderiam, uma vez que cada um criaria suas regras a partir de um modelo pessoal, ou seja, particular. Até as crianças, no processo de apropriação da linguagem, respeitam o fato de as regras serem partilhadas por uma sociedade e não particulares. A comunidade, na pessoa dos pais/responsáveis ou professores, zela pelo desenvolvimento linguístico de seus membros, pois espera que, no futuro, eles assumam bem o seu espaço na sociedade.

Como as crianças, automaticamente, brincam, manuseiam objetos, têm iniciativas, estudam, é necessário que o processo de alfabetização considere essas capacidades desses pequenos aprendizes, respeitando e valorizando o que eles já conseguiram sem um treinamento prévio. Além disso, que os propiciem um ambiente instigante, que os leve racionalmente a construírem suas hipóteses de aquisição da escrita.

Inegavelmente, sabemos que a criança proveniente de um meio social menos favorecido economicamente, muitas vezes, depara-se com o preconceito linguístico no ambiente escolar. Sua variante de fala é tratada como uma *sublinguagem* e, conseqüentemente, o discente recebe tratamento discriminatório. Então, a escola, que deveria ser um lugar de acolhida, de harmonia e de integração, acaba colocando de

lado seu protagonismo ao não se interessar pelo que o aluno pensa sobre a linguagem, tampouco sobre a utilidade, o valor e a finalidade dessa linguagem em sua comunidade. É fato que muitos alunos demonstram dificuldade para escrever e, por isso, reproduzem a língua oral nas tarefas de produção de textos, isto é, eles escrevem como falam. Por fim, é importante que a escola trabalhe a oralidade, que mostre as diferenças e as semelhanças entre estas duas modalidades linguísticas: fala e escrita.

Logo, o estudante precisa saber que não existe uma gramática pronta para a língua falada e que há diferenças lexicais tanto na constituição de textos falados como nos de textos escritos, uma vez que, na escrita, deve-se utilizar por exemplo vocabulário mais amplo, construções sintáticas diferentes das usadas na língua oral, por exemplo e menos interjeições.

Desse modo, essas situações vão exigir uma estrutura mais refinada, também, dessa organização da oralidade, como, por exemplo, um palestrante, no momento de sua exposição. A dinâmica da fala evidencia, pois, a simplicidade de sua estruturação, como se pode notar nos exames orais e nas aulas expositivas. Então, a escrita pode ser revisada, e a fala admite reformulações do que foi dito; ao escrever podem ser feitas consultas, e ao falar podem ser feitas considerações. Portanto, a fala demonstra seu processo de criação; a escrita mostra o resultado.

Para assim proceder, é preciso se basear no pressuposto de que a língua sempre varia seja, por exemplo, devido aos grupos etários, ao grau de escolarização dos falantes, às redes sociais ou aos fatores linguísticos-estruturais. Portanto, é fundamental uma abordagem do fenômeno da variação. No entendimento de Stella Maris Bortoni- Ricardo (2005), temos de, além de nos orientar, refletir, identificar, conscientizar, respeitar e aceitar as diferenças que há nos usos linguísticos, considerando, nesse sentido, três *contínuos*: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística.

Denota-se dessa concepção que as variedades, ao longo do primeiro *contínuo*, podem ser representadas pelos falares rurais mais isolados, como as comunidades mais interioranas em distritos ou núcleos semirurais, que são influenciadas pelo urbano, pela mídia, por exemplo, até as variedades que sofreram processo maior de padronização.

Quanto ao segundo *contínuo*, o da oralidade-letramento, incluem-se desde os eventos orais sem influência direta da escrita até os eventos que se realizarão sob a mediação da escrita. Vale ressaltar que, muito embora não haja delimitação rígida entre eles, as fronteiras são fluidas e podem haver sobreposições.

Por fim, no que diz respeito ao terceiro *contínuo*, ele abarca os usos mais espontâneos da língua até os que são mais planejados e que requerem mais atenção do falante. Desse modo, inclui desde os usos menos monitorados ou mais informais até os mais formais ou mais monitorados. Em razão de todas essas questões, a escola precisa propor atividades linguísticas que possam instrumentalizar os alunos a usarem a linguagem de acordo com a situação de comunicação, de forma a garantir-lhes participação social crítica e transformadora.

O papel da escola, dessa forma, é abordar as múltiplas e complexas relações que se estabelecem entre as variedades da língua; é abordar os usos da linguagem e a sua adequação ao contexto de interação, ao gênero discursivo, ao objetivo comunicativo, ao interlocutor; é, por fim, discutir as ideologias, explícitas ou implícitas, os jogos de poder que se materializam por meio da linguagem. Trabalhar, pois, a linguagem na escola, aponta a necessidade de se considerar os diferentes processos de interação por meio da língua, sejam orais, sejam escritos, que ocorrem tanto na sala de aula quanto fora dela; há também a necessidade de analisar a situação de comunicação, os recursos linguísticos, suas diferenças de uso e seus efeitos de sentido. Não se trata, portanto, de se trabalhar única e exclusivamente a norma-padrão, mas, sim, de contemplar diversas atividades e textos que alcancem a variação linguística e descortinem as crenças e os preconceitos.

1.1.2 A visão linguística

A Linguística considera a língua falada como a manifestação de uma língua natural, isso porque, conforme Castilho (2014, p. 39), “ela é utilizada em família, enquanto a escrita é aprendida nas instituições formais de ensino”. Segundo o autor, a fundação da Associação Brasileira de Linguística - ABL, em 1969, e a profissionalização dos linguistas brasileiros trouxeram, junto com a formação teórica, a busca por temáticas que visassem ao desenvolvimento da cultura nacional e à produção de dicionários e de gramáticas mais em conformidade com o uso brasileiro do português. Impactados por essas mudanças, os linguistas começaram os estudos sobre a língua falada.

Castilho (2014, p. 41) acrescenta que tal postura “privilegia a gramática descritiva falada”. Não percebemos, então, a preocupação com o *certo* e o *errado*, conforme a gramática tradicional. Para o teórico, “os códigos gráficos perseguem um objetivo que nunca será atingido: aproximar a língua escrita da língua falada. Escrever como se fala é impossível: basta lembrar a flutuação sobre a execução linguística, assegurando a intercompreensão” (CASTILHO, 2014, p. 92).

Desse modo, a gramática, na perspectiva do autor, deve fornecer aporte para que se reflita sobre a língua e se perceba a sua dinamicidade e pluralidade. Ao dissertar sobre a história da Língua Portuguesa, Castilho (2014, p. 87) afirma que ela, “relaciona os aspectos sociais às mudanças linguísticas”. O autor, em sua obra, investiga o português falado e apresenta aspectos importantes do diálogo e do texto.

Acerca disso, Castilho (2014, p. 96) acrescenta a seguinte fala: “É por um ensino reflexivo, no qual os aprendizes são expostos às novas formas de pensar sobre a língua”. Nessa perspectiva, o autor quer dizer que os alunos serão vistos como parceiros no processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, ele, também, sugere que a associação dos discentes ao processo de ensino e aprendizagem pode ser feita por meio do desenvolvimento de pequenos projetos que visem a transformar a sala de aula e a escola em lugares de debate.

Embora muitos contestem o *poder* da gramática tradicional, outros continuam defendendo a ideia de que se deve saber gramática para saber ler e escrever muito bem. Em suma, para quem propaga esse pensamento, ensinar Português é ensinar gramática. Segundo o autor anteriormente mencionado, não importa que, com tal postura, esses defensores estejam relegando um plano secundário. “O ensino do Português, língua materna, deve acontecer como uma contínua reflexão sobre a língua, muito mais do que qualquer outra coisa.” (CASTILHO, 2014, p. 102)

Nessa discussão, segundo esse teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL,1998) levam em conta, no mínimo, três aspectos: os destinatários desse ensino, as diretrizes recomendadas e a contínua avaliação dos resultados obtidos, os quais ainda não foram devidamente implementados por vários motivos, sendo alguns deles já elencados nesta pesquisa.

Para Castilho (2014, p. 90), “os professores de língua portuguesa não contribuirão para a formação dos cidadãos participativos se não pararem de tratar seus alunos como sujeitos passivos”. Ou seja, como atores sociais não envolvidos em seu processo de formação, processo esse fundamental em que serão vistos como indivíduos aos quais oferecemos respostas a perguntas que eles não formularam. Ainda em conformidade com esse autor, se considerarmos a variedade culta como uma dentre várias outras que podem ser empregadas diante de determinada situação social, veremos que nenhuma variedade linguística preponderará sobre a outra, pois todas têm seu valor e o que deve se exigir do falante é apenas uma questão de adequação.

Bagno (2014) é outro linguista que trata do tema ortografia. Esse teórico apresenta a língua que aprendemos naturalmente na nossa comunidade como a “Língua Mãe, a língua que cada pessoa começa a adquirir tão logo nasce, e cria o vínculo afetivo linguístico com a mãe” (BAGNO, 2014 p.100). O autor se refere à língua estritamente falada.

No entanto, quando a língua materna é oficializada como o idioma de um país, passa a ser a língua paterna, que é basicamente escrita, ortografizada, normatizada. Bagno (2014, p. 100) afirma que a LM é “[...] Língua de mulher” - tendo em vista que sofre, na maioria das sociedades, as mesmas depreciações direcionadas ao gênero feminino: é o lugar do *erro*, do *desvio*, do *frágil*, do pouco confiável, do instável, do inconvenientemente sensível e sensitivo. Ao pai cabe domar e domesticar esse idioma errático, conferindo-lhe regras, regimentos, registros, regências, regulamentos - palavras todas derivadas de *rex*, *regis*, ‘rei’, assim como *recto*, *direção*, *correção*, *régua*. É a língua do direito (*derectu-*, ‘o que está reto’), exigida como lei linguística. Em outras palavras, a língua paterna é a língua de *erecção*, a língua do rei, pai da nação, símbolo do Estado.

Ainda segundo o mesmo autor, a Língua Paterna – LP nas escolas é a que, por muito tempo, ficou restrita à escrita literária. Desse fato, originaram-se os chamados

erros de Português, pois o aluno que falava a língua materna, que tinha adquirido espontaneamente, de repente se vê diante da língua impositiva, tradicional, monitorada por leis que visam à uniformização da ortografia. No entanto, essa função subjetiva da ortografia de fazer a transcrição da língua falada vai contra a dinamicidade da língua, pois toda língua viva está em constante modificação, e, devido à ortografia ser uma instituição idealizada por humanos, as suas opções sempre serão opções políticas, em que uma variedade linguística – geralmente a da região mais rica do país ou daquela onde está o poder político – serve de base para a fixação das regras da escrita. (BAGNO, 2014, p. 373)

Acrescenta-se a isso o fato de termos consciência de que, em um sistema de escrita alfabética, a ortografia não corresponderá plenamente a uma relação biunívoca. Logo, a unificação ortográfica só é possível na forma de escrever a língua e não na sua pronúncia ou no seu emprego.

Apoiados em Bagno (2014), podemos afirmar que, “[...] concretamente, a Língua Portuguesa teve apenas duas reformas ortográficas, que foram as de 1911 e 1945”. Em tais épocas, houve mudanças profundas nos aspectos da escrita linguística. Vale ressaltar que não podemos chamar de reforma mudanças que afetam apenas 0,5% das palavras do Português Brasileiro e 12% do Português Europeu. Para efetivar uma reforma ortográfica é preciso optar por uma única forma para escrever o som [s], que pode ser escrito com: ‘ç’, ‘ce’, ‘ci’, ‘s’, ‘sc’, ‘sç’, ‘ss’, ‘x’, ‘xc’, ‘xs’; ter uma única forma para o som [z], que, ainda, se escreve ‘z’, ‘s’ ou ‘x’; ter formas para escrever o som [ʃ], que podemos grafar ‘ch’ e ‘x’. Não podemos esquecer, pois, que houve outras reformas depois dessas, que trataram, entre outros aspectos, de acentuação, hífen. A seguir, exemplificaremos essas e muitas outras inconsistências linguísticas que constituem *desvios* para um aprendiz da língua escrita no Quadro 1:

Quadro 1 – Relação entre sons e grafias

Som	Grafias possíveis	Exemplos
[ʒ]	J G S'	Já – fujão – viagem Gente – fugir – viagem Lesma – rasga – resvala
[ʃ]	CH X S' Z'	Cheque – encher - racha Xeque – enxergar – roxa – texto Dois – vistos – meus Faz – juiz – arroz
[^u]	O U L	Mágoa – coalhada – névoa Mau – cauda – auto Mal – calda – alto
[s]	Ç C S SC SÇ SS X XC XS Z	Aço – poço – iço – ouço – ruço Cinto – cento – cede Sinto – sento – sede Nascer – crescer – descer Nasça – cresça – desça Asso – posso – isso – osso – russo Excremento – sexta - trouxe Exceder – excitar – exceção Exsudar – exsurgir - exsolver Faz – juiz – arroz
[z]	S X Z	Raso – presa – alisar Exame – exemplo – exímio Reza – preza
[k' s]	X CÇ CC C-S	Fixo – tóxico – sexo Facção – ficção – sucção Faccioso – ficcional – fricção Fac-símile

Fonte: Bagno (2014, p. 390).

O pesquisador Bagno (2014, p. 387) defende “[...] ser imprescindível que o professor tenha consciência de que nem tudo que se escreve se pronuncia, nem tudo o que se pronuncia se escreve e que a ortografia é sempre arbitrária e exige conhecimentos prévios para que seja aplicada adequadamente”. Para esse autor, isso implica dizer que, para escrever, entre outros aspectos, temos que saber que nem todo ‘o’ tem o som [o], ou seja, a ortografia não representa absolutamente a fala.

Conforme Bagno (2014, p. 87), “[...] outro ponto que dificulta a aquisição da escrita é o fato de ela ser considerada igual à variedade padrão”. Nessa visão, a língua escrita tem prevalência sobre a falada. Tem-se, daí, a pretensão de normatizar a fala por se considerar a escrita como a *língua correta*. Para a maioria dos autores da Gramática Normativa, apenas a modalidade escrita tradicional faz jus a ser chamada de Língua Portuguesa, o que é uma visão carregada de preconceitos linguísticos.

Para Bagno (2014), as regras da escrita oficial da língua e os fenômenos da língua oral não são valorizadas devidamente pelos gramáticos prescritivos. Em face disso, a fonética e a ortografia não têm a diferenciação que contribua, substancialmente, para a aprendizagem da escrita, e que evite incoerências, como explicar que a letra ‘x’ representa

o fonema /j/ depois de um ditongo e fundamentar os ditongos nas palavras ameixa, caixa, peixe e eixo, cuja pronúncias são [a'me^fa], ['ca^fa], ['pe^fi], ['e^fu]. É complexo para um aprendiz entender isso, uma vez que nós identificamos apenas duas vogais antes da letra 'x', já que não temos dois sons (ditongos). Logo, concretamente, temos dois dígrafos.

Sabemos que, na apropriação da escrita, o discente elabora hipóteses fundamentadas no conhecimento que tem de sua língua materna. Dessa forma, devemos ter clareza, segundo Bagno (2014, p. 373), “[...] da representatividade de um *erro* ortográfico para a sociedade, que rotula quem o produziu de incapaz”, pois, ainda segundo o teórico, quase sempre, um único *desvio* ortográfico basta para invalidar um texto completo e lançar sobre o autor a rotulação de que *não sabe Português*.

