

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO - LINHAS MESTRAS DESTE ESTUDO

Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. (Freire, 1988)

1.0 O Que vem acontecendo na Linguística

Nas últimas décadas, uma mudança de paradigma nas pesquisas, com relação ao papel único e cheio de especificidades que o sujeito ocupa nos estudos da linguagem, tem-se modificado. Aquele sujeito "intocado", "abstrato", "invisível", dos estudos de Saussure e de Chomsky, ganha destaque nas pesquisas de Labov, e as variações nos discursos e a influência que os fatores extralinguísticos exercem na língua/linguagem são reconhecidos como elementos também condicionadores da heterogeneidade da língua. Aqueles pesquisadores defendiam que a fala dos usuários de uma língua não se constituía por si só como um sistema coerente, único, homogêneo e racional, por conter, simultaneamente, tanto variações e contradições quanto regularidades e irregularidades. Já o pai da sociolinguística, por sua vez, contrariava o mestre genebrino, exatamente no que diz respeito às relações estabelecidas entre linguagem e sociedade e vice-versa, defendendo que o indivíduo e a sociedade só têm existência dentro da língua (BENVENISTE, 1991).

Saussure e Chomsky (CHOMSKY, 1977) apegam-se de uma forma ou de outra a este lado abstrato da linguagem, Labov, pela perspectiva sociolinguística, em contrapartida, enfatiza o sujeito social, aquele usuário da linguagem. Benveniste, embora discípulo de Saussure (SAUSSURE, 2005), não dá visibilidade, em sua teoria, a esta concepção da abstração, mas considera o sujeito o elemento essencial na linguagem ao defender que "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito".

Se, nos estudos da linguagem, o homem é não só o sujeito, mas também o objeto de análise, na educação, ele assume a posição de protagonista, é o destaque

em uma cena que se desenvolve, embora o trabalho de outros atores coadjuvantes e do cenário sejam fundamentais para que o enredo seja compreendido por completo. Ver e estudar um sujeito de forma lada, sem levar em consideração estes outros atores, a cena e seus papéis, não nos ajudaria a compreender as especificidades que compõem uma narrativa por completo. Partindo, portanto, do princípio de que é na parte, mas também no todo, na e através da linguagem, nas relações sociais, nas interações interpessoais, nos saberes construídos com os outros, com e pelo mundo que nos constituímos enquanto sujeito é que foi-se delineando esta pesquisa, que buscou conhecer as particularidades da escrita de um sujeito adulto, levantando concomitantemente a história de sua constituição enquanto sujeito. Para compreender este sujeito, descrevemos, através de seu relato, algumas relações estabelecidas por ele com sua família, sua escola, seu local de trabalho, sua comunidade.

Pretendemos descrever os caminhos de sua escolarização em suas diversas fases: infância, adolescência e parte da sua vida adulta. A compreensão desta história familiar nos ajudará a entender seu processo de escolarização e letramento, facilitando a pormenorização de cada etapa da formação do *corpus* e fazendo-nos esmiuçar, como a cirurgiã, dados da história do sujeito e de sua escrita. Sendo assim, esta pesquisa versa, portanto, sobre a escrita de um relato auto-biográfico realizada por um sujeito adulto, feminino, que descreve, em forma manuscrita e no computador, parte de sua história de vida, sua trajetória escolar, desde sua inserção no Ensino Fundamental I, em Bento Rodrigues, distrito da cidade da inform~~ação~~a/MG, até seus passos como moradora desta zona urbana. Relata o seu processo de exclusão da escola, sua integração ao mercado de trabalho doméstico, até seu retorno às salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA).

Para dar suporte a esta pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico dos trabalhos que tratam da aquisição da linguagem escrita de adultos, apontando olhares de diversos pesquisadores sobre os erros gráficos, destacando  perspectivas de suas análises. Na próxima seção, portanto, discorreremos sobre as principais referências e vertentes teóricas da área de Aquisição da Linguagem.

1.1 Suportes Teóricos Desta Pesquisa

Para delinear este trabalho e definirmos nosso objeto de investigação, procuramos na literatura da Linguística e de áreas afins estudos que tratassem dos erros ortográficos presentes no processo de aquisição da linguagem escrita de crianças e adultos. Em nossa busca, deparamo-nos com uma multiplicidade de olhares para um mesmo objeto: aquisição normal da linguagem escrita de sujeitos criança e adulto. Levantamos que estas pesquisas podem ser classificadas em categorias: i) as que analisam os erros da escrita à luz de teorias fonológicas (STAMPLE, 1973), (CHOMSKY N, 2005), (LAMPRECHT, 2004), (AVAS, 1992) dentre outros; ii) as que adotam o princípio da categorização dos dados dos sistemas ortográficos alfabéticos, considerando a estreita relação entre fonema-grafema, portanto, em um contínuo contemplando os erros regulares e irregulares, (CAGLIARI, 2002), (ABAURRE, 1988), (ABAURRE & CAGLIARI, 1985), (CAGLIARI L. C, 1997), (CARRAHER, 1985), (CUNHA, 2004); (MORAIS, 2005); (FARACO, 2003); (LEMLE, 2002); iii) as que explicam os erros ortográficos através da influência da fala sobre a escrita ((MARCHUSCHI, 2001); IV) e a vertente investigativa que vislumbra nos erros pistas gráficas para a compreensão dos processos cognitivos que se estruturam na mente do sujeito aprendiz na hora da escrita textual, não aceitando o erro, portanto, apenas como reflexo de problemas na relação direta entre fonema e grafema. Estes pesquisadores defendem que as idiossincrasias do sistema linguístico podem não ser reveladas tanto na fala quanto na escrita, mas podem ser captadas a partir da observação das singularidades do sujeito escritor (ABAURRE, 1998); (ABAURRE & FIAD, 1997); (LOPES, 2005); (SANT'ANA, 2013); (MOTA, 1995) (MOTA S. B., 2005); (CALIL, 2004); (CALIL & FELIPETO, 2008); entre outros.

Para fundamentar nossa análise da escrita realizada pela informante com uso do computador exploramos trabalhos que tratam de temas correlacionados (SETZER, 2009 (SETZER), (ANGRIST, 2002); (DWYER, 2007); (SPRITSMA, 2007); COSCARELLI, 2010; GONÇALVES 2007; MORAN, 2007; PRILLA AT AL, 2011; ARAUJO, 2008; VALENTE, 1997), entre outros. Foram alvo especial de nossa investigação as pesquisas que contemplavam temas como a formação do professor alfabetizador de EJA; aqueles que analisavam a aquisição da linguagem escrita por empregadas domésticas, até os que tratavam da concepção da escrita construída pelo público adulto ao longo da vida. A leitura dessas referências foi imprescindível para que nós pudéssemos compreender as especificidades da

aquisição da linguagem escrita dos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos, além de contribuir de forma significativa para o norteamto dos caminhos a serem trilhados neste trabalho.

Assim como a criança, o adulto faz uso de uma multiplicidade de linguagens no seu dia a dia. No caso da nossa informante, algumas dessas linguagens são requeridas pela sua função de dona de casa, mãe, trabalhadora e cidadã, papéis sociais exercidos na vida adulta. O que adultos e crianças têm, então, em comum? Ambos precisam compreender que há regras que governam tanto a fala quanto a escrita, assim como entender as relações que são ou não estabelecidas entre elas.

O adulto, contrariamente à criança, descobriu pela experiência que existe uma valoração social sobre a escrita, despertou para o fato de que existe um estigma sobre aqueles que não dominam essa modalidade, além de perceber que a escrita exerce um papel social e político na vida das pessoas. Este sujeito adulto toma ciência de que é apenas através do contato com a representação escrita que se torna possível construir e reconstruir sua história com a linguagem e, através dela, com o mundo. Assim, ao se analisar um texto escrito é possível, seguindo as trilhas percorridas pelo sujeito (i) levantar as hipóteses formuladas por este sujeito escritor; (ii) compreender o esforço cognitivo realizado pelo aprendiz no ato da escrita, apagamento, sobre escrita, correção, reescrita do texto, ou mesmo na mudança da sua grafia e (iii) levantar, por meio de análise da escrita, as múltiplas relações estabelecidas entre os sons e as formas gráficas. Múltiplas grafias de um vocábulo no mesmo texto podem revelar, por exemplo, que o sujeito não domina as regras da língua, e, ao testar cada forma, procura descobrir a forma gráfica padrão. A esta capacidade do indivíduo de procurar e obter respostas às hipóteses que vão sendo construídas e testadas durante o processo de escrita denomina-se consciência fonológica (CIELO, 1996; CARDOSO-MARTINS, 1995; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000; COSTA, 2002).

Outra fonte relevante de informações foram as pesquisas de cunho comparativo, destacando as semelhanças e/ou diferenças existentes entre a aquisição da linguagem escrita pelo adulto e pela criança (CASTRO, 1998; JAEGER et al, 1998). Durante este levantamento de referencial teórico, constatamos que há lacunas a serem preenchidas com trabalhos que investiguem questões referentes à aquisição da linguagem escrita de adultos analisados por meio de sua escrita autobiográfica manuscrita e digitada. Este trabalho, que ora apresento, almeja

contribuir com esta área de investigação, analisando o processo de aquisição da escrita através de dados colhidos longitudinalmente nos períodos de 2003 a 2007 e de 2010 a 2012.

1.2 Intersecções entre a Linguística e a Educação

Embora neste trabalho o direcionamento de nosso olhar tenha sido para a compreensão dos fenômenos linguísticos (fonológicos), percebemos ser de extrema relevância acrescentar dados relativos ao mundo social pessoal da informante, aqueles dados que  trouxessem informações sobre a formação dos pais, o círculo social a que pertence e sua trajetória de escolarização. Esses fatos destacados, coletados e descritos paralelamente à linha mestra desta pesquisa, podem fornecer subsídios preciosos que expliquem fenômenos ausentes no relato escrito, mas que estejam visíveis e compreensíveis quando se olha a concepção que este sujeito social produtor e construtor de sua escrita histórica talha em sua escrita autobiográfica. A junção da análise dos saberes construídos por meio da análise do produto acabado, a escrita manuscrita e do processo de escrita realizado no computador fornecer-nos-á os elementos essenciais para se fazer o quadro completo com tela e moldura.

Assim, após a decisão do norte a seguir nesta caminhada, unindo o viés linguístico fonológico a uma "pitada" do social,  se esmiuçando o *corpus*, em que se delineia um sujeito, não aquele objeto de estudo da análise do discurso, mas aquele cuja escrita está relacionada à sua vivência, a suas experiências de vida, à percepção daquela fala observada na escrita dos sujeitos, ora incluídos, ora excluídos das políticas públicas retratadas e registradas por meio de suas histórias escritas.

Recorremos a várias leituras e, através de nossas reflexões, encontramos respostas a alguns questionamentos surgidos a partir da incursão nesta leitura panorâmica pelo mundo da  informante. Ao explicitar e dar relevância aos elementos embutidos nos papéis sociais desse sujeito, e que foram  transpostos para sua escrita, poderíamos reconhecer detalhes e, ao mesmo tempo, dar visibilidade e explicação às particularidades de sua escrita que, de outro modo, passariam despercebidas na análise apenas linguística. Assim, observamos que a Linguística, como as demais ciências, sozinha, não consegue dar conta de todos os detalhes de

uma língua, desta forma, a associação de dados e de olhares poderá nos traçar um retrato mais amplo e detalhado dos fatos, pois, no dizer de Sapir,

É justamente porque a linguagem é um tipo de comportamento estritamente social, assim como tudo numa cultura, e também porque ela revela, em suas linhas gerais, regularidades que só o cientista tem o hábito de formular, que a Linguística é de estratégica importância para a ciência social. Por trás de uma aparente ausência de regras do fenômeno social, existe uma regularidade na sua configuração que é tão real quanto aquela dos processos físicos do mundo mecânico. Uma língua é sobretudo um produto social e cultural e como tal deve ser entendida. É particularmente importante que os linguistas, que são frequentemente acusados - e justamente acusados - de falhar em olhar mais além dos padrões de sua matéria de estudo, tornem-se mais conscientes do que sua ciência pode significar para a interpretação da conduta humana em geral. (SAPIR, 1929, apud BELINE 2003, p.121).

Descrever e analisar os erros que foram influenciados pela fala, na escrita do sujeito em estudo, envolve muito mais do que a intercomunicação e a intersubjetividade dos dados analisados; relaciona-se, essencialmente, com a aceitação de que existe mais de uma dimensão na linguagem, no letramento, na fala e na escrita do *corpus* em estudo. Duas dessas dimensões foram discutidas em Soares (1988), uma descrita como um atributo pessoal, posse individual das tecnologias complementares de ler e escrever e a outra, de âmbito social, aceita como um fenômeno cultural, em atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais de seu uso. Tais dimensões também foram apontadas por Freire (1983), que dá destaque não apenas às referidas dimensões, mas também  precedência de uma sobre a outra, quando afirma ser a leitura do mundo antecedente à leitura da palavra e que aprender a ler e a escrever é também compreender o mundo no seu contexto, vinculando linguagem e realidade como elementos interpenetráveis e indissociáveis. É exatamente por observar  estes saberes, marcados pela conjugação do olhar científico, acadêmico, com a valorização da história social deste indivíduo, que nos propusemos a analisar o *corpus* deste trabalho.

Dessa forma, a partir das leituras e de incursões por referências bibliográficas que balizassem esta pesquisa, foi traçado o percurso do trabalho, nas palavras de

Olson (1997), "do espírito do texto à intenção do autor". Este trabalho estruturou-se e ganhou força ao longo da graduação, pós-graduação, no trabalho como educadora e nos encontros com alunos da pós-graduação, com amigos de diversas linhas de pesquisa e nas experiências de pesquisa compartilhadas com estudiosos do Brasil e do exterior, das trocas de saberes entre colegas e das sugestões valiosas de mestres, através das ponderações de diversos autores lidos, ou mesmo pelos encontros, ao acaso, com sujeitos que têm experiência de objeto de estudo similar ao deste trabalho.

Antes de explorar o objeto a ser investigado, objetivos, métodos e técnicas de pesquisa utilizados nesta pesquisa, descreveremos, na seção seguinte, como nasceu a presente tese.

1.3 Ponto de Partida

Para compreender a história de nascimento deste trabalho, recorro à ideia motriz de uma outra pesquisa de doutorado. A cronologia dos acontecimentos é dada com a descrição de Sant'Ana (2013), em sua tese de  doutorado intitulada "*Letramento, escrita de si e identidade: um estudo de caso*". Segundo a autora, seu projeto foi concebido a partir de um compromisso efetivado por ela, então professora de língua portuguesa da Universidade Federal de Ouro Preto, de ensinar Língua Portuguesa a sua funcionária. O relato de Sant'Ana (2013), transcrito a seguir, ajuda a compreender esse compromisso.

Na época, minha filha mais nova ainda não havia completado um ano e eu, porque viajava duas vezes por semana para cursar disciplinas em Belo Horizonte, precisava que essa pessoa cumprisse uma carga horária de trabalho maior ao longo da semana, uma vez que a babá estudava à noite e não podia estar com minhas filhas até que eu chegasse. A funcionária contratada também tinha duas filhas e, por causa do trabalho, não pôde dar prosseguimento a seus planos de retomar os estudos para conclusão do ensino fundamental. Ela havia tentado cursar o Telecurso 1º grau, mas considerou que as aulas reduziam muito o tempo que passava com as filhas. Assim, decidi adiar os estudos. Ao saber do problema, comprometi-me com ela a ministrar-lhe aulas de Língua Portuguesa, após a defesa da dissertação, para que ela pudesse fazer o exame supletivo. Aceita a proposta, foi feito o acordo.

A funcionária começou a escrever seu relato autobiográfico, de acordo com a autora, em fins de 2003, quando passou a registrar sua história de vida. Antes disso, porém, desde o ano de 2000, já escrevia, em pedacinhos de papel, em cadernos velhos, pequenos desabafos e reflexões sobre sua vida.

No Natal de 2003, Sant'Ana presenteou-lhe com fichário, folhas, lápis, borracha, canetas coloridas, ou ja, material para ser usado em sua escrita. Passados três meses, Sant'Ana visualizou essa produção, muito embora a funcionária, informante de sua pesquisa, receasse strar sua escrita, por ter consciência dos erros ortográficos que havia cometido. Sua escrita registra sua história de vida. No período inicial, denominado de período solitário, entre 2003 a 2010, sua escrita era solitária, fluida e movida pela ânsia de relatar todo o seu sofrimento através da produção de um relato autobiográfico. Com o tempo, embora sua produção escrita tenha decrescido, outros interesses, especialmente pela leitura, foram-se ampliando. Esse interesse contemplava autores que iam de Lya Luft a Machado de Assis; revistas e livros de ficção, autoajuda e até o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, entre outros. Nesse ínterim, a informante retorna os estudos formais e conclui o Supletivo de Primeiro Grau. Em 2008, Sant'Ana partilhou com a informante seu interesse por fazer um projeto de doutorado, usando o relato autobiográfico e o material advindo das sessões de letramento que logo utilizaria como seu *corpus* de pesquisa. O projeto foi escrito, submetido, e Sant'Ana foi aprovada no processo seletivo de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFMG.

1.4 Um Corpus, Duas Perspectivas de Análise

Após a aprovação, Sant'Ana comentou, um certo dia, sobre seu projeto de doutorado e pediu-me que realizasse uma tura e depois tecesse alguns comentários a respeito do texto lido. Após cuidadosa leitura, disse-lhe que seu trabalho tinha uma proposta de pesquisa inovadora, mas a parte do *corpus* em que eu havia me detido com mais vigor e que mais me fascinava do ponto de vista da Fonética e da Fonologia relacionava-se com aquela que apresentava a ocorrência

de erros ortográficos no relato.  Essa perspectiva, considerava o *corpus* que estava sendo constituído, à época, pela pesquisadora, como uma fonte valiosíssima de dados a serem explorados, uma verdadeira "jóia bruta a ser lapidada". Apresentei minhas observações sobre os vários aspectos desse *corpus*, tais como as mudanças nos estágios de consciência fonológica operante no sujeito e que poderiam ser investigadas. O ato de escrever, o estar ativo e transpor para o papel fatos de sua vida poderiam fornecer valiosas pistas sobre as hipóteses acerca da escrita que o sujeito construía ao longo do processo de transposição da fala para a escrita. Os seus "erros" revelavam pistas e poderiam  permitir a descoberta das hipóteses com as quais o sujeito trabalhava, como, por exemplo, as possibilidades de uso dos sistemas de escrita e da relação letra som. Esse sujeito aprendiz fazia comentários sobre o uso por ele feito da língua, em um depoimento que se encontrava anexo ao projeto da pesquisadora. Nesse depoimento, o sujeito aprendiz revelava que utilizava a língua de forma inconsciente e que, no uso da escrita para contar fatos da sua vida, foi-se posicionando como analisador ativo não só da sua história, mas também do uso que fazia da língua.

A escrita desse sujeito corrobora, ao mesmo tempo, uma outra visão da linguagem - a do letramento adulto - por discutir também sua função social, vista, por exemplo, por  (1985), quando este declara que, para um sujeito escrever o seu mundo, é necessário que antes ele o releia, já que, ao escrever seu mundo, necessariamente, ele reelaborará sua escrita. Esta visão é também defendida por Soares (1998), ao enfatizar que as práticas sociais da leitura e da escrita exercem um impacto qualitativo na vida das pessoas, extrapolando o significado  apenas relacionado ao domínio do sistema mecânico da escrita. Durante sua escrita autobiográfica, o sujeito vai muito além, pois, ao escrever e descrever fatos relacionados a sua vida, faz um exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, mostrando ser capaz de usar as diversas habilidades, não apenas aquelas mecânicas, mas também as cognitivas, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (RIBEIRO, 2003, p. 91).

O relato do sujeito aprendiz, apresentado na sequência, demonstra claramente esse processo de leitura descrito, bem como o uso social que faz da escrita.

eu axo que asvezes acontece de esta conversando com algem e a língua travar ou eu gagejar porque eu fico pensando em como pronuncia as palavras e eu não consigo falar até que com as pessoas que eu tenho mas entimidade[a palavra "entimidade" foi escrita inicialmente com "i" e depois corrigida, com acréscimo do "e" por cima] até que não e tão difícel assim. mais em compensaço as pessoas que eu não conheisso e muito difícel. ¹

Ao prosseguir com a leitura, outros detalhes prendiam minha atenção. Meu interesse pelo material lido crescia à medida que eu percebia, em diversas passagens, que esse sujeito real, contador e produtor de sua própria história, debatia-se durante o processo da escrita com sua incerteza sobre as regras ortográficas necessárias a sua implementação. Em minhas conversas com a pesquisadora, pontuei que, inquestionavelmente, os casos que teriam detido minha atenção no relato lido foram aqueles relacionados aos fenômenos fonético-fonológicos e ao papel social desta escrita autobiográfica. Por serem duas áreas de interesse  pesquisa, privilegiei observar os dados: (a) mostrando "as *diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, por constituir este último o aspecto mais visível de aprendizagem da língua escrita*", conforme atesta Soares (2008); (b) avaliando fenômenos não tão diretamente relacionados com a fala, em si, i.e., os casos das trocas fonológicas e a supressão de segmentos perceptíveis em todo o texto escrito, e c) observando a influência que o meio social exercia no letramento desse sujeito.

1.5 O Convite e O Aceite

Com este olhar de analista, fiz um levantamento minucioso das prováveis suposições que este sujeito aprendiz teria feito ao construir seu texto, tentando verificar se seria possível determinar "estágios" de letramento em que ele  desse estar inserido, pois, embora o processo de letramento em curso, na pesquisa da doutoranda Sant'Ana, à época, fosse um caso de educação de adulto, i.e, EJA, tinha

¹ Excerto retirado de texto anexo ao projeto Letramento, autobiografia e identidade: um estudo de caso, da pesquisadora Rivânia Maria Trotta Sant'Ana, apresentado ao POSLIN/FALE/UFMG no processo de seleção para o doutorado no ano de 2008.

ainda a especificidade de acontecer sem a interferência do sistema formal de ensino, a saber, fora da maior agência de letramento, a escola.

Durante a análise, detectei na escrita desse sujeito fenômenos, tais como: (a) junturas intervocabulares; (b) presença de ditongações em sílabas travadas por "s", i.e, vogal e semivogal em vez de apenas uma delas; (c) vários e frequentes "problemas" com a nasalização, ao se usar apenas uma vogal para indicar o som nasalizado, fazendo a supressão do "m" e do "n"; (d) acréscimo dos nasalizadores "m" e "n", substituindo a nasalização; (e) hipercorreções. Além disso, um fenômeno observado constantemente foi a oscilação no uso dos grafemas s, ss, ç. Outros fatos importantes observados foram: a neutralização da oposição entre erre forte e erre fraco e o predomínio da letra "x" na representação de alguns vocábulos.

A partir dessas observações, em conversas com a pesquisadora, verificamos que nossos olhares para o mesmo *corpus* eram diferentes, porém complementares. O mesmo *corpus* fornecia objetos de pesquisa diferentes, mas interligados. Assim, surgiu o convite feito por Sant'Ana para trabalharmos, em cooperação, utilizando como base para nossas pesquisas os mesmos dados e auxiliando-nos mutuamente na constituição de um banco de dados necessário à sua pesquisa de doutorado e, àquela época, ao meu projeto de doutorado.

Além de todo o interesse suscitado pelo primeiro *corpus*, há um outro fato de extrema relevância a ser analisado: na etapa em que se encontrava o trabalho da referida pesquisadora, o sujeito aprendiz não escrevia apenas na forma manuscrita, mas se encontrava em processo de inserção digital. Esse fato criou novas perspectivas para a presente pesquisa, pois conciliava os seguintes interesses: (i) poderia analisar a transposição da fala para a escrita no ato autobiográfico e (ii) teria a oportunidade de investigar as hipóteses levantadas pelo sujeito aprendiz, seguindo as trilhas  percorridas por ele na escrita ao usar o computador. A possibilidade de uso de um *software* para gravar todos os movimentos feitos na tela traria uma abertura fantástica de avaliação individual do processo de aquisição da escrita pelos sujeitos aprendizes em fase de alfabetização seja na escola regular ou em EJA.

1.6 O Objeto, Os Objetivos² e a Pergunta Inicial da Pesquisa

A decisão sobre como desenvolver esta pesquisa, de análise fonológica, mas com um viés social embutido, floresceu já durante minhas incursões e participações no doutorado em disciplinas eletivas de outros departamentos, neste caso, na Faculdade de Educação. Durante a disciplina Paulo Freire IV, na FAE, ao ler e discutir páginas e páginas da obra *Pedagogia da Esperança*, de Freire (2009), descobri, no encontro com as palavras de Freire, o encantamento que se fez certa. As palavras deste educador acenderam em mim o espírito de busca por aquilo que guiaria a realização desta pesquisa. Assim, ao perceber que a escrita da palavra poderia representar uma releitura mais crítica do mundo da informante, tive a certeza de que, para analisar e compreender aquela reescritura, seria necessário observar a modificação instaurada no sujeito. Decidi, portanto, fazer uma junção de saberes, aqueles advindos da vertente universitária que, de modo geral, buscam encontrar e compreender na teoria uma certa prática embutida, associada àquela inquietação dos operários que procuravam surpreender a teoria que se embutia na sua prática" Freire (1997, p.65). Busquei conciliar os dois olhares para ampliar o espectro de investigação sobre os fenômenos fonológicos presentes no processo de transposição da fala para a escrita, tanto com relação aos grafemas e aos fonemas, que o sujeito usou no seu relato, quanto às hipóteses construídas por ele durante esse processo, usando o computador.

Partindo do exame do material que compõe a primeira versão do relato autobiográfico, fizemos a caracterização e análise da escrita ortográfica, tipificando, adicionalmente, por meio dos erros presentes, quais foram as hipóteses testadas durante o processo de escrita pelo viés da fonologia. Em seguida, implementamos a segunda análise, observando as modificações ocorridas no processo de aquisição da escrita na passagem da primeira para a segunda versão, realizada com o uso do computador. Os seis depoimentos e o caderno de campo mantidos por Sant'Ana também serviram de suporte para desvendar algumas dúvidas inerentes à compreensão do relato escrito. Vale ressaltar que, durante o processo da passagem da primeira versão manuscrita para a segunda versão, digitada, a informante foi

² Neste trabalho a pesquisadora usará da primeira pessoa quando estiver fazendo referência a sua experiência pessoal, no restante do trabalho faremos uso da terceira pessoa do plural.

trabalhando o texto, a fim de colocar todas as informações citadas em ordem cronológica.

Sabemos que, durante um processo de construção e reconstrução textual, informações de ordem sintática, fonológica, semântica, social, idioletal, dentre outras, são ativadas simultaneamente na mente do aprendiz, advindo, portanto, a possibilidade das diversas formas de escrita, próxima, distanciada ou de acordo com a norma padrão. Por conseguinte, a informante alcançará maior sucesso na produção quanto maior for seu domínio dos arranjos possíveis ou previsíveis da língua. Diversas formas registradas para um mesmo vocábulo, variadas hipóteses atestadas, construídas e grafadas fornecem-nos indícios a respeito do estágio de domínio das normas ortográficas em que se encontra o aprendiz. De acordo com Bartholomae (1980, p.58) "os professores veem estes erros na escrita como pistas dos processos cognitivos, como se fossem janelas para a mente". Tendo ciência destas informações e levando em consideração os resultados das investigações realizadas em livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados sobre este tema, pretendemos buscar uma resposta para a seguinte questão de partida para nossa investigação:

São os erros ortográficos grafados pelo sujeito aprendiz, no relato manuscrito, similares àqueles registrados quando utiliza o computador?

Para responder a esta questão, buscamos, a partir das versões manuscrita e digitada do relato, (i) tipificar os erros mais frequentes presentes no relato na versão manuscrita e que podem ser explicados na versão digitada; (ii) investigar as sequências de experimentação de transposição das regras utilizadas da fala para a escrita na versão manuscrita e nos depoimentos sobre a escolaridade; (iii) identificar se há um padrão característico de "aquisição" da escrita pelo sujeito adulto na versão manuscrita ; (iv) averiguar se há influência do uso do computador sobre o processo de aprendizagem (consciência fonológica) da informante desta pesquisa, durante a escrita dos vocábulos; (v) comparar a categorização dos erros ortográficos da versão do relato manuscrito com a escrita presente na 3ª versão do relato e, por fim, (vi) apontar a importância e relevância da inclusão digital para os professores, a fim de usarem tecnologias que potencializem a compreensão sobre processos de aquisição da escrita durante os diversos estágios de alfabetização.

1.7 Diretrizes Metodológicas e Formação do Corpus

Este é um estudo de cunho qualitativo que abarca instrumentos de coleta de dados utilizados na perspectiva etnográfica de investigação, tais como, caderno de campo, gravações das sessões de reescrituras com uso do software *Camtasia*, depoimentos escritos sobre a escrita autobiográfica (escolaridade, escrita manuscrita e computadorizada, a relação atual do aprendiz com a leitura e a escrita, além das mudanças ocorridas e observadas ao longo do processo de letramento). Buscamos, portanto, compreender o processo de letramento de um sujeito adulto a partir do enfoque exploratório, qualitativo e interpretativo dos fatos presentes na autobiografia.

A base teórica que suportará a análise do corpus foi desenvolvida a partir de um diálogo entre algumas referências da área, que forneceram contribuições essenciais para o objeto de estudo deste trabalho. Sendo assim, do ponto de vista da fundamentação teórica, articulam-se, nesta investigação, referências representantes de diversos olhares, mas que vinculam suas pesquisas ao viés da Fonologia, tais como Mattoso Câmara Jr. (2004, 2008), Abaurre (1988, 1999), Correa (2003), Moreira (2003), Kato (1986), Faraco (2005), Moraes (2005), Lemle (2005), entre outros; e autores que investigam o viés social da cultura escrita, levando em consideração, no processo de sua construção, a história social e cultural dos sujeitos, seus letramentos não escolares, suas redes sociais. Entre estas propostas vinculam-se os trabalhos de Sluzki (1997), Freire (1966), Street (1993), Birce & Heath (1983), Soares (1998, 2003, 2003), Rojo (2008a, 2008b, 2009), Tfouni (1995), entre outros.

1.8 Relevância desta Investigação

Quando levantamos os erros ortográficos de um texto escrito, fazemos uma avaliação estática de um vocábulo e deixamos de captar algumas particularidades relevantes dessa escrita, ou seja, os caminhos que foram percorridos pelo aprendiz para dar a forma final à sua escrita, assim, de fato, analisamos o produto final: o

vocábulo escrito e não seu processo. Em contrapartida, quando se grava um aprendiz em seu processo de escritura, durante a digitação de um texto, por exemplo, o alfabetizador tem a oportunidade de compreender e analisar as hipóteses construídas pelo aluno durante o desenvolvimento da escritura de um vocábulo, percebendo as correções realizadas, se foram  ou não substituições de segmentos por outros, como foram  realizados os processos de apagamento, a troca de segmentos ou de palavras, etc. As duas formas, a manuscrita, aqui denominada "estática", e o processo de digitação no computador, considerado "dinâmico" trará, no mínimo, três importantes olhares para os estudos na área de alfabetização de crianças e de adultos. Em primeiro lugar, possibilitará ao alfabetizador fazer uma reflexão sobre a própria prática pedagógica quando perceber o ganho incomensurável que terá ao utilizar as novas tecnologias nas salas de aulas de alfabetização; em segundo lugar, ampliará o olhar do alfabetizador sobre as particularidades dos saberes em construção dos aprendizes, encobertos durante a escrita estática e perceptível  escrita quando se  o computador e, em  primeiro lugar, a implicação desta vez  servirá sobre o próprio aprendiz quando despertar para as pistas deixadas pelo editor de textos como, por exemplo, a marcação com  vermelho sublinhando o vocábulo escrito, que sinaliza  uma digitação errada, seja pela troca de segmentos seja por um espaço em branco entre as palavras digitadas que será despertada pela sua consciência fonológica.

Como pode ser observado, uma pesquisa dessa natureza contribuirá  também para mudar os critérios estabelecidos de avaliação, a partir dos resultados práticos expostos nesta pesquisa, dos trabalhos realizados em sala de aula; servirá para aprofundar a compreensão, por parte dos professores alfabetizadores, dos erros ortográficos característicos e presentes no processo de aquisição da linguagem escrita, especialmente do público adulto; possibilitará o levantamento, a investigação e a identificação dos diferentes níveis de produção escrita dos alunos, usando a tecnologia como instrumento auxiliar de avaliação e, por fim, apontará os benefícios da integração das tecnologias em  do processo de alfabetização em que o aprendiz seja também responsável pelo seu aprendizado.

1.9 Estrutura Deste Trabalho

Para responder à  estão colocada e alcançar os objetivos propostos, este trabalho está estruturado conforme apresentamos a seguir.

Capítulo I - Introdução - Linha Mestra Deste Estudo: neste capítulo introdutório, apresentamos os caminhos que norteiam esta pesquisa, a qual está inserida na área da Linguística Aplicada, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, descrevendo como surgiu a escolha deste objeto de estudo, os objetivos a serem alcançados, pormenorizando a justificativa e a relevância deste estudo, os métodos e técnicas de coleta de dados empregados e, por fim, o referencial teórico que balizará nossa análise.

Capítulo II – Referencial Teórico pelo viés Fonético-Fonológico: são apresentados aqui os pilares teóricos das citadas ciências, destacando seus maiores expoentes. Após a exposição detalhada das tipologias escolhidas, mostramos qual delas será usada neste trabalho, justificando sua escolha. Logo em seguida, propomos uma avaliação diagnóstica dos erros da escrita. Ao final, apresentamos trabalhos, mostrando a importância do uso de tecnologias de comunicação e informação como instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e avaliação dos conhecimentos construídos fora do espaço escolar, os quais nos auxiliarão a compreender as hipóteses testadas pelo aprendiz na hora da escrita das palavras, seja manuscrita ou com o uso do computador.

Capítulo III - História da Escolarização, Redes Sociais e Letramento: neste capítulo, procuramos recriar os caminhos percorridos pela informante ao longo de sua vida, tentando compreender sua história e fazendo uma ligação entre as redes sociais pessoais de pertencimento, a sua escolarização, as práticas e os eventos de letramentos vivenciados pela informante, levantando os fatos históricos referentes à educação da informante na infância, na adolescência e na fase adulta, estabelecendo uma conexão entre a sua história escolar e familiar progressiva e sua inserção mais tarde  as estatísticas do programa de Educação de Jovens e Adultos.

Capítulo IV – O Percurso Metodológico: nesse capítulo fazemos considerações sobre a metodologia empregada na pesquisa.

Capítulo V - Discussão Dos Resultados: são analisados e discutidos, neste capítulo, os dados coletados no processo de escrita manuscrita e com o uso do computador.

Considerações Finais: à *guisa de conclusão*, revisitamos a tese defendida neste trabalho, procurando fazer uma síntese das análises realizadas sobre a escrita autobiográfica manuscrita  aquela realizada no computador.

No capítulo 2, a seguir, apresentaremos o referencial teórico que dará suporte à análise do relato autobiográfico da Parte I – manuscrita – e da Parte II – digitada. Faremos também uma detalhada exposição das tipologias de erros ortográficos, propostas por linguistas que são referência na área de alfabetização no Brasil. Ao final desta exposição, explicitaremos nossa proposta tipológica de erros, respaldada na proposta tipológica dos autores discutidos.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO PELO VIÉS FONÉTICO-FONOLÓGICO

Lá no meu sertão, pros caboclo lê, têm que aprender um outro ABC.
 O jota é ji, o éle é lê, o ésse é si, mas o érre, tem nome de rê.
 O jota é ji, o éle é lê, o ésse é si, mas o érre, tem nome de rê.
 Até o ypsilon lá é pissilone, o eme é mê, o ene é ne,
 o efe é fê, o gê chama-se guê. Na escola, é engraçado ouvir-se tanto "ê":
 A, bê, cê, dê, fê, guê, lê, mê, nê, pê, quê, rê, tê, vê e zê.
 (ABC do Sertão - Luiz Gonzaga)

2.0 Parte I

2.1 ESCRITA MANUSCRITA

2.1.1 Base Teórica Que Dará Suporte À Análise Fonológica

Para atender aos objetivos propostos neste trabalho, pesquisamos trabalhos que, nos últimos anos, tratam do processo de aquisição da linguagem escrita pelos sujeitos, sejam crianças ou adultos. Verificamos que algumas pesquisas têm como base teórica os ensinamentos construtivistas do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro & Teberosky (1999), que, por sua vez, é influenciado por duas perspectivas teóricas: quanto aos aspectos linguísticos, filia-se à perspectiva gerativista; no que diz respeito aos aspectos cognitivos, filia-se ao construtivismo piagetiano. As autoras extraem das duas abordagens subsídios para a *Psicogênese da escrita*, conforme declaram Miranda & Matzenauer (2010, p.359). Nesse trabalho pioneiro, Ferreiro & Teberosky discutem de forma acurada o processo de construção da escrita e oferecem como uma de suas grandes contribuições à educação e a outras ciências uma reflexão sobre o processo de aquisição e o desenvolvimento da linguagem como dependentes da evolução do raciocínio da criança, reiterando, por fim, ser a aquisição da escrita uma forma de representação da fala. De inegável valor também são as pesquisas desenvolvidas  sob a ótica sociointeracionista, que tentam compreender o mesmo fenômeno da aquisição da linguagem pela criança,

levando em consideração, entretanto, as influências exercidas pela sociedade e pelas pessoas que cercam o sujeito aprendiz no desenvolvimento de sua linguagem. Assim, a ênfase nas relações sociais é elemento central defendido pelos pesquisadores que adotam o viés Vigostkyano de análise de dados.

2.1. 2 Referências Na Área De Alfabetização

Uma outra via de reflexão e análise de dados adotadas na aquisição da linguagem é-nos apresentada inicialmente pelo pioneiro da Linguística Estruturalista no Brasil, Joaquim Mattoso Câmara Jr. Como um dos maiores expoentes dos estudos da língua portuguesa, dedicou-se sobre essa temática, ao defender em 1949, na Faculdade Nacional de Filosofia, sua tese intitulada *Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa* (CÂMARA Jr, 1949, A e B). Esta obra é considerada, até os dias de hoje, como uma das maiores referências para os estudos linguísticos do português, especialmente no que se refere à Fonética e à Fonêmica. Sua intenção, conforme declaração dada pelo próprio autor (1953, p 9), foi a de chamar a atenção para o tema e fixar uma orientação inicial num campo ainda inexplorado entre nós, àquela época. Marco histórico para os estudos desta área são as primeiras reflexões realizadas por Câmara Jr., no ano de 1975, sobre os *erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no Português Brasileiro do Rio de Janeiro*, presente no livro *Dispersos*, na parte II, capítulo 1. Nessa pesquisa, o autor levanta os erros mais frequentes e repetitivos em produções escritas (ditados e descrições) de 62 alunos participantes do Exame de Admissão ao ginásio (referente ao Ensino Fundamental II, de hoje). De acordo com Câmara Jr., os erros foram classificados em três categorias: aqueles de ordem morfológica, os sintáticos e os fonológicos. A última classe foi subdividida em treze categorias, tais como: debilidade do acento tônico quando o vocábulo se encontra no interior de um grupo de força; ausência do [a] aberto átono; tendência a anular a oposição entre [e] e [i] e também entre [o] e [u] em posição pretônica - harmonia vocálica - , a nasalização da sílaba simples -i e a nasal [i] e [u] tônicos finais; redução sistemática do 'en'- inicial a 'in', entre outras.

Em suas conclusões, o autor argumentou que esses erros eram um reflexo claro das inovações a que a língua estava sendo submetida, dando destaque ao papel das mudanças sociais e econômicas exercidas sobre a língua, avaliação

referendada por professores. Com esses resultados, o autor aconselhou os professores do Ensino Fundamental e do médio que levassem em consideração, nas avaliações, as variações linguísticas existentes à época no Brasil. Mattoso Câmara Jr., segundo Ilari (online), era um homem à frente do seu tempo, pois não apenas inovou, mas revolucionou os estudos da linguagem ao introduzir um elemento extralinguístico relevante e imprescindível à compreensão dos erros presentes nas produções escritas dos alunos.

Destaque também devemos dar a pesquisas desenvolvidas, desde 1992, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp pela equipe formada por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, fruto do projeto integrado de investigação intitulado *A Relevância teórica do dados singulares na aquisição da escrita*, financiado pelo CNPq. O interesse do grupo pelas idiossincrasias dos dados já se encontra presente nos resultados de pesquisas em produções individuais ou conjuntas das autoras. Abaurre (1988a, 1988b, 1989, 1990, 1991); Fiad (1989, 1991); Fiad & Mayrin-Sabinson, (1989, 1991A, 1991B e 1991C), documentam as histórias de apagamentos, refações e reescritas de textos. Em suas pesquisas, as autoras lançam mão de um olhar aos dados através do paradigma indiciário de Ginzburg, defendendo que a adoção de um paradigma dessa natureza parece ser mais produtivo, por se centrar nos detalhes, nas singularidades dos detalhes, que são observados e considerados relevantes na hora da análise; fatos nem sempre observados em outras análises que seguem modelos de investigação de natureza quantitativa. As pesquisas foram desenvolvidas a partir da coleta de dados de produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, em contextos e situações diferenciadas, conforme nos declaram as autoras nas mais diversas situações e contextos. O foco da atenção das autoras nessa investigação estava direcionado aos "erros" presentes nas atividades escritas pelos aprendizes em contexto escolar. A relevância dessa pesquisa seria o fato de dar visibilidade aos "erros" que constituem pistas reveladoras de como acontece o processo de aquisição da linguagem em curso, permitindo uma análise mais apurada dos dados.

Em artigo de 2003, Correa defende que todo processo de alfabetização deveria ter uma base linguística, destacando ser exatamente o contrário o que se observa nos processos alfabetizadores destacados nas escolas. As vantagens da alfabetização de base linguística citadas pelo autor são várias, entre elas: (i) aprender que ler e escrever é, simplesmente, significar o nome dos objetos, de

ações, de pessoas, de palavras-chave; (ii) levar em conta a pluralidade e as diferenças entre fala e escrita, para desenvolver habilidades de linguagem de forma geral; (iii) ver a escrita como a possibilidade de se adquirirem novos sistemas de comunicação; (iv) valorizar o contexto sociocultural do aprendiz, ressaltando-se os mecanismos linguísticos presentes e destacando nele as unidades linguísticas utilizadas na comunicação humana; por último, (v) produzir textos escritos quando se transforma um sistema já existente, o oral.

Tomando como base os elementos acima citados, o autor propõe um processo de alfabetização de cunho textual a partir de atividades de leitura-escrita desenvolvidas pelo alfabetizador, dando destaque à relação entre linguagem oral e escrita. Nessas atividades, dar-se-ia destaque a cinco tipos diferentes de leitura que instigariam o alfabetizando a desenvolver sua consciência metalinguística; esta etapa é denominada pelo autor de fase perceptiva. Em seguida, instigaria o aprendiz a produzir textos, fazendo com ele a reflexão sobre as particularidades da modalidade oral comparada com a escrita. Durante esse processo reflexivo entre as modalidades oral e escrita, deve-se seguir uma determinada ordem: destacam-se, inicialmente, os elementos mais produtivos e de relação mais simples e, progressivamente, aumenta-se o grau de dificuldade. No rol das vogais, também há uma ordem: inicia-se a transferência fonema/letra, seguida das consoantes, também numa escala crescente de dificuldades de apresentação, sempre dentro do texto, dentro das palavras, inicialmente em sílabas do tipo consoante/vogal (CV), por ser o padrão silábico mais produtivo, até chegar aos mais esdrúxulos, ou seja, os menos recorrentes na língua portuguesa.

A primeira fase da alfabetização é denominada por Correa de fase perceptiva, aguçada por textos escritos pelos professores, ressaltando temas que sejam parte do cotidiano dos alunos. A partir desse texto, cinco diferentes tipos de leitura podem ser realizados: (i) uma primeira leitura espontânea feita pelo professor; (ii) em seguida, vem a leitura com marcação dos elementos prosódicos da fala, mostrando a presença dos limites de cada frase, dos sinais de pontuação e da sua organização em parágrafos; (iii) a terceira leitura é feita com a ajuda dos alunos, lentamente, para que os alfabetizando percebam as idiosincrasias da fala em relação à escrita; (por exemplo, na fala há uma preocupação com as palavras hipo ou hipersegmentação das palavras, enquanto que na escrita as particularidades esta segmentação vocábular deve ser respeitada; iv) o componente silábico é o destaque da

quarta leitura, orientando os alfabetizandos para a percepção dos detalhes da escrita alfabética, levando-os à descoberta dos princípios de segmentação das palavras no fluxo da linguagem oral, pois as palavras soam como encadeamentos indiferenciados, sendo difícil para a criança, na formulação de hipóteses fonéticas, detectar o término de uma palavra e o início de outra (Silva;1991,p.29); (v) finalizando, dá-se, na quinta leitura, destaque para a sílaba tônica de cada palavra. Embora concordemos com Correa que o ensino de todos esses elementos seja imprescindível no processo de alfabetização, defendemos não este processo quando apenas um texto, mas o trabalho com todos esses elementos, explorando a pluralidade de gêneros textuais.

Outra proposta relevante surgida na última década, dando destaque também à análise de viés linguístico dos dados, foi a elaborada pela linguista Moreira (2003, 2006), que faz uma revisão dos estágios de aquisição da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (op. Cit.) à luz da Linguística Aplicada, a partir dos resultados de suas pesquisas com 20 crianças de escolas soteropolitanas. Sua proposta tem como fundamento teórico os trabalhos de Câmara Jr. e de Abaurre (1998, 1999), cujas reflexões relevantes sobre a relação entre oralidade e escrita têm impulsionado as pesquisas e o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, tais como Linguística, Educação, Fonologia e Alfabetização. A perspectiva das autoras descreve de forma precisa as etapas do processo de aquisição da linguagem escrita como sendo uma explosão sucessiva de trilhas cognitivas percorridas pelo indivíduo quando formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema linguístico. Esse processo foi classificado pela autora como constituído de quatro níveis:

- (i) o pré-silábico – nível em que o significante e o significado se identificam, conforme Moreira (2005, p 2) - não há uma correspondência entre o som e a grafia. As hipóteses levantadas pela criança têm relação direta com a quantidade e o tipo de grafismo. Segundo Ferreiro, do ponto de vista construtivista, a escrita infantil segue uma linha surpreendentemente regular, tendo como norte o significado do que quer se representar, sem, entretanto, passar pela representação sonora. Nessa fase, a criança tem as seguintes percepções: discrimina o que é desenho de grafismo, faz uso de um máximo ou mínimo de letras, pseudoletas, garatuas, números, para

escrever e ainda faz uma relação direta entre os tamanhos do objeto e da palavra;

- (ii) o silábico – em que há percepção do caráter arbitrário e convencional do sistema de escrita - está subdividido entre silábico e silábico-alfabético. No silábico ainda há uma subdivisão em fases: sem e com valor sonoro. Na fase sem valor sonoro não há vestígio de qualquer relação entre som e grafia, usando-se apenas uma letra para representar a sílaba. Na fase com valor sonoro, estabeleceu-se uma relação direta entre escrita e fala, som com a grafia e a representação de uma letra para cada sílaba.
- (iii) o silábico-alfabético – no qual ocorre presença da representação híbrida, sílaba e/ou fonema, conforme. Moreira (Op.Cit) argumenta que há, ainda nessa fase, uma alternância entre a escrita silábica e a alfabética, estando presente, nesta fase do processo de escritura, palavras com sílabas completas e incompletas.
- (iv) o alfabético - nível ortográfico- está representado pela percepção do aprendiz de que há uma correspondência visível entre fonemas e grafemas. O aprendiz se encontrando nesta fase pode, segundo as autoras, ser considerado alfabetizado. Moreira (2205), e Lemle (1983), de comum acordo com Kato (1985), argumentam que a denominação correta deste nível deveria ser fonético e não alfabético, pois o aprendiz estabelece uma relação direta do grafema com a forma fonética do segmento. A última fase seria assim a da relação fonêmica podendo, assim, a criança ser considerada alfabetizada, pois enfim ela já domina as regras do sistema linguístico, do português, neste caso.

É justamente a partir da fase alfabética que Moreira (2003, 2005) afirma haver um vácuo profundo na proposta de Ferreiro & Teberosky. Nesse nível de conhecimento linguístico, o aprendiz será colocado face a face com as variações da língua, com regularidades e irregularidades do sistema linguístico de uma língua e as variações extralinguísticas de sua região, do grupo social de pertencimento, de

sua família, de seus amigos mais próximos e de sua própria produção, traços da sua própria oralidade, percebendo as nuances especialmente durante o processo de aquisição da escrita. É também nesta fase que o aprendiz, de forma inconsciente, se depara com os conceitos que são investigados/estudados pela parte da gramática, no nosso estudo da língua portuguesa, que se chama Fonologia e Fonética. Ambas são áreas da Linguística que estudam os sons da fala. A Fonética e a Fonologia compartilham os mesmos objetos de investigação - os sons - mas de forma complementar. Sendo assim, os usuários de uma língua produzem e recebem um som com base na Fonética, mas empregam e percebem os sons desta língua, segundo TESSARI (2002, p.19), com base na Fonologia, pois o fazem a partir da função que os sons desempenham na língua. Com esse fundamento, pode-se entender por que a escrita alfabética tem sua avaliação baseada naquilo que é funcional, que tem valor contrastivo e que distingue significados - os fonemas, que garantem a clareza ao sistema de escrita. Entretanto, no sistema fonológico de uma língua existem algumas particularidades linguísticas presentes no processo de alfabetização, que discutiremos na próxima seção.

2.1.3 Fases do Processo de Alfabetização

Nesta seção, daremos destaque aos trabalhos que tratam daquele "vácuo" definido por Moreira (op.Cit) como a fase da alfabetização em que o desenvolvimento da criança não é caracterizado com clareza pelo estudo da *Psicogênese da Língua Escrita*, a saber, a fase pós-alfabética. Esta fase corresponde ao intervalo no processo de aquisição da escrita, que vai desde a compreensão pelos alunos de que a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética, com todas as suas particularidades, até a descoberta de que ela também tem memória etimológica. Esta fase pode ser identificada como o "estalo" descrito por Lemle (2005, p.16), ou seja, quando o aprendiz capta a ideia de que todo grafema representa apenas um fonema, e cada fonema tem mais de uma representação gráfica. É nesta fase que os alfabetizadores deparam com a época mais produtiva e rica em elaboração de hipóteses e testes das regras fonético-fonológicas realizadas pelos aprendizes. As crianças começam descobrindo casos da língua portuguesa em que há correspondência biunívoca grafema-fonema, mas também percebem que, segundo a sua posição, um grafema pode representar

diversos fonemas e  fonema pode ser representado por diversos grafemas; testam e tentam confirmar suas hipóteses de que grafemas podem representar fonemas idênticos em contextos idênticos. Se as relações entre grafema e fonema já não são totalmente biunívocas ou simples para os aprendizes, adicione a esta complexidade deste sistema alfabético o princípio da memória etimológica, que condiciona ao acerto da escritura da forma grafêmica de uma palavra ser imprescindível conhecer a origem da palavra.

Kato (1986, p.17) defende que, no Brasil, a norma ortográfica seguia uma tradição de cunho etimológico e fonográfico, mas com uma intenção de fazer um alfabeto de natureza fonética; cita, entretanto, que alguns fatores extralinguísticos, como diferenças dialetais e variações estilísticas, foram responsáveis pelo desvio deste . Este fato pode ser observado quando a criança começa a escrever, a construir e testar suas hipóteses, pois ela descobre múltiplas possibilidades linguísticas de escrita de um lado e de outro, as regras que governam esta escrita confundindo o aprendiz e assim dificultando a distinção e compreensão dos "erros" cometidos durante a apropriação da escrita no processo de alfabetização. Na próxima seção, descreveremos algumas propostas de categorização dos "erros" ortográficos à luz dos estudos desenvolvidos por linguistas brasileiros, os quais referendarão a análise dos dados desta pesquisa. A partir dos tipos dos processos produtivos no *córp* autobiográfico em análise, proporemos uma classificação dos "erros", levando em consideração o estudo das tipologias estudadas.

2.1.4 "Erros" Ortográficos Presentes Nas Produções Escritas

Por se tratar de tema tão vasto e que abre perspectiva para um tão abrangente foro de discussão, é natural que surja um número elevado de proposta de categorização de "erros" ortográficos, cada uma dando destaque a um viés de análise linguística. Não sendo possível discutir todas as propostas até hoje elaboradas pelos mais variados investigadores e diversas perspectivas teóricas, explicitaremos algumas pesquisas empíricas da área de Linguística, decorrentes de estudos do português brasileiro como língua materna. Comungamos da perspectiva de Tenani (2010, p. 249) de que os "erros ortográficos" não são apenas resultado de possíveis interferências do oral no escrito, mas evidências de um processo progressivo durante a aquisição da escrita.

2.1.5 Tipologia dos "Erros" Ortográficos

Alguns aspectos dos erros ortográficos presentes na escrita dos aprendizes podem ser observados e analisados a partir da relação fonema/grafema, podendo, em parte, ser descritos por meio da análise das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico do português brasileiro e, por outra parte, ser compreendidos e/ou memorizados para a correta grafia dos vocábulos. Autores como Kato (1986), Lemle (1982), Morais (2008), Faraco (2010) e Silva (1991) se debruçaram sobre o estudo da categorização desses erros e propuseram suas tipologias a partir da análise da escrita ortográfica de textos produzidos por aprendizes brasileiros de diversas faixas etárias. As particularidades das quatro tipologias escolhidas para serem base da presente análise serão o tema da próxima seção. Inicialmente, apresentaremos quatro propostas tipológicas de classificação dos erros ortográficos de origem segmental, analisadas à luz da Fonética e da Fonologia.

2.1.6 Tipologia De Kato (1986)

Em 1986, Kato propõe uma tipologia dos "erros" ortográficos a partir das relações entre grafema e fonema existentes na língua portuguesa. A autora afirma que, embora exista na ortografia da língua pátria um predomínio da motivação fonêmica, também se fazem presentes as motivações fonética, lexical e diacrônica, que devem ser observadas na escrita dos aprendizes:

A primeira, *motivação fonêmica*, é observada nos casos em que um grafema apresenta mais de uma possibilidade de realização fonética. Um exemplo ilustrativo dessa motivação seria o caso do grafema "c", que, a depender da posição, se diante de "a", "o" ou "u", teria uma representação fonética de [k], como nos vocábulos *casa*, *cola*, *truculento*, mas teria a transcrição fonética de [s] se estivesse posicionado (i) em início de palavra, como nos vocábulos *cebola*, *cimento*; ou (ii) diante de *e*, *i* como em *roceiro* e *acento*;

A *motivação fonêmico-fonética* se observa quando um segmento possui apenas uma representação fonética possível, como os segmentos [p,b,t,d,f,v,a]. A *motivação fonética*, em contrapartida, estaria relacionada a uma influência articulatória exercida pelo compartilhamento de mesmo local de produção dos segmentos vizinhos. Kato exemplifica este caso com os vocábulos ca[n]to e ca[m]po.

A fonética justifica esta escolha pela facilidade articulatória, pois o [n] e o [t], de ca[n][t]o, compartilham o mesmo local de produção - são alveolares; fato também observado com o [m] e o [p], de ca[m][p]o, sendo, neste caso, ambos bilabiais.

Além destas motivações, a autora cita a *motivação lexical*, estreitamente relacionada à motivação histórica de um vocábulo. O exemplo citado é o do segmento "c" do substantivo primitivo *medico*, que daria origem a *médico*, *medicamento*, *medicinal*. Também podemos citar a palavra 'sal', grafada com 'l', e este 'l' continua aparecendo na grafia das palavras derivadas, como 'saleiro', 'salgado' e 'salina' (MIRANDA et al, online, preservando, na escrita, a relação semântica que as une).

A última motivação citada nesta tipologia é a *motivação diacrônica ou etimológica* - relacionada a mudanças fonéticas como efeito da perda da motivação morfológica e semântica, passível de explicação quando se conhece a origem da palavra. Um exemplo ilustrativo desta motivação diacrônica é a forma de tratamento da 2ª pessoa "você". Para entender este vocábulo na atualidade, será necessário diacronicamente estudar sua origem. *Vossa Mercê* ou "Vossa Dignidade", significavam, a princípio, "recompensa, benefício, presente, dignidade" e era de uso para tratamento real em Portugal. Segundo Lapa (1991) e Faraco (1991), a forma mais antiga registrada no português é *Vossa Mercê*, forma de tratamento própria ao rei, e está registrada desde fins do século XIV, dando origem às formas brasileiras *ocê/ce* as quais, com o passar dos anos, foram se popularizando e se transformando em formas intermediárias, tais como, *vossamecê* > *vossancê* > *voismecê* > *ancê* > *oncê* > *sucê* > *vacê* > *você* > *ocê* > *cê*. Estas duas últimas, como variantes não formais. Embora ainda não presentes na linguagem escrita formal, já se fazem presentes no registro coloquial atual do português brasileiro, especialmente nos dialetos caipiras do interior de Minas Gerais. Kato (1986, p.19) diferencia a linguagem escrita da oral por suas características: a linguagem escrita é formal e resistente à mudança; já a oral pode ou não ser desprovida de qualquer formalidade e é passível de mudança com o tempo, o que acaba provocando um afastamento natural entre as duas variedades. Assim, quando a motivação vai deixando de existir, o que foi observado nesse exemplo do *Vossa Mercê*, o que resulta, acrescenta a autora, é um misto de relações motivadas e arbitrárias.

2.1.7 Tipologia De Faraco (2005)

Faraco (2005:9-10) defende que o sistema gráfico do português brasileiro tem: (i) representação alfabética, pois seus fones são representados por grafemas (consoantes e vogais), e (ii) memória etimológica, por adotar formas em alguns vocábulos que não são justificadas pela relação fone-grafema. De acordo com o autor, só há duas formas para o aprendiz operar com as representações arbitrárias: ou por meio da memorização do vocábulo e/ou recorrendo a um dicionário. Por conseguinte, podemos perceber formas distintas de se pronunciar o vocábulo "tia", que admite duas transcrições fonéticas: uma dental ou alveolar desvozeada [t] como em [t]ia ou a uma africada desvozeada alveopalatal [tʃ] como em [tʃ]ia, a depender do dialeto da região do aprendiz. A escrita tem um caráter de neutralidade em relação à fala, pois só há uma forma de escrita deste vocábulo "tia", mas existem na produção oral duas formas distintas. Faraco argumenta que esta neutralidade da escrita em relação à fala pode ser concebida como uma vantagem, por ela ter este caráter de uniformizar o sistema linguístico, ou seja, todos os dialetos grafam um vocábulo da mesma forma, além de permitir uma base segura de comunicação entre falantes de variedades diferentes. Não podemos esquecer que, por ser a língua uma entidade viva e em uso, ela vai variando a depender de diversos fatores, tais como: espaço geográfico, domínio e uso que faz da língua que utiliza, nível sociocultural dos falantes, grau de intimidade do interlocutor, variação etária, gênero, a cultura na qual o falante participa e do contato com outras culturas, etc.

Faraco (idem, p. 15) afirma que **o sistema gráfico da língua portuguesa** existem apenas dois tipos possíveis de relações entre o grafema e o fonema: (i) *as relações biunívocas ou 100% regulares* e (ii) *as relações cruzadas*. As relações biunívocas, conforme veremos adiante, equivalem a regularidades diretas descritas por Mora (1998); esta relação é denominada monogâmica na tipologia proposta por Lemle (2000). É caracterizada pela fidelidade, ou seja, há apenas uma realização possível entre grafema/fonema e fonema/grafema, como por exemplo, os fonemas /p,b,t,d,f,v, a/, para os quais há apenas uma representação fonética possível, [p,b,t,d,f,v,a]³. O segundo tipo, denominado *relações cruzadas*, pode ser

³ Faraco (2010, p 18) comenta, que os segmentos /t / e /d/ na maioria absoluta dos casos são fiéis a esta relação, entretanto, há aqueles casos relacionados variedades dialetais do português brasileiro em que esses segmentos alveolares são realizadas foneticamente como africadas, a saber, quando os segmentos /t,d/ estão diante de /i/.

subdividido em relações: (i) previsíveis; (ii) parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias e (iii) totalmente arbitrárias.

As *relações cruzadas previsíveis* são subdivididas em duas categorias: (a) um grafema tem mais de uma representação fonêmica no sistema. Exemplo é dado com o grafema "m", que se encontra no final de sílabas e participa na representação das vogais, nasalizando-as, como em 'campo', 'limpo' e 'bomba', e em final de vocábulo onde ele representa uma semivogal /y/ ou /w/ dos ditongos decrescentes "nasais", "porém" e "falam"; (b) um grafema que tem mais de uma representação no sistema. Cita como exemplo o "r" ortográfico nos contextos intervocálicos, como em "carra", 'branco' e 'prato'; e nos encontros consonantais tautossilábicos com a produção sonora de um "r" fraco, mas tem também o "r" forte que aparece nos seguintes contextos: início de palavra - "rua"; seguindo consoante em outra sílaba - "Israel"; final de sílaba antes de consoante vozeada "jordo" e "svozeada" - "torto". Além de tudo, há ainda uma representação sonora do "r" forte e do "r" fraco em posição intervocálica, como em "carro" e "arara", respectivamente.

As *relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias* podem ser estradas por fonemas que têm mais de uma representação gráfica, sendo, em alguns casos, previsíveis pelo contexto e, em outros, totalmente arbitrários.

Como exemplo desta *regularidade parcialmente previsível* pode ser percebido pelo grafema "j" quando este estiver seguido da vogal alta "u", média e média alta "o" vogal central baixa "a", ou seja, 'u', 'o', e 'a'. Os exemplos citados pelo autor foram "juba", "jogo", "jovem", "laranja", "juntar", "jongo" e "jangada".

Em contrapartida, quando os grafemas "g" e "j" estiverem seguidos de "i", "e", "é" e "i" nasal, a relação é totalmente arbitrária, como pode se observar em "girar", "geral", "germe", "jirau", "jenipapo", "jegue", "gingação", "jinsém", "nojento" e "argentino". A última categoria citada pelo autor é a denominada *relações cruzadas totalmente arbitrárias*, pois nela não há qualquer regra que possa indicar a grafia correta das palavras. Deste modo, para se saber a forma correta de se grafar um vocábulo, deve-se recorrer à etimologia da palavra. Assim, vemos que a unidade sonora [ʃ] pode representar o grafema "x" ou o dígrafo "ch", tais como em "chave", "chiste", "encharcado", "macho", "xale", "xisto", "enxarcado" e "faxineiro".

Um fato relevante a ser destacado nesta tipologia diz respeito à ausência de citação da influência do conhecimento de morfologia e da sintaxe como sendo um

caminho para se explicar a escrita e um vocábulo, como pode ser feito para se explicar o vocábulo carinhoso com o grafema 's' do sufixo 'oso'.

2.1.8 Tipologia De Morais (2008)

O autor propõe a dicotomia regularidade/irregularidade para categorizar as relações grafema/fonema presentes na escrita em língua portuguesa. Com referência às relações fonográficas, são apresentadas: (i) as regulares, que se subdividem em três tipos: (a) as *regulares diretas ou do tipo biunívoco*, (b) *regulares do tipo contextual*, (c) as *regulares morfológico-gramatical* e (ii) as *irregulares*.

As relações *fonográficas regulares diretas* são aquelas em há uma biunivocidade, ou seja, um fonema representa um único grafema, e esse grafema só representa este fonema. Só há, assim, uma realização possível entre grafema/fonema/ grafema, a saber, os fonemas /p,b,t,d,f,v,a/ tem a seguinte realização possível, [p,b,t,d,f,v,a]. Cita como exemplo os vocábulo "pato", "bola" e "fivela". Argumenta, entretanto, que **esta fase da aquisição da linguagem escrita é perceptível e aceitável na escrita dos aprendizes** a troca de um fonema que faça parte de vocábulo, como podemos ver no par mínimo dos vocábulo "faca"/"vaca" cuja única diferença reside na troca dos fonemas /f, v/.

