



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**A Questão da Ortografia no Processo de
Alfabetização: aspectos sociofonéticos.**

JULIANE EVELYN SIQUEIRA

MARIANA (MG)

2018

JULIANE EVELYN SIQUEIRA

**A Questão da Ortografia no Processo de
Alfabetização: aspectos sociofonéticos**

Monografia apresentada ao Colegiado de Letras
COLET/UFOP como pré-requisito à conclusão do
curso de Bacharelado em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Rita C. Lima Lages

Área: Linguística

MARIANA (MG)

2018

S618q

Siqueira, Juliane Evelyn.

A questão da Ortografia no processo de Alfabetização [manuscrito]: aspectos sociofonéticos / Juliane Evelyn Siqueira. - 2018.

46f.: il.: color; tabs; mapas.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita Cristina Lima Lages.

Monografia (Graduação). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Letras.

1. Língua portuguesa. 2. Alfabetização. 3. escrita. I. Gonçalves, Clézio Roberto. II. Lages, Rita Cristina Lima. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

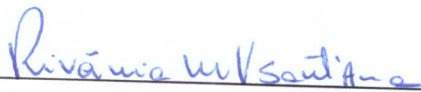
CDU: 81â€™34

Catálogo: ficha.sisbin@ufop.edu.br

JULIANE EVELYN SIQUEIRA

Monografia submetida à banca examinadora, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em ESTUDOS LINGUÍSTICOS.

Aprovada em 06 setembro de 2018, pela banca constituída pelos membros:



Professora Dra. Rivânia Maria Trotta Sant'Ana

Universidade Federal de Ouro Preto

Departamento de Letras

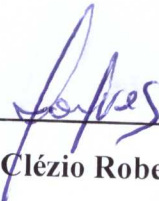


Professora Dra. Rita Cristina Lima Lages

Universidade Federal de Ouro Preto

(Co-orientadora)

Departamento de Letras



Professor Dr. Clézio Roberto Gonçalves

Universidade Federal de Ouro Preto

(Orientador)

Departamento de Letras

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as bênçãos alcançadas durante o meu curso.

À minha mãe, minha maior motivação, que sempre me ensinou a não desistir dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, Jaque, Junior, Juliano e Jas, que me apoiaram durante todo esse percurso.

À Duda e ao Joaquim, que tornam a minha vida mais feliz cada vez que olho para eles.

À Daiane, meu maior apoio e suporte durante todos esses anos, sem ela eu não teria chegado até aqui.

Aos amigos de Mariana, em especial Mari e Thaynara, que fizeram dos meus dias alegres, mais alegres e dos tristes, menos cinzas.

À Patrícia, que sempre permitiu que eu pudesse realizar esse sonho. Serei eternamente grata

À Regiane e Talita, que gentilmente colaboraram para que a pesquisa desse certo.

Ao 14.2 por toda a amizade, em especial Amanda, Bruna, Joelli, Farrel, Nathalia e Yuri.

À casinha amarela mais linda, Rivotril, que me acolheu nesses últimos dias e tornou a minha jornada mais leve.

À Universidade Federal de Ouro Preto pelo ensino de qualidade. Ao Departamento de Letras pelo suporte acadêmico e aos professores por todo o aprendizado. Em especial, Adriana Marusso, Alexandre Agnolon, Eliane Mourão, Leandra Antunes e Rivânia Trotta, por terem sido os melhores professores que já tive.

À Professora Rita, que muito auxiliou para essa pesquisa e para o meu crescimento e amadurecimento como pesquisadora.

Por fim, ao melhor orientador, Professor Clézio Gonçalves, sem ele esse sonho não teria se concretizado. Obrigada pela paciência, por todas as orientações e por aceitar fazer parte dessa jornada.

RESUMO

Esta monografia se propõe a analisar os traços motivadores dos desvios ortográficos motivados por influências fonéticas em crianças que estão em fase inicial de alfabetização, uma vez que o primeiro contato com a língua escrita, muitas vezes, acontece na escola. Ao iniciar a fase escolar, a criança já possui fluência na linguagem oral, por esse motivo, se baseia em sua oralidade para a reprodução dessa modalidade de língua: a escrita. Para tanto, será utilizado um arcabouço teórico sobre alfabetização e fonética, como: CAGLIARI (2005), SILVA (2001), SOARES (2005) e ZORZI (1998). Para realização da pesquisa, optou-se por construir um *corpus* com dados de duas escolas localizadas em Apiaí (SP) e Mariana (MG). Os alunos, sujeitos desta pesquisa, estão na mesma série escolar, com idade entre 8 e 9 anos, são oriundos de famílias da classe média baixa. O percurso de pesquisa escolhido passa pela análise descritiva das causas desses desvios. Os objetivos específicos deste trabalho visam classificar os tipos de desvios ortográficos coletados nos textos, analisar as motivações existentes nos desvios ortográficos e identificar o tipo de intervenção existente nos desvios ortográficos. Após uma análise descritiva dos dados, é possível verificar que a fonética se fazem muito presentes nos textos das crianças e que, apesar de serem de estados diferentes, as crianças cometem tipos de desvios parecidos, assim como apresentaram desvios distintos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, alfabetização, fonética, escrita, ortografia.

ABSTRACT

The purpose of this work is to make a descriptive analysis of the deviations committed by children in the initial stage of literacy, who already have a certain degree of knowledge of the alphabet and of orthographic rules, with emphasis on orality-based deviations. To do so, a theoretical framework on literacy and phonetics, such as: CAGLIARI (2005), SILVA (2001), SOARES (2005) e ZORZI (1998). To perform the research, we chose to construct a corpus with data from two schools located in Apiaí (SP) and Mariana (MG). The students, in this study, are in the same school series with ages between 8 and 9 years old, come from families of the lower middle class. The chosen research route goes through the descriptive analysis of the causes of these deviations. The specific objectives of this work are to classify the types of orthographic deviations collected in the texts, to analyze the motivations existing in the orthographic deviations and to identify the type of intervention existing in the spelling deviations. After a descriptive analysis of the data, it is possible to verify that phonetics is very present in children's texts and that despite being from different states, children commit similar types of deviations, as well as different deviations.

Key-words: Portuguese language, literacy, phonetics, writing, orthography.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Localização de Apiaí (SP).....	24
FIGURA 2 - Localização de Mariana (MG)	24
FIGURA 3 - Vista Parcial de Apiaí (SP).....	45
FIGURA 4 - Vista Parcial de Mariana (MG)	45
FIGURA 5 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Honorina de Albuquerque	46
FIGURA 6 - Escola Estadual Gomes Freire.....	46

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Classificação das vogais quanto à altura	20
QUADRO 2 - Classificação das vogais quanto ao avanço ou recuo da língua	20
QUADRO 3 - Classificação das vogais quanto ao movimento dos lábios.....	21
QUADRO 4 - Classificação das consoantes pelo ponto de articulação	21
QUADRO 5 - Classificação quanto ao modo de articulação	22
QUADRO 6 - Descrição dos alunos de Apiaí (SP)	26
QUADRO 7 - Descrição dos Alunos de Mariana (MG)	27
QUADRO 8 - Ditado 1	28
QUADRO 9 - Atividade: Ditado 2	28
QUADRO 10 - Atividades I e II: Apiaí (SP).....	29
QUADRO 11 - Atividades I e II: Mariana (MG)	30
QUADRO 12 - Descrição dos desvios dos alunos de Apiaí (SP): Texto 1	31
QUADRO 13 - Descrição dos desvios dos alunos de Apiaí (SP): Texto 2	32
QUADRO 14 - Descrição dos desvios dos alunos de Mariana (MG): Texto 1.....	33
QUADRO 15 - Descrição dos desvios dos alunos de Mariana (MG): Texto 2.....	34
QUADRO 16 - Desvios ortográficos por representação múltipla.....	35
QUADRO 17 - Desvios ortográficos por apoio na oralidade.....	36
QUADRO 18 - Desvios ortográficos por omissão de letras.....	37
QUADRO 19 - Desvios Ortográficos por hipercorreção	38
QUADRO 20 - Desvios ortográficos por junção de palavras:	38
QUADRO 21 - Desvios ortográficos por acentuação	39
QUADRO 22 - Quantidade de alunos que acertaram menos de cinco palavras	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
1.1. ALFABETIZAÇÃO	12
1.2. ORTOGRAFIA	14
1.3. ORALIDADE NA ESCRITA	16
1.4. PRESSUPOSTOS DA FONÉTICA	19
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
2.1. LOCALIDADES	23
2.1.1. Cidade de Apiaí (SP)	23
2.1.2. Cidade de Mariana (MG).....	24
2.2. SELEÇÃO DOS SUJEITOS	25
2.2.2. Mariana (MG).....	25
2.3. COLETA DE DADOS.	27
3. ANÁLISE DOS DADOS	29
3.1. DESVIOS ORTOGRÁFICOS ENCONTRADOS POR MOTIVAÇÃO FONÉTICA	34
3.2. HIPERCORREÇÃO.....	37
3.3. DESVIO POR JUNÇÃO DE PALAVRAS.	38
3.4. OUTROS TIPOS DE DESVIOS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	39
3.5 ACERTOS.....	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
5. REFERÊNCIAS	43
6. ANEXOS	45
6.1. AMOSTRA.....	45
6.2. FOTOS DAS CIDADES	45
6.3- FOTOS DAS ESCOLAS	46

INTRODUÇÃO

Esta monografia se propõe a estudar os desvios ortográficos motivados por influências fonéticas em crianças que estão em fase inicial de alfabetização, uma vez que o primeiro contato com a língua escrita, muitas vezes, acontece na escola. Ao iniciar a fase escolar, a criança já possui fluência na linguagem oral, por esse motivo, se baseia em sua oralidade para a reprodução dessa outra modalidade de língua: a escrita.

A pesquisa está organizada em seis capítulos: **O capítulo I:** Fundamentação Teórica - trata, enfaticamente, das questões relacionadas à Alfabetização, Ortografia e Oralidade na Escrita. **O capítulo II:** Procedimentos Metodológicos - apresenta as definições e as escolhas relacionadas às localidades em questão, Apiaí (SP) e Mariana (MG), a seleção dos sujeitos e as atividades aplicadas em sala de aula. **No Capítulo III:** Análise dos dados - são apresentados os resultados e as análises da pesquisa. Este capítulo se propõe com base em CAGLIARI (2005), ZORZI (1998, 2003) e outros, se debruçando, de maneira prática, sobre o entendimento, a apropriação do sistema ortográfico pelo alunos. **No capítulo IV:** Considerações Finais - chegou-se à ideia de que este trabalho de conclusão de curso (TCC) é, na verdade, um “ponta pé” para pesquisas futuras, com o propósito de se aprofundar na análise dos dados e no arcabouço teórico, além de ampliar o número de dados coletados. Finalmente, nos **capítulos V e VI** apresentam-se as Referências Bibliográficas e os Anexos, respectivamente.