Devido a isso, acreditamos que o coerente seria trocar a denominação de *erro* por *tentativa de acerto*. Afinal, quando um aprendiz não grafa corretamente uma palavra, na maioria das vezes, percebemos que ele cometeu apenas um desvio da ortografia oficial, que não causou nenhuma mudança na sintaxe ou na semântica do que está expresso. Na verdade, o aluno apenas empregou uma forma de escrever que não é a dominante. Para tanto, não é justo que pague um preço tão alto por ter chegado mais próximo do acerto que do *erro*, uma vez que “a língua escrita é uma análise da língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita, no momento de grafar seu texto, em sintonia com seu perfil sociolinguístico.” (BAGNO, 2014, p. 353)

Não podemos nos esquecer de que muitos *desvios* na escrita dos alunos também vêm do engano de considerar a escrita igual à ortografia. É preciso que o profissional que trabalha com o ensino da língua esteja ciente de que “saber ortografia não é saber a língua” (BAGNO, 2014, p. 356). Ainda conforme o mesmo autor, “saber a língua é muito mais que memorizar, treinar regras, é ser conhecedor perfeito da gramática de sua língua, sem sequer saber ler/escrever. Conhecer a língua é elaborar hipóteses ao escrever”. É compreender quando e por que um aprendiz grafa ‘sinema’, ‘sebola’, ‘felis’, ‘aso’, ‘essessão’, ‘xapel’, ‘otéu’. Para esse estudioso, é importante que o docente saiba quais são os *erros* mais recorrentes nas produções escritas dos discentes, para que possa mediar o ensino e a aprendizagem de forma competente. Melhor dizendo, é preciso que seja propiciada ao professor uma formação em Linguística, Sociolinguística, História da escrita, entre outros conhecimentos linguísticos e técnicos.

Segundo Bagno (2014), “os *erros* ortográficos, ainda que constantes, têm fundamento, pois geralmente são trocas: de ‘j’ por ‘g’, de ‘s’ intervocálico por ‘z’, de ‘ch’ por ‘x’, de ‘ç’ por ‘ss’, de ‘l’ por ‘u’ etc”. Na verdade, esses são *desvios* provenientes da falta de uma análise e de uma aplicação das convenções ortográficas. Por fim, um aluno com um bom nível de letramento sabe que é necessário ter várias referências que o ajudam nesse processo, como, por exemplo, os gêneros textuais mais monitorados, a etimologia das palavras, os critérios de normatização da ortografia, tradições culturais.

Apoiados em Bagno (2014), insistimos em dissertar sobre o *erro*, por acreditarmos que, a partir de uma postura nova do profissional da língua ante a ele, é possível mediar, de forma mais eficiente, a apropriação da escrita. No entender do estudioso, “para o linguista profissional, o erro não existe, pois toda e qualquer manifestação linguística segue regras gramaticais facilmente demonstráveis.” (BAGNO, 2014, p. 935). Contudo, para a maior parte das pessoas, o *erro* existe e é preciso acabar com ele, não deixando quaisquer dúvidas sobre os seus efeitos maléficis.

Acerca dessa questão, BAGNO (2014, p. 935) diz que ele “poderá ser possível, através de uma reflexão que permita analisar a realidade linguístico-social do aprendiz”, ainda que quem não fala a língua corretamente seja alijado da cultura letrada, ficando, portanto, à margem da sociedade. Defendemos, fundamentados nas palavras de Bagno (2014, p. 938), “que o lugar da escola no planeta ‘erro’ é a zona intermediária, onde circulam as concepções científicas e as noções de senso comum”. À escola, cabe apontar o que tem de produtivo e descartável em casa, como uma dessas interpretações por meio de um debate respeitoso e democrático.

1.2 PROCESSOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Uma certeza que se pode ter é a de que os alunos, quando chegam à escola, já têm uma competência linguística que lhes permite manter comunicação com a família e com os amigos, por exemplo. Assim, é inegável que há uma relação entre língua e sociedade, sendo uma separação entre ambas simplesmente impossível. Evidentemente, essa relação é suscetível a variações, sendo estas ocasionadas por diversos fatores, tais como: região, faixa etária, condições socioeconômicas, grau de escolaridade, entre outros.

Desse modo, a maneira de falar de cada indivíduo depende muito do meio social no qual ele está inserido, pois essa inserção é referente a escrita, tendo em vista que o aluno, principalmente aquele iniciante na produção de textos, apresenta a tendência de escrever conforme os sons produzidos pela fala. No entanto, a escrita e o domínio da ortografia são processuais e requerem maior contato com as regras convencionadas gramaticalmente. A partir disso, o trabalho com a ortografia requer tempo e deve sempre estar coligado à oralidade, valendo salientar que nem sempre esses sons, produzidos pelos falantes, correspondem aos mesmos sinais gráficos.

Vale salientar que, quando trabalhamos com textos, estamos usando a língua como um fenômeno social. Assim, considerando que a língua não é homogênea e que ela varia por diferentes fatores, é necessário que nós, os falantes, sejamos capazes de estabelecer relações entre o conteúdo que está sendo dito e a forma como dizemos determinadas informações.

Segundo Oliveira (1990, p. 34), para que o processo de ensino e aprendizagem da escrita seja profícuo, faz-se necessário que o mediador consiga

perceber que o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, no primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua (no caso, do Português); Perceber que a escrita é construída pelo aprendiz, com base em hipótese que ele formula, e reformula, sobre este sistema; Perceber que a cada estágio do processo de apropriação da escrita corresponde uma hipótese diferente sobre o que seja escrever correto, Perceber que os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses levantadas pelo aprendiz e; Perceber que uma intervenção pedagógica eficaz requer da professora habilidade de reconhecer a natureza da hipótese que o aprendiz fórmula a cada momento [...].

Para tanto, é importante que o docente conheça os processos fonológicos do português brasileiro para que, ao interagir com os alunos, tenha condições de oferecer-lhes o auxílio necessário para superar as dificuldades apresentadas na escrita. Assim, quando mencionamos os processos fonéticos e fonológicos em relação à escrita, observamos desvios devido às convenções ortográficas do Português brasileiro, que possui um sistema de escrita alfabético, ou seja, seus fonemas são representados por letras.

Acerca disso, Ilha (2010, p. 27) afirma que “os sujeitos aprendendo a escrever terão que representar, conscientemente, por meio da letra, o fenômeno inconsciente”. Além disso, deverão se apropriar de convenções ortográficas próprias da língua escrita, cujas relações entre fonema-letra podem ser tanto regulares como irregulares.

Com base em Moraes (2007, p. 27), as relações regulares podem ser incorporadas pela compreensão. É possível prevermos a forma correta sem nunca termos visto a palavra anteriormente. Citamos dois tipos: as regulares diretas, que ocorrem quando se estabelece uma relação direta entre fonema-letra, de tal forma que um fonema é representado por somente uma letra. Não há nenhuma outra letra para representar o referido fonema, as relações regulares contextuais, que ocorrem quando a letra (ou dígrafo) que deverá ser empregada é definida pelo contexto. Por exemplo: fonema /k/, que deve ser representado pela letra “c” antes de a, o, u ou pelo dígrafo “que” antes de e, i.

Já as relações irregulares exigem a memorização por parte do aluno. Exemplo disso é o fonema /s/ (s- seguro; c- cidade; x- auxílio; ss- cassino; sc- piscina; sç- cresça; z- giz; ç- força; xc- exceto). Em vista disso, são mais comuns nas relações irregulares os *desvios* que ferem as convenções ortográficas da língua escrita.

Roberto (2016, p. 119) apresenta conceitos básicos para o estudo das propriedades acústicas da fala e comenta sobre os processos de ensino-aprendizagem da ortografia. A autora descreve cinco tipos de processos fonológicos, a saber: apagamento, acréscimo, transposição, substituição e ressilabação. Vejamos, então, cada um desses processos e suas respectivas subdivisões:

a. Apagamento ou supressão

Ocorre quando um ou mais segmentos, consonantais ou vocálicos, sofrem apagamento, ocasionando alterações na estrutura da sílaba.

• Apagamento da vogal

Tende a ocorrer quando [a vogal] assume posição inicial de vocábulo, coincidindo com sílaba [...]:

obrigado > brigado, até > té
despertador > dspertador, xícara > xicra

Além de se manifestar em início de sílaba, conforme comentado pela autora, o apagamento de vogal é recorrente no interior de palavras, como nos casos de “dspertador” e “xicra”.

• Apagamento de consoante

É recorrente com as letras que constituem o segundo elemento do encontro consonantal e com os róticos e fricativos em posição de coda.

bicicleta > biciketa, vidro > vido
morar > mora, Artur > Artu

Nesse caso, vale destacarmos um caso de apagamento de consoante não citado pela autora e bastante comum de ser transferido da fala para a escrita do [d] dos verbos flexionados no gerúndio, a exemplo de fazendo > fazeno.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 92) cita que “no Português brasileiro, há uma forte tendência à queda da segunda consoante quando a sílaba CVC ocorre no final de palavra”. Esse fenômeno pode ser observado em carnaval > carnava e horrível > horrive.

• Apagamento de semivogal

cadeira > cadera, beijo > bejo
rouubo > robô, loura > lora

Conhecido como monotongação, o apagamento de semivogal, também, constitui, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 95), um exemplo de modificação de sílaba CVC para CV.

- **Apagamento de sílaba**

estava > tava

fósfo > fosfo

Além de podermos analisar os processos fonológicos de supressão de acordo com o tipo de segmento apagado, conforme explicitado anteriormente, Roberto (2016, p. 121) explica que também podemos fazê-lo segundo a posição ocupada pelos segmentos na palavra. Desse modo, são observadas três possibilidades:

- **Aférese**

Quando a redução se dá no início da palavra:

até > te, acabou > cabou

- **Síncope**

Quando a redução ocorre no interior da palavra:

Chácara > chakra, cozinheiro > cozinheiro

- **Apócope**

Quando a redução se manifesta no final da palavra:

lâmpada > lampa, ônibus > ônibu

Um caso de supressão associado à síncope é a haplologia. Roberto (2016), no entanto, explica que a haplologia constitui um fenômeno de apagamento de segmentos com características específicas. Vejamos, então, o posicionamento da autora:

- Haplologia

Quando a redução ocorre em “uma de duas sílabas contíguas iguais ou semelhantes [...], pode ocorrer (haplologia) no interior de vocábulos, mas também é comum em fronteira entre vocábulos formais.” (ROBERTO, 2016, p. 121)

paralelepípedo > paralepípedo

no lado de dentro > no la de dentro

Acréscimo

Ocorre quando um segmento é inserido em uma palavra e, analogamente aos casos de apagamento, ocasiona a construção de novas estruturas silábicas. A seguir, apresentamos os três tipos de inserção listados pela autora, os quais levam em conta o contexto em que o fenômeno se manifesta, podendo ocorrer no início, interior ou final da palavra.

- **Prótese**

Acréscimo de segmentos no início da palavra:

voar > avoá, lembrar > alembrar

- **Epêntese**

Acréscimo de segmento no interior da palavra, sendo recorrente em “processos de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão canônico do Português ou representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem” (ROBERTO, 2016, p. 122).

pneu > pineu, vestido rosa > vestido rosio

Um caso de acréscimo vocálico do tipo epentético é a ditongação, fenômeno em que uma semivogal é inserida após uma vogal, a exemplo de

arroz > arroiz, nasceu > naisceu

- **Paragoge**

Acréscimo de segmento no final da palavra:

variz > varizi, internet > internete

- **Transposição**

Conhecida como metátese, a transposição ocorre quando um segmento tem sua posição alterada na sequenciação esperada dos elementos de uma palavra, isto é, o segmento é reposicionado. Essa alteração pode ocorrer em uma única sílaba ou entre sílabas diferentes.

perguntar > preguntar, dormir > drumi

tábua > tauba, estupro > estrupo

Em um estudo sobre a metátese no Português brasileiro, Monaretto (2007, p. 45), explica que

o processo de reordenamento de segmentos dentro de uma nova palavra é um fenômeno antigo e persistente na Língua Portuguesa. Da passagem do Latim para o Português, há formas derivadas por metátese, que se consolidam em uma única forma escrita no português moderno, como em fenestra > fresta e em semper > sempre. Já outras palavras mantêm registro gráfico variável em dicionários atuais, como é o caso, por exemplo, de falar-palrar e de enjoar- enojar.

Ainda sobre metátese, Roberto (2016) cita o hiperbibasmo, processo fonológico de transposição do tipo suprasegmental em que a posição da sílaba tônica da palavra é alterada. Um exemplo é o caso de gratuito > gratúito, cuja semivogal passa a ser tônica, constituindo um hiato

Substituição

Ocorre quando um segmento é substituído por outro cujos traços distintivos sejam próximos. Um exemplo de substituição é a assimilação, já discutida na seção anterior. Há, ainda, outros casos desse tipo de processo fonológico, vejamos:

- **Fortalecimento X enfraquecimento**

Recuperando Cagliari (2012), Roberto (2016, p. 123) distingue as substituições em que “há a troca de uma articulação mais ‘frouxa’ por uma que exige maior esforço [fortalecimento]” e “[enfraquecimento] quando ocorre o contrário”.

Fortalecimento = bravo > brabo

Enfraquecimento = leque > lequi

- **Plosivização**

Ocorre quando o segmento consonantal fricativo ou africado é trocado por um plosivo:

vaca > baca, saia > taia

- **Harmonia vocálica**

Manifesta-se quando uma vogal assume traços de outra vogal presente na palavra:

menino > mininu

- **Sonorização**

Ocorre quando o segmento consonantal assimila o vozeamento do segmento adjacente:

Subsídio > subzídio

- **Dessonorização**

Ao contrário da sonorização, a desonorização caracteriza-se pela perda do vozeamento:

gato > cato

- **Palatalização**

Ocorre quando o segmento se torna palatal ou mais próximo de um som palatal.

Gente [ʒêntʰ], leite [lejtʰ]

- **Sândi**

Caracteriza-se por modificações morfofonêmicas ocasionadas pela junção de segmentos, podendo ocorrer no interior de uma palavra (sândi interno) ou na fronteira entre palavras (sândi externo).

Sândi interno = compreeender > comprender

Sândi externo = mar alto > maralto

- **Rotacismo**

Manifesta-se quando há permuta entre consoantes líquidas:

blusa > brusa, alface > arface

- **Semivocalização**

Ocorre quando o segmento consonantal líquido é substituído por uma semivogal:

carne > caine

- **Anteriorização**

Caracteriza-se pela mudança de um segmento por outro que lhe anteceda quanto ao ponto de articulação:

churrasco > surrasco

- **Posteriorização**

Ocorre quando um segmento é substituído por outro que lhe suceda quanto ao ponto de articulação:

salsicha > salchicha

- **Ressilabação**

De acordo com Roberto (2016, p. 126-127), a ressilabação é um processo fonológico causado pelo sândi. Nas palavras da autora esse fenômeno fonológico

manifesta-se devido ao fato de dois núcleos silábicos entrarem em contato, levando ao desaparecimento de um deles, prosodicamente o mais fraco, que tende a ser a átona final, comumente mais fraca do que a pré-tônica inicial, quando a ressilabação se dá em fronteiras de palavras.

A autora enumera, então, três causas para a ocorrência de ressilabação: elisão (apagamento ou supressão), ditongação e degeminação (crase). Passemos, então, à análise da ressilabação por degeminação, uma vez que os casos de elisão e de ditongação foram discutidos anteriormente.

- **Degeminação ou crase**

Caracteriza-se pela fusão de segmentos vocálicos idênticos, podendo ocorrer no interior de uma palavra ou na fronteira entre palavras.

de ele > dele, da a água > d'água

coordenador > cordenador, caatinga > catinga

menina a alegre >menin[a]alegre

Outro caso de ressilabação citado por Roberto (2016, p. 128) pode ser observado nas palavras *sport* > esporte e *ball* > bola. Nesses exemplos, as palavras *sport* e *ball*, de origem inglesa, tiveram que ser *adaptadas*, fonologicamente, à fonética do Português brasileiro.

Os processos fonológicos são causadores de modificações e variações da língua. Essas são as mudanças que ocorrem com os fonemas no início, no meio ou no fim, ao se combinarem para formar os vocábulos, de modo que seja oportuno abordar as relações entre fala e escrita, que serão discutidas na seção seguinte.

1.2.1 A fala e a escrita

Ao tratar das relações entre fala e escrita, Marcuschi (2010, p. 26) afirma que

é necessário ter consciência da primazia cronológica da oralidade e dos valores sociais que estão implícitos na valorização da escrita, principalmente pelo fato de esta se constituir uma tecnologia adquirida em contextos formais, o que historicamente lhe conferiu maior valor.