Nas relações *regulares contextuais*, duas pistas ajudariam o aprendiz descobrir qual o grafema deveria ser escrito no vocábulo: (i) a posição ocupada pelo segmento no vocábulo e (ii) qual seria o segmento subsequente. Dentro desta perspectiva, cita o autor, as distribuições contextuais possíveis do "r" ortográfico no português brasileiro. O "r" forte seria encontrado nas seguintes posições contextuais: início de palavra "rua"; seguindo consoante em outra sílaba "Israel"; final de sílaba antes de consoante vozeada, "gordo", e desvozeada, "torto"; e competindo com o "r" fraco em posição intervocálica, "carro". Já o "r" fraco estaria restrito a dois contextos: em posição intervocálica, "caro", e seguindo consoante na mesma sílaba, "prato". Outros casos de regularidades contextuais ilustrados por Moraes são: o uso de "g" e "gu" em vocábulo como "garoto" e "guerra"; o uso de "s" no início de vocábulo, formando sílabas com "o", "u", como em "sapinho", "sorte" e "sucesso"; o uso de "r", "n", "nh" ou "~" para grafar as nasalizações de nossa língua em vocábulo como campo,"canto","minha","pão","maçã", entre outros. As últimas relações regulares citadas pelo autor são as *morfológico-*

gramaticais, nas quais a simples compreensão das regras que subjazem à formação da palavra já descreveria a regra a ser utilizada, por exemplo, a categoria gramatical a que o vocábulo pertence. Alguns exemplos ilustrariam este caso, tais como os substantivos derivados de adjetivo devem ser grafados com  caso de "beleza" e "pobreza"; os adjetivos derivados de substantivo têm a grafia  realizada com "s", como em  "português", "francês" e demais adjetivos que indicam o lugar de origem, etc.

A última correspondência fonográfica citada é o caso das *relações irregulares*. Entre as irregularidades encontradas na ortografia da língua portuguesa, há aquelas complexas, aquelas que têm no mesmo contexto dois ou mais grafemas representando a mesma unidade, sem nenhuma regra para definir seu uso. Assim, o fonema /s/ pode assumir a representação de: "SS", como em "cassino", "passado"; "c", como em "cimento", "bócio"; "ç", em "torço" e "moça"; "sc", em "piscina" e "nasce": "sç", em "nasça"; "x" em "experiência"; "xc", em "exceto"; "s", em "semelhança" e "curso"; e "z", em posição final de vocábulo, como em "paz", "tenaz", produção perceptível no dialeto de Belo Horizonte. Outros exemplos citados são: o emprego do H inicial, como em "hora" e "harpa"; a disputa  entre e, i, o e u, em sílabas átonas que não estão no final de palavras, como os seguintes vocábulos, "cigarro"/ "seguro", "bonito" / "tamborim"; e alguns ditongos que têm pronúncia reduzida, como "caixa", "madeira" e "vassoura". Moraes enfatiza a importância de se trabalhar com a memorização da forma correta do vocábulo que contém esses contextos irregulares e, também, de oferecer uma vasta e rica exposição à escrita impressa em variados materiais, promover situações de ensino-aprendizagem que levem o aluno ao conhecimento da norma  fonográfica e estabelecer metas em relação ao aprendizado do aluno.

É relevante observar que, na tipologia de Lemle (2000), a autora não dá destaque àquelas regularidades da escrita ligadas à morfologia que ajudariam na escrita ortográfica, entretanto pontua ser importante dar atenção aos sufixos, relacionando-os às classes de palavras para a produção da grafia correta.

2.1.9 Tipologia De Lemle (1982)

Uma tipologia dos erros de ordem consonantal, referência na área de Educação, Alfabetização e Linguística, bastante difundida no Brasil é a de Lemle

(1982). Nesse estudo comparativo entre o sistema fonológico e o ortográfico, a autora expõe quatro tipos de relações de correspondência grafema - fonema ou vice-versa, em quadros didaticamente organizados - caracterizadas como sendo de perfeita motivação fonética. No Quadro 1, a autora expõe exemplos de casos de correspondência biunívoca entre grafema/fonema/grafema, para os fonemas /p,b,t,d,f,v,a/, em que há apenas uma realização possível, a saber, [p,b,t,d,f,v,a] encontrados em diferentes posições e tipos silábicos nos vocábulos.

Quadro 1

Relações biunívocas: um para um

Fonema	Grafema	Exemplos
/p/	p	Pará , Lapa, Pluma
/b/	b	Boca,cabelo, bruta
/t/	t	Telhado, fato, trovoada
/d/	d	Data, roda, drama
/f/	f	Fado, cafezal, Freitas
/v/	v	Vadio, novela, livro

No Quadro 2, estão listadas as relações múltiplas, nas quais os s, m, n, l, c, qu, g, gu, i, e, u, o, r, rr,  e am possuem sons diversificados na palavra, representando vários fonemas, de acordo com sua posição - motivação fonética combinada com a posição da letra no vocábulo. Um dos exemplos destacados pela autora é o do grafema "s", que representa [s] em início de palavra, [z] como se atesta em "casa" e "duas árvores", [š] diante de consoante surda ou em final de palavra, por exemplo, "resto" e "duas casas"  [ž] diante de consoante sonora, como em "rasgo", "duas gotas".

Quadro 2

Relações múltiplas: 1 grafema representando vários fonemas, segundo a posição

Fonema	Grafema	Exemplos
/R/	'r'	Ralo, enraizado

/r/		ora, grato, lamber
/k/	'c'	Casaco, pataca, Crato
/s/		Cenário, macieira
/s/	's'	Sínodo
/z/		rasa, Duas arvores
/s/		Pesto
/z/		Rasgo, duas gotas
/g/	'g'	Gato, lago, tigre
/ʒ/		Gelo, mágico

Miranda et al. (2008) afirmam que o conhecimento pelo aprendiz do contexto de uso de certos segmentos leva a uma redução do número de alternativas para certos grafemas. Cita o fonema /s/ como exemplo, que, embora existam nove grafemas disponibilizados para sua representação, quase a metade deles é de dígrafos /ss/, /sc/, /xc/, e /xç/, só podendo assim ser escritos em contextos intervocálicos. As dificuldades encontradas pelo sujeito aprendiz durante o processo de aquisição da escrita são notórias, pois até compreender que um mesmo som pode ser representado por nove grafemas diferentes exige um tempo de maturação e construção do conhecimento fonológico sintático, semântico, etc.

Quadro 3
Relações múltiplas: 1 fonema representando vários grafemas

Fonema	Grafema	Exemplos
/s/	S, ss, sc, sç, xc, C, ç, x, xs	Cansar, Passa, nascimento, Cresço, excelente cinema façanha próximo exsudar
/r/ /R/	r rr	arara terreno
/ʒ/ /g/	J g	Jibóia garota gato
/k/	C antecedendo "a", "o", "u" e dígrafo qu antecedendo "e" e "i"	Catador, cama, bicudo Pequeno, quina

As relações múltiplas ou de concorrência são, de fato, as mais complexas no processo de alfabetização, pois, como um som poderá ser representado por várias letras a depender do contexto, não existe nenhuma regra que ajude a compreender e

saber ao certo a escrita correta, restando ao aprendiz memorizar a forma seguindo a escrita padrão. Associada a esta dificuldade estão outras palavras cuja motivação fonética está perdida, havendo, entretanto, motivação de ordem morfológica ou etimológica para ajudar na escrita do vocábulo. No processo de alfabetização não basta, como afirma Magalhães et al (2011), o professor fazer o aprendiz compreender as relações de escrita; é necessário, antes de tudo, interpretar, criticar, verbalizar a respeito das relações existentes, para que o aprendiz possa, com êxito, transpor sucessivamente cada uma das fases, construindo, com isso, seu conhecimento sobre o sistema da escrita do alfabeto padrão.

De acordo com esta proposta tipológica de Lemle, as duas primeiras relações descritas acima guardam entre si uma lógica em ordem decrescente, do fonema - motivado foneticamente, entrando na terceira etapa para o campo, além da fonética e fonologia. Segundo a autora, caso seja essa a lógica construída pelos aprendizes, parece ser este processo de aprendizagem da escrita composto por três etapas: (i) o aprendiz acredita na hipótese da monogamia, ou seja, que, independente da posição que ocupa, o mesmo grafema representa a mesma unidade fonêmica; (ii) ele perceberia que há algumas particularidades na distribuição dos segmentos, substituindo assim a hipótese da monogamia pela poligamia condicionada com restrição de posição; (iii) por fim, exploraria as relações arbitrárias do sistema, descobrindo que, além da considerada poligamia com restrição de posição, também haveria os casos dos segmentos concorrentes.

Os erros ortográficos têm suas ocorrências ligadas a pelo menos três definitivas e distintas etapas que, embora inter-relacionadas, não são necessariamente lineares:

- (i) primeiro, aparece a primeira forma de um vocábulo;
- (ii) em seguida, esse vocábulo apresenta variações de forma;
- (iii) na etapa subsequente, o aprendiz fixa sua atenção na escrita de uma forma única, geralmente aquela que se aproxima e/ou segue as normas da escrita padrão, mostrando assim a aquisição plena do fonema, o domínio das regras que governam a escrita e a forma de caracterização de um fonema em grafema na língua escrita.

Após a exposição pormenorizada dessas quatro tipologias de erros realizada nesta seção, percebemos que, embora sejam semelhantes em vários aspectos, umas são mais abrangentes do que outras, pois há viés de categorização que não leva em consideração o mesmo número dos processos fonológicos existentes na

língua portuguesa. De acordo com Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1991), **este atestado em publicações científicas de 8 a 42** processos descritos no idioma pátrio. Esta inexatidão, portanto, deve-se a diversas formas de categorização dos processos seja fonéticos- fonológico, fonético ou apenas fonológico e se são eles categorizados como específicos da língua oral, escrita, ou de ambas. Nas publicações científicas da área, levantamos entre 8 a 13 categorizações diferentes. Esta variação também pode ter sua motivação na coleta do *corpus*, dependendo de os dados **em** coletados transversal ou longitudinalmente. Na próxima seção, detalharemos como foi concebida **tipologia** dos erros baseada nos contextos fonético-fonológico, vocálico e consonantal.

2.1.10 Contribuição desta pesquisa às tipologias

Com base nas referências citadas na seção anterior, elaboramos uma proposta tipológica de erros ortográficos focada nos processos de viés fonético-fonológico. Nesta proposta, construída a partir da categorização dos dados coletados no texto da primeira versão manuscrita do relato autobiográfico, subdividimos os processos em dois contextos - vocálico e consonantal. Ressaltamos, entretanto, que só estarão contemplados em nossa proposta tipológica os processos inventariados em nosso *corpus*.

Os erros coletados foram aqueles relacionados à Fonologia e à Morfossintaxe. Nesta última categoria estão aqueles erros referentes aos paradigmas de conjugação, concordância e regência. A pontuação, por sua vez, relacionamos à Fonologia, pela dependência das estruturas prosódicas em sua marcação, e a acentuação relacionamos à ortografia e à prosódia. Já os processos relacionados às categorias vocálica e consonantal estão no nível da Fonética e da Fonologia. Na categoria vocálica estão contemplados seis processos fonológicos: monotongação, ditongação, harmonia vocálica, epêntese, apagamento e flutuação de formas preposicionais. Em contrapartida, na categoria consonantal, agregamos duas subcategorias de erros ortográficos: os relacionados à oralidade e aqueles relacionados exclusivamente ao processo de escrita. Na subcategoria de apoio na oralidade se encontram os fenômenos de hipercorreção, hipossegmentação e hipersegmentação. Já os erros considerados de apoio na escrita foram distribuídos

entre aqueles dependentes e independentes do contexto. Os erros fonológicos com ocorrência independente do contexto congregam os vocábulos que apresentaram um dos seguintes fenômenos: apagamento de fricativas; líquidas, nasal e vocálico; b) troca/permuta por lugar de articulação; c) rotacismo; d) epêntese consonantal. No grupo dos erros fonológicos com ocorrência dependente do contexto encontramos dois grupos: os que não acarretam alteração da função semântica do vocábulo e aqueles que acarretam. No primeiro grupo se encontram a) erros por representações múltiplas dos fonemas /s/, /z/, /ʃ/, etc; e b) erros por inobservância das regras contextuais de motivação fonética. Veja a exposição no quadro abaixo que formaliza a distribuição de categorias, subcategorias e grupos da nossa proposta tipológica.

Nossa Proposta Tipológica para Classificação de "Erros"

1. Morfossintaxe

1.1 - Paradigma de uso das desinências 'am' e 'ão'

1.2 - Acentuação

1.3 - Concordância

1.4 - Regência

* Pontuação

* Acentuação

2. Fonologia

2.1 - Vocálica

2.1.1 - Monotongação

2.1.2 - Nasalização

2.1.3 - Semivocalização de // para o glide /w/

2.1.4 - Harmonia Vocálica

2.1.5 - Apagamento Vocálico

2.1.6 - Epêntese Vocálica

2.1.7 - Lateralização do /w/ em final de sílaba

2.2 - Consonantal

2.2.1 - Apoio na oralidade

2.2.1.1- Apagamento consonantal

2.2.1.2 - Substituição ou troca de segmentos

2.2.2.3 - Rotacismo

2.2.2.1 - Segmentação não convencional de palavras

2.2.2.1.1- Hipersegmentação

2.2.2.1.2 -Hipossegmentação

2.2.2.1.3 - Hipercorreção

2.2.2 - Apoio na escrita

2.2.2.1 - Dependente do contexto

Fonema /s/

2.2.2.2 1- Inobservância das regras contextuais

2.2.2.2.2 Omissão ou junção do 'h'

2.2.2.2.3 Representação gráfica de “n” e ‘m’

2.2.2.2.4 Representação gráfica de “r” e ‘rr’

2.2.2.2.5 Representação gráfica de “x” e ‘ch’

Uma descrição pormenorizada das categorias consonantal e vocálica e das subcategorias acima especificadas será feita no capítulo de discussão dos resultados, partes I e II deste trabalho. No capítulo 4, conceituaremos cada fenômeno presente no relato autobiográfico, descreveremos suas ocorrências, analisando os erros e comparando os resultados encontrados em pesquisas desenvolvidas sobre o português brasileiro.

2.1.11 Critérios De Avaliação Diagnóstica Adotados Neste Trabalho

Adotaremos na avaliação diagnóstica de erros da escrita da informante-aprendiz a proposta tipológica de Lemle (op.Cit). Seus critérios de avaliação dos erros estão baseados na correspondência fonema-grafema. A autora os categoriza a partir dos três tipos de falhas presentes na produção escrita. Esta categorização analisa os erros que ferem desde o princípio da regularidade indo até os mais irregulares:

(i) Caracterizadas como de primeira ordem são as falhas que não apresentam correspondência linear, sequência de sons e letras e têm relação direta com o lento desempenho do aprendiz na leitura e a baixa soletração silábica  escrita. São exemplos a serem citados os casos de repetição *ppai* > *pai*; de omissão *trs* > *três*; de troca na ordem das letras *parto* > *prato*; de falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra *rano* > *ramo*, e, por fim, a incapacidade de classificar, com distinção, algum som *sabo* > *sapo*.

(ii) As falhas de segunda ordem estão presentes no processo de transposição fonética da fala para a escrita, conforme *matu* > *mato*; *tenpo* > *tempo*; *genrro* , *azma* > *asma*; e *eles falão* > *eles falam*,  exemplos que confirmam estas falhas.

(iii) Nas de terceira ordem se enquadram aqueles erros ortográficos caracterizados pelas trocas entre letras concorrentes, ou seja, quando um fonema é representado por diferentes grafemas, com semelhanças de sons. Estes são erros que gradativamente vão sendo superados pelos aprendizes durante o Ensino Fundamental I, como os vocábulos açado > assado; trese > treze, acim > assim; jiganete > gigante; chingou > xingou, sau > sal; craro > claro, entre tantos outros. Adotando-se os critérios avaliativos propostos por Lemle (1982), é considerado alfabetizado aquele aprendiz que comete apenas falhas de terceira ordem.

Assim, após ter sido feita a categorização dos erros presentes no *corpus* de nossa informante, é possível pelo critério de avaliação diagnóstica proposta por Lemle, determinar o estágio de desenvolvimento da escrita em que a informante aprendiz se encontra. Percebemos, entretanto, que, embora seja possível construir hipóteses sobre a trilha percorrida pela aprendiz na construção do aprendizado da escrita, não conseguíamos determinar em que fluxo essa trilha acontecia. Objetivando levantar este percurso de construção/ teste de hipóteses levantadas pela informante durante seu processo de escrita, fizemos uma gravação da tela do computador pelo software *Camtasia* durante o uso deste instrumento de gravação de *corpus digitado*. Este aplicativo tem o poder de gravar toda a tela do computador, assim como os movimentos feitos pelo usuário com o mouse e as teclas do teclado. A partir da análise desta gravação, pretendemos descrever uma das possíveis trilhas percorridas pelo informante durante o seu processo de escrita. Diante da possibilidade de fazer uma avaliação do próprio desempenho escrito, por meio da análise da gravação de uma sessão de digitação, defendo que o aprendiz terá a oportunidade de avaliar seus erros mais como usuário inconsciente da língua que usa do que como o produtor daquele texto marcado por desvios da norma padrão que ele percebe no ecrã do computador.

O editor de texto assume o papel de apontar, por meio de sublinhado verde ou vermelho, os erros realizados na escrita das palavras digitadas, neste caso o aprendiz se vê como uma presa fácil da linguagem que usa tão proficientemente, pois o incomoda a marcação do vocábulo, o que o leva à criação de hipóteses para sanar este problema. Por este motivo é que Byrne (1995) afirma que realizar as ações de digitação de um texto é fácil, difícil é descrever o passo a passo de todas as ações realizadas para fazer essa digitação. A reflexão sobre o erro produzido é um ato consciente, pois está intimamente imbricado com a ação de escrever uma

palavra, analisá-la e até fazer sua correção, é a metalinguagem, ou seja, a “habilidade que um indivíduo tem de refletir, explicitamente, sobre a estrutura sonora das palavras faladas e ou escritas” (SNOWLING e HULME, p. 726, 1993). A seguir, apresentaremos as referências que embasarão a análise dos dados da versão digitada.

2.2 PARTE II - ESCRITA DIGITADA

2.2.1 Seguindo a Trilha da Escrita no Computador

As tecnologias de informação e comunicação estão disseminadas em nosso meio. Não ficamos alheios às mídias eletrônicas, pois as usamos diariamente. A consciência de nosso envolvimento com elas se dá apenas se fizermos uma anamnese das atividades realizadas nas últimas 24 horas. Este mundo digital nos absorve e nos arrasta, como se fosse um ciclone,  nos dando oportunidade de permanecer no lugar em que nos encontrávamos. Já ao despertar, o indivíduo está cercado de tecnologias. Vive-se a era digital desde cedo, com o relógio que nos desperta, com o café da manhã aquecido no microondas, as notícias divulgadas pela tv, o cartão do transporte público urbano que nos dá mobilidade, o computador como instrumento de trabalho, diversão, orientação; o dinheiro sacado no caixa eletrônico, entre tantas outras atividades geridas pelas tecnologias digitais. Todos esses instrumentos são, na verdade, uma parte pífia do inconsciente uso das tecnologias que nós fazemos no nosso dia-a-dia. Uma vez que se tenha acesso a uma mídia, qualquer uma delas, abster-se de seu uso representa uma ideia inconcebível. É nesse contexto que (Castells, 1999) pondera que neste mundo no qual vivemos - da era da informação - o conteúdo digital tem o poder de criar novas bases para uma organização social em rede. É, justamente, neste cenário que chegam ao mundo as crianças há duas   décadas, desde a gestação monitorada nos hospitais por um ultrassom em 3D e por todas as tecnologias.

O computador, uma das ferramentas disponíveis àqueles nascidos na era digital, é apenas mais um instrumento que, conectado à internet, seduz pelo acesso direto às novas informações, as redes sociais e mundiais, aos multimeios que disponibiliza. Na verdade, parece existir uma conexão entre tecnologias digitais e crianças, unidos de forma inverossímil. Estas últimas gerações parecem trazer, ao

nascer,  "fator  " que os distinguem das gerações anteriores. Parecem possuir em seu corpo um prolongamento multiadaptável às diversas ferramentas digitais, ativado quando entram em contato com um aparelho tecnológico pela primeira vez, mostrando uma predisposição genética aos novos meios. Carneiro (2002, p.72) se surpreende com a habilidade com que crianças aprendem a utilizar o computador, é tão formidável que não há a obrigação da busca do conhecimento, pois só o fato de não ser adulto já lhe delega esta posição.

É uma relação de puro pertencimento a uma geração,  ferença de comportamento perceptível entre os nascidos em época anterior e após os anos 70 e 90 do século XX. Os termos gerações X e Y designam, respectivamente, a geração dos imigrantes digitais e a geração dos nativos digitais. A definição destas gerações usada nesse trabalho deriva da adotada por Palfrey e Gasser (2008) e está relacionada à informática. A geração Y, ou dos nativos digitais, contempla os sujeitos nascidos no início dos anos 1990, época da proliferação das novas tecnologias de informação e comunicação. A geração X, por sua vez, nomeia aqueles indivíduos nascidos entre meados da década de 1970 e final da década de 1980, antes do aparecimento da internet. Em outras palavras, a educação pelas e para as TICS definiu a geração  a geração X foi caracterizada como aquela geração em que os indivíduos se tornaram conhecedores das inovações tecnológicas apenas quando adultos, quando foram aos poucos descobrindo e se envolvendo com as mídias digitais.

2.2.2 Vozes reticentes ao uso do computador como recurso educacional

Ao longo das últimas décadas - muitas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar a influência do uso do computador no processo de alfabetização de crianças e de adultos. Se há, por um lado, os que demonizam a utilização deste instrumento no processo educacional, por outro, existem os defensores da inserção das tecnologias na instituição escolar, fundamentando sua defesa em resultado de pesquisas que mostram os benefícios do seu uso nas práticas pedagógicas atuais. Uma das vozes contrárias à inserção desses instrumentos tecnológicos no ensino, discutindo o tema a partir do projeto "Um laptop por criança" é a de Setzer (2009), professor do departamento de ciência da

computação da Universidade de São Paulo. Em defesa do seu ponto de vista, o autor analisa este projeto  originado no Media Laboratório do M.I.T - U.S.A, um dos mais importantes centros de pesquisa nas áreas de engenharia e tecnologia do mundo. No cerne do projeto estão seus idealizadores Nicholas Negromonte e Seymour Papert, defensores da acessibilidade dos estudantes à tecnologia, pois acreditam que o uso do computador poderá elevar o progresso educacional das crianças. Para rebater esta ideia, Setzer se aparelha com resultados de várias pesquisas desenvolvidas em diversas partes do mundo, discutindo o uso do computador por jovens aprendizes, crianças e adultos.

Um dos argumentos citados por Setzer está discutido no livro "A criança e a máquina", de Armstrong & Casement, os quais discorrem sobre o mal causado pelo uso do computador para a alfabetização de crianças, baseado em pesquisa que analisava o uso do software WTR (*Writing to Read*) como auxiliar do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de crianças da educação infantil até o 1º ano. Os resultados desse estudo mostraram que o uso do computador cria um condicionamento nos aprendizes, não apresentando nenhum resultado satisfatório na mudança de padrão de leitura e escrita desses aprendizes.

Dentro da linha argumentativa do trabalho anterior, encontra-se a pesquisa desenvolvida por Angris & Lavy (2002) nas escolas de Israel. Os autores analisaram o uso do software *Tomorrow* na modalidade (Computer-Aided Instruction - CAI), ou seja, na modalidade de ensino em que o computador ou suplementa o que o professor ensinou ou substitui as formas tradicionais de instrução. O *corpus* analisado foi composto por 200 escolas,  os resultados mostraram que não houve nenhum efeito significativo nos escores dos testes de matemática e hebraico dos alunos da 8ª série, mas houve um impacto negativo nos escores dos testes de matemática da 4ª série. Os autores concluem sua pesquisa afirmando não haver qualquer evidência que demonstre exercer o CAI (*Computer-Aided Instruction*) uma melhora significativa na educação.

No artigo "Desvendando mitos: os computadores e o desempenho escolar", Dwyer, Tom et al (2007) adotam como *corpus* os dados das pesquisas do SAEB de 2001, para verificar se há uma correlação entre o desempenho escolar de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do ensino médio e o uso de computador. Segundo os autores, os resultados indicaram claramente que é preciso repensar o papel do computador no ensino, pois todos os alunos das séries

pesquisadas, independente da classe social, mostraram que o uso *intenso* do computador diminui o desempenho escolar. Especialmente com relação aos alunos mais pobres, o uso do computador está surpreendentemente associado a uma piora nas notas. A conclusão desses estudos citados é que os métodos de ensino baseados no computador parecem ser menos efetivos do que os métodos tradicionais.

Uma pesquisa relevante desenvolvida por Sprietsma pesquisadora do *Centre for European Economic Research* no Brasil, na UNICAMP, analisou também dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico do Brasil (doravante SAEB) pelo INEP⁴, nos triênios 1999, 2001 e 2003. A autora investigou se o uso do computador e da internet nas escolas, pelos alunos da 8ª série, elevaria os resultados dos testes de matemática e escrita. Para fazer a análise, os aprendizes foram submetidos aos testes de lógica similares aos aplicados pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)⁵. Em seus resultados, a autora apontou que a associação entre um laboratório de computação na escola e o uso do computador livremente afetou negativamente os resultados dos testes de matemática e, especialmente, de leitura. A autora concluiu que o uso do computador não altera significativamente os resultados de matemática e leitura nas escolas, mas pontua que o sistema CAI promove o desenvolvimento de competências com a possibilidade da aprendizagem permanente e da inclusão social do indivíduo, objetivos educacionais defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (doravante Unesco). Contrariamente aos dados discutidos acima, sobre o impacto negativo do uso de "Um computador por criança" na elevação dos escores de matemática e leitura, a pesquisadora encontrou um impacto positivo e relevante de ser apontando neste estudo: há um aumento nos escores dos testes de matemática e leitura dos alunos se o professor fizer uso do computador e da internet como recurso pedagógico. Esta correlação entre o uso do computador associado à internet, o papel do professor e a avaliação de alunos será um tema discutido mais adiante.

⁴ INEP significa Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, um órgão do Ministério da Educação.

⁵ PISA significa Programa de Avaliação Internacional de Estudantes. Stands for [Programme for International Student Assessment](#).

2.2.3 Vozes favoráveis ao uso do computador como recurso educacional

Os trabalhos citados na seção anterior analisaram o uso dos recursos educacionais digitais do programa "um computador por criança", posicionando-se reticentes  seu uso, por mostrar, por meio dos resultados de suas pesquisas, que não há melhoria no rendimento dos alunos que fazem uso do computador nos testes de matemática e leitura. Em defesa da inserção das tecnologias de informação e comunicação nas instituições escolares, como instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, citaremos dois trabalhos relevantes realizados em dois municípios brasileiros, um de São Paulo e o segundo do estado do Piauí, sobre os quais nos deteremos no próximo parágrafo.

Em Hortolândia, município brasileiro do interior do estado de São Paulo, uniram-se a Unesco, a prefeitura e a universidade de São Paulo para avaliar um projeto de pesquisa  denominado "Aula interativa", gerenciado pelo instituto Eldorado. Esse estudo teve a duração de 18 meses e o objetivo de avaliar o impacto provocado pela capacitação de professores, conteúdo digital e tecnologias em sala de aula sobre o rendimento dos alunos. Os dados do *corpus* analisado foram coletados em 23 escolas, com 6.000 alunos do Ensino Fundamental e médio e 100 professores. Esses informantes foram divididos em dois grupos: um experimento e um controle. Os resultados dessa pesquisa apontaram uma elevação de 34% em português no rendimento dos alunos do Ensino Fundamental que faziam parte do grupo experimento e de 20% no rendimento em matemática. Esses escores alcançados foram de duas a sete vezes maiores do que os resultados obtidos pelo grupo de controle. Com relação aos alunos do ensino médio, foi observado um aumento significativo do rendimento quando comparado aos alunos do grupo de controle, embora não nas mesmas proporções. Esse estudo destacou alguns fatores que exerceram influência direta na melhoria do desempenho dos alunos das escolas de Hortolândia, entre eles, podemos destacar  interação professor-aluno, pois, quanto maior a interação professor-aluno, maior o interesse, o tempo de estudo, a colaboração, o compartilhamento de conhecimento e a tomada de iniciativa entre os alunos. O que aponta para a necessidade de uma relevante capacitação profissional, que permita  os professores desenvolverem e refinarem suas habilidades no emprego de tecnologias e na  disponibilidade do conteúdo digital.

Esta capacitação proporcionará aos professores  material didático de forma autônoma, usando os preceitos da Unesco para uma educação voltada para o século XXI - pensada para  desenvolver a criatividade, para  promover a inovação tecnológica e o pensamento crítico, para solucionar problemas e  ampliar a interação, a comunicação e a colaboração professor-aluno e vice-versa. Um último fator destacado como tendo papel relevante nessa teia da inserção das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é o crescente envolvimento das comunidades, referendado pelo apoio dos pais e tomadores de decisão na área de educação.

Uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com a prefeitura municipal, Empresa Positivo e governo do estado do Piauí, foi realizada no município de José de Freitas, cidade do interior do Piauí, localizada a 48 quilômetros da capital, Teresina. A escolha desse município deveu-se a sua posição no ranking brasileiro com o mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (doravante IDH) associado a sua liderança nas altas taxas de analfabetismo do país. Para reverter esse quadro, foi implantado nesta cidade um projeto denominado "Aprendendo com Tecnologia". O seu objetivo era disponibilizar as mais diversas soluções a esta escola piloto, tal como a capacitação dos professores para o uso das novas tecnologias interativas multimodais (lousas digitais, *laptops* e *tablets*, *softwares* educativos, etc) e o Portal Aprende Brasil, além de uma formação contínua de uso de tecnologias aos professores desse estabelecimento de ensino. Outro objetivo era o de avaliar o nível de aproveitamento de todos os alunos das escolas públicas, municipais e estaduais, do município, nas séries escolares do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A conclusão da pesquisa mostrou que houve um ganho de 8,3 pontos percentuais em língua portuguesa com todos os estudantes avaliados quando comparamos o teste final anterior ao início da experiência; em contrapartida, os alunos que estudaram matemática em salas com layout tradicional melhoraram apenas 0.2 pontos em relação ao período letivo anterior. Os resultados do projeto destacaram um aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (doravante Ideb) das escolas de José de Freitas. Os índices que  foram de 3,3 em 2007 se elevaram para 4,4 em 2009 nas escolas estaduais; já no sistema municipal, houve um aumento de 2,8 em 2007 para 3,4 no ano de 2009.

Gonçalves (2007) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar as contribuições da utilização do computador para a alfabetização e a pós-alfabetização de jovens e adultos e para a superação da autoproteção, através da fala dos/as

educandos/as para avaliar o papel do uso do computador na aquisição da linguagem escrita por jovens e adultos. Os dados do *corpus* foram coletados a partir do trabalho com um grupo de informantes constituído por 14 alunos, sendo 11(onze) mulheres e 03 (três) homens com faixas etárias entre 41 e 78 anos de idade. Os resultados dessa pesquisa mostraram que o computador trouxe inúmeros benefícios ao educando durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que também possibilitou a inserção digital e a emancipação desses alunos nesta sociedade midiática de informação para o mercado de trabalho. Com o uso do computador, os aprendizes descobriram que tinham capacidade para aprender algo novo, um discurso e uma realidade antes impensável pelos participantes. Uma das mais importantes contribuições de um trabalho desta natureza diz respeito à oportunidade que os aprendizes têm de, ao usarem o computador durante seu trabalho, refletir sobre o seu processo de alfabetização e pós-alfabetização, compreendendo as particularidades que caracterizam a linguagem oral e a distinguem da linguagem escrita, compreendendo também o papel exercido pela linguagem na constituição dos sujeitos em cada uma de suas esferas sociais: família, trabalho, lazer, instituição religiosa, escola etc.

É inegável, portanto, o papel instigador que o computador exerce sobre todos os indivíduos, independente da idade, classe social, gênero, faixa etária, etc. Esse instrumento, quando ligado à internet, permite um acesso direto a imagens, sons, textos, links e hiperlinks aliando-se aos aspectos lúdicos de diversão e entretenimento, possibilitando, adicionalmente, uma nova forma de aprendizado, a construção do conhecimento de forma independente e criativa. A experimentação do uso do computador por meio do mouse ou teclado instiga o usuário a uma busca voraz até atingir o objetivo almejado. Sendo assim, associado ao poder avassalador de difusão de conhecimento em nossa sociedade de informação, os computadores têm ainda a capacidade de exercer um fascínio incomensurável nos que preveem um futuro na sua utilização, especialmente dentro dos objetivos didático-pedagógicos especialmente nas pesquisas acima citadas.

Outra aplicação que podemos citar dessa tecnologia se dá na prática textual realizada por alunos aprendizes durante o processo de alfabetização. Nessa fase, quando o aluno escreve um texto com algum vocábulo desviante da ortografia padrão, o corretor ortográfico não reconhece o vocábulo e o marca com um sublinhado em vermelho. Assim, seguindo a trilha percorrida pelos usuários desse

instrumento, poderemos ter acesso aos caminhos realizados pelo usuário em suas tentativas bem sucedidas ou malogradas durante o aprendizado do domínio dessa ferramenta digital. Apenas o uso do computador em si, sem acesso à internet, pode potencializar para o professor uma prática pedagógica e uma avaliação inovadoras. Com esse instrumento, poderemos definir novas temáticas a serem discutidas com participação dos alunos, dar outros enfoques teórico-metodológicos, engajar os aprendizes em processo de aquisição da leitura e escrita na prática de produção de textos, em práticas pedagógicas inovadoras, levantando e desvendando as hipóteses de escrita testadas pelos alunos, especialmente nos anos iniciais de alfabetização. Podemos também utilizar o computador como instrumento de avaliação do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Por fim, o uso do computador pode instigar o professor a enxergar o papel social do educador dos dias de hoje, que é o de redimensionar as suas práticas e teorias, compreendendo que, entre outras necessidades, está a de reconhecer a ligação incontestável que existe entre a educação e as novas tecnologias, em particular, o computador (Araújo, 2008).

As novas tecnologias trazem, assim, um novo paradigma ao trabalho do educador, ajudando a redefinir o conceito de ensino-aprendizagem. O professor dos dias de hoje tem que ressignificar sua prática pedagógica, planejar e adaptar os conteúdos a serem explorados em sala de forma significativa para o aluno. É preciso repensar a relação estabelecida na escola, na sala de aula, entre o professor e o seu aprendiz, para responder aos anseios da educação contemporânea. A escola tem que fazer uma autorreflexão sobre seu papel nesse novo mundo híbrido - visto como um espaço em mudança nas novas configurações culturais, pois a sua reflexão possibilita a análise das subjetividades que permeiam e constroem a escola como instituição e as perspectivas reais de quebra dos seus paradigmas Carvalho & Pocrifka (Online), como foi realizado nas cidades de José de Freitas no Piauí e em Hortolândia em São Paulo.

O conhecimento que outrora estava exclusivamente no domínio do poder centralizado do professor, eternizado pelo saber da lousa e do giz, vem com as novas tecnologias se transformando e, quando compartilhado, dá um novo sentido ao aprendizado. Antes o aprendiz era direcionado a ver o que o professor determinava, na velocidade que o mestre imprimia as ações e da forma que sua concepção defendia. Hoje, o mundo descobriu que a construção de conhecimento é

uma via de mão dupla: tanto o professor tem saberes e ensina, como também aprende; quanto os alunos são possuidores de saberes, aprendem, mas também ensinam. Hoje todos aprendem, uns com os saberes dos outros. Os saberes são conhecimentos compartilhados, deixando-se de lado a imposição do conhecimento verticalizado. Em seu lugar, estrutura-se uma sala de aula fortalecida pela união dos atores envolvidos no mesmo processo de ensino-aprendizagem e, mesmo que os papéis desses atores sejam diferenciados, a meta é única e objetiva: alfabetização do sujeito aprendiz.

A escola atual, como *locus* e *práxis* desse saber formal, deve pensar seu objetivo de oportunizar a formação de sujeitos autônomos e criativos, não apenas alunos, mas professores, coordenação e direção escolar. A escola deve se abrir às mudanças e deixar as tecnologias serem agregadoras de valor à construção do conhecimento no espaço escolar. É pertinente ressaltar aqui que o uso desses instrumentos deve se fazer presente nas salas de aula, não apenas como mero aparato técnico, mas com a função de causar turbulência nos alunos e nos professores, chamando os primeiros a se responsabilizarem ativamente pela construção do seu conhecimento, e os últimos, a fomentarem e ressignificarem as suas práticas pedagógicas, levando-os a acreditar na profícua aliança entre tecnologia e saber.

A escola do século XXI tem que deixar de lado a secular situação do poder concentrado nas mãos do professor e se mostrar capaz de compreender e receber o aluno, este ser que leva consigo para a instituição escolar sua bagagem familiar, cultural, social, de conhecimento em processo, devendo, pois, abraçá-lo como parceiro no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve perceber, como diz Morin (2000a, p. 30), que, quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. Segundo Prilla et al (2011), do professor se espera que ele ensine mais que usar lápis, borracha e separar sílabas, espera-se que ele trabalhe com a interface do letramento digital no processo de ensino-aprendizagem. Trocando em miúdos: existem duas perspectivas de se fazer educação no novo tempo: (i) associar-se à inclusão de aparatos tecnológicos uma vez que uma parte dos alunos já se mostrou proficiente no domínio das ferramentas tecnológicas; a escola assume esta habilidade como um elemento estimulador em sala de aula ou (ii) negar este poder exercido pelas tecnologias, fechando os olhos para a nova

geração de aprendizes; não valorizar os saberes que são construídos fora da  espaço escolar e se fechando para o mundo contemporâneo, apegando-se às remotas memórias da didática aplicada às aulas da geração dos professores mais conservadores, cujas aulas eram pautadas na tecnologia de lousa e giz, da geração X, pois não se tinha conhecimento ou acesso às novas tecnologias, como tem hoje a geração Y.

Neste trabalho, adotaremos a primeira perspectiva, (i), por acreditarmos que, tanto na sala de aula quanto fora dela, o computador e os aplicativos educacionais poderão se tornar ferramentas relevantes na pesquisa e no fazer educativo; também por compartilharmos a mesma concepção de Coscarelli (2010), quando esta afirma que a função de desenvolver o letramento digital é do professor, desenvolvendo projetos que sejam realizados e estejam "conectados" ao mundo dos alunos. Neste trabalho, o computador associado ao aplicativo de gravação da tela *Camtasia*, versão 7.0, é usado pelo professor como uma ferramenta tecnológica em prol da avaliação processual da aprendizagem do aluno e para compreender como pode se dar a escrita dos erros ortográficos produzidos pela informante-aprendiz durante a escrita do seu relato autobiográfico digitado.

As gravações e transcrições do processo de refacção textual de três versões do relato autobiográfico forneceram valiosas pistas para a análise que implementamos, adicionalmente levantamos informações relevantes por meio da leitura dos depoimentos concedidos pela informante sobre temas relacionados ao processo de letramento extraescolar. Fatos observados na escrita manuscrita, tais como, inserção, omissão, apagamento, reescrita, troca ou exclusão total de um segmento poderá auxiliar na descrição da ação cognitiva reflexiva processada pelo sujeito durante o ato da escritura de uma palavra.

O olhar aguçado, nesta pesquisa, sobre o uso do computador pelo informante-aprendiz  permite conjugar dois olhares sobre o mesmo processo: (i) de um lado, do professor que comungará da vida do aluno através de sua escrita; (ii) do outro lado, da análise do aluno sobre o seu processo de aprendizagem. Nesta comunhão de perspectivas usa-se o computador para auxiliar na avaliação diagnóstica processual do aluno realizada pelo professor. Esta posição vai ao encontro do pensamento de Costa et al (online), ao pontuar que muitas vezes a ação mecânica de escrever e o decodificar de letras em um texto são confundidos

com verdadeiros atos de leitura e escrita, dando-se mais destaque ao produto do que ao processo dinâmico de alfabetizar.

Ao se avaliar apenas o resultado de um processo de alfabetização, limita-se o diagnóstico sobre o nível real de desenvolvimento cognitivo do aprendiz, levando o professor a fazer conclusões sem levar em consideração os aspectos relevantes e dinâmicos da alfabetização. Esta avaliação diagnóstica processual do percurso da alfabetização poderia ser realizada se fossem feitas gravações da refacção textual no computador, captadas por um aplicativo que grava a tela e os movimentos realizados pelo usuário no teclado. A gravação de movimentos na tela mostraria detalhadamente o passo a passo da produção textual, dando relevância a todo o processo de alfabetização, ressaltando os estágios de domínio das regras de escrita formal, as hipóteses testadas e atestadas durante a escrita, o significado da inlegibilidade de um vocábulo, a escrita truncada, as trocas, substituições, os erros ortográficos presentes no texto e a própria concepção de escrita do informante.

Nosso olhar, na segunda parte desta pesquisa, é direcionado ao professor, mostrando os benefícios da aliança entre tecnologia e alfabetização, ao trazer à discussão a concepção que o sujeito tem sobre sua escrita e sua experiência usando o computador. Se as tipologias dos erros ortográficos e os critérios de avaliação das falhas, apresentados na Parte I deste capítulo, já se mostram uma forma de avaliação importante, embora focada no produto da alfabetização do sujeito aprendiz, imagine quão relevante seria para o professor (alfabetizador, especialmente), quer seja de adulto ou crianças, usar esta tecnologia para gravar o processo de escrita do sujeito pelo uso de um editor de texto, por exemplo. Com os dados captados pelo *Camtasia*, é possível fazer um estudo detalhado e minucioso das escolhas realizadas pelo informante durante a construção de um vocábulo, de um texto, investigando as hipóteses construídas por ele durante suas tentativas de escrita, correção, apagamento e reescrita. A análise de uma seção gravada poderá nos mostrar questões significativas referentes à forma como se constrói a escrita, pormenorizando os passos do sujeito na construção do texto e até respondendo se há ou não um padrão de construção no processo de escrita.

Uma abordagem desta natureza é inovadora por ajudar o alfabetizador a compreender como as hipóteses do aluno são construídas a partir das decisões tomadas por ele em cada gesto realizado no teclado e no mouse, gravado por meio do aplicativo. A escolha do uso do computador associado a este aplicativo de tela

deve-se às seguintes razões: (i) por ter sido o computador usado para digitação do relato e inclusão digital do aprendiz; (ii) por ele proporcionar ao professor uma avaliação diagnóstica processual através da análise de dados gravados, fato impossível em uma sala de aula normal; (iii) por permitir analisar e reanalisar os dados gravados por meio dos recursos de multimídia, áudio, vídeo, com a possibilidade de edição de imagem, conforme declara Valente (1997); (iv) por trazer à discussão formas auxiliares de se investigar o processo de aquisição da escrita pelo sujeito aprendiz durante o uso que este faz de um editor de texto; (v) por possibilitar abrir o leque de observações sobre a produção textual, não se detendo apenas nas características dos erros ortográficos, mas levantando os caminhos percorridos pelo aprendiz, observando os processos que subjazem à produção escrita durante o ato da digitação, dentre outros.

Enfim, buscaremos através desta investigação compreender e interpretar questões relacionadas à alfabetização, assim como instigar os educadores a ressignificar suas práticas e teorias, conscientizando-se da necessidade de aliar o processo educacional às novas tecnologias como instrumento auxiliar de ensino (ARAUJO, 2008), SANTOS (2003), SANTOS & COSTA (2006).

Um exemplo de estudo que avalia o impacto da tecnologia na sala de alfabetização foi desenvolvido por Costa et al (2005), quando iniciou sua participação no Programa de Alfabetização e Inclusão - PAI. Nesse projeto, os alunos de Pedagogia, orientados por professores, ministravam as aulas, familiarizando-se com a prática de ensino e com as particularidades da alfabetização de jovens e adultos. Os alunos tinham ao seu dispor o computador, usado para desenvolvimento da linguagem escrita, para possibilitar o acesso às tecnologias de informação e comunicação e para permitir a inclusão digital. Outra função associada ao uso desta ferramenta de ensino não foi fazer uma avaliação longitudinal do processo de aprendizagem, mas uma triagem transversal dos dados escritos pelos informantes, para determinar em qual fase de aquisição da base alfabética se encontra o aluno. A inclusão do computador sanou alguns problemas encontrados durante a avaliação diagnóstica, tais como a forma truncada das letras e palavras, a ilegibilidade da escrita, a segmentação vocabular resultante ou não das dificuldades motoras. Os resultados da avaliação dessa pesquisa apontam que há uma evolução significativa da escrita no processo de alfabetização de jovens e adultos quando associado ao ensino há a utilização do computador.

Xavier (2011) discute os impactos exercidos pelas tecnologias sobre a aprendizagem da geração Y. O objetivo da pesquisa foi o de verificar como esta geração tem aprendido e utilizado as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro e fora da escola. Os informantes foram vinte e cinco sujeitos, crianças e adolescentes de ambos os sexos, entre nove e quatorze anos, alunos do Ensino Fundamental de uma escola particular que cursavam entre a 3ª e a 7ª séries. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário que requeria dos alunos respostas sobre suas condições socioeconômicas e tecnológicas. Para complementar a formação do *corpus*, também foram analisados os movimentos dos usuários do computador, a fim de avaliar as habilidades com tecnologias que cada um demonstrava ter. Os resultados indicaram que a Geração Y, por estar exposta a equipamentos tecnológicos desde cedo, tende a adquirir o letramento digital tão naturalmente quanto aprende a andar e a falar, e isso acarreta impactos positivos no seu processo de aprendizagem escolar.

Em "Sentidos e Caminhos para o uso do computador na alfabetização de Jovens e adultos", Fernandes (2012) analisa a percepção dos alunos jovens e adultos em processo de alfabetização diante das ferramentas tecnológicas. A pesquisa teve a duração de dois anos e quatro meses e contou com a participação de 100 informantes alunos de EJA, vinculados a uma instituição gerida pela sociedade civil. Os dados que compuseram o *corpus* foram captados por meio das observações de situações de fala quando o aluno usava o computador, em rodas de conversas, em entrevistas individuais e coletivas semiestruturadas,  depoimentos espontâneos captados ao longo da pesquisa. Os alunos foram incentivados a buscar informações em sites e navegar pela internet, a criar suas próprias contas de e-mail e entrar em salas de bate-papo. Segundo a autora, a entrada dos alunos na sala desmistificou esse ambiente. Resultados positivos do uso do computador como instrumento de ensino: (i) desenvolvimento pelo aluno de consciência fonológica das palavras, aguçada pelo corretor ortográfico do texto; (ii) interesse despertado para fazer curso de informática após uso do computador no curso; (iii) a maioria dos alunos se inscreveu em um curso de informática.

2.3 Considerações de Final de Capítulo

2.3.1 Síntese da Parte I

Ao longo da parte I deste capítulo, voltamos nosso olhar para as propostas tipológicas de erros ortográficos conforme Kato, Faraco, Moraes e Lemle. Essas tipologias fazem-nos refletir sobre as dificuldades quanto à compreensão e o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas com que os sujeitos aprendizes deparam durante o processo de aquisição da escrita. Analisar essas tipologias de erros, comparar as categorias propostas, compreender as idiossincrasias presentes na língua trazem à tona a elevada complexidade que subjaz a todas as fases da escrita, desde a forma de rabisco até o domínio completo da aquisição da escrita ortográfica. Pudemos perceber as variáveis que contribuem para a dificuldade da criança durante a escrita de vocábulos. Entre elas, citamos as relações não isomórficas entre fonemas e grafemas no sistema ortográfico da língua portuguesa. Parte desses erros se deve ao fato de nossa escrita, segundo Kato (2000), ser essencialmente fonêmica, ou seja, neutralizar diferenças fonéticas presentes na fala. Já Faraco (1992) apontou que parte dessas complexas relações estabelecidas entre fonema e grafema podem ser regidas por regras previsíveis, porém salienta que existem outras relações que fogem às regras e são explicitadas apenas através da etimologia da palavra. Já Morais (1996, 1999), inspirado em Lemle (1982), propõe em sua tipologia dois grupos, segundo as correspondências fonográficas, para categorizar os erros ortográficos. Ao analisar sua tipologia, o autor afirma ser o aprendizado da ortografia um processo cognitivo complexo, pois o aprendiz constrói suas possibilidades linguísticas auxiliadas pelos conhecimentos fonológicos, sintáticos, morfológicos, semânticos e pragmáticos da língua. Esse aspecto da interação simultânea dos conhecimentos construídos, e não apenas as regras citadas por Moraes, foi também observado por Moreira (1999, p.95), ao estudar as estratégias ortográficas utilizadas por adultos na hora da escrita. Segundo a autora, se, por um lado, no desempenho ortográfico dos aprendizes, a recorrência às regras ortográficas parece exercer apenas um papel secundário, pois nem sempre se fazem presentes na produção textual, por outro, percebe-se nos aprendizes: (i) uma sensibilidade aos princípios combinatórios de quantidade infinita de produzir sentenças significativas, (ii) um respeito às regras que governam a

ortografia da língua e (iii) além de tudo, sabem fazer uso das informações lexicais, sintático-semânticas e pragmáticas, em cada contexto Tal comportamento é observado também por Leite (2001) e Moreira (1997), quando os aprendizes estabelecem relações consistentes não só entre letras e sons individuais, mas também entre sequências gráficas e fonemas, pois são raros os registros de combinações que fogem ao padrão da língua, ou seja, aqueles que ferem as regras da língua portuguesa.

Ao apresentar a tipologia de Lemle (1982), uma das maiores referências para os estudos sobre a aquisição da ortografia do português brasileiro, sistematizamos nosso olhar de forma didática para o processo de construção e domínio do código escrito pelos aprendizes por meio de sua produção escrita. Sua proposta nos auxiliou a compreender a relação estabelecida entre o sistema fonológico e o ortográfico; além disso, é um instrumento de avaliação dos dados presentes na escrita, ampliando o espectro de nossa observação ao sistematizar, por meio de proposta de avaliação diagnóstica, os erros ortográficos no texto, categorizando três tipos básicos de correspondência por meio de três falhas da escrita textual e, ao final, diagnosticando o nível de alfabetização em que se encontra o aprendiz. Acrescentamos que outra relevante contribuição da tipologia proposta por Lemle é possibilitar ao estudante licenciando ou ao professor alfabetizador o contato com um instrumento de avaliação diagnóstica capaz de avaliar o domínio do código escrito dos alunos de sua turma.

Ao final, elaboramos e apresentamos uma proposta tipológica subdividida em duas categorias: erros referentes aos processos vocálicos e erros referentes aos processos consonantais, pormenorizando cada uma das categorias. Em seguida, declaramos a escolha do instrumento de avaliação diagnóstica que nos permitirá identificar, classificar e analisar os erros ortográficos da versão manuscrita e, por fim, relacioná-los a um dos três tipos de falhas propostos por Lemle, o que permitirá a constatação do grau de alfabetização em que se encontra o aprendiz.

2.3.2 Síntese da parte II

Na segunda parte deste capítulo, apresentamos dados de pesquisas realizadas dentro e fora do país, que argumentaram contra o uso do computador na sala de aula, por associarem esse uso a uma diminuição dos escores dos alunos em

testes de avaliação em matemática e português. As primeiras pesquisas citadas forneceram dados para embasar as críticas feitas por Setzer contra o projeto "Um laptop por criança". As pesquisas citadas evidenciaram que o uso do computador sem assistência do professor exercia uma influência negativa no rendimento dos alunos. Na verdade, nossa reflexão sobre os dados apresentados nos mostra que o computador, como instrumento educacional, não pode ser responsabilizado pelo fracasso no desempenho dos alunos, pois, conforme Spreitsma comprovou em seu estudo, se o professor fizer uso do computador e da internet como recurso pedagógico auxiliar, há, sim, um aumento nos escores dos testes de matemática e leitura dos alunos. Dessa forma, verificamos que não é o computador o vilão desse baixo rendimento, mas o uso inadequado e descontextualizado desse instrumento como recurso pedagógico.

Para contrapor aqueles que demonizam o uso do computador como recurso pedagógico em sala de aula, citamos dois estudos realizados em dois municípios brasileiros - um do sudeste e outro do nordeste - cujos índices de alfabetização eram considerados de risco, inaceitáveis pela Unesco. Nesses municípios, o estudo dividiu os participantes em grupo controle e grupo experimento. Nas escolas pesquisadas, os autores observaram que o investimento na formação dos professores, a inserção das tecnologias na escola, integrando diversos instrumentos digitais de forma contextualizada, mostraram exercer uma grande influência na elevação do rendimento dos alunos. Dentro dessa perspectiva, defendemos que a adoção do uso do computador, de um software de captação de dados de movimentos do mouse e teclado, em uma sala de alfabetização, poderá ser um passo importante para a inserção de tecnologia na vida do professor e dos alunos. Em outras palavras, o computador não vai por si só modificar a concepção de aprendizagem nas escolas, mas poderá, conforme Coscarelli & Ribeiro (2005, p. 27)  útil em cada situação de aprendizagem que requerer uma série de estratégias de ensino, contanto que o professor elabore as atividades das aulas, planeje atividades mais dirigidas, de acordo com cada objetivo estabelecido, ou mesmo, conforme o momento (SILVA, online 

Neste trabalho, expomos o papel que pode ter o uso do computador como instrumento auxiliar do professor, tanto no processo de ensino-aprendizagem como na avaliação diagnóstica processual da aquisição da escrita pela criança ou pelo jovem e o adulto. Também possibilita ao professor analisar a produção textual de

cada estudante, ao rever a gravação da escrita textual, para verificar se o sujeito tem ou não domínio dos grafemas no vocábulo. Refletir sobre os passos tomados pelos estudantes durante o processo de escrita é uma das vantagens de se aderir à inserção das tecnologias no espaço escolar.

Durante todo o capítulo, expomos pormenorizadamente o construto teórico que embasam este trabalho com relação à categorização dos erros ortográficos da escrita manuscrita, a análise que desenvolveremos com relação às observações colhidas durante as reelaborações textuais feitas pela informante usando o computador e a sua influência como instrumento auxiliar a ser usado pelo professor para realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos quanto ao aprendizado da escrita. Na seção seguinte, tentaremos trazer à tona dados relevantes da informante investigada neste  pesquisa. Faremos uma descrição dos seus círculos sociais de pertencimento, o grau de escolaridade dos pais e familiares e das diversas variáveis que poderão ter sido gatilhos tanto na inclusão como no êxodo escolar da informante.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO, REDES SOCIAIS E LETRAMENTO

"A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de 'ler' o mundo particular em que me movia (...), me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra." Freire (2006)

3.1 Iniciando A Trajetória

Ao ler sobre a história das políticas públicas educacionais brasileiras, tomamos conhecimento não apenas dos conflitos sociais e políticos existentes, mas, simultaneamente, compreendemos a concepção de educação compartilhada pelos brasileiros nas diferentes épocas. Nessa perspectiva, nas últimas três décadas, somos testemunhas de que mudanças vêm sendo operadas, especialmente em relação às políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Embora tenhamos implementado mudanças significativas nesse setor no Brasil, nossos passos ainda são lentos quando o tema se refere à inserção da história social dos alunos nas práticas educativas e escolares, seja do ciclo regular de estudo, seja da EJA. A história dos saberes construídos pelos sujeitos antes de chegarem à escola é, de certa maneira, desconhecida pela instituição escolar.

Por ser a informante deste trabalho um sujeito-aprendiz cuja história de escolarização foi marcada pela inclusão em sala de aula regular, seguida de exclusão do espaço escolar e, alguns anos depois, pela reinserção na escola, mas nas estatísticas de EJA, entendemos ser importante situar socialmente esse sujeito, antes de fazer a análise dos dados linguísticos de sua autobiografia, corpus desta pesquisa⁶. Para compreender os fatos descritos no relato autobiográfico,

⁶

O sujeito aprendiz desta pesquisa acordou com Sant'Ana durante entrevista concedida em março de 2007 que usaria o nome Maria, como pseudônimo. O nome Maria foi escolhido como homenagem a sua mãe. É importante ressaltar que a informante relatou, de início, em usar um pseudônimo no trabalho, pois segundo ela: " Parece que não sou eu. Quero dar realidade às coisas. Tenho aprendido a não ter medo nem vergonha do passado. Isso me faz sofrer menos.... a gente aprende a ter confiança na gente mesmo. Não é dinheiro que constrói a vida da gente, é a cabeça. Aprenda querer

procuramos levantar alguns acontecimentos históricos, sociais, culturais, linguísticos e educacionais, relacionados à informante, tentando revelar como foi-se estruturando o caráter multidisciplinar de todo seu processo de alfabetização e letramento. Entender os aspectos do processo de escolarização da informante, através de reconstrução histórica, é relevante, pois faz-nos compreender elementos que evidenciam as variações ocorridas na oferta de educação destinada àqueles que não tiveram oportunidade, ou que as tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se (EITERER & REIS, 2009, p.181).

3.2 Compreensão Das Relações Sociais

Para compreender como este círculo se estabeleceu, levantamos as relações construídas por esse sujeito na família, na escola e em sua comunidade. Partimos, pois, da concepção de que é através da linguagem enquanto ação sobre o outro e enquanto ação sobre o mundo que a criança (adulto) constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual ela vai operar (LEMOS, 1982, 119). Sendo assim, defendemos que o processo de escolarização e letramento de um sujeito se dá através de experiências compartilhadas entre ele e suas redes sociais de pertencimento - família, escola e comunidade; experiências e representações que estabelece com a modalidade da linguagem e do grau de letramento da instituição familiar a que pertence, i.e, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas sociais letradas, conforme Rojo (1998, p. 123). A partir desses pressupostos, resolvemos levantar informações, por meio de texto manuscrito e entrevistas, a fim de verificar a influência exercida por estes participantes na história escolar do sujeito, pois

"...olhar para o sujeito que opera sobre o objeto de conhecimento - a escrita - e, não, para um objeto que é a escrita sem sujeito, produto mecânico do treinamento escolar. Implica reconhecer que esse sujeito, ao formular hipóteses sobre a natureza e função deste objeto, está também sublinhando, em vários momentos, o percurso de um processo de construção que a instituição escolar opta frequentemente por apagar. (Abaurre & Coudry, 2008, p. 176)

Sabe-se que o domínio da oralidade participa, de maneira decisiva, do processo de formação da criança que se constitui enquanto sujeito, e sua maturação

coisas boas para mim." Vide Segunda entrevista com a Maria.

é a condição de passagem para o domínio das práticas sociais letradas, as quais foram intermediadas pelas suas redes sociais. Compreender a influência dos participantes das redes sociais sobre o processo de alfabetização e letramento da informante ajuda-nos a levantar dados sobre o grau de instrução de seus pais, amigos e familiares, para tornarmos-nos conscientes das formas como essa família agia em relação ao acesso à cultura letrada. Também nos possibilita observar o valor atribuído à educação pelos pais. Fazer uso das redes sociais para estudar estas tramas, malhas, árvores, teias, em suas mais diversas sinonímias não é, de fato, uma prática de pesquisa recente. Muitas pesquisas dessa natureza veicularam, segundo Aguiar & Fluminense (2007, p.2), em si mesmas, o conceito de relações humanas, de comunicação, de intercâmbio de informação e de trocas culturais ou interculturais entre as pessoas em processo de alfabetização e letramento.

3.3 Histórico da Pesquisa de Redes Sociais no Brasil e Além-mar

Desde o início da década de 40, pesquisas nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha discutiam o uso das redes como um poderoso instrumento metodológico de análise das relações sociais e interpessoais. Musso (2005.p.20) relata que este conceito de redes sociais remonta ao século XIX, aos escritos centenários de Saint-Simon que estariam associados às comunidades. Barnes (1987), por sua vez, conceitua redes sociais a partir da ideia das relações interpessoais, ligando indivíduos. Acioli (2007. p.2) afirma que o uso plural do termo, “redes sociais”, teria sido cunhado por Barnes, em 1954, quando da análise dos seus trabalhos sobre problemas sociais.

No Brasil, o uso desse termo em pesquisas científicas começa a povoar as publicações apenas nas últimas três décadas, impulsionado, especialmente, pela propagação das tecnologias de comunicação e informação. Estudos nas mais diversas áreas de ciências sociais, antropologia, psicologia, psiquiatria, sociologia, educação foram desenvolvidos usando as redes sociais para analisar diferentes objetos de estudo à luz de diferentes vieses de investigação. Guadalupe (2011), por exemplo, investigou, na área de saúde, a correlação existente entre as redes sociais e os pacientes com saúde mental comprometida. Pesquisa realizada na área

industrial, por Ramdomsky & Schneider (2007), analisou as relações de reciprocidade estabelecidas através das redes de trabalho entre empregados dos setores de construção, comércio, indústria de fusão de aço de um município do Rio Grande do Sul. A rede social também foi um instrumento de coleta de dados usado nas pesquisas desenvolvidas na área de educação. Ribeiro & Brito (2010) contou com o uso de rede social pessoal de uma comunidade periférica de Recife para estudar as formas como se estruturavam as práticas e eventos de letramento de crianças da comunidade. No desenvolvimento de sua pesquisa, as autoras investigaram como se estabeleciam as relações entre membros de uma família e da comunidade, e como todos os participantes das redes influenciaram no processo de escolarização dos alunos pesquisados. Dentro desta perspectiva, adotamos também esta rede de relações como forma de compreensão das relações estabelecidas pela nossa informante com os seus círculos sociais.

Por outro lado, também existem pesquisas que analisam as redes sociais por meio da cultura da escrita de adultos através de seus diários privados, memórias, cartas pessoais, entre outros instrumentos, com o objetivo de investigar as relações sociais que são perpassadas pela escrita em contextos não escolares. Da mesma forma que esta escrita memorialística nos conta muito sobre os indivíduos, sobre uma época descrita, também a observação das relações sociais mais próximas às famílias nos traduz em palavras os conceitos e experiências vivenciadas pelos indivíduos em sociedade familiar, comunitária, religiosa, etc. Heath (1987) argumenta que a relação estabelecida entre o que a criança vê nos livros, ou seja, seu conteúdo, e o que acontece no mundo é um conhecimento construído em seu seio familiar e concebido naturalmente. De Singly (1993 e 1996) e Lahire (2002 e 2004) compartilham a mesma concepção de que pais leitores são fortes influenciadores da prática de ler exercida pelos filhos, pois estes reproduzem parte do que vêem e presenciam. Rego (1990), por sua vez, afirma que o contato da criança com as práticas relacionadas à leitura e à escrita pode exercer uma boa influência no seu sucesso escolar, reafirmando o fato já atestado por Heath (Op.Cit) de que a leitura em voz alta, especialmente aquela feita em família, desperta o interesse da criança pela leitura.

Galvão (2003), partindo da análise dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (doravante INAF), aprofunda e amplia a análise sobre a herança de pais leitores e escritores para os filhos, afirmando que deve ser

observada como significativa a correlação existente entre estes dados com outros fatores - os sociais - tais como classe social, faixa etária, espaço geográfico, o que, em muitos casos, impossibilitaria o acesso de filhos e pais à cultura letrada e ao material escrito. Galvão, Batista & Ribeiro (2004) usaram também os dados do INAF para avaliar a forma como é feita a distribuição de acesso à cultura escrita no Brasil e entender quais variáveis influenciariam no nível de alfabetização. Suas análises corroboraram a pesquisa de Galvão, entretanto eles apontaram para o fato de que o acesso a um determinado nível de alfabetismo está diretamente relacionado ao capital cultural que a família possui, e este, por sua vez, estabelece relação direta com variáveis de cunho social, tais como classe social, raça e gênero. Também usando os dados coletados pelo INAF, Ribeiro, Vóvio & Moura (2002) chegaram à conclusão de que, entre as variáveis sexo, idade, classe social e escolaridade, o grau de instrução formal era a variável que maior influência exercia no nível de alfabetismo da população.