Ao trazer como proposta de trabalho: *A questão da ortografia no processo de alfabetização*: destacando as influências sociais e fonéticas, o tema abordado pode ser vislumbrado sob a ótica da interdisciplinaridade, visto que dialoga com pressupostos teórico-metodológicos das áreas da Fonética, Sociolinguística, Alfabetização e Letramento, entre outros. Neste trabalho, serão considerados como desvio ortográfico as palavras escritas diferentes da norma ortográfica padrão, considerando acertos aquelas que são escritas exatamente conforme a adequação da norma.

Esta monografia tem como **objetivo geral**:

- Descrever os desvios ortográficos no processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental I.

E como **objetivos específicos**:

- Classificar os tipos de desvios ortográficos coletados nos textos;
- Analisar as motivações existentes nos desvios ortográficos;
- Identificar o tipo de intervenção existente nos desvios ortográficos.

O interesse pelo tema foi despertado na graduação, durante as disciplinas de Fonética e Fonologia, ocasião em que foi possível ter a oportunidade de ler e analisar os conceitos da fonética articulatória e acústica, a fisiologia na produção dos sons, os pares mínimos, entre outros estudos que compõem essa área da Linguística. Justificando-se, assim, a escolha pelo tema e pelo objeto de pesquisa. Ao aprender sobre transcrição fonética, observou-se, com entusiasmo, o fato de as palavras serem grafadas de formas diferentes da maneira como são pronunciadas; principalmente, acerca de como as terminações sonoras das sílabas pós-tônicas em palavras paroxítonas ou proparoxítonas com as terminações em “o” ou “e” que são pronunciadas como [u] ou [i], respectivamente. De acordo com Souza (2015), a sílaba tônica é a sílaba que possui mais força sonora na pronúncia. No português brasileiro, as palavras paroxítonas são aquelas que possuem a tonicidade na penúltima sílaba, as proparoxítonas são as que têm sílaba tônica na antepenúltima e as oxítonas são as que possuem a última sílaba tônica. Como é possível observar nos exemplos abaixo:

- (1) Oxítonas: (1) picolé, ruim, feijão
- (2) Paroxítonas: (2) borracha, lápis, caderno
- (3) Proparoxítonas: (3) ângulo, míope, cômico

Em todas as palavras paroxítonas e proparoxítonas exemplificadas acima, se nas sílabas que sucedem a tônica houver as vogais “o” e “e”, quando faladas em voz alta, elas poderão ter som de [u] ou [i], respectivamente. As sílabas que sucedem a sílaba tônica são chamadas pela fonética de pós-tônicas, essas sílabas têm como característica serem mais fracas. Por esse motivo, as vogais dessas sílabas são chamadas pela Fonética de vogais átonas. O [u] e [i] átonos são considerados como semivogais por possuírem características na formação do trato vogal similar às consoantes.

Ao finalizar as disciplinas de Fonética e Fonologia, realizou-se uma experiência prática na alfabetização dos alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). A atividade foi realizada com apenas um aluno – uma pessoa com mais de 50 anos de idade e que não reconhecia ou reproduzia as letras do alfabeto; essa experiência se demonstrou como um momento oportuno, no qual foi possível cotejar as teorias aprendidas na graduação com as práticas do processo de alfabetização vivenciados naquele momento.

A partir oportunidade de conhecer e alfabetizar uma pessoa com mais de 50 anos, fez-se necessário pensar sobre a história da alfabetização no Brasil e os problemas ainda existentes nesse domínio. Pode-se afirmar que a qualidade da educação básica no Brasil ainda é um dos grandes problemas enfrentados pelo país. De acordo com o jornal O Globo, em uma reportagem produzida em 2012, a respeito da prova ABC (Avaliação brasileira do Final do

Ciclo de Alfabetização), 43,9% dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental não aprenderam o que era esperado sobre leitura e 46,6% não aprenderam o esperado em relação à escrita. O alto índice de analfabetismo de crianças que chegam ao Ensino Fundamental II sem, ao menos, terem desenvolvido as habilidades básicas de leitura e escrita, são alguns de grandes desafios educacionais. O jornal também indica que, mesmo em escolas particulares, o índice de aprendizagem de leitura e escrita não alcançou o esperado, em consequência disso, apenas 79% dos alunos obtiveram um bom desempenho em relação à leitura e 86,20% em relação à escrita.

Partindo dos dados apresentados acima, foi pertinente, no desenvolvimento da proposta desta pesquisa, trabalhar com a metodologia comparativa, na medida em que pudessem ser percebidas diferenças no aprendizado da escrita em escolas de diferentes estados. Este trabalho se apresenta, portanto, com os seguintes objetivos: descrever os desvios por intervenção fonética no processo de aquisição da escrita de alunos do Ensino Fundamental I, que se encontram na faixa etária de 06 a 09 anos, da rede pública de Minas Gerais e São Paulo.

Por fim, a escolha das cidades, Apiaí (SP) e Mariana (MG), foi motivada com o intuito de entender como se constrói o ensino sobre escrita e oralidade em duas diferentes regiões do Brasil. A escolha das escolas se baseou por questão geográfica, dando ênfase para sua localização, uma vez que a coleta do *corpus* se realizaria de maneira mais simples; além, ainda, do fato de que foram apenas as duas escolas, em questão, que se dispuseram a fazer parte desta pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo se dedica a apresentar o arcabouço teórico desta pesquisa de monografia, privilegiando-se de uma discussão teórica sobre Alfabetização, Ortografia, Oralidade na Escrita e Pressupostos Fonéticos.

1.1. ALFABETIZAÇÃO

Considerando o caráter teórico-metodológico desta pesquisa – A Questão da Ortografia no Processo de Alfabetização: aspectos sociofonéticos, justifica-se, então, a seção a seguir que se propõe apresentar noções sobre Alfabetização.

De acordo com Soares (2005), o termo alfabetização para alguns nada mais é do que adquirir o alfabeto, ou seja, tomar conhecimento das letras e das sílabas formadas pela união dessas letras. Para a autora, escrever significa habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e ler é decodificar em língua oral. Uma vez que o primeiro contato com a língua é de forma oral, é necessário pensar que ela se torna o nosso eixo central de comunicação, pois é através dos sons, os fonemas, que a representação gráfica se reproduz em grafemas.

Na Grécia Antiga, segundo Vernant (2002), os textos eram reproduzidos de maneira oral como processo de repetição, a escrita não tinha tanto valor como processo de fixação. Com o passar dos anos, se viu a necessidade da representação da escrita para que os textos continuassem a se perpetuar nos povos, como descreve o autor:

E a palavra que formava, no quadro da cidade, o instrumento da vida política; é a escrita que vai fornecer, no plano propriamente intelectual, o meio de uma cultura comum e permitir uma completa divulgação de conhecimentos previamente reservados ou interditos. (VERNANT, 2002, p. 56)

Pode-se afirmar que a escrita ocupa, há tempos, um lugar central na sociedade. Ou melhor, é possível, ainda, grafar que a sociedade se organiza em torno e a partir da escrita, sendo um dos principais meios de comunicação. Nos primeiros anos de alfabetização, as crianças aprendem o alfabeto e pequenas escritas ou pequenos textos: seus nomes e palavras com duas ou três sílabas. Quando entram nos primeiros anos escolares, as crianças já possuem uma gramática internalizada, mesmo que essa gramática não se aproxime da normativa ou que não saibam a conjugação dos verbos perfeitamente, são capazes de diferenciar entre passado, presente e futuro ou colocar sujeito, verbo e predicado, sem nunca terem estudado Sintaxe.

Segundo Soares (2005), a alfabetização não pode ser considerada apenas como saber decifrar os códigos, dado que saber ler e escrever também estão relacionados ao processo de compreensão da escrita. Assim,

[...] não se consideraria “alfabetizada” fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo” por exemplo, sílabas isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2005, p. 16)

Embora a escrita seja também uma representação da língua oral, é importante esclarecer que ela não é apenas isso, pois não se fala como se escreve e nem se escreve como se fala, seja em contextos formais ou informais. Além disso, a escrita não é apenas uma representação dos fonemas, visto que ela possui a necessidade de gerar um significado, fazendo uso de critérios sintáticos, semânticos, morfológicos e pragmáticos; uma vez que não basta apenas escrever ou ler um segmento de palavras se juntas elas não constituem um sentido. Dessa forma, nota-se que a alfabetização só é possível se coexistirem a reprodução e a compreensão.

Segundo Soares (2005), a perspectiva sociolinguística da alfabetização é, ainda, pouco desenvolvida no Brasil, dado que quando uma criança entra em fase escolar, ela carrega consigo a língua oral já internalizada, de modo que sua fala é realizada de acordo com o dialeto familiar e regional; tal dialeto pode se aproximar da norma culta ou não, uma vez que muitos estudos apontam que os falantes da norma culta são aqueles que se encontram em classes de maior prestígio, como escreve Soares (2005):

Outro exemplo, sem dúvida mais grave para a realidade brasileira do que o exemplo anterior: a natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada “norma padrão culta”) e que têm oportunidade contato com o material escrito (opor intermédio, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos), é muito diferente da natureza do processo, de leituras que lhes são feitas por adultos (SOARES, 2005, p. 20).

A criança que está em fase de alfabetização terá mais facilidade em aprender a ler do que escrever; essas crianças, da fase inicial, se orientam pela rota fonológica (SOARES, 2016, p. 290). Uma criança que consegue ler a palavra “morcego” e “girafa”, mas escreve “morssego” e “jirafa” pode ser considerada, segundo Soares (2016), alfabética, pois já conhece a relação entre os fonemas e os grafemas, no entanto, ainda não é considerada ortográfica, dado que não aprendeu as relações regulares e irregulares do sistema ortográfico.