Para o autor, é importante indagar se as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas. A partir dessa indagação, ele destaca diferentes maneiras de observar essas relações e, ao mesmo tempo, busca sugerir a maneira que acredita ser a mais adequada para tratar essas duas modalidades da língua.

A primeira dessas maneiras é a que se apoia numa dicotomia, ou seja, aborda-se a fala e a escrita como sendo opostas. Isso se dá porque os autores que trabalham nessa perspectiva se centram no código linguístico, sem se preocupar com os usos da língua ou com a produção textual. Foi essa perspectiva, de acordo com Marcuschi (2010), que originou o prescritivismo de uma única norma linguística.

Vê-se, aqui, a clara influência da concepção de linguagem como expressão do pensamento, concepção essa que não contempla os usos e as situações de produção dos discursos. Foi a partir dessa perspectiva que se derivou a divisão entre língua falada e língua escrita, tendo cada uma das modalidades propriedades específicas e exclusivas, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 2: Dicotomias escritas

Fala	Versus	Escrita
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentada		Completa

Fonte: Marcuschi (2010, p. 27).

Marcuschi (2010, p. 28) considera que, embora essa visão dicotômica dê “[...] bons resultados na descrição estritamente empírica, ela é totalmente insensível aos fenômenos dialógicos e discursivos”. Além disso, o estudioso diz que “[...] ela tem o problema de conceber a fala como caos, espontaneísmo e lócus do erro, em oposição à escrita, que seria o lugar da norma e do bom uso da língua.”

A segunda tendência, de acordo com o autor, é a *culturalista*, que, apesar de contemplar as práticas de linguagem, é pouco adequada para a análise específica de certos fenômenos da língua, por ser mais desenvolvida em outras áreas do conhecimento, como Antropologia e Psicologia. Para alguns teóricos que se filiam a essa perspectiva, a escrita representa um avanço cognitivo dos indivíduos e sua introdução em algumas culturas provocou grandes alterações na vida humana.

Acerca disso, Marcuschi (2010) destaca o valor dado à escrita das sociedades em geral. O autor aponta, então, alguns problemas encontrados na visão dos adeptos dessa tese, como o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante em relação ao letramento, deixando-se de perceber muitas das heterogeneidades sociais em relação à língua.

A terceira posição destacada pelo autor é a *variacionista*, que propõe aspectos específicos em relação à abordagem das variedades padrão e não padrão no ensino. Marcuschi (2010) aponta como destaque dessa perspectiva o fato de não se buscar evidenciar diferenças entre fala e escrita, mas entre variedades linguísticas quaisquer. Outros teóricos dessa vertente buscam mostrar que a decisão sobre qual das variedades será considerada a padrão é muito mais ideológica do que linguística. Junto a isso, novo aspecto a se destacar é que o fenômeno se dá nas duas modalidades da língua, evitando-se, assim, a associação da escrita à língua padrão. Entretanto, o problema, nessa perspectiva, é a tentativa de desenvolver nos indivíduos um desempenho dialetal, o que seria impossível, segundo o autor.

A quarta perspectiva apresentada por Marcuschi (2010) “é a *sociointeracionista*, que tem como princípio a visão da linguagem como interação”. Por essa perspectiva, ambas as modalidades da língua apresentam dialogicidade em usos estratégicos, como também funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

Marcuschi (2010) destaca, nessas teorias, a possibilidade de analisar os fenômenos linguísticos em relação às situações de interação, tornando os gêneros textuais e seus usos como um dos objetivos primordiais de seus estudos. Assim, esse ponto de vista distancia-se de algumas visões equivocadas anteriores, mas é ainda necessário aprofundar as explicações de fenômenos próprios da língua.

Ao analisar cada uma dessas perspectivas, Marcuschi (2010) comenta que não há um consenso sobre as relações entre fala e escrita, e que isso se dá principalmente, devido ao dinamismo que envolve essas duas modalidades. Afirma ele que

discorrer sobre as relações entre oralidade/ letramento e fala/ escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e de escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (oralidade fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Dessa forma, faz-se necessário, conforme o autor, que a relevância tanto da oralidade quanto do letramento seja explicitada a partir das práticas de linguagem, por meio das quais são determinados o papel, o lugar e a importância de cada um; não se trata, pois, de uma relação oposta, mas, sim, situada num *contínuo sociohistórico* de práticas.

A oralidade, então, é uma prática social com objetivos de interação definidos, que se manifestam em diferentes gêneros textuais por meios sonoros. Ela pode variar entre formas mais ou menos rígidas, a depender do contexto de uso. Quanto à fala, para Marcuschi (2010, p. 37), é “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral.”

Ainda na perspectiva desse autor, “a fala é caracterizada pela utilização da voz em forma de sons, com algumas características específicas, envolvendo aspectos prosódicos e outros recursos expressivos, como gestos e movimentos do corpo”. A escrita, da mesma maneira, é uma forma de “[...] produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica [...]”. Por fim, Marcuschi (2010) define letramento como sendo as práticas sociais relacionadas à escrita, abarcando desde uma apropriação mínima até um domínio profundo da escrita, bem como a participação significativa em eventos dessa natureza.

Assim, a maior diferença entre fala e escrita seria a questão dos aspectos sonoro e gráfico, podendo essa visão ser ampliada no sentido de englobar “[...], na fala, todas

as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, bem como englobar na escrita todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Isso posto, Marcuschi (2010) passa a destacar alguns aspectos interessantes de se observar nessa relação. Primeiramente, salienta que a língua, tanto falada quanto escrita, “reflete, em boa medida, a organização da sociedade” Ainda conforme o mesmo estudioso, “isso se dá devido às relações entre a língua e as representações sociais; é por meio da língua que os seres humanos podem constituir e firmar crenças e pontos de vista sobre os variados acontecimentos do mundo”. Assim, junto à cultura, numa visão mais abrangente do autor, o que torna o ser humano mais peculiar dentre os demais seres vivos é “o fato de ele dispor de uma linguagem simbólica articulada que é muito mais do que um sistema de classificação”. (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

Complementando seu pensamento, o autor ressalta que a oralidade não desaparecerá e, junto à escrita, ela é um grande meio de expressão da atividade humana, tendo em vista ser intrínseca ao ser humano e reflexo de fatores como identidade regional e social.

Em relação aos usos da língua, Marcuschi (2010, p. 37) ressalta, de forma bastante enfática, que a utilização de uma ou outra modalidade dependerá da situação, “[...] havendo práticas que são mais adequadamente mediadas pela escrita e outras pela modalidade oral da língua. Assim, oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas práticas de sociedades diversas.”

Em sequência, o autor propõe que se deixe de analisar a oralidade a partir do olhar com que sempre observamos a escrita, e que as diferenças entre ambas sejam percebidas dentro de um contínuo em que se situam variações de gênero decorrentes das práticas sociais. Desse modo, haveria, então, um gênero que seria o protótipo da fala (que não seria comparável a um gênero escrito), e outro que seria o protótipo da escrita; e ainda, alguns gêneros poderiam ser considerados mistos, por possuírem características de ambas as modalidades. Uma das questões centrais dessa discussão, segundo Marcuschi (2010, p. 38), é “[...] a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, já que se trata de diferentes realizações de uma mesma gramática, mas com peculiaridades que fazem com que uma modalidade não seja a representação da outra”.

Com vistas a explicar sua hipótese acerca das relações entre fala e escrita de um ponto de vista sociointeracional, Marcuschi assim se posiciona:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais- discursivas, seleção lexical, estilo, grau de formalidades, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2010, p. 42).

Dessa forma, o autor busca explicar que ambas as modalidades variam em um *continuum*, e a comparação entre elas deve ser pautada nesse *continuum*, que envolve as condições de produção e uso da língua.

1.2.2 O processo de aquisição da escrita

Ao iniciar seu desenvolvimento grafo-motor, as crianças apresentam estágios muito semelhantes. Em suas primeiras produções escritas, é comum elas utilizarem desenhos para representar objetos ou conceitos. A palavra família, por exemplo, para elas, pode ser escrita por meio de um desenho do pai com a mãe, e/ ou irmão. Com o tempo, elas passam a escrever silabicamente, e grafias, como ‘fmg’ para formiga, tornam-se comuns, até que avançam para a escrita alfabética, passando a ligar os sons às letras do alfabeto.

Sobre esse processo de aquisição da escrita, muitos estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas vêm tentando compreender como ele ocorre e procuram desenvolver métodos eficazes para a alfabetização das crianças. Uma das concepções mais significativas nesse campo, apresentada por Oliveira (1990, p. 08), afirma que “a primeira interação entre o aprendiz e a escrita ocorre por intermédio da oralidade”. De acordo com essa teoria, quando chegam à escola, as crianças tendem a transferir, para o ambiente escolar, aspectos da forma falada já adquirida.

Aos poucos, o discente passa a refletir sobre a relação entre letra e som. Ele percebe, por exemplo, que uma palavra pode ser pronunciada de diferentes formas, mas que só há uma grafia legitimada. Dessa forma, cabe ressaltar que

não estamos sugerindo aqui que apenas o conhecimento da língua falada tenha influenciado no processo de aprendizado da escrita. Mas estamos sugerindo, sim, que este conhecimento está amplamente envolvido no aprendizado da escrita. (OLIVEIRA, 1990, p. 10).

Essa concepção ainda ressalta que aprendemos a partir de esquemas mentais inatos, ou seja, cada aprendiz, enquanto um ser inteligente, dotado de capacidade de raciocínio, de fazer interferências e generalizações, interage com seu objeto de conhecimento, reconstruindo-o e assimilando-o de acordo com sua capacidade cognoscitiva e sua competência linguística. Assim, quando está diante de uma atividade de escrita, formula hipóteses de uso do objeto de estudo, ordena-as, exclui, categoriza e reformula-as, a partir do conhecimento que possui da fala.

Para os docentes, conhecer essas hipóteses elaboradas pelos alunos é de extrema importância, pois é a partir delas que as etapas pelas quais eles passam, ao relacionar sons e letras na aprendizagem da escrita, podem ser compreendidas. Ademais, é por intermédio dessas hipóteses que o professor de língua portuguesa compreenderá a origem desses desvios ortográficos presentes nos textos de cada aluno e poderá buscar estratégias para amenizá-los, ajudando o aprendiz a construir uma teoria adequada sobre a relação entre oralidade e escrita.

Alvarenga (1989), outro teórico, deixa claro que é fundamental ao alfabetizador ter uma formação linguística adequada para ser capaz de entender a escrita dos seus alunos e criar métodos que os auxiliem nessa tarefa. Segundo esse autor,

no caso da aquisição da escrita, a identificação e explicação dos desvios que os alfabetizados cometem (abordagem teórica) fornecem subsídios para a ação pedagógica: para a formação linguística do alfabetizador, de modo que ele adquira competência para compreender a natureza dos desvios dos alfabetizados, e para, a partir dessa compreensão, definir o melhor procedimento para levar o aprendiz a avançar na construção de seu conhecimento do sistema ortográfico. (ALVARENGA *et al.*, 1989, p. 8).

Desse modo, os *desvios* devem ser considerados como parte natural desse processo, pois eles indicam que o aluno está no controle de sua aprendizagem, tentando dominar o código escrito, utilizando mecanismos para executar as hipóteses que formulou. Eles podem ser entendidos, ainda, como resultados de procedimentos cognitivos que são pré-requisitos para a aprendizagem do processo de escrita. É o que ocorre, por exemplo, quando o aprendiz utiliza alguns métodos operatórios ao escrever seus primeiros textos, tais como o controle qualitativo e o controle quantitativo.

Segundo Oliveira (1990), “no primeiro caso, o alfabetizando formula a ideia de que sons iguais devem ser representados por letras iguais e sons diferentes, por letras diferentes; já no controle quantitativo, ele acredita que o número de letras utilizadas corresponde ao número de sons pronunciados, deixando a escrita com caráter de código”. Entretanto, ainda na perspectiva do mesmo autor, “é somente após um certo tempo no processo de substituição de hipóteses que o aprendiz alcança uma representação escrita com base na língua, ainda não plenamente ortográfica, mas independentemente de sua própria fala.” (OLIVEIRA, 1990, p. 31)

No que concerne à escrita, pressupõe-se compreender, antes de mais nada, o que é linguagem e enquadrar o seu conceito segundo as várias definições existentes. De modo geral, todas as definições difundidas realçam a importância da função simbólica da utilização dos signos acústicos e gráficos, de forma a adquirir o significado, embora arbitrária, por se tratar de uma convenção, tomando formas distintas consoantes as diversas línguas.

Esta função linguística é uma faculdade dependente de uma estrutura e de um funcionamento cerebral, que se vai consolidando e apresentando como referencial, mediante o registro genético e a estimulação do ambiente, devendo esta ser profícua em estilos linguísticos que irão traduzir-se na aprendizagem da LM. De fato, a aquisição do sistema alfabético, inicialmente e posteriormente, diz respeito às cadeias gráficas e, ao fazê-lo, a criança tem de as reconhecer para conseguir identificar aquilo que ouve, aquilo que lê e aquilo que escreve.

Essa identificação pressupõe o conhecimento do léxico, da sintaxe e das regras fonológicas. Assim, o reconhecimento dos signos linguísticos pressupõe competências de compreensão oral (atribuir significado a cadeias fônicas) e de leitura (extrair significado

de cadeias gráficas). Dito isso, a capacidade de produção desdobra-se nas competências de expressão oral (produção de cadeias fônicas dotadas de significado) e de expressão escrita (produção de cadeias gráficas dotada de significados).

Para conseguir o domínio da linguagem escrita, torna-se necessário o conhecimento implícito e explícito da estrutura morfofonêmica, isto é, ter a noção de que as palavras são constituídas por morfemas e estes por fonemas. Acerca disso, “o conhecimento explícito, nesse âmbito, refere-se precisamente à compreensão (explícita) de que os fonemas formam morfemas e de que os morfemas se combinam para originar palavras flexionadas e derivadas”. (CASTRO PINTO, 1994, p. 25)

Remetendo essas competências para a escrita, os jovens, ao escreverem, estão aptos quanto ao desenvolvimento motor e linguístico, além de outros aspectos que implicam, direta ou indiretamente, o desempenho formal da aprendizagem da leitura e da escrita. A escrita revelará essa capacidade de representação e uma realidade objetiva que terá de obedecer a uma estrutura sintática e semântica logicamente sequencializada, de modo a facilitar o entendimento do leitor (capacidades metapragmáticas e metatextuais).

Esse fenômeno se torna evidente não só em relação às palavras ou às suas unidades, mas também em relação à construção frásica, porque é, precisamente, neste nível que a linguagem oral e a linguagem escrita se diferenciam mais. Então, o ato da escrita passa pela consciencialização, pois não basta compreender que as palavras são constituídas por segmentos fonêmicos; necessita-se, igualmente, entender a estrutura morfofonêmica e assentar essa compreensão no conhecimento morfológico implícito e explícito, que, quando deficitário, motivam a existência de desvios morfômicos na escrita.

Vale ressaltar que as teorias da aquisição não são objetivas quanto ao estudo da aquisição da escrita; portanto, cabe analisar até que ponto são relevantes para o estudo da aprendizagem da escrita. Na visão biológica de Lenneberg (1964, p. 14), “o período entre os dois anos de idade e a puberdade seria um período crítico (PC) para a aquisição de línguas, justificando-o por ser este o período em que ocorre a finalização da lateralização hemisférica do cérebro”.

No entanto, a maioria das pesquisas acerca da relação da idade com a capacidade de adquirir línguas buscam (in)validar a Hipótese do Período Crítico (HPC), que define que existe uma janela fixa durante a qual a aprendizagem de línguas pode acontecer naturalmente e sem esforço, e, após essa janela, não é possível ser completamente bem-sucedido. Em relação à tese inatista, temos a proposta de Chomsky (1981), a qual propõe que as crianças possuem um dispositivo de obtenção da linguagem conatural (a qual o autor a chama de *DAL*), que é ativado a partir da exposição a sentenças, derivando, assim, a gramática da língua na qual as crianças estão expostas.