Também recorreremos às pesquisas cujo objeto de estudo são empregadas domésticas com pouca escolaridade que tinham alguma relação com a escrita em seu trabalho diário. Resende (2008, 2010), por exemplo, investigou os modos de participação das empregadas domésticas nas práticas culturais relacionadas à escrita em lares letrados, procurando compreender as relações que se estabelecem entre empregadas domésticas e a cultura escrita existente em seu ambiente de trabalho. Silva, Paiva & Silva (online) estudaram um caso oposto ao de Resende, no qual a empregada doméstica analisada havia completado o segundo grau. Os resultados dessas pesquisas apontaram para o fato de que a construção do saber não está ligada exclusivamente à escola e à família , embora fundamentais para a inserção e desenvolvimento da pessoa na cultura letrada, não são os únicos meios para atingir esse fim. Assim, outras redes sociais estabelecidas pelo indivíduo, tais como os amigos, a igreja, a comunidade, entre outros, parecem exercer maior influência na inserção das empregadas na cultura letrada do que apenas o ambiente de trabalho letrado.

Foi, justamente, a partir da leitura de estudos dessa natureza, com raízes sociais, que percebemos a necessidade de, antes de nos aprofundarmos na análise de nossos dados, investigarmos as experiências de contato com a linguagem que nossa informante, teve durante sua infância, adolescência e fase adulta. Para nos auxiliar na coleta e composição do mapa das redes sociais, escolhemos o mapa

proposto por Sluzki (1996. p.13-42), por ser um instrumento poderoso de congregação e visualização didática das informações coletadas. Definimos que o uso desse mapa seria restrito às relações pessoais mais próximas da informante, aquelas que tivessem exercido influência sobre o seu processo de escolarização, pessoas com quem ela interagia de maneira regular. Com estas informações, poderemos perceber o grau de alfabetização dos participantes das redes sociais de pertencimento da informante, conhecer seu percurso histórico de escolarização, começando pela educação infantil e, por fim, identificar a presença de práticas e eventos de letramento experimentados pela informante nessa rede de pertencimento.

3.4 Compreendendo O Mapa De Rede De Sluzki (1997)

Este mapa é um instrumento de coleta de dados, em forma de diagrama, representado por um círculo no qual se circunscrevem três faixas circulares de tamanhos diferentes, da mais próxima ao centro até a mais distante. A proximidade do centro representa o grau maior de intimidade ou vínculo estabelecidos entre o sujeito e os indivíduos com quem interage, veja Figura 1, abaixo. O círculo também está subdividido em quatro quadrantes cujos integrantes são indivíduos com os quais o sujeito mantém vínculos diversos desde: (i) os familiares; (ii) os amigos e conhecidos, (iii) aqueles que fazem parte das relações de trabalho ou de estudo; e (iv) as organizações formais e informais da comunidade, ou seja, associações recreativas, religiosas, políticas, profissionais e de saúde, conforme descreve Silva (2010, p.2).

O propósito desta escolha está relacionado ao interesse de especificar e identificar as pessoas que foram mais influentes na infância e na adolescência da informante, aquelas que podem ter interferido de alguma forma em sua história de escolarização. O círculo interno, círculo forte, denominado rede primária de relações, representa no mapa aquelas pessoas com quem a informante estabelece relações muito próximas, têm convívio diário, encontros cotidianos, implicando assim um grau maior de aproximação e compromisso. O círculo médio, intermediário, diz respeito às relações sociais e de contato pessoal, mas sem intimidades - colegas, amigos, familiares distantes; já o círculo maior, simbolizado pelo círculo externo,

descreve as relações ocasionais, de pessoas conhecidas, da escola ou do trabalho, alguns vizinhos não tão próximos, colegas que participam da comunidade religiosa.

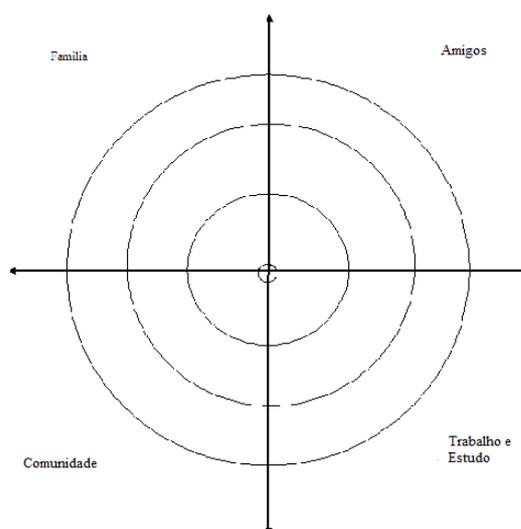


Figura 1

Mapa de Redes de Sluzki (1997, p.42-43)

O mapa de redes pode ser descrito a partir de suas características estruturais e funcionais e atributos de redes. Neste trabalho, nós nos deteremos apenas na descrição das características estruturais. A partir delas comporemos ou distribuiremos as pessoas nesta rede. Esta rede pessoal informa-nos a característica, no que diz respeito ao número, e a proximidade relacional dos membros distribuídos em cada quadrante; a característica tamanho revela o número de sujeitos que têm contato com a pessoa que está no centro da rede, detalhando, por exemplo, a qualidade das inter-relações dos membros.

Pretendemos preencher o mapa de redes a partir das informações presentes na autobiografia manuscrita e digitada da informante. Caracterizaremos os sujeitos das redes por meio das descrições de proximidade ou distanciamento das relações exploradas pela informante. Alguns dados foram recolhidos da escrita autobiográfica, conforme apresentada no relato manuscrito, Anexo 2; depoimentos sobre a escolaridade, a respeito da escrita manuscrita e daquela feita no

computador; a relação atual com a leitura e a escrita, e as mudanças ocorridas ao longo do processo de letramento, Anexo 3. Há, também, as entrevistas expostas no Anexo 4, que poderão nos ajudar na complementação de alguns dados do primeiro *corpus* caso este tenha apresentado lacuna. Ademais, usamos como fonte de coleta de dados a tese de Sant'ana (2013) na qual se encontram conversas informais gravadas entre a pesquisadora e a informante de nossas pesquisas.

Todas as informações estão categorizadas e classificadas por quadrantes, através do critério grau de intimidade da informante com as pessoas que constituíam a sua rede social. Embora a história de escolarização da informante seja singular, tentaremos entender o saber social dos sujeitos significativos à sua volta e sua relação com a história escolar de nossa informante. As pesquisas de Heath (1984), Rego (1990) e Galvão (2003) informam-nos de que a manipulação de materiais escritos, as práticas de leituras e de escrita precoce e a presença de pais letrados durante a infância, entre outros, são contribuições significativas para o sucesso das crianças na escola. A exposição dos dados que faremos, na seção seguinte, refere-se à história de escolarização formal, durante a infância, na Escola Municipal em Bento Rodrigues, subdistrito do município de Mariana.

3.4.1 Rede Social Na Infância No Distrito De Bento Rodrigues

Após a perda da mãe, aos três anos, a informante e todos os irmãos foram separados para viver com parentes próximos, amigos e conhecidos. A informante relembra que peregrinou por casas de familiares, avô paterno, tias, madrinha, até retornar a viver com seu pai e sua madrasta. O círculo interno foi, portanto, composto por familiares com quem a informante estabeleceu relações muito próximas durante sua infância. Sua família era analfabeta e pobre; seu pai não possuía qualificação profissional; trabalhador temporário, exercia as funções de pedreiro, vigilante e carvoeiro em Mariana e seus distritos; sua madrasta, por sua vez, era doméstica, mas também ajudava no garimpo e na coleta da lenha. A informante sempre acompanhou o pai em suas mudanças de domicílio a cada demissão e admissão em empregos de outros distritos ou municípios. Tinha três irmãos de dupla consanguinidade e seis, apenas por parte de pai.

Aos sete anos, frequentou a primeira série na escola do distrito de Bento Rodrigues , tendo estudado até a terceira série do Ensino Fundamental, aos 7 e 8 anos. Assumiu progressivamente mais compromissos e tarefas em sua casa, o que a impedia de ser regular na escola. Sobre este tempo ela escreve assim:

A minha fase de nove anos já era de uma dona de casa, né? Eu aprendi a ser mãe aos oito anos de idade, trocando fralda, cuidando de menino, de uma casa, do meu pai, dos meus irmãos, eu não tive, então, é isso, então, quando eu procurar infância, se trata também da minha adolescência.

Sua frequência às aulas era alternada entre assiduidade e ausência, fato que marcou todo o seu percurso escolar, conforme depoimento escrito a respeito de sua escolaridade. (veja Anexo 3)

A escola de Bento Rodrigues é lembrada com carinho como um lugar onde nossa informante podia apenas estudar, se encontrar com os amigos e brincar em paz. Esta relação estabelecida pela informante, de estar na escola e se sentir em paz, não pode apenas nos remeter ao fato de ela ficar livre das obrigações a ela impostas, mas também pela função social da escola, qual seja, o papel e o espaço que têm influência na constituição dos sujeitos, nas reflexões e vivências emocionais proporcionadas pela interação com outros alunos, pelo significado e valor que atribuem a todas as ações experimentadas nesse ambiente. Esse papel de socialização, vivência comunitária, ludicidade e aprendizado foi lembrado por Tavares e Ferreira (2009, p.8). Outro papel de destaque foi dado às professoras, desde direção até regente de turma, de sua escola do distrito.

Para nossa informante, na sua escola, as professoras faziam-na se sentir parte do grupo, davam o sentido de pertencimento institucional, ao mesmo tempo em que a professora e a gestora conquistavam sua admiração e respeito, fazendo-a se sentir amparada e compreendida no espaço escolar. Vale destacar que a informante nos relata que foi importantíssima a relação de amizade e confiança estabelecida entre professora-aluna, diretora-aluna declarando que sem aqueles incentivos e dedicação certamente não teria permanecido na escola do distrito durante três anos.

No Bento a única coisa que era diferente é porque as professoras já mi conhecia e já sabia como a minha madrasta era ,o que se tornava muito mais facil a minha convivencia na escola... no fato de

eu não poder vir senpre a aula a minha professora mi ajudava até no dever de casa digo professora porque era uma só as professoras ... a diretora é quem subistutui quando falta professora

Por ser uma comunidade pequena, os professores conheciam a situação de órfã, o seu intenso trabalho doméstico e o impedimento da madrasta na execução dos deveres de casa, desta forma à nossa informante era concedida a oportunidade de realizar as "tarefas de casa" na própria escola. Segundo sua descrição, a diretora Dona D e a professora Dona E fazem parte das pessoas mais importantes e influentes neste seu processo de escolarização e, portanto, são caracterizadas como ocupantes do círculo interno do quadrante referente à rede social - escola, conforme pode ser observado na Figura 2, abaixo.

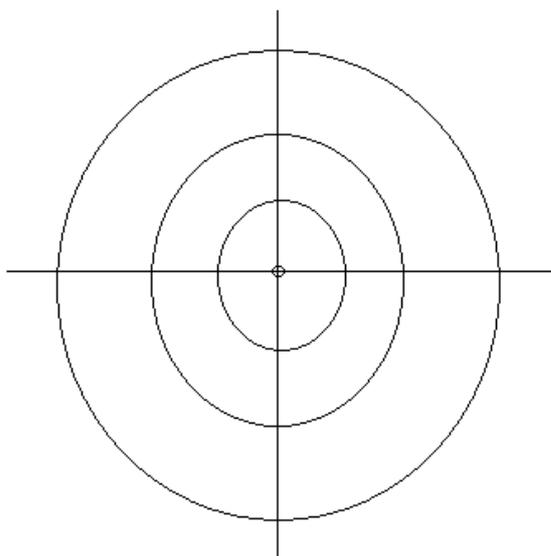


Figura 2

Mapa de Redes da Infância Em Bento Rodrigues

Professora e diretora perceberam que, ao abrirem esta possibilidade da informante realizar as tarefas de casa no espaço institucional, estariam contribuindo para uma pequena, mas significativa oportunidade de alfabetização e letramento para a nossa informante, impossibilitada de estudar em sua casa, pois

... lá em casa, eu fazia o dever de casa e, normalmente, eu fazia escondido, porque, se eu parasse pra fazer o dever de casa, N. achava que eu tava parano de trabalhá, de fazê, de cuidar da casa. E mesmo se não tivesse nada pra fazê, ela me dava menino pra oiá. Então, muitas das vezes, quantas vezes eu não levantava de

madrugada, já cedinho pra arrumá a casa, pra saí cedinho e sentar no portão da escola pra fazer dever.

O ambiente familiar foi descrito como local do trabalho, sem acesso a livro, revistas, bilhetes, pois sua madrasta não tinha interesse que ela estudasse, frequentasse a escola; em contrapartida, o ambiente escolar é descrito como o lugar da amabilidade, da gentileza, da cooperação. As turmas eram constituídas de pessoas que, como ela, pertenciam à camada popular e tinham um capital cultural semelhante, sendo, em sua maioria, filhos de trabalhadores da zona rural.

O material escolar - lápis, um caderno e uma borracha - era distribuído igualitariamente aos alunos pela secretaria de educação do município, sendo adotado, portanto, apenas um livro. Em seu relato, a informante descreve que, aos 7 anos, na escola do distrito de Bento Rodrigues, ela frequentou o primeiro ano e foi aprovada. No segundo ano, já com 8 anos, por ser considerada uma aluna exitosa, foi promovida da segunda para a terceira série no meio do ano, por estar “mais adiantada” do que os seus colegas de turma, porém relata que teve dificuldade para acompanhar a sua nova turma após a ascensão.

No ano seguinte, aos 9 anos, muda de município com o pai e a madrasta,  retornando mais à não retornando mais à escola até os 12 anos. Percebe-se no seu histórico escolar uma evasão escolar recorrente no durante sua infância e adolescência, compreensível quando temos ciência de que os locais de trabalho do seu pai (carvoarias) localizavam-se, normalmente, em locais inóspitos e de difícil acesso a serviços de saúde e de educação formal.

Porque as carvoeiras era terrível, cê fica isolado numa grotta, numa distância enorme do vizinho, você não tem uma companhia, você não tem ninguém. Você passava o dia com uma criança, numa grotta, sozinha, você não tem ninguém, só tem mato, cê não tem nem luz, então, não é possível (voz de muito desânimo).

Estes fatores histórico-sociais descritos como responsáveis pela evasão escolar da informante ajudam-nos a entender como as estatísticas realizadas sobre a educação pública não revelam ou descrevem, pormenorizadamente, as condições em que esses dados são produzidos. A conjunção destes variados fatores foi determinante no processo de exclusão escolar da informante, entre eles, podemos citar: ser partícipe de uma família de baixa renda e analfabeta; ter pai empregado

em trabalho temporário, sem qualificação profissional; mudar frequentemente de moradia para locais inóspitos e sem acesso à escola; ter uma família cuja concepção, compartilhada por pai e madrasta, é de que meninas não precisam estudar e nem frequentar escolas mistas, o que, segundo avaliação de Sant'Ana (2013) são condições que atuam desfavorecendo o acesso e permanência no espaço escolar.

De posse destas informações, distribuímos os participantes da rede social na infância da seguinte forma: (i) quadrante família: - no círculo interno mais próximo do centro estão os familiares mais próximos: pai, avô, tios, madrasta e irmão de consanguinidade materna e paterna, ou apenas paterna; no círculo intermediário está um irmão da madrasta, menino com quem a informante trocava bilhetes; (ii) quadrante escola: havia um círculo mais interno preenchido pela professora e no círculo intermediário a diretora e colegas de turma, (iii) quadrante comunidade: colocou-se no segundo círculo a igreja Distrito de Bento Rodrigues, onde a informante foi batizada.

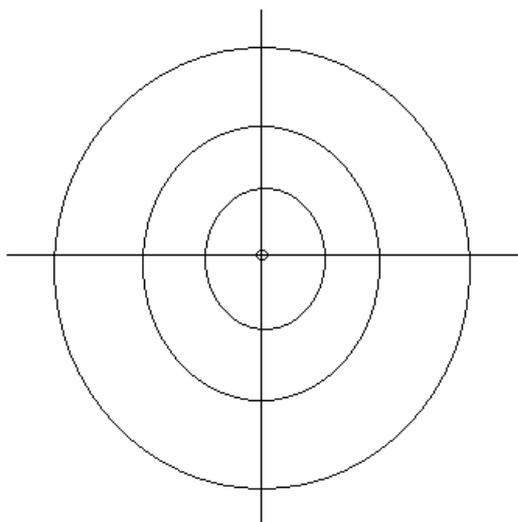


Figura 3

Mapa de Redes da Infância Em Mariana

A informante não lembra ao certo quando retornou com a família à cidade de Mariana, porém afirma ter sido matriculada na escola no ano de 1993, aos 12 anos. Retoma os estudos após estar morando na cidade por alguns meses. **INSERIR AQUI PARTE EM AMARELO ABAIXO.** Conta que experimentou momentos tensos

com os colegas, observando a violência dos mais velhos sobre os mais novos e a discriminação com relação ao vestuário, experiência contrária a sua vida escolar em Bento Rodrigues, em cuja escola a informante se sentia parte integrante do grupo e da comunidade, partilhando valores e nível socioeconômico. Outra diferença sentida e relatada pela informante foi o critério de avaliação realizado pela escola quanto aos seus conhecimentos. Enquanto no distrito ela era considerada uma aluna avançada para o ano escolar que frequentava, em Mariana, quando matriculada na segunda série, sentiu-se incapaz de realizar as tarefas escolares, considerando-as difíceis por causa de sua defasagem de conteúdo em relação aos outros colegas de sua classe.

Uma importante diferença registrada entre as duas escolas descritas pela nossa informante diz respeito à interação professor-aluno e professor-aluno-colega. Na escola de Bento Rodrigues existia apenas uma professora por turma, que era responsável por todas as disciplinas, o que possibilitava maior proximidade com os alunos; na cidade existia um professor para cada disciplina, o que tornava, na sua concepção, a relação distante e impessoal. A única vantagem da escola de Mariana sobre a do subdistrito Bento Rodrigues foi o uso, feito pela primeira vez na sua vida, de livros.

Durante a primeira infância, a informante transitou entre a Escola do distrito de Bento Rodrigues e o Centro de Ensino Municipal Padre Avelar (CEMPA), na cidade de Mariana. Em depoimento concedido a Sant'Ana, em maio de 2010, a informante relata que, ao chegar em Mariana, teria se matriculado na segunda série do primeiro grau (hoje terceiro ano do Ensino Fundamental I), fato atestado na “Ficha Individual do Aluno” do ano de 1993 e fornecida pela escola. Entretanto, por ela não ter domínio do conteúdo, conforme relatamos acima, a direção da escola determinou seu regresso à primeira série⁷. Segundo a informante, este fato desestimulou-a e foi um dos motivos que lhe fez abandonar a escola dois semestres após o início das aulas e começar a trabalhar como empregada doméstica (babá) para ajudar no sustento da casa. Trabalhava durante o dia, mas retornava a sua

⁷ Embora no depoimento coletado em maio de 2010, a informante tenha relatado que ao vir para Mariana teria sido matriculada na segunda série (hoje terceiro ano do Ensino Fundamental I), mas de acordo com a sua “Ficha Individual do Aluno” do ano de 1993, fornecida pela escola, a saber, o Centro de Ensino Municipal Padre Avelar (CEMPA) - Mariana, a informante, oficialmente, encontra-se registrada na primeira. Este fato é compreensível que a escola oficializa apenas o ano concluído pelo aluno.

casa para dormir à noite. Desta época de trabalho nas residências, de seu tempo de moradia em Mariana, lembra que:

"comessei a ler mais, tipo placas de ônibus, nomes de Ruas também mais livros porque no Bento só dava um livro por vez aqui em Mariana era um livro para cada matéria então com isso eu comessei a ler mais e também prestar a tenção em mais coisas".

Este dado referente ao abandono da escola vai ao encontro dos resultados da pesquisa apresentada por Resende (2008, p.28), que observou nos depoimentos das domésticas entrevistadas, objeto de sua pesquisa, uma coincidência entre o período em que abandonaram a escola e aquele em que elas se inseriram no mercado de trabalho. Este relato confirma as informações descritas no histórico de escolarização da informante, que registra apenas a presença assistemática de frequência à escola durante as duas primeiras séries do Ensino Fundamental, em uma escola no distrito de Bento Rodrigues. Nessa escola, conforme declarado no documento de transferência escolar, a informante concluiu a terceira série do primeiro ciclo.

A partir dos dados analisados, percebemos que a evasão escolar de nossa informante traz em sua marca alguns fatores sociais que se mostram comuns aos alunos de EJA, tais como, pertencer a família de pais migrantes, analfabetos, trabalhadores temporários (em carvoaria), não qualificados, com baixo ou nenhum grau de instrução, com condição econômica e social precária e representantes de variantes linguísticas que denunciam sua condição social de pobreza (Melo & Gomes, 2007, p. 18, 19; MACENA, 2010).

Ao se deslocarem para morar na zona urbana, em uma sociedade de classe e totalmente elitista, estes trabalhadores sofrem discriminação, pois são logo estigmatizados como “da roça”, são pobres, em sua maioria negros, possuidores de baixa escolaridade e falantes de variedades desprestigiadas da língua portuguesa. No que se refere ao trabalho, geralmente, são oferecidos a eles, se homens, trabalho na construção civil e, se mulheres, o trabalho de doméstica. Estes sujeitos, segundo Haddad (1997; 156) trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sua cor da pele, marcas das dificuldades da vida, e têm maturidade por terem sido obrigados a precocemente entrar no mercado de trabalho.

A seguir, veremos que o caminho percorrido pelo nossa informante até sua exclusão da escola regular e inclusão nas salas de EJA tem uma de suas raízes fincadas na condição social econômica da sua família.

3.4.2 Rede Social na Adolescência e na Fase Adulta - Cidade de Mariana

No ano de 2001, aos 19 anos, já adulta, casada e mãe de duas filhas, nossa informante foi à Escola Estadual Dom Benevides⁸ para retomar seu estudos. Ela procurou a escola para ser avaliada no que se refere aos conteúdos do Ensino Fundamental I. Nessa escola, ela fez as provas e foi aprovada em 22 de junho de 2001. O certificado expedido pela escola, no ano de 2009, atestou a conclusão do primeiro ciclo (1ª a 4ª série) pela informante no ano acima citado. Após conclusão do primeiro ciclo, ela se matriculou no segundo ciclo (telecurso de 5ª a 8ª série), não permanecendo sequer dois bimestres, pois associado ao trabalho e responsabilidade de cuidar de duas filhas pequenas tinha ainda um cansaço natural de uma jornada tripla de atividades: dona de casa, trabalho doméstico e estudo.

Sobre a escola, a informante relata que, embora ausente da sala de aula, ela sempre escrevia pequenos textos em pedacinhos de papel, em cadernos velhos, etc. No ano de 2000, já tinha escrito pequenos textos, desabafos e reflexões sobre sua vida. Usava a escrita para conversar com Deus, procurando, através do processo de escrita, compreender e aceitar a sua vida cheia de sofrimento. Em 2003, a informante, em conversa com sua patroa, àquela época Sant'Ana, começou a escrever sua autobiografia. A patroa havia se comprometido a trabalhar com ela em um processo de letramento, usando a sua escrita. No Natal foi presenteada com fichário, folhas, lápis, borracha, canetas coloridas, o material necessário para registrar a sua história de vida em papel. Três meses após ter recebido o presente, já havia escrito várias páginas. A princípio, não mostrou sua produção por sentir vergonha dos "erros" ortográficos presentes no seu texto.

De 2003 a 2010, a informante continuou a escrever, tentando se desvencilhar dos temas tristes. Neste ínterim, percebeu que o processo de escrita teve um papel significativo na "cura" do sofrimento que ela havia retratado no papel, pois o que

⁸ A informante não apresenta o certificado escolar do CEMPA para se submeter a este processo avaliativo, mas o histórico escolar concedido pela escola do distrito de Bento Rodrigues que declarava sua conclusão na terceira série do primeiro ciclo.

antes era visto como um grande sofrimento passou a ser sentido com certo distanciamento.

No ano de 2010, deu-se início ao processo de letramento conduzido por Sant'Ana com a informante. Nesse momento, a informante começou a releitura e reescrita do seu relato, com o objetivo de dar completude a alguns fatos por ela relatados, acrescentando, desta vez, também detalhes felizes que trouxessem à informante boas recordações⁹.

Atribui-se à escrita o poder de potencializar a dor ou de curá-la, mas, mesmo que não cure, pode agir minimizando a dor. Assim a escrita foi descrita pela nossa informante, como sendo um agente apaziguador, "curativo", de seu sofrimento. Com o passar do tempo, a escrita desencadeou seu interesse pela leitura. Conforme nos relata Sant'Ana, em seu Caderno de Campo, a informante pegava:

revistas e livros, de ficção ou não, emprestados. Leu alguns livros de autoajuda. Leu também: *O lado fatal*, de Lya Luft; o conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis; *Cícera, um destino de mulher: autobiografia de uma emigrante nordestina, operária têxtil*, de Cícera Fernandes de Oliveira; *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, entre outros.

O segundo ciclo (5^a a 8^a série) foi realizado entre 2001 e 2010, à medida que ia fazendo as provas pelo Telecurso, conforme atesta o documento expedido por SESI/CAT, em 14 de junho de 2011. A informante relatou que, após ter recebido apostilas do telecurso, estudou o material em casa e foi se submetendo, semestralmente, às avaliações, informando que, às vezes, lograva sucesso, sendo aprovada em uma ou até duas disciplinas, outras vezes era reprovada, fato destacado como responsável por esta demora na conclusão do segundo ciclo. As disciplinas foram sendo eliminadas à medida que obtinha sucesso nas provas. A primeira aprovação registra a data de maio de 2005, na prova de Língua Estrangeira Moderna: Inglês recebeu nota de 7,8 (sete vírgula oito). Três anos depois, em julho de 2008, realizou a prova de Geografia, sendo aprovada com nota de 6,0 (seis vírgula zero). Um ano e meio após, em novembro de 2009, a informante submeteu-

⁹ Sant'Ana argumenta que o retorno à escrita foi reaceso, em parte, por ter a informante recebido, como presente, um notebook para continuar seu registro escrito. A partir deste dia, a informante declarou que continuava escrevendo no papel, só quando não estava em casa; sua escrita mais corrente era, principalmente, em seu notebook. Após a informante ter se familiarizado com o uso do computador, em 1º de junho de 2010, Sant'Ana deu início às gravações das sessões de letramento com software *Camtasia*.

se às avaliações nas disciplinas de Ciências e Matemática, obtendo notas aprovativas de 7,3 (sete vírgula um) e 7,4 (sete vírgula quatro), respectivamente. Em maio de 2010, realizou as últimas provas necessárias para a conclusão do segundo ciclo, fechando o ciclo com notas aprovativas de 9,2 (nove vírgula dois) e 7,1 (sete vírgula um) em Língua Portuguesa e História, respectivamente. Embora fosse aluna regular do curso supletivo, submeteu-se às avaliações tanto do Telecurso quanto do Supletivo, este último tornando-se o órgão responsável pela expedição do certificado de conclusão do primeiro grau, em 14 de junho de 2011.

Durante todos esses anos em que vivenciou exclusão e inclusão na escola, nossa informante teve contato nos seus ambientes de trabalho com patroas letradas, com formação superior, professoras que, por conseguinte, ofereceram um ambiente que possibilitava a leitura, o manuseio do livro e a escrita recorrente. No mapa de relações da informante, na fase adulta, a sua rede familiar se restringia a marido, filhas, pai, irmãos e madrasta, pois, conforme relata, a visita dos seus parentes - tias, tios e primas - era rara e, quando acontecia, seus familiares não demonstravam nenhuma relação de afeto com a nossa informante; no círculo de estudos podemos citar o vínculo criado por ela com as duas escolas como aluna de EJA e com as sessões de letramento não formal; já na comunidade, ela descreve pouco sua vida social, apenas relatando que frequentava a igreja evangélica. No círculo de amigos estão citadas vizinhas, as três patroas e familiares, etc.

A informante esclarece que, embora tenha feito a descrição de sua biografia de forma sequencial, com a fase de infância e adolescência, não teve essas duas fases definidas, apenas uma fase grande de crescimento:

"a minha fase de nove anos já era de uma dona de casa, né? Eu aprendi a ser mãe aos 8 anos de idade, trocando fraldas, cuidando de menino, de uma casa, do meu pai, dos meus irmãos.. eu não tive infância nem adolescência.

É importante levantar que, na vida adulta, ela despertou para a leitura e começou a ler os livros que a fizeram descobrir o poder da argumentação quando se tem acesso à leitura.

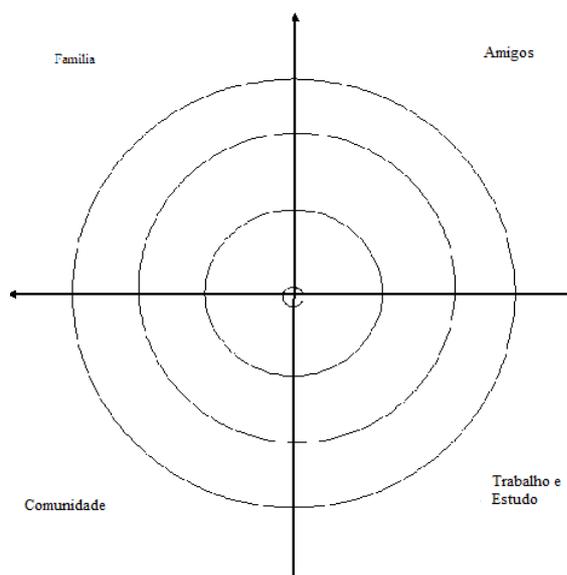


Figura 4

Mapa de Redes da fase Adulta em Mariana

Ao conhecer a história da escolarização, letramento e socialização da informante, percebemos o valor de se conhecer a vida pregressa de cada sujeito aprendiz. Intervenções realizadas exitosamente pela professora e pela diretora da escola regular do distrito de Bento Rodrigues, as frequências às aulas de supletivo e o trabalho de letramento fora do sistema escolar, como o desenvolvido por Santa Ana, auxiliaram e deram significado à permanência e retorno desta aluna aos bancos escolares. Este sujeito, apenas mais um número nas estatísticas sobre alunos evadidos e reintegrados na sala de aula de EJA do município, do estado e de censos educacionais federais, conta-nos, através do seu relato, uma história singular, mas semelhante à de muitos, mostrando as falhas do sistema nos processos de inclusão dos sujeitos na escola. As políticas públicas ainda são alheias a esses casos de exclusão escolar de filhos de trabalhadores temporários, sazonais e analfabetos.

Qual é a importância de se pesquisar o percurso de escolarização e letramento da informante neste trabalho? É relevantíssima, pois, se levantássemos apenas o percurso escolar, desvinculado de fatos de cunho social, familiar e histórico de sua infância e adolescência, sem analisar a complexidade de suas redes sociais de pertencimento, poderíamos, sem compreender sua história, aliar-nos

àquelas pesquisas que defendem estritamente que crianças que provém de famílias de baixo poder aquisitivo e de meios iletrados estão fatalmente associadas ao fracasso escolar, conforme explica Dorneles (1987), ou então poderíamos nos juntaríamos as outras pesquisas, como a de Pesseron (1975), por exemplo, que aponta a evasão escolar como elemento gatilho das diferenças individuais, ou seja, as de caráter social acrescidas às culturais e históricas. O que pretendemos neste trabalho é, portanto unir estes dois viéses por defendermos que eles não se justapõem, mas se correlacionam e se complementam. Na próxima seção, mostraremos exemplos de práticas e eventos de letramentos, vivenciados pela informante e descritos no relato autobiográfico.

3.5 Rede Social, História de Escolarização e Letramento

Antes de expor os dados de práticas e eventos de letramento dos quais o sujeito desta pesquisa participou durante sua vida, conforme depoimentos concedidos a Sant'Ana (2013), temos que definir os termos relevantes para esta exposição: letramento, práticas e eventos de letramento.

Letramento, de acordo com Soares (1998), é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita que garante ao sujeito uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, pois lhe possibilita usar, além do domínio do efetivo uso da escrita, este conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legitimadas em um determinado contexto cultural. Já Kleimam (2002), Heath (1982) e Street (1984) ampliam esta definição do termo ao incluir as formas de estruturação discursiva que afetam a visão sobre o mundo e a própria relação com esse mundo. Cada um dos autores acima citados define o termo letramento sempre associando-o a práticas sociais de leitura e escrita, com o domínio do código escrito. Com o objetivo de diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita da dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman (1995, p. 19), sustentada pelos estudos de Scribner e Cole (), define letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.

Em 1993, Street propõe o termo Novos Estudos do Letramento (NLS) por acreditar e defender que existem dois diferentes abordagens de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo, que descreve letramento numa perspectiva técnica, formalizada, desvinculando-o do seu contexto social e relacionando-o apenas aos saberes que se desenvolvem dentro da maior agência de letramento – a escola. Nesse enfoque, conforme advoga Costa (2000, p16), está explícita a defesa de que o conhecimento se encontra apenas nas instituições e nas classes sociais letradas, tais como escola, igrejas, etc, aquelas encarregadas da introdução formal do aluno no mundo da escrita. Destas agências de letramento, espera-se, especialmente, um tipo de prática de letramento, a alfabetização, aqui compreendida como domínio do código escrito, como uma porta de acesso ao letramento escolar. Colello (2003) destaca que este modelo é, na verdade, uma prática reducionista. Sendo modelo não há divisão entre o que a autora define como “momento de aprender” e “momento de fazer uso da aprendizagem”. Defendendo a mesma concepção de letramento ideológico de Street, Colello argumenta que há

uma articulação dinâmica e reversível entre “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito)

Sendo assim, vê-se que uma das maiores contribuições do postulado dos NLS para os estudos do letramento, foi o de colocar no mesmo patamar dois modelos de letramento, o saber institucionalizado e detentor de prestígio e o saber desprovido não institucional mostrando a relevância deste também nas tendo da comunidade e várias instituições de letramento informal.

O letramento, que implica o domínio de várias habilidades, tais como, a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, leva em consideração, de acordo com Soares (1998), os eventos e as práticas a que os indivíduos estão expostos e os significados atribuídos por eles ao uso da leitura e da escrita. Mas como definir e compreender eventos e práticas de letramento? Eventos de letramento, conforme proposição de Heath (1982), são ocasiões nas quais a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e

estratégias interpretativas dos seus participantes¹⁰. Já Marcuschi (2000, p.8), citando Barton & Hamilton, define eventos como atividades que têm textos escritos envolvidos tanto com leitura quanto aqueles que falam sobre eles. Uma carta pessoal, por exemplo, é um evento de letramento. Por outro lado, as práticas de letramento são entendidas como as formas culturais gerais de utilização do conhecimento ou produção escrita que as pessoas produzem num evento de letramento. Mas o que todos eles têm em comum? Ao citar uma carta pessoal para explicar a diferença entre um termo e outro, Marcuschi nos possibilita lembrar fato similar revelado na autobiografia. A carta pessoal que nossa informante recebeu de seu amigo é um evento de letramento, já o ato de ler, compreender o que está sendo informado e os comentários entre os amigos, familiares, é uma prática de letramento. De acordo com Street (2000), só é possível fotografar eventos de letramento, **ver uma carta, por exemplo**, mas não se pode fotografar práticas de letramento, pois nelas há uma construção de significados que são dependentes da concepção que o sujeito tem de leitura e de escrita e como estas se constituem nos mais diversos contextos sociais e culturais letrados.

No livro *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*, Rojo (2009, p.96) cita exemplos de ações realizadas por indivíduos em práticas e eventos de letramento. Faremos, a exemplo de Rojo, um detalhamento do cotidiano de nossa informante, apresentando, nas épocas da infância, adolescência e fase adulta, as ações que exemplificam as práticas e eventos de letramento a que a informante-aprendiz tenha sido exposta.

3.5.1 Fase da Infância

A informante relata que, durante sua infância, o modo de participação nos eventos de letramento estava diretamente relacionado às atividades realizadas na escola. Não havia, por parte dos familiares, qualquer incentivo quanto ao desenvolvimento escolar ou ao uso da linguagem escrita. A falta de incentivo dos pais poderá ter atuado negativamente no seu processo de letramento, confirmando as pesquisas que afirmam que o grau de letramento da criança tem relação direta

¹⁰ Minha tradução livre para " literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interaction and their interpretative processes and strategies".

com o grau de letramento das famílias e das redes sociais das quais participem. Leia depoimento dado pela informante a Sant'Ana sobre os eventos e práticas de letramento quando criança.

Na infância eu escrevia cartinha acho até que a primeira coisa que eu escrevi foi carta para C., e que eu lia muito era os livros da escola. os livros que a professora me dava para fazer dever eu nunca fazia só a pagina que ela pedia eu sempre fazia a mais e aproveitava e lia tudo que possível do livro. Quando era Época de política eu lia muitos folhetos.

Os eventos de letramento aconteciam, de acordo com a informante, com maior frequência na escola. Segundo ela, quando ia ao armazém fazer compras, tinha a oportunidade de ler através de imagens "*quando eu ia comprar pipoca eu só olhava se era do Rimem (He-Man) se não tinha o desenho do Rimem na Capa eu não Comia pipoca. Eu só me preocupava com a figura*". Na leitura imagética realizada pela informante, há uma fusão e associação entre o conhecimento verbal e o não verbal do personagem de desenho animado He-Man.

No mundo contemporâneo, a leitura é antes de tudo uma aprendizagem social, antes de ser escolar, pois as habilidades de comunicação e interação são desenvolvidas no convívio com os materiais escritos circulantes na vida cotidiana das famílias, dos indivíduos. Assim, prescrição médica, receita culinária, rótulos, etiquetas, catálogos, bíblia, gibis, livros, revistas, jornais, etc., são alguns exemplos de materiais comumente encontrados em nossa sociedade e que propiciam a inserção dos sujeitos no mundo da escrita em eventos de letramentos (Gusso, 2010). Tais eventos se caracterizavam por leitura de palavras, mas também imagens gráficas em que a informante pensa e percebe seu mundo através da associação entre ação verbal e não verbal - visual. Esta definição de eventos de letramento vai ao encontro da assertiva de Freire (1988) "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele".

3.5.2 Fase da Adolescência

Ao lembrar os anos que trabalhou como doméstica em Mariana, a informante relatou os vários eventos de letramento de que participou. Não percebeu a influência exercida pelas leituras imagéticas realizadas de casa para o trabalho, tais como leitura de placas de trânsito e de lojas, dos nomes de ruas e de estabelecimentos comerciais, das horas. No trabalho: leitura dos frascos de higiene pessoal e de artigos de limpeza; dos pacotes de tempero e de alimentos em geral, tais como café, milho, feijão, arroz. Lembrou que lia um caderno, na casa de uma das patroas,  qual havia o registro  tudo o que estava determinado para fazer no dia, ou seja, todas as atividades como e quando deveriam ser realizadas. Essa leitura, às vezes, complicava seu entendimento, pois as orientações eram escritas em letra cursiva. Frequentemente, lia livros doados pela escola, pois, contrariamente ao que acontecia no município de Bento Rodrigues, que só dava um livro por ano, na escola da cidade de Mariana era distribuído um livro por disciplina.

Segundo relato da informante, quase todos os seus empregadores eram professores, portanto eles tinham sempre acesso a muitos livros e outros bens culturais. Em depoimento escrito em agosto de 2007, a informante descreveu sua surpresa ao ver estantes repletas de livros. A princípio, ela não entendia o porquê de tantos livros, mas com o processo de letramento, passou a valorizá-los:

“eu sempre achei engraçado que eu sempre me perguntava se precisava realmente de mais livros e para que tantos livros mais hoje eu consigo entender pra que tantos livros”.

Percebe-se que as práticas de letramento experimentadas pela informante no seu ambiente de trabalho, com padrões professores, de formação educacional elevada, parece-nos ter sido decisiva para o desenvolvimento de uma atitude de interesse por certos bens culturais, como livros, e certas práticas letradas. Talvez esta tenha sido a motivação que ela tinha, para, apesar de toda a dificuldade enfrentada ao longo da vida, dar continuidade aos estudos, mesmo fazendo várias tentativas para recomeçar, como fez ao longo dos anos.

3.5.3 Fase Adulta

A partir do momento em que começou o processo não formal de letramento, a informante participou de vários eventos de letramento até então desconhecidos para ela. Realizou a leitura de diversos gêneros textuais, principalmente de gêneros de função autobiográfica, aos quais teve acesso. Alguns dos livros lidos por ela, e discutidos com Sant'Ana, foram: *Alfabetto*, de Frei Betto; *Vozes roubadas: diários de guerra*, coletânea de diários de guerra editada por Melanie Challenger e Zlata Filipovic; *O Baú do Raul*, coletânea de textos de Raul Seixas, entre outros, além de ter iniciado a leitura de *Confissões*, de Santo Agostinho. Antes do processo ter-se iniciado, a informante informa que lia cartas, contas, bula de remédio, propagandas de tv, placas de trânsito, como leituras que ela fazia de forma automática. Com o acesso às tecnologias digitais e com as descobertas diárias, realizadas após ter recebido como presente um laptop, tornou-se usuária das redes sociais, passando a ser uma leitora virtual. Como migrante digital, é possuidora de perfis nas redes sociais facebook e orkut, domina as habilidades de receber e mandar mensagens pelo yahoo e pelo celular. Deste modo, podemos citar como eventos de letramento a escrita do relato, as diversas leituras que realiza; diz respeito às práticas de letramento, podemos citar a escrita sistemática para desabafar e organizar as ideias, representada aqui pela escrita autobiográfica; a leitura e discussão do texto lido; a utilização do computador para escrever, pesquisar e contactar amigos; a discussão sistemática sobre o texto escrito e o exercício de reescrita.

Ao longo deste trabalho, compartilhamos com alguns autores a ideia de que há uma condição familiar, social e histórica dos sujeitos que não pode ser desconsiderada pela escola durante o processo de escolarização. A instituição escolar deve levar em consideração que, antes de o sujeito adentrar o espaço escolar, ele detém um letramento social, que são saberes construídos através de inter-relações destacadas no relato da informante e demonstradas por meio do uso da rede social proposta por Sluzki. Essa rede mostra a importância dos conhecimentos advindos do convívio com os familiares, do valor das conversas com amigos e conhecidos, aquelas construídas no espaço de trabalho ou de estudo, assim como os da convivência com organizações formais e informais da comunidade, associações religiosas, políticas, profissionais e de saúde.

Neste capítulo, destacamos exemplos da construção desses saberes, do letramento social que pode ser verificado através do relato de nossa informante, quando descreve as relações estabelecidas no seu círculo familiar, escolar e de

trabalho, revelando a presença da escrita nas tarefas domésticas, como ler um receita, uma bula de remédio, olhar a hora; no contato com a comunidade, quando destacamos a participação em culto religioso, que implica o aprendizado das doutrinas e leitura de missal; ou até mesmo a leitura dos folhetos de propaganda política distribuídos na comunidade. A seguir, faremos um resumo expandido deste capítulo, ressaltando os principais fatos a serem destacados.

3.6 Considerações de Final de Capítulo

Ao longo deste capítulo, apresentamos a história da escolarização, algumas práticas alguns eventos de letramento vivenciados pelo sujeito desde a infância até a sua vida adulta. Ao compor seu círculo de redes sociais, com as informações extraídas do relato sobre os sujeitos influentes na vida de nossa informante, trouxemos à tona informações sobre sua família, aspectos de cultura, classe social e grau de escolarização e letramento corrente nos seus círculos.

Com relação à classe social, percebeu-se que a família era pobre, seus pais eram analfabetos e sem qualificação profissional, sobrevivendo em empregos temporários e, como consequência, sem moradia fixa. Com pouco acesso à cultura letrada, vida social limitada à convivência rara com amigos e familiares, a informante e sua família, por morarem em locais distantes e inóspitos, não tinham acesso à informação através de televisão, jornais ou revistas, e era raro o acesso ao conhecimento construído na vida em comunidade. Vale ressaltar, aqui, o papel relevante e de destaque exercido pela escola (diretora e professora) do Distrito de Bento Rodrigues, na história de sua escolarização. A sensibilidade demonstrada por aqueles educadores frente às condições sociais e familiares da informante, ficou marcada em sua memória e registrada em seu relato, demonstrando o papel relevante da escola, de socialização, de dinamicidade, de ludicidade, com suas formas paralelas de mantê-la na escola, apesar das adversidades. A escola distrital não se limitou à construção de conhecimento de base cognitiva, mas ressignificou os saberes construídos pela informante, colaborando para sua formação escolar, dando suporte na execução de suas tarefas escolares, oferecendo-se como um espaço de comunicação e diálogo e compreensão do que acontece fora do espaço escolar. Os dados expostos no relato ajudaram-nos a construir a história pregressa

da informante, a compreender seu processo de letramento os fatores familiares que levaram-na a abandonar a escola, levando-se em consideração não aspectos isolados de sua história, mas fatos interligados e complementares da situação social e educacional de sua família.

A associação entre família de baixa renda, pais analfabetos, empregos temporários, circunstâncias geográficas que impedem o acesso ao espaço escolar, juntamente com uma concepção de que o processo de escolarização não é importante para mulheres, de que o aprendizado da escrita não tem função social e de que a escrita não é valorizada, são elementos importantes para a compreensão de todo o processo de exclusão do espaço escolar, revelados em parte no histórico de escolarização da informante. Esta concepção de educação compartilhada no espaço familiar pode ter influenciado a visão de mundo que o sujeito constrói no seu relato, acarretando, segundo Moreia (1994), a necessidade de uma análise específica sobre a função social da leitura e da escrita e suas implicações no mundo.

No capítulo seguinte, apresentaremos e discutiremos os dados coletados e categorizados no *corpus* do relato autobiográfico, mostrando em detalhes todas as etapas metodológicas que estruturaram este trabalho.

CAPÍTULO 4

O PERCUSO METODOLÓGICO

4.1 Metodologia e técnica de pesquisa: quanto à natureza da pesquisa

Este trabalho se apresenta como um estudo de caso caracterizado por um viés etnográfico e observação não participante, para a abordagem dos dados, e uma análise de natureza qualitativa. Esta união do estudo de caso com as técnicas da pesquisa etnográfica tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas desenvolvidas em várias áreas de investigação nas últimas décadas, especialmente na educação. Seu objetivo principal é descrever, explicar e avaliar todos os dados de forma exploratória e aprofundada, conforme atesta Gomez, Flores & Jimenez (1996, p. 99). A observação não participante é definida como aquela em que não há um envolvimento direto do pesquisador nas ações do(s) sujeito(s) observada(s), embora esteja atento aos fatos como um observador externo.

Entendemos que o estudo assim caracterizado pode nos ajudar a compreender os aspectos ortográficos da autobiografia, numa perspectiva mais ampla, como fruto de uma construção social, onde as ações dos sujeitos podem ser interpretadas através de seus pensamentos e sentimentos (cf. Marshall & Rossman, 1980). Ainda quanto à natureza do nosso trabalho, destacamos a ênfase dada por André (1995) a um dos elementos mais importantes em estudos de caso, que é a possibilidade de captar e descrever de forma minuciosa os significados atribuídos pelos sujeitos a si próprios e a suas experiências. No que diz respeito ao viés etnográfico, embasamo-nos em Teis & Teis (online, p.1), para quem uma pesquisa etnográfica deve: (i) observar as ações humanas e (ii) interpretá-las a partir do ponto

de vista das pessoas que praticam as ações. Uma vez que nos propusemos estudar nosso objeto de pesquisa levando em conta as particularidades do processo de letramento do sujeito-informante relacionadas à sua biografia, os significados atribuídos por esse sujeito ao referido processo e à própria vida, entendemos que, embora este não seja um trabalho de etnografia, podemos dizer que ele tem certos traços etnográficos.

Darão suporte a essa investigação as experiências compartilhadas pela informante através do seu relato autobiográfico e de depoimentos, por meio dos quais se levantarão algumas práticas e os eventos de letramentos de que a informante participou em sua infância e adolescência e dos que ainda participa como adulto. No que diz respeito ao objeto de estudo, a saber, um olhar, pela perspectiva linguística - viés fonético -fonológico dos erros ortográficos, presentes em um relato autobiográfico, manuscrito e digitado, por um adulto, o corpus é composto pela primeira versão, manuscrita, do referido relato e pela terceira versão em reescrituras digitadas, coletadas durante as sessões de letramento realizadas pela informante com a assistência da pesquisadora Sant'Ana (2013). Por se tratar de duas versões de riqueza linguística e extralinguística incomensurável, precisaríamos de um construto teórico-metodológico que nos ajudasse a categorizar e sistematizar o material coletado e nos instigasse a sondar, no/por meio dos dados, questões pertinentes ao processo de letramento da informante.

Várias razões justificam a escolha da abordagem etnográfica nesta pesquisa, pois assumimos que (i) o olhar atento para o outro pode captar a relevância do mundo que cerca o objeto a ser investigado, ajudando a encontrar respostas às perguntas a que se pretende responder: Quem é esse informante? Como foi se constituindo socialmente? Em que lugar morou durante sua infância e adolescência? Quais as relações sociais estabelecidas por ele nas diversas fases de sua vida? Qual era a composição de sua família? Qual era o grau de escolaridade e profissão dos seus pais? Como era sua vida na infância e adolescência, seu cotidiano, seus círculos sociais, sua trajetória escolar, faixa etária e nível de escolaridade dos irmãos e familiares próximos (avós, tios, tias, primos)? A observação minuciosa dos dados linguísticos será complementada pelas informações coletadas através das redes de relacionamentos, levantadas por meio da autobiografia do sujeito, de entrevistas semiestruturadas e das práticas e eventos de letramento vivenciadas por ele ao longo de sua vida e descritas nesses instrumentos de coleta de dados. Trata-

se, pois, da capacidade de gerar dados aproximando-se da perspectiva que o participante tem dos acontecimentos que marcaram sua vida. De posse de todas essas informações, propomos-nos descrever a trajetória escolar do sujeito. Dessa forma, pretendemos não estar engessados apenas à análise linguística,  abrir nosso campo de observação, para ampliar a possibilidade de compreensão do contexto educacional e sócio-histórico do sujeito.

Foge-se, assim, da exigência da adoção de padrões reescritos de coleta de dados e vai-se ao encontro da observação e anotação dos elementos que possam ser complementares na discussão do material coletado. Desta forma, partilhamos da concepção de Max Weber (apud André, 1995) segundo a qual o centro de uma investigação não deve estar nas formas como se coletam os dados, mas na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações. Por conseguinte, na dinâmica da pesquisa, não importa a direção do caminhar, se do todo para a parte ou das particularidades para o todo, o importante é dar destaque aos dados considerados relevantes.

Após explicitadas todas as razões para a escolha da metodologia, ressaltamos a validade desse tipo de investigação. Uma pesquisa realizada dentro desse viés, conforme afirma Watson-Gegeo (1988:576), dá destaque não apenas à descrição, à interpretação e/ou explicação das ações das pessoas pesquisadas, mas também aos resultados de suas interações e ao entendimento que têm do que estão fazendo. No nosso caso, esse tipo de investigação nos permite uma visão mais ampla da participação do sujeito no processo de letramento, das hipóteses que constrói sobre o sistema alfabético ortográfico e do papel que esse processo assume na sua história de vida.

Com essa abordagem, pretendemos selecionar os dados presentes na versão manuscrita do relato autobiográfico e nas versões decorrentes da sua reescrita, priorizando a análise de suas particularidades linguísticas pelo viés da Fonética e da Fonologia.

4.2 Quanto aos procedimentos de constituição do corpus

Todo o processo de constituição do *corpus* foi realizado por Sant'Ana, para o desenvolvimento de sua tese, e me foi concedido para este trabalho. Sant'Ana fez, 

durante a constituição do *corpus* para sua pesquisa, a utilização do aplicativo *Camtasia* para captar dados necessários à análise do meu objeto de pesquisa. Tal utilização foi fator preponderante para justificar a inclusão deste trabalho na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia. Durante o desenvolvimento do meu trabalho, estabeleci contato direto com a pesquisadora para sanar dúvidas sobre passagens incompletas do relato autobiográfico, para conferir alguns dados sobre a história de vida do sujeito e, em particular, sobre a sua escolarização. A própria tese de Sant'Ana me foi útil como fonte de informação sobre o sujeito-informante de nossas pesquisas. Foram transcritas três gravações realizadas pelo aplicativo *Camtasia* 7.0.1. Detalhes pormenorizados desse processo serão descritos nos próximos itens.

4.3 Instrumentos da Ética na Pesquisa

Para que este trabalho fosse desenvolvido, os seguintes procedimentos éticos foram adotados:

- (i) declaração de cessão do uso do *corpus* assinada pela pesquisadora Rivânia Maria Trotta Sant'Ana (Anexo 1);
- (ii) licença para utilização do *software Camtasia* 7.0, especificamente para fins acadêmicos, assinada pelo desenvolvedor da [TechSmith Corporation](#), Sr. Dave McCollom - Education Evangelist (Anexo 1);
- (iii) termo de consentimento livre e esclarecido assinado pela informante, cedendo o material autobiográfico para ser utilizado nesta pesquisa (Anexo 1)

Na próxima seção apresentaremos elementos relevantes do estudo de caso de cunho etnográfico.

4.4 Contexto Sócio-Geográfico da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Mariana, município mineiro fundado em 16 de julho de 1696. A cidade está geograficamente situada na vertente sul da Serra do Espinhaço, na Zona Metalúrgica de Minas Gerais, conhecida como Quadrilátero Ferrífero, em uma altitude de 697 metros. Limita-se com os municípios de Ouro

Preto, Barra Longa, Diogo de Vasconcelos, Acaiaca, Piranga, Catas Altas e Alvinópolis. É banhada pelo Ribeirão do Carmo, que possui dois afluentes: Gualaxo do Norte e Gualaxo do Sul.

Com uma altitude máxima chegando a 1.772 m no Pico do Itacolomy, apresenta na maior parte do município relevos ondulados com presença de planaltos. Está localizada há 12 quilômetros da cidade de Ouro Preto e 110 km de Belo Horizonte - capital do estado. Segundo relatório do IBGE de 2010, sua população é de 54.219 habitantes, distribuídos por um espaço territorial de 1.194,207 km², com uma densidade demográfica de 45,40 hab/Km².

Administrativamente, o município de Mariana está subdividido em nove Distritos: Monsenhor Horta, Camargos, Bandeirantes (Ribeirão do Carmo), Padre Viegas (Sumidouro), Cláudio Manoel, Furquim, Passagem de Mariana, Cachoeira do Brumado e Santa Rita Durão. Este último tem um subdistrito, Alegria. Cláudio Manoel, distrito situado a 35 km de Mariana, tem Bento Rodrigues como subdistrito. Tanto o subdistrito de Bento Rodrigues quanto a zona urbana da cidade de Mariana são localidades de destaque na narrativa autobiográfica da informante.

4.5 Caracterização do Sujeito Informante

A informante desta pesquisa nasceu dia 30 de outubro de 1981 na cidade de Mariana - MG. Filha de pais analfabetos, sem qualificação profissional. Pai pedreiro, vigilante e carvoeiro na cidade e em seus distritos e mãe dona de casa, garimpeira e coletora de lenha. Sua madrasta era também analfabeta. Obteve a certificação do Ensino Fundamental 1 e 2 pelo supletivo já adulta.

4.6 Corpus da Pesquisa

O *corpus* está constituído de:

- (i) um relato autobiográfico manuscrito, escrito em um fichário portátil, contendo 129 páginas escritas entre os anos de 2003 a 2007 (Anexo1, em CD-ROM);

(ii) a primeira versão digitada, sem alterações, do texto manuscrito, contendo 113 páginas, com 38104 palavras divididas em 445 parágrafos (Anexo 1, em CD-ROM).

(iii) a terceira versão da autobiografia digitada, com alterações realizadas pela informante, a saber: organização cronológica dos fatos narrados em três fases intituladas: infância, adolescência e casamento, com os seguintes dados: 117 páginas, com 38092 palavras divididas em 457 parágrafos. A diferença de tamanho da primeira versão digitada para a segunda é de 20 palavras, referentes aos acréscimos realizados pela informante durante a leitura de seu relato no computador (Anexo 1).

(iv) três depoimentos concedidos pela informante à pesquisadora, Sant'Ana. O primeiro, sobre o tema escolaridade, contém 7 páginas, com 2981 palavras e 15 parágrafos. Já o segundo depoimento, sobre as diferenças entre a escrita manuscrita e a escrita realizada no computador, e o terceiro, sobre o tema a escrita manuscrita e no computador (Anexo 1);

A coleta de dados deste trabalho foi realizada em três etapas sucessivas, interdependentes e complementares.

4.7 Primeira Parte

4.7.1 Mapas de Rede Social Pessoal - Relatando a vida

Coletamos, por meio da autobiografia manuscrita e dos seis depoimentos digitados, informações sobre a história do processo de escolarização da informante nas seguintes fases: infância, adolescência e idade adulta. De posse destas informações, descrevemos os círculos sociais de pertencimento nas três fases da nossa informante, levantando quais eram os personagens mais relevantes na sua vida e a influência exercida por eles sobre o processo de escolarização da informante desta pesquisa. Para ordenar todas as informações sobre a escolaridade de nossa informante, levantamos suas relações familiares, comunitárias e escolares, utilizando como instrumento de exposição de dados o Mapa de Rede, que tem o poder de caracterizar e definir os grupos de pessoas, membros da família, vizinhos, amigos e outras pessoas que deram suporte e apoio ao sujeito informante desta

pesquisa. Esta concepção de rede social está ancorada na proposta do médico psiquiatra argentino Sluzki (1997, p.27), que defende ser esta uma "ferramenta conceitual útil e poderosa para organizar as experiências pessoais e coletivas", tanto aquelas que povoam nossas vidas como, neste trabalho da informante desta pesquisa. Com esses dados, caracterizamos nossa informante de forma minuciosa e completamos seu mapa pessoal, levantando variáveis sócio-históricas que podem ter influenciado seu processo de inclusão - exclusão - inclusão - exclusão da escola e sua nova reinserção como aluna nas estatísticas de EJA.

A escolha deste instrumento metodológico para a coleta de dados nos permitiu conhecer as relações de pertencimento dos ciclos sociais do informante, classificar as relações estabelecidas entre ele e os membros de sua rede, a partir de sua proximidade ou distanciamento, e inventariar as práticas e eventos de letramento às quais a informante foi submetida ao longo de sua vida, especialmente na infância e na adolescência. Ao final desta primeira etapa, compreendemos quem era o sujeito desta pesquisa, entendemos seu processo sócio-histórico de alfabetização e letramento e seu retorno aos bancos escolares na busca do letramento acadêmico.

4.8 Segunda Parte

4.8.1 Categorizando os Dados - Versão Manuscrita

O primeiro procedimento realizado foi a leitura minuciosa de todo o relato autobiográfico manuscrito, observando as características dos erros ortográficos e fazendo pequenas observações quanto à tipologia de erros (a proposta tipológica de erros foi explicitada na fundamentação teórica, detalhes adicionais sobre as categorias serão discutidos no capítulo de discussão dos resultados). Em seguida, realizamos uma segunda leitura para marcarmos, com lápis grafite, todos os vocábulos que apresentassem qualquer erro ortográfico. Após a marcação de todos os vocábulos ter sido realizada, fizemos uma contagem para levantar o número total de vocábulos com desvios presentes na escrita nas versões manuscrita e digitada do relato. Concluída a contagem, separamos os vocábulos por fenômenos fonológicos separando-os em duas categorias: erros de sintaxe e de fonologia. A etapa seguinte foi a elaboração de uma proposta de categorização dos erros

presentes na escrita deste sujeito. Embora tenhamos levantado erros ortográficos que poderiam ser classificados como pertencentes a quatro categorias da gramática: morfologia, sintaxe, semântica e fonologia, nos deteremos na análise dos processos que ocorreram com maior frequência e estão relacionados à fonologia. Na subcategorização, verificamos que existiam vocábulos que poderiam participar de uma ou mais categorias de erros. Alguns vocábulos poderiam ser classificados em mais de uma categoria, por exemplo: 'em' 'quanto' por 'enquanto'. Observamos neste vocábulo um processo de hipersegmentação mostrando uma relação direta com a oralidade, isto é, pela escrita da preposição 'em' de forma independente 'em' + 'quanto' > quanto. Percebemos também que embora o 'em' esteja separado, a informante não escreve o 'em' como 'en' na forma separada. Ao hipersegmentar um vocábulo a informante leva em consideração como a palavra é escrita de forma independente e não como parte de um vocábulo, mostrando, desta forma, há sim por ela uma reflexão sobre a escrita, inclusive o respeito as normas ortográficas se separado como preposição deve este vocábulo ser grado como 'em', como o 'm' no final, mas se for junto o vocábulo deve ser escrito seguindo a regra contextual de uso do 'n' precedendo todas as consoantes exceto 'p' e 'b'. Para dar visibilidade aos processos fonológicos, voltamos ao texto e coletamos cada vocábulo para categorizar e subcategorizar. Esse processo de categorização e subcategorização de dados foi o pontapé inicial para a execução da proposta tipológica de erros.

4.8.2 Categorizando os Dados - Versão Digitada

Na versão digitada, analisamos as particularidades do processo de construção da escrita experimentado pelo informante ao usar o computador. Inicialmente, assistimos a todas as gravações três vezes, para decidirmos por três delas, que pudessem ser parte da nossa análise desse *corpus* digitado. Observamos, enquanto assistíamos às gravações, a postura da informante perante a sua escrita. Levantamos detalhes minuciosos do seu grau de letramento digital, captado através dos seus questionamentos sobre como trabalhar os recursos de um editor de textos, tais como manusear o arquivo *Word*, mudar a cor da letra, espaçar parágrafos, etc. Essas observações puderam ser complementadas com as descrições realizadas nos depoimentos de nossa informante-aprendiz.

Para comparar as categorizações de erros ortográficos realizados pela informante durante sua escrita de 2003 a 2007, escolhemos o depoimento sobre escolaridade por ser o mais longo deles e se referir ao ano de 2010, quando se deu o início das gravações das refações textuais do relato autobiográfico digitado e que seriam exploradas neste trabalho. A comparação entre os erros cometidos na primeira versão manuscrita e no depoimento realizado no computador dar-se-á a partir da categorização dos erros seguindo a Avaliação Diagnóstica de Lemle, já utilizada na Parte 1 de Fonética e Fonologia, deste capítulo. O resultado deste quadro comparativo nos mostrará o grau de alfabetização da informante ao iniciar e as mudanças percebidas durante todo esse processo de letramento.

A transcrição das gravações do processo de escrita da informante foi realizada em várias sessões. Em cada sessão de gravação assistida, tentávamos desvendar quais seriam os processos cognitivos que experimentava a informante durante o ato de escrita. Algumas vezes, a própria informante comentava sua escrita, facilitando nosso trabalho de análise. Essa observação aguçada dos dados nos ajudou a alguns objetivos inicialmente propostos, tais como: investigar as sequências de experimentação de transposição das regras utilizadas na fala para a escrita; identificar se há um padrão característico de "aquisição" da escrita pelo sujeito adulto; averiguar se há influência do uso do computador sobre o processo de consciência fonológica da informante, durante a escrita dos vocábulos e, por fim, apontar a importância e relevância da inclusão digital dos professores para o uso de tecnologias que potencializem a sua compreensão sobre o processo de aquisição da escrita durante os diversos estágios de alfabetização.

As transcrições do material gravado foram realizadas por uma professora licenciada em Língua Portuguesa e revisadas pela autora deste trabalho. É mister salientar que todos os procedimentos e instrumentos utilizados foram estruturados para este trabalho com a finalidade única de captar o máximo de informações possíveis que nos auxiliassem no cruzamento dos dados escritos com os colhidos no processo de digitação realizado pela informante. O *corpus* deste estudo, analisado na Parte II da discussão dos resultados, é composto de uma versão do relato digitado, transcrito ortograficamente e um depoimento sobre escolaridade escrito pela informante no computador. A versão digitada difere da manuscrita, por nela conter pequenos trechos acrescidos  pela informante.

4.9 Primeira Etapa

4.9.1 Mapas de Rede Social Pessoal

Para ordenar todas as informações sobre a escolaridade de nossa informante levantamos as relações familiares, comunitárias ou escolares construídas por ela, usando o Mapa de Rede, caracterizado e definido como sendo um grupo de pessoas, membros da família, vizinhos, amigos e outras pessoas que dão suporte e apoio a um indivíduo ou família.