O espaço escolar é fundamental para a formação do aluno, muitas vezes a escola pode ser o primeiro e, talvez, o único local em que os alunos terão contato com a norma culta. A

implicatura, segundo Roberto *et al.* (2014), é que a metodologia escolar, durante o período de alfabetização, muitas vezes não consegue encontrar um equilíbrio entre ensinar a norma culta e a escrita canônica, sem deixar de lado os motivos pelos quais os alunos cometem certos desvios ortográficos, seja por motivação fonética ou de variação linguística. Segundo os autores, uma base teórica que trabalhe a relação entre fonemas e grafemas pode auxiliar no melhor desenvolvimento das crianças durante o aprendizado da escrita. Os autores também avaliam que é necessário um novo olhar perante a educação, uma vez que muitas crianças encerram o ciclo básico da alfabetização sem uma noção satisfatória, como citado abaixo:

A fim de modificar esse cenário deficiente do processo de ensino e aprendizagem da escrita, o professor precisa reconhecer, primeiramente, que os alunos são cognitivamente ativos. O desafio seria encontrar alternativas que favorecessem essa dinâmica cognitiva de forma eficiente. Desse modo, saberes basilares sobre a linguagem verbal, sua expressão escrita, a lógica da escrita alfabética e suas características, os saberes da fonética e da fonologia, bem como as diversas implicações pedagógicas, são indispensáveis aos professores desse nível de escolarização. (ROBERTO *et al.*, 2014, p. 25)

Para os autores, também é importante pensar que os alunos aprendizes da língua escrita são diferentes daqueles que já estão inseridos nesse tipo de linguagem a algum tempo; assim como um músico que está aprendendo a tocar um instrumento e primeiro toma conhecimento das notas antes de aprender os acordes, as crianças também precisam conhecer as letras e os fonemas que elas representam e, então, depois aprender a formar palavras, frases e textos. “Desse modo o professor precisa trabalhar com estratégias que consigam conciliar os fonemas com os grafemas” (ROBERTO *et al.*, 2014).

1.2. ORTOGRAFIA

A noção e discussão teórica acerca da ortografia são necessárias para o embasamento teórico-metodológico desta pesquisa. Assim sendo, segundo Cagliari (2005), um dos objetivos principais da alfabetização é o ensino da escrita. Não se pode esperar que uma criança, em fase inicial, saiba escrever tudo com absoluta fluência. Como já dito anteriormente, é preciso entender que as crianças estão aprendendo e que esse aprendizado pode durar a vida toda. O autor também menciona que muitas das atividades escolares são voltadas para a escrita, para exercitar o aprendizado, mas não consideram que para muitos alunos, especialmente os de classes mais baixas ou menos favorecidos, o exercício de escrever não é comum ao seu meio. Muitas famílias apenas têm o hábito de escrever o próprio nome ou algumas pequenas séries de palavras, para outras, saber escrever e ler corretamente é fundamental dentro da sociedade.

Sem considerar isso, o ensino utiliza apenas uma abordagem para todas essas crianças, como escreve Cagliari (2005):

Portanto alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo. Antes de ensinar a escrever é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser a utilidade e, a partir daí, programar atividades adequadamente. (CAGLIARI, 2005, p.101)

Faz-se necessário, muitas vezes, demonstrar às crianças que a escrita não é apenas algo enfadonho que elas sempre precisarão seguir as regras, mas que também é uma forma de expressão da arte e um passatempo. É necessário motivar as crianças e mostrar que a fala e a escrita são igualmente importantes dentro da linguagem, que uma não é totalmente descontrolada, como pensam alguns gramáticos e que a outra não é a irmã chata que faz tudo certinho; a escrita pode ter muito da fala e vice-versa. Para isso, o professor pode usar de rimas, ritmos e mostrar que ambas andam lado a lado. Uma vez que: “a escrita tem como objetivo a leitura. A leitura tem como objetivo a fala” (CAGLIARI, 2005, p. 114).

O português brasileiro faz uso do sistema silábico: consoante e vogal (C+V) ou (CC+V), isso quer dizer que em cada sílaba haverá, pelo menos, uma vogal e nunca uma consoante sozinha. O sistema de escrita do português possui um alfabeto com 26 letras, porém, nem todos os sons produzidos nessa língua têm representação alfabética. É o caso dos sons [ɛ] e [ɔ], que em algumas palavras a representação é acentuada, como em “café” ou “vovó”, já em outras palavras a representação é apenas sonora, como em “guerra” ou “corda”.

Segundo Cagliari (2005), o português brasileiro utiliza diferentes estratégias para a representação ortográfica de alguns sons como: o uso de “rr” [h] e “ss” [s] quando essas letras se encontram entre vogais, o “gu” para a reprodução do som [g] antes de “i” ou “e”, pois, ao contrário o som será [ʒ]; além da letra h que sozinha não produz som nenhum, mas junto com “i” e “c” formam os sons [ʎ] e [ç], respectivamente. Como reitera o autor:

Apesar de nossa escrita conter números, siglas, sinais ideográficos, etc. ela é fundamentalmente alfabética, tendo como base, a letra. Isso precisa ficar bem claro, porque é uma prática comum, nas classes de alfabetização, usar a sílaba como base (CAGLIARI, 2005, p.119).

Quando a fala é levada para a escrita, são necessários recursos linguísticos e extralinguísticos, além de transformar letras em palavras ou saber quais sons elas representam, são fundamentais, também, recursos como a pontuação e acentuação; pois, diferentemente da fala, que o locutor produz o sentido do texto utilizando ritmo, entonação,

gestos e contexto, a escrita precisa ser expressa, na maioria das vezes, de forma detalhada para que faça sentido.

Existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõem de recursos para representar. Esses aspectos precisam ser recuperados pelo leitor. Se ele não souber fazê-lo de maneira adequada, nunca será um bom leitor. (CAGLIARI, 2005, p. 119)

De acordo com Soares (2016), existem diversas pesquisas que estudam como se desenvolve a aprendizagem da língua escrita a partir das relações entre fonemas e grafemas de diferentes línguas. A autora cita que quanto mais transparente for a relação entre os sons e as letras, maior será a facilidade de aprendizado da ortografia e que, por isso, o francês e o espanhol são línguas mais fáceis de aprender do que o inglês, por exemplo, pois o idioma possui uma ortografia mais distante da sua representação fonema-grafema. Já no português brasileiro, a relação fonema-grafema não é totalmente transparente como no finlandês, mas é uma relação mais transparente que o inglês. Por esse motivo, os desvios ortográficos, cometidos por crianças brasileiras ao aprender a escrever, possuem uma lógica totalmente guiada pelos pressupostos fonêmicos.

[...] à medida que as correspondências fonema-grafema vão se revelando para a criança, e em geral em curto espaço de tempo, registro silábico e registro fonêmico passam a conviver. Configuram-se assim claramente as duas fases: uma fase silábica e uma fase silábica alfabética. (SOARES, 2016, p. 113.)

Conforme Souza (2015), as crianças começam o seu desenvolvimento grafo-motor a partir de desenhos. Então, é comum que, nos primeiros anos escolares, elas aprendam a desenhar simbolicamente o que as palavras representam para elas. Em seguida, ao tomar posse do conhecimento do alfabeto, elas aprendem a união das sílabas, até conseguirem formar as palavras, como grafia a autora:

Em suas primeiras produções escritas, é comum elas utilizarem desenhos para representar objetos ou conceitos. A palavra família, por exemplo, para elas, deve ser escrita para elas por meio de um desenho do pai com a mãe, irmãos, etc. Com o tempo elas começam a escrever silabicamente e palavras como fmg para formiga tornam-se comuns [...]. (SOUZA, 2015. p. 26)

1.3. ORALIDADE NA ESCRITA

Esta seção se dedica a discutir um fenômeno possível de se encontrar na construção dos textos de alunos em séries iniciais: a presença de marcas da oralidade no texto escrito.

Para Ramos (1997), o que é chamado de “língua portuguesa” é um feixe de variedades linguísticas que caracterizam grupos sociais, situações e regiões. A variação que compete ao grupo de maior prestígio dentro da língua portuguesa é denominada norma culta. O que a

autora chama de estilo coloquial é o estilo espontâneo dos usos da língua e situações em que não é preciso tomar alguns “cuidados” com o modo que se fala ou se escreve; reitera a autora:

A conceituação de norma envolveria pelo menos, duas dimensões “(a) A norma culta seria um uso linguístico, concreto e correspondente ao dialeto social praticado pela classe de prestígio. Neste sentido, ela é também chamada norma objetiva ou norma explícita. (b) A norma padrão representa a atitude que o falante assume em face da norma objetiva. Essa atitude corresponde ao que [o falante julga] que a classe socialmente prestigiada ‘espera que as pessoas ou façam ou digam em determinadas situações. (RAMOS, 2002, p. 5)

Ramos (1997) distingue a modalidade oral da modalidade escrita e afirma que muitos acreditam que se escreve como se fala e vice-versa. Ainda, de acordo com a autora, muitas pessoas vinculam a modalidade escrita ao uso formal da língua, acreditando que a fala é sempre mais coloquial do que a escrita. Quando uma criança chega à escola para ser alfabetizada, ela já possui a linguagem oral totalmente desenvolvida, sendo essa linguagem coloquial e com sotaque.

A distinção entre estilos tem a ver com a situação em que a interação se efetiva. Nas situações mais espontâneas, lidando com interlocutores com quem temos intimidade, quer falando ou escrevendo sobre assuntos do cotidiano usamos o estilo coloquial. (RAMOS, 2002, p. 07)

Para Zorzi (1998), as motivações fonéticas nos desvios ortográficos ocorrem porque, antes de aprender a escrever, os alunos já possuem fluência na linguagem oral e é natural que isso influencie na aprendizagem da escrita. Zorzi (1998) também apresenta que, na produção da escrita, os erros ortográficos são identificados por troca de letras, mas não de fonemas, como na palavra “mancha” [mãʃa] que é grafada como “manxa”. Além disso, ocorrem desvios ortográficos decorrentes da oralidade, como “meis” para a palavra “mês”, omissão de letras como em “bombero” e confusão com as terminações “am” e “ao”. Aspectos da oralidade decorrentes da variação linguística como “manchugar” para a palavra “machucar” ou “fuiuiu” para “fugiu”. Assim,

[...] as relações entre escrita e oralidade podem ser discutidas de um ponto de vista da oralidade para a escrita ou da escrita para a oralidade. Tais relações têm se evidenciado quando a oralidade é entendida como uma primeira língua, ou como descreve Kato (1986), ‘a fala 1 que, inicialmente, serve de apoio para o primeiro nível de escrita, a escrita 1’. Portanto, em suas fases iniciais, a escrita sofre grande influência da oralidade. (ZORZI, 1995, p. 1)

É possível, a partir dos estudos de Zorzi (1995), analisar que grande parte dos desvios ortográficos das crianças em fase de alfabetização são procedentes dos aspectos fonéticos, uma vez que se aprende a falar antes de escrever.

