

Vol. 15 - N. 30 | 2020 | ISSN 1808-883X

ADVÉRBIO

Revista Científica dos Cursos de Comunicação do Centro Universitário FAG

**REFLEXOS DA ORALIDADE EM
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RAFAELLA SALVINI
IZABELLA REGINA BASSO PIMENTEL
SANIMAR BUSSE**

ARTIGO 3

REFLEXOS DA ORALIDADE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafaella SALVINI¹

Izabella Regina Basso PIMENTEL²

Sanimar BUSSE³

RESUMO

Neste trabalho apresentamos um estudo das representações da oralidade em produções escritas de alunos da Educação Básica, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública situada no Oeste paranaense. A etapa foi selecionada pois se entende que nesta fase os estudantes deveriam apresentar conhecimento sistemático sobre a relação fala e escrita e o sistema gráfico, porém o que se observa é uma oscilação entre a representação da fala na escrita e de hipóteses sobre o funcionamento das relações arbitrárias. Destacamos, ainda, que um trabalho com a pluralidade linguística nas aulas de Língua Portuguesa, conforme destacam Bortoni-Ricardo (2006) e Bagno (2007), auxilia o aluno a refletir sobre a fala, do ponto de vista da identidade linguística, e da compreensão do papel da variedade padrão. Para a análise, toma-se como norte as classificações de Oliveira (2005) em relação aos erros ortográficos para, posteriormente, refletir sobre as hipóteses construídas pelos estudantes, tendo em vista que elas são reflexos dos processos fonológicos, os quais são explicados por meio do desenvolvimento da fala. Assim, ao produzir um texto escrito, o aluno está sujeito a apresentar na escrita essas representações que, nem sempre, correspondem às regras ortográficas. Como resultados, percebe-se que algumas das ocorrências relacionam-se à oralidade enquanto outras se associam à falta de conhecimento ou compreensão da relação entre fonema e grafema.

PALAVRAS-CHAVE

Variação Linguística; Processos Fonológicos; Ensino de Língua Portuguesa; Produção Textual; Ensino Fundamental.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL da Universidade Estadual do Oeste Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel. Professora da rede privada e estadual de ensino do Paraná: rafaella_salvini@hotmail.com.

² Mestre em Letras, discente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, área de concentração Linguagem e Sociedade, nível Doutorado, e-mail: izabellabasso@gmail.com.

³ Doutora em Estudos da Linguagem, Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, Mestrado e Doutorado, e-mail: sani_mar@yahoo.com.br.

1 PALAVRAS INICIAIS

O presente estudo tem como objetivo verificar se os erros ortográficos apresentados em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental se relacionam com a fala e quais as explicações para isso.

Assim, pautamo-nos na Sociolinguística Educacional, mencionada por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e nas classificações feitas por Oliveira (2005). A análise parte da produção escrita de alunos do 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino da Região Oeste do Paraná. Buscamos partir de produções dessas turmas, pois entendemos que nesta fase os estudantes estão no processo de desenvolvimento de uma escrita independente, ou seja, reproduzem de forma autônoma suas produções. É válido ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o protocolo Nº 3.479.857.

Em sala de aula, são perceptíveis os problemas relacionados ao domínio da escrita, principalmente no nível ortográfico, os quais têm colocado muitos docentes diante de obstáculos acerca da compreensão dos motivos que levam os estudantes chegarem ao Ensino Fundamental II e Médio com dúvidas e hipóteses de escrita que estão relacionadas ao processo de alfabetização. Por meio de estudos relacionados à oralidade, pode-se perceber que os estudantes possuem uma justificativa para os erros ortográficos que cometem, as quais se baseiam em hipóteses decorrentes da fala, pois o educando tende a representar na escrita aquilo que reproduz na oralidade.

Portanto, é necessária uma estratégia de ensino que oriente e compreenda as hipóteses pelas quais os alunos constroem o seu conhecimento. Para que isso ocorra, é preciso que se identifique os reflexos da oralidade no domínio ortográfico da escrita.

Desse modo, o desenvolvimento do artigo encontra-se organizado em seções: na primeira, explanaremos sobre a Sociolinguística Educacional tratando de dicotomias entre fala e escrita; na segunda, analisamos os dados nas produções textuais dos estudantes; e, por fim, apresentamos os resultados e considerações os quais são alcançados por meio da pesquisa.

2 ENTRE A FALA E A ESCRITA: DICOTOMIAS?

A linguagem sempre acompanhou o ser humano durante seu processo evolutivo. É através dela que o homem transmite seus conteúdos e interage com o grupo social em que está inserido. É impossível pensar a vida humana desvinculada da língua/ linguagem, uma vez que ambas estão atreladas desde o momento do nascimento.