A escolha desse instrumento metodológico para a coleta de dados deve-se a vários fatores, entre os quais citamos: (i) conhecimento das relações de pertencimento social do informante; (ii) classificação dessas relações estabelecidas entre ele e os membros de sua rede; (iii) levantamento de elementos sobre as práticas e eventos de letramento a que a informante foi submetida ao longo de sua vida, especialmente na infância e na adolescência. Entende-se que a partir da compreensão destes fatores, associado à análise dos dados do relato autobiográfico, poderemos caracterizar o nível de alfabetização e letramento do sujeito desta pesquisa

4.9.2 Segunda Etapa

Parte digital - por meio dessa versão do *corpus*, pretende-se “documentar o não documentado”, conforme declara André (1995: 41), tentando levantar, através das trilhas da escrita da informante, as hipóteses de construção da escrita, procurando entender a linguagem captada através das interações entre o sujeito com seu texto, pela mediação do instrumento tecnológico - o computador. Dessa forma, pretendemos investigar a ocorrência dos processos fonológicos registrados, levantando as possíveis regras utilizadas na representação grafêmica dos padrões fonético-fonológico da língua. Este *corpus* digitado se compôs através da refacção textual do texto autobiográfico escrito pela informante, usando o computador, durante encontros entre o sujeito investigado e Sant’Ana. O instrumento utilizado para captação dos dados gravados foi o aplicativo o *Camtasia 7.0.1*. O material transcrito das três seções se encontra no Anexo 7.

4.9.3 Software Camtasia 7.0.1

Para análise do conhecimento linguístico da informante desta pesquisa, percebido através da reescritura da autobiografia e com todos os movimentos feitos na tela, no teclado e no *mouse*, fez-se uso dos suportes tecnológicos do *software Camtasia Studio vs 7.0.1*. Esse aplicativo proprietário¹¹ é um utilitário que foi lançado em 2010, para ser usado na criação e edição de vídeos a partir da plataforma Windows. Desenvolvido pela TechSmith, empresa criada em 1987 por William Hamilton, o *Camtasia Studio* rastreia o uso feito pelo usuário no seu teclado e no mouse, através da gravação da tela do computador, quer as alterações sejam feitas por meio dos comandos do teclado ou do mouse. O *software* também capta a voz e a imagem do usuário, mostrando o vídeo na tela do computador.

O uso do um *software* de captação de áudio, vídeo e rastreamento de dados, como o programa *Camtasia* foi validado por Lauffer (2003, p.57-75), em sua pesquisa sobre o percurso do processo tradutório de um tradutor. O programa possibilita ao pesquisador fazer a transcrição dos dados, reler todo o material e fazer cortes estratégicos dos dados coletados, auxiliando na organização dos relatos a serem analisados e permitindo a observação criteriosa do material transcrito. Neste estudo, o *software* permitiu a criação de protocolos de percurso das escolhas ortográficas feitas pela informante na hora da reescritura do texto autobiográfico no computador. Além disso, auxiliou na compreensão dos processos cognitivos do sujeito da pesquisa, em seus momentos de silêncio, de troca, de tentativas de acertos, quando ficava absorta com o problema linguístico, permitindo ao pesquisador, portanto, assumir uma atitude interrogativa quando da observação exaustiva e repetida dos dados gravados, o que ajudou na classificação dos elementos fonético-fonológico destacados na gravação por processo fonológico identificado.

O site da empresa oferece ao usuário a oportunidade de testar o uso do aplicativo por um período de 30 dias, sem custos. Findo este prazo, seu uso está restrito à compra da licença de uso. Por ser o *Camtasia* um *software* proprietário, a pesquisadora solicitou ao desenvolvedor deste *software* a autorização de uso para

¹¹ Software proprietário traz em si uma concepção embutida de se ter titularidade. A esta ideia está associada uma concepção de programa sem acesso ao usuário - código fechado. Só é permitido apenas ao seu criador/desenvolvedor o acesso ao código para modificar, adaptar ou implementar avanços no programa. Por conseguinte nega-se também ao usuário a possibilidade de se fazer cópia, redistribuição ou modificação deste programa. **Repetir aqui que o software foi usado pela falta de software livre equivalente.**

fins acadêmicos desta pesquisa. A licença comprobatória da concessão de uso desse aplicativo neste trabalho encontra-se no Anexo 1.

O *Camtasia Studio* é um *software* que tem uma interface amigável ao usuário, de fácil manipulação, além de ter disponibilizado na net vários tutoriais, escritos ou em vídeos, para aprendizagem de seu uso. *Camtasia* é compatível com AVI, QuickTime, AU, AIFF, 3G, Flash e outros. É um instrumento ímpar de captura e gravação de dados. Com uma gravação desta natureza, pode-se, por exemplo, levantar o padrão de aquisição da escrita digital de um sujeito, descobrir se os erros na escrita um vocábulo são de natureza contextual, são independentes do contexto, ou se tem alguma relação com a oralidade. Vê-se, portanto, que um instrumento desta natureza é um aliado poderoso na coleta e na análise de dados nas pesquisas científicas. Um exemplo em que foi feito uso deste aplicativo associado ao uso do computador foi relatado por Marinho, Araújo & Thomopoulos (2012), em sua pesquisa que avaliava a fala de uma criança (5:1) com indícios de desvios fonológicos, cuja avaliação foi realizada com a ajuda incontestemente deste aplicativo para gravação e depois análise e percepção da produção dos vocábulos reconhecidos e nomeados pelos informantes.

4.9.4 Tutorial de uso do aplicativo *Camtasia Studio*)

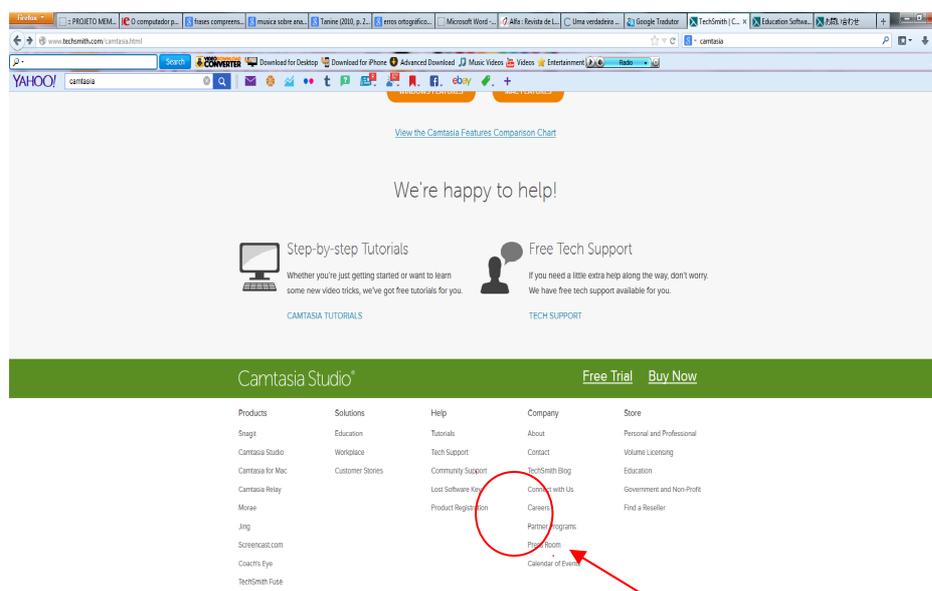
Primeiro passo: *download* e gravação

Este tutorial descreve todas as etapas de uso do *Camtasia Studio* em nosso trabalho. O primeiro passo executado foi procurar no Google um aplicativo desejado, ou seja, aquele que gravasse a tela e os movimentos realizados pelo usuário com mouse e teclado, durante o uso do computador. Nesta busca, verificamos que alguns sites ofereciam o download de aplicativos que procurávamos. Dentre eles, escolhemos o site <http://www.baixaki.com.br/>, que oferecia o download dos aplicativos procurados. À época, apenas *Camtasia Studio 7* oferecia os instrumentos de captação dos dados que eu necessitava coletar. Para fazer *download* do programa, são oferecidas duas possibilidades: a primeira é uma versão de demonstração que expira em 30 dias, e a segunda seria comprar o direito de uso do aplicativo. Como eu estava desenvolvendo um trabalho científico de doutorado,

decidi escrever uma mensagem ao desenvolvedor do programa, solicitando uma licença para usar o aplicativo livremente por um período acima de 30 dias, **abaixo e 2 anos**. Entrei na página oficial do programa *Camtasia* <http://www.techsmith.com/camtasia.html> e cliquei em "Contact", **informe nos mostra** a Figura 1, abaixo.

Figura 5

Página Oficial da TechSmith



Uma nova página <http://www.techsmith.com/about/salescontact.asp> se abriu, e eu cliquei em "[Contact Our Sales Team](#)". Uma nova página se abriu com um formulário que devia ser totalmente preenchido, detalhando o problema apresentado no aplicativo, para que o especialista pudesse me ajudar a resolvê-lo. Eu respondi todos os campos solicitados pelo formulário, cuidadosamente, especialmente aquele espaço destinado à explicação de como eles poderiam me ajudar "How can we help you?". Neste espaço, ao invés de eu relatar um problema, eu aproveitei para descrever todo o meu projeto de doutorado, explicando a relevância do uso deste aplicativo para a coleta de dados e solicitando a licença de uso livre deste programa proprietário sem custo durante o meu doutorado. No dia seguinte, ao abrir meu e-mail, verifiquei que o desenvolvedor e dono da TechSmith havia respondido a minha mensagem, encaminhando o código do aplicativo (key), ou seja, dando a licença de uso para fins educacionais. Toda esta documentação comprobatória se encontra em

ANEXOS. Com a licença em mãos, Sant'Ana fez uso deste instrumento nas versões de reescrita da autobiografia com a nossa informante.

Com o código de licença do aplicativo, abri a página do programa fiz o *download do Camtasia Studio 7.1.1 build 1785*. Àquela época, o *Camtasia Studio 7.1.1 Build 1726* era a versão mais recente e inovadora no mercado de um aplicativo que oferecia as funções de para gravação, edição e montagem de vídeos, dentre outros. Daqui para frente, passamos a apresentar um tutorial para uso do *software*, conforme os passos que seguimos em nosso trabalho.

Ao começar o *download* abre-se uma janela dando boas-vindas aos usuários do programa, apenas vá até a parte de baixo da janela e clique no comando " *Next* ".

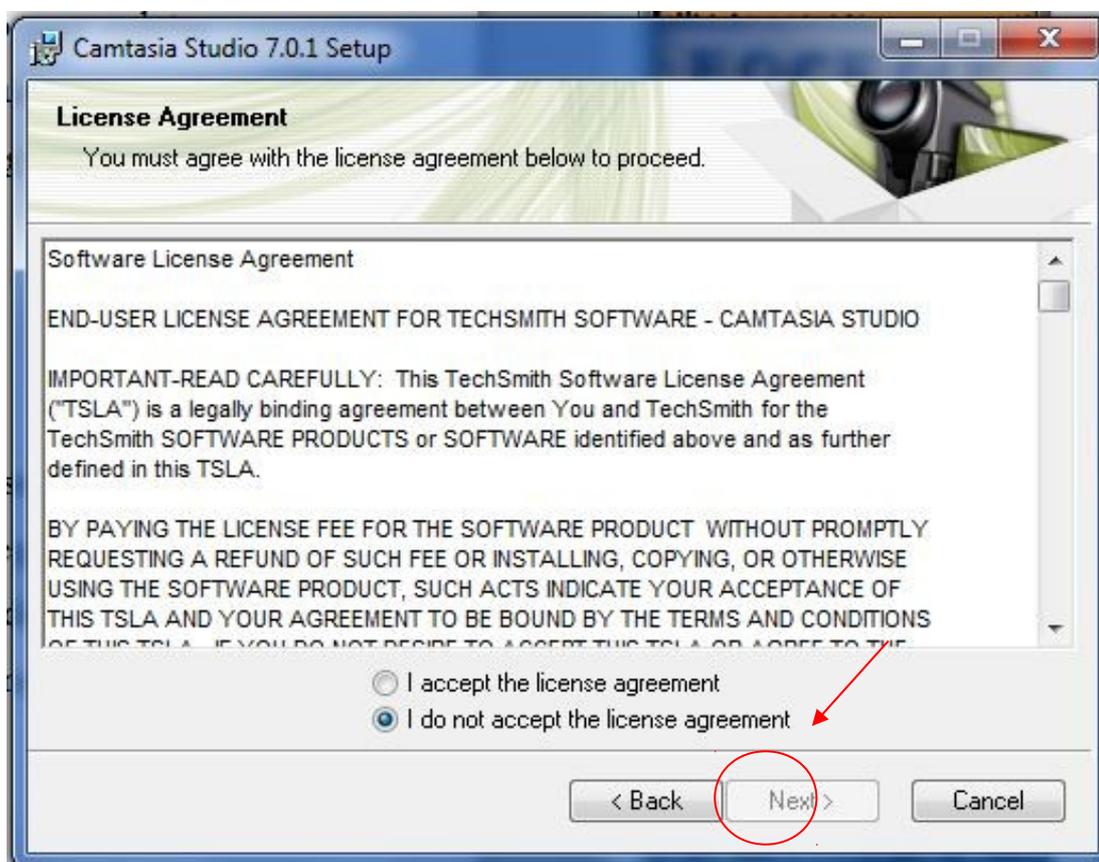
Figura 6

Instalação do Camtasia



Na próxima janela, a TechSmith solicita a permissão do usuário para coletar informações relevantes sobre a consulta que está sendo feita, com o objetivo de implementar mudanças no *software*. Marque, assim, a opção *Decide Later when Camtasia Studio is running*. Após esse procedimento, abre-se a janela de licenciamento.

Figura 7
Acordo da Licença

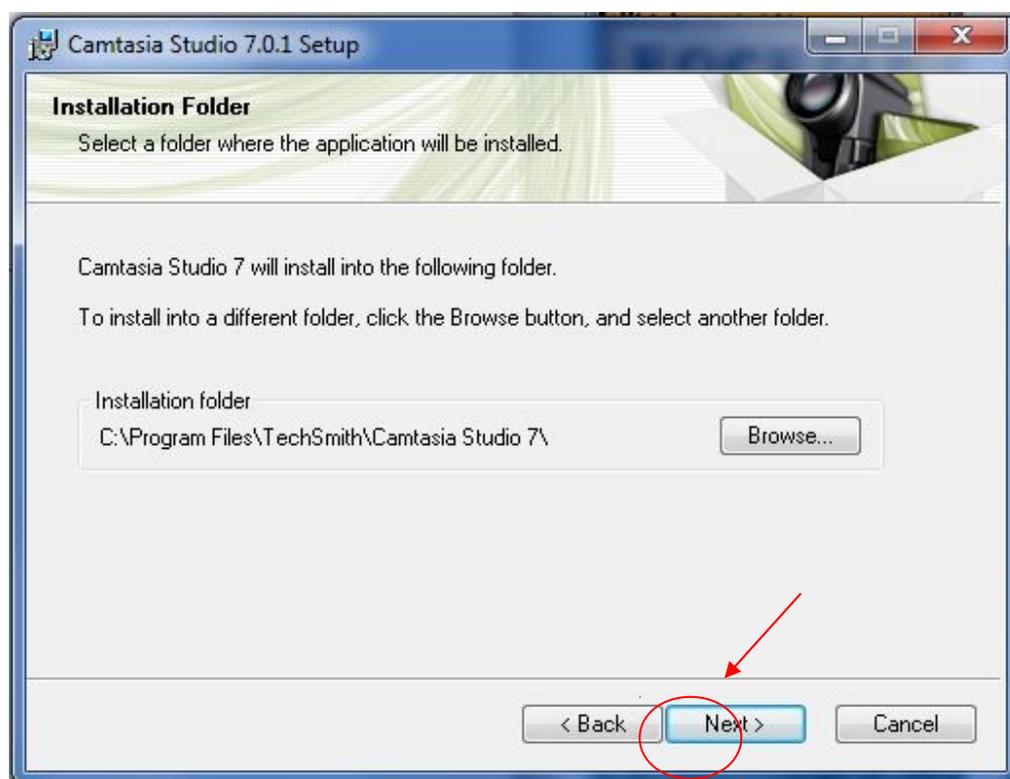


Nesta janela você deverá escolher o tempo de uso deste aplicativo, se até 30 dias para avaliação, livre, ou por um tempo indeterminado. Se você marcou a segunda opção *Licensed - I have a Key*, você deverá completar as informações adicionais solicitadas: nome do usuário e código de licenciamento (*key*), obrigatório para registro e liberação de uso.

Em seguida, aparecerá outra janela, solicitando que você escolha o local para salvar este arquivo executável. Clique em "*Browse*" e escolha uma pasta no seu computador onde deseja salvar este aplicativo. Em seguida, clique em "*Next*".

Figura 8

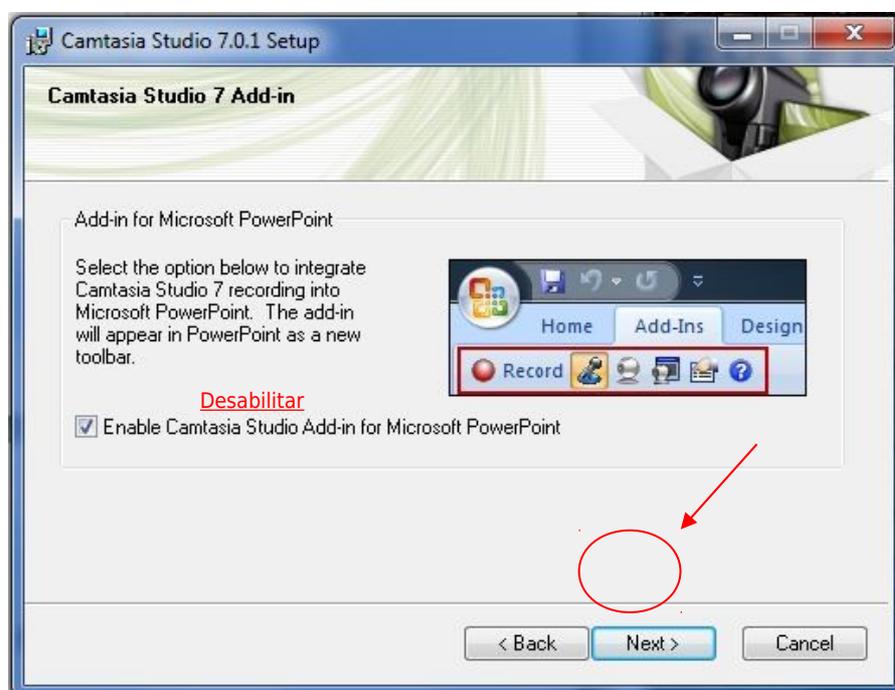
Fazendo download para seu computador



Na sequência, outra janela é aberta mostrando outra função que poderá ser usada concomitante com a gravação de áudio e vídeo do *Camtasia Studio*. Nós escolhemos *desabilitar o camtasia no formato power point*, clicamos em seguida em *Next*.

Figura 9

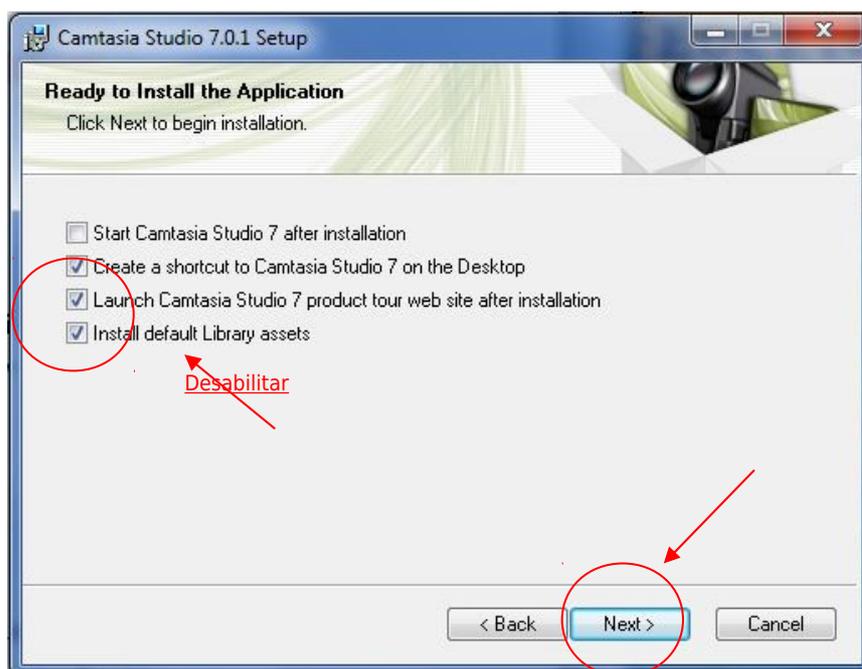
Adicionando o Power Point



Na nova janela, desabilitamos os componentes opcionais como o Flash Player, se você não tiver estes componentes como recursos opcionais em seu computador e clicamos em *Next*. O procedimento adotado na janela anterior deve ser executado aqui com a função "*Launch Camtasia Studio 7 product tour web site after installation*" e, em seguida, deve-se clicar em *Next*.

Figura 10

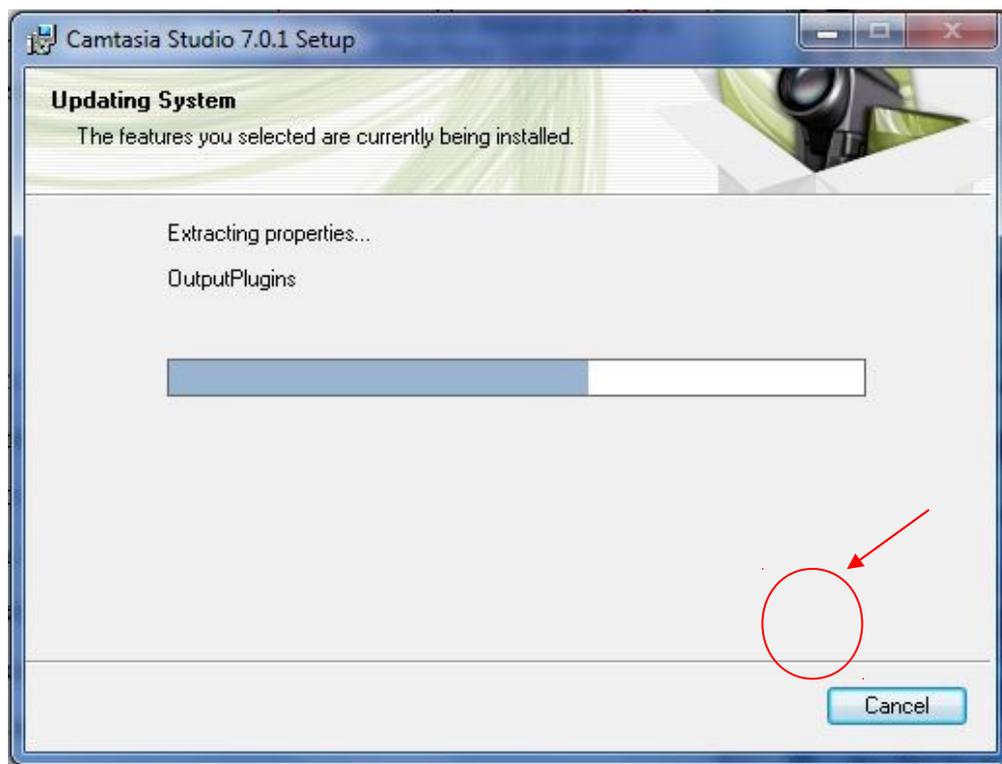
Iniciando a instalação do software



Uma nova janela é aberta e será mostrado o processo de reconhecimento do sistema, ou seja, você acompanhará a verificação de todos os procedimentos, que são mostrados na tela, de forma bem rápida: o processo de extração dos diretórios, a cópia de arquivos, o registro dos módulos, dentre outros programas. Após o programa ter sido realizado, todos os registros terem sido mostrados, abre-se uma nova janela informando que o *Camtasia Studio* foi instalado com sucesso. Então, aparecerá uma outra janela mostrando o procedimento desta etapa, então, precisamos clicar em "*finish*" para ser concluída a instalação.

Figura 11

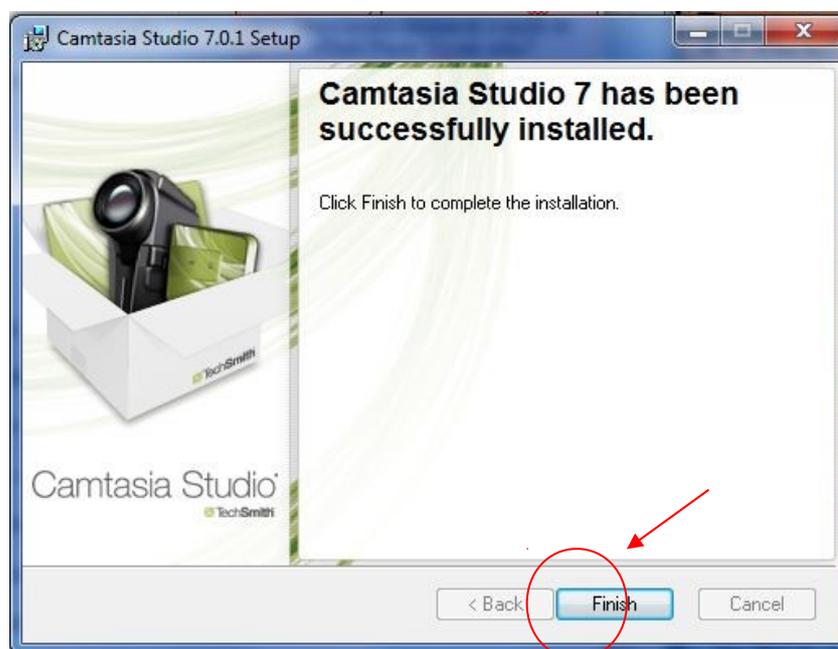
Download em processo



Após o *software* ter sido completamente instalado, abre-se uma janela com a informação de que o *Camtasia Studio* foi instalado com sucesso (*Camtasia Studio 7 has benn sucessfully instaled*).

Figura 12

Download concluído



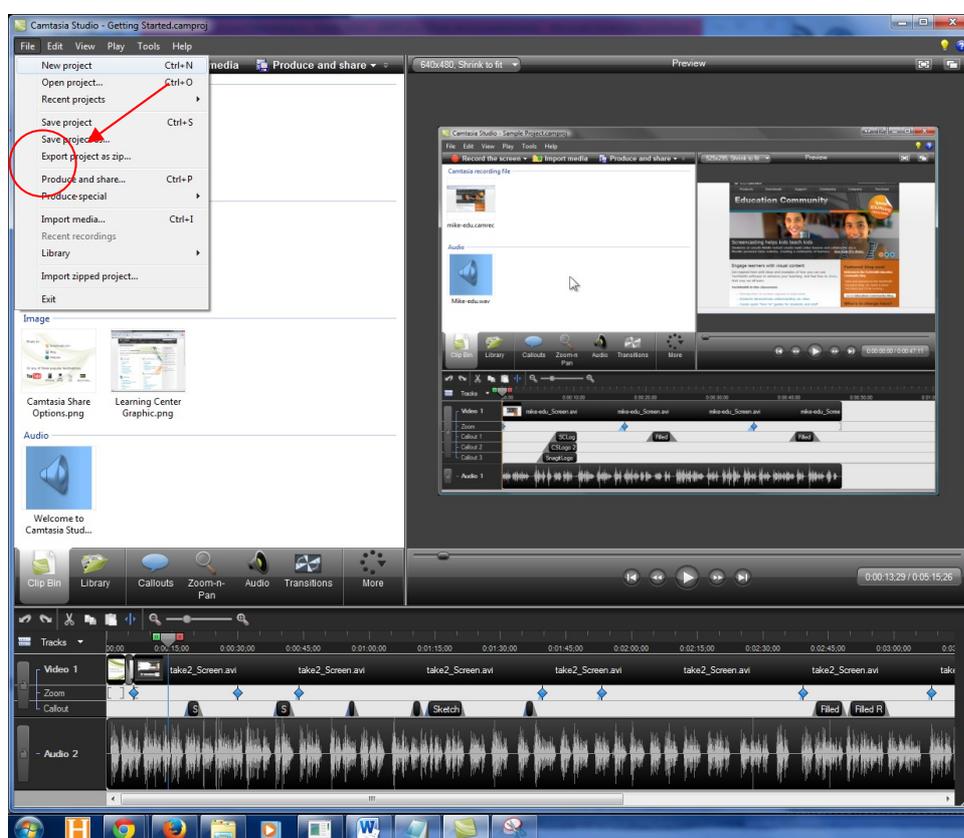
Um ícone do programa *Camtasia Studio* deverá aparecer em sua área de trabalho. Para começar a usar este aplicativo, basta dar um duplo clique sobre este ícone e se abrirá a tela em que é solicitada a chave de ativação do *software*.

Figura 13

Seja bem-vindo

Após a ativação, abre-se uma tela completa do *software* expondo todos os recursos de gravação e edição de vídeo. Quando o aplicativo é aberto, aparece uma tela simples com os seguintes comandos: gravação, edição e compartilhamento. Para começar um vídeo, clique em "*File*" e, em seguida, "*New Project*". Para gravar em tela do computador, clique em "*Record Screen*".

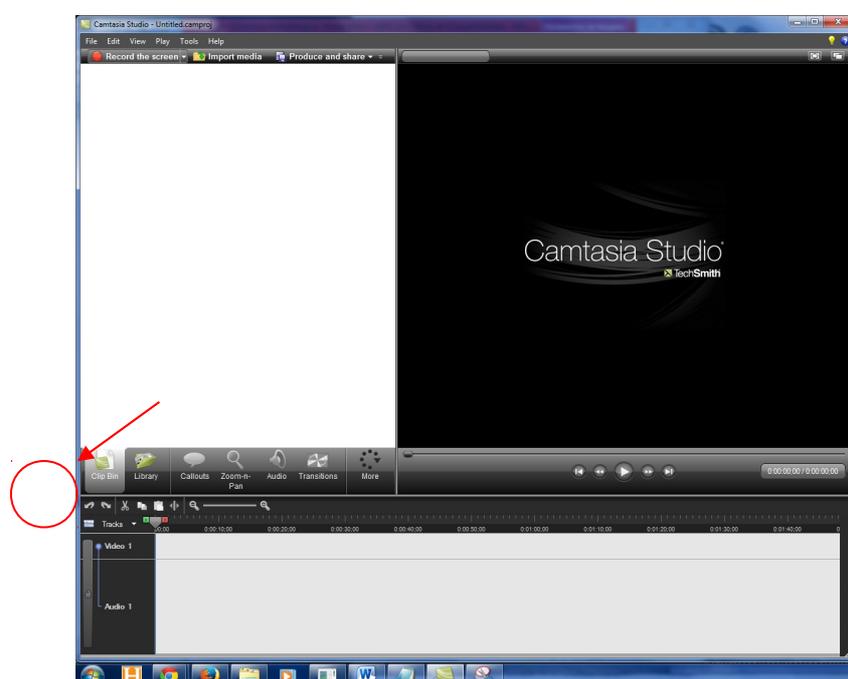
Figura 14
Recursos do Camtasia Studio – Tela inicial



Após alguns segundos, o *Camtasia Studio* iniciará a gravação da tela.

Figura 15

Tela após a seleção do "New Project"



Aparecerá na janela um pequeno painel com os seguintes recursos: "Captura", "Efeitos", "Ferramentas" e "Ajuda". Logo abaixo, vê-se dois retângulos pretos subdivididos: "Select Area" e "Recorded Inputs" e, logo à esquerda, um botão vermelho com o nome "Rec" gravado. No retângulo onde tem escrito o recurso "Select Area", você pode definir o formato de captura da tela: se "Full Screen" ou se personalizado "Custom". Após escolher o formato, você poderá ainda dimensionar a qualidade do vídeo que aparece na tela. Caso queira determinar uma dimensão específica, clique em "Dimensions" e determine os valores para "Width" (largura) e "Height" (altura). Ao final, clique em "Ok".

Figura 16

Painel de captação de áudio, vídeo e tela



No segundo retângulo, "*Recorded Inputs*", você tem à sua disposição algumas funções necessárias ao trabalho de gravação de um vídeo. Há neste retângulo um dispositivo de câmera e gravação de imagem do usuário (webcam), pode-se selecionar o áudio para autofalante ou microfone e, por fim, alterar o volume de acordo com seu interesse e necessidade. O último ícone, um círculo vermelho, ao ser acionado, inicia a gravação do vídeo. Para iniciar a gravação de um vídeo, clique em "Rec". Logo que a gravação é iniciada, aparece uma contagem regressiva 3..2..1..., em seguida, desaparece este painel de contagem na tela e dá-se início à gravação.

Figura 17

Contagem regressiva para o início da gravação



Durante a gravação, caso seja necessário, poderá pausar seu trabalho. Basta pressionar a tecla F9, mas pressione F10 para finalizar o procedimento. Após concluída a gravação, você terá dois procedimentos à sua escolha, para finalizar o

vídeo: teclar em F10 ou clicar em cima de um botão que fica piscando durante a gravação, logo em seguida, aparecerá "*Save and Edit*". Uma janela se abrirá no seu computador e você deverá escolher o local para armazenar sua gravação, nomear o vídeo e, em seguida, clicar em "Salvar". Não deve se esquecer de trocar a extensão do arquivo para não ser gravado como projeto, mas sim como vídeo.

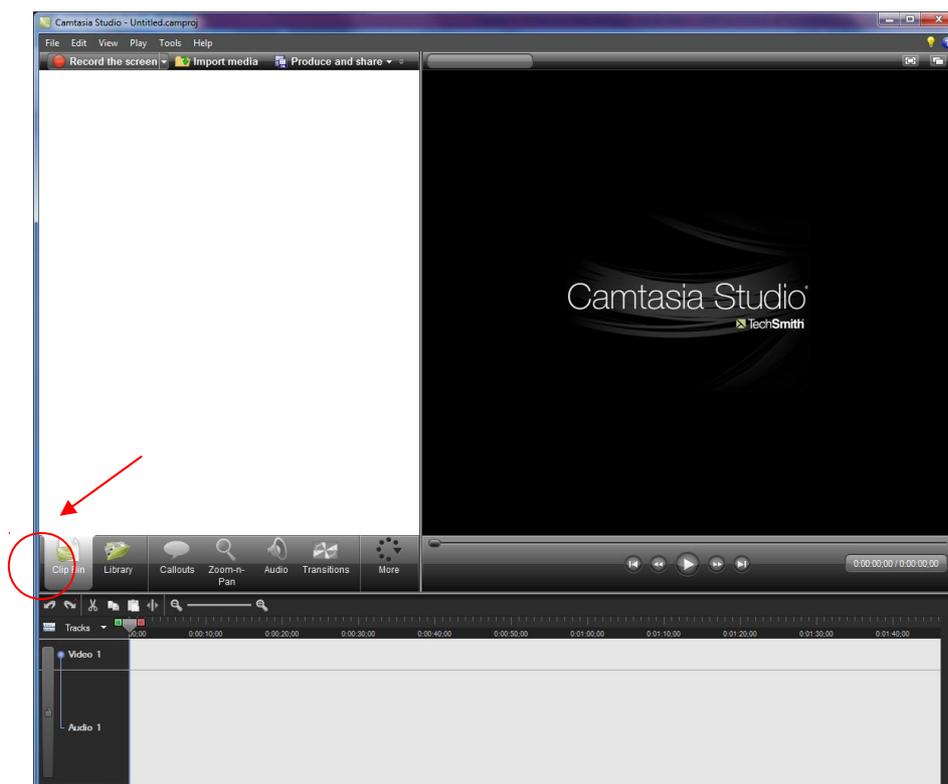
Segundo Passo: Recursos de Edição

Para trabalhar na edição de um vídeo, você não encontrará dificuldades, pois este aplicativo tem uma plataforma amigável ao usuário. A parte central da tela se encontra subdivida em setores, com forma, funções e localizações didaticamente determinadas, facilitando assim a manipulação deste *software* e o trabalho de edição do seu projeto.

Do lado esquerdo da janela, vê-se, no meio da página, que existem alguns recursos disponibilizados para uso durante o trabalho de edição. O primeiro é o "*Clip Bin*" no qual você encontrará o material referente ao projeto em atividade, mas será também o local em que aparecerá o vídeo gerado.

Figura 18

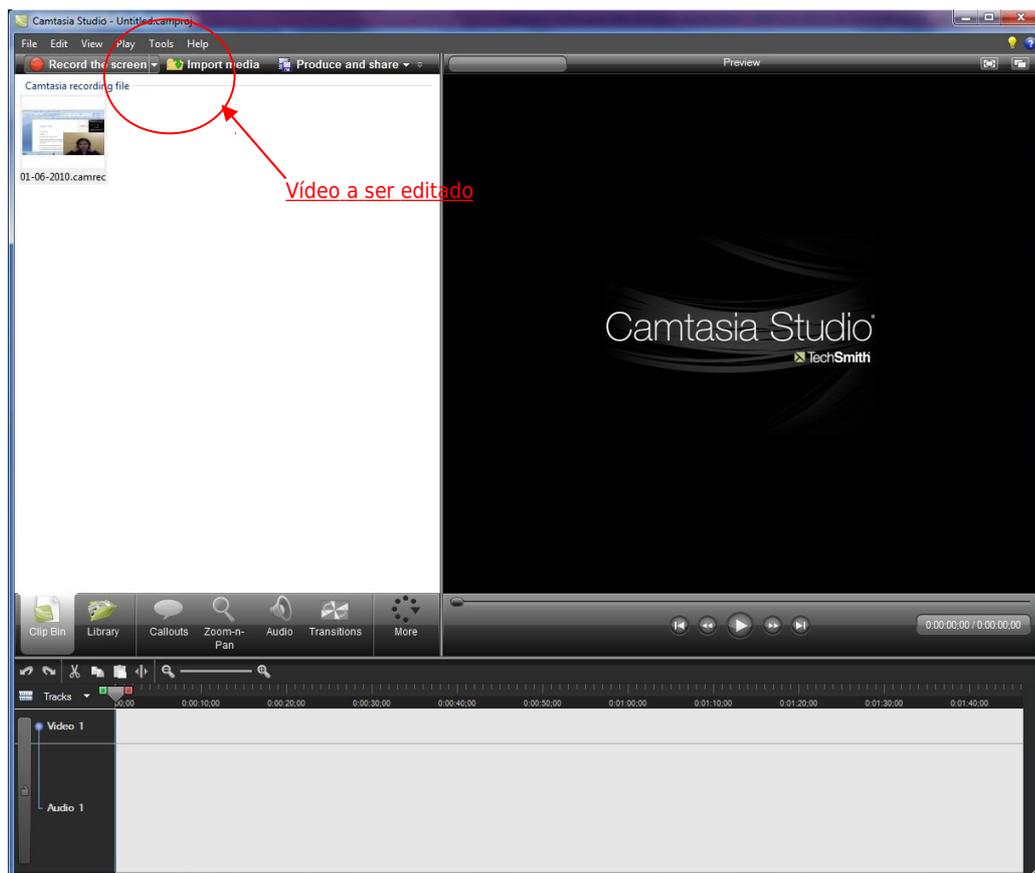
Função - *Clip bin*



Adicionalmente, você poderá acrescentar um vídeo para edição gravado e salvo em seu computador. Para fazer esta importação do vídeo do seu computador para edição, clique no botão “*Import Media*” que fica no lado esquerdo da barra superior deste aplicativo. Clique sobre este comando que logo, em seguida, serão abertas todas as pastas do seu computador, você, então, localizará o vídeo gravado com extensão *cam.rec*. Clique nela para adicionar e depois abrir. Para iniciar a edição, porém, clique sobre o vídeo que apareceu no canto superior esquerdo da tela e arraste-o para a “*time line*”. Desse forma, iniciará a utilização dos demais recursos.

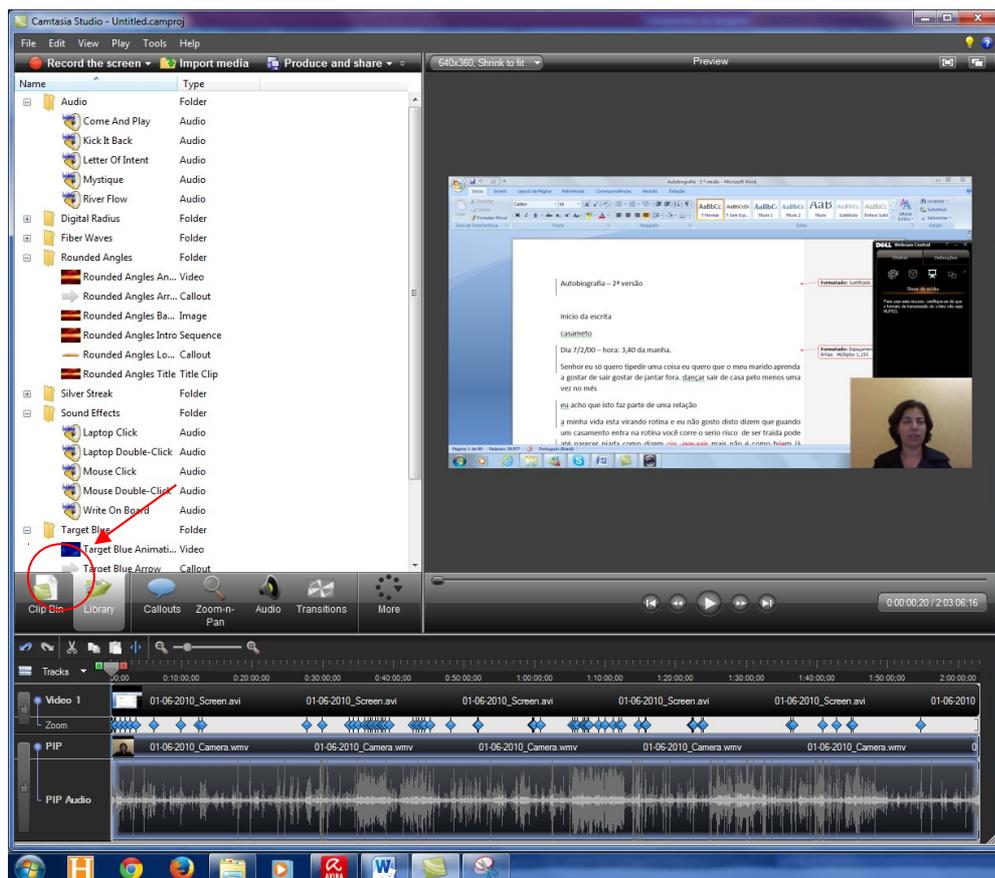
Figura 19

Função *Import Media*



Outro recurso disponível neste aplicativo chama-se "*Library*", localizado à direita do *Clip Bin*. Este recurso disponibiliza ao usuário vários recursos, tais como clipes de áudio e vídeo, mas você poderá também escolher trabalhar com um vídeo dos seus arquivos.

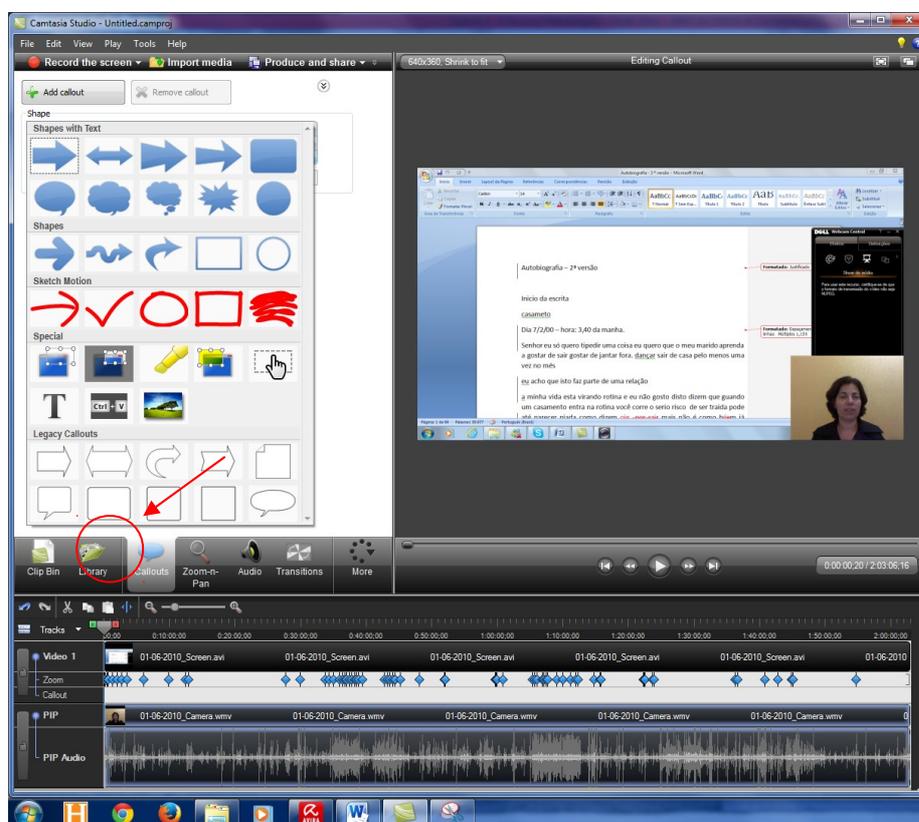
Figura 20
Função *Library*



Vizinho do *Clip Bin* se encontram os *Keystrokes Callouts*. Com este recurso, é possível criar efeitos, criar transições, adicionar letreiros, imagens auxiliares e áudio de marcação no vídeo, para tornar mais didática e dar maior visibilidade a detalhes importantes da apresentação do vídeo ao seu usuário.

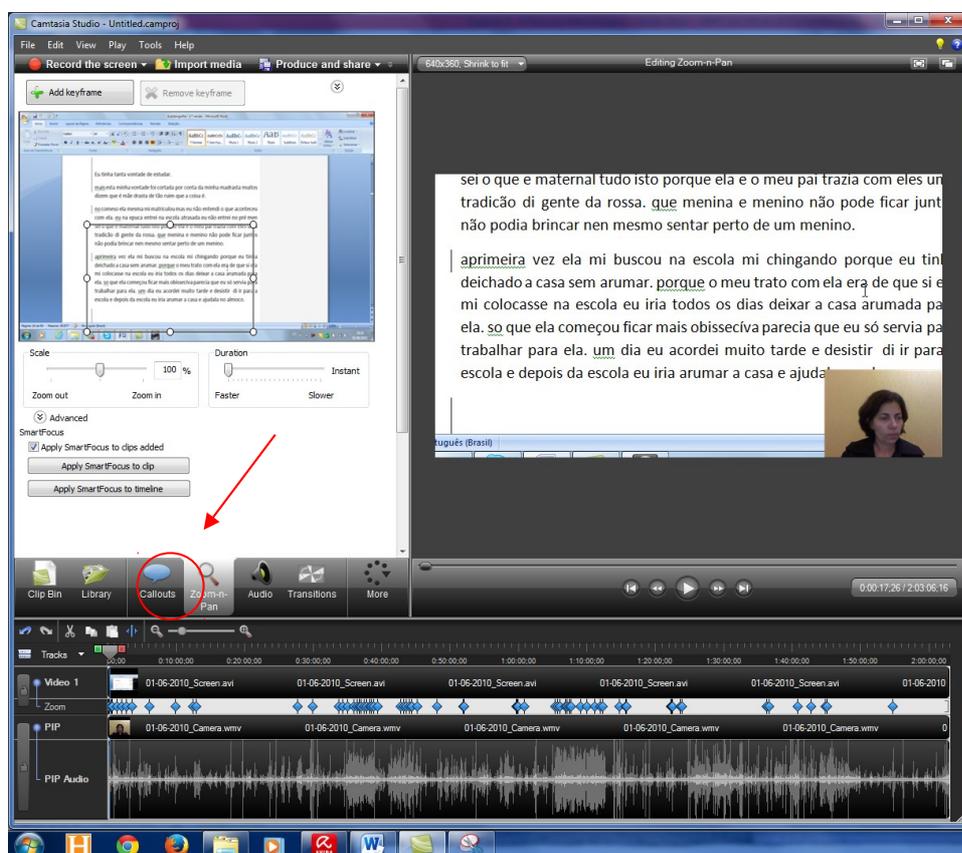
No recurso "*Keystrokes Callouts*" se encontram disponíveis formas geométricas, como flechas, retângulos, círculos, retas, etc, ou seja, os mais variados símbolos que possam ser usados para marcação do seu vídeo e para facilitar a compreensão do seu usuário. Também é possível a digitação de palavras ou a personalização com bordas, preenchimento com sombreamento e outros efeitos especiais.

Figura 21
Função Keustrokes Callouts



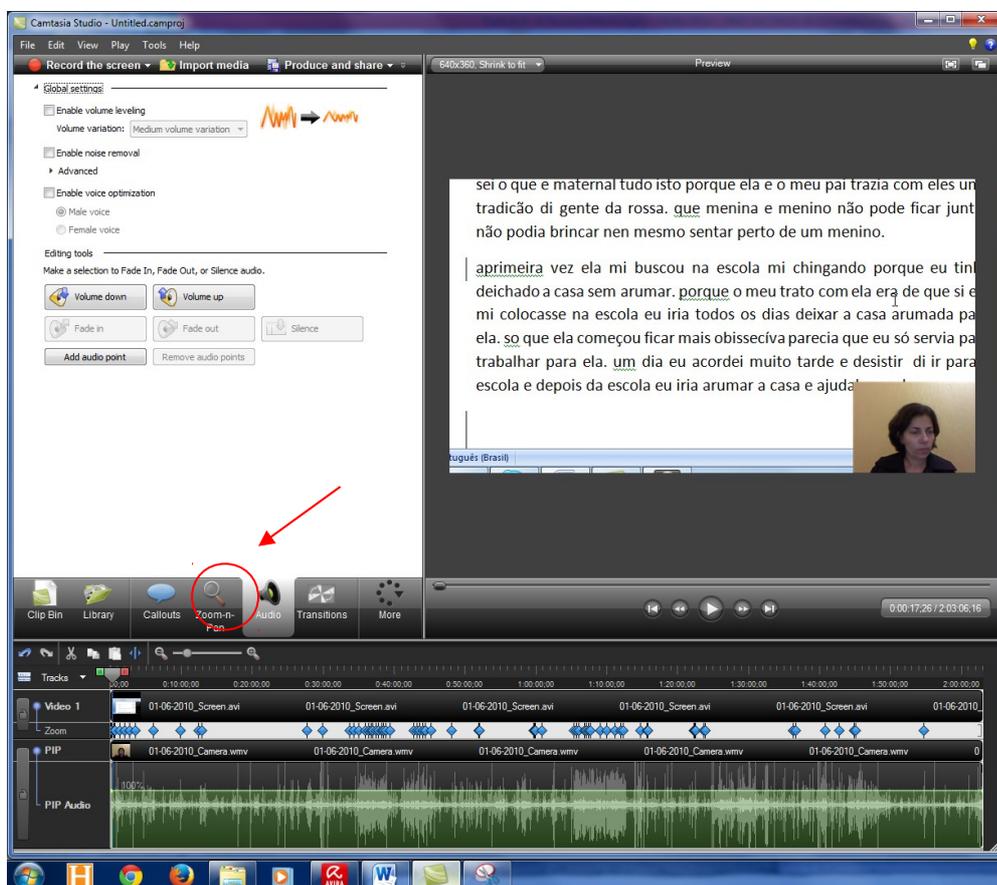
O recurso que se localiza após o *Callouts* é o "*Zoom-n-Pan*". Este recurso tem o poder de dar mais evidência a determinadas regiões da tela que precisam ser destacadas e selecionar e aproximar regiões específicas na mesma tela. Para fazer a manipulação de uma determinada região central de vídeo, ou fazer com que o vídeo seja centralizado, para dar maior destaque a certa área, por exemplo. Para usar este recurso e selecionar a área desejada clique sobre o quadrado na parte esquerda da tela. Conforme esta função é manipulada, simultaneamente, são mostradas algumas barras na linha do tempo indicando os locais em que foi aplicado este recurso. Este recurso será explorado repetidas vezes durante a análise das ações gravadas em vídeos.

Figura 22
Função Zoom-n-Pan



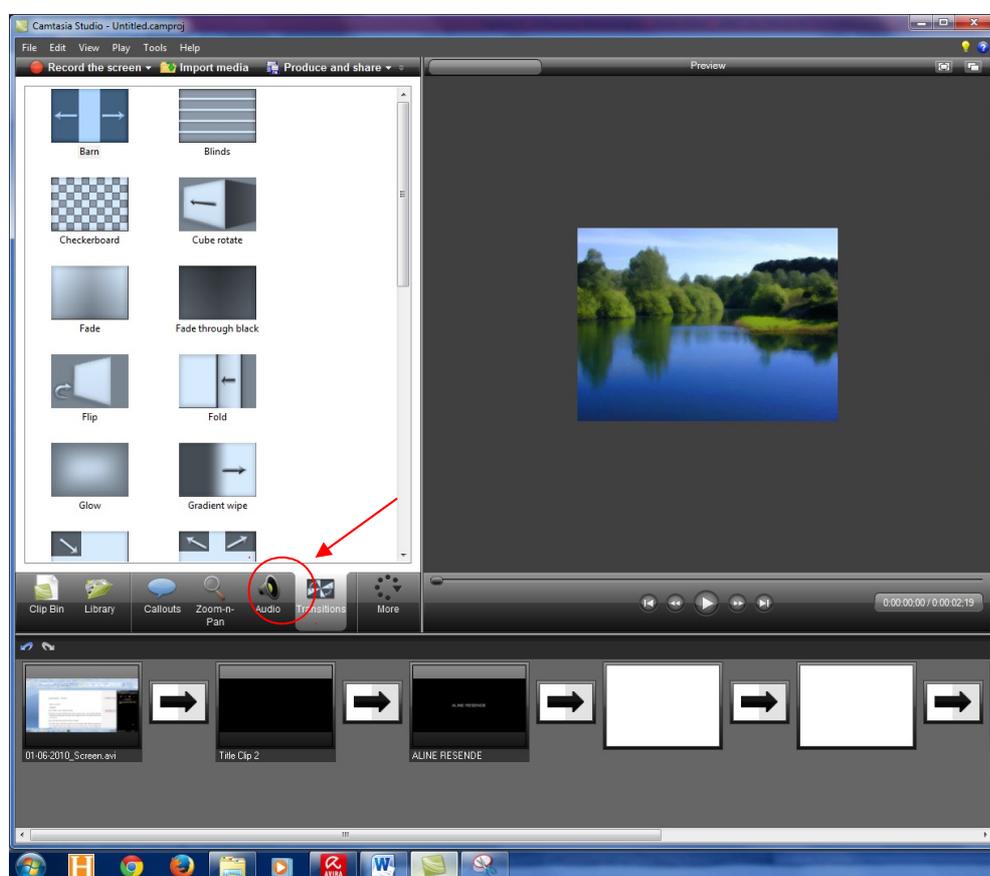
Além destes comandos aqui destacados este aplicativo também oferece a função de "Áudio" que permite regular o volume e diminuir os ruídos

Figura 23
Ferramenta Áudio



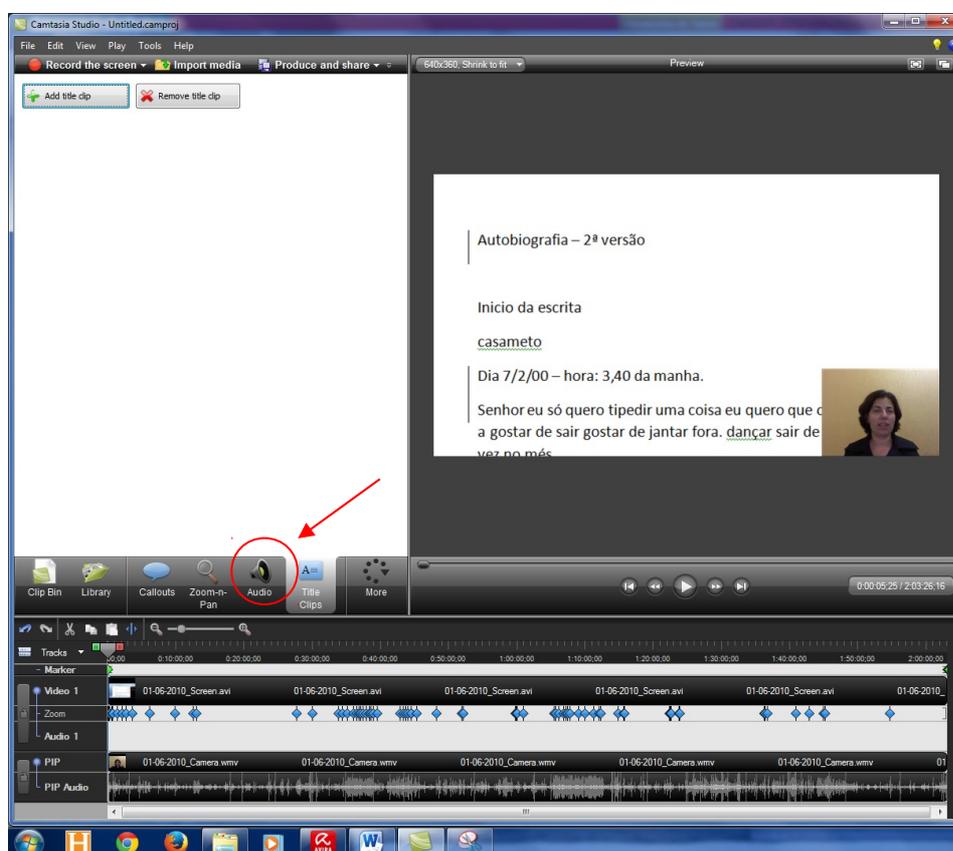
Na ferramenta "*Transitions*", há uma série de modelos para serem aplicados para intervalar as cenas gravadas.

Figura 24
Ferramenta *Transitions*



O "*Title Clips*", que permite a colocação de títulos na tela do vídeo.

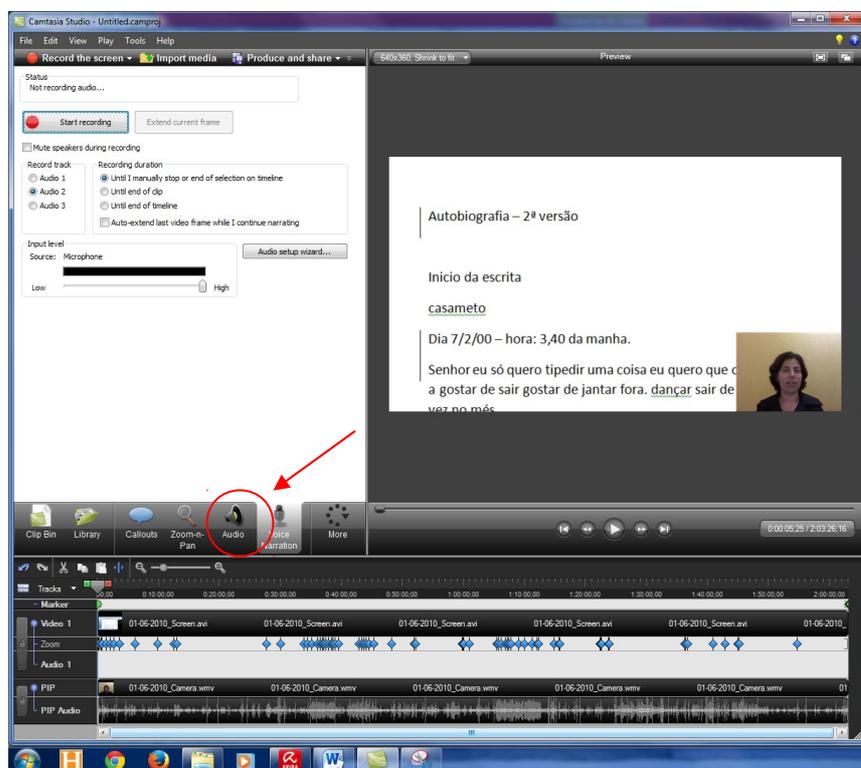
Figura 25

Ferramenta *Title Clips*

Para potencializar mais a análise de suas gravações, o usuário poderá inserir áudio fazendo comentários sobre o material captado de duas formas diferentes: gravar o áudio quando se está gravando o vídeo ou apenas inserir o áudio após concluída a gravação do vídeo, como recurso posterior. Com o "*Voice Narration*" o professor poderá analisar os vídeos da produção escrita dos aprendizes, comentar e avaliar processual e longitudinalmente a produção escrita do aprendiz. Ao final de cada etapa, por exemplo, poderá avaliar o desenvolvimento da escrita do aluno individualmente.

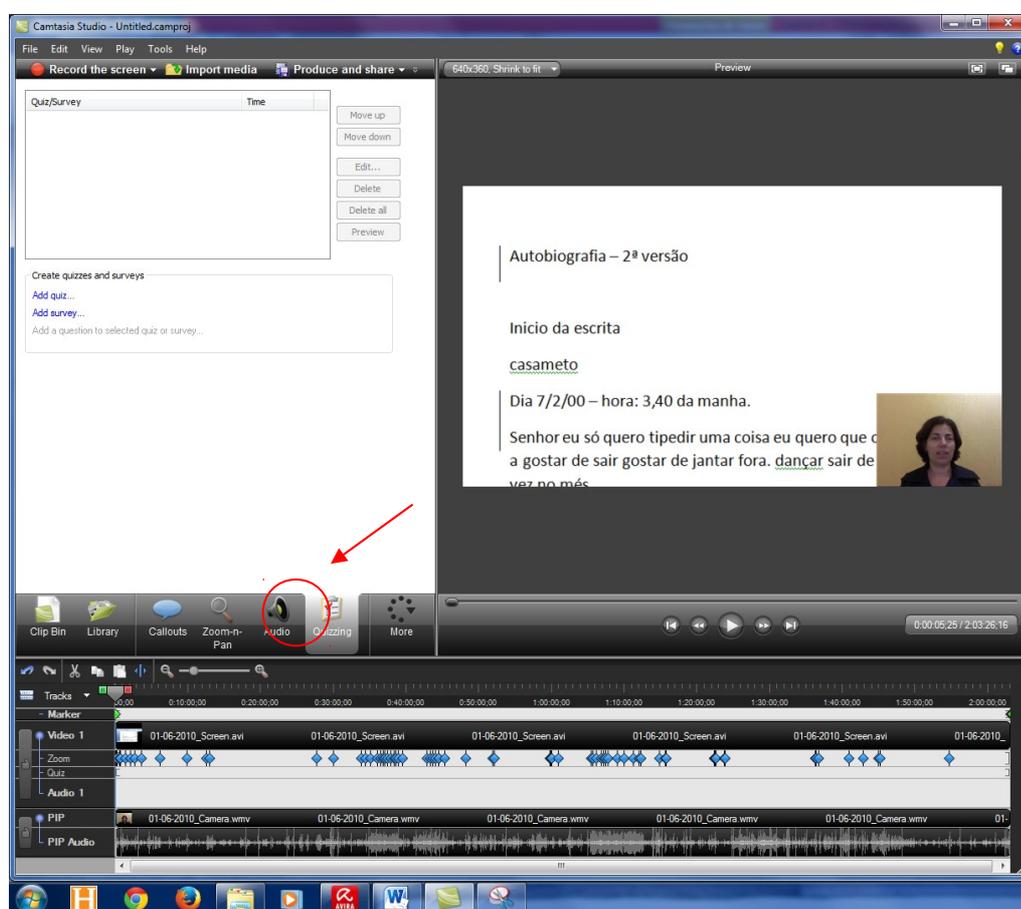
Figura 26

Ferramenta Voice Narration



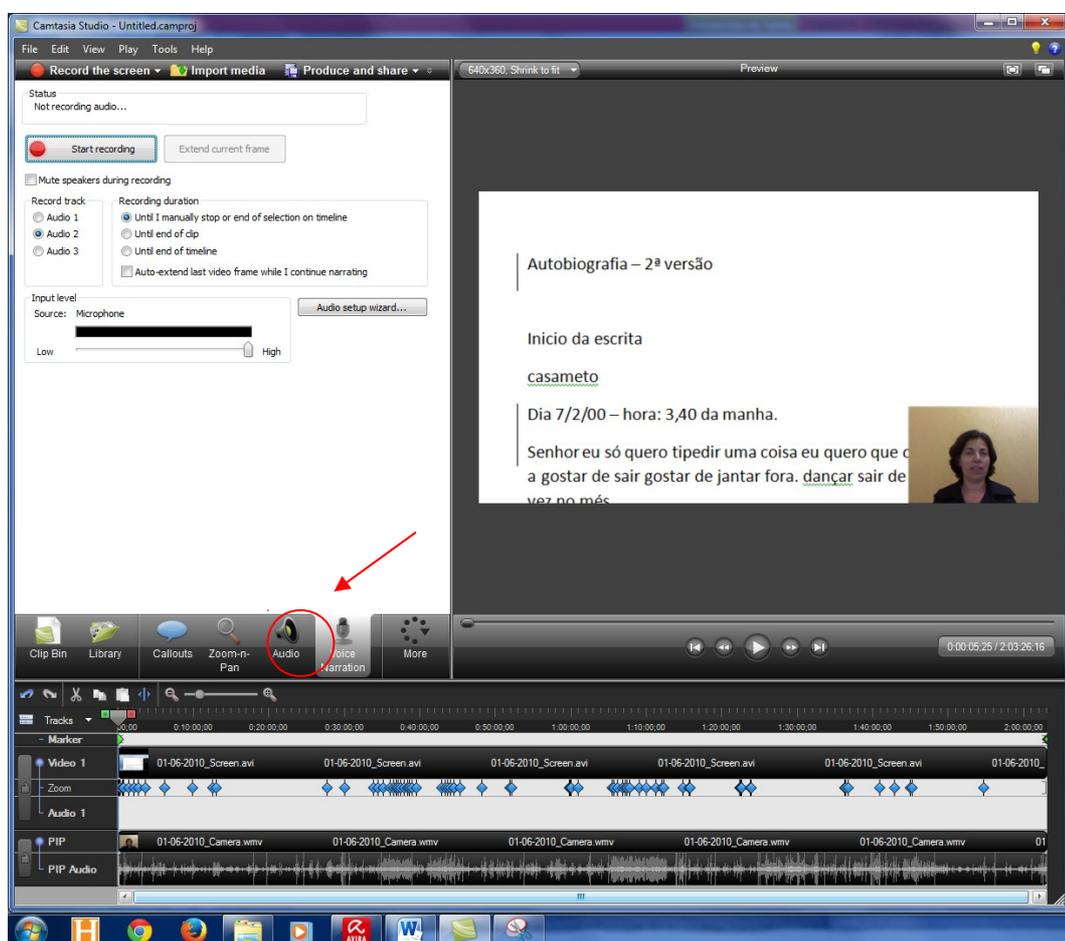
O recurso “Quizzing” é uma ferramenta que permite ao usuário fazer uma enquete avaliativa com perguntas e repostas sobre sua apresentação.