Conforme Soares (2005), o processo de aquisição da língua oral e da língua escrita são diferentes. O primeiro contato com a língua de qualquer ser humano é por via oral, é através

do som das palavras e de sua repetição que vamos atribuindo significado aos objetos, às expressões. Para Soares (2005), a alfabetização nada mais é do que aquisição da língua do código escrito e das habilidades de escrita e leitura. A partir disso, pode-se pressupor que uma criança em fase de alfabetização, que já tenha entrado em contato com o alfabeto e consiga montar as sílabas de modo que formem palavras, é alfabetizada, o que não significa que ela possua total aquisição da ortografia.

Segundo Medeiros e Santos (2014), a maneira como cada indivíduo fala depende muito da sociedade em que ele está inserido, essa linguagem social se repercutirá na escrita e, principalmente, na fase de alfabetização. Segundo as autoras, a aprendizagem da escrita é processual, a criança é inserida em regras de ortografia e produção textual, convencionadas por gramáticos. Elas também afirmam que o processo de aprendizado da escrita deve, sim, estar relacionado à oralidade.

Vale salientar que quando trabalhamos com textos estamos usando a língua como instrumento de comunicação. Assim, considerando que a língua não é homogênea e que ela varia por diferentes fatores, é necessário que nós, os falantes desse código linguístico, sejamos capazes de estabelecer relações entre o conteúdo que está sendo dito e a forma como dizemos determinada informação. (MEDEIROS e SANTOS, 2014, p.2)

As autoras defendem que o processo de construção da escrita é gradual e que o aluno aprende a partir da interação com o seu objeto de estudo. É extremamente certo que os alunos cometerão desvios ortográficos e gramaticais e que, dentro do processo de aprendizado, a oralidade se fará presente, assim como os aspectos sociais, geográficos e etários.

O interessante dessa questão é o professor entender que o domínio da ortografia é processual e exige muito estudo no que concerne aos gêneros, principalmente aqueles que têm como característica predominante à linguagem culta. Sobre essa questão Bortoni-Ricardo (2006, 274) afirma que “O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”. (MEDEIROS e SANTOS, 2014, p.2)

Segundo Cagliari (2005), a escola precisa levar em consideração a fala de seus alunos. Ao dizer isso, não se tenta incentivar os professores a ensinar seus alunos a ter uma fala rebuscada, na norma culta, como se faz com a escrita. O objetivo é ensinar como a língua funciona. “Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva a língua, como um objeto inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala” (CAGLIARI, 2005, p. 52.)

A alfabetização muitas vezes tem a sílaba como unidade básica da escrita. Cagliari (2005) aponta que para uma língua de ritmo acentual, como o Português, suas sílabas possuem durações diferentes umas das outras e dependem do contexto em que elas estão

inseridas. Se a escola ensina a língua em ritmo silábico à criança, ela perde a naturalidade de sua linguagem e, frequentemente, não consegue ler rapidamente, não por dificuldade, mas sim por tentar ler sílaba por sílaba. De acordo com o autor:

Forçar os alunos a aprender o português como se fosse uma língua de ritmo silábico é induzi-los a modificar a sua fala natural, produzindo aqueles leitores que leem “tudo explicadinho”, como se diz na escola, silabando as palavras em vez de pronunciá-las com o ritmo normal. (CAGLIARI, 2005, p. 72)

1.4. PRESSUPOSTOS DA FONÉTICA

Como esta pesquisa se dedica a analisar dados empíricos na produção textual dos alunos, perfazendo uma intervenção sociofonética, optou-se por apresentar alguns pressupostos da Fonética, visando o objeto desta pesquisa: desvios ortográficos.

Segundo Cagliari e Manssini (2001, p. 105-106), a Fonética e a Fonologia são áreas da Linguística que têm como objeto de estudo os sons da fala humana. A Fonética, além de estudar a produção da fala de um ponto de vista fisiológico e articulatório, também descreve, classifica e transcreve esses sons. Os estudos fonéticos são divididos em Fonética Articulatória, Auditiva, Acústica e Instrumental, sendo a articulatória de maior pertinência para este trabalho. De acordo com Silva (2001), a Fonologia estuda como os fonemas de uma determinada língua se organizam para que produzam sentidos entre os falantes, utiliza da transcrição fonética para seus estudos e, por meio da coleta de dados, estuda como é feita a organização sonora dentro de uma determinada língua. Assim,

[...] a organização sonora da fala é orientada por certos princípios. Tais princípios agrupam segmentos consonantais e vocálicos em cadeia e determinam a organização em sequências sonoras possíveis de uma determinada língua[...]. Portanto, os segmentos consonantais e vocálicos se organizam em uma estrutura silábica formando palavras possíveis em uma determinada língua. (SILVA, 2001, p 117).

Por sua vez, a Fonética articulatória, de uma forma sucinta, consiste em explicar em quais pontos do aparelho fonador são produzidos os sons. Fazem parte do sistema articulatório: a faringe, a língua, o nariz, os dentes e os lábios. A Fonética articulatória divide as vogais das consoantes, porque as vogais não possuem obstrução de ar no trato vocálico. Em uma transcrição ampla do sistema fonético do português brasileiro é possível encontrar dezenove fonemas consonantais e sete vocálicos.

As vogais são classificadas pela altura em que o articulador ativo, língua, se coloca para a produção do som. Também são classificadas pela anterioridade ou posterioridade da

língua e pelo arredondamento ou espriamento dos lábios. Todas essas questões são exemplificadas nos três quadros a seguir:

QUADRO 1 - Classificação das vogais quanto à altura

Classificação	Vogais	Descrição
Altas	[i] [u]	São produzidas com o dorso da língua elevado ao máximo. (4): Índio, uva
Médias-Altas	[e][o]	Aquelas em que o dorso da língua apresenta-se em posição intermediária entre a posição mais alta e a mais baixa, porém mais próximo da mais alta; (5): Escada, oliva
Médias Baixas	[ɛ][ɔ]	Aparecem na mesma posição intermediária das médias altas, mas, ao contrário destas, figuram em posição mais próxima as vogais baixas (6): Eva, óleo
Baixas	[a]	Produzida com a língua na posição mais baixa do trato oral. (7): Avião

Fonte: SOUZA, 2014.

QUADRO 2 - Classificação das vogais quanto ao avanço ou recuo da língua

Classificação	Vogais	Descrição
Anteriores	[i] [e] [ɛ]	São produzidas quando a língua se eleva para frente, ou seja, se dirige à parte anterior do trato oral, mas sem bloqueá-lo (8): Igreja, elefante, pé
Posteriores	[o] [ɔ] [u]	Para a produção dessas vogais o dorso da língua é elevado para trás, para a parte posterior do trato oral (9): Olho, pó, única
Centrais	[a]	Ocorrem quando a língua está numa posição central (10): aberta

Fonte: SILVA, 2001.

QUADRO 3 - Classificação das vogais quanto ao movimento dos lábios

Classificação	Vogais	Descrição
Arredondada	[o] [u] [ɔ]	produzidas com um arredondamento dos lábios (11): O vo, ó culos, ú mido
Espraiada	[e], [ɛ] [i]	produzidas com os lábios espraiados (12): E le, e la, i so

Fonte: SOUZA, 2014.

As consoantes se diferenciam das vogais por apresentarem obstrução na passagem do ar, seja total ou parcial. Também podem ser classificadas como vozeadas ou não-vozeadas de acordo com a vibração ou não das cordas vocais ao produzi-las. As consoantes podem ser classificadas pelo ponto onde o articulador ativo entra e contado com o articulador passivo e pelo modo em que ocorre a obstrução da passagem do ar. Isso pode ser exemplificado a partir dos quadros 04 e 05:

QUADRO 4 - Classificação das consoantes pelo ponto de articulação

Labiodentais	O articulador ativo é o lábio inferior e o articulador passivo são os dentes incisivos superiores (13): F aca, v assoura
Bilabiais	O articulador ativo é lábio inferior e o passivo é o superior (14): B anana, M açã
Dentais	O articulador ativo é o ápice da língua e o passivo e o articulador passivo são os dentes incisivos superiores (15): T eto, d edo
Alveolares	A ápice da língua é o articulador ativo e o articulador passivo são todos os alvéolos (16): L ápis, s apo
Alveopalatais	A parte anterior da língua é o articulador ativos que se dirige à região medial do palato duro (17): T ipo, d ia
Palatais	A parte média da língua toca o palato duro (18): M anhã, c alha
Velar	O dorso da língua encaminha-se em direção ao palato mole ou véu do palato (19): C asa, g anhar

Fonte: Souza, 2014.

QUADRO 5 - Classificação quanto ao modo de articulação

Oclusiva/plosiva	Durante a produção dessas consoantes os articuladores (ativos e passivos) realizam uma obstrução total e momentânea no fluxo de ar. Por isso recebem o nome de oclusiva. Quando esse ar é liberado, ocorre uma explosão acústica, daí porque esse segmento também é considerado como plosiva. (20): Bola, peteca
Nasal	São produzidas a partir de uma obstrução total e momentânea do fluxo de ar nas cavidades orais. Simultaneamente a essa obstrução, o véu do palato se abaixa, permitindo que o ar seja expelido somente pelas cavidades nasais, apesar de ressoar antes na cavidade oral. (21): :Nata, fanha
Fricativa	ocorrem quando os articuladores produzem um estreitamento do canal bucal, gerando um ruído de fricção a partir da passagem do fluxo de ar nas cavidades supra glóticas. (22): Sapo, Zaquias
Africada	Na produção dessas consoantes ocorre uma oclusão total e momentânea do fluxo de ar, seguida de um estreitamento do canal bucal, gerando um ruído de fricção, logo após o relaxamento da oclusão. (23): Tia, Diagnóstico
Lateral	Ocorre quando a língua toca os alvéolos causando uma oclusão central e permitindo que o ar seja liberado por meio das paredes laterais do trato oral. (24): Lápis, Calha
Tepe	O tepe é produzido por apenas uma batida na ponta dos alvéolos. (25): Arara
Retroflexa	É produzida pelo levantamento e encurvamento da ponta da língua em direção aos alvéolos. (26): Porta (no falar do interior de São Paulo)

Fonte: SOUZA, 2014.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo se dedica a apresentar um breve histórico das localidades desta pesquisa: Apiaí (SP), Mariana (MG). Além disso, apresenta, também, os dados relacionados aos sujeitos dessas localidades e os demais procedimentos adotados para a execução desta pesquisa. Ainda, neste capítulo será feita uma análise comparativa dos dados coletados nas duas escolas, considerando-se os fatores sociais: localidade, nível escolar, classe social, procedência geográfica.