Lenneberg (1964) também é a favor da tese inatista. Baseia-se o autor na comparação entre aquisição da fala, de um lado, e, de outro, do falar e do escrever. Falar, segundo ele, é geneticamente herdado; escrever é culturalmente adquirido. Falar é uma capacidade inata e ler e escrever não o são. Isso, no entanto, é questionado, pois falar exige estimulação do ambiente.

Para Chomsky (1981, p. 38), “o ser humano vem programado biologicamente para desenvolver determinados tipos de gramática”. O fato de a criança atingir gramáticas perfeitas, mesmo quando o estímulo ambiental é fragmentado, é uma evidência para o sustento da tese inatista. Assim, para os inatistas, conhecimento e comportamento linguísticos são geneticamente determinados.

Então, a capacidade da fala pode ser considerada culturalmente adquirida. Ainda de acordo com o autor, a fala é uma capacidade biológica, pelo fato de não apresentar variação intra-espécie. Todavia, sabe-se que tanto a fala como a escrita admitem variação dentro de certos princípios; ambas são, portanto, fenômenos culturais. De modo adverso a essa concepção, Kato (2012, p. 101), afirma que “a tese inatista não tem relevância para a aprendizagem da escrita, já que esta não pode ser postulada como inata ao homem, uma vez que há culturas ágrafas no mundo”.

Outrossim, a linguística moderna debruça-se sobre o fato de a língua ser inata ao homem ou adquirida culturalmente. Logo, surgem estes questionamentos: “Se é adquirida culturalmente, qual é a natureza dessa aprendizagem? Se é parcialmente nata, o quê e quanto do que sabemos já está biologicamente programado e quanto é adquirida em contato com o ambiente?” (KATO, 2012, p. 100).

Quanto à teoria evolucionista, segundo o teórico Bickerton (1981, p. 47), “é a variante da tese inatista de Chomsky”. O seu bioprograma linguístico especifica um limite inferior - definido pelo trajeto natural inicial do desenvolvimento linguístico - e o limite superior - atingido como desenvolvimento cultural. Segundo esse autor, o que determina esse limite é a propriedade que existe de aprender a língua, concluindo que a língua, culturalmente adquirida, não pode distanciar-se, imprevisivelmente, da língua bioprogramada.

Acerca da tese construtivista de Piaget (1980), compreende-se que ela “trata do conhecimento que resulta do comportamento do sujeito e da sua interação com os objetos de aprendizagem”. Para o autor, inato seria um núcleo de programas que organiza e coordena ações e percepções que se ajustam ao conteúdo do contexto onde funcionam”. Piaget (1980) e Chomsky (1981) defenderem, de modo análogo, que o estado inicial da linguagem não é uma tábua rasa. No entanto, para Piaget (1980), a natureza desse equipamento inato “vem de programas que geram esquemas de ação orientados para qualquer objeto apreendido,” enquanto que, para Chomsky (1981), “vem de esquemas formais e específicos para aquisição de gramáticas”.

Segundo Ferreira e Teberosky (1991, p. 26), conhecemos, na teoria de Piaget (1980), “um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, resolvendo as interrogações que este mundo provoca. Enquanto o sujeito, aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói categorias de pensamento”.

Assim, o posicionamento da teoria interacionista é de que a aquisição da linguagem surge pela interação entre programa mental inato do aprendente e a linguagem produzida por ele e o seu interlocutor em um sistema de reciprocidade e comportamento preponderante

para a aprendizagem. Em vista dessa concepção, a linguagem é um meio social utilizado para realizar atividades em situações determinadas, a fim de atender as necessidades dos sujeitos sociais que, para atingirem a meta desejada, participam da negociação de sentido, confirmando o caráter interativo da atividade verbal.

Acerca dessa questão, Ferreiro e Teberosky (1991, p. 213) propuseram cinco níveis sucessivos do processo de evolução da escrita construída pela criança:

No (nível 1), a criança atribui à escrita às características do objeto referido. No (nível 2), a criança entende que, para poder ler coisas diferentes é necessário registrá-las com diferença. Nesse nível, a criança tem domínio limitado da grafia de algumas letras, então posiciona-as de formas diferentes para coisas diferentes e devem ser grafadas com letras diferentes. No (nível 3), para a criança, cada letra equivale a uma sílaba. A criança analisa as sílabas das palavras e, como as vogais são as letras de valor estável, são as mais usadas, havendo conflito entre quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica. Em relação ao (nível 4), a criança abandona a hipótese silábica e surge um processo de reflexão quanto aos fonemas que compõem a palavra, a criança analisa mais especificamente a palavra como um todo. O (nível 5), representa a escrita alfabética, finalizando, assim, o processo de construção de escrita. Nessa fase, a criança 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.

Podemos concluir, diante dessas posições, que a criança não constrói a aprendizagem sozinha, mas em contato com o meio e os seus pares. Desse modo, os processos importantes para todas as aprendizagens do ser humano acontecem, coletivamente, na interação um com o outro e com o meio. Assim, a escrita é um objeto desse ambiente, e o sistema ortográfico do Português poderá ser apreendido pela criança à medida que o ambiente for favorável. Além disso, os processos permitem reconhecer visual e auditivamente as palavras, que dependem essencialmente do conhecimento fonológico e lexical e apoiam-se nas frequências e nos padrões de sequências de sons ou de letras.

Se compararmos o que acontece na compreensão oral e na compreensão escrita, verificamos que, na primeira, pode haver mais dificuldade no processo, porque há poucas pistas linguísticas que ajudar a identificação das palavras: estas surgem encaixadas no continuum sonoro e não separadamente como ocorre na escrita. Além disso, em consequência da coarticulação, surgem problemas de ligação entre as palavras, que têm de ser resolvidos.

Desta forma, na modalidade oral, o modo como usamos a entonação, como segmentamos a fala, a partir de pausas, tudo isso é uma ajuda preciosa para o ouvinte, que tenta perceber o que é dito. São as chamadas indicações prosódicas (entonação, pausa, duração dos sons) que marcam o início entre grupos de palavras, organizando-os sintaticamente, e que, simultaneamente, preparam o som da fala em unidades adequadas à capacidade de armazenamento da memória.

No entanto, na escrita, a situação não é similar, havendo apenas a pontuação que assinala alguns limites sintáticos. Frequentemente, o leitor confronta-se com algumas seqüências que tem de organizar em constituintes, de modo a conseguir uma estrutura gramatical que possa ser interpretada. Na verdade, é senso comum que, atualmente, as crianças aprendem muito do que sabem, espontaneamente, acerca do mundo e da vida, em contextos muito diversificados que vão desde o grupo em quem se socializam, à televisão e até à internet. Contudo, verifica-se que os nossos alunos continuam a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da escrita.

Partindo do consenso de que a escrita é um processo complexo, alguns investigadores estabelecem a relação entre linguagem oral e a sua qualificação gráfica. Para o teórico Mateus (2003, p. 64), “embora não sejam atividades linguísticas opostas, baseiam-se em modelos organizados com diferentes desvios, uma vez que fazem usos diferenciados dos seus componentes lexicais e gramaticais, segundo o que distingue estes dois modos comutativos”. O autor acrescenta que “são as diferentes condições de produção e os usos e as variações no interior de cada um desses modos que são determinados pelos diferentes objetivos, tipos e gêneros discursivos.” Por fim, nessa relação entre a oralidade e a escrita, há três vertentes: a cronológica, em que a produção da fala antecede sempre a produção da escrita; a social, em que a escrita é mais valorizada; e a lógica, sendo a oralidade e a escrita meras representações uma da outra, tendo ambas existências próprias e distintas.

ESTUDO ANALÍTICO

Com vistas à delimitação do tema da pesquisa, fizemos um estudo analítico sobre as influências da oralidade em algumas produções textuais escritas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, procedemos ao levantamento dos desvios ortográficos presentes nos escritos de 06 alunos, com idades entre 14 e 15 anos.

Para análise dos *desvios*, registramos, em uma planilha, cada ocorrência da palavra grafada com presença deles, a grafia esperada, segundo as convenções ortográficas e a caracterização de acordo com os processos fonéticos e fonológicos descritos por Bortoni – Ricardo (2010), Roberto (2016). Esses processos foram descritos no capítulo de Fundamentação teórica.

A análise desses textos revelou informações relevantes sobre os *desvios* ortográficos cometidos por esses alunos. Assim, as contribuições de Marconi e Lakatos (2003, p. 227 – 228) acerca desse assunto foram valiosas, já que esse estudo analítico se fez relevante na medida em que nos forneceu informações consistentes para a pesquisa, como as hipóteses e as variáveis.

2.1 ESTUDO INTEGRAL COM DIAGNÓSTICO

Realizamos essa pesquisa na perspectiva de proceder um estudo analítico nas produções textuais escritas dos alunos, os quais tiveram seu perfil traçado no Quadro 3.

Quadro 3 – Plano global da sequência de atividades realizadas

Etapa	Atividade	Conteúdo/Ação
Diagnóstico	Atividade 1	Pré-teste de escrita espontânea (atividade presencial). Produção de um texto intitulado “A minha relação familiar”
Diagnóstico	Atividade 2	Pré-teste de escrita dirigida (exemplos de resenha descritiva).
Diagnóstico	Atividade 3	Estudo da variação linguística e da ortografia
Diagnóstico	Atividade 4	Estudo da monotongação de [ow]
Diagnóstico	Atividade 5	Estudo da monotongação com desnalização de [ãw] e da concorrência entre letras para representar o ditongo nasal [ãw]
Diagnóstico	Atividade 6	Escrita dirigida: atividade presencial (elaboração da resenha descritiva)

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS DESVIOS DE GRAFIA

Na análise dos *desvios* de grafia encontrados nos textos dos alunos, apoiamo-nos em algumas abordagens de teóricos para a fundamentação desse trabalho. Dessa forma, utilizamos as seguintes categorias:

2.2.1 Desvios por motivação fonética

Esses desvios ocorrem quando a criança busca representar, a partir de sua escrita, a forma fonética das palavras, refletindo uma relação entre sons da fala e os grafemas. O desconhecimento das diferenças entre língua falada e língua escrita é o principal fator que influencia o surgimento desse tipo de desvio que é muito comum no início da escolarização. Entretanto, esses *desvios* aparecem, ainda, no ensino fundamental.

Desse modo, o *desvio* por motivação fonética consiste na elevação de vogais tônicas, pretônicas e postônicas; nos casos de ditongação e monotongação; no apagamento de coda final /r/ e da coda medial /r/; na confusão entre am e ão (aconteceram, acontecerão) e no apagamento de /d/ em verbos no gerúndio, ou ainda, na inserção de coda final /r/ e na inserção de vogais.

2.2.2 Desvios por motivação fonológica

Refletem a relação fonema/ grafema e envolve aspectos segmentais e a grafia da estrutura silábica. Segundo Guimarães (2005, p. 57), “as trocas entre os fonemas /p/-/b/, /t/-/d/, e /f/-/v/, por exemplo, podem ser consideradas como desvios segmentais e ocorrem pelo fato de [...] serem muito parecidos, [...] a partir do mesmo modo e ponto de articulação e só se diferenciam pelo traço sonoro, ou seja, pela vibração ou não das cordas vocais”. A autora ainda apresenta uma possível causa para essas alterações na escrita quando afirma que

a correspondência biunívoca entre fonemas e letras estabelece-se sempre que exista uma relação de um para um, isto é, cada letra com um fonema e cada fonema com sua letra, como /p/ /b/ ‘p, b’; /t/ /d/ ‘t, d’; /f/ /v/ ‘f, v’; /a/ ‘a’. A ortografia de palavras que envolvem tais grafemas não costuma apresentar dificuldades para crianças já que se encontra em um estágio alfabético. Observamos, porém, que os erros que envolvem esse tipo de grafema podem estar relacionados à representação que a criança tem do fonema. (GUIMARÃES, 2005 p. 59).

Em um estudo mais detalhado, o quadro abaixo, retirado de Monteiro (2008, p. 42), mostra as principais trocas relacionadas ao traço [sonoro] que podem ocorrer na escrita dos alunos. Observemo-las:

Quadro 4 – Substituições relacionadas ao traço sonoro

Casos	Exemplos	Forma ortográfica
Troca /k/ pelo /g/	Griança	Crianças
Troca /g/ pelo /k/	Amicos	Amigo
Troca /b/ pelo /p/	Tupo	Tubo
Troca /p/ pelo /b/	Sabo	Sapo
Troca /f/ pelo /v/	Veriado	Feriado
Troca /v/ pelo /f/	Fejo	Vejo
Troca /d/ pelo /t/	Itea	Ideia
Troca /t/ pelo /d/	Dudo	Tudo
Troca /k/ pelo /g/	Aguilo	Aquilo
Troca /g/ pelo /k/	Ninquem	Ninguém

Fonte: Monteiro (2008, p. 42)

Quanto à dificuldade na grafia de estrutura silábica complexa, é normal que ela apareça no início da aprendizagem da escrita, pois, ao começar a dominar o sistema alfabético, o aprendiz, geralmente, utiliza CV (consoante/ vogal). Assim, estruturas formadas por VC, CVC, ou CCV apresentam uma maior complexidade e demoram mais a serem entendidas. São considerados *desvios* por motivação fonológica os seguintes processos: vozeamento e desvozeamento, dificuldade no emprego de sílabas complexas, troca de letras, segmentação e junção intervocabular, acréscimo e omissão de letras.

2.2.3 Supergeneralização

Os desvios por Supergeneralização ocorrem quando o aluno já tem o conhecimento de uma determinada regra e a generaliza, empregando-a em contextos inadequados. Por exemplo, ele aprende que existem palavras no Português que, embora sejam pronunciadas /i/, devem ser escritas com “e”, passando a empregar essa regra a todos os casos. E, assim, pode escrever “ariado” em vez de “areado”. Segundo Monteiro (2008, p. 43), “Esses casos recebem motivação tanto fonética quanto fonológica”.

2.2.4 Desvios por não considerar as regras regulares contextuais

Conforme assevera Moraes (1986, p. 38), “para muitas palavras, é possível prever o emprego de determinadas letras a partir do contexto em que elas serão inseridas”. Por exemplo, o grafema ‘g’ antes de ‘e’ ou ‘i’ tem som de [ʒ], mas, para ter som de [g], precedendo essas vogais, necessita formar o dígrafo ‘gu’. Quando o aluno deixa de considerar essas características contextuais, ocorre o *desvio*.

2.4.1 Desvios por não considerar as correspondências irregulares

Algumas palavras apresentam uma maior complexidade na relação entre letras e sons do sistema ortográfico, sendo necessário que o aprendiz leve em consideração aspectos morfológicos e etimológicos para poder escrevê-las. Esses casos são marcados por relações múltiplas, uma vez que um grafema pode ser representado por diferentes grafemas. Para Lemle (2001), o domínio básico desses desvios, nos quais escolher a letra correta para grafar uma palavra é uma tarefa totalmente arbitrária, constitui a última etapa do processo de escrita.

2.4.2 Confusão entre letras parecidas

É comum que as crianças, no início da alfabetização, confundam plural quando começam a usar plurais, muitas crianças as usam em palavras que utilizam com frequência. Com o passar do tempo, elas extrapolam a regra. Além disso, algumas letras que têm o traçado semelhante acabam sendo trocadas na hora de escrever, como é o caso das trocas entre *m* e *n*, *l* e *t*, entre outras.

2.4.3 Desvios por desconhecimentos de regras gramaticais

Esses tipos de desvios ocorrem porque o aprendiz desconhece algumas regras gramaticais necessárias para a escrita permitida pela norma ortográfica.

2.4.4 Dificuldade na separação de sílabas

Ocorre quando se faz uma separação de sílabas de forma inadequada, demonstrando-se, assim, uma falta de consciência desse processo. Nesse caso, segmenta a palavra no lugar em que termina a linha da página, sem considerar as regras de composição silábica.