Figura 27
Ferramenta Quizzing



A ferramenta “More” está subdividida em vários outros sub-recursos, o “Captions”, por exemplo, é um desses. Ele permite a colocação de legendas no seu vídeo, para facilitar a compreensão do texto gravado. Para fazer uso desta ferramenta, basta selecionar o recurso “More” localizado à direita do “Transitions” e escolher “Captions”. Clique neste recurso e siga os três passos descritos na tela: (i) clique em “Paste”, para colar o *script* de áudio no *script* de texto da tela. (ii) clique em “Start” para começar a sincronizar o texto com o áudio e (iii) comece a colocar as legendas nos pontos desejados, para isso, você deverá ouvir o áudio e, quando este atingir a palavra escolhida, clique sobre ela com o botão do lado esquerdo do seu *mouse* e marque as palavras que você quer colocar na legenda.

Figura 28

More – subcategoria Captions

Neste recurso "More" você terá acesso a outras funções que podem trabalhar os efeitos visuais de sua gravação. É possível, por exemplo, alterar a escala de uma mídia, mexer com a opacidade do vídeo, mudar a posição de eixos, adicionar borda em diversos formatos, selecionar e incluir cores, dar retoque na imagem, retirando-se sombras, fazer rotações nas imagens, dentre outras tantas possibilidades de recursos.

4.10 Considerações de Final de Capítulo

Neste capítulo, descrevemos a metodologia de coleta de dados adotada nesta pesquisa com relação à sua natureza, objetivos, os instrumentos utilizados, as

técnicas de coleta e a forma de participação adotada pela doutoranda durante o registro das informações. Apresentamos a informante, sua estrutura familiar, o contexto social no qual vivia, as relações sociais estabelecidas pela família, com amigos, com pessoas da comunidade e das instituições escolares e de trabalho que frequentava. Todas estas relações de pertencimento social foram separadas por critério de proximidade e distanciamento, ou seja, o nível de influência que eles exerciam sobre nossa informante e que se tornará visível quando disposto no mapa de rede de Sluzki. Destacamos sua trajetória escolar, especialmente, como aluna da Educação de Jovens e Adultos, com processo de letramento dentro e fora da maior agência de letramento - a escola.

Para a compreensão dos dados do *corpus* coletado e do grau de alfabetização de nossa informante, decidimos, adicionalmente, descrever o contexto sócio-geográfico vivido por nossa informante e suas condições sociais. Consideramos relevante, para a compreensão das dificuldades de compreensão da ortografia oficial, o conhecimento das condições de vida da informante, para entender as práticas de letramento de que participava assim como os aspectos relacionados aos círculos sociais de pertencimento, as condições de acesso à escola, os motivos que subjazem à inserção e à exclusão da informante da escola. Estes dados são relevantes e que devem ser descritos e inter cruzados para se ter um retrato das variáveis que influenciaram a produção dos erros ortográficos presentes no relato.

Em seguida, relacionamos os instrumentos que deram sustentabilidade à coleta de dados e os documentos que certificam os procedimentos éticos adotados nesta pesquisa. No mapa rede de Sluzki pormenorizamos a vida de nossa informante para tentar expor as informações coletadas e assim compreender e relacionar os dados de sua escrita com o seu grau de alfabetização. As estatísticas dos dados que compõe este *corpus* se encontram expostas numericamente, em número de palavra, parágrafos e páginas digitadas.

Uma contribuição relevante desta pesquisa é a de apresentar o *software Camtasia Studio* como instrumento de uso educacional auxiliar, relevante para o professor em uma avaliação diagnóstica processual da aquisição da escrita dos alunos, pois o percurso da aquisição fica registrado, podendo ser analisado por meio da observação das gravações. O professor, ao ver e rever as gravações, pode analisar as tentativas de escrita e as hipóteses testadas pelo aluno aprendiz. Para tornar claro o uso deste aplicativo, escrevemos um tutorial imagético e discursivo,

pormenorizando, desde a entrada na página oficial da empresa desenvolvedora do aplicativo, a gravação das sessões e refacção textual até os recursos que são disponibilizados por este aplicativo e que foram utilizados durante o processo de transcrição das gravações.

Neste capítulo, mostramos em detalhes todas as etapas metodológicas que estruturaram este trabalho. Na seção seguinte, faremos a apresentação e discussão dos resultados das análises dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Erros na escrita podem ser causados pela forma de interferência do próprio ato de escrever, a partir da dificuldade de mover a caneta através da página de forma rápida o suficiente para manter-se com as palavras na mente do escritor, ou da dificuldade de recordar e produzir as convenções que são necessárias para a produção da escrita em vez de discurso, convenções da escrita, da ortografia, da pontuação, de letras maiúsculas e assim por diante. Bartholomae (1995,p. 259)

5.1 Apresentando e Discutindo os Dados

Fazer pesquisa em aquisição da linguagem, pelo viés da fonética e da fonologia, analisando erros ortográficos de um relato autobiográfico, manuscrito e digitado, de um sujeito adulto, exige que se faça uma investigação com olhar atento aos dados complexos, heterogêneos, multifacetados e singulares.

A complexidade de um processo de investigação dessa natureza está relacionada aos múltiplos olhares que se pode ter sobre o mesmo objeto estudado. Esta análise do processo de aquisição da escrita de um adulto contemplará não apenas uma observação sobre a transcrição feita dos sons da fala para a escrita, mas uma discussão sobre os processos fonológicos diretamente relacionados com a escrita do sujeito investigado. Também será alvo de nossa análise aspectos de sua comunidade de fala, de sua família e de seu tempo de permanência na escola, conforme relatado no capítulo II. Com uma investigação em direção a este viés, procuramos levantar a história social da informante, adicionando, assim, à análise linguística elementos relacionados à sua vivência, sua vida pregressa, história de sua escolarização, elementos estes que, quando conjugados, nos ajudarão na compreensão global do seu relato e do processo de sua escritura. Considerando aspectos como seu dialeto, gênero, história de aquisição da escrita e outros fatores, poderemos construir uma ponte para entender como se deu seu letramento "social", assim como entender aqueles erros presentes no texto, nos vocábulos e nos

segmentos do relato. Essas múltiplas trilhas de investigação mostrar-nos-ão a influência exercida pelo viés social no processo de aquisição da escrita.

A heterogeneidade dos dados, por sua vez, poderá revelar algumas idiossincrasias presentes no relato, ajudando-nos a levantar, por meio da análise dessa escrita, o percurso histórico e sócio-cultural de apropriação do sistema linguístico traçado pela informante. Adicionalmente, poderíamos também compreender como se estabeleceu e como foi o trabalho de construção e reconstrução de sua escrita. Assim, através da sua linguagem, ou seja, entendendo sua escrita como veículo utilizado por ela para se organizar e dar forma a suas experiências é que podemos verificar qual é a influência e a contribuição decisiva que a língua exerceu na formação de sua identidade social e individual. (Abaurre, 2008; Marchuschi & Dionísio, 2007, p. 14)

Visando, portanto, contribuir com a discussão sobre as características dos erros de escrita por um sujeito adulto, aluno de EJA, apresentaremos, nesta primeira seção, os dados da 1ª e 3ª versões, categorizados em grupos, englobando tanto os erros mais frequentes quanto os mais singulares na escrita de um sujeito de EJA, inclusive dando visibilidade para aqueles ainda pouco discutidos na literatura da área de aquisição da linguagem. Concomitantemente à exposição dos erros da 1ª versão, destacaremos os erros ortográficos presentes na 3ª versão do relato autobiográfico¹².

A primeira versão manuscrita, sem acréscimo, foi produzida pela informante no período de 2003 a 2007. Esta versão foi digitada¹³ (1ª versão) durante todo o ano de 2010, sem alterações e apresenta a seguinte estatística: 113 páginas, com 38104 palavras divididas em 445 parágrafos. Já a versão da autobiografia digitada, a 3ª versão, com alterações, está estruturada com cronologia dos dados em três fases separadas adicionada de reescritas realizadas em cada título: infância, adolescência e casamento (vida adulta). Este arquivo tem os seguintes dados: 110 páginas, com

¹² Nossa proposta inicial era fazer uma comparação entre o relato autobiográfico manuscrito e a sua 2ª versão, porém, após coletados os dados das duas versões, levantamos os erros e comparamos as semelhanças e diferenças existentes entre elas quando percebemos (i) que a 1ª versão digitada só diferia da 2ª versão com relação a pequenos acréscimos realizados pela informante para complementar informações que no seu entender estariam incompletas; (ii) na 2ª versão, existiam pequenas mudanças referentes à organização textual espacial, porém não fora realizada uma revisão textual do relato, mas apenas pequenos acréscimos.

¹³ Esta primeira versão da autobiografia digitada assemelha-se em grande parte à manuscrita. Todos os parágrafos da versão digitada foram mantidos como no original. A versão digitada sofreu pequenas alterações quando comparada à manuscrita, pois a informante fez a reescritura de alguns trechos e a estruturação cronológica dos fatos descritos no relato.

44.343 palavras divididas em 417 parágrafos. A diferença de tamanho entre a 1ª e a 3ª versão é de 6.239 palavras referentes aos acréscimos realizados pela informante durante a leitura de seu relato no computador.

Para discutir os dados da primeira versão, adotaremos o seguinte procedimento: conceituaremos cada fenômeno fonético ou fonológico, identificaremos e descreveremos os vocábulos a partir do tipo de erros ortográficos inventariados no corpus, por fim, discutiremos os erros das duas versões citando pesquisas sobre aquisição da linguagem escrita, desenvolvidas no Brasil e no exterior, comparando com os dados encontrados nas duas versões. O levantamento e análise dos erros de escrita da 3ª versão serão agregados à análise da 1ª versão, enumerando-se as diferenças e semelhanças perceptíveis entre elas, pois uma análise exaustiva realizada com os dados da 1ª versão já terá fornecido uma conceituação pormenorizada de cada fenômeno. Para fechar esta primeira seção elaboraremos um quadro-resumo comparando os fenômenos inventariados na 1ª com os da 3ª versão do relato. O resultado desta comparação de dados nos fornecerá uma avaliação diagnóstica do estágio de alfabetização no qual a informante se encontra na atualidade.

Para responder aos objetivos propostos neste trabalho dividimos este capítulo em duas seções: a primeira, com a identificação, descrição dos erros ortográficos comparando os dados desta 3ª versão com os dados do relato da versão manuscrita para dar resposta à questão de partida desta investigação: *são os erros ortográficos grafados pelo sujeito aprendiz, no relato manuscrito, similares àqueles registrados quando utiliza o computador?*

Na segunda seção deste capítulo, averiguaremos se há influência do uso do computador sobre o processo de aprendizagem (consciência fonológica) do informante durante a escrita dos vocábulos. Para isso, descreveremos o processo de letramento digital da informante ao reescrever seu relato, analisando os procedimentos realizados a partir das análises das gravações realizadas pelo software *camtasia*, simultaneamente, apontaremos a relevância da inclusão digital dos professores e dos alunos, mostrando como o uso do computador como instrumento auxiliar de avaliação diagnóstica poderá potencializar o trabalho do educador na compreensão dos erros de escrita frequentes e recorrentes durante o processo de alfabetização, assim como apontará de forma mais criteriosa os

diversos estágios em que se encontram os alunos e, por conseguinte, observaremos como se dá o despertar da consciência fonológica dos alunos.

5.2 Identificação, descrição e explicação dos erros ortográficos

5.2.1 Contexto vocálico

5.2.1.1 Processo de monotongação de ditongos

O primeiro processo inventariado nos dados do corpus  é o de monotongação, que se caracteriza pela perda da semivogal de um ditongo, o qual passa a ser grafado apenas com uma única vogal, ocasionando uma modificação da estrutura silábica inicial: vogal + semivogal para apenas vogal. Existe no português brasileiro, de acordo com Câmara Jr. (1970), Alves (2008), dentre outros, três contextos favoráveis à ocorrência da monotongação: (i) da forma gráfica do 'ai' [ay] para 'a' [a], condicionada pelo segmento consonantal seguinte, na maioria dos casos o grafema 'x', (BAGNO, 2010; BORTONI-RICARDO, 2004; SILVA, 2006) como em “caxa” (/kaʃa/) para “caixa”; 'faxa' , (/fʃa.ʃa/) para “faixa”; (ii) da forma gráfica do 'ou' [ow] para 'o' [o], como em 'oro' (/o.ro/) para 'ouro'; 'loco' /lo.ko/ para 'louco' (BAGNO, 2003, 2010; SILVA, 2006) e (iii) da forma gráfica do 'ei' [ey] para 'e' [e], como em 'peixe' (/pe.ʃe/) para 'peixe'; 'fexe' (/fe.ʃe/) para “feixe”, (BORTONI-RICARDO, 2004).

Dada a sua natureza, a análise da escrita espontânea presente na 1ª versão do relato autobiográfico revelou que nossa informante possuía consciência fonológica e domínio das regras que governam a escrita dessas sequências de vogal e semivogal, fato que, associado à não ocorrência de erros gráficos em vocábulos, permite considerar que a informante já adquiriu essas sequências.

Quadro 4

Ditongos presentes no córcpus

Ditongos	Exemplos
Segmento o	
ai /aj/	cai (/ˈkaj/); mais (/ˈmajʃ/); “pai” (/paj/); “raiva” (/ˈraj.va/);
au /aw/	“mau” (/ˈmaw/); “Paulo” (/paw.lo/); “causa” (/ˈkaw.za/)
ei /ej/	leite (/ˈlej.te/); “solteira” (/sow.ˈtej.ra/); aceita (/a.ˈsej.ta/);
éu /ew/	céu (/ˈsɛw/)
eu /ew/	meu (/ˈmew/); Deus (/ˈdews/); aconteceu (/a.kõ.te.sew/).
iu /iw/	viu” (/ˈviw/); “traiu” (/tra.iw/); “reagiu” (/Rea.ˈziw/);
ui /uj/	“muito” (/muj.to/); “fui” (/ˈfuj/); “cuidava” (/kuj.ˈda.va/);
oi /oj/	“noite” (/ˈnoj.te/); “noiva” (/noj.va/); “depois” (/de.pojs/);
ou /ow/	“chegou” (/ˈʃe.gow/); “pouco” (/ˈpow.ko/);

A escrita dos ditongos decrescentes visualizados no Quadro 1 e presentes no relato seguiu a norma padrão, inclusive aqueles que, conforme atestado em pesquisas linguísticas, frequentemente se submetem ao processo de monotongação, como o “ai” [aj] e o “ei” [ej]. A única ocorrência constatada de redução foi verificada com o ditongo 'ou' [ow], que sofreu a redução para 'o' [o] em dois vocábulos: 'oro' /'o. ro/ por 'ouro' /'ow.r̃/; 'pocos' /'po.kos/ por 'poucos' /'pow.kos/, registrados no relato manuscrito, com 53 ocorrências no cóp^{us}.

Os vocábulos com ditongos nasais – “quem” (/kẽj/); “não” (/ñaw/); “quando” (/kwãdo/) – também não se submeteram à redução e estão, portanto, corretamente grafados no cóp^{us}. Os ditongos crescentes: “ua” = “água” (/agwa/); “qualquer” (/kwaw.´kɛR/); “linguagem” (/li.´gwa.ʒẽj/) e os hiatos em “ea” = “área” (/´a.re.a/); “io” = “ódio” (/´ɔ.di.o/), também categorizados no cóp^{us}, seguiram a ortografia padrão.

Ao levantarmos a ocorrência do fenômeno de monotongação, constatamos que a informante percebia e marcava a presença dos ditongos crescentes, decrescentes e hiatos nos vocábulos, da mesma forma que marcava o ditongo nasal 'uã' sucedendo 'qu' e 'gu', estes em contexto de coda silábica e no meio de palavra. Com relação ao ditongo 'ou', não podemos afirmar categoricamente que nossa informante não tenha adquirido esta sequência, pois, embora nos casos listados no cóp^{us} o sujeito tenha monotongado, sua frequência de ocorrência é considerada pouco significativa quando comparada ao número total de vocábulos escritos com este ditongo seguindo a norma ortográfica portuguesa. No quadro abaixo, estão expostos os ditongos decrescentes acrescidos de exemplos de vocábulos presentes no cóp^{us}.

Quadro 5

Distribuição dos ditongos orais decrescentes

Segmento	Exemplos
/aj/	sai /saj/; pai / paj/ ;
/ej/	leite /'lej.te/; deixei /dej.'xej/;

/oj/	noite /'noj.te/; noiva; /'noj.va/ ;
/uj/	muito /muj.to/; fui /'fuj/;
/ew/	Deus /'dews/; concedeu /kõ.se.dew'/;
/aw/	mau /'maw/; Paulo /paw.ɫ /;
/ow/	estou /es'tow/; chegou /ʃe.'gow/;
/iw/	pediu /pe.'diw/; traiu /tra.iw/
/ɛw/	céu /'sɛw/;

No que tange à ocorrência dos ditongos decrescentes - aqueles cuja proeminência acentual está na primeira vogal de uma sílaba - verificamos a presença dos vocábulos presentes no Quadro 2. Nesses vocábulos, atestamos a escrita correta dos ditongos, inclusive daqueles que frequentemente se sujeitam ao processo de redução vocálica, tais como os ditongos “ai”, “ou” e “ei”, conforme referências citadas anteriormente.

De acordo com Cavaliere (2005, p.98), na ocorrência do processo de monotongação dos ditongos [aj] e [ej], que sofrem redução para [a] e [e], há uma influência exercida pela consoante vizinha que possui o traço palatal, ao passo que no ditongo [ow] este fenômeno é inerente à fronteira do próprio ditongo, porquanto se realiza inclusive no monossílabo "ou".

Quadro 6

Distribuição dos ditongos orais crescentes

Segmento	Exemplo do relato autobiográfico
/wa/	agua /'agwa/; linguagem /ʃi. 'gwa.zẽj/)
/jo/	Ódio /'õ.djo/
/wã/	Quando/gondo /'kwã.do/

No levantamento dos ditongos orais crescentes realizado neste cópuz, chama a atenção o vocábulo 'quando' /kwã.dɔ/, que foi grafado como 'gondo' em 01 ocorrência. Neste exemplo, observamos a ocorrência de dois processos fonológicos simultâneos: a monotongação do /wã/ para /o/ e a troca da oclusiva velar desvozeada /k/ por sua contraparte vozeada /g/. Esta troca de segmentos é um dos erros mais recorrentes em dados de aprendizes que se encontram na fase inicial de aquisição da linguagem escrita.

Com relação aos ditongos nasais, neste trabalho adotaremos para a análise uma categorização mista, ou seja, juntaremos a proposta feita por Wetzels (2000), que subdivide os ditongos: (i) naqueles presentes em contexto final de palavra ou de sílaba: (a) não derivados - final de palavra: /ãw/ canhão e final de sílaba /ãj/ > mãe e /ũj/ por muito; (b) derivados por flexão - /ãw/ falam; /ãy/ cães; /õj/põe, canhões; /ẽj/ falem; (c) derivados por regra fonológica /ẽj/ também com a categorização que inclui: (ii) os ditongos nasais não derivados em contexto de final e início de palavra - /ãw/ canhão, câimbra /kãybra/ e /ũj/ muito. Veja a seguir os ditongos nasais não derivados, encontrados no cópuz escrito, que são grafados conforme a convenção ortográfica.

Quadro 7

Ditongos nasais não derivados

ditongo	Vocábulo	Ocorrências
/wã/	quando /'kwãdu/;	260
/ãj/	Mãe(s) [mãjs]	176/60
/ũj/	Muito /mũjto/	189

Dos três ditongos acima descritos, verificamos que o ditongo /wã a/ é mais produtivo em final de sílaba, enquanto o ditongo /ãj/ tem seu contexto de uso com elevada ocorrência em palavras monossilábicas, conforme exemplos acima citados.

Quadro 8

Ditongos nasais derivados por flexão

Segmento	Vocábulo	Ocorrência
----------	----------	------------

/a w/	Falaram, costumam, moram, virão (viram), estavam (estavam), forão (foram) etc.	54
/ãj/	Cães	0
/o j/	Cartões, sensações, contrações etc.	13
/e j/	Falem, acreditem etc	99

O ditongo decrescente /ãw/ está presente (i) nas terminações da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito dos verbos de 1ª conjugação, paroxítonos (cantaram/venderam/partiram) e nas terminações dos verbos no tempo presente do modo indicativo (cantam, falam, andam, veneram etc) e (ii) na terminação '-ão' dos verbos na 3ª pessoa do plural do futuro do presente, bem como na 3ª pessoa do presente do indicativo dos verbos irregulares: haver (hã), estar (estã), ser (sã), ir (vã) e dar (dã), sendo monossílabos ou oxítonas tônicas. Os erros na escrita ocasionados pelo uso indistinto de -am e -ão consagraram-se como uma das maiores dificuldades encontradas pelos aprendizes durante a aquisição da linguagem escrita nas séries iniciais (do 3º ao 5º ano) do Ensino Fundamental I, uma vez que, em termos sonoros, eles se distinguem apenas pela menor intensidade do -am em relação ao -ao, ou seja, pelo discreto padrão prosódico. É fato consagrado que a consciência morfológica, o contato com a palavra escrita na leitura, a produção textual e a ampliação vocabular juntos ajudarão o aprendiz a perceber a distinção entre o uso de um e de outro.

Estes erros normalmente serão sanados com o domínio da normatização padrão da grafia dos vocábulos ao longo do Ensino Fundamental I ou, no mais tardar, no fundamental II, embora haja relatos de que podem perdurar, por vezes, até o ensino médio e a universidade. Outros procedimentos poderão ser adotados para potencializar a percepção da escrita dos vocábulos, quando do uso do -am e -ão, tais como o incentivo à leitura, a exposição aos variados gêneros textuais, a explicação dos tempos e modos verbais etc. Em suma, o aprendiz passará a grafar os vocábulos dentro da norma padrão à medida que conhecer sua classe gramatical, a tonicidade da palavra, que, neste caso, distingue a escrita de um por outro, e fizer as correlações morfológicas necessárias. Quando conjugamos estes conhecimentos, dando especial destaque à tonicidade da palavra, podemos

minimizar os problemas dos estudantes durante a escrita destes vocábulos. Todos os dados do corpús analisados se encontram na Tabela 1, no Anexo 2.

Retiramos alguns excertos do corpús nossa pesquisa, a saber, duas sentenças com quatro verbos que foram indevidamente grafados no que se refere à terminação verbal para discutir os erros de troca do 'am' por 'ão':

(i) "... JA **virão** aquele ditado não vou a sua por favor também não vai na minha..."

(ii) "... eles **Rosarão capinarão** e guanto o mato secou eles **comesarão** a por fogo no mato".

O que chama a atenção nos exemplos encontrados no corpús a direcionalidade da troca, isto é, a informante elege o “-ão” como representante do ditongo nasal em questão. Talvez isso se deva ao fato de o vocábulo conter duas vogais “ão”, que, na leitura, se realizam como vogal e semivogal, esta realizando-se a partir do alçamento de /o/ para /w/, enquanto o “-am” consiste graficamente de uma vogal seguida de consoante, que sofre, na oralidade, um processo de inserção de glide, que seria mais complexo e idiossincrático do que aquele do alçamento que ocorre na leitura de “-ão”.

Quadro 9

Parâmetros definidores da escolha entre -ão e -am

Classe Gramatical	Padrão acentual	Tempo/Modo	Pessoa/Número	Desinência correta
Verbo	Paroxítona	Pretérito perfeito	3ª do plural	-am
	Oxítona	Futuro do presente	3ª do plural	-ão

Esta diferenciação, conforme vemos no Quadro 6, poderá ser um tema aprofundado pelo professor ao tratar das regularidades morfosintáticas do português, tais como o emprego de -ão e -am nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (cantarão, comerão e dormirão) e do passado ou do presente

pronunciadas /ãw/ átono (sejam, cantam, cantavam, cantariam). Outra atividade que poderia ser proposta seria a oferta de um texto que tivesse sua história adaptada ao tempo passado e futuro, simultaneamente, solicitando-se aos alunos que relacionassem os fatos ao tempo passado (já aconteceram) ou ao futuro (que ainda ocorrerão). Retomando, como exemplo, as duas frases citadas no nosso relato, poderíamos solicitar que os alunos as classificassem segundo a marca temporal e ações realizadas, no pretérito ou futuro. Certamente, os alunos concordariam que estes fatos se referem ao tempo passado, sendo assim viriam duas novas possibilidades de classificação, conforme quadro abaixo. Retomando os exemplos (i) e (ii), percebemos que as duas frases mostram eventos que aconteceram no passado, portanto, deveriam ser escritos na primeira coluna abaixo, com a terminação –am e não –ão para a marca temporal pretérita indicada no relato.

Comparando-se as ocorrências dos vocábulos escritos na 1ª e na 3ª versão, atestamos que há uma progressiva diferenciação do uso das terminações verbais. No primeiro relato havia predominantemente vocábulos verbais grafados apenas com a terminação –ão referindo-se, entretanto, a eventos de tempo passado, e apenas 10 vocábulos com 16 ocorrências com o uso da terminação verbo-temporal apropriada¹⁴.

Moraes (1994) afirma que essas regularidades morfossintáticas envolvem morfemas que aparecem na formação das palavras e nas desinências de certas flexões verbais. Como as desinências verbais da língua portuguesa são muitas, como, por exemplo, o emprego do “r” do infinitivo: comer, rezar, amar, “u” de terceira pessoa do singular: dormiu, partiu; o “-nd” do gerúndio: cantando, falando etc, eles devem ser ensinados e aprendidos, sistematicamente, ao longo de todo o Ensino Fundamental I e II, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Com relação aos ditongos nasais derivados de outras classes de palavra que não a verbal, encontramos os seguintes vocábulos: 'quando', 'quanto', 'muito' e 'também'. Os vocábulos com ditongos nasais estão corretamente grafados no corpus. O único ditongo nasal decrescente não encontrado no relato foi o 'õe' de põe /põj/. Já o ditongo /ãj/ do vocábulo “mãe” /'mãj/, por apresentar diversas formas oscilantes em sua grafia, será merecedor de uma análise pormenorizada na próxima seção.

¹⁴ Para maiores detalhes sobre a lista completa dos vocábulos nas duas versões, veja Tabela 1 e 2, em Anexo.

No levantamento dos dados da 3ª versão da autobiografia digitada, não foi encontrada ocorrência do processo de monotongação (Câmara Jr, 1970; Alves, 2008). Durante a classificação por ordem cronológica, reorganização e leitura textual do relato, a informante foi realizando aos poucos correções nos vocábulos por ela diagnosticados como sendo uma escrita fora da norma padrão. Conforme atestado na análise da 1ª versão digitada do relato, a informante revelou que possuía consciência fonológica e domínio das regras que governam a escrita dos ditongos, inclusive daqueles que frequentemente se submetiam ao processo de monotongação, como o “ai” /aj/ e o “ei” /ej/. Na análise da 3ª versão, constatamos também que não há redução de ditongos, conforme verificou-se na 1ª versão do relato. Os ditongos “ai” /aj/, “ei” /ej/ e ‘ou’ /ow/ podem, portanto, ser considerados como segmentos adquiridos pela nossa informante, assim como os vocábulos com ditongos nasais. Verificamos apenas uma ocorrência de monotongação do “ai” /aj/, > /a/: encaxa > encaixa; e duas ocorrências de “ei” /ej/ > /e/: ‘terero’ > ‘terreiro’ e ‘berada’ e berando > ‘beirada’ e ‘beirando’. Dentro desta mesma concepção, os vocábulos “quem” (/’kěj/); “não” (/’nãw/); “quando” (/’kwãdo/) também não se submeteram à redução. Assim como na 1ª versão, nesta versão nenhum vocábulo contendo o ditongo nasal “õe”, “ũa” e os hiatos em “ea” e “io” foram encontrados no relato¹⁵. Constatamos, após levantamento do fenômeno de monotongação, que a informante percebeu e marcou todos os ditongos crescentes, decrescentes e hiatos nos vocábulos, da mesma forma que marcava o ditongo nasal ‘uã’ sucedendo ‘qu’ e ‘gu’, estes se encontram em contexto de coda silábica e no meio de palavra, exceção feita aos dois vocábulos acima especificados.

No que tange à ocorrência dos ditongos decrescentes verificamos a presença dos seguintes ditongos no relato: (i) ei = jeito /’zej.to/; dancei /dã.sej/; deixa /dej.’ja/; sei /’sej/; meire /mej.re/; moveis /m .vejs/; conceição /kõ.sej.sãw/; (ii) ai = caixa /’kajja/; pai / paj/; raiva /’raj.va/; embaixo /ẽ.baj.fo/; (iii) ói = doi /’doj/; (iv) oi = noite /’noj.te/; biscoito /bis.koj.to/; coisa /koj.za/; dois /dojs/; (v) ui = fui /fuj/; cuidava /kuj.’da.va/; (vi) eu = meu /’mew/; Deus /’dews/; morreu /mo. eu/; concedeu /kõ.se. ’dew/; resolveu /re.’zol.vew/ (vii) éu = céu /’sɛw/; (viii) au = mau /’maw/; Paulo

¹⁵ A lista completa dos vocábulos analisados na 3ª versão se encontra na Tabela 2, no Anexo.

/paw.lo/; pau /'paw/; causa /'kaw.za/; (ix) ow = estou /es'tow/; chegou /ʃe.'gow/; pouco /'pow.ko/; ouve /'ow.ve/; começou /ko.me.sow/; sei /sej/; (ix) iu = decidiu /de.si.diw/; viu /; 'viw/; impediu /ĩ.pe.'diw/; presentiu /pre.sẽ.tiw/.

Com relação aos ditongos crescentes, levantamos sua ocorrência na 1ª versão nos seguintes contextos: /wa/ = guaraná /'gwa.ra.'na/; /wã/ quando /'kwã.do/. O vocábulo 'quando' /kwã.do/ foi grafado corretamente em 67 ocorrências presentes nesta versão; com a consoante oclusiva inicial trocada /k/ > /g/, como em 'gquando' - em 51 ocorrências - e 01 ocorrência foi marcada por dois fenômenos simultâneos: ausência do 'u' do dígrafo e troca do 'qu' por 'g' em 'gondo'. Na 3ª versão, levantamos 192 ocorrências do vocábulo 'quando' dentro da norma padrão e 44 ocorrências do vocábulo grafado com troca da consoante velar /k/ > /g/. Na primeira versão da autobiografia, foram observados dois processos simultâneos nestes vocábulos: (i) a monotongação do /wã/ para /o/ e (ii) a troca da oclusiva velar desvozeada /k/ por sua contraparte vozeada /g/, nos vocábulos 'gquando' e 'gondo' > 'quando', ocorrência também constatada nesta versão, acrescida da ausência da vogal 'u' do dígrafo. Este fenômeno de substituição de desvozeada por vozeada está presente também na 3ª versão do relato. Estes foram erros recorrentes e perceptíveis durante todo o processo da escrita autobiográfica nestas duas versões.

Com relação aos ditongos nasais, dos três encontrados nesta versão [wã], [ãj] e [ũj] –, atestamos que o ditongo /wã/ está presente em 119 ocorrências, enquanto o ditongo /ãj/ tem seu contexto de uso com elevada ocorrência em palavras monossilábicas, tais como 'mãe', embora, nesta versão, tal vocábulo não tenha sido grafado com o diacrítico (~). Com relação aos ditongos nasais derivados por regra fonológica em outras classes de palavra, encontramos os seguintes vocábulos: quando, 'quanto', 'muito', 'também' e 'ninguém', todos corretamente grafados.

Na 3ª versão, levantamos uma distribuição igualitária da terminação verbal do tempo passado, com 47 vocábulos distribuídos em 49 ocorrências, o que evidencia que nossa informante já tem domínio parcial das regras de uso dos tempos verbais do pretérito. os verbos grafados como se estivessem no futuro do presente, porém se referindo a ações passadas, levantamos 80 vocábulos com 90 ocorrências, mostrando assim que a informante faz uma opção tácita pelo -ão em detrimento da forma -am para marcar a nasalidade, ou seja, como marca temporal

prioritária de terminação verbal, por desconhecer a regra de escrita dos usos das terminações verbais referentes aos tempos pretérito e futuro do presente.

Embora a informante tenha regressado à escola para complementar e concluir seus estudos de 1º e 2º graus, constatamos que ainda há lacunas no seu aprendizado. Incerteza na marcação dos ditongos nasais, dúvida em relação à marca flexional dos verbos no futuro e no pretérito e a ausência na marcação da nasalidade, tal como no vocábulo 'mãe' (a ser discutido na próxima seção), bem como diversas formas oscilantes de outros vocábulos, são algumas pistas deixadas na escrita que denunciam as dificuldades encontradas pela informante no domínio das normas que governam a escrita ortográfica padrão.

5.1.1.2 Processo fonológico de nasalização

Dados singulares foram levantados no cópuz no que se refere à marcação da nasalidade. No vocábulo mãe /'mãj/, por exemplo, embora a informante perceba a exigência do diacrítico na marcação da nasalidade deste ditongo no vocábulo, observamos que ela oscila em sua colocação, ora acoplando-o à primeira vogal 'a', ora à semivogal 'e', fato atestado em várias ocorrências do cópuz manuscrito (digitado). Este dado demonstra que, ao mesmo tempo em que a informante tem consciência de que, no português brasileiro, na grafia de alguns vocábulos, a nasalidade de vogais deve ser registrada com o diacrítico til (~), não domina os contextos em que isso ocorre. O Quadro 7  mostra mais evidente essa oscilação.

Quadro 10

Ditongos Nasais - Formas Oscilantes

Vocábulos	Formas encontradas	Ocorrências
mae	mãe	60
mãe	mãe	92
maes	mães	03
mamae	mamãe	03
mamãe	mamãe	03

Das 169 ocorrências dos vocábulos expostas no Quadro 7 , verificamos que 106 ocorrências, ou seja, a maioria, respondem pelos vocábulos 'mae' e 'mamae' que não têm nenhuma marcação com diacrítico na sua grafia. Embora com pouca

ocorrência no corpúsculo, os vocábulos *mamae* (02) e *mamãe* (03) estão com grafias oscilantes, fato não verificado com o vocábulo *mães* que mostra uma grafia conforme o padrão. Uma hipótese explicativa para isso é a exposição da informante à palavra em diversas propagandas na mídia.

Outro dado relevante que trazemos à discussão refere-se à presença de quatro formas oscilantes da grafia do vocábulo *irmã*: (i) 'irmAN', no singular, usando a nasal alveolar em posição de coda silábica; (ii) a forma vocabular anterior, acrescida do diacrítico: 'irmÃN'; (iii) 'IRMAM' sem o diacrítico, mas acrescida da consoante bilabial nasal "m" em coda silábica e, (iv) esta última forma, com o acréscimo do diacrítico: 'irmÃM'. Inicialmente, a marcação ficou dividida entre a forma padrão 'irmã' e a desviante 'irmãM', cada uma respondendo com 01 ocorrência. Em seguida, a forma 'irmãM' foi abandonada e foram incorporadas três diferentes formas vocabulares: 'irman', 'irmãN' e *irmam*. Como tentativa de acerto, nossa informante abandonou as duas formas iniciais e passou a grafar o vocábulo 'irmã' com as seguintes possibilidades: 'irman', 'irmãN' e 'irmam'. O que vemos em todas essas tentativas realizadas pela informante são hipóteses testadas em busca de uma forma gráfica correta dentro da norma ortográfica com marcadores de nasalidade. Em todas essas formas gráficas, nossa informante utiliza diversas representações gráficas plausíveis para se transcrever os vocábulos com nasalidade. Portanto, observamos que, ao lado das três formas oscilantes dos vocábulos, convive, pacificamente, o vocábulo alvo *irmã* (singular), com 04 ocorrências, e *irmãs* (plural) com 03 ocorrências no corpúsculo. É importante destacar que as formas masculinas 'irmão' e 'irmãos' não ofereceram à nossa informante qualquer dificuldade durante o processo de escrita, já que todas as ocorrências presentes no corpúsculo estavam dentro da norma padrão, o que nos permite inferir que estas formas se acham consolidadas no processo de aquisição da escrita pela informante. Todas as formas oscilantes do vocábulo 'irmã' presentes na 1ª versão estão disponibilizadas no Anexo 2, na Tabela 3.

De fato, a grafia dos fonemas nasais ou nasalizados oferece ao aprendiz um grau elevado de dificuldade, pois, embora exista a percepção da nasalidade, ou seja, a certeza de que este som é produzido com ressonância pelo trato nasal, sua tradução gráfica é capciosa, pois as formas de marcação são feitas da seguinte forma: (i) pelo uso do diacrítico em três ambientes diferentes: (a) nos encontros vocálicos, sobrepondo-se à vogal 'ã', seguida de 'o': *pão*, *cão*, *tubarão*, *são*, *estão*,

Simão etc; sobrepondo-se à vogal 'a', quando antecede a vogal 'e': pães, cães, mães etc; e sobrepondo-se à vogal 'o', quando esta antecede o 'e', como em: põe, tubarões, botões etc; (b) sobrepondo-se ao 'a' seguido de 's', como em cristã(s), ímã(s), amanhã(s), lâ(s) etc; (c) 'am', na, m, nh em posição de coda silábica de palavras, tais como 'campo', 'pomba'; 'tanque', 'semana' e 'nenhum' e (d) em vocábulos derivados dos substantivos pela adição de sufixos iniciados 'z' ou -mente: cãozinho, cristãmente etc.

Além do uso do diacrítico (~), descrito em (i), existe a marcação da nasalidade pela presença dos segmentos consonantais seguintes: (ii) consoantes nasais bilabial /m/ e alveolar /n/, travando sílaba, como em 'campo', 'tempo', 'tempestade', 'tento', 'finta' e 'canto'; e nasal palatal /ɲ/ representada na escrita pelo dígrafo 'nh', como em 'minha', "rainha", "galinha".

Outra explicação para as dificuldades encontradas pelos aprendizes na tradução gráfica da nasalidade diz respeito à fonética articulatória, isto é, às semelhantes características de produção sonora entre os fonemas nasais /m/, /n/ e /ɲ/. Todos eles compartilham o fechamento prévio total da cavidade bucal, diferindo apenas nos seguintes aspectos:

(i) na junção dos lábios para produção do fonema /m/, que, em sua forma escrita, se encontra sobrepondo-se a vogais em posição de travamento de sílaba, como nos vocábulos 'tampa', 'tímpano' e 'lâmpada';

(ii) na junção da ponta da língua e dos dentes superiores para a produção do /n/ travando sílaba, presente na escrita de 'canto', 'lento', 'pinto'; e

(iii) na produção do /ɲ/ resultante da junção da parte medial da língua com a parte final do palato duro e na escrita presente em 'banha', 'apanha', 'pamonha'. Este caso se associa à nasalidade que acontece com uma vogal precedendo consoante nasal em posição de ataque em sílaba subsequente, como na produção de alguns vocábulos: 'mamãe', 'aranha' e 'banana'. Estes três segmentos, no português, estão sujeitos ao fenômeno denominado de "nasalidade vocálica alofônica". De acordo com Moraes (1997, p.154), a ocorrência deste fenômeno pode ser resultado da aplicação de uma regra variável de contexto sensível a diversos fatores, dentre os quais se encontram a tonicidade da sílaba, a natureza da consoante nasal seguinte e fatores dialetais. O dialeto exerce, comprovadamente, uma influência na ocorrência da nasalidade por contiguidade, sendo o nordeste a região com a maior

presença da nasalização em tônicas e pretônicas; seguida pela região sudeste, principalmente nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, nos quais o fenômeno ocorre tanto em tônicas quanto em pretônicas derivadas de tônicas 'c[ã]ma'- 'c[ã]minha'. São Paulo, por sua vez, é o único estado do sudeste onde não se verifica essa nasalização. As pesquisas que levantaram a ocorrência do fenômeno comprovaram que a nasalização tem sua presença decrescente à medida que nos dirigimos do sentido norte ao sul dos estados brasileiros.

Se, por um lado, há vários fatores agravantes em relação à marcação da nasalidade no processo inicial de aquisição da linguagem escrita pelo aprendiz, por outro, existem regras definidas para cada contexto específico, as quais o aprendiz compreenderá cedo, sobretudo na escola (MORAIS, 2003: 31). O que verificamos foi que a descoberta das regras contextuais potencializa a ocorrência de erros ortográficos nos vocábulos. Desta forma, percebemos que a marcação pelo diacrítico til (~) sobreposto ora ao 'a', ora ao 'e', nas formas 'mãe' e 'mae', respectivamente, alerta para a complexa escolha que nossa informante aprendiz tem que fazer para atingir o formato padrão esperado na escrita do vocábulo. Essa oscilação é uma parte relevante do processo de aquisição da linguagem escrita, pois, por meio das formas oscilantes, a informante desvela sua dificuldade no que se refere à marcação da nasalidade, expondo a consistência do seu sistema linguístico, provando, sim, que existe uma tentativa de acerto não só com relação ao uso do diacrítico, mas também com relação ao lugar de sua colocação na palavra.

Aqueles dados singulares levantados no cópuz da primeira versão no que se refere à marcação da nasalidade, especialmente no vocábulo mãe /'mã̃/, não se confirmaram nesta versão. Nas 171 ocorrências do vocábulo 'mãe' /'mej/ levantadas nesta 3ª versão, nossa informante grafou o vocábulo de acordo com a norma padrão em 143 ocorrências, deixando sem marcação 28 ocorrências. Embora saibamos que ela conhece a existência do sinal diacrítico (~) para a marcação da nasalidade por, na primeira versão, ter feito uso dele ora acoplado-o à primeira vogal 'a', ora à semivogal 'e', nesta versão ela optou majoritariamente pela forma padrão 'mãe' e, em menor frequência, pela ausência da marcação.

Na primeira versão, foi analisada a grafia da forma ortográfica padrão 'irmã' em suas quatro formas oscilantes, com o vocábulo 'irmAN', 'irmÃN', 'irmAM' e, por fim 'irmÃM'. Nessa versão, levantamos as ocorrências das quatro formas vocabulares oscilantes de 'irmã': (a) 'irman'; (b) 'irmãm'; (c) 'irmãñ' , (d) 'írmam' com acento

agudo, e (e) 'irmam'. O padrão da oscilação atestada entre as formas da primeira versão também não se verifica nesta 3ª versão.

Quadro 11

Nasalização - Formas oscilantes

Vocábulos	Formas encontradas nos cópus	Ocorrência
irmã	irmã	38
	irmãñ	01
	irmam	02

O comportamento verificado na 3ª versão do relato, conforme o Quadro 7, acima, foi de sobreposição da forma ortográfica do vocábulo padrão 'irmã' às formas presentes ('irmam', 'irmãñ') no relato, com e sem acento, com apenas 01 ocorrência cada. O que se observa nesta 3ª versão é que as formas oscilantes dos vocábulos – 'irmam' e 'irmãñ' – foram substituídas pela forma ortográfica padrão 'irmã'¹⁶. Embora essa forma tenha a maior ocorrência, ainda assim nossa informante continua testando outras hipóteses a fim de atingir o alvo, ou seja, há ainda momentos de incerteza sobre a grafia do vocábulo. Comparativamente ao número de vocábulos escritos dentro da norma ortográfica padrão, consideramos que a ortografia do vocábulo "irmã" já foi consolidada. A forma vocabular masculina singular 'irmão', com 49 ocorrências, e a forma plural 'irmãos', com 16 ocorrências no relato, assim como na primeira versão, não ofereceram à nossa informante qualquer dificuldade durante o processo de escrita, ou seja, suas ocorrências no cópus estão dentro da norma padrão, o que nos permite inferir que esta forma já estava consolidada no processo de aquisição da escrita pela informante desde a 1ª versão da autobiografia. Embora haja 01 ocorrência do vocábulo 'irmaos' sem marcação de nasalidade, nós o consideramos como adquirido, levando em consideração que, desde a primeira versão da autobiografia, todas as ocorrências das formas masculinas de 'irmão' e 'irmãos' foram grafadas seguindo as regras ortográficas padrão e que este acerto na escrita foi confirmado na 3ª versão, com todos os vocábulos ('irmão', 'irmãos' e irmãozinho) corretamente grafados.

¹⁶ Para verificar os vocábulos, veja Tabela 4, no Anexo.

Embora ainda estejam presentes na 3ª versão do relato duas formas ortográficas para o mesmo vocábulo padrão 'mãe': a saber, 'mãe', com 142 ocorrências, e 'mae', com 22 ocorrências, a informante parece ter adquirido consciência quanto à grafia deste vocábulo. A ocorrência da forma 'mae' é observada, especialmente, na escrita inicial. À medida que ela começa a fazer a re-escritura, essa forma vai sendo substituída pela forma gráfica padrão 'mãe'. A diminuição da oscilação na marcação da nasalidade em geral, bem como o domínio das regras que determinam a representação da flexão verbal no pretérito são dados que demonstram que muitas dificuldades encontradas pela informante durante a escrita foram sendo superadas. É bom lembrar que o ensino sistemático dos diversos usos do sinal gráfico marcando a nasalidade só começa a ser trabalhado de forma sistemática com aprendizes a partir do 3º ano (2ª série) do Ensino Fundamental.

Podemos, neste momento, traçar um paralelo entre os dados coletados do cópulus de nossa informante, de EJA, com as ponderações realizadas por Abaurre et al (1996) a partir da análise de textos escritos por crianças. Nas duas produções, verificamos marcas de uma natural instabilidade, pois, por ser viva, a língua permite uma flexibilidade de formas no processo de elaboração e re-elaboração da escrita. Esta provisoriedade das formas, das hipóteses, das generalizações e sistematizações, tanto da criança quanto dos adultos de EJA, pode, em última análise, explicar a natureza oscilante dos dados de aquisição da escrita. Tais dados podem ser pistas deixadas pelo aprendiz das várias hipóteses construídas e testadas durante seu processo de escrita com o objetivo de atingir a escrita padrão. Como vimos acima, a representação correta de um som nasal está atrelada a uma série de processos interligados, que vão desde a discriminação auditiva, passando pelo conhecimento e domínio das regras ortográficas que regem a grafia de um vocábulo nasal ou nasalizado, a transcrição gráfica de um fonema em grafema até o domínio da escrita seguindo a norma padrão de um vocábulo (GARCIA, 1998)

Paralelamente ao processo de nasalização, outro processo fonético analisado no nosso cópulus foi a semivocalização ou labialização da lateral //, gerando o glide /w/, que ocorre quando uma consoante lateral //, em final de sílaba, transforma-se no glide [w] em posição posterior à vogal, gerando-se assim um ditongo. Uma descrição pormenorizada deste processo será exposta na seção seguinte.

5.1.1.3 Semivocalização/labialização de /l/ em final de sílaba

O processo fonético conhecido como semivocalização da lateral alveolar vozeada (/l/ > /w/) é muito frequente na língua oral, embora marque também sua ocorrência na língua escrita. A consoante líquida lateral alveolar é produzida quando o articulador ativo, que é a lâmina da língua, toca o articulador passivo - os alvéolos -, causando uma breve obstrução da corrente de ar na linha central do trato vocal. Segundo Quednau (1993), tal consoante lateral apresenta dois comportamentos: (i) ela é anterior em posição pré-vocálica, como em [l]ápis e (ii) é semivocalizada em posição pós-vocálica como em s[a]w. Lembrando apenas que nesta última posição, especialmente em alguns dialetos do sul do Brasil, pode ser produzida uma lateral velarizada (DAL MAGO, 1998; FURLAN, 1989; TASCA, 1999).

O comportamento variável da consoante lateral /l/ como glide /w/ já se encontra espalhado em todo o território brasileiro. Este fenômeno, de acordo com Tasca (2002), já pode ser considerado como uma regra geral atuando em final de sílaba no português brasileiro, não apenas na língua oral, mas também se faz presente de forma massiva nos textos escritos. Seguindo seus estudos, os resultados apontam o contexto de vogal média baixa [ɛ, ɐ] precedente como o elemento favorecedor da substituição de /l/ por /w/.

Quednau (1993) realizou sua pesquisa de mestrado, pelo viés da Sociolinguística, sobre *A Lateral Pos-Vocálica no Português Gaúcho* a partir da produção escrita de sete informantes de quatro grupos étnicos do Rio Grande do Sul: Porto Alegre (região metropolitana), Taquara (de colonização alemã), Monte Bérico (colonização italiana) e na região fronteira de Santa  Livramento. Seus resultados mostraram que o processo de vocalização do 'l' varia segundo a posição que este segmento ocupa na estrutura silábica, estando este fenômeno sujeito a fatores linguísticos e extralinguísticos: aqueles representados pelos contextos fonológicos precedentes e seguintes, acento e posição da lateral; e estes, pelo grupo étnico, idade e sexo. Os dados de sua pesquisa revelam que a vocalização da lateral é praticamente categórica na capital gaúcha, decrescendo à medida que se analisam os dados da região interiorana e fronteira. Outro dado relevante diz respeito à maior produtividade do fenômeno de vocalização entre os indivíduos mais

jovens comparativamente aos mais velhos. Esses resultados com relação aos fatores idade e localização geográfica são corroborados pelos dados do Atlas Linguístico Etnográfico da Região Sul de Brasil, ALIB (2002).

Da Hora (2006) atestou também um comportamento variável da lateral alveolar vozeada na comunidade de João Pessoa, com base nos dados do cópuz do projeto “Variação Linguística no Estado da Paraíba”. Os resultados deste estudo mostraram que, na capital paraibana, existe, comprovadamente, uma preferência clara pela forma vocalizada /w/, em detrimento das demais, ficando constatado que a posição do fonema tem clara influência na aparição de uma ou outra variante, fato também verificado na escrita. Já a variável extralinguística 'sexo', investigada também em sua pesquisa, não se mostrou significativa. Entretanto, os dados relativos ao fator 'idade', por sua vez, corroboram os estudos de Faraco (2007) e Quednau (1993), mostrando que a taxa de vocalização oral é mais alta entre os jovens quando comparada ao grupo de informantes mais velhos.

Com análise de cunho apenas linguístico, foi verificada, na 1ª versão do nosso cópuz escrito, a ocorrência da vocalização da lateral nos seguintes contextos: (i) quando posposto à vogal /a/ ou /o/, em final de sílaba, em meio ou final de palavra: 'pauco' por 'palco', com 01 ocorrência na página 13; 'Sauto' (topônimo de lugar) por 'salto', com 01 ocorrência, e 'vouta' por 'volta', 'voutou' por 'voltou' e 'voutei' por 'voltei', com 01 ocorrência; 'resouverão' por 'resolveram' e 'rezouveu' por 'resolveu', com 03 ocorrências; 'resouvi' por 'resolvi', com 02 ocorrências; 'resouveu' por 'resolveu', com 03 ocorrências; 'bousa' por 'bolsa', com uma ocorrência, e 'mau' por 'mal'. Este último caso podendo ser observado quando posposto à vogal /e/ em final de sílaba e de palavra: 'alugeu' por 'aluguel'¹⁷. A partir dos dados analisados, podemos fazer as seguintes considerações: verificamos que existe uma influência dos fatores extralinguísticos na variedade dialetal mineira da informante, atestada na escrita e, também, levantamos fatores linguísticos como possíveis ativadores de uma regra fonológica da vocalização da líquida lateral // para o glide /w/ em contexto escrito, tal como em 'sal' e 'Salto', que são grafadas como 'sa[w] e 'sa[w]tu, respectivamente. Os dados coletados estão dentro dos parâmetros destacados por Leite et al (2007, p.5) como sendo de atuação preferencial no processo de vocalização: (i) quando o // está precedido de /a/

¹⁷ Todos os vocábulos levantados estão expostos na Tabela 5 (confirmar), no Anexo.

('pauco') ou de /o/ ('rezouveu') e (ii) quando a consoante seguinte à lateral // é uma oclusiva alveolar ou fricativa labiodental ou alveolar. Nos vocábulos 'salto' e 'voltei', presentes no nosso córpis, atestamos a atuação dos três elementos que podem ter agido, concomitantemente, como condicionadores da ocorrência do fenômeno: vogal [a] ou [u] antecedente, consoante [t] subsequente e a posição interna do vocábulo favorável à ocorrência do fenômeno.

Quadro 12

Distribuição da vocalização do //

Contexto	Exemplos no córpis	Trancrição gráfica
Em coda silábica, meio de palavra	pauco, sauto, resouvi,	palco, salto, resolvi
Em coda silábica, final de palavra	mau, alugueu	mal, aluguel

Embora tenhamos observado, no córpis escrito, uma ocorrência da vocalização do “l” na presença das vogais 'a', 'e', e 'o' antecedendo a lateral, conforme os 03 casos descritos anteriormente, não foi observado o mesmo processo fonológico quando a lateral // está antecedita pela vogal /i/: 'difilqldade' > dificuldade, 'ultimo' > último, 'ultima' > última e 'ensultando' > insultando.

Hora (2006) cruzou o fator escolaridade com a presença do 'u' em contexto fonológico precedente na produção oral e observou um aumento do apagamento da lateral entre os menos escolarizados. Já aqueles informantes com mais de 11 anos de escolarização tendem a vocalizar preservando o ditongo em 47% dos casos analisados. O autor justifica que esta ocorrência não é aceitável no português brasileiro, pois a realização do tipo [uw] geraria um ditongo mal formado. Outra explicação possível para a não ocorrência da vocalização do // antecedido por “u”, deve-se (i) à elevada ocorrência do processo de monotongação da lateral 'l', quando antecedido por 'u', como em 'cultura', 'zebul', 'pulpito', 'angul' e (ii) à baixa produtividade do ditongo 'ul' [uw] na língua portuguesa, quando comparamos sua ocorrência com os ditongos 'al', [aw], 'el' [ew] e 'ol' [ow]. Desta forma, observamos que os fatores idade, variante regional e escolaridade podem, conforme exposto nas pesquisas já descritas, responder pela presença da vocalização do // na escrita autobiográfica de nossa informante.

Na 3ª versão do relato autobiográfico, levantamos 04 ocorrências em 03 vocábulos da semivocalização do // para /w/ em posição final de sílaba, em meio de palavra: rezo[w]veu > resolveu, com 02 ocorrências, e rezo[w]vi/rizo[w]vir > resolvi, com 01 ocorrência cada. Nesta versão, não encontramos o vocábulo vo[w]tei > 'voltei', vo[w]tou > voltou e fra[w]da > fralda¹⁸.

Algumas observações foram feitas sobre a troca da lateral alveolar // pelo glide /w/ no córpus manuscrito: (i) é mais frequente no córpus a troca de “l” por ‘u’; (ii) é maior a ocorrência do glide quando a lateral acontece no final da primeira sílaba e no meio de palavra; e, por fim, (iii) não encontramos nos dados do córpus a ocorrência de troca entre ‘l’ por ‘u’ no final de palavra (Carvalho et al, *online*). De acordo com as autoras, há algumas regras parciais sobre o uso do ‘l’ ou do ‘u’, como, por exemplo, antes de sílabas iniciadas por ‘d’, ‘r’, ‘s’, ‘x’, devemos grafar ‘u’; porém, com as demais consoantes usa-se o ‘l’. Esta regra tem uma peculiaridade, que é a de o grafema ‘t’ admitir tanto o ‘u’ quanto o ‘l’ como sua consoante antecessora. Desta forma, defendemos que um trabalho sistemático deve ser realizado com os alunos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e, até mesmo, do II, sobre o contexto de uso dos grafemas ‘l’ e ‘u’ em coda silábica. Atividades diversificadas com textos, leitura e contexto de uso farão com que o aluno elabore de forma reflexiva as regras possíveis de uso, o que o ajudará a compreender o sistema ortográfico da língua e a tomar uma decisão em relação à forma ortográfica das palavras que recebem o grafema ‘u’ ou ‘l’ na posição silábica em questão.

Da 1ª para a 3ª versão, observamos que nossa informante adquiriu o domínio da escrita da //lateral // nos contextos de coda silábica em meio de palavra – ‘palco’, ‘salto’ – e em final de palavra – ‘mal’, ‘aluguel’. Os vocábulos ‘rezouveu’, ‘rezouvi’ e ‘rizouvir’ são os únicos que ainda se submetem ao processo de semivocalização na escrita da informante. Este é um dado relevante, pois mostra a evolução em direção à forma ortográfica padrão, permanecendo a dúvida apenas com relação a estes três vocábulos nestes contextos de uso. É importante destacar que, no relato ocorre também 01 ocorrência da forma ortográfica padrão do vocábulo ‘resolveu’¹⁹.

Na seção seguinte, teremos como foco de análise o processo de assimilação vocálica tradicional no português, um fenômeno que ocorre quando uma vogal média pretônica cede espaço à sua correspondente alta na mesma zona

¹⁸ Todos os dados levantados e aqui analisados se encontram expostos na Tabela 6, nos anexos.

¹⁹ Para verificação da lista completa dos vocábulos que se submeteram ao processo de semivocalização veja Tabela 6, no Anexo.

articulatória por influência da vogal tônica alta (CAVALIÈRE, s./d.). Embora este fenômeno seja recorrente na linguagem oral, ele também tem sua ocorrência marcada na linguagem escrita.

5.1.1.4 Harmonia Vocálica

A harmonia vocálica é um processo fonético caracterizado pela alteração da qualidade vocálica de uma vogal média pretônica, a qual passa a ocupar o espaço de uma vogal alta dividindo, por conseguinte, a mesma zona articulatória. Este fato é ocasionado pela influência exercida por uma vogal alta localizada na sílaba seguinte. Dito de outra forma, uma vogal média alta se eleva procurando estabelecer uma harmonia entre ela e a tônica que a sucede (HOSOKAWA & SILVA, online).
 O fenômeno da harmonia vocálica foi atestado em pesquisas realizadas no dialeto gaúcho por Bisol (1981) e Schwindt (1995, 2002) e seus resultados mostraram que a vogal alta em contexto de sílaba seguinte tem um dos papéis principais como gatilho desta regra.

Bisol explica que a vogal alta /i/ exerce influência sobre a vogal média (/e/) bem como na vogal média (/o/), elevando-as. Tal influência é também exercida pela vogal alta /u/, mas apenas sobre /o/. O que diferencia a força da vogal /i/ da vogal /u/ está diretamente relacionado (i) ao espaço articulatório ocupado por essas vogais altas, que não compartilham do mesmo nível de altura. A emissão da vogal /i/ corresponde à mais alta posição da língua, enquanto a posição da vogal /u/ se coloca em diagonal com /e/, dele não se distanciando tanto em altura quanto a vogal /i/ se distancia de /e/” (BISOL, 1981, p. 114); (ii) a segunda explicação pode ser fornecida pelo viés fisiológico, pela configuração do espaço bucal, o qual mostra que, “para a emissão das vogais anteriores, há um espaço maior do que aquele destinado à emissão das vogais posteriores” (IBIDEM, p. 114). Após estas explicações, tornou-se claro o porquê de esta vogal não exercer força atrativa sobre o /e/, assim como ocorre com o /i/ sobre o /u/, pois, como ambas estão próximas, dividindo o espectro vocálico, para o /u/ ser gatilho do alçamento do /o/, provocaria uma articulação mais alta que a própria vogal (Hokosawa & Silva, online). Esta explicação, segundo as autoras, esclarece como se dá a ocorrência do fenômeno e mostra, também, a influência exercida pelo ponto e altura da vogal como sendo gatilhos para a ocorrência de harmonia vocálica.

De fato, a harmonia vocálica é um fenômeno de várias facetas. A partir dos resultados dos estudos realizados por Matzenauer (2013; 43), com dados de aquisição da linguagem pela criança, foram atestadas três manifestações deste fenômeno:

(i) por disseminação através de segmento (de ponto ou altura) de vogal adjacente (na sílaba seguinte). Neste caso, há uma atração ou assimilação regressiva com determinadas características: a vogal alvo é sempre pretônica e a ocorrência da harmonia vocálica acontece pela influência da qualidade vocálica no ponto de articulação, por exemplo: **pescoço** [po'kosu] ou de traço de altura: **cachorro** [ko'fo u];

(ii) nos casos de reduplicação silábica comuns na fase de aquisição da linguagem pela criança, quando existe a harmonia vocálica para sintonizar com a vogal seguinte: **comida** [mi'mida]; **tampinha** [pi m'piãa];

(iii) e, por último, teríamos a harmonia vocálica como resultado da epêntese vocálica, em que uma vogal epentética combinaria o traço de altura com a vogal do contexto seguinte (o açúcar [a'sukara], a cor ['koru]). Este último foi considerado pela autora uma forma restrita de ocorrência. Estes três tipos de harmonia vocálica atestados em produções de crianças desapareceram à medida que elas passaram a ter domínio das regras que regem a língua, embora seja verificada sua ocorrência na fase adulta tanto na língua oral quanto na língua escrita.

Nos dados coletados com adultos, as pesquisas mostraram que, na posição pretônica, existem duas possibilidades de ocorrência da harmonia vocálica, sendo ambas com o envolvimento das vogais altas (/i/) e (/u/):

(i) quando a vogal média grafada como 'e' é produzida na linguagem oral como a vogal alta e, na escrita, é grafada como 'i', como nos vocábulos 'teve', grafado como 'tevi' e 'tivi'; ou quando a vogal média alta, grafada como 'o', se apresenta na escrita como 'u'; por exemplo, 'fucinho' por 'focinho', 'bolu' por 'bolo', 'iscova' por 'escova', 'mucegu' por 'morcego'. Estes erros de motivação fonética, na denominação de Kato, são mais frequentes quanto mais distante for a variedade linguística falada pela criança (seu idioleto) da variedade padrão.

(ii) como espelho da fala, em que estas vogais são elevadas naturalmente em posição postônica final (BISOL, 1981; VIEGAS,1987; ALVES,2011; SCHWINDT,2002).