O propósito desta monografia é analisar os desvios ortográficos motivados pela fala, destacando a frequência que eles aparecem nas produções textuais dos alunos em fase inicial de alfabetização; verificando, também, se esses desvios ocorrem em maior parte com estudantes de escola pública ou privada. A metodologia proposta será qualitativa, uma vez que interpretará os dados coletados nos textos das crianças nos quais serão analisados os desempenhos individuais e comparados entre os dois estados; sendo, ainda, quantitativa, à medida que os dados coletados serão apurados numericamente para analisar com que frequência os desvios aparecem nas produções textuais.

2.1. LOCALIDADES

Apresenta-se, a seguir, um breve relato histórico das localidades desta pesquisa, além de se ilustrar a localização da cidade em seus respectivos estados.

2.1.1. Cidade de Apiaí (SP)

A cidade de Apiaí (SP) está localizada no sul do estado, a 320 km da capital e a 150 km de Curitiba (PR). A cidade foi fundada em 14 de agosto de 1771 e, assim como as cidades de Mariana (MG) e Ouro Preto (MG), também teve a extração do ouro como primeira atividade comercial.

A cidade é composta por uma população de aproximadamente 27 mil habitantes, distribuída em zona rural e zona urbana. Atualmente, as maiores atividades econômicas da cidade são a extração de calcário para a produção de cimento e a produção de painéis de barro que incentivam o turismo da cidade.

FIGURA 1 - Localização de Apiaí (SP)



Fonte: Google Imagens.

2.1.2. Cidade de Mariana (MG)

Mariana foi a primeira cidade a ser fundada no estado de Minas Gerais, por esse motivo é apelidada de Primaz de Minas. No registro de sua fundação consta a data de 16 de julho de 1696, com o nome de Arraial de Nossa Senhora do Carmo. Em 1745, foi batizada com o nome atual em homenagem à Rainha Mari Ana D'Áustria, mãe de D. João VI e avó de D. Pedro I. Sua primeira atividade econômica foi a extração do ouro. A cidade hoje é composta por uma média de 45 mil habitantes, também divididos em zona rural e zona urbana, embora sua maior concentração esteja na zona urbana. As maiores atividades econômicas são a extração do minério de ferro, turismo e comércio local.

FIGURA 2 - Localização de Mariana (MG)



Fonte: Google Imagens.

2.2. SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Esta seção se dedica a apresentar os critérios adotados para a seleção de sujeitos, além de se apresentar traços característicos do comportamento desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

2.2.1. Apiaí (SP)

Inicialmente fez-se um contato, em sala de aula, com 21 alunos da rede pública, estudantes da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Professora Honorina de Albuquerque. Os 21 alunos fizeram a atividade proposta para a seleção do *corpus* desta pesquisa. No entanto, optou-se por uma amostra de 20 alunos.

Os alunos possuem idade entre 07 e 08 anos, são naturais da cidade de Apiaí (SP) e estão todos matriculados regularmente no 3º ano do ensino fundamental I. Dos 20 alunos, apenas 01 mora na zona rural, os demais na zona urbana. Um total de 52% dos alunos mora longe da escola e precisa de algum tipo de transporte para chegar até o local. De acordo com dados informados pela própria escola, todos os alunos são considerados de classe baixa. Aproximadamente 71% dos alunos moram com o pai e a mãe e 29% mora só com a mãe, não há casos de crianças que morem só com o pai. No grupo familiar das crianças, todos os membros, pai e mãe, exercem algum tipo de atividade remunerada. Dos que trabalham fora, 50% exerce a profissão de empregada doméstica ou pedreiro. Apenas 6% dos alunos possuem mãe ou pai professor.

A professora ministrante da turma, M.A.S, os classificou como bons alunos e com poucas dificuldades de aprendizagem. Segundo a professora, apenas cinco alunos possuem um grau maior de dificuldade que os demais, sendo dois hiperativos que precisam de medicamento: um diagnosticado com limítrofe e os demais com dificuldades leves, não preocupantes que estão sendo sanadas com reforço. Todos os alunos participaram das atividades com anuência e presteza.

2.2.2. Mariana (MG)

Em primeiro momento, foi realizado um contato, em sala de aula, com um total de 24 alunos, da rede pública, estudantes da Escola Estadual Dr. Gomes Freire. Esses 24 alunos fizeram as atividades propostas para a seleção da amostra desta pesquisa. No entanto, optou-se também por uma amostra com 20 alunos.

Os alunos possuem idade entre 08 e 09 anos, são naturais da cidade de Mariana (MG) e estão todos regularmente matriculados no 3º ano do ensino fundamental I. Todos moram na zona urbana e a maioria mora próximo à escola, que está localizada na região central. Cerca de 30% dos alunos moram em bairros afastados e precisam utilizar algum tipo de transporte para chegar até o local. Segundo dados informados pela escola, todos são considerados de classe baixa. As famílias são constituídas por pai e mãe e apenas 01 aluno mora com o pai. Cerca de 50% dos alunos possuem pai ou mãe que está desempregado. Dos que se encontram empregados, 33% trabalham como empregada doméstica ou pedreiro. Apenas 12,5% dos alunos são filhos de professor.

A professora ministrante da classe informou que grande parte dos alunos conseguem desenvolver as habilidades cognitivas perfeitamente. Dos alunos analisados, apenas um possui diagnóstico de dificuldade de aprendizagem e dois com hiperatividade. Todos os alunos foram participativos durante a pesquisa e demonstraram grande interesse nas atividades elaboradas.

No quadro 6, abaixo, apresenta-se uma descrição dos sujeitos desta pesquisa, moradores em Apiaí (SP):

QUADRO 6 - Descrição dos alunos de Apiaí (SP)

Sigla do nome	Classe Social	Idade
AAS-AP	Baixa	8
ALA-AP	Baixa	7
AMO-AP	Baixa	7
CES-AP	Baixa	8
CTP-AP	Baixa	8
DD-AP	Baixa	8
ELRC-AP	Baixa	7
EL-AP	Baixa	8
ENA-AP	Baixa	8
EAFO-AP	Baixa	8
ELL-AP	Baixa	8
EAD-AP	Baixa	8
GILD-AP	Baixa	8
GLS-AP	Baixa	8
GO-AP	Baixa	7
J-AP	Baixa	8
LO-AP	Baixa	8
LDS-AP	Baixa	8
MECM-AP	Baixa	8
PZ-AP	Baixa	8

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 6 apresenta, em sua totalidade, a classe social dos alunos como sendo baixa e a faixa etária entre 07 e 08 anos.

A seguir, no quadro 7, é possível observar a descrição dos sujeitos desta pesquisa, moradores em Mariana (MG):

QUADRO 7 - Descrição dos Alunos de Mariana (MG)

Sigla do nome	Classe Social	Idade
AAJ-MA	Baixa	8
ALLB-MA	Baixa	9
ALM-MA	Baixa	8
DSF-MA	Baixa	8
EGO-MA	Baixa	8
FE-MA	Baixa	8
HMS-MA	Baixa	8
JGM-MA	Baixa	8
LSC-MA	Baixa	8
LCSF-MA	Baixa	8
LASA-MA	Baixa	8
MLCS-MA	Baixa	8
MWA-MA	Baixa	8
NOS-MA	Baixa	8
SESAM-MA	Baixa	8
SSSD-MA	Baixa	8
SSSD-MA	Baixa	8
TDAV-MA	Baixa	8
TS-MA	Baixa	8
VH-MA	Baixa	8

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 7 apresenta, em sua totalidade, a classe social dos alunos como sendo baixa e faixa etária entre 08 e 09 anos.

2.3. COLETA DE DADOS.

A coleta de dados foi realizada em abril de 2018 com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, com a garantia de que as crianças já tivessem algum grau de alfabetização.

Em primeiro momento, foi aplicado um ditado com 04 palavras, pertencentes ao cotidiano escolar das crianças, que foram ditadas sequencialmente; além de uma frase com cinco palavras, ditada de modo contínuo.

As palavras pertencentes ao primeiro ditado são:

QUADRO 8 - Ditado 1

Palavras	Frase
Borracha, caderno, lápis, giz.	“Meu caderno é lindo”

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, foi aplicada a atividade contendo uma canção já conhecida pelas crianças. A canção foi ditada frase por frase, de modo que as palavras fossem pronunciadas com clareza para que não houvesse interferência na compreensão dos alunos. A canção, em questão, foi:

QUADRO 9 - Atividade: Ditado 2¹

“Pirulito que bate-bate, Pirulito que já bateu, Quem gosta de mim é ela, Quem gosta dela sou eu.”
--

Para que não houvesse interferência na pronúncia como consequência do sotaque regional, as palavras do ditado, aplicado em Mariana (MG), foram pronunciadas com o “r” fricativo, pertencente ao falar da região. Assim como em Mariana, as palavras do ditado aplicado em Apiaí (SP) foram pronunciadas de acordo com o falar daquela região.

Após a aplicação do ditado, foi aplicado um questionário às professoras para traçar o perfil dos alunos, descritos nos quadros 6 e 7.

¹ Cantigas populares. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/984003/>>. Acesso em:

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, a partir do arcabouço teórico apresentado anteriormente, realizou-se com os resultados encontrados uma análise cuidadosa e criteriosa dos dados selecionados, privilegiando os desvios ortográficos encontrados por motivação fonética, hipercorreção, desvios por junção de palavras e outros tipos encontrados na produção de alunos.

Diante disso, foi encontrada uma quantidade significativa de desvios ortográficos nas produções textuais das crianças de ambas as cidades. Buscou-se, então, analisar os motivos relacionados às possíveis motivações fonéticas.