2.5 TÉCNICAS DE AMOSTRAGEM E DE PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para realizar a análise dessa pesquisa, foi adotada a categoria de análise e diagnose de erros estabelecida por Bortoni-Ricardo (2005). Segundo essa autora, é essencial no trabalho sobre a variação linguística que as análises e as diagnoses de desvios sejam feitas de acordo com categorias claras e sistemáticas. Isso é necessário para que a avaliação do professor e do pesquisador não fique subjetiva ou excessivamente interpretativa. Nesse sentido, também, se deve observar a categorização dos *desvios* de grafia, segundo sua natureza, com vistas à análise dos desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua. Ainda na perspectiva da mesma autora,

os desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua são resultados do pouco conhecimento sobre as convenções que regem a língua escrita, pois há fonemas que possuem mais de uma representação ortográfica. Há, também, o fenômeno inverso, isto é, letras que representam mais de um fonema. (BORTONI-RICARDO 2010, p. 23)

Após a coleta dos textos, foram levantados os *desvios*, os quais foram divididos conforme as categorias elaboradas por Bortoni-Ricardo (2010, p. 39), “como categoria de análise e a análise dos desvios ortográficos no que tange aos aspectos fonéticos e fonológicos causados pela oralidade na escrita”. A seguir, serão analisados os dados coletados nas resenhas descritivas produzidos pelos alunos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DESVIOS ENCONTRADOS NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Mesmo depois de o aluno estar alfabetizado, ainda há um longo caminho pela frente; quanto ao domínio da variedade padrão da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Segundo Bagno (2007, p. 392), “é natural que o aprendiz faça hipóteses e analogias a respeito das relações entre fala e escrita que, embora lógicas do ponto de vista intuitivo, têm de ser descartadas por não se adequarem às ilocidades do sistema ortográfico convencional”.

Assim sendo, considerando que nosso sistema de escrita é alfabético, a escrita espontânea pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. Cabe salientar que, em nosso primeiro contato presencial pedimos que os pesquisados escrevessem um texto de forma espontânea a partir do título “A minha relação familiar”. Diante dos escritos, percebemos alguns *desvios* que estão relacionados no quadro 5 do capítulo de metodologia.

Com base nos *desvios* demonstrados inicialmente pelos pesquisados, começamos a trabalhar alguns aspectos referentes à parte de introdução textual para introduzirmos a consciência fonêmica. Nosso intuito era fortalecer essa consciência para que pudéssemos, ao final da pesquisa, analisar a recorrência desses *desvios* e fazer um paralelo entre o primeiro texto escrito de forma espontânea e um segundo texto produzido de forma monitorada, com a aquisição de alguns pressupostos fonéticos e fonológicos abordados quando trabalhamos a consciência fonêmica com eles.

Não podemos nos esquecer de que, na prática de alfabetização, a escrita espontânea se torna uma importante estratégia pedagógica. Também afirmamos, em momento anterior, que a escrita espontânea é usada na prática pedagógica como estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem das crianças, por professores e equipe pedagógica das escolas. Por outro lado, a escrita dirigida ou monitorada requer intervenções e, como o nome já diz, direcionamento, pois sabemos que a aquisição da escrita, em alguma medida, pode ser interpretada como o processo que leva o sujeito ao domínio de um sistema simbólico: a escrita. Diferentes pesquisadores dedicaram-se a pesquisar esse processo, em variadas situações, escolares e não escolares.

Dentre as hipóteses mais aplicadas pelos aprendizes, a mais perceptível em nosso *corpus* é a da transposição da fala para a escrita, como se a escrita fosse a fiel representação da fala. Sabemos que há muitas palavras cuja grafia diverge da pronúncia, e esses foram os *desvios* mais recorrentes em nosso levantamento.

No entanto, vale salientar que ocorrem também *desvios* que são característicos da variedade linguística estigmatizada utilizada pelo aluno, os quais, também, serão focalizados

em nossa análise, por requererem uma maior atenção do professor por suscitarem preconceito linguístico. Empreendemos, a seguir, uma análise desses fenômenos, a partir dos excertos de textos do nosso *corpus*.

Antes porém, de explicá-los, cabe ser dito que sabemos que há uma carga sobre a identidade linguística e cultural que estão entrelaçadas. Contudo, não podemos nos esquecer de que a língua e a cultura são indissociáveis, que, também, a identidade linguística é relevante para a identidade cultural, porque o uso da própria língua é uma maneira de praticar sua cultura e mantê-la viva.

Ademais, é de conhecimento coletivo que a língua é uma das manifestações culturais que fundamentam a identidade de um povo, é, também, um dos elementos essenciais na construção da subjetividade, possibilitando o elo das novas gerações com a herança cultural da comunidade a que pertencem. Logo, a língua é a expressão da mente. Ela é a base que utilizamos para elaborar nosso pensamento e para nos expressarmos. Se deixamos de olhar para um indivíduo e encaramos um grupo social mais amplo, é fácil observar a relação entre o idioma e a cultura.

As variações linguísticas estão interligadas à identidade cultural, por ser uma manifestação linguística singular de cada um ou de cada localidade. Dessa forma, a linguagem não é só sociohistórica e ideológica, é também cultural, pois recebe a influência do contexto cultural. Por isso, “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 2000, p. 16).

3.1 DESVIOS RELACIONADOS AO SISTEMA GRÁFICO

Os *desvios* relacionados ao sistema gráfico consideram aspectos fonéticos e/ou fonológicos e, no presente trabalho, estão categorizados em *desvios* por motivação fonética, *desvios* por motivação fonológica e supergeneralização.

3.1.1 Desvios por motivação fonética

Encontramos, nos textos analisados, uma grande quantidade de *desvios* devido ao reflexo da fala e na escrita. Isso ocorre quando o aprendiz escreve uma palavra de acordo com a forma que a pronuncia, sem levar em consideração a regularidade da norma ortográfica. No quadro seguinte, são apresentados alguns *desvios* por motivação fonética encontrados nos textos dos alunos.

Quadro 5 – Desvios devido à transcrição fonética

Tipos de desvios	Autores dos desvios	Desvios
Elevação da vogal pretônica inicial	Terra Saturno	Istranha – estranha, incenou – ensinou, invenenada – envenenada.
Elevação da vogal tônica	Mercúrio, Saturno	Aunde – aonde, humen – homem.
Elevação da postônica final	Terra, Júpiter	Condi – conde, descobri – descobre.
Elevação da vogal átona do clítico	Vênus	Si – se
Monotongação	Saturno, Terra	Especi – espécie, tezosos – tesouros.
Ditongação	Júpiter	Atraiz – atrás, fais – faz, nei – nem.
Apagamento de coda medial /r/	Mercúrio	Sugiu – surgiu, mage – margem.
Apagamento de coda final /r/	Vênus	Liberta - libertar, diverti – divertir, chega – chegar.
Apagamento de /d/ em verbos no gerúndio	Mercúrio, Saturno	Cavano – Cavando, Precisano – precisando.
Inserção de vogais	Mercúrio, Júpiter	Boua – boa, infelizmente – infelizmente.
Inserção de coda final /r/	Júpiter.	Tunior – túnel, onder – onde, ser- se.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021

Ao observar o quadro, necessitamos explicar cada processo encontrado com base na motivação fonética.

a. Grafia das vogais

Quanto às vogais, de acordo com Câmara Jr. (2008, p. 44),

em posição átona elas passam por um processo de neutralização, eliminando a distinção entre alguns fonemas, como ocorre com /e/ - /E/ e /o/ - /O/. Assim, os sete sons vocálicos do Português brasileiro (/i/, /e/, /E/, /a/, /O/, /o/, /U/) podem ser reduzidos a cinco (/i/, /e/, /a/, /o/, /U/), como em casas de sílabas pretônicas.

Para Monteiro (2008, p. 77), “os casos que envolvem a grafia da pretônica inicial (pouco frequente nesse estudo) são decorrentes da arbitrariedade da norma”, pois não há uma regra fácil de determinar a grafia da vogal. “Nessa afirmação, a autora quer dizer que, para o levantamento da vogal postônica final e da vogal átona do clítico, é possível identificar uma regra que define a grafia adequada do ‘E’ ou do ‘O’.

Na modalidade oral, segundo Bisol (2001), “a elevação das vogais pretônicas pode ter a necessidade como um fator motivador”. Desse modo, compreendemos os fatores que levaram os alunos a grafar *istranha* – (estranha), *incenou* – (ensinou), *invenenado* – (envenenado) em seus textos; outro fator que favoreceu esse processo de elevação foi a vizinhança de um segmento alveolar sibilante. Encontramos, em nosso trabalho, o caso da palavra ‘esforço’, que foi grafada como ‘isforço’ e a palavra ‘estranha’, que foi grafada como ‘istranha’.

Quanto à elevação da vogal postônica final, foram encontrados dois casos (condi/conde, descobri/descobre) relacionados à grafia do fonema [i] que podem ser evitados, se os alunos tivessem considerado a regra segundo à qual, numa posição de sílaba acentuada (tônica), o som [i] é grafado com a letra ‘i’, enquanto que, numa sílaba átona final de palavra, corresponderá à letra ‘e’.

b. Ditongação e monotongação

A respeito da grafia dos ditongos, as seguintes classificações foram utilizadas: ditongação e monotongação. A primeira ocorre quando o aluno escreve duas vogais para uma sílaba que só possui uma. Por exemplo: ‘faiz’ em vez de ‘faz’. Já a segunda se caracteriza pela redução do ditongo a uma única vogal e reflete o que se passa na oralidade quando o aprendiz pronuncia, por exemplo, ‘pexe’, em vez de ‘peixe’.

A literatura sobre essa área mostra que a monotongação dos ditongos [ay], [ey] e [ow] ocorre primeiramente na fala, o que influencia o surgimento desse processo na escrita. Segundo Veçossi (2010, p. 86), “o ditongo [ow] sofre monotongação em todos os contextos”.

c. Apagamento de /d/ em verbos no gerúndio

A variação linguística é apontada como outro fator presente na perpetuação dos desvios por transcrição da fala. Segundo Carraher (1986, p. 27), “os desvios de motivação fonética são mais frequentes quanto maior for a diferença entre a variedade linguística falada pelo estudante e a forma escrita”. No presente estudo, essa característica apareceu no texto de alguns alunos, por meio da omissão da letra *d* no gerúndio em palavras como, *cavano* e *precisano*. E, ainda, em casos, como “*dormiro*” e “*amaro*”, que podem ser evitados, se o aluno levar em consideração as regras morfológicas para 3ª pessoa do plural.

Com base no exposto, esses tipos de *desvios* não devem ser estigmatizados na escola, visto que, o professor deve discutir com os alunos as diferenças entre língua falada e língua escrita, valorizando as variedades linguísticas apresentadas por eles.

d. Inserção de coda final /r/ e inserção de vogal

Os últimos casos referentes a essa categoria englobam a inserção de vogal, que apresentou apenas duas ocorrências, e a inserção de coda final /r/, com um número bem mais relevante. Para esse último processo, acreditamos que, no momento de escrever, o aprendiz faz uma associação auditiva à pronúncia dos verbos terminados em *ar*, *er* e *ir* (cantar, brincar, chover, dormir) ou de palavras que terminem com /r/ (Guimar, Baltazar, ar, âmbar, bar, colar (de pérolas), dólar, par, impar, avatar, colher, talher, trabalhador, amor, horror, calor, dor, abajur etc.), e acaba inserindo essa consoante em palavras nas quais ela não deve aparecer.

Zorzi (1998) é outro teórico que busca apontar, em seus estudos, alguns motivos que levem o aluno a apresentar uma escrita com base em pistas acústico-articulatórias. O primeiro deles, segundo o autor, é o fato de a linguagem oral constituir-se como uma língua mais antiga, pois, antes de aprender a escrever, o aluno já tem certo domínio sobre ela, sendo natural que ele utilize alguns conhecimentos relacionados a ela no início da aprendizagem da escrita. No entanto, cabe ressaltar que os alunos abordados no presente estudo já estão no 9º ano do Ensino Fundamental II, o que significa dizer que, as estratégias de ensino não estão sendo suficientes para ajudá-los a avançar no domínio dessa modalidade linguística.

Um segundo motivo para o surgimento desses desvios é o fato de existirem algumas palavras na Língua Portuguesa que são escritas, praticamente, do mesmo modo como são faladas. Além dessas, uma terceira razão seria de ordem pedagógica, pois muitas metodologias de ensino, ao colocarem a criança em contato apenas com formas mais regulares e fonéticas da ortografia, reforçam a crença inicial de que a escrita é uma transcrição da fala. A esse respeito e na perspectiva de Zorzi (1998, p. 52), “algumas práticas pedagógicas orientam os alunos a prestarem atenção ao modo de pronúncia das palavras na hora de escrever, como se a fala fosse um fator determinante da escrita”.

3.2 SUPRESSÃO DE LETRAS

Continuemos nossa análise a partir dos casos de supressão de letras, já que esses são extremamente recorrentes nas produções escritas dos alunos. Relacionamos no quadro abaixo os desvios dessa categoria que foram encontrados em nosso *corpus*.

Quadro 6 - Casos de supressão de letras

Nº	Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes	Autores
01	Ajudou	Ajudo	Saturno
02	Construiu	Contruiu	Júpiter
03	Criou	Crio	Júpiter
04	Dar	Da	Vênus
05	Em	E	Marte
06	Estar	Tar, tá	Terra
07	Estou	To	Vênus
08	Expulso	Espuço	Vênus
09	Falar	Fala	Terra
10	Governador	Governado	Terra
11	Grande	Grade	Marte
12	Hipócrita	Ipocrita	Vênus
13	Horrível	Orrível	Mercúrio
14	Julgar	Jugar	Vênus
15	Melhorar	Melhora	Vênus
16	Menos	Meno	Vênus
17	Mudou	Mudo	Vênus
18	Ninguém	Ningue	Vênus
19	Para	Pra	Terra
20	Precisar	Precisa	Vênus
21	Quem	Que	Marte
22	Roubar	Rouba	Vênus
23	Senhor	Senho	Marte
24	Votar	Vota	Terra
25	Votou	Voto	Terra
26	Vulgar	Vugar	Vênus

Fonte: Elaborado pelo autor, (2021).

Com base no que foi evidenciado no quadro anterior, é comum o aprendiz grafar apenas as letras e as sílabas que ocorrem na pronúncia. Destacamos, em especial, o apagamento da coda silábica (segunda consoante da sílaba formada por consoante/vogal/ consoante - CVC). Esse fenômeno ocorre com frequência nesse tipo de sílaba devido à grande variação fonética que o segmento, em posição de coda (final da sílaba), por ser mais débil, costuma sofrer. Dentre as consoantes que podem assumir essa posição (r, s, l, n).

Também observamos o apagamento do r pós-vocálico nos infinitivos verbais, fenômeno fonético facilmente observável, independentemente da classe social ou do grau de escolaridade do falante. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.?), “o apagamento da vibrante ocorre em todo território nacional e faz parte dos traços graduais localizados ao longo de todo o contínuo rural-urbano”.

Em nosso *corpus*, os verbos no infinitivo aparecem, constantemente, grafados sem o **r** final, e, ainda, verificamos a ocorrência desse apagamento em substantivos e pronomes, o que é menos comum. Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) afirma que “o falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque, na língua oral; ele já não usa mais esse /r/.” Vejamos alguns exemplos: Para chega a viver (grifos dos pesquisados), para melhora sua vida (grifos dos pesquisados).

O fato de, geralmente, não utilizarmos o referido fonema [r], mesmo em situações mais monitoradas, durante eventos de oralidade, sem dúvida, influencia sua ausência, também, na escrita. Sendo assim, acreditamos que esse fenômeno deve ser alvo de constante observação e discussão em sala de aula, para que o aluno venha a perceber e se apropriar das diferenças existentes entre a fala e a escrita ortográfica.