Assim, parafraseando Bagno (2007), a língua é um produto sociocultural, elaborado ao longo de muito tempo, pelo esforço de muita gente, por isso ela é um patrimônio imaterial. Ela é heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução, é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído, é uma atividade social, um trabalho coletivo. Tal terminologia não está registrada por inteiro nos dicionários, nem todas as suas regras estão nos livros. É uma ilusão acreditar que todas as regras de uma língua cabem em um livro.

As línguas são constitutivamente heterogêneas, pois através delas que se deve dar conta das muitas situações sociais do dia a dia. Elas são também inevitavelmente voltadas para a mudança, pois os grupos humanos são dinâmicos, e as línguas que eles falam precisam adaptar-se às novas situações históricas.

Dessa forma, vale ressaltar que os alunos, ao chegarem à escola, deparam-se com o ensino de uma língua diferente da que é usada de forma rotineira, principalmente no que se refere à escrita. Bagno (2007) ressalta que:

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada na sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira "língua estrangeira" para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (BAGNO, 2007, p. 18).

Entendemos que é justificável o porquê de muitos alunos, principalmente de escolas públicas ou periféricas, apresentarem inúmeras dificuldades e hipóteses

referentes à produção escrita, pois muitos escrevem da maneira com que falam, já que essa é, na maioria das vezes, a única forma linguística para eles apresentada e conhecida.

Muitos estudantes, no decorrer de sua trajetória estudantil, questionam-se sobre a forma “correta” de como grafar determinadas palavras. Outra dúvida que prevalece é, se uma palavra é pronunciada de uma maneira, por que deve ser escrita de outra? Tais incertezas sempre surgiram em algum momento de produção escrita, portanto, inicialmente, a oralidade parece distanciar-se da representação gráfica.

Faz-se necessário considerar que a fala e a escrita apresentam características diferentes, até porque se aprende primeiro a falar muito antes de escrever, sendo a modalidade falada praticada primeiramente em ambiente familiar, partindo de situações informais. Já a escrita é adquirida na escola, ou seja, em um ambiente formal. Sobre isso, Cagliari (2002) afirma que a complexidade da linguagem oral e escrita domina as atividades escolares de tal modo que se torna impossível lidar apenas com “palavras já dominadas na escrita”, mesmo porque os alunos são falantes nativos, cuja habilidade linguística é muito maior do que o material linguístico usado pela escola.

Já Marcuschi (2007) afirma que a fala e a escrita

[...] são representações históricas mais ou menos independentes, e a escrita não é uma representação da fala. O próprio desenvolvimento da escrita de cada língua segue uma linha de mudanças e adaptações que se distancia da pronúncia. (MARCUSCHI, 2007, p. 58).

Ou seja, língua oral tem o poder de expressar quase todos os tipos de sentimentos, desde a raiva até o amor. Isso não se percebe na língua escrita. O que se pode ver nela é o uso da pontuação e também se deve considerar a boa interpretação do leitor. Outra situação que precisa ser posta em questão é que na língua falada ocorrem as variações e quando isso acontece na língua escrita, julga-se como um ato falho. O professor, nesse caso, pede para o aluno adequar seu texto à modalidade padrão da escrita.

Por outro lado, o uso da escrita desenvolveu a comunicação entre os homens permitindo-lhes remontar as barreiras do tempo na recepção de mensagens, além de ajudar muito no desenvolvimento intelectual do ser humano. Ademais, seu domínio passou a figurar, socialmente, como prestígio social e instrumento de ascensão profissional. Para Cagliari (2000), a escrita é uma forma de neutralizar a variedade linguística da fala, ou seja, é a maneira de apagar a identidade linguística de quem dela faz uso.

Na escola, a relação entre fala e escrita passa pela oposição entre padrão/ não-padrão, formas conservadoras/ formas inovadoras, formas estigmatizadas/ formas de prestígio (BUSSE, 2013). Entretanto, a fala e a escrita não devem ser pensadas separadamente, como uma sendo mais monitorada que a outra ou que na primeira ocorre variação e na segunda não. Sabemos que a escrita, na maioria das vezes, apresenta planejamento cuidadoso, fluxo não fragmentado, ausência de expressões fáticas, norma culta etc. Entretanto, não se pode universalizar tais conceitos, pois um texto escrito pode produzir marcas na oralidade, como em uma entrevista. Para classificar um texto pertencente à modalidade escrita ou falada, é preciso além de observar as características relacionadas anteriormente, inferir em qual contexto sociocomunicativo o locutor está inserido e qual é seu objetivo.

Ao levar em consideração esse trabalho com a língua em sala de aula, portanto, é preciso considerar os contextos de produção e de uso. É de acordo com eles que as modalidades escrita e falada se moldam. Assim, ambas podem ser mais ou menos monitoradas, formais ou informais.