Segundo Zorzi (1998), a transcrição fonética corresponde aos desvios decorrentes de uma transcrição do modo de falar. Caglarari (2005) escreveu que esse tipo de desvio pode ser mais comum nas produções textuais de crianças que estão em fase de alfabetização:

Quando inicia a aprendizagem da escrita, o conhecimento linguístico que a criança traz para interagir com esta nova linguagem é fruto de suas experiências ou vivências com a linguagem oral. A oralidade é organizada auditivamente, o que quer dizer que, quando a criança pensa sobre a linguagem, mais particularmente sobre as palavras, leva em consideração suas características acústicas e articulatórias: ela pensa em sons, não em letras. (ZORZI, 1998, p. 87)

Outro tipo de desvio encontrado nas produções textuais é a Hipercorreção, que ocorre quando a criança já possui conhecimento da forma ortográfica de certas palavras e sabe que a pronúncia é diferente. Por esse motivo, a criança passa a generalizar as regras ortográficas, como escrever todas as palavras pronunciadas com som do fonema [i] com o grafema “e”.

A presença deste tipo de erro foi interpretada como indicadora de que, de fato, as crianças, ao compreenderem um fato novo, tendem a generaliza-lo , ou seja aplica-lo em situações semelhantes. (ZORZI, 1998, p.89)

O quadro 10 abaixo descreve quantitativamente o número de acertos e desvios de cada criança em cada uma das atividades aplicadas:

QUADRO 10 - Atividades I e II: Apiaí (SP)

Sigla	Texto 1		Texto 2	
	Acerto	Desvio	Acerto	Desvio
AAS-AP	7	1	18	1
ALA-AP	6	2	17	2
AMO-AP	8	0	18	1
CES-AP	6	2	14	6
CTP-AP	6	2	19	0
DD-AP	6	2	19	0

ELRC-AP	6	2	15	4
EL-AP	2	5	12	7
ENA-AP	5	3	16	3
EAFO-AP	7	1	17	2
ELL-AP	5	3	9	10
EAD-AP	5	3	19	0
GILD-AP	7	1	19	0
GLS-AP	7	1	12	7
GO-AP	2	6	6	13
J-AP	0	8	0	19
LO-AP	0	10	0	19
LDS-AP	7	1	15	4
MECM-AP	6	2	10	8
PZ-AP	6	2	13	6

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 10 apresenta quantitativamente os acertos e desvios produzidos pelos alunos de Apiaí (SP) nos textos 1 e 2. Destaca-se o fato de que no texto II há alunos que cometeram desvios em sua totalidade e, ainda, no texto II, constata-se o fato de que outros alunos acertaram totalmente a lista de palavras.

Já o quadro 11 apresenta quantitativamente os acertos e desvios produzidos pelos alunos de Mariana (MG) nos textos 1 e 2. Destaca-se o fato de que no segundo ditado há alunos que cometeram desvios em sua totalidade e, por sua vez, com os alunos de Mariana, constata-se o fato de que apenas 01 aluno acertou totalmente a lista de palavras.

QUADRO 11 - Atividades I e II: Mariana (MG)

Sigla	Texto 1		Texto 2	
	Acerto	Desvio	Acerto	Desvio
AAJ-MA	1	7	3	16
ALLB-MA	2	6	10	9
ALM-MA	6	2	15	4
DSF-MA	7	1	15	4
EGO-MA	5	3	17	2
FE-MA	5	3	14	5
HMS-MA	5	3	17	2
JGM-MA	6	2	15	4

LSC-MA	5	3	15	4
LCSF-MA	6	2	17	2
LASA-MA	6	2	17	2
MLCS-MA	6	2	12	7
MWA-MA	7	1	19	0
NOS-MA	0	8	0	19
SESAM-MA	5	3	17	3
SSSD-MA	2	6	14	5
SSSD-MA	3	5	14	5
TDAV-MA	2	6	11	8
TS-MA	0	8	1	18
VH-MA	4	4	8	11

Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda, o quadro 12 faz uma descrição dos desvios cometidos pelos alunos de Apiaí (SP) no texto 1. Pode-se observar que, em termos gerais, algumas palavras apresentaram mais desvios que outras: as palavras “lápís”, “giz”, apareceram em quase todas as descrições dos desvios cometidos pelos alunos. Embora sejam palavras que estejam em seu cotidiano, as crianças não estão totalmente familiarizadas com a sua forma ortográfica.

QUADRO 12 - Descrição dos desvios dos alunos de Apiaí (SP): Texto 1

Sigla do nome	Descrição dos desvios do texto 01
AAS-AP	Lapís
ALA-AP	Lapís,gis
AMO-AP	Não houve desvio
CES-AP	Cadérno,gis,
CTP-AP	Lapis,gis,
DD-AP	Lapís,faltou a palavra é
ELRC-AP	Laris,gis.
EL-AP	Boraxa,caderno,gis,cadeno,e.
ENA-AP	Boraxa,lapes,e,
EAFO-AP	Gis,
ELL-AP	Borasa,lapis,gis,
EAD-AP	Lapis,e.
GILD-AP	Gis,
GLS-AP	Lápís
GO-AP	Borraxa,cadeno,lipis,giis,cadeno, em.
J-AP	Ilegível
LO-AP	Boraxa,canado,lapisi,xisi,me,canano,mecanano,me ilido

LDS-AP	Lapis
MECM-AP	Lapis,gis
PZ-AP	Lapis,gis,

Fonte: Elaborado pela autora.

Não obstante, o quadro 13 apresenta uma descrição dos desvios cometidos pelos alunos de Apiaí (SP) no texto 2. Pode-se observar que as palavras “bate” e “pirulito” foram as que mais sofreram desvios na produção textual desses alunos. É possível entender que palavra “bate”, que foi escrita várias vezes como “bati”, sofreu desvio porque a sua forma oral difere da forma ortográfica, em alguns sotaques, motivando, assim, o desvio. Para a segunda: “pirolito”, seria necessária uma análise mais profunda para entender as motivações que levaram as diferentes formas de escrita dessa palavra, uma vez que ela aparece com diversas formas de ortografia no texto dos alunos, como descrito abaixo.

QUADRO 13 - Descrição dos desvios dos alunos de Apiaí (SP): Texto 2

Sigla do nome	Descrição dos desvios do texto 02
AAS-AP	Ja
ALA-AP	Bati,bati,
AMO-AP	Ja
CES-AP	Bati,bati,jabateu,e,acrécimo da palavra e,
CTP-AP	Não houve desvio
DD-AP	Não houve desvio
ELRC-AP	Pirulido,pade,pade,pirulido,gea,badeu,quei,costa,di,mil,falta palavra é,quei,costa,deela
EL-AP	Bati,bati,min,faltou a palavra é,dela,coeu,
ENA-AP	Ga,min,éla,
EAFO-AP	Pirulíto,pirulito,
ELL-AP	Pilolito,faltouque,pilolito, faltou que,sa,faltou a palavra de,mi,e,faltoudela,so
EAD-AP	Não houve desvio
GILD-AP	Não houve desvio
GLS-AP	Bati, bati, ja,gostava,di,e,e,
GO-AP	Ci,bati,bati,ci, junção das palavras jabateu,queim, miem,em,emla,queim,deli,so
J-AP	Ilegível
LO-AP	Pirorito,faltou que, batexi,faltabate,piloto, faltou que, xabteu,faltouquem,rosita,faltade,faltou o mim,falta é, mela,falta quem, rosita, nalaso, eu
LDS-AP	Quen,batel,quen,sul
MECM-AP	Pirolito, pirão,quein,gost,éla,min,queis,derla

PZ-AP	Batel,mi,faltou o é,su,
-------	-------------------------

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro 14 demonstra os desvios cometidos pelos alunos de Mariana (MG) no texto 1. Diferentemente dos alunos de Apiaí (SP), a palavra que mais sofreu desvio foi “borracha”. É possível entender que as motivações que levaram aos desvios das crianças foi a presença do embasamento na oralidade, pois percebe-se que as crianças conhecem a palavra e a ordem em que as letras se agrupam, porém, o desvios são, muitas vezes, causados por não familiarização com determinadas regras ortográficas, como a troca de “rr” por “r” e “ch” por “x”.

QUADRO 14 - Descrição dos desvios dos alunos de Mariana (MG): Texto 1

Sigla do nome	Descrição dos desvios do texto 01
AAJ-MA	Borra,cardeno,lipis,exis,cadeno,e,lido
ALLB-MA	Boraxa,cardeno,lapis,gis,cardeno,e
ALM-MA	Lapis,e
DSF-MA	Lápis
ELGO-MA	Lápiz,gis,e
FE-MA	Lapis,e
HMS-MA	Cardeno,lapis,cardeno.
JGM-MA	Lapis,e
LSC-MA	Porracha,lapiz,e
LCSF-MA	Lapis,e,
LASA-MA	Lapis,e
MLCS-MA	Lapis,e
MWA-MA	Boracha,
NOS-MA	Ilegível-
SESAM-MA	Lapes,e,líndo
SSSD-MA	Boracha,cardeno,lapis,gis,cade,cardeno,
SSSD-MA	Boraxa,lapis,gis,e,linde
TDAV-MA	Boracha,lapis,gis,e,substituição de lindo por bonito,cardeno
TS-MA	Boracor,cadeno,lalsi,gisi,cadeno,falto o meu,enu,bonito
VH-MA	Cardeno,labiz,cardeno,e

Fonte: Elaborada pela autora.

E, por fim, o quadro 15 apresenta uma descrição dos desvios cometidos pelos alunos de Mariana (MG) no texto 2.