Para uma melhor compreensão do fenômeno da harmonia vocálica, faremos uma breve apresentação do quadro vocálico do português, a partir da proposição feita por Câmara Jr (1970), que descreve os segmentos vocálicos de uma classe natural através de três parâmetros, a saber, o ângulo de abertura do maxilar inferior; a posição da língua em relação ao palato duro e o arredondamento ou não arredondamento dos lábios. Estas características descrevem o espectro vocálico de nossa língua em torno dos sete fonemas vocálicos orais do português brasileiro em posição tônica [i, e, ε, a, ɔ, o, ʊ], conforme quadro disposto abaixo.

Quadro 13

Vogais orais em posição tônica

Altas	/i/	/u/	
Médias	/e/	/o/	2º grau
Médias	/ɛ/	/ɔ/	1º grau
Baixas	/a/		
Anteriores	Central	Posteriores	

O quadro 9  refere alteração em posições átonas, influenciado pela perda da distintividade fonêmica das vogais médias de 1º e 2º grau. Este fenômeno, conhecido como redução vocálica, ocasiona a subtração do quadro vocálico das vogais médias de 1º grau altas do contexto tônico de sete vogais [ε, ɔ, ʊ], reduzindo o quadro pretônico para cinco vogais [a, e, i, o, ʊ]. No quadro abaixo, as vogais médias de 1º grau desapareceram do espectro vocálico pretônico. É justamente neste contexto e nesta posição que se verifica a ocorrência do fenômeno da harmonia vocálica entre as vogais médias de 2º grau e as vogais altas, que ocorrem quando ambas compartilham o mesmo espaço vocálico. Detalhamento sobre os elementos, fatores que são gatilhos motivadores deste processo serão mostrados mais adiante.

Quadro 14

Vogais orais posição pretônica

Altas	/i/		/u/
Médias	/e/		/o/ 2º grau
	-		-
Baixas		/a/	
Anteriores	Central		Posteriores

Já nos contextos pós-tônico final e pretônico submetidos ao fenômeno da harmonia vocálica, o quadro 10  sofre uma grande redução, passando de sete vogais [i, e, ε, a, ɔ, o, ʊ] para apenas cinco [i, ε, a, ɔ, ʊ] ocasionada pelo comportamento variável das duas vogais médias altas [e, o], assim com [ε, ɔ], que, em contexto final de palavra se comportam como vogais altas assumindo assim o espaço vocálico das vogais altas [i, ʊ].

Quadro 15

Vogais orais - posição postônica final

Altas	/i/		/u/
	-		-
	-		-
Baixas		/a/	
Anteriores	Central		Posteriores

É importante ressaltar que existem algumas comunidades na região sul do Brasil onde a pauta vocálica postônica final (ver Quadro 11) não se reduz tão drasticamente a três vogais [a, i, ʊ]  mas mantém-se como a pauta vocálica pretônica, com um quadro composto por cinco vogais [i, ε, a, ɔ, ʊ].

Conforme a exposição do quadro vocálico nas diversas posições descritas acima, constatamos que o fenômeno da harmonia vocálica é verificado sempre com a vogal média em posição pretônica e com a presença de uma vogal alta contígua.

Qual seria, então, a relação estabelecida entre a harmonia vocálica e os erros ortográficos levantados nos dados de escrita de um aprendiz? Bisol (ibid) e Schwindt (ibid) demonstram que existe uma relação na escrita entre a ocorrência deste fenômeno, que é motivado, em sua maioria, pela presença da vogal alta /i/ na sílaba seguinte à vogal média de 2º grau no vocábulo. Isto pode ser um fator decisivo na propensão ao erro, ou seja, variáveis como a contiguidade da vogal – bunito, cumida, curuja, furmiga –; a nasalidade da vogal alvo – cunsigni, cuntigo, cumprido; o fato de o gatilho estar na sílaba tônica – sigura, curuja, minino, muchila – e, finalmente, o papel da unidade morfológica, ou seja, quando, no vocábulo, os sufixos “-inho” e “-zinho” estão presentes, podendo induzir ao erro na escrita ortográfica. Além destas variáveis, Slobin (1973) supõe que, na fala adulta, a ocorrência da harmonia vocálica possa ser consequência do balanceamento entre facilidade articulatória e o contraste auditivo entre estas vogais, o alvo e o gatilho.

Na análise dos dados da 1ª versão do relato autobiográfico, encontramos o fenômeno da harmonia vocálica no vocábulo 'tivi' > 'tevi', em 05 ocorrências, conforme Tabela 7 dos anexos. O verbo 'preocupar', com 09 ocorrências, tem vocábulos conjugados em vários tempos verbais. Todos eles submeteram-se ao fenômeno da harmonia vocálica: no particípio passado – 'preocupada' > 'preocupada' –, aparecendo em 04 ocorrências; o vocábulo 'preocupa' > 'preocupa', conjugado no presente do indicativo, contabilizou 03 ocorrências, e o vocábulo 'sipreocupa' > "se' 'preocupa", também no presente do indicativo, neste caso, reflexivo, aparece com apenas 01 ocorrência no cópuz. Já o vocábulo 'preocupa' por 'preocupar', na forma verbal do infinitivo, está registrado com 01 ocorrência. Na 3ª versão, encontramos 05 vocábulos, com 06 ocorrências do verbo preocupar nas seguintes formas verbais: preocupa > preocupar; preocupada > preocupada, preocupando > preocupando, preocupada > preocupada e preocupar > preocupa. Todos os dados analisados encontram-se nas Tabelas 7 e 8 do Anexo 2.

A vogal média 'o', presente no verbo 'preocupar' e seus derivados, em tempos e modos verbais, submeteram-se ao processo fonológico de harmonia vocálica, adquirindo as vogais médias 'e' e 'o' o status de uma vogal alta do contexto seguinte 'i' e 'u', apresentando, por conseguinte, os mesmos comportamentos dos segmentos

reportados por Schwindt (ibidem) para os dados dos adultos por ele investigados. Segundo o autor, há uma maior probabilidade de ocorrência de aplicação da regra de harmonia vocálica à vogal /o/ do que com à vogal /e/. Este fato também se verificou nos dados da 1ª e da 3ª versões do nosso córpus.

Outra justificativa levantada para a ocorrência do processo de harmonia vocálica é a variação dialetal por estar este fenômeno disseminado nos falares mineiros, especialmente na região de Belo Horizonte e cidades circunvizinhas e na cidade natal e de residência de nossa informante. Se considerarmos as cidades de Belo Horizonte e de Uberlândia, cujos falares já foram alvo de investigação, podemos dizer que a nossa informante, assim como os informantes dos trabalhos acima citados, fazem escolhas diferentes quanto à produção das vogais médias "e" e "o" e da vogal alta 'i' em vocábulos específicos em posição pretônica.

O maior número de ocorrência de harmonia vocálica atestado no córpus refere-se ao alçamento de /e/ > /i/, conforme os seguintes exemplos:

(a) em contexto de final de sílaba e de palavra: mitida > metida, mixido > mexido abrici > abrisse > abrisse, sentici > sentisse, dentre outros;

(b) em contexto de início de palavra: amiassar > ameaçar, depindurado > dependurado, dipresa > depressa, dismoronei > desmorronei, disregulada > desregulada, dizabafar > desabafar, dizastres > desastres, diu > deu, mitida > metida, mixido > mexido²⁰.

A ocorrência na escrita da informante, tanto na 1ª quanto na 3ª versão, dos processos de harmonia vocálica próprios da oralidade indica que ela ainda em muitos momentos reconhece a escrita como espelho da fala. No entanto, isso não quer dizer que ela não tenha consciência fonológica, mas que, pelo trato recente que tem com a leitura/escrita, ainda não fixou a forma com que determinadas palavras são registradas na escrita. Nesses casos, o professor deve trabalhar a produção textual, analisando o texto do aluno, apontando as regularidades e irregularidades da relação entre língua oral e língua escrita. Esses procedimentos, bem como o incentivo à leitura contribuem para a tomada de consciência dos erros de motivação fonética, pois à medida que as palavras escritas se tornam familiares passam a ser grafadas da forma padrão.

²⁰ Na Tabela 8, no Anexo, podemos verificar os vocábulos discutidos na 3ª versão e que se submeteram ao fenômeno da harmonia vocálica.

Na próxima seção, discorreremos sobre os vocábulos encontrados no cópuz que sofreram alteração por adição de uma vogal epentética aos vocábulos.

5.1.1.5 Epêntese Vocálica

A epêntese vocálica é um fenômeno caracterizado pela inserção de fonemas vocálicos em uma sílaba, com o objetivo de corrigir uma estrutura mal formada, fazendo com que certas consoantes que ocupavam a posição de coda migrem para a posição de onset /ob.tu/ > [o.bi.tu], dando um núcleo vocálico a uma sílaba que não tem /a.moR.s/ [a.mo.ris] ou formando ditongo /xa.paS/ > [xa.pais] (CAGLIARI, 1997: 75). No português, verificamos a existência de cinco diferentes grupos de epênteses: (i) a epêntese de vogal átona sucedendo /s/, /r/, /t/, /p/ e /d/ em posição de coda medial, como, por exemplo, 'castelo' → 'casitelo' e 'margarida' → 'maragarida'; (ii) a epêntese de consoante em posição de ataque em sílaba medial: plantra para planta; (iii) a epêntese de vogal tônica em posição de ataque inicial de sílaba e de palavra, tal como, pilanta para planta; (iv) a epêntese silábica, por exemplo, bárbara para barba e, por fim, (v) a epêntese em palavras mono e trissilábicas, conforme os seguintes casos: dez → 'deiz'; 'digno' → 'digino'.

Segundo Cagliari (1998, p. 75), a ocorrência deste fenômeno no português do Brasil serviria para corrigir uma estrutura silábica mal formada, fazendo com que as consoantes que ocupavam a posição de coda passassem para a posição de onset, formando-se assim um núcleo vocálico em uma sílaba que não o tem ou formando ditongos. Os encontros consonantais, pouco frequentes, gatilhos deste processo são: gn, mn, pt, ps, pn, tm: magnético, mnemônica, ruptura, psicólogo, pneu, ritmo.

Embora a epêntese em palavras mono e trissilábicas seja um fenômeno mais produtivo na língua oral (CÂMARA JR, 2007; COLLISCHONN, 2004; PARLATO-OLIVEIRA, 2007), pode também se aplicar à língua escrita (SILVA & SILVA, 2012). Nas produções escritas, a ocorrência deste fenômeno é observada, especialmente, durante os anos iniciais de aquisição da linguagem escrita pelos aprendizes, tanto crianças quanto adultos. Algumas hipóteses podem ser levantadas sobre o porquê da incidência deste fenômeno nas séries iniciais da escrita:

(i) os aprendizes inserem uma vogal em vocábulo para transformar estruturas silábicas do tipo CCV, pouco frequentes, em estruturas do tipo CVC, um padrão mais usual na língua portuguesa, conforme já citado anteriormente;

(ii) defendida por Edmer (2007, p.7), a segunda hipótese atesta que há uma influência da epêntese realizada na oralidade para o contexto escrito, com frequência mais acentuada em palavras pouco frequentes ou não-usuais, em que o padrão escrito das formas-alvo não está facilmente disponível;

(iii) acontece também por ser um processo característico da aquisição da linguagem, tanto oral quanto escrita, em que os aprendizes, na descoberta das regras da língua e em contato com suas possibilidades, incluem segmentos-alvo ao seu sistema linguístico, que vai evoluindo de unidades consideradas não-marcadas para o que é estabelecido como marcado; e, por fim,

(iv) as consoantes oclusivas labiais, velares e alveolares, fricativas labiais e palatais e a nasal labial seriam gatilhos naturais disparadores do processo, hipótese segundo Collishon (ibidem, p.65), enquanto Keller (2009) defende que as nasais e fricativas não sibilantes agem como gatilho para a ocorrência desse processo.

Na 1ª versão do cópuz, encontramos 11 vocábulos, um trissílabo e 10 polissílabos, em encontros consonantais imperfeitos ou disjuntos, ou seja, aqueles que receberam a vogal epentética 'i', interferindo na junção entre as consoantes que estavam contíguas, mas que, com a inclusão desta vogal, ficaram separadas em sílabas diferentes. Com a epêntese, a sílaba VC ou CVC se transforma em sílaba CV, como em **ap-to** → a-pi-to, in-tac-to → in-ta-ci-to, as-pec-to → as-pe-ci-to, **ob-je-ti-vo** → o-bi-je-ti-vo, **cac-to** → ca-ci-to. Os grupos mais produtivos foram aqueles cuja inserção ocorreu na sílaba seguinte em que a sílaba tônica estava, em posição de ataque na palavra: 'digno' → 'digino' e o grupo representado por palavras poli e trissilábicas: indignada → 'endiginada' (página 5 do relato), 'obsessiva' → 'obisseciva' (página 6), adaptação → 'adapitação' (página 9), absurdo → 'abisurda(o)s e 'abisurdo' (páginas 8, 10 e 15), absoluta → 'abisoluta' (páginas 14 e 15), psicológico → 'pissicológico' (páginas 9 e 11), 'admitir' → adimitir, decepção → 'decepisão' (página 12) e ignorei → 'enginorei' (página 13) e digno → 'digino' (páginas 56, 281)²¹.

²¹ Todos os vocábulos que receberam a vogal epentética 'i' estão dispostos na Tabela 9, no Anexo.

Observamos  que todas as ocorrências dos fenômenos epentéticos vocálicos, inventariados em nosso corpus, referem-se à inserção da vogal alta /i/ nas sílabas dos vocábulos, transformando estruturas silábicas do tipo CCV, cuja ocorrência no nosso idioma é de apenas 4,3%, em duas sílabas de padrão silábico CV, o que representa 60,6% das ocorrências nos vocábulos da língua portuguesa (VIARO-GUIMARÃES-FILHO, 2007). As consoantes oclusivas vozeadas (/b/, /d/ e /g/) e a desvozeada /k/ parecem exercer influência na ocorrência do fenômeno de epêntese vocálica; entretanto observamos que a sua ocorrência é potencializada se estas são consoantes oclusivas bilabiais, como é o caso dos fonemas /b/, com 06 ocorrências, e /p/, com 03. Igual número de ocorrências foi verificado com a oclusiva velar vozeada /g/. Apenas 01 ocorrência de epêntese da consoante oclusiva alveolar /d/ vozeada foi levantada no relato e nenhuma com as consoantes oclusivas desvozeadas alveolar e velar /t/ e /k/. Ademais verificamos que o fenômeno de epêntese vocálica ocorreu em palavras tri ou polissilábicas, após consoante oclusiva bilabial (/p/, /b/), seguida de perto pela oclusiva velar vozeada /g/.

A vogal epentética foi encontrada nos seguintes vocábulos da 3ª versão: 'abisoluto', abisurdo, admirasão, adapitação, adimito, decepisão e desepeição, digino, dignidade, espequitativa e obiservação²².

Ao compararmos os vocábulos com a vogal epentética /i/ presentes tanto na 1ª quanto na 3ª versão do relato, constatamos que houve diminuição da frequência de ocorrência deste fenômeno neste último corpus. Este é um dado relevante, pois era esperado que essa frequência de ocorrência diminuísse influenciada pelo grau de escolarização conquistado pela informante após sua conclusão do 1º e 2º graus, ou seja, percebe-se neste caso uma relação direta entre a escolarização e o domínio das regras de escrita.

As consoantes disjuntas pt, dg, dp, ps, etc têm baixa produtividade na língua portuguesa quando comparadas a encontros consonantais perfeitos pr, tr, cl, br, dr gl etc. Os erros ortográficos a partir da adoção de vogais oportunistas epentéticas, especialmente nas consoantes do primeiro grupo, são normalmente discutidos nas duas últimas séries do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos).

O ensino das regras que governam a escrita de nossa língua associado ao incentivo à leitura são elementos-chave da metodologia de ensino em uma escola.

²² A Tabela 10, no Anexo, expõe todos os vocábulos desta 3ª versão.

Nesta seção, discutimos a ocorrência da inserção vocálica nas sílabas de tipo CCV, transformando-as e dando origem a duas sílabas CV em vocábulos presentes no córpus. Na próxima seção, o tópico alvo de nossa discussão será o apagamento ou supressão de segmentos vocálicos e consonantais nos vocábulos.

5.1.1.6 Supressão vocálica

Essa seção diz respeito ao fenômeno caracterizado pela ausência de uma vogal na sílaba de um vocábulo. Aqui listaremos as ocorrências do apagamento vocálico e apresentaremos as possíveis hipóteses que foram elaboradas pela informante durante a grafia dessas palavras.

Com relação à inobservância da regra contextual para o uso do dígrafo, encontramos, no relato, os seguintes vocábulos: 'algem' > 'alguém', 'ningem' > 'ninguém' e 'ganto' > 'quando'. Nesses vocábulos, foi omitida a vogal 'u' dos dígrafos 'gu/qu' em todas as 15 ocorrências no córpus.

Fato interessante foi revelado na análise das formas oscilantes de 'quando' e 'quanto', durante a representação gráfica destes vocábulos: em relação ao vocábulo 'quando' levantamos 166 ocorrências seguindo a norma padrão; 78 ocorrências com a forma oscilante 'quando', verificando-se, neste caso, não a ausência da semivogal, mas um processo de vozeamento da oclusiva /k/ > /g/ e a última forma grafada foi como vocábulo 'gondo' com a troca consonantal e com a ausência da vogal /u/. Nesta grafia, verificamos a existência de dois processos que ocorreram apenas uma vez. As grafias ocorreram da seguinte forma: (a) está grafada como 'gondo' com apenas uma ocorrência; (b) a representação da escrita é realizada como 'ganto', com uma ocorrência; (c) oscilante, aparece incluída a vogal no dígrafo, mas há a troca das consoantes oclusivas /k/ por /g/ e /d/ por /t/, de 'quando' para 'quanto', com 14 ocorrências, e (d) 'quando' foi escrita como 'quando'. Esta foi a grafia com maior frequência de ocorrência no relato, com 78 aparições. Ressaltamos, entretanto, que, embora nossa informante já tenha consciência da formação de alguns dígrafos e da oclusiva em final de sílaba e de palavra, ela ainda comete trocas quando estes segmentos estão no ataque silábico em início de palavras²³.

²³ Todos os vocábulos levantados e analisados com supressão vocálica, na 1ª versão do córpus, se encontram na Tabela 11, no Anexo.

Embora nesta seção nosso interesse se concentre nos fenômenos de omissão de segmentos, como nos vocábulos listados em (a) e (b), os quais violam a regra contextual de formação de dígrafo, também observamos a presença, em todos os vocábulos listados acima, do processo fonológico de vozeamento das consoantes oclusivas velares /k/, que passaram a /g/ no início de palavra, e da oclusiva alveolar vozeada no vocábulo da letra (d), que passou a /t/ em posição de coda medial e em ataque de sílaba final, como processos que ocorrem concomitantemente.

Segundo nossa avaliação, a informante tem domínio das regras que regem a composição da maioria dos dígrafos e o uso da consoante oclusiva em final de sílaba, sendo ainda incerta a escrita da consoante em início de palavra. Levantamos uma possível sequência de aquisição dos segmentos, considerando as frequências de experimentações da escrita realizadas pela informante, da menor para a maior frequência, conforme quadro abaixo.

Quadro 16

Frequência dos segmentos /d/, /t/, /k/ e /g/ na aquisição da grafia de “quando” 

Grafias propostas	Gondo	ganto	quanto	Guando
Ocorrências no corpus	01	02	04	78
Violação da regra de formação de dígrafo	X	X	✓	✓
Troca em sílaba inicial	X	X	✓	X
Troca em sílaba final	✓	X	X	✓

É importante ressaltar que, ao categorizar, em nosso cópuz, este fenômeno, observamos também a ocorrência de oscilações com a presença das diversas formas de grafia do 'enquanto' → 'enguento', 'emquanto', 'em guanta' e 'por' 'enquanto' → 'poringuento', como também no vocábulo guardado → 'quardado'. Neste contexto, aconteceu a troca do /g/ de 'guardo' por /k/ de 'quarto'.

Já na 3ª versão do relato constatamos 234 ocorrências do vocábulo 'quando' grafado na forma ortográfica padrão, 50 ocorrências da forma oscilante 'guando' e 01 ocorrência da forma 'gondo'. Ao comparar as duas versões, verificamos que há nesta última versão uma maior aproximação das formas escritas dos vocábulos em direção à norma ortográfica padrão, fato este comprovado pelo aumento de 71 ocorrências na escrita do vocábulo 'quando' e diminuição em 19 ocorrências do vocábulo 'guando', retraindo de 78 ocorrências da 1ª versão para 59 ocorrências

nesta 3ª versão. Os vocábulos 'guando' e 'gondo' se submeteram aos mesmo processo fonológico de vozeamento da oclusiva /k/ > /g/; com relação ao vocábulo 'gondo', este permaneceu com 01 ocorrência em cada versão.

Também verificamos a ausência de vogais nos seguintes vocábulos: 'cudava' > cuidava, 'depis' > depois, 'explo' > exemplo, 'níngem' (12) > ninguém, 'segida' (02) > seguida e 'segir' > seguir, 'acugue' > açougue, 'algem' (13) > alguém, 'madrsta' > madrasta. Em alguns vocábulos, foram observadas as ausências de outras consoantes e vogais, como por exemplo: Consoantes: 'casameto' > casamento, 'acugue' > açougue, 'algu' > algum, 'comu' > comum, 'coprimidos' > comprimidos, 'corage' > coragem, 'corredo' > corredor, dentre outros, assim como a vogal 'u' pertencente ao dígrafo 'gu' e 'qu': 'níngem' > ninguém, 'segida' > seguida, 'segir' > seguir e 'algem' > alguém²⁴. Em nossa avaliação e na comparação dos dados das duas versões houve um progresso no seu nível de alfabetização, embora ainda aquém do domínio esperado para um adulto com formação de segundo grau completo.

5.1.1.7 - Lateralização de /w/ em // em fim de sílaba

É fato comprovado que majoritariamente mais pesquisas são desenvolvidas investigando a troca do // pelo /w/ do que do /w/ pelo //. Sobre aquela troca, alguns autores fazem categorizações semelhantes, embora com nomenclaturas distintas. Para Cagliari (1989), a troca // > /w/ na escrita reflete a transcrição fonética da fala para a escrita. Por sua vez, Zorzi (1998) define estes erros como sendo de "apoio na oralidade", tal como faz Carraher (1986) com o termo "transcrição da fala", ou seja, com diferentes termos, descreve-se a mesma função explicativa do fenômeno investigado. Por fim, Moraes (1998) retoma as raízes neogramáticas para categorizar os erros de troca do // > /w/ dentro das "regras contextuais de regularidade".

Calil (2007) e Vieira & Lopes (online) investigaram as trocas menos frequentes da semivogal pela líquida lateral nos vocábulos escritos por crianças, buscando explicações que fugissem à simples categorização dos erros na escrita.

²⁴ Para analisar a lista completa de vocábulos, veja Tabela 12, no Anexo.

Alguns autores, tais como Moreira & Pontecorvo (1996) e Calil (2007), foram pesquisar além dos dados categóricos. Enquanto aquelas autoras defendem ser os erros reflexos do conhecimento linguístico da criança, concebendo a linguagem como um sistema fechado, formado pela junção dos campos semântico, fonético-fonológico, lexical e gramatical da criança, Calil, por sua vez, argumenta serem estes erros resultado de experiência do embaralhamento dos estratos linguísticos, da vivência e da singularidade do sujeito.

Debruçando-se sobre estas singularidades dos sujeitos, Vieira & Lopes analisaram a troca /w/>// na produção textual realizada por uma dupla de estudantes do 3º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió, Alagoas. O erro singular analisado pelas autoras estava presente em um texto do gênero "contos de fadas", ou seja, uma história pertencente ao mundo infantil "A Bela Adormecida". A partir desta análise, algumas hipóteses foram levantadas para justificar a ocorrência do fenômeno na grafia infantil, dentre as quais podemos citar: (i) questões relacionadas à transcrição fonética para a escrita; (ii) existência de uma "relação homofônica" entre l e u, devido à proximidade fonológica entre os segmentos (Calil, 2007, p. 84, 85); (iii) a existência do marcado e não marcado na língua, ou seja, onde é possível "na língua portuguesa se ter a concorrência" do // e do /w / e ou a substituição do /w / pelo //.

Na 1ª versão do relato, encontramos vocábulos que apresentavam esse fenômeno em posição de coda silábica em início de palavra. É o caso do vocábulo 'alsensia' e 'alsesia' > ausência, 'almenta' > aumenta, 'almentado' > aumentado, 'almentando' (02) > aumentando, 'almentar' (02) > aumentar, 'almentavas' > aumentavas, 'almentou' > aumentou, 'alsencia' (03) > ausência e 'alorisazão' > autorização. É interessante observar que havia também sido registrada grafia de 'almesmo' > 'ao' + 'mesmo', neste caso verificamos que nossa informante parece ter estabelecido regras quanto ao uso da lateral //: primeiro, usava-o para grafar 'al' > : escreve 'ao' em duas ocasiões e em final de sílaba inicial. Esta forma de grafia da preposição mais artigo convive harmonicamente com 14 ocorrências do 'au'(s) no corpúsculo. Uma segunda observação é que parece haver uma distribuição na intensidade do clítico 'al' quando este se junta a um vocábulo, formando uma palavra hipossegmentada 'almesmo'. Neste caso, o 'al', que assume a posição de menor tonicidade na fala, permanece átono quando se junta a outro vocábulo na escrita, mudando sua grafia de 'ao' para 'al', mantendo a relação entre fala e escrita.

Outra observação destacada diz respeito à posição contextual em que ocorre este fenômeno no vocábulo. A maioria das ocorrências do "al" está registrada em palavras de mesmo campo semântico: 'almentado', 'almentou', 'almentar' e 'almentavas' e, de acordo com o seguinte contexto: a vogal baixa 'a' forma sílaba com a consoante lateral alveolar "l" em início de palavra, tendo como segmento, no contexto silábico seguinte, a consoante bilabial nasal. Estes erros da coda medial são motivados foneticamente. Este erro de escrita, entretanto, será logo sanado com a explicitação das regras que normatizam o uso das vogais e da consoante lateral em final de sílaba, em início de palavra, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Registramos ainda duas ocorrências de troca de /w/ pelo // no final de sílaba em início de palavra: 'trolxe' e 'soldade'. Três trocas segmentais presentes nos vocábulos: 'chegol' > chegou, 'comesol' > começou e 'comovel' > comoveu foram encontradas na 1ª versão. Dados similares foram relatados por Vieira & Lopes (Op cit) nos textos escritos pela dupla de alunos fonte de sua pesquisa que escreveram as palavras: 'supil' > subiu, 'mandol' > mandou e 'escrevel' > escreveu. O que observamos nos dados do relato é que todas as palavras com a lateral em posição final de vocábulo estão na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo.

Nos dados da 1ª versão²⁵, computamos 21 ocorrências da lateral // substituída por /w/ nos vocábulos, sendo 14 com a presença lateral em sílaba inicial de palavra, 03 em posição final de sílaba em meio de palavra e 04 na sílaba final de vocábulo. Na 3ª versão, verificamos número de 23 ocorrências do fenômeno da troca de /w/ por //. Em sílaba inicial de vocábulo, computamos a ocorrência de 17 vocábulos com a presença deste fenômeno; em final de sílaba e meio de palavra, temos 03 palavras com 01 ocorrência cada uma e, por fim, em sílaba final de vocábulo, há a presença de 02 verbos: 'chegol' > chegou e 'comovel' > comoveu, 'repolso' > repolso e 01 advérbio: 'enposível' > impossível.

Ao comparar as duas versões, verificamos que há na 3ª versão uma permanência dos erros verificados na 1ª, especialmente com relação ao verbo 'aumentar' e suas diferentes formas e tempos verbais. Na 3ª versão do relato²⁶, levantamos a inobservância da escrita da vogal 'u', omitida no dígrafo 'gu' em 4 vocábulos distribuídos em 20 ocorrências no corpus, a saber, 'ningem', com 04 ocorrências, 'segida', com 10 ocorrências, 'segir', com uma ocorrência, 'algem' com

²⁵ Veja Tabela 13, no Anexo.

²⁶ veja Tabela 14, no Anexo.

13 ocorrências, e, no dígrafo 'gu', em 'gondo', com 10 ocorrências. O verbo aumentar também tem formas verbais iguais nas duas versões e outras diferentes, tais como 'alimenta', 'alimentado', 'alimentavas' com 01 ocorrência cada, 'alimentar', 'alimentando' e 'almesmo' com 02 ocorrências cada.

O vocábulo 'ao' está grafado na 3ª versão em 08 ocorrências e 'aos' com 07 ocorrências, ambos seguindo a norma ortográfica. Em seguida, levantamos a sequência 'al' > 'au', presente no verbo 'aumentar' em 09 ocorrências. Um dado interessante levantando desde a 1ª versão diz respeito à elevação vocálica do monossílabo 'ao' para 'au' nos seguintes vocábulos: 'au mesmo tempo', com 03 ocorrências, 'au assunto', com 5 ocorrências, 'au ponto', 'ao lado' e 'au falar dele', com 01 ocorrência.

Em nossa avaliação e na comparação dos dados das duas versões, nossa informante tem elevado a consciência da escrita da maioria dos vocábulos, fato registrado pela direção dada à grafia dos vocábulos visando à norma ortográfica. A partir dos dados analisados no relato, podemos considerar a classe de palavra, a posição contextual em que ocorre este fenômeno no vocábulo e a consoante seguinte como fatores gatilho do fenômeno.

Na seção seguinte, discutiremos os erros ortográficos categorizados no relato, relacionados aos fenômenos fonológicos aos quais se submetem os segmentos consonantais. Essa categoria foi subdividida em duas subcategorias: a primeira congrega fenômenos relacionados aos erros ortográficos que sofrem influência da oralidade, e a segunda, aos erros de natureza contextual, que contemplam os fenômenos envolvidos nos erros gráficos cujas ocorrências são independentes ou dependentes do contexto. Inicialmente, exporemos os erros fonológicos com suas ocorrências independentes do contexto.

5. 1. 2. Categoria Consonantal

5.1.2.1 Apoio na oralidade

5.1.2.1.1 Apagamento consonantal

Trata-se de fenômeno fonológico pela ausência ou omissão de um ou mais fonemas na produção oral ou na produção escrita de um vocábulo. Os segmentos que mais sofreram apagamento na 1ª versão do relato são:

(i) a consoante nasal 'n': 'cata_do' > 'catando'; 'alse_cia' > 'ausência'; 'pe_ssava' > 'pensava'; 'pe_sa' > 'pensa'; 'sa_ta' > 'santa', 'mo_stro' > 'monstro' e 'ma_hã' > 'manhã';

(ii) a líquida // quando segmento seguinte à vogal 'u' > 'ú_cera' > 'úlcera' e, por fim,

(iii) a fricativa /s/: 'tri_te' > 'triste'

De acordo com a categorização dos dados da escrita do corpus, não encontramos casos de metástase, ou seja, de troca de posições dos segmentos uns com os outros dentro de uma mesma palavra, conforme atestaram em suas pesquisas Da Hora & Monaretto (2007).

O que observamos a partir da análise dos dados presentes no relato é que parece haver uma conjugação de fatores condicionando o apagamento consonantal. Deste modo, observamos que as consoantes mais propícias ao desaparecimento são as nasais /m/ e /n/ seguidas da fricativa alveolar desvozeada /s/ e da líquida lateral //. Esta ordem de apagamento, entretanto, acontecerá, primeiramente, com o tipo silábico CVC, seguido pelo CVCC. Neste último, por ser a sílaba fechada com núcleo simples. Por exemplo, na primeira sílaba de 'monstro', há uma coda silábica complexa /ns/. Neste vocábulo, a consoante nasal antecede a fricativa alveolar considerada como uma consoante condicionadora do processo de apagamento consonantal. Em 'mostro', a consoante fricativa alveolar /s/ permanece, mas é a nasal alveolar /n/ que sofrerá o fenômeno de apagamento. Partindo desta exposição, supomos que parece existir uma estrutura lógica que rege a ocorrência do apagamento, conforme expomos no QUADRO 13 abaixo.

Quadro 17

Apagamento/ Omissão consonantal

Estrutura silábica	Segmentos	Grafia relato	Grafia padrão
Sílaba fechada com núcleo simples – VC	/n/, /r/ e // antes de /t/ e /l/	'úcera'	'úlcera' /'u.se.ra/
Sílaba fechada com coda composta – CVCC	fricativa alveolar /s/ permanece, caindo a nasal alveolar /n/	'mostro' 'mo_stro' 'Pe_sa'	Monstro ' /'mõs.tro/ pensa /pê.sa/

Partindo da análise dos dados relacionados à omissão de segmentos, coletados no relato, tecemos as seguintes considerações:

(i) contrariamente à pesquisa de Da Silva (p. 61), que mostra que a maioria dos fenômenos de omissão acontecem em tipo silábico simples CV ou V, em nosso córpus, a maior ocorrência de omissões foi levantada em vocábulos com tipo silábico CVC, em que a consoante em posição de coda silábica é que se submete ao processo, conforme ilustrado nos seguintes exemplos: 'na_cer' (nascer), 'conve_so' (converso), e com tipo silábico CCVC, no qual quem é omitida é a vogal da sílaba, como, por exemplo, 'tr_steza' (tristeza) etc;

(ii) o fenômeno da omissão foi observado tanto em sílaba pretônica: 'pe-sava', 'de_cer', 'na_cer', 'na_cido', e '_ospital', '-ipócrita', quanto em sílaba tônica: 'mo_stro', 'exe_plo', 'ning_em', 'sa_ta', mo_stro e 'alg_em', e postônica 'abafa_', com a ausência do 'm' (AMARAL et alli; 2010). Amaral et alli (2010) observaram que as omissões de sílabas completas ocorreram em um percentual pouco acima (32,63%) daquele verificado nas sílabas átonas – pretônicas e postônicas – as quais respondiam por apenas 23,51% das ocorrências. Este fato deve ser destacado, pois o esperado seria que as omissões ocorressem apenas em sílabas com a menor proeminência na palavra, ou seja, apenas nas postônicas finais (CÂMARA JR, 1969).

(iii) as consoantes mais suprimidas foram: as nasais 'm' e 'n', como em 'co_primido', 'exe_plo', 'as_ta', 'mo_stro'; o erre fraco quando participante de encontro consonantal, como em ' próp_io'; o “u” do dígrafo “gu”, como em 'ning_em' e 'alg_em'; o 's' dos vocábulos com dígrafo “sc”, como em 'de_cer', 'na_cer, ou “ss”, como em 'as_im', e a omissão do 'h' em início de palavra, como em '_omem', '_ospital', '_onesto', '_ipocrita', '_armunia'.

(iv) há uma elevada ocorrência de omissões de um único segmento em detrimento de omissões de sílabas completas. Verificamos que a omissão de sílaba completa ocorreu excepcionalmente em uma sílaba tônica completa em posição acentuada com apenas 01 ocorrência, conforme pode ser atestado no córpus: omissão da sílaba acentuada 're' do volcábulo “aparece”: 'apa__ce'.

(v) quanto à posição da sílaba na palavra, nos dados analisados, atestamos que a omissão de segmentos acontece tanto em sílabas tônicas quanto átonas e em menor ocorrência pelas sílabas em início de palavra. No ataque, quando a sílaba

está em início de palavra, foi verificada uma elevada ocorrência de omissão da letra 'h', considerado “mudo” por não ter uma realidade fonético/fonológica. Os dados levantados no relato corroboram os resultados de Amaral et alli (2010) de que há uma elevada ocorrência de omissões na posição de coda silábica quando comparada às posições de ataque e de núcleo.

Todas as ocorrências levantadas na 1ª versão do relato foram subdivididas da seguinte forma: ausência do primeiro segmento dos dígrafos 'rr', 'sc', 'ss' e 'sc' e 'ch'. Com relação à inobservância da regra contextual para o uso dos dígrafos, categorizamos os seguintes vocábulos com ausência de uma consoante:

(i) ausência de um grafema do dígrafo rr: 'aborecimento' > aborrecimento, 'areio' > arreio, 'arumando' > arrumado, 'baraco' > barraco, 'morer' > morrer; dígrafo 'ss': 'ficase' > ficasse, 'confesar' > confessar, 'encontrase' > encontrasse, 'fose' (02) > fosse, 'assim' > assim, 'chegase' (02) > chegasse etc; dígrafo sc: 'crecerão' > cresceram, 'creceu' (02) > cresceu, 'creci' > cresci, 'dece' > desce, 'decendo' > descendo, 'nace' > nasce, 'nacer' (02) > nascer, 'nacesse' > nascesse, 'naceu' (09) > nasceu, 'nacido' > nascido (04), 'nascimento' (04) > nascimento, 'nacer', com apagamento do 'c' do dígrafo 'sc' em 'consiente' e 'cresi';

(ii) outras consoantes, tais como 'n', 'r', 's', 'm' e 'c': ausência do grafema nasal n: 'corredo' > correndo, 'madei' > mandei, 'miha' > minha, 'mometo' > momento, 'pessava' > pensava, 'respodeu' > respondeu; ausência do grafema 'r': 'luga' > lugar, 'milhe' > mulher, 'poque' > porque, 'propia' > própria, 'sistena' > cisterna, 'Bábara' > Bárbara; ausência do grafema 's': 'hopital' > hospital, 'madrata' > madrastra, 'trite' > triste; ausência do grafema 'm': 'algu' > algum, 'comu' > comum.

O que observamos nesta 3ª versão foi uma diminuição acentuada de erros de vocábulos com relação ao desaparecimento de consoante nos vocábulos. As consoantes mais propícias ao desaparecimento são **as primeiras partes** dos dígrafos, seguidas das alveolares /n , r , s / e da bilabial nasal /m/ e as de final de palavra²⁷. Com relação ao tipo silábico mais favorável ao desaparecimento, por ordem de ocorrência levantada nesta versão, este foi o tipo CVC seguido do CCVC.

²⁷ Para acesso à lista completa dos vocábulos, veja Tabela 6B, no Anexol.

Partindo da análise dos dados coletados na 3ª versão, relacionados à omissão de segmentos, e comparando-os com os resultados da 1ª versão do relato, fazemos as seguintes considerações:

(i) a maior ocorrência das omissões aconteceram, tal como na 1ª versão, no tipo silábico CVC, em que a consoante em posição de coda silábica é que se submete ao processo, conforme ilustrado nos seguintes exemplos: 'crecerão', 'creceu' (02), 'creci', 'dece', 'decendo', 'nace', 'nacer' (02) etc, seguido pelo tipo silábico CCVC, 'madrata', 'encontrase', dentre outros.

(ii) o fenômeno da omissão de segmentos foi observado em sílaba pretônica: 'pe_sava', '_ospital', '_ipócrita', '_emodilaise', 'ba_raco', e em tônica: 'abafa_', com a ausência do 'r': 'luga_', 'milhe_'.

(iii) as consoantes mais suprimidas foram os primeiros segmentos dos dígrafos 'ss', 'sc', 'ss' e 'ch', como em 'aborecimento', 'areio', 'arumando', 'ficase', 'confesar', 'encontrase' >, 'creceu' (02), 'creci', 'dece', 'decendo', 'nace', 'nacer', 'consiente' e 'cresi', dentre outras e, por fim, a omissão do 'h' em início de palavra, como em '_omem', '_ospital', '_onesto', '_ipocrita', '_armunia';

(iv) Também nesta 3ª versão foram verificadas duas ocorrências de omissão de sílaba completa, em posição postônica: omissão do 'co' 'de barraco' e de 'lo' de 'cavalo';

(v) Nesta 3ª versão levantamos 02 ocorrências de metástase de 01 segmento e de 01 sílaba na 3ª versão do relato: 'partilheira' e 'asbia' para 'sabia'.

A partir dos dados analisados, atestamos que a omissão de segmentos acontece independentemente da tonicidade do vocábulo, porém em maior ocorrência em sílaba pretônica. O mesmo resultado foi verificado na 1ª versão do relato. No início de palavra, levantamos a elevada ocorrência de omissão da letra 'h'. Existe pouca produtividade de omissão de sílabas completas, assim como do fenômeno de metástase. Os dados levantados nesta versão corroboram os resultados da 1ª versão deste relato e de Amaral et alli (2010) de que há uma elevada ocorrência de omissões na posição de coda silábica quando comparada às posições de ataque e de núcleo.

O alvo de nossa discussão, na próxima seção, será o processo de substituição ou troca de segmentos.

5.1.2.1.2 Substituições de segmentos

Este fenômeno caracteriza-se pela substituição de um segmento por outro que represente um fonema, mas que se diferencie do fonema original apenas por um traço distintivo, geralmente relacionado ao estado da glote, ou seja, vozeado ou desvozeado. Um dado desta natureza foi verificado com a substituição da consoante oclusiva bilabial desvozeada /p/ pela oclusiva bilabial vozeada /b/, como em 'problema', que é grafada 'broblema', em 'pai', grafada 'bai'. A explicação dada por Lemle (2009) para essa substituição diz respeito à semelhança no traçado das letras, por estes segmentos diferirem apenas na direção da haste vertical, colocada abaixo ou acima da linha de apoio. Esta configuração espacial é um fator que impõe, ao aprendiz, maior grau de complexidade ao processo de aquisição da linguagem escrita.

Simioni & Raupp (2012) exemplificaram esta troca segmental da seguinte forma: uma vassoura não deixa de ser vassoura se colocada em posição diferente com haste para cima ou para baixo, já a letra 'l' se transforma em 't' apenas com o acréscimo de um traço horizontal ou um 'b' se transforma em 'd' apenas com a rotação da haste do segmento. Outro argumento sustentável está diretamente relacionado às semelhanças tanto em relação à maneira e ao lugar de articulação das consoantes 'p' e 'b' quanto às representações gráficas desses fonemas oclusivos, bilabiais, os quais se diferenciam apenas quanto ao traço de sonoridade. Esta diferenciação só se torna perceptível quando o aprendiz pronuncia/ouve o som do vocábulo. Esta estratégia deve ser usada durante as séries iniciais no processo de aquisição da linguagem escrita quando a criança, ao escrever, troca os segmentos, influenciada em parte pelo silêncio que é imposto ao aprendiz durante o processo de escrita. Assim o único traço de diferenciação entre estes segmentos deixa de existir, pois a sonoridade é perceptível de duas maneiras: (i) quando se ouve o som ou (ii) quando se percebe a vibração do som ao colocar uma das mãos sobre o pescoço na altura das pregas vocais. Um dos fatores condicionadores da troca pode ser essa não distintividade, a anulação desta sonoridade dos fonemas, já que os mesmos só se tornam perceptíveis quando se pronuncia/ouve o som do vocábulo.

Da mesma forma, foram levantados, na 1ª versão do relato, erros de representação da escrita envolvendo o traço de sonoridade na substituição da

consoante oclusiva alveolar desvozeada /t/ pela oclusiva alveolar vozeada /d/ nos seguintes vocábulos: 'tando' por 'tanto', ou de 'b' por 't', em 'tatido' > batido e de 'b' por 'p', como em 'pateu'. O mesmo ocorreu com a oclusiva velar desvozeada /k/, que foi substituída por sua contraparte vozeada /g/: 'quanto' > quanto, 'em quanto' > enquanto, 'quarto' > quarto, 'guase' > quase, 'guais' > quais, 'poringuinto' > pro enquanto, 'guarenta' > quarenta, 'gueria' > queria. A troca também ocorreu na direção inversa: a velar vozeada pela sua contraparte desvozeada: "tigo" > digo, 'tando' > dando, 'citar' > gritar, 'tatido' > batido, 'pateu' > bateu, 'perdo' > perco, 'pepois' > depois, 'tando' > dando. Na 1ª versão deste relato, foram categorizados dados que revelam a troca da nasal palatal vozeada /nh/ pela nasal alveolar /n/, escrita na palavra de forma duplicada, em 'tinna' > 'tinha'; da fricativa alveolar vozeada /z/ pela fricativa palatal desvozeada /ʒ/ em 'vejes' > 'vezes'²⁸.

A troca envolvendo o traço de sonoridade também foi diagnosticada na 3ª versão nos vocábulos a seguir: (i) /v/ > /t/ em 'arastata' > arrastava, (ii) /k/ > /g/: 'quanto' > quanto (05), 'guarenta' > quarenta, 'quarto' (02) > quarto, 'guase' (02) > quase, 'gueria' > queria, 'quando' (07) > quando, 'quanto' (05) > quanto, (iii) /b/ > /p/, como em 'pateu' > bateu e /z/ > /s/: 'despreço' > desprezo. Ademais verificamos a tentativa de nossa informante de chegar à grafia padrão em 'de' 'jeito' grafado de três formas: 'dexeito', 'digeito', 'dijeito' (02).

Consonini & Ferreira Neto (*online*, ) investigaram o fator tonicidade como elemento influenciador da variação entre consoantes vozeadas e desvozeadas, na escrita de vocábulos redigidos por crianças quando em processo de alfabetização e concluíram que a posição pretônica exercia influência na variação do estado da glote se esta troca acontecia do segmento desvozeado em direção ao vozeado. Já na variação oposta: de consoante vozeada para desvozeada, o fator influenciador seria a posição tônica do segmento. Com relação ao estado da consoante fricativa, as autoras perceberam que o elemento gatilho da troca era a posição átona em que o segmento se encontra no vocábulo.

Em nosso cópuz, tanto na 1ª quanto na 3ª versão, registramos a troca em relação ao lugar da articulação dos segmentos palatais, tanto referente à sua anteriorização quanto à posteriorização; assim estão presentes no relato a escrita de

²⁸ Para a lista completa de vocábulos submetidos à trocas segmentais, veja Tabela 17, no Anexo.

vocábulos, como, por exemplo, a troca da lateral palatal /lh/ pela lateral alveolar /l/: “milhãoário” > ‘milionário, ‘família’ > família e vice-versa: ‘barulo’ > barulho, ou da semivogal palatal para a lateral palatal: “teia” por telha. Esta permuta entre as soantes palatais é tema de discussão entre vários pesquisadores. Alguns defendem seu status fonológico e outros investigaram o status do segmento palatal a partir de dados extralinguísticos, das variáveis sociais. No primeiro grupo, encontra-se Matezenauer-Hernandorena (2000:306), que concebe a soante palatal como segmento de estrutura complexa por apresentar em sua geometria de traços duas articulações, sendo uma primária - a consonantal - e outra secundária - a vocálica, ou seja, a troca seria o resultado de um espraçamento da articulação secundária de /lh/ para /l/, isto é, para o ponto de consoante do segmento vocálico subsequente; já Wetzels (2000) defende o comportamento das soantes palatais como sendo geminadas, que apresentariam dois tempos fonológicos, remetendo ao argumento de que na estrutura silábica da língua portuguesa esta rima só contém duas posições: núcleo e coda.

Dentre os estudos que analisam o comportamento do fonema /lh/ na linguagem oral nos dialetos brasileiros, está aquele desenvolvido sobre o falar mineiro de Belo Horizonte por Madureira (1987). A autora investigou qual seria a regra que governava a vocalização do /lh/ presente neste dialeto. Seus resultados mostraram que a ocorrência deste fenômeno é mais frequente entre falantes homens, jovens e adultos e com nível de escolaridade do Ensino Fundamental I, a saber de 1ª a 4ª série. Uma investigação semelhante sobre o status fonológico da lateral palatal /lh/ foi realizada na cidade de Londrina no Paraná, por Aguilera (1988). O autor observou, em sua pesquisa, que o /lh/ é considerado uma variante culta, já a iotização /li/ com a manutenção da vogal subsequente é uma variante estigmatizada relacionada à zona rural do estado. Como parte do projeto APERJ, Silva e Moreira (1997) realizaram uma pesquisa na fala de 13 comunidades pesqueiras do Norte/Nordeste do Estado do Rio de Janeiro. Seus dados mostram que a soante palatal /lh/, em sua variante informal [lj], foi a que apresentou maior incidência e frequência de ocorrência registrada entre falantes de comunidades litorâneas e em todas as faixas etárias pesquisadas.

Com base no exposto acima, e após a análise de nossos dados, podemos fazer as seguintes considerações: pode haver na escrita do vocábulo uma possível transposição da oralidade na troca entre lateral alveolar /l/ e lateral palatal /λ/, o que

poderia **também** ter relação com os fatores dialetais idade, escolaridade, distribuição geográfica e nível sociocultural de nossa informante, mas pode estar também relacionado a aspectos de ordem fonológica/ortográfica, conforme exemplos registrados na escrita do relato: “milhionário’ > milionário. A troca entre lateral alveolar /l/ e lateral palatal /ʎ/, segmentos que não tiveram uma grande incidência em nosso cópuz, apresenta resultado similar ao que foi atestado por Teixeira & Oliveira (2010) em sua pesquisa que investigou estes segmentos em textos produzidos por crianças de 1ª a 4ª série dos anos iniciais, entre 6 e 12 anos, dados esses retirados do Banco de Aquisição da Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Um dado idiossincrático encontrado na 1ª versão do cópuz diz respeito à troca da fricativa alveolar desvozeada /s/ pela oclusiva bilabial desvozeada /p/: ‘sasou’ por ‘passou’. Este caso difere de todos os exemplos relatados anteriormente, pelo fato de os segmentos envolvidos não compartilharem nenhum traço em comum. As trocas, nessa versão do cópuz, geralmente ocorriam: (i) com segmentos que compartilham o mesmo modo e lugar de articulação, mas diferem quando à sonoridade; (ii) com segmentos que compartilham o mesmo modo de articulação, o vozeamento, mas diferem quanto ao lugar de articulação; (iii) com segmentos que diferem quanto ao modo e lugar de articulação, sendo similares apenas em relação à sonoridade, fato não observado na troca da oclusiva bilabial desvozeada /p/ pela fricativa alveolar desvozeada /s/. Todos estes dados estão dispostos na Tabela 18, nos anexos.

Na 3ª versão, com frequência de ocorrência menor que na 1ª versão, foram levantados erros de representação da escrita envolvendo a troca do segmento da velar vozeada pela sua contraparte desvozeada, como no exemplo: ‘cravida’, mas também foram atestadas ocorrência na direção inversa, tais como os erros entre a oclusiva velar desvozeada /k/ por sua contraparte vozeada /g/: em ‘quanto’ (05), ‘engquanto’ (02), ‘quanto’, ‘quando’, ‘guarenta’, ‘quarto’ (04), ‘guase’ (04), ‘gueria’, ‘quando’ (07), e do /g/ > /k/: com o vocábulo ‘quardado’. Outras trocas verificadas na 3ª versão aconteceram da oclusiva velar vozeada /g/ pela fricativa alveopalatal vozeada /ʃ/: ‘a guda’, ‘agudarão’, ‘agudava’. Algumas trocas pouco frequentes encontradas no cópuz se referem à oclusiva dental desvozeada pela fricativa labiodental desvozeada /t/ > /v/, /k/ > /s/, /z/ > /s/ e /b/ > /p/, como nos exemplos a seguir: ‘arastata’, ‘barranseira’ (02) e ‘despreço’.

Da mesma forma, foram levantadas três formas alternativas de se representar a escrita dos fonemas [ʃ] em 'dexeito' (de jeito) e [ʒ] em 'digeito' e 'dijeito'. Estas hipóteses testadas na escrita autobiográfica pela nossa informante nos mostram que, durante a tentativa de escrita de um vocábulo, muitos desafios devem ser superados pelo aprendiz, como percebemos nos exemplos anteriormente citados com os vocábulos 'de' 'jeito' grafados com três possibilidades diferentes de escrita. Verificamos que a escrita deste vocábulo apresenta uma grande dificuldade, pelo fato de os segmentos envolvidos compartilharem do mesmo lugar de articulação em sua produção, diferindo apenas quanto ao papel da glote: vozeado e desvozeado.

Na próxima seção, traremos à luz um fenômeno cuja ocorrência acontece entre as consoantes líquidas, classe fonológica que agrupa as consoantes laterais e vibrantes, ou seja, a substituição de uma líquida por outra nos contextos de ataque complexo e de coda silábica (COSTA, 2006).

5.1.2.1.3 Rotacismo

O rotacismo é um fenômeno fonético regular e recorrente no português brasileiro, que se caracteriza pela troca de uma líquida lateral por uma líquida vibrante em encontro consonantal presente em um vocábulo ou como parte de uma sílaba, ou seja, é o responsável pela transformação do "L" em "R" em encontros consonantais. Este fenômeno está registrado no século VIII d.c, Appendix Probi (em Latim), como parte de um conjunto de textos que formam o manuscrito palimpsesto 17 da Biblioteca de Nápoles, um dos mais raros e relevantes documentos escritos em latim vulgar. Segundo Costa (2003, p.51), este documento é uma lista anônima, provavelmente organizada por um professor para uso de seus alunos, com 227 correções em vocábulos. Assim, ao prescrever como se devia falar, um anônimo professor registrou para a posteridade a pronúncia efetiva daquela época do chamado sermo usualis - o latim falado.

Said Ali, em sua "Gramática Histórica da Língua Portuguesa" (1966, p. 45), diz que o fenômeno de variação entre /l/ e /r/ aparece nas obras de Camões, Vieira, Sá de Miranda e Fernão Lopes. Gomes (1992), por outro lado, vale-se da Linguística Histórica para explicar a causa da reversão da produtividade do rotacismo e sua avaliação social de desprestígio, como sendo uma construção valorativa da

presença de // no grupo consonantal. Segundo a autora, os encontros consonantais do português - pl, fl e cl - podem ter até três possibilidades distintas de realização, em ambientes semelhantes, além de acrescentar que os fenômenos de palatalização e rotacismo da líquida lateral co-ocorreram, embora não na mesma frequência (COSTA, 2006), fato que pode estar relacionado à maior produtividade de vocábulos com encontro consonantal com o 'r' em vez de 'l'.

No Brasil, alguns estudos vêm sendo desenvolvidos nas últimas décadas sobre este fenômeno do rotacismo. Marroquim (1934), por exemplo, defende ser a troca do 'r' pelo 'l' um fenômeno generalizado na linguagem coloquial do nordeste brasileiro, ressaltando, porém, ter este fenômeno sua ocorrência mais frequente no estado de Pernambuco. O autor credits a presença deste fenômeno, nesta região, a duas motivações: (i) as raízes históricas relacionadas à língua tupi outrora falada na região e (ii) ao fato de o inventário fonético desta língua não contemplar a lateral alveolar. Silva Neto (1988, p. 630), por sua vez, justifica sua ocorrência como sendo resultado de relaxamento de articulação e desleixo dos falantes.

Uma outra análise feita pelo viés linguístico foi defendida por Gomes e Souza (2003). Estes autores defendem que tanto a lateral quanto a vibrante compartilham de várias propriedades fonéticas e se submetem a alguns processos semelhantes, tais como a troca do /ʀ/ pelo /l/. Por sua vez, Freitag et al (2010), ao analisarem a ocorrência de rotacismo na fala e na escrita de estudantes da rede municipal de ensino de Moita Bonita/SE, pelo viés sociolinguístico, constataram que há uma correlação inversa entre maior grau de escolaridade e menor produtividade deste fenômeno. A partir desses trabalhos, podemos levantar algumas considerações: (i) a escolarização bloqueia a forma não padrão e desenvolve, simultaneamente, uma consciência do aprendiz com relação ao uso desses segmentos; (ii) há um abandono do seu uso por ser este fenômeno desprestigiado socialmente, o que faz com que a comunidade apegue-se às formas valorizadas de fala.

Partindo da história sociolinguística deste fenômeno, analisamos a 1ª versão do relato autobiográfico e atestamos que a ocorrência do rotacismo acontece com maior frequência em vocábulos com sílabas de ataque complexo, iniciado especialmente pelas consoantes oclusivas bilabiais /p/ e /b/ e oclusivas velares /k/ e /g/, seguidas pela lateral alveolar // nos seguintes casos: 'prantar' > 'plantar',

'ingrez' > 'inglês'; e 'encruzeive' > 'inclusive'; 'enpricansia' > 'implicância'; 'conpricada' > 'complicada'²⁹.

Já na 3ª versão, levantamos a ocorrência de erros ortográficos similares aos atestados na 1ª versão. Contrariamente a esta, todas as trocas verificadas no corpus se encontram em posição medial de sílaba, embora todas elas sejam com as consoantes oclusivas bilabiais e velares conforme dados extraídos do nosso corpus: 'compretrar' e 'conpretrar' > completar, 'probrema' > problema, 'encruiu' > incluiu, 'encruzeive' (02) > inclusive, 'reclamando' > reclamando, 'excusão' > exclusão, 'espricar' (02), 'espriquei', 'inespricavel' > explicar, expliquei e inexplicável³⁰.

Uma das hipóteses que podem justificar a ocorrência deste fenômeno presente na escrita do relato autobiográfico pode estar ligada à variante do português falada por seus pais, familiares e amigos, que, mesmo sendo falantes proficientes na língua portuguesa, dominam uma variedade não-padrão do nosso idioma, que não contempla o uso de // nos encontros consonantais com a lateral alveolar "l". Segundo Bagno (2007, p.42), os falantes que utilizam esta variante não-padrão pertencem, geralmente, a uma classe social desprestigiada, marginalizada e sem acesso aos bens culturais, meio social em que estão situados os pais, familiares e amigos de nossa informante.

Outro fenômeno que será discutido na seção seguinte retrata a força exercida pelo meio social letrado sobre as pessoas de pouca escolaridade, visualizados no levantamento dos erros ortográficos presentes no relato e ocasionados pela correção excessiva da escrita de um vocábulo, tanto na fala quanto na escrita.

5.1.2.1.4 Hipercorreção

Câmara Jr (2002) define esse fenômeno como uma "equivocação no desejo de falar bem", cometido por aqueles indivíduos que estão em ascensão cultural e ficam angustiados para não cometer erros para os quais já foram alertados

²⁹ Dados disponíveis na Tabela 19, exposta no Anexo 2.

³⁰ Para verificação da lista completa de vocábulos com ocorrência de rotacismo, veja Tabela 20, no Anexo.

(SCREMIN & AIMI, 2013) e acabam aplicando a regra onde ela não deveria ser aplicada (MORENO, 2004).

As hipercorreções são incorreções na fala ou na escrita, resultado da busca excessiva de correção, da utilização de uma regra ortográfica em contexto não aplicável, do uso da fonética de forma desviante, da acentuação desconforme e do uso de termos que levam a pronúncias e usos incorretos, produzidos pelo aprendiz por inobservância de um sistema de escrita alfabético, porquanto não existe uma transcrição estrita e biunívoca entre a fala e escrita.

Ao se hipercorrigir, o aprendiz deixa marcas na escrita que podem ajudar os professores alfabetizadores na avaliação sobre a fase de aquisição da escrita em que o aprendiz se encontra, ao mesmo tempo em que se descobre por meio da escrita os princípios e as hipóteses norteadoras de suas regularidades e irregularidades do sistema ortográfico que o aprendiz está conhecendo e aprendendo a dominar na língua oral e/ou na escrita. A hipercorreção, segundo Calvet (2002), é mais um fenômeno social do que linguístico, pois, se observarmos  falante, ao avaliar o seu próprio modo de falar desprestigiado, ele tenta imitar, de modo exagerado, as formas prestigiosas pela sociedade, registrando que há um profundo enraizamento social nas atitudes linguísticas. Em "trago ou trazido? O tempo dirá!", Bagno (2010) faz aflorar novamente uma discussão já secular de grande relevância sobre o tema hipercorreção ao correlacionar este fenômeno linguístico ao peso da tradição normativa do ensino da língua portuguesa nas escolas, associando a inobservância, pelas instituições de ensino, das variações linguísticas e dialetais próprias das línguas vivas. Por um lado, há uma língua regrada, normatizada, de prestígio, propagada nas escolas e, por outro, há o contraste com uma língua vívida, liberta, falada na forma não-padrão pelos diversos grupos que compõem os estratos sociais detentores de pouca escolaridade.

Ao analisar a relação existente entre o funcionamento dessa língua e as alterações ortográficas presentes em textos espontâneos escritos por crianças da 4ª série do Ensino Fundamental, Tessari (2002) apontou ser de apenas 5% as ocorrências de erros relacionados à hipercorreção. Em seu estudo, a autora traça uma relação direta entre este fenômeno e as vogais médias 'e' e 'o', sendo que o 'e', por conseguinte, vem seguido, em sua maioria, por consoante nasal, contexto favorecedor da ocorrência do rotacismo. Após a categorização dos dados do relato na 1ª versão, constatamos 16 vocábulos com ocorrência de hipercorreção: 12

ocorrências do fenômeno foram verificados em contexto de início de palavra, com sílaba do tipo VC, sendo uma vogal média seguida de consoante nasal. A verificação de todos os vocábulos que se submeteram à hipossegmentação está exposta na Tabela 21, no Anexo 2.

Os dados desta versão foram categorizados segundo os contextos a seguir:

(i) em e en antes de p e b > im e in antes de outras consonates no início de vocábulos: 'enpricansia > implicância, 'empresionante' > impressionante (02), 'enportante' > importante, 'enchava' > inchava, etc;

(ii) em/en > in exceto antes de 'p' e 'b' tal como em 'ensuportavel' > insuportável, 'enteira' > inteira, 'encruzieve' > inclusive, 'enteira' > inteira, 'enterna' > interna, 'emteira' > inteira, 'emteresado' > interessado, 'enportante' (02) > importante;

(iii) i > e em vocábulos, tais como, 'emaginar' > imaginar, 'emagem' > imagem, 'enocencia' > incoência e 'enginorei' > ignorei;

(iv) 'o' e 'o' > 'a' e 'u': corinho;

(v) em contexto de início de palavra com vogal seguida de nasal: 'fogindo' > fugindo, 'conhada' e 'conhados' > cunhado(a)s.

Em diversas partes do relato, percebemos este fenômeno da hipercorreção, alguns excertos transcritos onde podemos ler a seguinte sentença: "Hoje ele tem uma mulher ensuportavel sem coração"; mais adiante a informante descreve uma situação em que sua mãe doente estava se esquivando de ir para o hospital e "fogindo do meu pai para não ir para o ospital" e, por fim, ao citar seus familiares não tão próximos, "conhados com conhadadas muitos tem pai", dentre outras tantas ocorrências na escrita autobiográfica. Duas ocorrências - 'conhados', 'conhadadas' > cunhado(a)s - foram atestadas em contexto de início de palavra, onde a vogal média 'o' vem seguida de 'n' ortográfico. Também em contexto pretônico, verificou-se a ocorrência da hipercorreção nos vocábulos: 'fogindo' > fugindo, 'descotia' > 'discutia' e 'monicípio' > município. Uma das hipóteses levantadas para a ocorrência deste fenômeno na escrita adulta poderia estar relacionada ao fenômeno da hiper generalização, ou seja, se vogais são pronunciadas como [i] e [u] em sílabas átonas postônicas, mas grafadas como 'e' e 'o', o mesmo poderia acontecer no ambiente em que a vogal 'o' é pronunciada como [u], trazendo esta regra das postônicas para a sua contraparte: as átonas pretônicas. Esta hipótese é sustentada por nossa informante aprendiz ao fazer a relação entre a produção sonora do grafema 'e', ou seja, o som [i], correspondendo sempre à letra 'e', e o som [u] da linguagem oral que

corresponderia sempre à letra 'o' na escrita (CARRAHER,1986; LEMLE, 1987, p.19).