Dessa forma, é válido ressaltar que existem muito mais falantes que escritores, visto que a fala é adquirida naturalmente em contexto familiar, enquanto que a escrita é apresentada no âmbito escolar. Ainda assim, vale frisar que todos são falantes, mas que infelizmente nem todos os falantes têm acesso à cultura letrada. Então, é compreensível que ao ter acesso à escola, a criança deva aprender a língua escrita, a qual envolve ortografia e regras gramaticais, quesitos esses que assombram os estudantes, já que não fazem parte de sua realidade diária.

Sendo assim, é preciso refletir sobre os aspectos que englobam a relação entre a fala e a escrita. Além disso, é necessário buscar compreender porque alguns estudantes optam por determinadas formas de grafar algumas palavras. Ao realizar essas escolhas, as quais inúmeras vezes fogem da maneira normativa, o estudante está realizando possíveis tentativas de escrever aquilo que está mais próximo à fala, pois essa é, na maioria das vezes, sua única referência. Ainda é válido ressaltar que, ao representar a escrita de forma associada à fala, o estudante carrega traços identitários tanto dele quanto da comunidade em que está inserido.

Portanto, quando um determinado som se apresenta “difícil” para uma criança, esta buscará por uma sonoridade semelhante àquela que se aproxime do que ela está querendo dizer, o que torna este processo mais complexo.

3 A ESCRITA E SEUS PERCURSOS NA AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS

Para Bortoni-Ricardo (2006), o estatuto do erro na língua oral e na língua escrita são bem distintos, embora a escola nem sempre estabeleça essa distinção entre ambos. A pesquisadora assevera que a Sociolinguística rechaça a ideia de erros no repertório do falante nativo de uma língua, pois entende que todo falante nativo é competente em sua língua materna. “O que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas a Sociolinguística considera tão somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 272). Assim, o erro na língua oral é um fato social, não podendo ser classificado como transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua.

Paradoxalmente, “na língua escrita o chamado erro tem outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionalizado e prescrito pela ortografia” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). A autora afirma que, diferente da língua oral, o sistema ortográfico é um código que não prevê variação, sendo a uniformidade

responsável por garantir a funcionalidade do sistema, bem como propiciar o entendimento entre falantes com os mais variados antecedentes regionais.

Conforme a autora, a Sociolinguística não admite referir-se a erros quando se trata da fala, mas tal classificação pode ser utilizada sem nenhum empecilho quando diz respeito a transgressões ortográficas. Portanto, o professor não deve hesitar em corrigir os erros ortográficos cometidos pelos alunos. É seu papel, sem dúvida, intervir na língua escrita, com a finalidade de levar o educando a internalizar, gradativamente, a convenção ortográfica.

É válido frisar que, para a análise dos fragmentos de textos, também nos pautamos em Oliveira (2005). Este autor agrupa, em diferentes grupos, os erros presentes na escrita, sendo eles G1 (G1A, G1B e G1C), relacionado aos problemas que violam a própria natureza da escrita, geralmente aparente no processo de aquisição da fala; G2 (G2A, G2B, G2C e G2D), referente à natureza fonético-fonológica, dialetológica e da representação arbitrária do sistema ortográfico, e G3 (G3A e G3B), consistindo em casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra, são os casos de hipossegmentação.

No grupo, G1, Oliveira (2005) traz o código G1A, o qual diz respeito à Escrita Pré-alfabética, que de acordo com o autor, são problemas contornados mais facilmente, caso não tenha nenhum tipo de patologia envolvida. Ele ainda afirma que nessa fase, o professor pode criar estratégias para levar o aluno a mudar sua hipótese sobre o que deve ser representado, pois o estudante ainda não se resolveu entre a representação de grupo de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética), exemplificando por meio de alguns casos como **mviaemba** = minha vizinha é muito boa, que são naturais no início do processo de aprendizado da escrita.

Em seguida, Oliveira (2005) trata sobre o código G1B, o qual aborda a escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, porque, conforme o autor, o traçado de algumas letras semelhantes como m e n, p e q, b e d confundem

os alunos por algum tempo, o que não é um problema sério, pois significa que a criança deve aprender o traçado das letras durante o período escolar.

Já o grupo G1C aborda sobre a Escrita Alfabética com Correspondência Trocada pela Mudança de Sons. Oliveira (2005) menciona que é principalmente no ditado de palavras que esse problema aparece, já que o aluno as repete, sussurrando. Isso faz com que os sons se ensurdeçam e haja a troca de letras, por exemplo: 'cheito' por jeito, 'cato' por gato, 'papa' por baba.