QUADRO 15 - Descrição dos desvios dos alunos de Mariana (MG): Texto 2

Sigla do nome	Descrição dos desvios do texto 02
AAJ-MA	Faltou a primeira frase, Pilolito, faltou o que, batibe, batel, gi, gasta, mi, que, de, que, faltou a parte “sou eu”,
ALLB-MA	Pirito, ga, pirito, ga, que, dimi, faltou é, que, so
ALM-MA	Pilurito, pilurito, ja, e,
DSF-MA	Bati, bati, ja, min,
ELGO-MA	Ja, e,
FE-MA	Faltou o quem, dimin, faltou o é, quen,
HMS-MA	Quen, quen
JGM-MA	Batebate, ja, e,
LSC-MA	Pirolito, pirolito, min, e,
LCSF-MA	e, gostava, ela,
LASA-MA	Que, que,
MLCS-MA	Pirolito, ja, dimim, e, quem, gata,
MWA-MA	Não houve desvio
NOS-MA	Ilegível
SESAM-MA	Acréscimo da palavra e ,ja, e,
SSSD-MA	Ja, que, min, equen.
SSSD-MA	Ja, quen, min, e, quen,
TDAV-MA	Faltou pirulito, va, faltou a frase: quem gosta de mim é ela
TS-MA	Faltou a frase: pirulito que bati bati, piroqu, Jô, que, goto, ni, ló, de, me, quegoto, delo, faltou: “sou eu”
VH-MA	Pirurito, pate, pate, pirurito, jateu, quen, min, e, quen, so

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se nesse quadro que, assim como os alunos de Apiaí (SP), nos textos dos alunos de Mariana (MG), as palavras “bate” e “pirolito” foram as que mais sofreram desvios. Como dito anteriormente, é possível levantar teorias sobre certos desvios; no entanto, quanto a esses é necessária uma análise mais detalhada de outra perspectiva educacional, que, por hora, não é um objetivo deste trabalho.

3.1. DESVIOS ORTOGRÁFICOS ENCONTRADOS POR MOTIVAÇÃO FONÉTICA

Segundo Zorzi (1998), o sistema da escrita do português brasileiro possui uma relação básica entre os fonemas e os grafemas: como os sons dos grafemas f e v que possuem apenas uma representação sonora [f] e [v], respectivamente. Diferentemente do fonema [s], que pode

possuir representação gráfica pelos grafemas “s, ss,c, ç e até mesmo z” quando está em posição em final de sílaba e não antecede um fonema vozeado. o fonema [j] também tem mais de uma representação gráfica no português brasileiro que são: os grafemas “x e ch”.

Outro tipo de desvio que é passível de acontecer por motivação fonética pode ser a troca de letras mas não de sons. Zorzi (1998) define esse desvio como: “Alteração ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas” (p. 33). Apesar disso, neste trabalho trata-se como desvio e não erro, pois

[...] existem outros tipos de relações entre letras e sons nas quais não se observa tal estabilidade nas formas de grafar. Encontramos casos nos quais para um mesmo som, podem corresponder diversas letras, ou inversamente, situações nas quais uma mesma letra pode estar representando diferentes sons. (ZORZI, 1998, p. 34)

Nos dois textos aplicados às crianças, algumas palavras possuíram maiores alterações, decorrentes da representação múltipla. No texto 1, foram as palavras borracha, lápis e giz; e no texto 2, as palavras: “bateu”, “já”, “quem” e “mim”.

No quadro 16 é demonstrada a descrição quantitativa de palavras com alterações por possível representação múltipla:

QUADRO 16 - Desvios ortográficos por representação múltipla

Localidade	Autor	Exemplos	Nº de ocorrências
Apiaí	GO-	Borraxa	1
	EL-ENA-LO-	Boraxa	3
		Boracha	0
		Lapiz	0
	ALA-CES-CTP- ELRC-EL-EAFO- GILD-MECM-PZ	Gis	9
	LDS	Batel	1
		Quen	0
	EL-ENA-MECM	Min	3
	ENA	ga	1
		Borraxa	0
	ALLB-SSSD- TDAV	Boraxa	3
	MWA-SSSD	Boracha	2

Mariana	ELGO-LSC	Lapiz	2
	ALLB-ELGO-SSSD-SSSD	Gis	4
	AAJ	Batel	1
	FE-HMS-SSSD-SSSD	Quen	4
	DSF-FE-LSC-MLSC-SSSD-SSSD-VH	Min	7
	ALLLB	ga	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns desvios ortográficos, decorrentes de apoio na oralidade, também foram encontrados nas produções textuais dos alunos. As palavras que têm terminação com o grafema “e” em posição átona são pronunciadas, na maioria das vezes, com o fonema [i]. Por esse motivo, algumas palavras como “bate” e “de” foram escritas pelas crianças com o grafema “i”. Deste modo,

[...] o sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondências entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras e, inversamente, as letras se transformam em sons. Podemos encontrar palavras que são escritas praticamente do modo como são faladas, não havendo discrepância entre a forma de falar e a forma de escrever[...] Porém, a escrita alfabética não significa escrita fonética. Frequentemente encontramos palavras que podem ser pronunciadas de uma forma e escrita mas que são escritas de outra maneira.” (ZORZI, 1998, p.36)

A seguir, os quadros 17 e 18 apresentam a descrição quantitativa desses desvios.

QUADRO 17 - Desvios ortográficos por apoio na oralidade

Localidade	Autor	Exemplos	Nº de Ocorrências
Apiáí	ALA(2x) CES(2x) EL(2x) GLS(2x) GO(2x)	Bati	10
	GLS	di	1
Mariana	DSF(2x) TS(2x)	Bati	4
	ALLB-FE-MLCS-	di	3

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante observar que na palavra “de”, monossilábica vozeada, houve menos desvios em ambas as cidades; já em “bate” houve maiores variações, sobretudo em Apiaí (SP).

Outro tipo de desvio possível de ser encontrado nos textos foi a omissão de letras. Segundo ZORZI (1998), a explicação para a omissão é que o aprendiz pode não conseguir identificar a análise sonora de todos os fonemas. Na produção textual, as palavras que possuíram algum tipo de omissão foram as palavras com vogais nasalizadas: “quem” e “mim”.

QUADRO 18 - Desvios ortográficos por omissão de letras

Localidade	Autor	Exemplos	Nº de Ocorrências
Apiaí	ELL	Mi	1
		Que	0
Mariana	AAJ	Mi	1
	ALLB (2x) -LASA (2x)	Que	4

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Zorzi (1998), grafar o modo completo das palavras pode não ser algo tão simples para aprendizes em fase inicial de alfabetização, pois na escrita é necessário empregar todas as letras, mas na pronúncia nem todas são pronunciadas. Zorzi (1998) também constatou, em sua pesquisa, que as palavras que possuíam os grafemas “m” ou “n” em fim de sílaba tinham maiores tendências a serem omitidas. Ainda, o autor escreve que, com o passar dos anos, esse tipo de desvio diminui gradualmente, enfatizando que o processo de apropriação do sistema ortográfico não é algo que se dá de imediato. (ZORZI, 1998, p. 88).

3.2. HIPERCORREÇÃO

A hipercorreção, também chamada por alguns estudiosos de generalização, segundo Cagliari (2005), ocorre quando a criança já possui o conhecimento da forma ortográfica de um certo número de palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Desse modo, a criança passa a generalizar certas regras e troca algumas letras baseando-se em seus sons. Esse tipo de desvio pode ter motivação fonética, uma vez que a criança se baseia no som para seguir a regra. Assim,

[...] as alterações que configuram as generalizações correspondem a um processo no qual um conhecimento gerado em uma determinada situação é estendido a outras com quais a criança vê alguma semelhança. Diremos que há um erro por generalização, quando a situação nova a que o conhecimento foi aplicado, apesar das

semelhanças possíveis com aquela original não é passível de tal aplicação. (ZORZI, 1998, p. 39)

Em ambos os textos, foram encontradas palavras que sofreram hipercorreção, porém, em quantidades menores, pois as crianças já apresentam um grau maior de alfabetização. São exemplos de hipercorreção encontrados no texto:

QUADRO 19 - Desvios Ortográficos por hipercorreção

Localidade	Autor	Exemplos	Nº de Ocorrências
Apiaiá	SESAM	Lapes	1
	MECM	Pirolito	1
Mariana		Lapes	0
	LSCM(2x)MLCS	Pirolito	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Na cidade de Apiaiá (SP), os desvios motivados por hipercorreção apareceram em menor escala. Em Mariana (MG), apenas a palavra “Lapes” foi escrita com “e” como representação do fonema [i].

3.3. DESVIO POR JUNÇÃO DE PALAVRAS.

Segundo Zorzi (1998), quando se usa a linguagem oral, as palavras que formam um enunciado podem se suceder sem um limite claro de separação entre elas. Cagliari (2005) explica que na fala não existe separação de palavras, ela é apenas identificada pela entonação do falante. Com isso,

Graças à influência de padrões da oralidade que têm como uma de suas características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras, existe uma tendência inicial e a criança começar a escrever as palavras ligadas umas às outras, refletindo esse de fato de as palavras comporem espécies de blocos sonoros. (ZORZI, 2003, p. 95)

Embora esse aspecto esteja ligado à fonologia de uma língua e não à fonética, é apresentado, nesta pesquisa, esse tipo de desvio por estar ligado aos aspectos de transcrição da fala para a escrita.

QUADRO 20 - Desvios ortográficos por junção de palavras:

Localidade	Exemplos	Nº de Ocorrências
Apiaiá(SP)	Jabateu,	2
Mariana(MG)	Dimin., jadatau, batebate	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme é demonstrado no quadro 20, houve hiposegmentação (junção de palavras) no ditado das duas escolas. Em Mariana (MG), houve uma ocorrência a mais, totalizando 3.

3.4. OUTROS TIPOS DE DESVIOS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.

O maior número de desvios encontrados nas produções textuais dos alunos foram os relacionados à acentuação. De acordo com Cagliari (2005), a marcação de acentos gráficos não é ensinada no início da aprendizagem da escrita, por esse motivo, se encontra ausente nas produções.

A alteração do lugar da acentuação foi outro exemplo recorrente nas produções. Muitas crianças acentuaram em posição inadequada, elas sabiam que havia um acento por conhecimento prévio da palavra, mas não sabiam qual era o lugar correto. E isso é demonstrado no quadro 21, abaixo:

QUADRO 21 - Desvios ortográficos por acentuação

Cidade	Palavras com desvio	Exemplos	Nº de ocorrências
Apiiaí(SP)	Não acentuaram	Lapis,e,ja	20
	Acentuaram em lugar inadequado	Lapís, caderno,éla	9
Mariana(MG)	Não acentuaram	Lapis,e,ja	34
	Acentuaram em lugar inadequado	Líndo	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, um ponto importante da análise realizada foi perceber a existência de alunos que obtiveram quase nenhum ou nenhum tipo de acerto. Esses alunos se caracterizaram como os que já haviam sido identificados pela professora com algum tipo de alteração no processo de aprendizagem. Alguns alunos não conseguiram escrever nenhuma palavra corretamente.