Uma opção para tratar esse fenômeno em sala de aula é a audição de gêneros orais, como a entrevista de rádio ou ainda uma gravação de uma conversa espontânea entre eles. Por exemplo, solicitar que os estudantes observem a pronúncia desse /r/ pós-vocálico na fala dos interlocutores, e pedir que eles anotem quais palavras foram pronunciadas com essa supressão e, a partir daí, construir um quadro com as ocorrências, propondo uma discussão de como adequar tal fenômeno para a escrita.

É importante observar, também, que tanto no infinitivo como em outras terminações verbais, os apagamentos podem ser comuns devido a essas terminações apresentarem informações morfológicas redundantes, marcadas, anteriormente, por artigos e pronomes como nos mostra o exemplo a seguir.

“o pefume (perfume)...” (grifos dos pesquisados)

Outro caso de apagamento observado foi o da consoante // nas palavras em que ela aparece precedida pela vogal /u/. Essa ocorrência se justifica pela similaridade entre os dois fones, ocasionando um fenômeno de crase, quando sons iguais que aparecem em sequência se transformam em apenas um, no caso /u/. Do mesmo modo que ocorre com a consoante “r”, a não realização desse fone na fala leva o aluno a não o representar também na escrita.

“posso ugar de” (grifos dos pesquisados)

Em nosso *corpus*, verificamos, também, alguns casos de apagamento da semivogal presente nos ditongos decrescentes formados por /ow/ que passam a ser escritos apenas com a vogal /o/. Podemos afirmar que esse fenômeno fonológico da monotongação se constitui num traço muito comum na língua falada em geral.

Ainda que os exemplos retirados do nosso *corpus* apresentem a monotongação apenas na sílaba final de verbos na 3º pessoa, no singular do pretérito perfeito, sabemos que o ditongo /ow/ sofre variação em qualquer posição em que ele apareça, como, por exemplo, no início de palavras (**outro** ~ otro) ou no meio (**tesoura** ~ tesora). Esse constante apagamento da semivogal /w/ na fala, possivelmente, influencia a ocorrência desses desvios na escrita dos estudantes.

Ante tais circunstâncias, convém que, durante a avaliação do texto escrito, o professor apenas circule o verbo (escrito inadequadamente) e o termo a que ele se refere, destacando a relação entre eles. Posteriormente, ao devolver o texto ao aluno, em sala de aula, é importante ressaltar para os estudantes que, apesar de não ser pronunciado, o ditongo /ow/ faz parte dessas terminações verbais e deve sempre ser grafado, porque escrever apenas a letra 'o' produz mudança de sentido no texto, uma vez que, dessa maneira, registra-se outra forma de uma palavra (como, por exemplo, a forma verbal 'voto' em vez de 'votou') e até mesmo outra palavra (o substantivo 'mudo' em vez do verbo 'mudou').

O apagamento do **h** no início de palavras também ocorreu no *corpus* dessa pesquisa, confirmando a hipótese de que os estudantes apresentam desvios ao transferir para a escrita as letras que não são pronunciadas. Apesar de não constituir um processo fonológico, já que, em nossa língua, essa letra não possui realização fonética nem contexto fonológico, o seu apagamento na escrita merece atenção no momento da intervenção.

É importante ressaltar que a utilização do **h** no início de palavras causa algumas confusões, por essa ser uma letra que aparece em alguns vocábulos justificadas por razões etimológicas, ou seja, não há regra que indique quando usar essa letra inicial. Em nossa língua, temos diversos casos em que, no início das palavras, é mantido o **h** existente na palavra de origem, como, por exemplo, a palavra horrível (do latim *horribile*).

Conhecer a origem etimológica das palavras não é uma tarefa fácil, visto que a nossa língua recebe influência de diversas línguas, o que torna esse conhecimento pouco explorado em sala de aula, e, a nosso ver, de difícil apreensão. Sendo assim, seria válido proporcionar o contato com essas palavras em sua forma escrita, fazendo referência a outras palavras de uso corrente que, também, iniciem com **h**, como as palavras **hoje** (do latim *hodie*), **haver** (do latim *habere*), **homem** (do latim *homine*), **hábito** (do latim *habitu*), **humano** (do latim *humanus*), **hotel** (do francês *hotel*), **hambúrguer** (do inglês *hamburger*) etc. Tal fato que pode facilitar a familiarização do estudante com essas palavras para evitar formas inadequadas na sua escrita.

Podemos considerar, também, como estratégias para evitar dúvidas quanto à escrita de palavras iniciadas com **h**, a apresentação de família de palavras, isto é, palavras que possuem o mesmo radical. Dessa forma, o estudante pode utilizar a estratégia de associação entre essas palavras como recurso para solucionar dúvidas no momento de grafá-las. A apresentação, assim, pode partir de uma palavra de uso corrente para outros menos usuais. Por exemplo: homem, humano, humanista, humanidade, humanizar, humanitário, humanamente.

3.3 ACRÉSCIMO DE LETRAS

Passemos, agora, à análise de alguns casos de acréscimo que observamos em nosso *corpus*, os quais, também, estão relacionados com as interferências da fala na escrita.

Quadro 7 - Casos de acréscimos de letras

Nº	Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes	Autores
01	Absurdo	Abisurdo	
02	Corrupção	Corrupição	Terra
03	Diferença	Diferencia	Mercúrio, Vênus
04	Duas	Duais	Vênus
05	Fez	Feze	Vênus
06	Idiota	Indiota	Vênus
07	Ignorância	Ingnorância	Vênus
08	Ignorante	Inguinorante, iginorante	Vênus
09	Levanta	Alevanta	Vênus
10	Mas	Mais (Podemos observar que há diferença no uso entre, mas/ mais. Mas é usado para dar ideia de oposição e contrariedade. Mais é indicativo de quantidade e intensidade)	Marte
11	Nós	Nóis	Saturno
12	Obstáculo	Obistaculo	Terra
13	Óbvio	Obíviu	Terra

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Iniciaremos a nossa análise dos acréscimos de letras pelo caso mais recorrente, a epêntese da semivogal /i/. As vogais tônicas finais, quando seguidas de /s/, sofrem uma ditongação ao serem pronunciadas em diversas regiões. Com isso, palavras como **nós**, **mês** e **duas** apresentam grafias inadequadas quando o produtor do texto acrescenta um [i] antes do /s/, fenômeno conhecido como epêntese. Como podemos observar em nosso *corpus*.

Nesses casos, o que nos chama mais atenção é o fato de que essas palavras são de uso corrente, ou seja, não deveriam, ainda, ser obstáculos na escrita de alunos do 9º ano. É certo que a ditongação ocorre amplamente na modalidade oral, no entanto, essa transposição para a escrita já deveria ter sido superada pelos estudantes nesse nível de escolaridade. Nesse sentido, vale notar que o papel do professor vai além de intervir mostrando as formas adequadas para a escrita ortográfica. É relevante, também, proporcionar situações de letramento a esses alunos, levando-os a refletir sobre a língua, a partir de textos autênticos disponíveis em diversas esferas de circulação.

Outro caso de ditongação que verificamos em nosso *corpus* foi a epêntese do /i/ na palavra diferença, que foi grafada da seguinte forma:

“não sabe a diferencia de...” (grifos do pesquisado)

Essa ditongação reflete a variante linguística utilizada pelos estudantes que difere das variedades urbanas de prestígio, pois esse não é um uso corrente, é patente que o aluno apoia-se na oralidade. Segundo Bagno (2014, p. 353), “a língua escrita é uma análise da língua falada, e essa análise será feita pelo usuário da escrita no momento de grafar seu texto, em sintonia com seu perfil sociolinguístico”. Provavelmente, é essa forma que esses estudantes utilizam em sua comunidade, sendo assim, é ela que irá aparecer em sua escrita. Em casos como esse, o professor precisa realizar um trabalho específico para introduzir os alunos nas variedades urbanas de prestígio, mostrando-lhes que é nessa variedade que a escrita convencional se apoia.

Em nosso *corpus*, constam, também, exemplos de acréscimo de letras, como o caso de acréscimo do i entre duas consoantes.

“mostra o obistáculo...” (grifos dos pesquisados)

“da corrupição para esse ...” (grifos dos pesquisados)

Os alunos realizam esse acréscimo para recuperar o padrão silábico CV, visto que o /i/ é nitidamente pronunciado nessas palavras. De acordo com Bagno (2014, p. 330), “na maioria das línguas, os falantes demonstram ampla preferência pela sílaba formada por (CV) (consoante + vogal), por esse tipo de sílaba ser menos marcada”.

Segundo a estudiosa Bisol (2001, p. 46), “essa vogal epitética realiza-se o mais das vezes como [i], ocorrendo também [e] em alguns dialetos, mas somente em posição pretônica, como em *futebol*, *peneu*, *pneumonia*, todas com alternante de vogal alta: *futibol*, *pineu*, *pineumonia*”. A autora ainda acrescenta que essa epêntese vem se tornando uma característica do português brasileiro, sendo hoje entendida como parte do mecanismo de silabificação que ajusta o vocábulo ao padrão CV.

Já no exemplo a seguir, o estudante, ao grafar **ignorante**, palavra que em nosso *corpus* apresentou-se escrita com diversos desvios, acrescenta um /i/ após a consoante **g**, retornando ao padrão silábico. No entanto, esse acréscimo muda a pronúncia da palavra, originando um termo que não existe em nossa língua.

Em nosso sistema de escrita, há relações entre grafemas e fonemas que são de natureza regular contextual, isto é, dependem do contexto em que a letra ocorre, como é o caso da letra **g**. O que, provavelmente, levou o autor do texto a grafar essa palavra dessa forma foi o fato de que a letra **g** possui duas realizações diferentes em nossa língua: diante das vogais **a**, **o**, **u** ele tem o som de [g] (como em gato, gota e gula), e diante de **e** e **i** ele tem o som de [ʒ] (como em gente e girafa).

O professor pode auxiliar o aluno a construir essas regras, fornecendo um conjunto de palavras em que ocorre a regularidade que pretende estudar para que os alunos tomem consciência das relações entre som e letra. No caso abaixo, o produtor do texto associou a sua escrita ao som [g], revelando que essa regra, mesmo sendo regular, ainda não está completamente consolidada.

“um iginorante...” (grifos dos pesquisados)

Outra ocorrência de acréscimo que nos parece relevante é o caso da consoante **n** depois da vogal alta **i**, ou seja, o processo de nasalização que também ocorreu na palavra **ignorante**, palavra que causou muitas dúvidas no momento de sua escrita, tanto por conter sílabas que fogem do padrão **CV** quanto por esse **/i/** favorecer à nasalização. Acerca disso, Bagno (2014, p. 329) assim se posiciona: “A produção do [i], vogal alta e fechada, próxima do palato, parece favorecer a nasalização “. Temos observado, em nossa prática docente, que essa nasalização é muito comum na fala dos alunos.

Esse fenômeno pode ser justificado devido à associação e à existência, em nossa língua, de muitas palavras que possuem o prefixo **in** (*invisível*, *indescritível*, *independente* ...). Percebemos esse fenômeno na palavra **idiota**, na qual o estudante também acrescenta o **/n/**. Ademais, podemos citar outras palavras que não aparecem em nosso *corpus*, mas que costumam ter o “i” inicial nasalizado, como, por exemplo, nas palavras **igreja**, **identidade** e **igual**, pronunciadas e grafadas com acréscimo de consoante nasal, sendo realizadas *ingreja/ indentidade/ ingual*.

É importante salientar que esses usos se configuram como estigmatizados socialmente e refletem a variação linguística utilizada pelos estudantes. Desse modo, amparado pela teoria da variação, é que o professor deve apresentar aos alunos essas palavras que são de uso mais corrente, também, na variante de prestígio, de modo que ele possa adequar tanto a sua fala quanto a sua escrita às situações mais formais que exigem um maior monitoramento.

“um pai inguinorante...” (grifos dos pesquisados)

“indiota que não sabe ...” (grifos dos pesquisados)

Além disso, destacamos a ocorrência do acréscimo da vogal **a** no início de palavra. Segundo Bagno (2014, p. 327), “esse é um processo fonológico constante em nossa língua, conhecido como prótese e originado pela conservação de vocábulos arcaicos e clássicos comuns em variedades regionais”. Apesar de pouco frequente em nosso *corpus*, esse é mais um caso em que essa escrita materializa uma questão que é social. Esse uso remete a um falante não com um grau de escolaridade específico (já que o sujeito em pauta está no nono ano do Ensino Fundamental II), mas de letramento específico. Revela, portanto, como ocorreu o seu processo de apropriação da escrita.

“que alevanta a voz...” (grifos dos pesquisados)

Observamos, ainda, um caso de acréscimo de vogal no final de palavra, denominado **paragoge**. Esta ocorrência também está relacionada com a incidência da variação linguística utilizada pelo estudante.

“e feze todos sofrerem ...” (grifos dos pesquisados)

Cabe acrescentar que, segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 72), “esse tipo de paragoge contribui para a transformação da estrutura silábica CVC em duas sílabas, CV CV. É uma ocorrência comum no dialeto caipira e bastante estigmatizado socialmente, o que nos leva a crer que esse estudante, [...] pode ser oriundo ou ainda manter relações com pessoas da zona rural.” Em casos como esses, há de se ter bastante cuidado para evitar constrangimento no momento de intervenção, por se tratar de um uso que, geralmente, é condenado pelos falantes de áreas urbanas.

3.4 JUNTURA VOCABULAR

“Juntura é o nome geral para o contato a duas formas mínimas – dentro do vocábulo (juntura interna) ou entre dois vocábulos num grupo de força (juntura externa)”. (CÂMARA JR. 2008, p. 151). No quadro abaixo, exemplificam-se alguns desses casos.

Quadro 8 – Casos de juntura vocabular

Nº	Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes	Autores
01	A gente	Agente	Júpiter
02	A ver	Avê	Saturno
03	Do que	Doque	Mercúrio
04	O que	Oque	Saturno
05	Por isso	Porisso	Saturno

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os desvios encontrados nessa pesquisa, referentes a essa categoria, foram vozeamento e desvozeamento; dificuldade na grafia de sílabas complexas; confusão entre **ão** e **am**. Juntura inter vocabular e segmentação, acréscimo de letras, omissão de letras, nasalização e desnasalização.

Quadro 9 - Desvios por motivação fonológica

Vozeamento	Maba – mapa, monde – monte, confrondo – confronto	Vênus
Desvozeamento	Escondericho – esconderijo	Vênus
Dificuldade na grafia de estruturas silábicas complexas	Conta – contra, cleceu – cresceu, li – lhe.	Marte, Vênus
Confusão entre ão e am	Avião – haviam, chegarão – chegaram, apaixonão – apaixonam, dormirão – dormiram	Júpiter, Mercúrio, Marte,
Juntura Inter vocabular	Perdoala – perdoá-la, confiasse – confiar-se, ensima – em cima.	Marte, Vênus
Segmentação	A queias – aquelas, em fim – enfim, de pois – depois	Júpiter, Vênus.
Acréscimo de letras	Tesoulro – tesouro, maioria – maioria	Terra
Omissão de letras	Namor – namorar, relacionamento – relacionamento, mage – margem, soutu-se – soltou-se	Vênus
Nasalização	Vinheram – vieram, començam – começam	Terra
Desnasalização	Crruaje- carruagem, vigança – vingança, coceguir – conseguir	Júpiter,

Fonte: elaborado pelo autor, (2020).

Cagliari (2008, p. 142) denomina essas ocorrências na escrita de crianças em fase de alfabetização como “juntura intervocabular”. Este autor observa que essas ocorrências refletem os critérios que a criança usa para analisar a fala. Assim ele se posiciona: “Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante”.

A produção de fala tem como uma de suas características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras. Sendo assim, existe uma tendência inicial de começar a escrever as palavras ligadas umas às outras. Desta forma, surgem problemas como o critério de segmentá-las em unidades distintas.