No Grupo 2 (G2) apresenta-se, inicialmente, o código G2A, que trata das Violações das Relações Biunívocas entre os Sons e os Grafemas. Oliveira (2005) supõe que algum aluno grafe a palavra **fava** como **mola**, assim deve-se dizer compreender que esta criança não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas.

O G2B, que traz as Violações das Regras Invariantes que Controlam a Representação de Alguns Sons, trata dos casos em que o aluno, na escrita, se baseia na pauta sonora e que, ao mesmo, tempo são regidos por regras. O autor exemplifica: quando um aprendiz grafa **gato**, corretamente, mas grafa **gera** para **guerra**. Sobre esses casos, o pesquisador ainda assevera que deve ser feito um bom trabalho em sala de aula para levar os alunos a descobrirem a regra que há por detrás dessas grafias, pois são muitos os casos da ortografia do português que são regidos por regras invariantes. Dessa forma, os professores devem utilizar-se de distintas metodologias para a fixação dessas regras.

Quanto ao G2C, que trata das Violações da Relação entre os Sons e os Grafemas por Interferência das Características Estruturais do Dialeto do Aprendiz, precisa ser ajustado a cada situação. Oliveira (2005) afirma que, como os dialetos do português não são idênticos, também não são idênticos os problemas que se podem ter. O autor cita casos em que o aluno escreve '**O sou brilha**' em lugar de '**O sol brilha**'. Isso acontece porque no dialeto de Belo Horizonte, o som do [l] não ocorre em final de sílaba. Assim, a palavra **sol** termina, na fala, com o mesmo som da palavra '**(eu) sou**'.

Também coloca para esse código um segundo exemplo, a grafia de '**é bunito**'. Portanto os casos relacionados a esse grupo precisam ser ajustados a cada situação.

O último código deste grupo é o G2D, que traz a Violação de Formas Dicionarizadas. Oliveira (2005) afirma que este grupo constitui os problemas mais sérios que se pode enfrentar e que ninguém foi ou será capaz de superar plenamente os casos dessa categoria, pois nela se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra. Portanto, esses casos são aprendidos um a um, e somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem sanar a dúvida. Menciona dois tipos de exemplos para este código. Primeiramente, as formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes, como **cesta-feira** (sexta); **cinto** (sinto). O segundo tipo é um em que só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível, como **jelo** (gelo); **xoque** (choque).

Já em G3, o primeiro grupo, G3A, diz respeito à Violação na Escrita de Sequências de Palavras, cuja categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. Conforme o autor, a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido. Dessa forma, enquadram-se nesta categoria casos como **opatu** ('o pato'), **mileva** ('me leva') e **javai** ('já vai').

Finalizando, o autor traz o grupo G3B, que diz respeito ao que o estudioso chama de Outros Casos. Encaixam-se, aqui, a hipercorreção e casos acidentais. O autor comenta que os primeiros são de difícil tratamento, por serem esporádicos, podendo aparecer ou não, e também porque podem aparecer para certos problemas, mas não para outros. Cita como exemplo relativamente frequente a hipercorreção como em **pegol, abril e jogol** (para pegou, abriu e jogou). Oliveira (2005) comenta que, nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entender que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com 'u' no final, nunca com 'l'.

Sobre os casos acidentais, Oliveira (2005) reitera que são acidentais e não devem causar preocupação. Como exemplo, cita o caso de uma grafia **aprandim**, por aprendi. Comenta que nesse caso não se fazia a menor ideia do que levou o aprendiz a essa grafia. A única coisa que se sabia era que essa grafia não tinha nenhuma ligação com a sua fala.

Sendo assim, a análise proposta aqui se deu sobre fragmentos de produções escritas de alunos do 7º e do 8º Anos de uma Instituição Pública de Ensino, situada na Região Oeste do Paraná. Ressaltamos que os textos pertencem a gêneros discursivos distintos, uma vez que foram recolhidos em diferentes etapas do ano letivo e em turmas diferentes.

O estudo circunscreve-se à dimensão ortográfica dos textos, os quais poderão ser trabalhados posteriormente a fim de contemplar as demais inadequações. Portanto, primeiro há a transcrição de fragmentos dos textos, da maneira que os alunos apresentaram. Em seguida, ocorre a descrição e a análise dos problemas ortográficos, pautados em Oliveira (2005) em que o autor apresenta uma série de explicações sobre as hipóteses que levaram os alunos a escreverem determinadas palavras de uma forma diferente da regida pela variedade padrão da Língua Portuguesa. Enfatizamos, ainda, que não serão consideradas questões à parte da temática aqui analisada.

No quadro 1, na sequência, apresentamos o fragmento de uma produção textual com destaque nos erros registrados pelo aluno.