Porém, ao analisar, é possível perceber que as crianças não alteraram a palavra toda, mesmo com a falta de alguma letra ou sílaba, a estrutura geral das palavras se assemelha muito à estrutura correta. O que significa que as crianças, mesmo não acertando nenhuma palavra, conhecem os sons e suas representações gráficas.

QUADRO 22 - Quantidade de alunos que acertaram menos de cinco palavras

Cidade	Descrição	Nº de alunos
Apiáí (SP)	Acertaram até 5 palavras	0
	Não acertaram nada	2
Mariana(MG)	Acertaram até 5 palavras	2
	Não acertaram nada	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram encontrados alguns outros desvios nas produções textuais das crianças, mas em menor escala: como a troca de um fonema vozeado para o correspondente surdo, ou no caso da escrita da palavra “pade” ao invés de “bate”. A palavra “pirulito” foi a que mais sofreu alterações dentro das produções textuais. Além das exemplificadas acima, foram encontradas também: “pilolito”, a troca do tepe pelo fonema lateral [l], uma vez, “pirurito”, a repetição do tepe ao invés do [l] “pírito”.

3.5 ACERTOS

Como demonstrado anteriormente, trata-se como acerto aquelas palavras que foram escritas de acordo com a adequação da norma padrão. De uma maneira geral, as crianças das duas as cidades - Apiáí (SP) e Mariana (MG) - tiveram um número de acertos considerado grande. As crianças possuem um conhecimento prévio das formas das palavras e não apresentaram uma variação muito diferentes da forma de como as palavras são escritas. É claramente perceptível que houveram mais acertos do que desvios dentro das produções textuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurou-se demonstrar de que forma a fonética se encontra presente na escrita de crianças nas fases iniciais de alfabetização. Como apresentado, o processo de alfabetização e total aquisição da língua escrita é gradual e pode, até mesmo, ser um processo de aprendizado para a vida toda. Além disso, observou-se que a língua escrita e a língua falada são línguas distintas e que ambas possuem a mesma importância. A partir disso, buscou-se descrever um perfil dos sujeitos desta pesquisa, como classe social, procedência geográfica, naturalidade, entre outros.

Ainda, foi possível observar, com base no arcabouço teórico da fonética e da ortografia, que as crianças não estão “erradas” no modo de escrever determinadas palavras, pois elas escrevem aquilo que está representado no som; por esse motivo, é importante ensinar fonética também às crianças desde pequenas, para que elas tenham familiarização com a relação do som com a escrita.

Uma outra análise importante feita neste trabalho, que pode se ampliar em outras pesquisas, foi sobre o nível de aprendizagem das crianças, o que as caracteriza como tendo dificuldade para aprender ou nível normal de aprendizagem, uma problematização futura sobre a educação e os métodos de ensino da escrita, como aponta Cagliari (2005).

Assim, podemos concluir que, embora as crianças sejam de estados e cidades diferentes, elas apresentaram, principalmente no Ditado 2, tipos de desvios muito similares.

Foi interessante observar que desvios por múltiplas representações e de apoio na oralidade, embora sejam desvios de cunho fonético, são distintos entre si. O primeiro se caracteriza por desvios baseados nas diversas representações ortográficas que um som pode ter no alfabeto, como no caso do fonema [ʃ], que pode ser representado pelas letras “ch” ou “x”. Já o segundo, se caracteriza pela a representação sonora da palavra ser diferente da escrita, como no caso de “bate”, que em alguns sotaques é pronunciada [ˈbatʃi]. Em ambas as escolas, foram encontrados esses tipos de desvios. Podemos, então, considerar que esses desvios fazem parte do processo de aprendizagem da língua escrita.

A hipercorreção é outra análise que pôde ser feita neste trabalho, pois as crianças ao aprenderem a escrever, aprendem, além das letras, as regras ortográficas pertencentes à sua língua materna; por isso, muitas vezes elas acabam generalizando determinadas regras e aplicando-as em diversas palavras que sejam similares. Foi o caso das palavras “Lapes” e “Pirolito”, encontradas nos textos das crianças de ambas as cidades. As crianças sabem que, em alguns casos, as palavras com som de [i] e [u] são escritas com os grafemas “e” e “i”. Por

esse motivo, pode-se acreditar que houve generalização da regra, causando o desvio, demonstrando que as crianças já estão se familiarizando com as regras ortográficas, parte integrante do processo de aprendizagem.

Outro desvio encontrado nos textos das crianças de Apiaí (SP) e Mariana (MG) foi a falta de acentuação gráfica ou acentuação em lugar indevido. Como as crianças ainda estão aprendendo e conhecendo essa nova modalidade da língua, a escrita, acentuar em lugar apropriado será um exercício para a vida toda, pois na língua portuguesa não existe uma regra fixa para acentuação, dado que nem todas as sílabas tônicas possuem acento: é o caso de “bate” e “bati”, novamente, o que as distingue na escrita são as letras “e” e “i”, respectivamente. Para uma criança que está aprendendo a escrever, a sílaba átona, na pronúncia, pode não possuir diferença na escrita.

Nos tempos atuais, ao se pensar em inclusão social, é necessário entender os motivos que levam algumas crianças a não conseguirem chegar ao desempenho esperado de aprendizagem e como adequar as escolas para receber esses alunos. É importante entender que nem todos os alunos conseguiram escrever todas as palavras corretamente, mas alguns não conseguiram obter nenhum acerto. Apesar disso, foi interessante observar que mesmo não escrevendo a palavra corretamente, as crianças possuíam um certo grau de conhecimento das normas e de algumas palavras. Embora as palavras não fossem escritas de acordo com as normas, essas mesmas palavras não foram grafadas com desvios em sua totalidade.

Por fim, os acertos não foram o principal foco desta pesquisa, pois ela se concentrou em entender como a fonética influencia no processo de escrita, além da pertinência em estudar as suas influências de um ponto de vista fonético. Escrever palavras com “x” quando na norma culta ela é com “ch”, como no caso de “borracha”, também está correto, visto que as crianças se basearam no som. Foi possível perceber, então, que a fonética é um grande influenciador na escrita das crianças das duas cidades e que aprender a escrever é um processo para a vida toda; dado isso, é necessário entender que cometer alguns desvios também faz parte do aprendizado.

5. REFERÊNCIAS

- A história de Apiaí:** Disponível em: < <http://apiai.sp.gov.br/site/>>. Acesso em 13 mai. 2018.
- A história de Mariana:** Disponível em <<http://www.mariana.mg.gov.br/historico>>. Acesso em 13 mai 2018.
- Apiaí.** Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Apiaí](http://pt.wikipedia.org/wiki/Apiai)>. Acesso em:13 mai. 2018.
- Apiaí/SP:** Disponível em:<<http://bancoimagem.implantado.com.br/>> Acesso em: 14 mai. 2018.
- CAGLIARI. Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10^a ed. São Paulo:Scipione. 2005.
- CAGLIARI. Luiz Carlos. **Algumas questões da linguística na alfabetização.** Departamento de Linguística. Faculdade de Ciências e Letras-UNESP. Araraquara: Univesp, 2007.
- CAGLIARI. Luiz Carlos. **Análises fonológicas:** introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas (SP): Mercado das Letras.2002.
- Do chão da escola ao céu de ideias.** Disponível em: <<http://pedbioufop.blogspot.com.br/2013/04/escola-estadual-dom-silverio.html>>. Acesso em 14 mai. 2018.
- FRADE. Isabel Cristina da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização:** perspectivas históricas e desafios atuais. Santa Maria (RS), v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.
- MAIA, Eleonora Motta. **No reino da fala:** a linguagem e seus sons. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- Mariana a cidade planejada no século VIII.** Disponível em: <<http://bagagemdebordo.com/2017/03/25/mariana-mg-cidade-planejada-no-seculo-xviii/>>. Acesso em 14 mai. 2018.
- Mariana.** Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mariana>>. Acesso em 13 mai. 2018.
- MASSINI-CAGLIARI, G. & CAGLIARI, L.C. Fonética. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEDEIROS. Maria das Vitórias dos Santos. SANTOS. Maria Marlene dos.Produção textual e desvios ortográficos na escrita de alunos do ensino fundamental II: algumas Reflexões. **XII Congresso Internacional Associasson de Linguistica Y Filologia de America Latina.** João Pessoa, 2014.
- RAMOS. Jânia M. **O espaço da oralidade em sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes: 1997.
- ROBERTO. T. M. G. JUNIOR. M. S. M. BRAGA. J. T. Desvios ortográficos na alfabetização: motivações fonético-fonológicas. **Ciências Humanas e Sociais. Em Rev.** Rio de Janeiro: Educ. v. 36, n. 2. jul/dez., p.23-35, 2014.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 23-47; p. 66 -75.

SOARES. Magda. **Alfabetização e letramento**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES. Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA. Jayane do Nascimento. **A escrita do ensino fundamental II**: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégia de intervenção. 2015. 160. Dissertação (mestrado em linguística aplicada) - Faculdade Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Curral Novo. 2015.

VERNANT. Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ZORZI. Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. PortoAlegre: Artmed, 1998.

ZORZI. Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

6. ANEXOS

Este capítulo apresenta a amostra dos dados coletados, fotos das duas localidades da pesquisa: Apiaí (SP) e Mariana (MG) e fotos das duas escolas.

6.1. AMOSTRA

A amostra dos dados da pesquisa encontra-se em CD anexo.

6.2. FOTOS DAS CIDADES

FIGURA 3 - Vista Parcial de Apiaí (SP)



Fonte: Google Imagens.

FIGURA 4 - Vista Parcial de Mariana (MG)



Fonte: Google Imagens.

6.3- FOTOS DAS ESCOLAS

FIGURA 5 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Honorina de Albuquerque



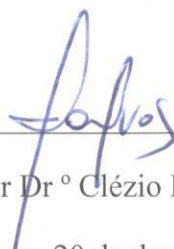
Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 6 - Escola Estadual Gomes Freire



Fonte: Elaborada pela autora.

Certifico que a aluna Juliane Evelyn Siqueira, autora do trabalho de conclusão de curso intitulado “A Questão da Ortografia no Processo de Alfabetização: aspectos sociofonéticos”, efetuou as correções sugeridas pela banca examinadora e que estou de acordo com a versão final do trabalho.



Professor Dr.º Clézio Roberto Gonçalves

Mariana, 20 de dezembro de 2018.