A ocorrência do fenômeno de hipercorreção também foi atestada na 3ª versão no contexto de meio de palavra, em sílabas contendo encontros consonantais perfeitos. Os grupos mais sujeitos a este fenômeno são: o 'pl', com 08 ocorrências, o 'cl' e o 'bl', com três ocorrências, e o 'gr' e 'br', com 01 ocorrência cada³¹. Adicionalmente, verificamos que parece haver alguns contextos consonantais precedentes que atuam como elementos favorecedores da ocorrência da hipercorreção, dentre os quais podemos citar: (i) as trocas 'cl' > 'cr' como sílaba seguinte a 'en' e 'im' > in em 'encruiu' > incluiu; 'encruzive' > inclusive e 'emprorando' > implorando; (ii) a troca do segundo segmento do encontro consonantal, que seja ele 'l' ou 'r', e vice versa, nos vocábulos: de pl > pr, como em 'compretar', 'conpretar' > completar; ou 'cr' > 'cl' , em 'excursão', 'recramando', pr > PL, tal como em 'inespricavel' > inexplicável, 'gr' > 'gl', no vocábulo 'ingrês' > inglês, e 'br' > 'bl', em 'probrema'. A ocorrência de troca também do 'r' pelo 'l' aconteceu m 03 ocorrências: 'flagilizada' > fragilizada, 'platicamente' > praticamente e 'poblema' > problema. (iii) in > em, como nos vocábulos 'emteira' > inteira, 'emteresado' > interessado, 'enportante' > importante, com 02 ocorrências; (iv) 'o' e 'o' > 'a' e 'u': 'corinho' (por carinho), 'conhados', 'conhadas' > cunhado(a)s, 'fogimndo' > fugindo etc; (v) em contexto início de palavra com vogal seguida de sílaba nasal: 'fogindo' > fugindo, 'conhada' e 'conhados' > cunhado(a)s.

Entre os vocábulos analisados, os segmentos mais propícios às ocorrências de hipercorreção se encontravam em contexto silábico pretônico, tal como nos vocábulos: 'corinho' > carinho, 'fogindo' > 'fugindo'. O vocábulo 'monicípio' ja foi percebido e corrigido para município na 3ª versão³². Na próxima seção, faremos uma detalhada discussão acerca dos fenômenos de segmentação vocabular: hipossegmentação e hipersegmentação.

5.1.2.1.5 Segmentação não convencional de palavras

Quanto à definição das fronteiras vocabulares, encontramos no cópús a chamada hipossegmentação: 'tiama', 'axalo', e a hipersegmentação: "em bora", 'com

³¹ Veja Tabela 22, no Anexo.

³² Para ver a lista completa de vocábulos hipercorrigidos, consulte a Tabela 22 do Anexo.

migo', dentre outras. Os dados do relato autobiográfico apontam para alguns indícios das hipóteses sobre fronteiras de palavras que a aprendiz constrói ao longo do seu processo de aquisição da escrita: primeiramente, ela não faz uma distinção entre língua falada e língua escrita, embora perceba, durante o processo de aquisição, que existe uma diferenciação; em segundo lugar, desenvolve a consciência de que a relação biunívoca só se aplica a alguns poucos segmentos; e, finalmente, percebe-se que a pausa, o ritmo e a entonação são pistas deixadas para o aprendiz de que há influência direta da transcrição da fala para a escrita na segmentação das palavras.

No cópuz, o fenômeno da hipossegmentação dos vocábulos tem uma maior ocorrência do que sua contraparte, a hipersegmentação, fato que também foi atestado nas pesquisas desenvolvidas por Ferreiro & Teberosky (1979), Cunha (2010), Silva (1991) e Ferreiro e Pontecorvo (1996). Estes últimos autores, em estudo que analisou a segmentação nas produções escritas de crianças italianas, mexicanas, espanholas e brasileiras chegaram à conclusão de que, independentemente da língua em questão, a tendência à hipossegmentação parece dominar sobre a tendência à hipersegmentação. Nas pesquisas desenvolvidas por Abaurre (1991), Abaurre e Cagliari (1985), Cunha (2004), dentre outros, os autores observaram que os dados hipossegmentados pela criança acontecem, em sua maioria, na junção entre uma palavra gramatical (clíticos) e uma palavra fonológica (lexical ou não), como em: olobo / o lobo, tecomer / te comer etc, mostrando ser válido o que afirmaram Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a hipótese do número mínimo de caracteres para ser considerado pela criança como um vocábulo.

Uma hipótese defendida por Calliato & Martinelli (2008) é a de que a maior ocorrência de segmentação vocabular indevida estaria relacionada ao silêncio imposto ao aprendiz durante sua escrita textual, fato que não ocorreria no ditado, por exemplo, em que ele usaria o recurso da fala do seu interlocutor, sua entonação, para definir o começo e o final das palavras, o que demonstra que a falta deste recurso seria uma das possíveis explicações para a grande quantidade de erros na segmentação escrita das palavras.

Alguns dados categorizados em nosso cópuz submeteram-se a mais de um fenômeno fonológico/ortográfico, como, por exemplo, o topônimo de distrito 'Conceição do Rio Acima', que está grafado no relato com o uso incorreto de letras maiúscula e minúscula: 'conceição do Rio a sima" e tem a letra 'c' em contexto

medial dos vocábulos 'conseição' e 'A sima', grafada com 's', contrariando a ortografia oficial. Além disso, há a hipersegmentação do vocábulo 'acima', grafado hipersegmentado como 'a sima'.

Cunha (2004) analisou a ocorrência de hipo e hipersegmentações em 74 produções textuais de alunos de 6 a 11 anos de duas escolas, pública e particular, de Pelotas - RS. Segundo a autora, os casos de hipossegmentação são motivados por formação de uma palavra fonológica, acarretando a constituição de vocábulos proparoxítonos ou trissilábicos paroxítonos. Com relação à hipersegmentação, a autora acredita que inicialmente o aprendiz parece reconhecer um clítico na sílaba inicial de um vocábulo, em seguida o isola, levando a formar duas palavras separadas. Taninni (2008) também investigou a ocorrência de segmentação não convencional de vocábulos em um texto de um aluno de 35 anos de uma classe de Educação de Jovens e Adultos, chegando às seguintes considerações: (i) no texto do adulto, assim como no da criança, a hipossegmentação é o fenômeno com maior número de ocorrências; (ii) a estrutura predominante de hipossegmentação é uma palavra mais um clítico; (iii) existem formas flutuantes de segmentação vocabular, como é o caso das hipossegmentações 'umpouco', 'nagaragem', 'por volta', e das hiper segmentações 'em' 'bora', 'a dulta', 'separa ção', 'a cabou', 'ja buticaba', 'nun ca' etc. Os outros vocábulos encontrados no relato, tanto da hiper quanto da hipossegmentação, estão nos anexos.

Para apresentar os nossos dados, classificaremos os vocábulos por grupos compostos de palavras lexicais + afixos (clíticos), seguindo a proposição de Simioni (2008, p.431). Definimos como palavras lexicais aquelas que têm significação própria, ou seja, nome, verbo e adjetivo, já os clíticos são palavras sem significação própria, mas que possuem a função³³ de estabelecer relações entre os segmentos de um enunciado textual. Bisol (2001) define os clíticos como pertencentes a diversas classes de palavra, átonos e dependentes, tais como: artigos (o, a, os, as), alguns pronomes pessoais (se, me, te, lhe) e preposições (de, em, por, com) etc.

Na 1ª versão do nosso cópuz, encontramos dois tipos de estruturas predominantes na hipossegmentação dos vocábulos: (i) clítico seguido de uma palavra lexical, como em 'meajuda', ' miconprimenta' e 'misuisidado'. Acredita-se que, por razões rítmicas, neste caso, o clítico é compreendido pelo aprendiz como

³³ Para uma leitura mais aprofundada sobre a função dos clíticos pelo viés prosódico, ver Nespor & Vogel (1994), e, para uma análise dos clíticos no português do Brasil, indicamos Bisol (2000, 2005a).

sendo parte do vocábulo, uma sílaba pretônica; (ii) clítico pospondo uma palavra, como podemos observar em 'procurala', 'ganhala' ou 'xamala'. Aqui o clítico é concebido como sendo uma sílaba postônica e, por fim, (iii) junção de três vocábulos, com um acento proeminente, como na hipossegmentação 'anãocer' e 'anãcer', em que há a junção de um artigo, um pronome de negação e um verbo, tendo o verbo a proeminência acentual.

Em um total de 418 ocorrências de "erros" ortográficos relacionados à segmentação vocabular, foram observadas, na 1ª versão do relato autobiográfico, 243 ocorrências referentes aos vocábulos hipossegmentados e 175 ocorrências de vocábulos hipersegmentados. Na última versão, entretanto, percebeu-se uma leve diminuição das junturas e separação vocabular. Em um total de 375 erros ortográficos presentes no relato, 208 ocorrências deles referiam-se aos vocábulos hipossegmentados e 167 aos hipersegmentados. Embora tenhamos verificado mudanças significativas relacionadas à ortografia dos vocábulos da 1ª para a 3ª versão, ainda permanecem dúvidas quanto à escrita de palavras que deveriam ter sido sanadas durante o tempo de frequência à escola. Dos erros que ainda permanecem, alguns deles têm relação direta com o domínio de regras contextuais presentes na língua portuguesa. Na próxima seção, pormenorizaremos o fenômeno relacionado à juntura e separação não convencional de segmentos - hiper e hipossegmentação - dos vocábulos presentes no relato autobiográfico.

5.1.2.1.5.1 Hipossegmentação

Concebe-se que a hipossegmentação vocabular seja uma junção entre uma palavra lexical e um clítico anteposto ou posposto. De acordo com Bisol, em sua maioria, são observados casos de hipossegmentações em posição enclítica, ou seja, entre um verbo e um pronome. Este fato, segundo Abaurre (1991), deve-se à tentativa do aprendiz, no início do processo de aquisição da escrita, de buscar uma regra padrão de escrita, levantando, assim, hipóteses e testando-as sobre o número de sílabas e o seu padrão acentual. Silva (1944) concebe a hipossegmentação das palavras como uma representação gráfica da sua expressividade discursiva e reitera que sua ocorrência é maior quando a escrita representa expressivamente a fala de suas personagens, evidenciando, assim, que o aprendiz procura operar com uma

hipótese de escrita na qual falas reais representadas devem ser escritas conforme ocorrem foneticamente (SILVA, op. cit. p.74). Abaurre (1987b), Abaurre e Silva (1993) e Silva (1989 e 1994) defendem que a prosódia parece exercer influência na escrita e segmentação das palavras, pois, ao analisar a produção escrita dos aprendizes, em seus estudos, os autores perceberam que um dos critérios utilizados pelos informantes na segmentação dos seus textos foi a percepção de grupos tonais e grupos de força. Além do fator prosódico, também foi observada uma ocorrência elevada de palavras trissilábicas paroxítonas, fato também observado na pesquisa de Cunha (2004) e na análise dos dados deste trabalho.

Outra pesquisa que corrobora os resultados de Silva (op. cit.) foi desenvolvida por Araújo, Ferreira e Chacon (2004). Os resultados desta pesquisa demonstram que os aprendizes fazem escolhas na hora de segmentar as palavras, considerando aspectos prosódicos da oralidade, tais como sílabas e pés³⁴ métricos, o conhecimento formal e informal da escrita, observando a estreita relação entre as ocorrências dos vocábulos hipossegmentados e aqueles mais frequentes ou conhecidos da língua e, por fim, considerando, também, a oralidade e a formação letrada. Associamos estas informações aos dados levantados sobre a ocorrência do fenômeno da hipossegmentação na escrita da informante desta pesquisa.

Além destes elementos acima citados, fazemos as seguintes considerações: os artigos e as preposições, por serem palavras átonas, tendem a se unir a alguns vocábulos, hipossegmentando-se, não sendo consideradas pela informante isoladamente como palavras, necessitando da união com outro vocábulo tônico para formar uma palavra (PEREIRA, 2011, p.8). Este fenômeno, segundo Ferreira & Teberosky (1999), ocorreria porque, no processo inicial de aquisição da escrita, os aprendizes não reconheceriam como sendo uma palavra o conjunto de uma ou duas letras, acarretando sua junção a outros segmentos, o que está associado à hipótese defendida por Abaurre et al (op. Cit) de que existe nos textos espontâneos que foram analisados pelas autoras  uma tentativa de representar a entonação e o ritmo da linguagem oral na escrita.

³⁴O pé é a unidade rítmica do poema. Na antiguidade, o poeta recitava seus poemas acompanhado de lira ou marcando o ritmo com o pé, de onde lhe veio o nome. O pé compõe-se de duas ou mais sílabas. Os tipos mais freqüentes (básicos) são: **Troqueu** – pé formado por uma sílaba longa e uma breve; **iambo** ou **jambo** – formado por uma sílaba breve e uma longa; **Dátilo** – formado por uma sílaba longa e duas breves; **Anapesto** – formado por duas sílabas breves e uma longa. (In: CAMELO, Paulo." O ritmo, métrica, o pé". Disponível em: <http://www.camelo.recantodasletras.com.br>. Acesso em: 17 jan 2013)

De fato, observamos que todos os textos analisados apresentam variações, soluções conflitantes e diferentes para uma mesma situação, refletindo o comportamento mutante do aprendiz diante do processo de escrita (Pereira, op. Cit). Estas observações são relevantes e devem ser levadas em consideração na avaliação do aluno pelo professor, pois através delas é possível compreender alguns dados idiossincráticos do relato e alguns critérios utilizados pelo aprendiz durante o processo de escrita. Nas tabelas em anexo, há também exemplos de dados coletados de vocábulos hipossegmentados unindo verbo a pronome pessoal do caso oblíquo: pegala (pegá-la), matalo (matá-lo), acordala (acordá-la), agradalas (agradá-las) ajudala (ajudá-la), axalo (achá-lo), dala (dá-la), deixala (deixá-la).

As hipossegmentações com os clíticos pronominais "me", "te", "se", em posição proclítica ao verbo, e a preposição "de", como parte das locuções adverbiais ou adjetivas, embora estejam presentes em número significativo no cópús, não compõem os casos mais frequentes de hipossegmentações³⁵, como, por exemplo, 'mibuscar' > me buscar, 'miconprimeta' > me cumprimeta, 'micontar' > me contar, 'midisse' > me disse, 'sifalando' > se falando, 'sipreocupa' > se preocupa; 'tiafrimar' > te afirmar, 'tiama' > te ama etc.

Observamos que, nos exemplos acima expostos, os clíticos que apareceram com maior frequência formaram vocábulos que se associaram aos pronomes oblíquos átonos "me", "te" e "se". Enquanto em nossa análise verificamos um elevado número de ocorrência do pronome "me", os dados da pesquisa de Ferreira e Miranda (online) apontaram que, nos textos produzidos por jovens e adultos em fase de alfabetização, que cursavam a 1ª e a 2ª etapas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), o pronome oblíquo átono "se" foi a terceira categoria de clíticos mais utilizada. Uma hipótese que justificaria a elevada ocorrência do uso do pronome 'me', contrariamente aos alunos de EJA que usam o 'se', é que no nosso cópús os dados provêm de um relato autobiográfico, ou seja, faz referência especialmente à vida da própria pessoa descrita, contrariamente aos textos dos alunos do EJA, cujo tema da escrita era espontâneo, o que desobrigava o aluno-escritor de fazer ou não referência à própria pessoa no texto produzido.

³⁵ Exemplos de clíticos pronominais presentes no cópús (me, te, se + verbos) estão categorizados na Tabela 23, no Anexo.

Outra associação frequente encontrada no relato autobiográfico foi aquela entre os clíticos 'de' e 'em' e advérbio e adjetivo, formando locuções adverbiais e adjetivas: 'dafamilha' > da família, 'defora' > de fora, 'demanhan', 'dimanha' > de manhã, 'denovo', 'dinovo' > de novo, 'derepende', 'derepente' > de repente, 'detanto' > de tanto, 'detudo' > de tudo, 'devez' > de vez, 'diveze' > de vez; 'nagarem > na garagem³⁶. Da mesma forma que levantamos as locuções adjetivas e adverbiais, categorizamos também os dados **presentes no relato** relativos aos clíticos pronominais: 'pelomenos' > pelo menos / 'pormais' > por mais, 'porcausa' > por causa, 'porela' > por ela, 'porla', 'porla' > por lá, 'poresenblo', 'poresepro' > por exemplo, 'prala' > para lá / 'praele' > para ele, 'poriço', 'poriso', 'porisso' > por isso etc.

Os artigos definidos 'a' e 'o' foram interpretados pela informante como sendo parte constituinte de uma palavra, unindo-se, por conseguinte, a uma palavra imediatamente seguinte, conforme dados categorizados no córpus ('acasa' > a casa, 'aconfusão' > a confusão, 'adepois' > depois, 'aparti', a partir > a partir, 'auasuto' > ao assunto, 'evoltava' > e voltava, 'ocadiado' > o cadiado, 'ocorpo' > o corpo, 'odia' > o dia, 'omeu' > o meu, dentre outros³⁷). Cunha (p.93) destaca que, tanto no português brasileiro, quanto no português europeu, as crianças parecem dar preferência, também na escrita, à junção dos artigos definidos às palavras que comecem por consoante, fato também detectado neste córpus.

Assim, a partir dos dados analisados neste trabalho e conforme apontado por Cunha e Miranda (2007, p.10), na análise de seus dados, fica evidente que os aprendizes na fase de aquisição da escrita, tanto no português brasileiro quanto no europeu, parecem evitar a formação de hiatos ou de tritongos. No nosso córpus, constatamos também um número elevado de sequências unindo palavra lexical + clíticos. Há, adicionalmente, uma elevada incidência da formação de clíticos ('me', 'te', 'se') associados a um verbo; clíticos ('de' e 'em') associados a advérbios e adjetivos, formando locuções adverbiais e adjetivas, e clíticos + substantivos, verbos, advérbios. Um fato singular foi detectado no córpus de palavras hipossegmentadas unindo dois clíticos: um artigo + uma preposição: 'oqui' > o que. Cunha & Miranda (idem, p.12) citam o exemplo 'oque' na sua análise; exemplo semelhante foi verificado na formação de palavras em nosso relato, ou seja, a união

³⁶ Todas as ocorrências presentes no relato autobiográfico encontram-se em anexo.

³⁷ Conforme anexos

de um artigo 'o' com uma preposição 'que'. Para a autora, o artigo (palavra gramatical) pode ter sido atraído pela preposição (palavra gramatical) à sua esquerda. Como justificar esta formação de palavra? Segundo Bisol (200), a sílaba *átoba* formada pelo artigo 'o' se junta com a preposição 'que' (palavra gramatical) para formar um pé métrico.

Na análise da 1ª versão, verificamos que, ao se comparar a frequência de ocorrência no *córpus* dos "erros" segmentais convencionais com os não-convencionais pertencentes a essa categoria, observamos uma baixa produtividade, com a constatação de apenas um tipo de juntura envolvendo a palavra gramatical "que". Os exemplos acima demonstram ser a hipossegmentação um dos fenômenos mais recorrentes nas juntas intervocábulares das produções escritas de aprendizes em fase de aquisição da escrita. Por conseguinte, embora tenhamos descoberto semelhanças entre os critérios que ditam as escolhas de segmentação de cada vocábulo comparados a outros estudos citados de hipossegmentação, levantamos uma hipótese explicativa para os erros presentes no relato, qual seja, de que um *clítico* da língua, se posicionado à esquerda de uma palavra com acento primário, separado do restante da palavra, forma duas palavras independentes ou uma palavra com duas partes ou duas palavras escritas apenas como uma só. Esses dados de segmentação vocabular fornecem pistas de que o aprendiz já traz internalizada alguma representação da forma das categorias gramaticais, fruto do ambiente letrado que o circunda ou devido ao próprio contato com a escrita na escola (FERREIRA, *online*).

Nesta 3ª versão do relato, o fenômeno da hipossegmentação apresentou o mesmo comportamento da primeira versão e das pesquisas desenvolvidas por Ferreira & Teberosky (1979), Cunha (2010), Silva (1991) e Ferreira e Pontecorvo (1996). No levantamento de dados do 1º *córpus*, encontramos 199 ocorrências: (i) artigo + palavra lexical: 'aconfusão', 'adentro', 'adepois' (06), 'adeus' (02), 'aempresão' etc; (ii) palavra lexical + *clítico*: 'acordala', 'ajudala', 'agradalas', 'pagala' (03) etc; (iii) *clítico* + palavra lexical (me, te, si, de): 'micontar', 'midisse' (02), 'milenbro' (04), 'milevando', 'sevirar', 'sifoce'; 'tiaguanta', 'tiamos', 'tiariasvarandas', 'timorde'; (05) 'dafamilha', 'decouro', 'degeito', 'demanhan' etc. As hipossegmentações com os *clíticos* pronominais "me", "te", "se", em posição proclítica ao verbo, e a preposição "de", como parte das locuções adverbiais ou adjetivas, embora estejam presentes em número significativo no *córpus*, não

compõem os casos mais frequentes de hipossegmentações. (iv) clítico (em, por) + palavra lexical: 'emcima' (02), 'enrelação', 'ganhala', 'lavala' (03); 'porcausa' (03), 'poresepro', 'poriço', 'poriso' (02); 'tiaguanta', 'tiamos', 'tiariasvarandas', 'timorde'; (05).

Encontramos 02 ocorrências de vocábulos hipossegmentados no 3º cópuz: 'tiariasvarandas' > tinha várias varandas, ou seja, uma junção vocabular entre um verbo + pronome indefinido + um substantivo e 'anãcer' > a não ser – artigo + pronome negativo + verbo. Semelhante juntura foi encontrada na primeira versão com 'anãocer' e 'anãcer', em que há a junção de um artigo + um pronome de negação + um verbo, tendo o verbo a proeminência acentual.

Ao fazer um levantamento entre as duas versões analisadas, percebemos que, em um total de 364 ocorrências de "erros" ortográficos relacionados à segmentação vocabular da primeira versão do relato, 323 são referentes aos vocábulos hipossegmentados e 41 ocorrências aos vocábulos hipersegmentados. Os dados analisados da 3ª versão da autobiografia apontam que houve uma diminuição de 364 ocorrências para 287 de vocábulos segmentados, sendo 199 vocábulos hipossegmentados e 88 hipersegmentados.

Exemplos de clíticos pronominais presentes no cópuz (me, te, se + verbos) estão categorizados em Tabela 12B, no Anexo 2, como, por exemplo, 'milenbro' > me lembro, 'milevando' > me levando; 'sevirar' > se virar, 'sifoce' > se fosse, 'timorde' > te morde etc. Levantamos também ocorrências de outras junções vocabulares, tais como, 'dafamilha' > da família, 'decouro' > de couro, 'degeito' > de jeito, 'demanhan' > de manhã, 'denovo' > de novo, 'derepende' > de repente, 'nemesmo' > nem mesmo, 'nesticaso' > neste caso, 'onutras' > e outras.

Conforme mencionado na discussão da 1ª versão, os artigos 'a' e 'o' foram interpretados pela nossa informante como sendo parte constituinte de uma palavra. Após coletarmos e analisarmos os dados desta 3ª versão, percebemos que há uma elevada ocorrência de variadas composições nas hipossegmentações vocabulares, tais como: 'aconfusão' > a confusão, 'adentro' > a dentro, 'adeus' > a Deus, 'aempessão' > a impressão, 'agente' > a gente, 'alenbrava' > a lembrava, 'almesmo' > ao mesmo, 'amanter' > a manter, 'amenina' > a menina, 'aminha' > a minha, 'anãcer' > a não ser, 'anoite' (02), 'anoitinha', 'aparti', 'aporta', 'apouco', 'aprimeira' (02), dentre outros vocábulos que estão representados na Tabela 24, no Anexo 2. Um dado destacado por Cunha (p.93), encontrado na 1ª versão e atestado também

nesta 3ª versão, refere-se ao comportamento de nossa informante na escrita quanto à junção dos artigos definidos que se unem apenas quando a palavra lexical começa por consoante, exceto no vocábulo 'aempessão' > a impressão, caso único levantado no córpus.

Este fenômeno da segmentação poderia ser tratado de forma diferente se a escola percebesse a escrita não convencional dos alunos, seguindo critérios que avaliassem todo o processo de produção do texto e não apenas avaliando o texto final, não assumindo como critério de correção apenas o certo e o errado, mas levando em consideração as hipóteses testadas pelo aluno aprendiz durante a sua produção textual. Ao avaliar este processo de escrita, o professor pode descobrir processos intermediários que parecem indicar uma etapa de re-estruturação daquilo que ele quer imprimir no papel, a sua relação com a escrita. Dito de outra forma, o professor, ao analisar o processo de escrita, avalia exclusivamente o que pode ver da linguagem externa, presente no papel, ignorando aqueles aspectos da linguagem interna que o aprendiz escolhe, privilegia e deixa visível como sua marca na escrita. Na discussão a seguir, analisar-se-ão dados do fenômeno de separação vocabular indevida presentes no relato autobiográfico manuscrito da informante da 1ª e 3ª versões.

5.1.2.1.5 Hipersegmentação

Fenômeno fonológico caracterizado pela alocação não-convencional de espaços em branco na representação gráfica de palavras de uma língua, como, por exemplo, em 'a cabou' > acabou, 'a dulta' > adulta, 'a miga' > amiga, 'a onde' > aonde, 'a prendendo-a' > aprendendo, 'a quela(s)' > aquelas, 'a quilo' > aquilo, 'a sima' > acima, o que resulta na produção de duas palavras em vez de uma.

Uma das hipóteses levantadas por Ferreira (*online*) para explicar esse fenômeno é que: (i) a hipersegmentação ocorreria quando o aprendiz reconhece erroneamente uma parte da palavra como sendo um clítico da língua e, por este motivo, seria apartado do restante da palavra, resultando em duas palavras independentes; (ii) a segunda hipótese seria o reconhecimento pelo aprendiz de que o artigo 'a' tem função de palavra, existindo de forma independente, em um texto, ou seja, desligando-se de uma palavra como se fosse uma partícula pretônica, fato que

resulta na colocação de um espaço entre as fronteiras dos vocábulos; (iii) uma terceira hipótese, defendida por Abaurre (1991) e Cunha (2004), seria que esta forma de segmentação estaria sofrendo uma influência das unidades da língua através das quais se percebe a estrutura do ritmo dos enunciados e (iv) a quarta explicação para o fenômeno seria o uso que o aprendiz faz de critérios morfológicos para a definição do lugar dos espaços entre as sequências de letras.

No quadro abaixo, estão listados os vocábulos cujos elementos pretônicos foram separados e podem ter existência própria, exercendo a função de preposição: 'da' 'queli' por 'daquele', 'de' 'Baixo' por 'debaixo' com 01 ocorrência cada, 'da' 'quela' por 'daquela', com 06 ocorrências, 'de' 'mais' por 'demais', 'em' 'pediu' por 'empediu', 'em' 'prestada' por 'emprestada', com 01 ocorrência cada, 'em' 'tão' por 'então', com 8 ocorrências, 'com' 'migo', com 28 ocorrências e 'com' 'mingo' por 'comigo', com 03 ocorrências, 'com' 'cordo' por 'concordo', com 01 ocorrência, 'em' 'b(B)ora' por 'embora(á)', com 12 ocorrências, 'em' 'crusive' por 'inclusive', 'em' 'quanto' por 'enquanto', com 03 ocorrências, 'sobre' 'carga' e 'sobre' 'natural' por 'sobrecarga' e 'sobrenatural', com 02 e 01 ocorrências, respectivamente.

Na 3ª versão do relato, encontramos separações vocabulares que continham o 'a' como parte da palavra, mas, não com a função de artigo. Quando estes vocábulos são separados, o 'a' passa a exercer sua função independente e o restante da palavra fica sem qualquer sentido, tal como os seguintes vocábulos: 'a' 'cabou' > acabou, 'a' 'dulta' > adulta, 'a miga' > amiga, 'a onde' > aonde, 'a prendendo-a' > aprendendo, 'a quela(s)' > aquelas, 'a quilo' > aquilo, 'a sima' > acima, o que resulta na produção de duas palavras em vez de uma. Outros vocábulos hipersegmentados presentes no corpus têm preposições 'de', 'em', 'em'+a', 'te' e 'com' como parte dos vocábulos: 'da quela' (06) 'da quele' (02) 'da queli', 'dan sei', 'de pois', 'deus dete' (02), 'trunqueira zinha', 'tumo grafia', 'u mor', 'em baixo' (03), 'em crusive', 'em pediu', 'em pirrei', 'em portava', 'na que lá', 'na que le' (07), 'na quela' (12), 'na quele' (39), 'na queles', 'na quilo', 'nem um' (02), 'ti verão', 'tira colo' e com outras formações, tais como: 'me lho', 'mi nutos', 'nem uma', 'numa ca', 'partilhe ira', 'po que', 'pro metia', 'revolta das', 'sem pré' 'separa vão', 'uma na', 'ser uma no', 'ser viso'.

A partir da análise desses vocábulos acima citados e de outros que se encontram na Tabela 26, no Anexo 2, teceremos algumas considerações sobre as hipóteses que podem ter sido construídas e testadas pela nossa informante durante

o seu processo de re-escrita da 1ª versão do relato. Analisando os dados, verificamos o seguinte:

(i) quando artigos, preposições etc são as sílabas iniciais de um vocábulo (clíticos), estes elementos pretônicos são hipossegmentados e têm vida independente; já a segunda parte não tem sentido algum, não tem vida independente dos chamados artigos: 'a' (artigo) + 'miga' (sem significado) > 'amiga', 'a' (artigo) + 'sima' (sem sentido algum) > acima;

(ii) na separação de alguns vocábulos desta 3ª versão, a formação de duas palavras lexicais com vida própria, por exemplo, 'deus' (Divindade) + 'dete' (pode ser um apelido advindo de Bernadete, Odete etc) > Deusdete, 'em' (preposição que indica lugar) + 'baixo' (adjetivo) > embaixo (advérbio de lugar), 'em' (Preposição que indica lugar) + 'bora' (forma coloquial de chamar alguém para ir junto para algum lugar: 'Bora gente' > embora (advérbio), 'em' (preposição que indica lugar) + 'pediu' (verbo no pretérito perfeito), 'em' (preposição que indica lugar) + 'portava' (pretérito imperfeito), 'em' (preposição que indica lugar) + 'quanto' (pronome adjetivo) etc³⁸.

Na 3ª versão, assim como na 1ª versão do relato autobiográfico, constatamos que elementos pretônicos foram separados e podem ter existência própria, exercendo a sua função de preposição: 'da' 'queli' > 'daquele', 'de' 'baixo' > 'debaixo', 'da' 'quela' > 'daquela', 'de' 'mais' > 'demais', 'em' 'pediu' > 'impediu', 'em' 'prestada' > 'emprestada', 'em' 'tão' > 'então', dentre outros³⁹.

Os dados analisados demonstraram que existem fatores comuns às duas versões do relato, que são elementos-gatilho para a separação vocabular, quer seja a partir de clíticos ou apenas da separação de duas palavras lexicais frequentes.

Em suma, todos os fatores acima enumerados demonstraram uma preferência, já evidenciada por Abaurre (op. Cit) em suas pesquisas, que crianças e adultos em fase de aquisição da linguagem escrita têm pela formação padronizada de palavras dissilábicas ou trissilábicas, ambas paroxítonas, nos textos escritos. Como o padrão acentual (canônico) do Português é o paroxítono, é natural que, em situações-limite, como a aquisição oral/escrita e mesmo a perda da linguagem

³⁸ Todos os vocábulos estão listados na Tabela 26, em Anexo.

³⁹ Para verificar a lista completa desses vocábulos, veja Tabela 25, no Anexo 2.

(casos de afasias motoras⁴⁰, por exemplo) se privilegiem as formas canônicas da língua, já que nelas se fundamentam as intuições mais fortes dos falantes nativos.

5.1.2.1.7 Acentuação

Em português, a acentuação gráfica refere-se ao uso de sinais gráficos com a função de indicar a tonicidade ou o timbre aberto (acento agudo (´)), ou o timbre fechado (acento circunflexo (^)). O til (~), por sua vez, evidencia a ocorrência da nasalidade, e o acento grave (`) denota a fusão entre a preposição e o artigo definido feminino. A acentuação gráfica não é ensinada no início do processo de aquisição da linguagem escrita, mas em um momento posterior à alfabetização; portanto é comum verificarmos sua ausência em textos espontâneos iniciais. Os erros referentes à acentuação gráfica podem ser classificados a partir de categorias construídas, como as de Baumgartner et al (2012). As autoras analisaram a acentuação presente em duzentas produções textuais de alunos de 5^a e 8^a séries, por ser esta uma das categorias que apresentam a mais elevada incidência de erros. Estas séries foram contempladas na pesquisa por representarem o estágio de ingresso e egresso dos alunos no Ensino Fundamental II, séries durante as quais a maior ênfase é dada ao ensino da ortografia.

Para fazer a análise dos dados do presente trabalho, levantamos a presença/ausência do acento – agudo, circunflexo –, do til e do cedilha, além de particularidades no emprego de acentos. Os dados da 1^a versão mostraram que a informante aprendiz faz uso do acento agudo na grafia da maioria dos vocábulos monossilábicos, como, por exemplo, 'já', 'não', 'só', 'até' 'lá', 'pés'; em alguns trissilábicos como os seguintes vocábulos: 'difícil', 'propósito'. Quanto ao acento circunflexo, verificamos no corpúsculo 04 ocorrências de vocábulos com o uso deste diacrítico. É interessante observar que a informante usa o acento agudo substituindo o acento circunflexo na palavra 'mês'; mas também encontramos no relato 05 ocorrências com o uso correto do acento circunflexo: 03 ocorrências da palavra 'mês' grafada corretamente e 02 de forma incorreta na palavra 'mês' no plural: 'mêses'. Com relação ao vocábulo 'você', encontramos 23 ocorrências no total (14

⁴⁰ Para uma descrição de problemas fono-articulatórios nas afasias motoras, ver a tese de doutorado de Freitas (1997): Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000121171&opt=1>

no singular e 05 no plural), todas corretamente grafadas com acento circunflexo; 02 ocorrências de 'voce', no singular, sem diacrítico e 02, no plural, sem acentuação. Da mesma forma, encontramos no relato os vocábulos paroxítonos e proparoxítonos: 'infansia' > infância, 'estomago' > estômago, 'convivencia' > convivência, 'passiencia' > paciência, 'comodos' por cômodos, 'covivencia' > convivência, 'enportancia' > importância, 'anbulancia' > ambulância e 'estomago' > estômago com ausência do acento circunflexo⁴¹. A palavra “avô” tem 40 aparições no relato da 1ª versão. Deste total, 32 ocorrências foram grafadas como 'avo', sem acentuação. Esta palavra foi descoberta sendo masculina pelo contexto em que se encontrava. Das 08 ocorrências restantes, 03 delas se referiam ao vocábulo 'avô' escrito com acentuação padrão e 05 vocábulos foram grafados como 'avó', ou seja, 04 delas referindo-se a forma masculina, sendo que apenas 01 ocorrência tinha correta adequação de gênero feminino. Não foram encontradas, nesta versão, qualquer referência ao vocábulo com ou sem acentuação na forma plural. Na 3ª versão, por outro lado, levantamos a ocorrência de 37 vocábulos que faziam referência a palavra avô'. Deste total, 23 ocorrências seguiram a norma ortográfica padrão 'avô' e 14 delas estavam grafadas sem acentuação 'avo'. Da primeira para a terceira versão verificamos que nossa informante foi adotando a forma padrão em sua escrita de forma progressiva. Este fato foi constatado quando levantamos a ocorrência da escrita dos vocábulos masculinos 'avô' e feminino avò' quer seja no singular ou plural. Contrariamente ao que acontece no primeiro cópula, nesta 3ª versão, a escrita do vocábulo 'avó' está corretamente grafada nas 05 ocorrências presentes no cópula⁴².

O vocábulo 'você' está grafado na 1ª versão, em três formas variadas, com 50 ocorrências no total: 16 ocorrências se encontram dentro da norma; 32 ocorrências usam, simultaneamente, o 'ç' e o acento agudo (´), gerando a forma 'voçé', e a última forma “voce”, grafada sem acentuação, tem apenas 02 ocorrências. Nas duas formas plurais que aparecem no relato, 05 vocábulos se encontram acentuados e 01 desprovido de acentuação. Na terceira versão do relato, levantamos 66 ocorrências de vocábulos que fazem referência à palavra 'você' no singular e 03 no plural. Dos vocábulos no singular, 37 estão grafados dentro do alvo, 01 ocorrência se encontra

⁴¹ Todos os vocábulos estão expostos na Tabela 27, no Anexo 2.

⁴² Os vocábulos descritos na 3ª versão se encontram dispostos na Tabela 28, no Anexo 2.

sem acentuação e 28 ocorrências aparecem grafadas como 'voçê' com o 'ç'. Nas ocorrências da palavra grafada como 'voçê', registramos, entretanto, a presença de 02 vocábulos marcados e corrigidos de 'voçê' > 'você", fato que revela que nossa informante está em processo de conscientização da escrita do vocábulo em direção à forma ortográfica padrão. Neste cópuz, atestamos a presença de formas gráficas oscilantes de alguns vocábulos, a saber, mãe > mãe/mae, e você > você, voce e voçê.

O uso do diacrítico til '~' está adequadamente presente nos vocábulos do cópuz: 'pressão' > 'pressão', 'obrigação' > 'obrigação', 'coração', 'solidão', 'proteção', 'admiração' > admiração, 'compensação'. Já o diacrítico cedilha 'ç', embora presente adequadamente em alguns vocábulos, tais como, 'dançar', 'coração', 'começamos', está adicionado à palavra voçê > você de forma errônea e ausente em 'obrigação', 'servico', 'começarão', 'começou', 'bracos', 'ameacas', adaptação', dentre outros.

Com referência aos acentos gráficos, concluímos que suas omissões acontecem em: (i) verbos: 'e' por 'é'; 'esta' por 'está'; (ii) substantivos: 'avo' por 'avô' e 'avó'; (iii) advérbios: 'la' por 'lá'; 'ca' por 'cá'; 'ja' por 'já', 'tanbem' por 'também'; 'nao' por 'não'; (iv) pronomes: 'voce', voçê > 'você'; 'nos' por 'nós'; (v) adjetivos: 'ensuportavel' por 'insuportável'; 'cerio' por "sério"; 'so' por 'só'; 'difcil' por 'difícil'; (vi) preposições: 'ate' por 'até'; 'apos' por 'após, e nas seguintes formas flutuantes: 'mese' , 'meses e menses'; 'mes' e 'mês', 'divorcio' e 'divórsio'; 'infansia' e 'infância'; 'lagrima' e 'lágrima'; 'unica' por 'única'; 'estomago' por 'estômago'; 'porque' por 'porquê'. Todos os 46 verbos com 59 ocorrências no cópuz da 3ª versão conjugados na 1ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do indicativo se encontram corretamente grafados. Esta elevada ocorrência da correta acentuação das paroxítonas deve-se ao fato de a frequência de ocorrência da tonicidade da palavra no português recair em 62 % dos vocábulos distribuídos nas palavras paroxítonas, seguida pelas oxítonas, com 25%, e proparoxítonas com 12 %, excetuando-se, entretanto, deste total os monossílabos, com 0,3 a 0,5% do total. Assim, quanto mais frequente um vocábulo, mais fácil de ele ser assimilado pelos aprendizes.

Pelo exposto acima, podemos fazer as seguintes considerações finais desta seção relacionada à análise dos erros presentes no relato autobiográfico: a informante, da 1ª para a 3ª versão, já adquiriu conhecimento acerca do uso na escrita de alguns sinais de acentuação, mas não tem ainda o total domínio das regras que prescrevem seu uso na modalidade "norma culta", fazendo uso das

formas de acentuação gráfica do acento agudo, do circunflexo, do diacrítico til (~) e da cedilha (ç) em parte dos vocábulos presentes, especialmente, naqueles da 3ª versão do relato. A expressão adverbial 'às vezes' está presente no relato em 33 diferentes ocorrências, porém nenhuma delas recebeu a acentuação gráfica devida.

As mudanças ortográficas também se verificaram quanto aos sinais de pontuação (ponto final (.), vírgula (,) e dois pontos (:)). Na 1ª versão, levantamos a existência de 447 parágrafos, com 121 ocorrências da vírgula em todo o texto, 799 ocorrências do ponto final e apenas 01 ocorrência de (:) dois pontos. Da primeira para a terceira versão percebemos que, com o relato organizado por ordem cronológica dos acontecimentos, nossa informante estruturou o texto usando mais pontos finais, com 884 ocorrências; vírgulas, com 398 ocorrências, finalmente, com 08 ocorrências, atestamos a presença dos dois pontos, e esta acentuação está distribuída em 416 parágrafos.

Não podemos afirmar de forma determinística quais são as regras de uso da acentuação gráfica elaboradas pela informante aprendiz, embora se perceba nas duas versões que há uma maior ocorrência da acentuação em palavras monossilábicas. As hipóteses que poderíamos levantar com relação ao conhecimento das regras de acentuação pela informante seriam: (i) a relação estabelecida entre frequência de uso da palavra na língua e sua presença no relato, ou seja, quanto mais frequente o vocábulo, mais fácil parece se tornar a compreensão do seu uso pelo aprendiz e a probabilidade de acerto na escrita pelo aluno; (ii) a outra estaria relacionada ao tamanho da palavra, ou seja, quanto menor é o tamanho do vocábulo, maior a probabilidade de ser acentuado. Em nosso cópulo, as palavras monossilábicas são as mais acentuadas. As palavras polissilábicas têm um comportamento flutuante de formas; uma exceção diz respeito às formas verbais de 1ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do indicativo, que tem todos os vocábulos acentuados e (ii) por fim, percebemos que há, por parte da aprendiz, um desconhecimento das regras que governam a acentuação gráfica dos vocábulos da língua portuguesa, fato já esperado, já que estas regras só serão trabalhadas de forma mais sistematizada na escola quando o aluno souber o que são sílabas atónas e tônicas; descobrir que todo vocábulo tem uma sílaba forte, mas nem todas as sílabas que são pronunciadas fortes precisam receber acento quando escritas após o domínio da escrita e de um vocabulário mais vasto e for capaz de identificar

as palavras pelo número de sílabas e posição da sílaba tônica na palavra, ou seja, a partir do 2º, 3º ano do Ensino Fundamental.

Apresentaremos, na próxima seção, inicialmente, os erros fonológicos dependentes do contexto e apoiados na escrita do vocábulo.

5.1.2.2 APOIO NA ESCRITA

5.1.2.2.1 Do Fonema /s/

Os erros relacionados ao fonema /s/ são conhecidos também como de representações múltiplas, contextuais ou arbitrárias do sistema ortográfico por se definirem através de nove (09) grafemas para sua representação, como podemos ver em: 's' em ascensão, 'ç' em cebola, 'ss' em assolar, 'ç' em refeição, 'x' em exposição, 'sc' em adolescência, 'xc' em excepcional, 'sç' em desço e, por fim, há o 'z' de acidez. A dificuldade encontrada pelo aprendiz em processo de alfabetização está relacionada às múltiplas representações possíveis para um mesmo som.

Além de o fonema /s/ apresentar múltiplas possibilidades grafemáticas nos vocábulos, somem-se a elas os contextos variados em que cada segmento pode ocorrer e coocorrer com outros. Viçossi (online) destaca estas múltiplas possibilidades em artigo que discute as arbitrariedades no sistema de escrita do português com dados de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental II, mostrando que

a tarefa de escolher qual grafema deve ser empregado para representar o fonema /s/, por exemplo, não é um das mais fáceis. Isso porque as opções possíveis são muitas. Em início de palavra, /s/ pode ser grafado com 's' (saco), 'c' – antes de 'e' ou 'i' – (cena); em contexto intervocálico, as opções possíveis são 'ss' (massa), 'c' (.cio), 'ç' (raça), 'sc' (nascimento), 's' (nasça), 'x' (sintaxe), 'xc' (excesso); entre vogal e consoante, pode ser grafado com 's' (manso), 'c' – diante das vogais 'e' ou 'i' – (enciclopédia), 'c' – diante de 'a', 'o' ou 'u' – (ranço), 'x' (experiência); em final de vocábulo, são duas as opções possíveis: 's' (gás) ou 'z' (paz).

Miranda et alii (2005) categorizaram este fonema, distribuindo-o em contextos e por grafias possíveis no vocábulo. Assim, quando analisamos o quadro abaixo, relacionando o fonema /s/ às suas representações e contextos de ocorrência, podemos entender o porquê de a escrita de um mesmo vocábulo em um texto

escrito por crianças e adultos ter uma variabilidade tão grande, gerando muitas dificuldades para se grafar um vocábulo de acordo com a norma ortográfica padrão.

Quadro 18

Representação gráfica do fonema/s/ nos diversos contextos

Contexto	Fonema /s/	Possíveis grafias
Início da palavra	Cimento, simento	's', 'c' / 'c', 's'
Intervocálico	Nasça, excêntrico	'xc', 'ss', 'c'
	nasce	'sç', 'ss', 'ç'
	maça	'sc', 'ss', 'c'
	massa	'ç', 'ss', 'sç'
	macio	'ss', 'ç', 'sç'
	sintaxe	'c', 'ss', 'sc'
		'x', 'ss', 'c'
Posição de coda (final de sílaba)	experiência	'x', 's'
	leste	's', 'x'
Depois de coda (início de sílaba no meio de palavra)	pensar	's', 'ç' / 'c'
	onça, conceito	'ç' / 'c', 's'
Final de palavra com 'ês'	rês	's', 'z'
	vez	'z', 's'

Fonte: Miranda et alii(2005)

Nos dados categorizados no relato autobiográfico, reconhecemos:

(i) Fonema /s/ com transcrição gráfica com 'c' em início de palavra

Destacamos, como primeira ocorrência de erro de representação do fonema /s/, o uso do c na escrita de nossa informante em início de palavra, são eles: 'cirene' > sirene, 'ceria' > séria, 'centir' > sentir, 'cer' > ser, 'cido' > sido, 'centou' > sentou, 'cerviso' > serviço e 'cei' > sei, em um total de 151 ocorrências na 1ª versão e 126 ocorrências na 3ª versão em alguns vocábulos, tais como, 'prinssipalmente', 'sinsera', 'fasil', 'dansei', 'presizando', 'sertesa', 'simento', dentre outros.

Regra 1: esta troca na grafia do fonema /s/ em início ou meio de palavra acontece todas as vezes que o grafema 'c' estiver antecedendo às vogais 'e' ou 'i'. Esta junção de 'c+e' ou 'c+i' acarretará uma produção sonora do fonema /s/, o que leva o aprendiz a acreditar que esta é a representação gráfica da forma padrão, ou seja, utiliza o grafema 'c' e não o 's'. Este fato acontece porque a letra 'c' tem dois comportamentos distintos: antes de 'e' ou 'i' o 'c' é produzido como o fonema /s/; mas, quando seguido das vogais 'a', 'o' e 'u' e das consoantes 'r', 'l', é a representação gráfica do fonema /k/. Registramos no cópuz também as ocorrências de vocábulos que foram escritos com o fonema /s/ em contexto de início de palavra

e transcrito seguindo a norma padrão, como, por exemplo, senhor, soubece/soubeci > soubesse, sair, serio (sem acento), sozinha, sem, ser, sinto.

(ii) a segunda ocorrência do fonema /s/ acontece em posição intervocálica, em vocábulos como 'sosinha' e 'despreso', e em posição de coda em final de palavra: 'fes'; porém, no padrão ortográfico, os dois primeiros vocábulos são grafados com o grafema 'z'. No primeiro caso, porque é uma palavra derivada, com o sufixo –zinho; no segundo, 'despreso' é um substantivo masculino que deriva do verbo 'prezar' também grafado com o 'z'.

Já na escrita do verbo 'fazer' na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito 'fes' > 'fez', ocorre um processo chamado neutralização, em que, na posição final de sílaba e de palavra, ocorre sempre um desvozeamento do segmento fricativo da coda silábica, mesmo que, por razões etimológicas a grafia seja com “z”. Nesse contexto, o fonema /s/, que ocorre na pronúncia do vocábulo “fez” pode se manifestar foneticamente como [s] ou [ʃ], a depender da variação dialetal da pessoa.

Nos casos dos vocábulos 'sosinha' e 'despreso', expressos no córpus, é relevante destacar que o aprendiz usa a regra que normatiza a escrita do fonema /s/ intervocálico, como ocorre nos vocábulos 'casa' e 'asa', e supergeneraliza, usando o grafema “s” em posição intervocálica. Fato contrário acontece com os vocábulos que deveriam ser escritos com 's', mas que o aprendiz grafa com 'z' por várias razões, como, por exemplo: por influência da fala na escrita; por estar testando suas hipóteses, querendo acertar a ortografia padrão; por desconhecer as regras contextuais e as arbitrariedades da língua escrita. Dentre outras, não conseguiu grafar corretamente os seguintes vocábulos: 'cazeiro' > caseiro, 'coiza' > coisa, 'encruzive' > inclusive, 'vizita' > visita, 'vizão' > 'nervozo' > nervoso, 'dezumana' > desumana⁴³. O acerto de outros vocábulos na mesma situação pode ser explicado pela alta frequência de seu uso em contexto intervocálico e em palavras mais frequentes, como 'mesa', 'casa', 'riso' etc;

Assim, esta hipótese, construída pelo aprendiz, se apoia na transposição da oralidade para a escrita e na ocorrência de vocábulos com os grafemas 's' 'c', 'ç' e 'ss', formando grupos, como, por exemplo, quando o 's' presente no vocábulo é substituído por 'z', 'ss' ou 'ç'; o grafema 'c' é substituído por 's'; o 'ç' é substituído por 's' ou 'ss'; e 'ss' é substituído por 's' ou 'ç'.

⁴³ outros exemplos estão registrados nos anexos.

Nesses casos, o professor deve fazer um trabalho sistemático de exploração do uso desses grafemas, que se inicia no 1.º ano e se prolonga pelas demais séries do Ensino Fundamental.

(iii) A representação do fonema /s/ com o grafema 's', em vez do dígrafo 'ss', foi a responsável pela terceira ocorrência deste fonema, com 53 casos registrados na 1ª versão, conforme os seguintes exemplos: 'vivesi' > vivesse; 'missão' > missão; 'batese' > batesse, 'rusa' > russa, 'asistir' > assistir, 'apontasi' > apontasse, 'pressão' > pressão. A hipótese levantada aqui tem relação direta com a posição em que se encontra o fonema, ou seja, no meio de palavra em contexto intervocálico, que é onde se observa o maior número possível de trocas grafemáticas. A informante poderia ter experimentado escrever a palavra 'batese' nas seguintes formas oscilantes: batece, batese, batesce.

Na 3ª versão encontramos 36 ocorrências do grafema 'ss' ser grafado com apenas um grafema 's': deixase > deixasse, deixasi > deixasse, dese > desse, deses > desses, dipresa > depressa, empresionate > impressionante, emteresado > interessado, encontrase > encontrasse, encostase > encostasse, encontrassi > encontrasse, entrase > entrasse, dentre outros⁴⁴.

(iv) A quarta ocorrência refere-se ao fonema /s/ transcrito com o grafema 'c', em vez da forma padrão /ç/, nos vocábulos 'servico', 'reacção', 'obrigação' e 'sensação', grafias estas que revelam a falta de domínio da informante de algumas regras do código escrito, como o uso do sinal gráfico cedilha, que diferencia o grafema 'c' do 'ç', na representação do fonema /s/. Estas ocorrências de troca de grafemas para representar o fonema /s/ poderiam ser explicadas pelo fato de este contexto apresentar o maior número de opções de trocas, ou seja, o fonema /s/ pode ser grafado como 's' / 'ss' ou 'c', contexto com o maior número de opções de grafia oferecidas ao aprendiz, que desconhece algumas regras que precisam ser dominadas na fase de aquisição da escrita.

Regra contextual: o grafema 'ç' só deve ser usado diante das vogais 'a', 'e'  e no meio de palavra. O aprendiz só comete erros ortográficos por desconhecimento desta regra e, à medida que ele entra em contato com ela, diminuirão as dificuldades com a escrita.

⁴⁴ Para a listagem de todos os vocábulos com esse grafema, veja Tabela 28, no Anexo 2.

(v) Com relação à quinta ocorrência do fonema /s/, transcrito ortograficamente pelo dígrafo 'sc', foi verificada na 1ª versão sua ausência em 19 vocábulos com 45 ocorrências e na 3ª versão, em 20 vocábulos, com 46 ocorrências. O verbo *descer* e seus derivados foram responsáveis por 04 ocorrências de erros ortográficos: 'decer' > *descer*, 'decendo', 'dessendo' > *descendo* e 'deci' > *desci*. Em 06 ocorrências, registramos os erros de escrita do vocábulo 'nascer' e seus derivados: 'nacer' > *nascer*, 'nace' > *nasce*, 'nacido' > *nascido*, 'nascimento' > *nascimento*, 'naceu' > *nasceu* e 'nacesse' > *nascesse*. Na 3ª versão, percebemos que há de forma concomitante aos erros acima, a presença no *córpus* de 05 vocábulos contendo dígrafo 'sc' e transcrito ortograficamente segundo a norma padrão: *nascer*, *crescendo* (02), *descendo* e *descer*. A presença deste dígrafo já demonstra a consciência das regras ortográficas que governam a escrita do fonema /s/, o que não se verificou na 1ª versão do relato autobiográfico.

O dígrafo 'sc' é um grupo de segmentos com baixa produtividade na língua, por isso existe a seguinte regra: usa-se 'sç' na conjugação dos seguintes verbos na primeira e terceira pessoas do singular: 'nascer' ~*nasço* ~*nasça*, 'crescer' ~*creço* ~ *creça* e 'descer' ~*desço* ~*desça*.

(vi) Nenhuma ocorrência foi verificada com o fonema /s/ transcrito ortograficamente por 'sç' e 'xc' nos dados escritos na 1ª versão do relato. Na 3ª versão, levantamos 02 vocábulos com 03 ocorrências presentes no relato: 'excelente' (02) e 'excursão' > *exclusão* com apenas uma ocorrência. Uma justificativa possível para sua pouca produtividade no *córpus* está relacionada à baixa frequência de ocorrência na língua portuguesa.

O fonema /s/ quando, segundo a norma ortográfica, deve ser grafado com apenas um 'c', foi representado ortograficamente por 's' em qualquer posição da sílaba no vocábulo: 'alsensia' (*ausência*); 'persebo' (*percebo*); 'felisidade' (*felicidade*), 'infansia' (*infância*); 'sima' (*cima*); 'desente' (*decente*), 'enpricansia' (*implicância*). No contexto de início de palavra, o fonema /s/ pode ser representado graficamente por dois grafemas: o 's' e o 'c'. Um fato que deve ser destacado aqui diz respeito ao domínio de regras de escrita ortográfica pela informante aprendiz deste relato. No contexto de início de palavra, por exemplo, ela já percebeu que só existem duas possibilidades de grafia do fonema /s/ seguindo a norma ortográfica padrão: com o grafema 's' ou com o 'c'. Esta é uma regra contextual já dominada por nossa informante, pois, de 09 grafemas usados para representar o fonema /s/, sua maior

dificuldade está no contexto de meio de palavra, que congrega as mais variadas realizações. É interessante ressaltar que, em todo o relato autobiográfico, na 1ª e 3ª versões, não levantamos a presença de vocábulos que contemplassem outras possibilidades de escrita para transcrever o fonema /s/.

5.1.2.2.1 Inobservância das Regras Contextuais

5.1.2.3.1 Omissão ou junção do 'h' em contexto de início de palavra

O grafema 'mudo' 'h', na língua portuguesa, não representa um fonema; sendo assim, não tem valor distintivo ou mesmo fonético, não sendo considerado como representante de consoante ou de vogal. Esta letra é usada em posição de início de palavra por razões etimológicas, como é o caso das palavras: horizonte, hiena, hesitar, hilário etc; exerce função diacrítica na formação dos dígrafos ch /ʃ/, lh /ʎ/ e nh /ɲ/, como em mochila, rolha, amanhã. É parte constituinte das interjeições, estando presente no início e no fim dos vocábulos: ah!, hein!, hum! e, por fim, em início de palavras compostas, tais como, hidrorresistente, hipersensato, hexágono, hepático, homossexual, dentre outras.

Na 1ª e 3ª versões do relato autobiográfico, observamos que os vocábulos que continham o grafema 'h', como parte do dígrafo ('lh', 'ch' e 'nh'), podem ser considerados como adquiridos pela informante devido à elevada ocorrência de palavras escritas segundo as normas prescritivas da ortografia padrão, tais como 'filha', 'trabalhar', 'batalha', 'velha', 'enpillhado', 'minha', 'tinha', 'ganha', dentre outros. Por outro lado, verificamos também uma ocorrência de vocábulos que oscilavam quanto à presença ou a ausência do grafema 'h': 'higual' > igual, 'honibus' > ônibus, 'honten' > ontem, 'honde' > onde, 'houro' > Ouro (Topônimo de Ouro Preto) e 'omenagem' e 'omengems' > homenagem(s). Na 3ª versão, verificamos uma elevação do número de ocorrências de vocábulos sendo grafados segundo a norma padrão, quando relacionadas ao número de ocorrências das palavras desviantes como 'oje' e 'ora'. É o caso de palavras como 'hoje' e 'hora', com 110 e 41 ocorrências grafadas conforme a norma, respectivamente.

Não foi encontrada no cópulus palavra composta unida por hífen, com o "h" no início do segundo vocábulo, como, por exemplo: pré-histórico, super-homem e anti-

higiênico. Após análise dos dados, podemos tecer considerações sobre as hipóteses construídas por nossa informante quanto aos vocábulos desviantes da norma padrão: (i) a aprendiz deve ter levantado a seguinte hipótese: se nos vocábulos 'hoje', 'homem', 'hora', 'hospital', 'honesto', 'homenagem', dentre outros, existe a presença do grafema 'h' inicial, então, por generalização, neste mesmo ambiente, pode-se escrever a palavra 'hontem' > ontem, aliado ao fato de este vocábulo ser, também, par semântico oposto de 'hoje', escrito com 'h' inicial, e à sua ocorrência também em outros vocábulos, tais como, habitante, herança, horta. Outra hipótese que poderá ter sido construída pela nossa informante pode ter relação com a inclusão do 'h' para converter esta primeira sílaba em sílaba CV na escrita, transformando-a em padrão silábico canônico do português, conforme exemplos retirados do corpus: 'higual' > igual e 'honibus' > ônibus.

Acreditamos que durante o processo de produção escrita os aprendizes vão elaborando e reelaborando suas hipóteses e testando-as para descobrir quais são as propriedades mais coerentes, estas passam a integrar seus textos como novas possibilidades de escrita para se aproximar das regras que governam o sistema ortográfico padrão. Há uma notória dificuldade no ensino do uso do grafema 'h' na fase de aquisição da escrita por crianças e jovens adultos. Explicar que o uso do grafema 'h' no início de palavra é justificado pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra, pode ser uma das estratégias usadas para trazer sua grafia à discussão, mas não parece ser a única via para o aprendizado deste grafema.

Os erros de inserção ou omissão do “h” em início de sílaba e de palavra só poderão ser sanados a partir de algumas intervenções realizadas pelo professor, tais como incentivar e expor os aprendizes a modelos que mostrem a norma ortográfica correta, procurando explicar a natureza etimológica que subjaz às palavras referidas que são grafadas com a letra 'h' no início de palavra, mas que não são pronunciadas, como, por exemplo: habitante, homenagem, hipopótamo, hoje, dentre outros. A escrita de vocábulos com este segmento ausente acontece por uma razão lógica: o aprendiz só transcreve ou tenta transcrever ortograficamente aquele som que é discriminado pelo seu ouvido. O grafema 'h' é uma consoante “muda” na fala, mas, na escrita, está ora (i) seguido por uma vogal: 'hoje' e (ii) ora fazendo parte de dois dígrafos: 'ch', como em chave, e 'lh', como em falha. O 'h' é seguido por uma vogal fica mais facilmente ausente da grafia em um vocábulo, pois, além de não causar mudança sonora na leitura do vocábulo, não é pronunciado quando sozinho

e sua ausência na palavra quando seguido de vogal não tem o poder de mudar seu campo semântico, por exemplo, as palavras 'hoje' e 'oje'. Não há qualquer dificuldade de entendermos este advérbio de tempo, ou seja, embora estejam escritos de forma diferente – um seguindo a norma padrão e outro como forma desviante –, ambos nos remetem ao mesmo signo linguístico. A dificuldade observada na grafia de certos segmentos pelos alunos aprendizes se refere a certas características que ocorrem entre a fala e a escrita: na fala, as consoantes e vogais são coarticuladas; na escrita, em contrapartida, elas vêm uma seguindo a outra. Estas mudanças de comportamento entre um e outro sistema de escrita com que opera o aprendiz é que trazem as dúvidas e dificuldades levantadas nos textos escritos, evidenciadas pelos chamados erros ortográficos.

Uma das formas de se trabalhar o uso do 'h' nos vocábulos é incentivando e consolidando nos alunos a representação mental dos grafemas, das sílabas, dos fonogramas, das palavras, ao longo de todo o processo de aprendizagem, quer durante a fase dominada pela decodificação, quer na da formação de representações ortográficas. Nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental I, cópia manual de palavras e atividades de caligrafia contribuem para a memorização da forma e consolidação das representações ortográficas padrão.

Na próxima seção, analisaremos a grafia irregular e os erros ortográficos referentes ao uso indevido das letras 'm' e 'n' antes de 'p' e 'b', devido ao desconhecimento de uma regra contextual, embecida na justificativa de natureza articulária simples: o contexto: presença de p ou b seguindo a consoante nasao foneticamente mais plausível a representação pelo grafema 'm' devido ao fato de este representar a nasalidade da vogal anterior, antecipando o traço bilabial do som seguinte, representado pelos grafemas “p” e “b”.

5.1.2.3.2 Erros na representação gráfica de ‘m’ e ‘n’

Os erros de representação gráfica das nasais ‘m’ e ‘n’, em posição de final de sílaba, em meio de palavra, têm sua maior frequência de ocorrência durante o processo de aquisição da linguagem escrita pelo aprendiz, quer seja criança ou adulto. Alguns fatores parecem influenciar o surgimento dos erros na aquisição da grafia dessas nasais: o primeiro diz respeito à característica da

estrutura silábica CVC, que, por ser distante da estrutura canônica CV, parece ser um dos elementos agravadores na etapa da alfabetização; o segundo relaciona-se com a inobservância da regra do contexto fonético da consoante bilabial nasal 'm', que ocorre antes de 'p' e 'b', e da consoante alveolar nasal 'n' nos outros contextos e posições silábicas e, por último, a frequência de ocorrência do 'n', precedendo um maior número de consoantes  que o 'm' na língua portuguesa. Fato contrário observa-se na posição final de palavra, onde o 'm' é mais frequente do que o 'n'.

No relato autobiográfico, verificamos que a consoante bilabial nasal está grafada corretamente nos seguintes contextos: (i) em início de palavra, como em 'mangas', 'mesmo', 'mulher', 'madrasta', 'marido' etc; (ii) em sílaba medial na palavra, como em 'amanha', 'caminhando', 'tomando', 'amando', 'coprimido' > comprimido, 'estomago' por estômago, 'tomava'; 'sentindo'; (iii) em sílaba final de palavra, como em 'afirma', 'lagrima', 'lama' etc; (iv) travando a sílaba final de um vocábulo, como em 'homem', 'também', dentre outros.

O mesmo levantamento foi realizado com a nasal alveolar 'n', cuja representação foi grafada corretamente nos seguintes contextos:

(i) parte componente do dígrafo 'nh': Senhor, sozinha, minha, vergonha, conheceu, ganhou, vizinho, tenho, apanhando, galinha etc; (ii) início de sílaba e de palavra, como em 'nisto', 'nossa', 'noite', 'nunca', não etc; (iii) final de sílaba medial na palavra antes de consoantes, exceto 'p' e 'b': como em 'aprenda', 'jantar', 'dançar', 'amando', 'virando', 'sentindo', entendi, quando, caminhando, vagamente, sentir, continuar, tanto, vontade, sozinha, tenho, fundo, penando etc; (iii) início de sílaba final, tais como em 'imagino', 'dezumana'.

A pesquisa desenvolvida por Miranda et alii (2005), com alunos das quatro séries iniciais, mostrou que há uma predominância de erros envolvendo a coda nasal, a saber, a troca da bilabial nasal 'm' pela alveolar nasal 'n' e vice-versa. A troca do 'm' pelo 'n', no final da sílaba, na posição de coda dentro da palavra, ocorreu com bastante frequência nos dados estudados, e esse erro está presente nas quatro séries estudadas, tanto na escola pública como na particular.

Ao analisarmos a grafia dos vocábulos no relato autobiográfico, observamos que a informante ainda oscila na representação desta regra contextual do uso de 'm' apenas antes do 'p' e do 'b', tendo o 'n' nos demais contextos. Das 340 ocorrências de vocábulos que continham o contexto de consoante nasal travando sílabas em início e final de palavra, registramos 140 ocorrências de vocábulos grafados com 'n'

antes do 'b', tais como: 'lenbrava' > lembrava, 'onbro' > ombro, 'conbinar' > combinar, 'ganbá' > gambá, 'sonbinha' > sombrinha etc; 159 ocorrências marcaram o uso do 'n' antes do 'p', como em 'conpra' > compra, 'tenpero' > tempero, 'siples' > simples, 'enprego' > emprego.