Quadro 1- Produção textual 1

1	Fasa aquilo que você quer faser não aquilo que
2	eles te mandão faser mais viva cada di como
3	fose o urtimo porque pode ser mesmo não é.
4	E pare de lutar e comese a viver de verdade
5	poque nós nasemos sabendo que nos vamos
6	morer porque a vida e curta.

Fonte: Fragmento de uma produção de um aluno de 7º Ano.

Os registros de “fasa” (faça), (2) “faser” (fazer), “fose” (fosse), “comece” (comece), “nasemos” (nascemos), segundo Oliveira (2005), pertencem ao grupo G2B, pois o aluno se baseia na fala mesmo havendo regras ortográficas.

Na grafia de “mandão” (mandam), há a representação da nasalização em sílaba final. A troca está relacionada à conjugação verbal e à semelhança dos sons, entretanto a forma grafada pelo aluno não existe nas gramáticas. (G2B).

No registro de “urtimo” (último) ocorre rotacismo, pois há a troca da líquida /l/ pela líquida /r/. Aqui, também ocorre uma variação representando a identidade linguística do estudante, a qual é tratada de forma desprestigiada, apresentando o contexto socioeconômico do aluno. Este caso pertence ao grupo G2C, sendo de natureza-fonético-fonológica. Trata-se de uma relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz.

Na grafia de “morer” (morrer) há a representação da vibrante fricativa velar. De acordo com Oliveira (2005), esse caso pertence ao grupo G2C. Destaca-se que o *corpus* foi gerado em localidade que apresenta a presença de colonos sulistas no seu processo de colonização. A realização da fricativa velar, na fala dos grupos descendentes de alemães, pode ser substituída pela vibrante alveolar.

Quadro 2- Produção de texto 2

1	Eu tidei o ouro do sol a prata
2	da Lua tedei as estrelas pra desenhar (...)
6	alguém assim que se encaixa-se (...)
10	um pouco de nois dois que não (...)

Fonte: Fragmento de uma produção de um aluno de 7º Ano.

Em “tidei”, ocorre a hipossegmentação, junção intervocabular entre “ti” e “dei”. Ao ocorrer a troca de /e/ por /i/, há a presença do dialeto o estudante, tratando-se do grupo G2C. Também, esse caso pertence ao grupo G3A, pois se trata de violação na escrita de sequência de palavras. Tal categoria se refere aos casos em que partição da fala não corresponde à partição da escrita. A fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em

torno de unidades de sentido. Também, no texto há a representação de “tedei”, outro caso de hipossegmentação, pois, como no acaso anterior, ocorre a junção intervocabular entre “te” e “dei” (G3A).

Em “encaixa-se” (encaixasse) também observamos o registro da segmentação não convencional por meio da hipersegmentação, o que resultou em erro de grafia na representação da fricativa, alveolar surda, como sonora (G3A).

No registro de “nois” (nós) ocorre a ditongação. Também podemos perceber o fenômeno da variação, transpondo a identidade linguística do aluno (G2C).

Quadro 3- Produção textual 3

7	(...) ela tava ali te dando amor
8	mesmo com a consiencia
9	pessada com poblemas ,
10	ela tava ali e depois que você
11	crese você não se importa (...)

Fonte: Fragmento de uma produção de um aluno de 7º Ano.

Na grafia de (2) “tava” percebemos que foi suprimida a parte inicial da palavra, correspondente à sílaba “es”. Tal uso é muito comum entre os falantes brasileiros, representando um dialeto (G2C).

Já no registro de “consiencia” (consciência), “pessada” (pesada), “crese” (cresce), novamente, o aluno não consegue refletir sobre a posição e a distinção de sons da letra s e do fonema /s/ na palavra (G2B).

Em “poblemas” (problemas) percebemos a supressão do fonema /r/ no meio do vocábulo (G2C). Trata-se de fenômeno presente na fala, também, decorrente da dissimilação, eliminação de sons com características semelhantes.

Quadro 4- Produção textual 4

3	(...) se não eu não consigo me consentrar ,
4	se alguém me chamar eu me desconsentro (...)
8	Agora estou aqui denovo meio apindurado ,

Fonte: Fragmento de uma produção de um aluno de 7º Ano.

Ao registrar “consentrar” (concentrar), “desconsentro” (desconcentro), sendo o segundo vocábulo derivado do primeiro, percebe-se que o estudante ainda não assimilou algumas regras em relação ao fonema /c/ (G2B).

Em “denovo”, percebemos novamente o registro da segmentação não convencional por meio da hipossegmentação, pois há a junção intervocabular de “de novo” (preposição + adjetivo) (G3A).