Esse fenômeno está relacionado ao processo fonológica chamado de Sândi, que, segundo Bisol (2001, p. 53), “ tem esse nome [em razão] da gramática do sânscrito, para designar alterações morfofonêmicas, condicionadas fonologicamente”. Esse fenômeno pode ocorrer exatamente entre palavras, ou internamente, quando ocorre no interior de uma palavra.

Nos textos atualizados, entendemos como um caso de juntura vocabular associado ao fenômeno de Sândi externo a escrita da palavra **por isso**, que o pesquisado grafou **porisso**. Além da junção não convencional dos dois vocábulos, esse fenômeno resulta em uma transformação do fone [h], que, geralmente, aparece no final de sílaba, no fone [r], que se evidencia entre vogais, indicando a influência da oralidade na escrita. Com essa junção, o estudante, também, retoma o padrão silábico CV.

“porisso esse filme ...” (grifos dos pesquisados)

Outro caso bastante comum em nosso *corpus* e na escrita dos estudantes, de um modo geral, é a junção do artigo **a** com a palavra **gente** – **agente** para indicar a forma pronominal da 1ª pessoa do plural “a gente”, que coexiste como sinônimo do pronome **nós**. Nesse caso, duas formas lexicais, em sequência, resultam em um único vocábulo fonológico em função da atonicidade de um deles.

É o que acontece com os clíticos, ou seja, uma palavra que depende fonologicamente de outra, comportando-se como se fosse uma de suas sílabas (ex: *avê*, *aver*, *doque*). São chamados de clíticos os pronomes átonos, os artigos, as preposições e as conjunções, justamente por essa propriedade de dependência acentual das palavras que os seguem ou precedem.

Por fim, outra hipótese para essa junção é o fato de existir, em nossa língua, três formas foneticamente idênticas envolvendo essa expressão – **agente**, **há gente** e **a gente**, as quais, apesar de serem semanticamente distintas, podem gerar confusão na modalidade escrita, pelo fato de serem homófonas.

Ao identificar a recorrência dessa dúvida na escrita dos alunos, o professor pode levantar algumas discussões em sala de aula sobre essas expressões, principalmente enfatizando o uso da locução pronominal **a gente**, mostrando que ela tem significado diferente da expressão que eles costumam usar **agente** (que, junto, é substantivo e significa aquele que age, que pratica a ação: o agente causador da doença, o agente da polícia, o agente secreto).

“leva agente refletir ...” (grifos dos pesquisados)

“tudo avê com o sentimento atual...” (grifos dos pesquisados)

“nada aver...”

Embora o número desses casos tenha sido pequeno em nosso *corpus*, o que nos chama a atenção é o fato de essas ocorrências serem encontradas na escrita de estudantes do 9º ano, os quais já deveriam ter superado a fase de junção inadequada das palavras. Isso demonstra a importância de um trabalho com a consciência fonológica que favoreça a segmentação adequada das palavras durante todo o ensino fundamental, e não apenas no período de alfabetização.

3.5 TROCAS DE LETRAS

Incluimos nestes casos algumas palavras que apareceram em nosso *corpus* grafadas com a vogal /i/, quando deveriam ser escritas com a vogal /e/. Apesar de não se configurar como um processo fonológico, optamos por incluí-las em nossa análise, pela notável influência da oralidade nesses registros. São muitos os casos em que pronunciamos a vogal média /e/ como uma vogal alta /i/, principalmente quando ela ocorre em posição postônica, como podemos observar nos exemplos abaixo.

Quadro 10 - Casos de trocas de letras

Nº	Escrita ortográfica	Escrita dos estudantes	Autores
01	Conhece	Conheci	Júpiter
02	Descoberto	Discuberto	Mercúrio
03	Desnecessário	Disnecessária	Mercúrio
04	Desvalorizado	Disvalorizada	Vênus
05	Enojam	Inojam	Terra
06	Que	Qui	Marte
07	Se	Si	Vênus
08	Sabe	Sabi	Saturno
09	Simples	Simplis	Mercúrio
10	Teve	Tevi	Saturno

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Essas ocorrências são conhecidas como “alçamento vocálico”, fenômeno em que há mudança no traço de altura da vogal. A vogal /e/, que é uma vogal média, passa a ser pronunciada como a vogal alta /i/. Silva (2008, p. 49) ressalta que, “no contexto postônico, o alçamento é sistemático e presente em praticamente todas as variedades do português brasileiro”.

“um casal que tevi...” (grifos dos alunos)

“esse filme sabi emocionar ...” (grifos dos pesquisados)

O alçamento ocorre, também, quando a vogal /e/ encontra-se em posição pretônica. Como, por exemplo, no caso abaixo.

“incenou com essa ...” (grifos dos pesquisados)

Sobre essa grafia, o estudante opta pelo registro do **i** para representar palavras escrita com “e” com som de [i], possível pronúncia dessa palavra para o escrevente desse texto. No entanto, essa relação direta entre som e letra nem sempre atende às exigências da escrita. Nesse caso, a variação linguística desfaz essa relação direta, já que a ortografia estabelece uma única forma de grafar as palavras da língua, enquanto, na fala, esse fonema pode ter mais de uma possibilidade de realização.

Nos casos em que o estudante confunde a escrita de palavras formadas por prefixos *des-* / *dis-*, é possível que isso ocorra devido à existência das duas formas prefixais em nossa língua (*discutir*, *discordar*, *distrair* – *desobediente*, *desabrigado*, *desvalorizar*). O estudante associa as formas existentes à sua pronúncia, que, em geral, prevalece a realização da vogal média /e/ como a vogal alta /i/, mesmo não estando na posição postônica. É importante frisar para o aluno que, apesar de pronunciarmos o prefixo **des** como [dis], o prefixo **des** é mais comum na modalidade escrita, estando presente em um maior número de palavras (uma breve consulta a um dicionário pode comprovar isso). Desse modo, o estudante deve ficar atento para evitar transpor para sua escrita a mesma realização oral que faz dessas palavras. O uso do dicionário pode ser um bom aliado para ajudar a solucionar dúvidas a esse respeito.

“desvalorizava os momentos ...” (grifos dos pesquisados)

“isso ficou discuberto...” (grifos dos pesquisados)

3.6 CASOS À PARTE: A HIPERCORREÇÃO

Por não fazerem parte dos desvios decorrentes da pronúncia na produção escrita, inicialmente, consideramos que os casos de hipercorreção não deveriam ser abordados nesta análise. Contudo, como a própria nomenclatura sugere, *hipercorreção* confirma a nossa perspectiva de que os estudantes estão constantemente elaborando hipóteses no momento da escrita, na tentativa de adequar-se à norma culta e não cometerem desvios aleatoriamente. Dessa forma, consideramos pertinente abrir um pequeno parêntese para abordar essas ocorrências.

Verificamos, em nosso *corpus*, casos em que os pesquisados trocam, inadequadamente, a vogal /e/ e /o/ pelas vogais /i/ e /u/. Essas ocorrências podem ser explicadas pela valorização da vogal /e/ em detrimento da vogal /i/. Segundo alguns gramáticos (Houaiss, 1958; Révah, 1958; citado por BORTONI-RICARDO, 2010, p. 52), “as vogais médias /e/ e /o/ são vistas como mais corretas do que as variantes /i/ e /u/. Essas trocas nos parece ser uma tentativa de aproximar a palavra a uma forma mais valorizada socialmente”.

“invenenada ...” (grifos dos pesquisados)

“aunde viver em paz ...” (grifos dos pesquisados)

Ainda podemos destacar que as pessoas que escreveram dessa forma já perceberam que as vogais /e/ e /o/ podem, com muita frequência, ser pronunciadas como /i/ e /u/ (como em *gente* e *gato*). As formas verbais, na 1ª pessoa do presente do indicativo, também são escritas com /o/, mas pronunciadas com /u/ (como em *canto*, *falo* etc). Talvez, por analogia a essas formas do presente, o estudante tenha escrito “*aunde*”.

O fato da monotongação de certos ditongos ser um fenômeno fonológico generalizado em qualquer variedade do Português Brasileiro (PB), leva muitas pessoas a querer escrever, por hipercorreção, palavras que não teriam o ditongo, realizando a epêntese de uma semivogal ortograficamente indevida (caso comum ocorre com a palavra *bandeja* que, não raro, vemos escrita como *bandeija*). O aluno demonstra saber que, na fala, é comum realizarmos a monotongação do ditongo /ow/ e que esta pronúncia não deve ser transposta para a escrita. Desse modo, por hipercorreção, ele acrescenta o /w/ ou ainda o /l/, após a vogal /o/ em um verbo, no qual essa semivogal não existe.

As hipercorreções encontradas nos textos analisados servem para compreendermos melhor os processos que levam à aquisição da escrita e como o professor deve atuar. Um indivíduo que comete desvios por hipercorreção demonstra sua preocupação com a forma adequada de escrever. Acreditamos que, muitas vezes, a ansiedade para acertar é tanta, que ele acaba aplicando regras onde não deveria. Sendo assim, faz-se mais do que necessário que o professor atue com cautela diante desses casos, atentando para não cometer nenhum tipo de discriminação, ao tratar desses desvios da norma padrão apresentados pelo aluno.

É importante reiterar que o propósito desse tipo de análise que nos propomos a fazer não é apenas mostrar os desvios de escrita que os estudantes cometem e o porquê dessas ocorrências. Muito além disso, procuramos oferecer aos professores uma amostra que lhes possa ser útil na análise dos desvios contidos nos textos de seus alunos, favorecendo o planejamento das suas aulas e a produção de materiais didáticos adequados para tratar os desvios ortográficos, apresentados pelos discentes.

Assim, concluímos que os objetivos da presente pesquisa foram atingidos, pois pretendíamos analisar os desvios em textos escritos de alunos do 9º ano, a partir do contexto de suas ocorrências. Consideramos, ainda, que há limites neste trabalho, levando em consideração o tempo destinado para a realização do Mestrado. Somos conscientes de que investigações mais sistemáticas são, sem dúvida, necessárias.

Conforme declaramos na introdução desta Dissertação, a pesquisa caracterizou-se por ter um caráter analítico, uma vez que o objeto de estudo a que nos propusemos analisar foram os *desvios* de grafia em produções textuais escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública no município de Aratuba – Ceará.

Dentre as diferentes necessidades que identificamos nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos, comumente trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa, chamou-nos atenção o fato de que nossos alunos de 9º ano, última série do Ensino Fundamental II, demonstram muitos desvios de grafia em seus textos espontâneos.

Nossa surpresa advém do fato de que a escrita desses estudantes contém desvios que vão de encontro às correspondências denominadas como biunívocas/ diretas entre letra – som. No entender de LEMLE, (2001, p. 27), “a exemplo da troca do V por F em “afia” para indicar “havia”. Essa troca é conhecida como betacismo, um fenômeno linguístico em que o som de /v/ é substituído pelo som de /f/ em determinadas palavras ou contexto. Nossa experiência em sala de aula revela, ainda, que escrever em consonância às convenções ortográficas é um obstáculo a ser superado inclusive pelos estudantes de Ensino Médio.

Ratificamos que nossa intenção foi analisar essa situação. Para tanto, propusemos a investigar os *desvios* ortográficos enfrentados por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino. Sendo assim, a reincidência dos *desvios* ortográficos, com a qual nos deparamos, cotidianamente, nos textos dos alunos, motivou-nos a pesquisar, de forma analítica, quais fatores exerciam maior influência na produção desses desvios. Em vista disso, elegemos para a nossa análise seis textos produzidos por alunos do 9º ano de uma escola municipal, os quais constituíram o *corpus* deste trabalho.

A nossa primeira hipótese foi a de que as múltiplas representações que uma mesma letra possa ter podem ocasionar um número maior de desvios na escrita. No entanto, essa hipótese não se confirmou, pois, apesar de ser recorrente, o nosso levantamento indicou, como maioria dos *desvios*, os decorrentes da interferência da oralidade na escrita.

Refletindo sobre essa constatação, acreditamos que os estudantes que foram voluntários desta investigação já tenham, ao longo de sua trajetória escolar, desenvolvido estratégias para evitar o problema das múltiplas representações, tais como: a seleção de vocábulos que não apresentam essa dificuldade ou, ainda, a consulta ao professor ou a alguém que eles considerem que domina um pouco mais a ortografia, e, por fim, a consulta ao dicionário, pois eles demonstram ter consciência desses desvios.

No entanto, os desvios são ocasionados pela interferência da oralidade na realidade fonética da variante que os estudantes dominam, por isso eles passam despercebidos aos escritores (e leitores) menos experientes, os quais dispõem de pouco contato com a leitura, o que, naturalmente, dificulta a reflexão sobre a modalidade escrita da língua. Isto posto, partimos para a hipótese de que os processos fonológicos constantes na nossa língua estão materializados nessa escrita fono-ortográfica dos estudantes. Mas quais são os *desvios* ortográficos mais recorrentes? Em resposta a essa pergunta, podemos considerar que os processos fonológicos constituem mudanças sistemáticas que afetam uma classe ou uma seqüência de sons e se constituem em descrições de padrões que ocorrem regularmente na fala da criança com o objetivo de simplificar os alvos dos adultos.

A análise das ocorrências mostrou que a epêntese é o processo fonológico que mais incide sobre a escrita dos estudantes participantes. Em seguida, vieram a ditongação, o apagamento do rótico e a monotongação, que apresentaram índices de desvios um pouco menor.

Com relação aos fatores de ordem socioeconômica, estes podem estar relacionados ao problema? Acreditamos que sim, pois percebemos que os pais com melhores condições socioeconômicas e, principalmente, com maior escolaridade, tendem a empregar uma maior variedade lexical e proporcionar diferentes tipos de leituras para os seus filhos.

Na abordagem desses desvios como os professores podem intervir, à luz dos conhecimentos da Sociolinguística e das disciplinas da Fonética e, principalmente, da Fonologia? A Fonética e a Fonologia são domínios da linguística fundamentais na descrição dos sons de uma língua. Quer isto dizer que facultam instrumentos de descrição e análise para a manifestação mais evidente de uma língua, a sua pronúncia. A fonologia permite explicar a organização dos sons num sistema de traços distintivos.

Portanto, cabe ao professor conhecer a estrutura, os sons, as características que constituem uma língua, e isso se faz possível a partir do estudo da Fonética e da Fonologia. Essas disciplinas subsidiarão o professor na medida em que darão a este a consciência necessária da estrutura da língua que irá ministrar.

Numa visão holística do problema, consideramos como o maior aliado do professor, para minimizar as dificuldades de escrita dos estudantes, o amplo acesso às diversas fontes de leitura. Concordamos com Cagliari (2008, p. 148), quando ele ressalta que, “a leitura é uma herança maior que qualquer diploma”. Nessa perspectiva, acreditamos que o professor deve priorizar, em suas aulas de língua materna, a leitura e a produção de diversos gêneros textuais para análise e compreensão das diversas formas de usos da língua.

Entretanto, também em concordância com o posicionamento de Bortoni-Ricardo (2005), entendemos ser útil diagnosticar e classificar os *desvios* cometidos pelos alunos em suas produções escritas, pois é, a partir desse levantamento, que o professor poderá criar estratégias pedagógicas para intervir nesse problema especificamente.

A partir dessa análise, pudemos considerar que os *desvios* presentes nos textos dos alunos são decorrentes do pouco contato com as práticas letradas, na modalidade escrita. No momento de elaborarem as hipóteses para grafar as palavras, apoiam-se acentuadamente na oralidade e menos nas regras de ortografia como fontes de recursos linguísticos, selecionando itens lexicais que não correspondem à escrita convencional e que, em alguns casos, são estigmatizados socialmente.

Os dados nos revelaram que alguns segmentos são passíveis de serem suprimidos da escrita dos estudantes, visto que eles não são foneticamente realizados. Dentre os casos mais comuns analisados, destacamos o apagamento das consoantes /r, l/ pós-vocálicos e a supressão da semivogal em ditongos como /ow/, que passa a ser grafado.

O contexto em que essas letras aparecem, conforme analisado anteriormente, condiciona essa supressão de ordem fonética, fato que se materializa na escrita dos estudantes.