Já em “apindurado” (pendurado) ocorre a inserção de /a/ no início da palavra. Também há a troca de /e/ por /i/, representando o dialeto do estudante (G2C).

Quadro 5- Produção textual 5

11	(...) vou me esquecer deles porque eu não tenho oque (...)
16	por estar sem a ropa do uniforme, mas você
17	estava totalmente certo, porque se tem a ropa certa tem (...)

Fonte: Fragmento de uma produção de um aluno de 7º Ano.

No exemplo “oque”, verificamos, novamente, um caso de registro da segmentação não convencional por meio da hipossegmentação, pois houve a junção intervocabular de “o que” (G3A).

Já em (2) “ropa” (roupa), há monotongação, pois ocorreu a redução do ditongo /ow/ para /o/, observamos, desta maneira, o reflexo da fala na grafia da palavra (G2C).

Quadro 6- Produção textual 6

3	(...) Venho por meio desa carta informar que
4	professores chatos não presisão dar aula (...)
8	mas nossos profesores não precisarão
9	ir pois os portão estaram fechado para
10	profesores ate acabar a festa.(...)
13	para mais informações fale com algum (...)

Fonte: Fragmento de uma produção de um aluno de 8º Ano.

Nos registros “desa” (dessa), “presisão” (precisam), (2) “profesores” (professores), o aluno revela a incompreensão do funcionamento da escrita, em que o grafema s representa diferentes sons, dependendo da posição em que se encontra na

palavra. Esse aluno também ainda não distingue a diferença do fonema /s/ em determinadas combinações e posições. Ainda assim, há dois casos a serem observados mais atentamente aqui: o primeiro é referente ao termo “presisão”, o qual sofre nasalização já que ocorre a troca de “am” por “ão” em sílaba final. Isso está relacionado à conjugação verbal e à semelhança dos sons, entretanto a forma grafada pelo aluno não existe nas gramáticas (G2B). O segundo caso é que, embora o estudante tenha grafado duas vezes a forma “profesores”, é válido perceber que, na linha quatro, ele registrou o termo na forma dicionarizada. Uma hipótese aqui pode ser a de que houve falta de atenção por parte da criança no momento do registro ou, por ter ocorrido mais de uma vez o registro não dicionarizado, esse aluno se encontra ainda com dúvidas sobre a grafia da palavra (G2B).

No registro de “estaram” (estarão) ocorre nasalização em sílaba final. Isso está relacionado à conjugação verbal e à semelhança sonora, entretanto a forma grafada pelo aluno não existe nas gramáticas (G2B).

Já em “imformações” (informações), o aluno pode ter se confundido por conta do traçado dos grafemas [m] e [n], já que são semelhantes e apresentam a mesma nasalização. De acordo com Oliveira (2005), esse caso pertence ao grupo G1B, trata-se de escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado.

Quadro 7- Produção textual 7

3	(...) Venho atravez desta carta sugirir
4	umas coisas para nosso colégio, su-
5	girir a liberação do uso do celular, (...)
30	imcomodar tanto.

Fonte: Fragmento de uma produção de um aluno de 8º Ano.

Na grafia de “atravéz” (através), presenciamos uma indiferença, por parte do aluno, quanto ao som do fonema /z/ (G2B), mas também pode ser entendido como a violação de formas dicionarizadas, já que, desse caso em específico, não há distinção entre som da letra z e da letra s ao final da sílaba (G2D).

Em (2) “sugirir” (sugirir), há metafonia, pois ocorreu a troca de /e/ por /i/ (G2C).

Já em “imcomodar” (incomodar), o aluno pode ter se confundido por conta do traçado dos grafemas [m] e [n], já que são semelhantes e apresentam a mesma nasalização (G1B).

Quadro 8- Produção textual 8

3	(...)Venho por meio desta carta para agradeser por
4	estar ensinando nós alunos, estarmos setornando umas
5	pessoas melhores no futuro encontrar um imprego (...)
7	Que possa ter um lar bom, comfortávl e p-
8	oder viajar com a familha pelo mundo e o (...)
11	videos e ademinstrar , a quantia de inscritos
12	e falar melhor com o meu pubico e aprender outras
13	linguas e aprende a escrever melhor.
14	Por isso eu presto atención nas aulas e tento (...)

Fonte: Fragmento de uma produção de um aluno de 8º Ano.

No registro de “agradeser” (agradecer), percebemos, outra vez, o uso indevido de /s/ no lugar de /c/ (G2B).

Em “setornando”, vemos mais um caso de registro de sigmentação não convencional através da hipossegmentação, pois há a junção interocabular de “se tornando” (G3A).

Na grafia da palavra “imprego” (emprego), ocorre metafonía, pois há a troca de /e/ por /i/ (G2C).

Nas palavras “comfortávl” (confortável) e “atención” (atenção), o aluno pode ter se confundido por conta do traçado dos grafemas [m] e [n], já que são semelhantes e apresentam a mesma nasalização. Ainda assim, o estudante suprime o fonema /e/ da primeira palavra, o que nos leva a acreditar que houve falta de atenção, já que o registro não se ampara na fala ou na ortografia (G1B).

Já na grafia de “familha” (família) ocorre palatização, transformação da lateral dental /l/ na palatal /lh/. (G2C)

Em “ademinstrar” (administrar), ocorreu o acréscimo da vogal /e/ a fim de desfazer o grupo consonantal “ad” (G2C).

Em “aprende” (aprender) ocorreu a supressão do fonema /r/ no final da palavra. Tal variação é recorrente aos falantes brasileiros. Também é uma diagnose da variação utilizada pelo estudante. Entretanto, na linha 12 o aluno grafa o mesmo verbo de maneira adequada, ou seja, no infinitivo, demonstrando assim um deslize ou falta de atenção (G2C).

Quadro 9- Produção textual 9

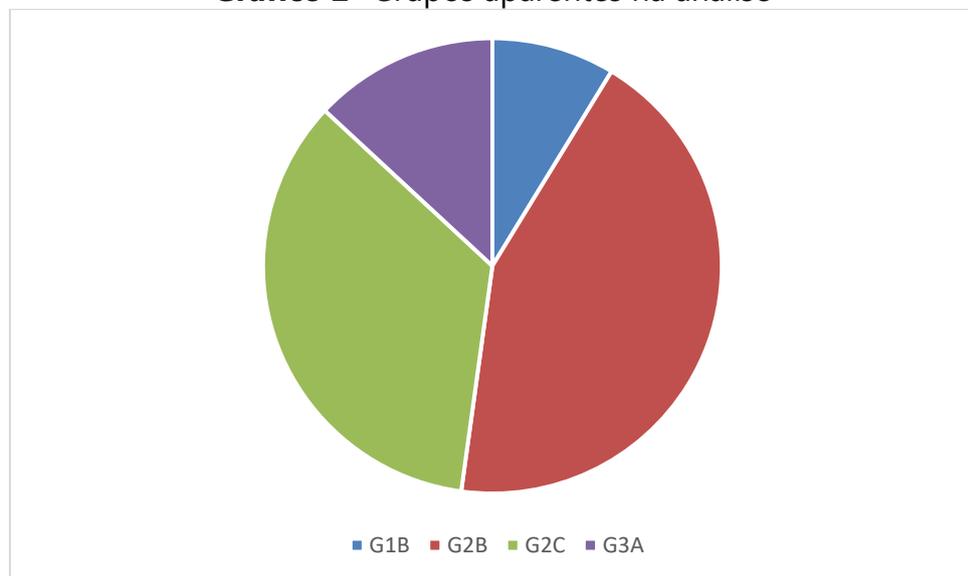
1	Venho por meio desta carta por agradeser (...)
7	meu lado, quando eu presisei você sempre (...)

Fonte: Fragmento de uma produção de um aluno de 8º Ano.

Na grafia de “agradeser” (agradecer) e “preSisei” (precisei), verificamos, novamente, que o estudante não reflete quanto ao uso de /s/ e /c/ (G2B).

A seguir, apresentamos um gráfico referente aos grupos de Oliveira (2005) que mais localizamos nas produções textuais.

Gráfico 2- Grupos aparentes na análise



Fonte: produzido pelas autoras.

Em síntese, dos nove fragmentos analisados, averiguamos 46 episódios de problemas de escrita. Nesses, encontramos quatro ocorrências do grupo G1B, 20 no G2B, 16 no G2C e seis no G3A.

Portanto, a maioria dos problemas encontrados na escrita são de Violações das Regras Invariantes que Controlam a Representação de Alguns Sons, trata dos casos em que o aluno, na escrita, se baseia na pauta sonora e que, ao mesmo, tempo são regidos por regras. Em segundo plano, percebemos que ocorre também muitos equívocos na grafia relacionados à maneira de como o estudante pronuncia da palavra, retratando sua variedade linguística por meio de seu dialeto. Outrossim ainda tivemos ocorrências, ainda que poucas, relacionadas ao traçado semelhante dos grafemas e à junção das palavras.

Nos textos analisados, percebemos alguns desvios de escrita relacionados diretamente com a oralidade, identificando, dessa forma, a variedade linguística adotada pelo estudante. Entretanto também ocorreram outros desvios referentes a outras justificativas, como o traçado da letra.