Quanto aos casos de acréscimo de letras, destacamos como recorrente a epêntese do /i/, fenômeno condicionado pela presença de uma consoante *chiante* posterior a essa vogal (duais>duas), ou ainda a tendência de manter o padrão silábico CV (corupção > corrupção). Alguns casos de acréscimos que também mereceram a nossa atenção foram os que revelaram, na escrita dos estudantes, a transcrição de uma variação linguística estigmatizada socialmente.

Alertamos que essas ocorrências precisam ser tratadas com desvelo pelo docente, de modo que ele intervenha apresentando ao estudante a variedade culta, prestigiada, mas sem desconsiderar aquela utilizada pelo aluno, pois nela estão impressas as marcas da sua identidade e da comunidade com a qual ele convive na sua interação social

Nessa perspectiva, é necessário conhecer a língua como instrumento de interação humana e mediadora da construção de conhecimentos, de modo que, a variação linguística seja entendida como um fenômeno social inegável que sempre irá existir. Sendo assim, não pode mais deixar de ser alvo de discussão em sala de aula.

É importante salientar que a atenção aos *desvios* de ortografia decorrentes da interface entre a oralidade e a escrita não deve ser restrita à fase de alfabetização, pois, como apresentamos em nossa análise, eles também são recorrentes nas séries subsequentes. O problema é notório, ainda, em textos de estudantes do 9º ano, ou seja, que já tiveram, basicamente, nove anos de escolaridade e estão prestes a ingressar no Ensino Médio, sem ter consolidado as particularidades das modalidades oral e escrita da língua.

Dessa forma, o professor de língua materna deve estar atento às produções escritas de seus alunos e buscar não apenas os desvios, mas sim, apontar-lhes os caminhos produtivos, ou seja, propiciar uma reflexão que desperte a consciência de que precisam, também, estar atentos no momento da escrita para que, ao se depararem com as dúvidas, possam recorrer aos saberes anteriormente construídos ou ainda buscar novas formas para solucionar os seus problemas.

Desse estudo, podemos apreender, ainda, algumas reflexões relevantes acerca do conhecimento proporcionado pelos campos da Fonética e da Fonologia. Compreendemos que essas disciplinas possuem fundamentos essenciais para o ensino de língua materna que precisam passar a integrar as formações inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Básica.

A recente inserção da disciplina de Fonologia da Língua Portuguesa, na graduação, atende a uma pequena parcela de professores que estão recém-formados e aos futuros docentes. Os demais, com formação anterior a 2014, precisam ter em mente que é necessário buscar os recursos para implantar em sua prática docente os conceitos dessa disciplina, investindo em sua formação continuada e em constantes pesquisas.

Sabemos das dificuldades para se pôr em prática tal sugestão, pois, diante da sobrecarga de trabalho com a qual o professor tem de conviver, é natural que as atividades de estudo e pesquisa acabem sendo relegadas a um segundo plano, priorizando-se o cumprimento dos dois ou até três turnos de expediente em sala de aula. Sendo assim, para atender às necessidades desses profissionais, o ideal é que as formações continuadas sejam incentivadas pela gestão escolar e realizadas na própria escola.

O presente estudo insiste que o professor precisa – acima de tudo – ser um profissional capaz de construir conhecimento e alternativas para a aprendizagem de seus alunos. Precisamos estar cientes de que, enquanto educadores, temos de investir em nosso desenvolvimento profissional, para quê, nossos estudantes, independentemente do nível de escolaridade em que estejam, sejam disso beneficiados.

Para o professor, tal investimento implica pesquisar as várias possibilidades já existentes para o processo de aprendizagem das competências de leitura e de escrita. Para os estudantes, é fundamental sempre oferecer-lhes oportunidades de leitura, apresentando a eles as diversas formas de letramento, até que venham a descobrir o caminho que os conduza ao desenvolvimento de suas habilidades.

Para exercermos nosso papel de professores, devemos reconhecer que sempre há o que aprender em nossa área de atenção, o que também implica dizer que, nunca podemos deixar de acreditar na capacidade de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados os limites desse estudo, não temos a pretensão de propor soluções definitivas para os problemas detectados, mas apenas elencar algumas reflexões que possam contribuir para que o professor, no ensino de língua materna, assuma sua principal função no Ensino Fundamental: a de municiar o aprendiz para que ele possa se inserir nas diversas práticas que a sociedade lhe impõe.

A nossa primeira hipótese foi a de que as múltiplas representações que uma mesma letra pode ter podem ocasionar um número maior de *desvios* na escrita. Entretanto, essa hipótese não se confirmou, pois, apesar de ser recorrente, o nosso levantamento indicou, como maioria dos *desvios*, aqueles decorrentes da interferência da oralidade na escrita.

Isso posto, partimos para a hipótese de que os processos fonéticos e fonológicos constantes na nossa língua estão materializados na escrita fono-ortográfica dos estudantes. Esse processo, sim, confirmou-se à medida que apresentamos, ao longo do trabalho, exemplos da interferência da oralidade na escrita.

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa-ação e teve uma abordagem qualitativa, de caráter analítico. Consideramos ter sido essa abordagem de suma importância para a definição do trabalho, tendo em vista que nos permitiu participar, observar e coletar dados para fundamentarmos e chegarmos à conclusão desta pesquisa. Nesse sentido, convém notar que nosso objetivo foi atingido, pois nos propusemos analisar e efetivamente analisamos os *desvios* ortográficos em textos escritos por alunos do 9º ano, a partir dos contextos de suas ocorrências.

Conforme explicitamos no capítulo das análises dos dados, a realização desta pesquisa nos proporcionou inúmeras descobertas. Dentre elas, a mais perceptível, quanto ao uso de hipóteses de escrita utilizadas pelos aprendizes em nosso *corpus*, foi a transposição da fala para a escrita. Constatamos que é comum o aprendiz grafar apenas as letras e as sílabas que ocorrem na pronúncia. Outro ponto significativo deste estudo foi o achado de um número considerável de *desvios* ortográficos nas produções escritas dos alunos pesquisados. Esses *desvios* estão relacionados fonética e fonologicamente à interferência da oralidade na escrita. Nesse sentido, durante o percurso de investigação, identificamos aspectos que, em estudos futuros, merecem um maior aprofundamento, a exemplo de a falta de correspondência entre a pronúncia e a escrita, a tendência de escrever como se fala e a confusão entre sons semelhantes.

No nosso entender, após a diagnose dos *desvios* ortográficos dos estudantes, conviria que duas turmas de uma mesma série fossem submetidas a diferentes métodos de intervenção para a correção dos desvios de ortografia. Essa medida permitiria comparar a eficácia das estratégias empregadas, de modo a verificar qual metodologia seria mais produtiva, segundo a necessidade dos discentes.

Outra ideia seria a proposição de estratégias de correção para os *desvios* ortográficos que não foram alvo de intervenção em nosso estudo.

Visto que, ao restringirmos as atividades de reparo para o tratamento dos *desvios* relacionados à grafia, seria oportuno que outros estudos ampliassem a investigação sobre os demais tipos de *desvios* de ortografia motivados por influência da oralidade.

Durante a elaboração da pesquisa, encontramos uma vasta produção científica acerca da aprendizagem do sistema alfabético e sua relação com a ortografia. Esses estudos voltam-se, notadamente, para a análise do processo de alfabetização de crianças e adultos. Nesse sentido, consideramos que as descobertas obtidas com nosso estudo podem contribuir, ainda que muito modestamente, para a construção de um retrato do desempenho ortográfico dos estudantes que já passaram pelo processo de alfabetização, particularmente dos discentes que se encontram nos últimos anos do Ensino Fundamental II.

Como a pesquisa que realizamos foi marcada pelo caráter analítico, com o diagnóstico de um problema comum às salas de aula do Ensino Básico, acreditamos que os estudos pormenorizados adotados para o tratamento dos *desvios* de grafia que incidem esses desvios podem ser *utilizados* por outros professores, devendo-se observar, evidentemente, a necessidade de eventuais ajustes de acordo com as especificidades de cada turma. Além do aproveitamento, em diferentes salas de aulas do Ensino Básico, desejamos que a presente pesquisa fomente em outros docentes de Língua Portuguesa a atitude de ampliar, assim como nós, seus conhecimentos acerca dos processos de ensino-aprendizagem das convenções ortográficas. Esse tipo de ação justifica-se porque, como constatamos durante a pesquisa, os *desvios* ortográficos apresentam ampla incidência na escrita de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II.

Sabemos que o trabalho com a produção de texto, na escola, vem passando por importantes transformações nas últimas décadas. Assim, o ensino da escrita, enquanto produto, deu lugar a um formato que considera o caráter processual dessa modalidade. Diante desse novo contexto, a ortografia configura-se apenas como um dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita. No entanto, vista a importância dessa norma para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, escolhemos abordá-la na presente dissertação.

Acreditamos, efetivamente, na importância do professor como mediador desse processo. É dele o papel de realizar o diagnóstico da escrita ortográfica de seus alunos para não só compreender em que etapa de aquisição dessa modalidade da língua eles estão, mas também para elaborar estratégias para ajudá-los a avançar no domínio dessa capacidade. O conhecimento das diferenças entre os tipos de *desvios* encontrados nas produções textuais é de fundamental importância para que o docente possa elaborar as estratégias de intervenção, levando o aluno a conhecer as relações que a escrita possui com a Fonética e a Fonologia, como também a analisar os contextos de uso e a reconhecer regras para o emprego de determinadas letras.

Vale ainda ressaltar que a escola deve abraçar e respeitar todas as variedades linguísticas trazidas de casa para ela por cada educando, já que as variantes são reflexos da diversidade de povos e de dialetos existentes em nosso país. Além disso, é necessário trabalhar em sala de aula as diferenças entre fala e escrita, assegurando ao aluno maior controle em lidar com cada uma dessas modalidades. Entretanto, o que observamos foi a insistência dos *desvios*, tanto no texto inicial escrito de forma espontânea, quanto no texto produzido de forma monitorada e com as abordagens fonêmicas. Por fim, o que mais nos surpreendeu foi o fato dos *desvios* ocorrerem de forma mais acentuada no segundo texto.

Uma justificativa possível seria a de que o primeiro texto escrito de forma espontânea favoreceu uma escrita mais autônoma, refletida no contexto e no uso de palavras mais simples. Contudo, por exigir-se no segundo texto um gênero (resenha descritiva) mais complexo, observamos expressivos *desvios*. Outro ponto que merece destaque é o fato de as devidas intervenções não terem surtidos maiores efeitos. Acreditamos que isso decorreu em razão da complexidade do conteúdo. Logo, não conseguimos aferir sentido que refletisse em uma escrita imediata.

Os *desvios* de escrita analisados foram encontrados nos textos dos alunos da turma investigada e apontam para diferentes percursos no processo de aquisição da escrita, além de mostrar a presença de dificuldades individuais. Podemos dizer que essas alterações são de diferentes naturezas, e existem casos de alunos que apresentam mais *desvios* que outros. O que é, em nosso entender, natural, em razão dos inúmeros fatores que recaem sobre essa realidade. Escolhemos trabalhar com uma amostra pequena de informantes para darmos mais atenção às ocorrências atestadas, de modo que pudéssemos trazer resultados mais precisos.

Consideramos que as atividades para os alunos, que já estão numa série mais avançada do Ensino Fundamental e ainda apresentam uma grande quantidade de *desvios* em seus textos, devam ser as mesmas utilizadas para os alunos das primeiras séries que enfrentam as mesmas dificuldades. No entanto, essas atividades devem ser adaptadas a gêneros adequados a cada faixa etária.

Por fim, cabe ressaltar que, para esse tipo de pesquisa, a coleta de produções orais dos mesmos colaboradores seria uma estratégia bastante rica, pois permitiria ao professor observar se certos processos presentes no texto escrito refletem aspectos ainda problemáticos na fala dos alunos. Essa ideia e a aplicação das estratégias de intervenção, aqui apresentadas, para o trabalho, frente aos *desvios* ortográficos, ficam como sugestões para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. *et al.* **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita**: Uma análise linguística do processo de alfabetização. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 16, p. 5-30, 1989.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino do português. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **A inevitável travessia**: da prediscisão gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BICKERTON, Derek. **Language & Species**. Chicago, UCP, 1981.

BISOL, L. **Introdução aos estudos de fonologia e do Português Brasileira**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BISOL, L. **O acento da pretônica sem motivação aparente**. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). Português do Sul do Brasil: Variação Fonológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 63-78.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós chegemos na escola e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005. V. 11.

BORTONI-RICARDO, S.M. Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não-padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2010, p. 45-79.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF da Educação, 1998.

CAGLIARI, L. C.; Gladis- Massine. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CAGLIARI, L. C.; Gladis- Massine. **Alfabetização e linguística**. 6. Ed. São Paulo: 2012.

CÂMARA Jr., M. **Para um mundo da fonêmica portuguesa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Padrão, 2008.

CASTILHO, A. T. de *et al.* **Diacronia da concordância**. In: CASTILHO, A. T de; MORAES DE C.; LOPES, C. R. dos S. (Ed). **Historiando o português Brasileiro**. V.s. 2014.

- CASTRO PINTO, M. da G. **Desenvolvimento e distúrbios da linguagem**. Coleção Linguística, Porto Editora, 1994.
- CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: edições 70, 1981.
- CRISTÓFARO, S. T. **Fonética e Fonologia do Português**: Roteiro de estudos e guia de exercícios. 6º ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Linguagem Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1991.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**: uma introdução do pensamento de Paulo Freire, 3º ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Porto Editora, 2005.
- HORA, D. da. **Estudos Sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: Pallotti, 2009.
- ILHA, S. E. **Atividades para aprendizagem da ortografia do Português**. In. TAGLIANI, D. C. **Linguísticas e língua portuguesa**: reflexões. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática 2012.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2001.
- LENNEBERG, E. H. **A capacidade de aquisição da linguagem**. 1964.
- LOPES, A. C. M.; **“Afinal”**: elementos para uma análise semântico-gramática. Linguísticas, Rio de Janeiro, v. 4, nº 1, 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MATEUS, M. H. M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- MOLLIÇA, M. C.; LOUREIRO, F. **Apostes sociolinguístico à alfabetização**. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2008, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2008. P. 1-12.
- MORAES, A. G. de. **A norma ortográfica do Português**: O que é? Para que serve? Como está organizado? Ortografia na sala de aula, p 11, 2007.
- MONARETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

- OLIVEIRA, M. A. **Da forma Sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística de alfabetização.** Caderno de estudos linguístico, Campinas, v. 16, nº 16, p. 5 -30, jan. /jun. 1990.
- PIAGET, J. **A Equilibração das estruturas cognitivas:** Problema central do desenvolvimento, Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino:** guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.
- SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, M. Que professor de português queremos formar? Boletim da **Associação Brasileira de Linguística**, Fortaleza, v. 25, nº 3, p. 211-2018, 2000.
- TRAVAGLIA, L. C. **Para que ensinar teoria gramatical.** Revista de estudos da linguagem, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.
- VEÇOSSÍ, C. E.; **A coexistência de casos de elevação das vogais médias altas em sílabas pré-tônicas e de hipercorreção em dados de escrita.** Caderno de Pesquisas em Linguísticas (PUCRS). Porto Alegre. V. 4; nº 1, p. 256 – novembro 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZORZI, J. L. **Aprender a escrever:** a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.





JOSÉ JAIME MARTINS DOS SANTOS


Professor da Rede Municipal de Ensino nos Municípios de Aratuba e Capistrano no Ceará, onde leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. Coordenador Pedagógico na Escola Estadual José Joacy Pereira. Graduado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni – UNIFAVENI. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Graduando em Letras/Libras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP e Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.


DESVIOS DE CONTEXTO:

ESTUDO ANALÍTICO DE DESVIOS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



DESVIOS DE CONTEXTO:
**ESTUDO ANALÍTICO
DE DESVIOS DE GRAFIA
EM PRODUÇÕES
TEXTUAIS ESCRITAS**



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2024