Percebemos, por meio do estudo dos fragmentos que as crianças ainda não compreenderam que existem letras diferentes que possuem sons semelhantes. Essas formas são ditas dicionarizadas e requerem pesquisa por parte do estudante ou retomada de conceitos e explicações, como a relação entre fonema e grafema, combinações entre algumas consoantes e vogais e a posição de algumas letras na estrutura da palavra. Tais abordagens devem ficar a cargo do professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste trabalho foi analisar a produção escrita de alunos de 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental, a fim de perceber se há reflexos da oralidade na produção escrita e refletir sobre as hipóteses sistematizadas pelos estudantes ao que se refere à prática da escrita.

Outrossim, por meio da descrição e análise dos fragmentos, averiguamos que há diversos erros presentes nas produções textuais. Portanto, é preciso separar quais impasses decorrem da interferência da fala, pois alguns desvios ortográficos apresentados relacionam-se à oralidade, evidenciando a identidade linguística do aluno e a variação linguística adotada por ele.

Também, como a análise apresentou vários casos de falta de assimilação entre as regras ortográficas versus sons, o professora deve oportunizar atividades de pesquisa em dicionários, além da prática assídua de leitura e escrita, em diferentes gêneros textuais, sejam eles escritos ou orais. Após esse processo, o estudante terá autonomia para produzir textos com base nos conhecimentos que adquiriu durante o estudo dos gêneros.

Após a produção textual do aluno, o professor pode identificar quais problemas estão relacionados à oralidade, classificá-los e iniciar um trabalho de conscientização e compreensão das modalidades escrita e falada. Tal sequência culminará na consciência fonológica denominada por Nascentes (2004).

Já Bortoni-Ricardo (2005) sugere que o professor analise os erros ortográficos com base em estudos sociolinguísticos, tendo como conhecimento as variedades linguísticas. De acordo com a autora, isso “permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 59). A sociolinguística acredita que, para que ocorra a aprendizagem da língua portuguesa na escola, deve-se considerar o ambiente social em que o aluno está inserido, assim como as interferências fonéticas de sua variedade, visto que representam sua identidade linguística.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. (Org.) **Gramática histórica: do latim ao português brasileiro**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna. A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI – RICARDO, S. M. **Métodos da alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. Belo Horizonte: Scripta, v.9, n.18, p. 201 – 220, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, M. E; COELHO, I. L. (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- BUSSE, S. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. **In. Anais do IV SIMELP**. Goiânia. 2013.
- BUSSE, S. **Um Estudo Geossociolinguístico da Fala do Oeste do Paraná**. 2010. 287 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BUSSE, S. Variação linguística e o ensino: os desafios do ensino da língua portuguesa. In: Teresinha da Conceição Costa-Hübes. (Org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- CAGLIARI, L. C. Variação e preconceito. **Textura**, Canoas, n. 2, p. 15-22, 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/673/483>>. Acesso em: 29 maio 2019.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e ortografia**. Educar. Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002.
- MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio.; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- HORA, D. da. **Fonética e fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/ecYlc>. Acesso em: 02-09-2013.
- HULLEN, N. M; FERREIRA, A. A; BUSSE, S. Descrição e análise de processos fonológicos em textos de alunos do Ensino Fundamental. In: Literatura, História e Memória, 11., e Congresso Internacional de Pesquisa em Letras o Contexto Latino-Americano, 2., 2013, Cascavel. **Anais...** Cascavel, 2013.
- HULLEN, N. M; FERREIRA, A. A; BUSSE, S. Escrita e fala: uma proposta de análise das produções escritas de alunos do ensino fundamental. **Travessias**, v.8, n. 2. Unioeste: Cascavel, 2014.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

ORALITY REFLECTIONS IN TEXTUAL PRODUCTIONS OF FUNDAMENTAL EDUCATION STUDENTS

Abstract

In this work we present a study of the representations of orality in written productions of students of Basic Education, of the Final Years of Elementary Education, of a public school located in the West of Paraná. The stage was selected because it is understood that at this stage students should present systematic knowledge about the relationship between speech and writing and the graphic system, however what is observed is an oscillation between the representation of speech in writing and hypotheses about the functioning of relationships arbitrary. We also emphasize that a work with linguistic plurality in Portuguese language classes, as highlighted by Bortoni-Ricardo (2006) and Bagno (2007), helps the student to reflect on speech, from the point of view of linguistic identity, and understanding of the role of the standard variety. For the analysis, Oliveira's classifications (2005) are taken as a guide in relation to spelling errors to later reflect on the hypotheses constructed by students, considering that they are reflections of phonological processes, which are explained through speech development. Thus, when producing a written text, the student is subject to presenting in writing these representations that, not always, correspond to the orthographic rules. As a result, it is clear that some of the occurrences are related to orality while others are associated with the lack of knowledge or understanding of the relationship between phoneme and grapheme.