Com relação à bilabial nasal 'm', verificamos 23 ocorrências antes de outras consoantes: 'emteira' > inteira, 'mamto' > manto, 'tamtos' > tantos, 'comversar' > conversar, 'emtão' > então etc, e, por fim, 18 vocábulos com a grafia do 'm' antes de 'p' e 'b' seguindo a norma ortográfica padrão: 'também', 'comprar', 'bombom', 'deslumbrada', 'embora', dentre outras⁴⁵.

No levantamento realizado na 3ª versão, constatamos a ocorrência de 100 vocábulos contendo a alveolar nasal 'n' antes da oclusiva bilabial vozeada 'b', como nos exemplos: banbu > bambu, conbinar > combinar, anbulancia > ambulância, ombro > ombro, tarinba > tarimba, etc e 162 ocorrências da alveolar nasal 'n' antes da oclusiva bilabial desvozeada, como, por exemplo: canpainha > campaninha, canpo > campo, completa > completa, enportante > importante, enpregado > empergado, garinpo > garimpo, dentre outras. Dentro da norma ortográfica padrão, registramos 170 ocorrências com a nasal bilabial 'm' antes de "b", 119 ocorrências antes de "p" e 25 ocorrências de "m" antes de outras consoantes: emtão > então, em teira > inteira, mamto > manto, gemte > gente, Bemto > Bento⁴⁶.

Embora saibamos que não é permitido, na língua portuguesa, o travamento de sílaba final com a nasal alveolar, os dados deste relato trazem um fato não corriqueiro ou levantado nas pesquisas desenvolvidas sobre aquisição da linguagem escrita, que é a regra de contexto fonético assimilada quase em sua totalidade na forma inversa. Uma hipótese que podemos levantar é que o aprendiz não está seguindo a regra contextual, mas apenas considerando ou elegendo o 'n' como representante das consoantes nasais. Nesse sentido, concordamos com Vieira e Lopes (2010, p.9) quando dizem que a relação de substituição de 'm' por 'n' ocorrida no texto encontra-se na equivalência do som nasal executado por ambos os segmentos. Outra hipótese a ser considerada é a similaridade entre o traçado grafocêntrico destas consoantes, que se diferencia pela presença de "uma perna" a

⁴⁵ Para verificar todos os vocábulos inventariados no relato, veja Tabela 31, no Anexo 2.

⁴⁶ A lista completa dos dados analisados com relação à 3ª versão da autobiografia pode ser consultada na Tebla 32, no Anexo 2.

mais no grafema “m” em relação ao “n”. A última hipótese defendida por Lopes (2005, p.5) diz que as ocorrências singulares em uma produção textual "estariam inscritas num funcionamento próprio do sistema ortográfico e não poderiam ser todas colocadas na regularidade", fato este que explicaria estas variações.

De fato, as irregularidades presentes no relato podem fornecer pistas de que não há apenas uma trilha a ser investigada no processo de aquisição da escrita por um sujeito aprendiz, especialmente o adulto. Embora a meta do aprendiz seja o domínio do código escrito dentro da norma padrão, para que ele consiga alcançar este objetivo, muitos caminhos precisam ser desbravados. Não se sabe ao certo quais são esses caminhos, apenas temos indícios, pelo levantamento dos dados, das sequências de experimentações mais prováveis, dos caminhos trilhados na escrita em que percebemos múltiplas formas flutuantes, vocábulos com erros ortográficos, vocábulos com erros e acertos, assim como experimentações em relação ao uso de regras de forma inversa até se chegar ao domínio completo da norma que governa a escrita ortográfica padrão. Nesse sentido, a relação de substituição de 'm' por 'n', ocorrida no texto, encontra-se na equivalência do caráter nasal de ambos. Nestas tentativas de acerto, o aprendiz lança mão de todo o seu repertório linguístico, não inventando grafemas estranhos ao permitido na língua, mas apenas jogando com suas várias possibilidades de uso, acrescentando, omitindo ou substituindo segmentos que, não alterando o campo semântico da palavra, seriam tentativas de se atingir a forma gráfica final aceita pela norma padrão da língua.

Um dos campos mais férteis para a ocorrência de erros na produção textual por crianças e jovens adultos está relacionado à discriminação e representação dos erres fraco e forte em um vocábulo. As singularidades presentes quanto ao uso do erre fraco e do erre forte serão tema da próxima seção.

5.1.2.3.3 Erros na representação gráfica dos erres: erre fraco /r/ e erre forte /R/

Em “Para o estudo da fonêmica portuguesa” (1953), Mattoso Câmara Jr. defendeu a existência de apenas um fonema vibrante para representar o erre do português brasileiro. Em estudo posterior, o autor, após se debruçar sobre o tema da líquida vibrante, rendeu-se às evidências de que existiam mesmo diferenciações

entre elas, reconhecendo inclusive a existência de duas vibrantes, opostas apenas em posição intervocálica (CÂMARA JR., 1977:79).

O chamado erre fraco é encontrado em duas posições distintas: (i) em contexto intervocálico, manifestando-se foneticamente como um tepe: 'prefiro', 'quero', 'embora', 'hora' e (ii) nos encontros consonantais tautossilábicos plenos, como segunda consoante, de pr, tr, cr, br, dr, gr, etc, como nos dados retirados do relato: 'preucupa' > preopupa, 'obrigação', 'preção' > pressão.

Quanto ao som do erre forte "R", este pode ser representado por dois grafemas 'r' erre simples e 'rr' erre duplo. O grafema 'r' simples transcreve ortograficamente o som do erre forte nas seguintes posições: (i) em início de sílaba, seguido de vogal, como, por exemplo, em 'rapaz', 'rato', 'rasgada' e (ii) em início de sílaba, precedido de consoante, como em "Israel". Já o grafema 'rr' seja, o dígrafo, representa o erre forte em posição intervocálica. Esta diferenciação deve-se ao fato de ocorrer nesta posição silábica do português uma oposição fonológica, diferente dos outros ambientes em que esta oposição é neutralizada. Há uma distribuição criteriosa de contexto de uso de cada um dos erres dentro de um vocábulo. Em posição de início de palavra, só ocorre o erre forte: rei, rato, refinado; em grupos consonantais, há a presença do erre fraco em todos os dialetos do Brasil; já em posição silábica pós-vocálica final, no meio ou no final de palavra, há uma perda do contraste fonêmico entre os erres, devido não apenas ao grande número de realizações deste segmento, no contexto linguístico em que se encontram, mas às variações dialetais do aprendiz.

É importante ressaltar que o erre pós-vocálico, em final de palavra, em alguns dialetos, pode reduzir-se a zero fonético e realizar-se como vibrante simples quando a palavra seguinte começa por vogal, segundo Callou & Leite (1995:73). Este papel desempenhado pelo erres nas variedades dialetais foi um tópico discutido por Callou et alii (1996, 1998 e 2002); Angenot & Vandresen (1981), Dias (2003) e Monaretto (2003). Esta última autora, em pesquisa sobre a descrição da vibrante no português do sul do Brasil, analisou dados da fala de habitantes das cidades de Pato Branco, Irati, Londrina e Curitiba, no Paraná, Lajes, em Santa Catarina, e São José do Norte, no Rio Grande do Sul. Esta pesquisa foi associada a uma coleta realizada por Bisol e análise por Quednau (1993). Estes grupos geográficos pesquisados são parte do banco de dados do projeto de Variação Linguística no Sul do Brasil (VARSUL). Após a análise destes dados, a autora

concluiu que as variáveis linguísticas: classe morfológica, tamanho e contexto precedente em que o erre se encontra na palavra, ritmo de fala, além da idade, escolaridade e localidade são as principais variáveis condicionadoras do apagamento da vibrante no sul do país, que se dá, sobretudo, em posição de final de palavra.

Além dos trabalhos que tratam das variações linguísticas regionais, dos apagamentos ou das produções com variante do erre, existem pesquisas que focam especificamente a categorização dos erres relacionados à aquisição da linguagem escrita por estudantes – crianças e adultos – em fase de aquisição (MIRANDA AT AL, online, ROSA, 2005; MORAIS,2008;LEMLE,1982;FARACO,2005; KATO,1986; CARRAHER,1986; MOREIRA, 2003, 2005). Estes trabalhos não apenas discutem a categorização dos erros e suas frequências de ocorrência, mas também relatam as principais dificuldades encontradas pelos aprendizes no processo de aquisição das regras contextuais e a apropriação da norma ortográfica da língua pátria. O domínio das regras contextuais dos erres é considerado um dos grandes desafios dos alunos em fase de alfabetização.

Em nosso relato manuscrito, na 1ª versão, existem 17830 vocábulos contendo os erres fraco e forte em sua composição linguística. Deste total, 1630 palavras contêm o erre fraco empregado segundo a norma ortográfica padrão. Do restante de 130 palavras, (i) 60 vocábulos têm o emprego do 'r' erre fraco no lugar do erre forte 'rr', com 120 ocorrências; (ii) 22 palavras estão grafadas segundo a norma ortográfica padrão do uso do 'rr': barriga, burros, carregar, carroça (03), corre(02), córrego, morre (07), morreu, orrorizada, barraco (12), dentre outras; (iii) 07 vocábulos com 09 ocorrências apresentam uma composição silábica não permitida no português brasileiro em início de sílaba, ou seja, dígrafo 'rr' começando palavra: rrachada > rachada, rradicalizar > radicalizar, rrafação, rraro > raro (02), rrosa e rrossa > roça, rroupa e rroupa > roupa, e por fim (iv) 11 vocábulos com o erre forte no meio de palavra onde deveria conter erre fraco 'r', mas influenciado por algum fenômeno, como por exemplo a juntura vocabular teve o 'erre duplicado como dígrafo: em borra, crrossa, carra, derrepente, disrregulada dirreto.

Na 3ª versão, levantamos 913 vocábulos contendo 'r' e 'rr', com 943 ocorrências no relato. Deste total, (i) 620 são de vocábulos que contêm a grafia correta do erre fraco 'r'; (ii) 226 são de palavras com acertos da grafia do dígrafo 'rr'; (iii) 06 palavras presentes na primeira versão se repetem na 3ª versão, exceto o

vocábulo 'rraro', com 08 ocorrências e, por fim, (iv) 12 palavras que contêm o dígrafo 'rr' no meio de palavra, onde se esperava que o erre fraco 'r'. Em quatro vocábulos, 'porronde' > por onde, 'derrepente' > de repente (03), 'disrregulada' > desregulada, 'carrvoeira' > carvoeira, observamos que o erre foi duplicado nos dois primeiros vocábulos influenciado por uma falha na segmentação vocabular ou no dois últimos vocábulos por seguir a fricativa alveolar.

Algumas vezes, pode acontecer de a regra contextual ser "extrapolada" pelo aprendiz e o erre forte, que deveria ser grafado com dois erres 'rr' em posição intervocálica, passa a ser grafado com apenas um 'r', ou seja, o dígrafo foi transcrito com o 'r' fraco. No exemplo a seguir, exporemos uma extrapolação contextual do erre realizada pela informante aprendiz. O dígrafo 'rr' foi grafado em contexto em que não é permitido, pois a regra determina que este só pode ser grafado em contexto intervocálico; porém atestamos, no relato manuscrito, 06 ocorrências de extrapolação desse contexto. Nessas ocorrências, a informante usa os dois erres (i) no início de palavra: rrachada, rradicalizar, rrafação, rrosa, rrosa, rrossa, rroupa, rroupa; (ii) seguindo consoante nasal alveolar: onrra e (ii) intervocálico: perreira, dirreto, chorrar, empirrei e onrra. Observamos, também, durante nossa análise, que, embora o dígrafo 'rr' apareça no contexto intervocálico, grafado corretamente, em vocábulos como *corrego*, *carro*, *burros*, *corre*, existe ainda uma oscilação com o tepe substituindo o erre forte neste contexto. Na 3ª versão do relato, verificamos que a grafia dos erres já se faz presente em todos os contextos nos vocábulos, com um aumento dos acertos: 60 trocas na primeira versão contra 49 na terceira.

Sobre a grafia do 'rr' em contexto de início de sílaba, fazemos as seguintes considerações:

(i) existe uma sobrecarga de regras contextuais a serem dominadas pelo aprendiz durante as primeiras séries do Ensino Fundamental;

(ii) embora exista uma regra que defina alguns contextos de uso do erre forte, observamos que a percepção da produção do erre forte mais vibrante, associada à inobservância da escrita de palavras, começando com o erre forte 'rr', parece ter induzido a aprendiz ao erro.

A análise dos erros no uso dos erres mostra que o ensino da grafia correta destes dois segmentos não pode se ater a técnicas de memorização das regras ou apenas à exposição de um conjunto de pares mínimos que diferenciam seu uso. Rego (1996) argumenta em favor das evidências de que o ensino reflexivo da

ortografia, em que regras e princípios se tornam objeto de investigação na sala de aula, tem um impacto altamente positivo na aquisição, pela criança, dessas regras ou princípios (MELO, 1998; REGO, 1998).

Durante uma aula, o professor deveria tratar o tema da ortografia a partir da escrita textual significativa ao aprendiz. Traria a discussão de como deve ser feita a escolha da grafia correta dos segmentos, nos contextos devidos, instigando o aprendiz a analisar o seu próprio texto, associando a grafia, por exemplo, a sua produção sonora, especificamente, com as vibrações da língua durante a articulação do segmento consonantal: no contexto intervocálico, se a vibração for simples, como em *caro*, percebe-se durante a articulação do 'r' apenas uma batida da língua; sendo assim, o vocábulo é grafado com apenas um 'r'; porém, se as vibrações forem múltiplas ou se houver fricção, o erre grafado deverá ser o 'rr' duplo. Além disso, em início de palavra, **mas se usam os dois erres**. Porém, vale salientar, nem sempre a compreensão do padrão acústico-articulatório é suficiente para determinar a escrita das palavras, conforme enfatizam Barreira & Nibile (2009).

No levantamento e análise dos dados do cópua, percebemos que nossa informante já começou a ter consciência todos os contextos de cada erre, inclusive o da regras que dispõem sobre o uso do erre no contexto intervocálico. De 22 vocábulos grafados corretamente com o erre forte 'rr', na 1ª versão, ela passou para 226 vocábulos na 3ª versão. Observamos que as maiores dificuldades apresentadas pela aprendiz envolveram a troca de grafia do dígrafo 'rr' e do erre fraco em contexto intervocálico, especialmente na 1ª versão. Estes erros já foram quase totalmente superados na 3ª versão do relato. As ocorrências erre forte 'rr' em início de palavra ainda precisam ser discutidas com a informante.

Outro desafio a ser superado pela informante diz respeito ao aprendizado das regras que determinam o uso de um ou mais grafemas para representar um único fonema. Na seção seguinte, analisaremos os erros ortográficos do relato manuscrito, relacionados à representação múltipla do fonema /ʃ/, grafado com 'x' ou 'ch'.

5.1.2.3.4 Erros na representação gráfica de /ʃ/ > 'x' e 'ch'

A representação gráfica do /ʃ/ em um vocábulo do português brasileiro pode ser feita por meio de dois grafemas: 'x' de 'mexer', 'deixe', **veixo** e 'taxi', e o dígrafo

'ch', como em 'chique', 'chamado', 'chantagem', 'chocolate', 'chuveiro' (exceções: caucho, recauchutar e derivados). Não existem regras na escrita ortográfica de vocábulos que demonstrem quando utilizar o ch ou x, ou seja, não existe um contexto definido para cada grafema, como há na representação dos erres, conforme descrito na seção anterior. Existe, sim, uma parcial previsibilidade de alguns contextos no uso do grafema. Usa-se o "x":

(i) após a sílaba ME- em início de palavra: mexer, mexilhões, mexicano, mexericos, mecha e seus derivados;

(ii) após a sílaba EN-, se o vocábulo não for derivado de palavras iniciadas com CH: enxadrezar, enxerido, enxuto, enxaqueca (exceções: enchuto, enchumaçar e seus derivados);

(iii) após ditongos [aj], [ej] e [ow], como é o caso de faixa, caixa, peixaria;

(iv) em palavras de origem tupi, africana ou exótica, inglesa (sh) e espanhola;
 (j) aportuguesadas: abacaxi (indígena- tupi), muxoxo (kimbundu⁴⁷ - Bantu - África), lagartixa (Espanhola), xampu, xarope e xingar (inglesas), dentre outras. Neste último caso, é possível formular uma regra de representação para o fonema /ʃ/, como defendem Scliar Cabral (2003) e Carraher (1986): usa-se x antes dos ditongos [aj], [ej] e [ow]; quando seguidos de outros ditongos, provavelmente usa-se o ch.

Com relação ao grafema 'ch', existem os seguintes contextos para o seu uso:

(i) depois de EN- em palavras derivadas de primitivas que tenham o CH: cheiro > encher, enchumaçar > enchumaçar, charco > encharcar;

(ii) palavras derivadas de outras primitivas escritas com pl, fl e cl: chumbo (plumeo) e chave (clave).

A partir do levantamento realizado na 1ª versão do relato autobiográfico, constatamos a presença de 117 vocábulos com 161 ocorrências do uso do fonema /ʃ/. Deste total, 59 vocábulos foram corretamente grafados, com 115 ocorrências no corpus. 97 palavras com 161 ocorrências deveriam ser transcritas com 'ch', mas foram grafadas com o 'x'; levantamos também 03 abreviaturas comumente usadas em hospital ou consultório médico: raios x; 02 palavras com 06 ocorrências 'taxi' e 06 palavras com 07 ocorrências da escrita do fonema /ʃ/, mas grafada como sendo o fonema /s/, e a última ocorrência diz respeito a duas grafias do vocábulo 'shampoo' aportuguesado como xanpoo e xampo.

⁴⁷ Língua africana falada no noroeste de Angola, incluindo a província de Luanda. Os seus dialectos são o [njinga](#) (ginga, jinga), [mbamba](#) (kimbamba, bambeiro), [mbaka](#) (ambaquista) e o [ngol](#).

A escrita da palavra 'xanpoo', realizada pela nossa informante de duas formas diferentes, expõe um fato interessante sobre a influência do meio na aquisição da escrita da criança e do adulto. É importante observar que ela usou as duas possibilidades de escrita deste fonema na 1ª versão, tanto grafando este vocábulo com o grafema 'x' quanto com o dígrafo 'ch', ou seja, como xanpoo, xanpoo, ou como champoo. Na 3ª versão, a escrita já foi totalmente modificada para as tentativas de acerto com a palavra na forma inglesa: shanpoo e shampoo < shampoo. No nosso idioma, o fonema fricativo palatal desvozeado /ʃ/ só pode ser representando graficamente por dois grafemas 'x' e 'ch'; associado a este fato, existe a regra de aportuguesamento de palavras estrangeiras inglesas escritas com 'sh', que devem ser transcritas ortograficamente com x. No caso citado do vocábulo 'shampoo', percebemos que esta palavra é frequente tanto em frascos como nas propagandas de TV. O uso de uma palavra estrangeira, em nosso idioma, sofre uma incorporação ao léxico da língua com sua grafia original; por isso é denominado empréstimo linguístico (GONÇALVES et al., 2011). Após sua incorporação, o vocábulo sofre um processo de categorização morfossintática, sendo, em sua maioria, constituída por substantivos, raramente por adjetivos e verbos. Alguns exemplos de vocábulos citados por Freitas (2008), que já foram incorporados ao nosso idioma, são os seguintes: habitat", "deficit" (latinismo); "hot dog", "top model" (anglicismo), "fondue", "menu" (galicismo). Outra observação que faremos se refere ao vocábulo 'flexis' > flashes (inglês), que sofreu o mesmo processo de categorização que o vocábulo "shampoo". Neste caso, a informante usa a regra de aportuguesamento e escreve a palavra inglesa "flashes" como "flexis".

Quanto ao uso do 'ch', em nosso cópús, destacamos a presença de 172 palavras com 430 ocorrências que foram transcritas com o fonema /ʃ/, com o 'ch', dentro da norma ortográfica. Levantamos também na 3ª versão 10 vocábulos cuja representação gráfica deveria ser com 'x', mas foi realizada com 'ch', conforme os seguintes exemplos: abaicho, chigo, chingando(02), chingava (03), deicha (02), deichar (02), deichou, mecheu, mechia, pucheu e, por fim, registramos a ocorrência de 02 vocábulos cuja forma ortográfica não sofreu o fenômeno de aportuguesamento: shampoo e shanpoo > shampoo.

(i) Neste cópús constatamos 59 palavras, em 115 ocorrências, em que o /ʃ/ com o 'x' estava corretamente grafado, como, por exemplo: abaixo, abasixei, aproximar (02), baixa, Baixaria (03), Baixo (03), caixa, caixo, cauxões, coxa, debaixo

(03), deixa (05), deixado, deixala, deixar (11), deixaria, deixase (03), deixava, deixava (02), deixe. Esta elevada ocorrência do uso do 'x' em diversos contextos de palavra, assim como ocorre com os vocábulos também corretamente grafados com o dígrafo 'ch', nas 90 palavras, com 296 ocorrências na 1ª versão, revela a grande dificuldade com que deparam os alunos em processo de alfabetização, pois, por não existir uma regra contextual que determine o uso de 'x' e 'ch', ele deverá aprender o grafema de cada vocábulo por memorização ou por aprendizado reflexivo na escrita textual;

(ii) Quando se compara a 1ª versão com a 3ª versão do relato, percebe-se que há um considerável aumento nos acertos com relação à representação ortográfica, tanto do 'ch' quanto no 'x'. Na 1ª versão, atestamos 59 palavras corretas, grafando o /ʃ/ com o 'x', tendo patamar de ocorrência de 115. Já com o 'ch' este número foi de 90, com 296 ocorrências. Na 3ª versão este número sofreu considerável elevação com relação a palavras corretamente grafadas com o 'x': 94, com 178 ocorrências. Já nas palavras corretas com o 'ch' este valor se elevou para 172, com um total de 430 ocorrências. Outro dado relevante observado nas duas versões do corpus se refere ao número de palavras grafadas com desvio de grafia da primeira para a 3ª versão. Enquanto na 1ª versão estes erros somavam-se 97, com 161 ocorrências no corpus, na 3ª versão, este número de palavras transcritas contrariamente à norma ortográfica padrão caiu para 53, com 178 ocorrências. Este dado mostra que a nossa aformante já fez grande avanço com relação à grafia do /ʃ/, segmento que oferece a todo aprendiz certa dificuldade por existir algumas dicas, mas não regra categórica como se tem para as nasais antes de 'p' e 'b'.

Algumas considerações pedagógicas deverão ser feitas quanto ao ensino de fonemas que têm mais de uma representação gráfica. O ensino da ortografia deve ser tratado de forma mais reflexiva, começando com a discussão sobre os contextos de estabilidade, passando para aqueles irregulares. O trabalho com a consciência fonológica e morfológica na sala de aula deve ser incentivado comparando as palavras orais com as partes escritas semelhantes. Outro fator muito relevante em relação ao ensino deste grafema é a necessidade que percebemos de o professor instigar o aluno a aprender a pensar sobre as relações que se estabelecem entre fonema e grafema e vice versa. Estas não são sempre unívocas.

É importante destacar que o professor deve levar em consideração os saberes que a criança traz para a escola, pois, na sua admissão, este aprendiz é um falante proficiente e já domina o vocabulário da sua língua, sua tonicidade (marcação da sílaba tônica), sua entonação (marcada na escrita pela pontuação) e o seu ritmo de fala, o qual envolve o tempo ou a velocidade em que certas unidades da língua são pronunciadas. O aluno, portanto, chega à escola como exímio conhecedor da língua que fala, em suas dimensões linguísticas, pragmáticas, discursivas e sociais; com isso, ele já chega na escola com o desejo, a vontade não apenas linguística, mas cognitiva, de interagir com a escrita (FRAGA, 2009; OLIVEIRA, 2009).

5.2. Diagnóstico da Etapa do Processo de Alfabetização

Após ter sido realizada uma análise pormenorizada dos erros ortográficos presentes no relato autobiográfico manuscrito e digitado da 1ª e 3ª versões, em que se demonstraram as dificuldades encontradas pelo aprendiz ao transcrever ortograficamente os diversos vocábulos, faremos uma avaliação diagnóstica das falhas na escrita, seguindo as categorizações de Lemle (1983) e Moreira, para diagnosticar em qual etapa do processo de aquisição da escrita a nossa informante se encontra na 1ª versão e na 3ª versão.

Apresentamos nossa proposta de tipologia  erros ortográficos, conforme exposto no quadro abaixo, e detalhadamente discutido no capítulo 3 - Referencial Teórico, categorizando os fenômenos por contexto vocálico e consonantal: com apoio na escrita e com apoio na oralidade, diagnosticando os erros por tipo de falha na escrita. É importante destacar que toda a categorização foi realizada a partir da escrita manuscrita e digitada da informante em seu relato autobiográfico.

Para fazer uma avaliação diagnóstica seguindo Lemle, classsificamos  erros levantados  discutidos ao longo deste capítulo por fenômeno investigado. Na categoria vocálica levantamos, tanto na 1ª quanto na 3ª versão, os seguintes os erros ortográficos:

(i) monotogação de ditongos, como pro  exemplo: 'oro' > 'ouro' /'ow.ro/; 'pocos' / por 'poucos' /'pow.kos/, único fenômeno que é considerado falha de terceira ordem; (ii) nasalização, uso do ão e am: Mae e maê > mãe, Falão > falam; Rosarão > roçaram;

capinarão > capinaram; (iii) semivocalização do glide: 'voutei' > 'voltei', 'resouvi' > 'resolvi'; (iv) harmonia vocálica: "cunsigni", "sigura"; (v) epêntese: 'obisseciva' > 'obsessiva', 'adapitação' > adaptação, admitir > admitir; decepção > decepção; (vi) supressão vocálica e consosntal, 'ningem' > 'alguém', 'ningem' > 'ninguém' e 'ganto' > 'quando' e (vii) lateralização do /w/ em //: 'almentando' > aumentado, 'almentou': aumentou. Todos estes erros foram considerados por Lemle em sua avaliação como sendo falhas de 2ª ordem e se encontram presentes nas duas versões do relato autobiográfico.

Ao avaliarmos a categoria consonantal, caracterizada como de apoio na oralidade, constatamos a presença dos seguintes fenômenos: (i) substituição ou troca de segmentos de desvozeado para vozado, "as palavras" > "digo" e 'critar' > 'gritar'; (ii) o rotacismo, considerado como um fenômeno ligado às vezes sociais de como uma comunidade marca sua presença nos vocábulos, tais como, 'ingrez' > 'inglês'; 'prantar' > 'plantar'; 'enrcruzive' > 'inclusive'; (iii) a hipercorreção se fez presente em várias ocorrências, dentre elas podemos citar os vocábulos 'enchava' > inchava, 'enterna' > interna; (iv) a segmentação, tanto hipersegmentação quanto hipossegmentação, ou seja, dois fenômenos bem frequentes encontrados no nosso relato nas duas versões, como exemplo, citamos da família > da família, defora > de fora, demanhan, dimanha > 'cabou' > acabou, 'a' 'dulta' > adulta e, por fim, a ausência da acentuação em maior ocorrência na primeira versão, mas também frequente na 3ª versão da autobiografia, em vocábulos, tais como, 'infansia' > infância, 'estomago' > estômago, 'voce', você > 'você', avo > avô e avó. Todos os erros estão classificados por Lemle como sendo falhas de 2ª ordem na escrita.

Com relação à categoria consonantal, com apoio na escrita, elencamos o fonema /s/, presente no corpus, em vocábulos tais como, 'decer' > descer, 'decendo', decendo > descendo. Nesta categoria, descrevemos aqueles erros relacionados à inobservância das regras contextuais, dentre eles citamos a omissão/o acréscimo de segmentos como o 'h' em 'higual' > igual, 'honibus' > ônibus, e ausência em 'omenagem' e 'omengems' > homenagem(s); e as trocas entre "n" e "m" antes de "p" e "b" em vocábulos como o 'onbro' > ombro, 'conbinar' > combinar, do erre fraco /r/ e erre forte /R/ nos vocábulos 'morer' > 'morrer', 'arepia' > 'arrepia' e por fim, o uso do fonema /ʃ/ para representar tanto o 'x' quanto o 'ch' em 'xamei' > chamei e deichassi > deixase, etc.

De acordo com a categorização dos erros ortográficos do relato na 1ª e 3ª versões, exposta acima, avaliamos que as falhas de 2ª ordem, ou seja, aquelas em que o aluno ainda se encontra na fase monogâmica de escrita cometendo erros ortográficos de correspondência entre sons e letras, estão presentes desde a primeira versão e persistem ainda na 3ª versão, ou seja, distribuídos ao longo de todo o cópulus. Há uma presença visível, nos vocábulos grafados no relato, como diz Abaurre (199; 173), de contatos episódicos com o fônico, o que não quer dizer uma transcrição fonética da fala para a escrita, **mas** ações gráficas não frequentes, **mas** esporádicas atestadas nas seguintes categorias de escrita: epêntese vocálica, harmonia vocálica, processo de monotongação de ditongos e segmentação vocabular (hiper e hipossegmentação). De acordo com o diagnóstico da nossa avaliação das falhas na escrita do relato autobiográfico, nossa informante-aprendiz comete, em sua maioria, na 1ª versão falhas de 2ª ordem, não sendo considerada, portanto, alfabetizada, mas em processo de alfabetização. Ela seria considerada alfabetizada, na concepção de Lemle se cometesse na escrita ortográfica apenas falhas de 3ª ordem, ou seja, as trocas entre letras concorrentes, erros que são geralmente superados gradativamente ao longo do Ensino Fundamental.

Na 3ª versão do relato, por sua vez, avaliamos que nossa informante, durante a re-escrita, começou a escolher menos formas para transcrever alguns dados, percebendo que há sim na escrita em alguns casos um engessamento, isto é, características próprias para se escrever na forma ortográfica padrão. Esta conscientização se mostra evidente nas escolhas através da avaliação gráfica, podendo ser evidenciada nos vocábulos com terminação ão/am. Da primeira para a última versão, levantamos uma crescente diferenciação com relação ao uso do ão e, especialmente, do am, cuja ocorrência gráfica está perceptivelmente mais próxima da forma gráfica oficial na 3ª versão do que na 1ª versão. Os erros ortográficos também se reduziram com relação à grafia do vocábulo mãe, de 05 formas diferentes na 1ª versão, para 3 formas distintas na 3ª versão.

Embora o objeto de estudo desta pesquisa se concentre nos processos fonéticos e fonológicos do texto escrito, acreditamos ser relevante destacar que, durante o levantamento e classificação dos erros ortográficos na 1ª versão, observamos que nossa informante não tinha domínio da divisão e emprego dos sinais de pontuação. Segundo as análises desenvolvidas no relato da 1ª versão percebemos que, embora ela tenha domínio parcial das regras de concordância

nominal e verbal, desconhecia as regras que as normatizam, como, o emprego da vírgula e da divisão textual em parágrafos; as normas que ditam o uso de minúsculas e maiúsculas; o uso de estruturas da escrita no papel como formação de margens, parágrafos, títulos, cabeçalhos; desconhecia a função dos acentos, só usando o acento agudo, e dos sinais de pontuação: reticências (...), parênteses (()), ponto de exclamação (!), ponto e vírgula (;), ponto de interrogação (?), dois pontos (:) e travessão (-), além de não perceber as regras que governam a sementação das palavras em um texto escrito. Na 1ª versão do relato constatamos o domínio pela nossa informante das seguintes habilidades: conhecimento e discriminação de letras e números; conhecimento das letras na formação das palavras; mostrava-se consciente da composição do alfabeto por vogais e consoantes; conhecia que a composição das palavras pro sílabas canônicas e não canônicas tendo ciência da disposição das letras na sílaba como vogal (V) e consoante (C), ou seja, os padrões silábicos V, CV, CCV, CVC, CCVCC, dentre outras; conhecia também as convenções ortográficas graficas, como orientação, alinhamento e segmentação dos espaços em branco entre as palavras; percebia que a escrita de um texto era formada por sílabas, palavras, frases; conhecia as relações estabelecidas entre grafemas e fonemas, dominando as regulares, mas mostrando desconhecimento nas relações contextuais e irregulares. Seu texto tinha coerência, mas ainda apresentava falhas na coesão e progressão, embora a função social da escrita estivesse realizada, seja, bem como a compreensão das funções que a escrita cumpre na sociedade letrada.

A matriz da língua portuguesa adotada pela avaliação nacional de alfabetização (2013) reconhece que há uma polissemia dos conceitos de alfabetização e de letramento, porém defende o pressuposto de que embora tais processos tenham suas especificidades, sejam também interdependentes. Por conseguinte concebe a alfabetização como o domínio do sistema alfabético, das normas ortográficas e da escrita e a capacidade de leitura de textos e compreensão de diferentes gêneros. Aliado a este conceito tomando o conceito de alfabetizado por Soares (2000, p. 19) que define o “alfabetizado aquele que aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” Esta segunda definição seria o parentiz letrado. Esta forma, concordando com Sant’Ana (2013, p.104) “a informante da nossa pesquisa não conhecia grande

parte dos recursos "exigidos" ou "requeridos para a produção de um texto", embora conhecesse o universo social letrado, citando como exemplo, o contato que teve desde cedo com alguns textos, como santinhos políticos em época de eleição, pacotes de alimentos, e principalmente textos didáticos (idem, p.108) na escola, a informante poderia ser considerada desde a primeira versão como alfabetizada e letrada. Vale ressaltar que se ordenássemos por nível ou domínios as regras que normatizam a escrita constataríamos que o processo de alfabetização da informante estava repleto de "lacunas" no que se refere ao domínio das regras que regem as regularidades e irregularidades grafocêntricas da língua escrita, conforme diagnosticada na avaliação de Lemle.

A concepção que queremos ao final adotar neste final de capítulo não está pautada apenas na análise grafocêntrica do diagnóstico de Lemle, ou seja, do domínio dos erros relacionados ao código escrito pelo aluno, mas consideramos aquela que considera a alfabetização estabelecida entre os conteúdos adquiridos e verificados e a escrita do relato adicionadas aos seus saberes e vivências relatados na sua autobiografia. Por ser ao mesmo tempo participante de práticas sociais letradas em que estão permeiadas a leitura e a escrita com função social a informante pode e deve ser considerada alfabetizada, porém com pouca vivência de eletramento e fazer uso da escrita em seu relato, ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida da informante Soares (2010, p.21) defende que não ser necessário apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, o aluno letrado deve compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles, o que a informante demonstrou domínio especificamente durante as refações textuais a 3ª versão.

Na seção seguinte, faremos um resumo dos erros ortográficos do cópús, apresentados e analisados durante toda a 1ª e 3ª versões neste capítulo, buscando responder aos dois primeiros objetivos específicos propostos nesta pesquisa.

A seguir, faremos uma análise e discussão do processo de escrita realizado pela nossa informante no computador. Ressaltaremos, em especial, as reflexões sobre sua escrita (procedimentos epilinguísticos⁴⁸) realizadas pela informante durante a escrita e reescrita do relato autobiográfico. Além disso, apontaremos a partir de perspectiva longitudinal, os benefícios do uso do computador como

⁴⁸ Atuação reflexiva do sujeito sobre sua própria linguagem.

instrumento auxiliar de avaliação da produção escrita e da re-escrita textual durante todo o seu processo de aquisição.

5.3 Considerações de Final de Capítulo

Ao longo deste capítulo, apresentamos, analisamos e discutimos os erros ortográficos da versão manuscrita e digitada do relato autobiográfico, tentando responder aos três primeiros objetivos específicos propostos na introdução de nosso trabalho, a saber, (i) tipificar os erros mais frequentes presentes no relato, em versão manuscrita e digitada, que podem ser explicados pela informante na versão digitada e (ii) investigar quais são as sequências de experimentação de transposição das regras utilizadas da fala para a escrita na versão manuscrita e digitada.

Para responder ao primeiro objetivo, fizemos uma descrição pormenorizada de cada erro ortográfico, seguindo a proposta de categorização por contexto vocálico e consonantal apresentada neste estudo, e colocamos em diálogo os resultados de nossa pesquisa com os dados de trabalhos atuais, desenvolvidos no Brasil, sobre a escrita de alunos em processo de alfabetização, quer sejam adultos ou crianças. Apontamos ainda a complexidade das escolhas a serem realizadas pela informante entre as regras contextuais, fonético-fonológica, dialetais, dentre outras, que podem determinar as formas finais de escritas de um vocábulo durante o processo de aquisição da ortografia. Buscamos intercalar nossa análise com considerações pedagógicas, mostrando a necessidade de ações didáticas e linguísticas no ensino do português, entrelaçando o ensino da língua pátria com as relações existentes entre os sistemas linguístico e ortográfico.

Ao pormenorizar cada erro, caracterizado como fenômeno linguístico, tentamos responder ao primeiro objetivo deste trabalho, isto é, o de tipificar os erros mais frequentes presentes no relato na versão manuscrita, ressaltando o viés de análise escolhido para ser executado, se fonético-fonológico, ou seja, de cunho apenas linguístico, ou se também intermediado por uma análise de cunho social. Deixamos explícito, ao longo de nossa pesquisa, que esta investigação tratava da análise da produção manuscrita e digitada de uma informante, da sua representação grafocêntrica e não da produção sonora. Para elucidar alguns fenômenos que não são explicados pelos vieses anteriormente citados, lançamos mão das pesquisas

sociolinguísticas para tratar alguns erros ortográficos que apontariam para as relações entre a fala da informante e sua escrita ou até aqueles erros relacionados aos aspectos extralinguísticos, de influência dialetal, de escolaridade e de cunho social.

Após realizadas as categorizações dos erros ortográficos, analisamos os dados e apresentamos algumas considerações finais sobre a escrita de nossa informante adulta, ex-aluna de uma sala de aula de EJA. Os erros mais frequentes levantados no corpúsculo dizem respeito à escrita de um fonema que pode ser representado por mais de um grafema ou erros de representação múltipla, como, por exemplo, os fonemas /s/, /k/, /j/ e /R/. Estes erros são, normalmente, em parte sanados pelos aprendizes ao longo do Ensino Fundamental I até as séries finais do Ensino Fundamental II.

Fizemos o levantamento dos mais variados erros ortográficos nas duas versões: daqueles relacionados à escrita do -ão e -am; da troca de segmentos, tais como em quando' por 'quanto' e das nasais 'm' por 'n' e vice-versa; daqueles relacionados à presença da harmonia vocálica 'tevi' por 'tivi', do apagamento consonantal 'trite' > 'triste'; 'na_cer' (nascer) etc; ou das trocas da fricativa alveolar desvozeada /s/ pela oclusiva bilabial desvozeada /p/, em 'sasou' por 'passou', e dos processos de lateralização de 'w' em final de sílaba, dentre outros. Neste último fenômeno investigado, observamos que a ocorrência da lateralização acontece em posição de coda silábica, tanto na 1ª versão quanto na 3ª versão, sendo que parte dos casos aparece em vocábulos que pertencem ao mesmo campo semântico, localizados, geralmente, em posição átona na palavra.

Este leque de erros ortográficos descritos anteriormente nas duas versões do relato, segundo Lemle, são elementos importantes na avaliação do nível de alfabetização do aprendiz. Nesta concepção, a autora defende que um aluno que não domina as regras da ortografia, seguindo a norma padrão, e faz trocas caracterizadas de escrita simples e domínio contextual rápido, ou seja, que ainda tem falhas de 2ª ordem, não pode ser considerado alfabetizado, pois não completou ainda a fase inicial do processo de alfabetização. Moreira, por sua vez, contraria a concepção de Lemle defendendo que embora o aprendiz não tenha atingido a representação mais fidedigna da palavra seguindo a norma ortográfica padrão, a escrita alfabética sistemática, pode-se avaliar que esse aluno está alfabetizado, mas não letrado, pois, para fazer uso efetivo da escrita, outros aspectos que regem uma

dada língua escrita devem ser levados em consideração. Do ponto de vista da compreensão, tanto faz escrever-se 'irmã', 'irmam' ou 'irma', este é um detalhe de convenção social que definiu a primeira forma como a elegível para representar este signo linguístico. O que diferencia uma concepção de outra é o procedimento utilizado durante a avaliação diagnóstica: Moreira faz uso da avaliação procedimental longitudinal para caracterizar o aluno como alfabetizado ou não; Lemle, em contrapartida, categoriza os dados de escrita de forma transversal, analisando, portanto, a escrita do aluno de forma estanque, como produto final.

Embora a avaliação diagnóstica de Lemle seja um parâmetro válido para caracterizar as fases da aquisição da linguagem escrita, ela sozinha não dá conta de responder pelos múltiplos detalhes de todo o processo de aquisição da linguagem, devendo, portanto, ser complementada com uma descrição longitudinal que leve em consideração os detalhes da observação procedimental, como fez Moreira. Uma reflexão que levantamos neste trabalho é que **avaliações levam em consideração dados escritos de forma transversal, porém defendemos que eles são elementos importantes para uma avaliação, mas não devem ser únicos, pois uma avaliação longitudinal nos tipifica detalhadamente** escolhas realizadas na hora da escrita pela nossa informante, **assim como não se percebem as formas vocabulares escolhidas na tentativa de se acertar a forma ortográfica padrão, como foi descrito neste trabalho com a análise do vocábulo 'irmã'.**

Outra questão relevante a ser destacada com relação à aquisição de linguagem escrita de nossa informante diz respeito à permanência de erros ortográficos mesmo tendo frequentado o Ensino Fundamental I e II. Estes erros já deveriam ter sido sanados durante seu tempo de formação na escola. Esta formação/alfabetização e letramento em EJA deve ser profundamente investigada, pois, neste caso específico, há um risco de os grafemas serem adquiridos erroneamente pela informante, ficando sedimentados **em** forma contrária à regra padrão, conforme já ressaltou Sisto (2001). Nesta fase de aquisição da escrita, em que se percebe ainda o não domínio das regras de escrita que deveriam já ter sido adquiridas no Ensino Fundamental I, devemos utilizar estratégias mnemônicas para auxiliar a aprendizagem do que é arbitrário, dado ainda não percebido pela nossa informante; da mesma forma, devemos trabalhar com as regras contextuais para sanar as dúvidas de escrita dos vocábulos com erros perceptíveis em alguns contextos. Para minimizar os erros de escrita, devemos trabalhar esta deficiência

com exercícios mediados pelo professor, numa construção coletiva e reflexiva de textos, explicando e, lentamente, construindo com os alunos a consciência das regras ortográficas que governam a língua que ele usa e domina. Em todo este processo, deve estar envolvida uma reflexão crítica sobre a escrita, ponderando-se sobre as regras e também as exceções que fazem parte do inventário linguístico da língua falada e escrita, passo essencial no aprendizado do sistema ortográfico da língua portuguesa.

Para responder ao segundo objetivo, ou seja, *investigar as sequências de experimentação de transposição das regras utilizadas da fala para a escrita na versão manuscrita*, analisamos uma sequência de grafias realizadas pela informante com a palavra irmã: Inicialmente este vocábulo foi grafado como 'irmAN', no singular; em seguida, apareceu a forma vocabular anterior 'irmÃN' com o til. A tentativa seguinte de atingir o alvo foi com a escrita do vocábulo 'irmAM' sem o diacrítico, mas acrescida da consoante bilabial nasal 'm' em coda silábica, e a última forma com o acréscimo do diacrítico e da consoante bilabial 'irmÃM'. Ao lado das três formas oscilantes dos vocábulos citados, convive, pacificamente, o vocábulo alvo irmã (singular) com quatro ocorrências e irmãs (plural) com três ocorrências no cópuz. Como já reconhecido por pesquisadores brasileiros da área da aquisição da escrita por crianças, como Abaurre (1985, 1987a), por exemplo, as hipóteses levantadas pelos aprendizes da escrita são locais, isto é, em um mesmo texto, pode-se achar a mesma palavra grafada de várias maneiras. Isso também ocorre com nossa informante, como atestam os dados aqui apresentados. No caso da nasalidade, em todas as hipóteses testadas, os vocábulos continham elementos nasalizadores: as consoantes 'm' ou 'n', o diacrítico (~), ou ambos, em cada vocábulo. Além do vocábulo irmã, analisamos também a escrita do vocábulo 'mãe', em que convivem as formas 'mãe', 'mae' e 'ma~e'.

Com a descrição e discussão dos fenômenos de epêntese vocálica, harmonia vocálica, segmentação vocabular e hipercorreção, verificamos que a aprendiz deixa suas marcas na escrita, as quais servirão como pistas para os alfabetizadores avaliarem e descobrirem em que fase do processo de aquisição da escrita ela se encontra.

Para responder ao terceiro objetivo específico proposto neste trabalho - *identificar se há um padrão característico de "aquisição" da escrita pelo sujeito adulto na versão manuscrita* - analisaremos a construção da escrita do vocábulo

'irmã', que passou por quatro formas gráficas distintas para chegar a uma forma mais estável no final do relato. Não percebemos características de recursividade nas tentativas de grafia da forma gráfica padrão final 'irmã', mas a experimentação de várias hipóteses na 1ª versão, com uma diminuição para 03 formas distintas na 3ª versão, ou seja, algumas formas foram sendo descartadas na tentativa de mais se aproximar da forma alvo. Quanto à existência ou não de um padrão de aquisição da linguagem deste sujeito adulto, o que pudemos atestar através da análise do seu relato autobiográfico é que, embora se espere que haja uma regra geral para o processo de aquisição da escrita, ela parece não acontecer desta forma para todos, pois elementos, tais como,  percurso individual, vivência na escola e fora dela, experiência de trabalho, contato com população letrada, ambiente social, dentre outros, podem levar a produções gráficas particularizadas, que não podem ser generalizadas.

Com este estudo, analisamos, pormenorizadamente, tanto os erros ortográficos que ocorrem em contexto vocálico, quanto os que ocorrem em contexto consonantal, encontrados na escrita do relato autobiográfico. Nossa intenção foi apresentar e discutir as particularidades de cada erro e suas ocorrências, mostrando como todos eles são fortes pistas de representações das hipóteses construídas pelo aprendiz com relação à elaboração da estrutura fonológica da língua em uso. As dificuldades encontradas pelos alunos com relação à escrita ortográfica têm relação direta com a complexidade dos elementos que constituem as regras contextuais, com a compreensão daqueles casos de escrita arbitrária de vocábulos ou aqueles que são grafados apenas com o aprendizado mnemônico. É importante destacar que essa dificuldade inicial vai progressivamente decrescendo à medida que o aprendiz avança no seu processo de aquisição da linguagem escrita e tem domínio das regras que a governam.

PARTE II - CORPUS DIGITADO

O mundo mudou. O conceito de alfabetização mudou. A leitura deste mundo não pode ser feita com os mesmos instrumentos e códigos com que se faziam as leituras dos mundos passados. [...] Paulo Freire dizia que ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler permite a interpretação. É necessário também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo: escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade. (ALMEIDA, 2003, pp. 7,8)

5.4 A Escrita no computador

Ao longo das últimas décadas, o uso do computador como instrumento auxiliar de ensino tem sido visto com bons e maus olhos pelos diversos pesquisadores, conforme já exposto no referencial teórico exposto no capítulo 2. Nosso objetivo neste capítulo é contribuir para a compreensão do papel desse instrumento no processo de alfabetização e, para tanto, buscamos averiguar se há influência do uso do computador sobre o processo de aprendizagem de nossa informante em relação ao aprimoramento de sua consciência fonológica. Por fim, buscamos enfatizar a importância da inclusão digital para os professores alfabetizadores a fim de que possam usar tecnologias que potencializem uma avaliação longitudinal e uma compreensão dos processos de aquisição da escrita durante os diversos estágios de alfabetização.

O uso dessa tecnologia permitirá, também, ao professor considerar fatos singulares da escrita do aluno aprendiz durante sua produção textual. Estes dados da escrita, que podem ou não ocorrer de forma consecutiva, são importantes para se levantar fatos relacionados ao percurso individual do sujeito em questão, complementando assim informações sobre as vivências dele com a língua que manipula e sua relação com as regras ortográficas, regulares e irregulares. Todos esses dados são ricos em informações relevantes, pois, quando observados e analisados pelo professor, darão luz a novas abordagens de ensino que envolvam,

com fins didáticos determinados e planejados, o uso de uma tecnologia assertiva, como o computador, no processo de alfabetização e letramento do aluno.

Pudemos observar que, ao trabalhar um texto, isto é, ao lê-lo em voz alta durante o ato de escrita, nossa informante mostrou-se, por vezes, incomodada com a forma vocabular escrita na tela, conforme evidenciado em vídeo, fato esse recorrente na terceira versão do relato. Este acontecimento pode estar relacionado à expansão do seu universo vocabular por meio da leitura de várias obras literárias. Conseqüentemente, os erros ortográficos tornaram-se perceptíveis devido à melhora de sua consciência fonológica, e essa situação a impulsiona a corrigi-los, embora sua percepção se detenha apenas no registro de seletivos erros em alguns vocábulos, não atentando para as formas oscilantes da escrita, que desviavam da norma ortográfica padrão das palavras que se lhe avizinhavam.

A captação pela gravação da tela do computador durante o trabalho de refacção textual registra o percurso trilhado por ela e auxilia o professor na análise do processo de criação e revisão textual. Poderíamos, então, questionar: quais seriam as vantagens de se trocar a folha de papel pela tela digital? Ou, dito de outra forma, ao usar o computador na promoção da escrita e da reflexão textual, não estaríamos mudando apenas o instrumento, porém alcançando o mesmo fim? Estes e outros questionamentos acerca da inserção do computador como instrumento auxiliar no processo de alfabetização, ao lado do uso da folha de papel na escrita textual, será o tema que embasará a relevante discussão entre a mescla do uso das velhas e das novas tecnologias, ou de ambas, quando conjugadas, na educação escolar dos dias de hoje.

É importante lembrarmos aqui que, antes de se chegar ao domínio da tecnologia de escrita, seja ela no papel ou na tela de um computador, o aluno passa por fases essenciais que devem ser discutidas e valorizadas. O papel central que as habilidades motoras ocupam durante o processo de aquisição da escrita será destacado neste trabalho. Uma pequena incursão nesse universo foi feita no presente trabalho para apontar os estágios de desenvolvimento das habilidades motoras e a sua estreita ligação com a aquisição da escrita. Assunto a ser tratado na próxima seção.

5.4.1 Habilidades motoras requeridas até a escrita na folha de papel

Há uma inter-relação estabelecida entre o nível de habilidade motora desenvolvida e o aprendizado escolar da escrita. Vemos que, mesmo antes de o processo de escrita ser iniciado na folha de papel, há estágios anteriores que oportunizam aos alunos a maestria de habilidades motoras que são gradativamente requeridas durante o processo da aquisição da escrita. Segundo Lobo & Vega (2008), para se ter a coordenação motora global são requeridos múltiplos movimentos simultâneos; o domínio da postura do cotovelo sobre a mesa, a distância do cotovelo sobre o corpo e a rotação da mão são alguns deles. Estes movimentos progredem desde o momento em que a criança se articula para fazer um risco de lápis no papel (Silveira & Evangelista, 2013).

A habilidade posterior, que é denominada de coordenação motora fina, está relacionada ao movimento de apreensão pelas mãos e dedos de variados objetos, dentre eles o lápis; a coordenação desses movimentos, progressivamente, levará o aluno a desenhar rabiscos no papel (LE BOULCH, 1987). O equilíbrio, o esquema corporal e a estruturação espacial são habilidades que sucedem a etapa de apreensão, que se complementam e são imprescindíveis ao aprendizado da escrita. O fato de não dominá-las traz implicações negativas, como, por exemplo, a dificuldade de obedecer as  ordenadas temporais e espaciais, não se atendo aos limites da folha de papel. O domínio destas habilidades motoras, durante a fase de aquisição da escrita, é pontuado por Oliveira (2009) como essencial, pois a dificuldade do aluno na organização espacial de um texto terá efeito deletério na construção da escrita. O aprendiz não conseguirá respeitar “a direção horizontal do traçado, ocorrendo movimentos descendentes ou ascendentes, sem conseguir escrever em cima da pauta”. Por fim, existe a organização temporal diretamente relacionada ao padrão rítmico da escrita textual; assim, se o aprendiz não tiver percepção dos espaços entre as palavras, poderá ocasionar, por exemplo, uma segmentação vocabular indevida: hipo e hipersegmentação. A habilidade motora de lateralidade está estreitamente relacionada aos problemas perceptíveis na escrita de trocas de letras ou de vocábulos, pelas semelhanças no traçado ou na configuração espacial dos grafemas, como o 'p'/'b' e o 'b'/'d'. Oliveira (1992) enfatiza que um aprendiz que não dominar essa habilidade poderá ter um comprometimento nas competências de leitura e escrita.

Até chegar à escrita efetiva no papel, o indivíduo precisa ter o domínio de todas as habilidades acima descritas. Estas habilidades podem ajudá-lo a prosseguir

não só no seu processo de aquisição do código escrito, como também a adquirir consciência ortográfica, fonológica, sintática e morfológica dos vocábulos.

Além destas habilidades, como o tatear a folha de papel,  **aluno de hoje** chega à escola proficiente em outra habilidade, a de manusear a tela digital. As duas representações escritas requerem o domínio de algumas habilidades, umas semelhantes, outras distintas, mas relevantes ao e constitutivas do processo de alfabetização e de escolarização do aluno aprendiz. As especificidades destas habilidades que estão diretamente relacionadas ao gesto gráfico escrito serão o tema discutido na próxima seção.

5.4.2 Gestos gráficos: folha de papel e tela do computador

Defendemos que a escrita na folha de papel e na tela do computador são duas práticas discursivas de representação gráfica da linguagem independentes, complementares e não excludentes entre si. Independentes, pois em ambas as situações o aluno aprende sobre a escrita; uma forma não impede a aprendizagem da outra, pois as hipóteses levantadas e testadas em um meio de escrita podem ou não influenciar na construção das hipóteses testadas no outro meio, sendo aprovadas ou reprovadas.

De acordo com Rocha (2008), há mudança de raciocínio e de estratégias de pensamento na forma de se trabalhar um texto quando saímos do papel para trabalharmos no computador. Se esta percepção de mudança acontece com os adultos alfabetizados, que sabem escrever e ordenar a sequência lógica de nossa produção escrita, questiona ele, imagine as mudanças que não serão ocasionadas na forma de apropriação da escrita com o uso do computador.

Para tentarmos compreender as particularidades e as singularidades dos gestos da escrita no papel e na tela do computador ordenaremos algumas variáveis que podem estar relacionadas ao espaço onde ocorre uma e outra forma de produção escrita. Dias & Novais (2009, p.5-6) fazem, de forma breve, algumas comparações entre o aprendizado do uso do computador e de um livro ou caderno, apontando ser aquele mais rico em possibilidades de recursos e tarefas a serem realizadas:

"para manusear um livro, o aluno precisa aprender a folheá-lo na ordem correta (da direita para a esquerda), e identificar seus componentes (capa, contracapa, folha de rosto, lombada, sumário, quarta capa), tarefas mais simples, pois o livro é um suporte de textos (sejam eles verbais ou visuais). O computador, por outro lado, é um condensador de diversas ações, relacionadas não só à escrita. 

Estas variáveis apontadas pelos diversos autores foram, ao longo de nossa pesquisa, sendo atestadas assim como outras. Listaremos, a seguir, as semelhanças e as diferenças das habilidades motoras requeridas no uso destes instrumentos, pontuando aquelas que são requeridas durante a escrita no computador e na folha de papel. Inicialmente daremos destaque àquelas particularidades relacionadas diretamente à escrita na folha de papel, dentre as quais citamos:

(i) com ou sem pauta - esta presença ou ausência de um traçado na folha de papel poderá influenciar no formato e tamanho da grafia de um vocábulo, na direção da escrita do aprendiz: para cima, para baixo ou em linha reta. Como discutido anteriormente, estas duas habilidades estão intrinsecamente relacionadas às duas fases de aprendizado da escrita: a fase dos grafismos e a do traçado ortográfico das letras;

(ii) o aperfeiçoamento da coordenação motora final: ocorre quando se utiliza o lápis, a caneta e o papel;

(iii) o domínio das regras da escrita em língua portuguesa: a norma prescreve que a escrita deve ser realizada da esquerda para a direita e de cima para baixo. Não há, portanto, outra direção permitida, exceto quando há licença poética;

(iv) existem dois tipos de escrita ensinadas nas escolas: escrita caligráfica e escrita de forma, em maiúsculas e/ou em minúsculas;

(v) após o vocábulo escrito não se tem percepção dos erros de segmentação vocabular;

(vi) há uma movimentação do papel durante a escrita do texto, vai-se subindo o papel à medida que se escreve um texto, de cima para baixo;

(vii) não se tem como reler ou reescrever fielmente um texto apagado;

(viii) não há nenhum indicativo de correção das palavras desviantes da norma padrão: com inicial maiúscula ou minúscula, correção de acentuação e pontuação;

(ix) há uma formatação livre nas margens da folha, ou seja, o tamanho da letra, a direção da escrita e a segmentação das palavras são determinados apenas pelo aprendiz;

(x) o papel tem manuseio tátil, pode estar disposto em uma estrutura plana, nas posições desejadas pelos usuários.

Do suporte manuscrito da folha de papel para a área de trabalho, janela ou tela digital de um processador de texto, existem diferenças relevantes percebidas pelo aluno durante a manipulação do computador:

(i) trocando-se a folha de papel por uma tela digital, há substituição do lápis e da borracha pelos comandos de toques, cliques e movimentos do teclado,  mouse;

(ii) a tela digital, ao contrário da folha, é um espaço vertical fixo, disposto em apenas duas orientações, retrato e paisagem, sem a possibilidade tátil de manipulação e com todas as suas ações coordenadas, indiretamente, pelo teclado ou mouse;

(ii) a folha digital está emoldurada na parte superior por uma barra de ferramentas com os seguintes recursos:  arquivo, página inicial, inserir, layout de página, referências, correspondências, revisão e suplementos e uma barra de comandos com ícones para serem usados durante o trabalho com o texto;

(iii) clicando-se em qualquer um destes recursos do menu principal, abre-se o acesso imediato a todas as suas funções;

(iv) durante a manipulação, poderá o aprendiz ter acesso a diversas possibilidades e fará múltiplas descobertas, como, por exemplo, com um simples clique no ícone "abrir", pode escolher um novo arquivo, abrir, salvar, fechar e, até, dar o comando para imprimir seu trabalho, 

(v) já no trabalho com o texto, durante a edição, digitação ou reelaboração textual, o aluno-aprendiz deparar-se-á com funções adicionais à da escrita manuscrita no papel. Na tela, podemos usar o recurso de desfazer/refazer um texto, escolher o tipo de letra e tamanho da fonte, acentuar, escolher os grafemas em maiúsculas e minúsculas, escolher a paragrafação, dentre outras funções;

(vi) a diferença, portanto, entre o suporte no papel e na tela digital, é que,  apenas um clique, pode-se executar um comando digital. O trabalho de escrita e reelaboração textual  ge tempo de análise, o que pode se transformar em uma tarefa enfadonha, desmotivadora e cansativa;

(vii) a segmentação vocabular do texto é automática. Não há divisão das palavras, mas uma distribuição uniforme por linha, de forma homogênea;

(viii) na introdução de um novo parágrafo, o aprendiz necessita usar a tecla ENTER ou escrever uma letra maiúscula. Precisar-se-á apenas segurar e  a SHIFT e teclar, simultaneamente, a letra escolhida. Processo semelhante acontece com a acentuação de palavras ou segmentos, cujos movimentos devem ser simultâneos: primeiro, digita o acento e depois a letra. A forma final acentuada só ficará visível depois de a letra ter sido digitada;

(ix) outras funções mais específicas da edição de um texto podem também ser aprendidas durante o processo de escrita: formatação do texto, alinhamento, marcadores e numeração, cabeçalho, rodapé etc;

(x) na escrita na tela, um dos recursos que mais chamam a atenção dos seus usuários é a correção automática das palavras, no que tange à ortografia e à sintaxe. Aqueles vocábulos escritos que são desviantes da norma recebem destaque com sublinhado  vermelho é um indicativo de que os vocábulos contêm erros ortográficos, tais como troca ou ausência de letras, segmentação indevida de vocábulos, falta de acentuação, dentre outros; (ii) verde indica a presença de erros de concordância e regência e, por fim, (iii) azul indica erros de formatação textual;

(xi) em início de sentenças e após ponto final, há também a correção automática realizada pelo editor de texto de palavras com iniciais maiúsculas;

(xii) as ações de juntar as letras formando sílabas e palavras e a descoberta de que existe uma norma ortográfica padrão podem desenvolver a consciência fonológica do aprendiz;

(xiii) a escrita no computador é uma forma relevante de inserção digital, representando um degrau na aquisição da autonomia, permitindo ao aluno produzir e analisar crítica e autonomamente seu discurso;

(xiv) tendo-se apenas o reconhecimento das letras já se pode adentrar na escrita pelo meio digital.

Poderíamos continuar enumerando os benefícios do uso da folha de papel e também da tela digital, e esta lista certamente se alongaria; porém citaremos algumas experiências que podem revelar as vantagens do uso do computador em uma sala de educação de jovens e adultos (EJA). Costa et al (online) destacaram os resultados significativos alcançados após a introdução do uso do computador na produção textual de seus alunos. Dentre os benefícios, as autoras citam uma

perceptível elevação da autoestima, o respeito ao ritmo de cada um, a aceitação das diferentes formas de organização mental que cada indivíduo tem, a descoberta da autonomia pelo sujeito, a responsabilização do sujeito pelo seu próprio aprendizado e, como ganho extra, as pesquisadoras apontam que o fato de as dificuldades serem trabalhadas individualmente ou em pequenos grupos, nas tarefas propostas, e de o professor poder acompanhar individualmente cada aprendiz, evitaram os julgamentos coletivos que, por vezes, levam, segundo relato dos aprendizes, à humilhação, ao sentimento de rejeição e até mesmo ao abandono da escola.

Embora não tenhamos relatado todas as vantagens do uso do suporte digital como instrumento auxiliar no processo de alfabetização, para crianças ou adultos, elencamos aquelas que se mostraram relevantes durante o processo de escrita e correção textual, usando o computador, da informante deste trabalho e de sujeitos aprendizes de outras pesquisas relevantes em EJA realizadas no Brasil. Aos benefícios elencados, adicionaremos, na próxima seção, os ganhos experienciados e descritos em depoimento digitado pela informante-aprendiz sobre a escrita manuscrita e aquela realizada no computador.

5.4 .3 Reflexões sobre a escrita manuscrita e no computador - Olhar da informante

Em um texto digitado, a informante-aprendiz faz uma descrição primorosa, em forma de depoimento, dos aspectos relevantes e diferenciadores da escrita manuscrita em relação àquela que utiliza o computador. A primeira característica citada diz respeito à *segurança que o computador confere à informante* na hora da escrita de um texto. Percebemos, durante a análise do relato, que a informante percebeu a existência do recurso de correção automática, que alterava alguns vocábulos, porém aos poucos foi tomando ciência de que ele não agia sobre a totalidade dos vocábulos errados, pois outras palavras permaneciam inalteradas. Esta sensação de ter parte de suas palavras corrigidas aliviava sua tensão e parte de sua culpa por saber que o seu interlocutor receberia um texto com menos erros ortográficos. O pequeno excerto do depoimento comprova esta percepção:

"Eu acho que ficou muito mais fácil de escrever no computador porque ele me dá mais segurança no sentido que quando eu escrevo ele

arruma algumas coisas para mim, e para quem não sabi escrever da uma certa segurança saber que você vai escrever um monte de coisa e as pessoas vai ver pelo menos algumas coisas certas porque ele também não arruma tudo

A minimização do **cansaço advindo do trabalho da escrita manuscrita** e a **maior motivação** para continuar escrevendo um texto mais longo de forma **mais rápida** são pontos destacados em sua reflexão como sendo vantagens da escrita em um editor de texto. Sobre esta forma de escrita, ela afirma que

"... também casa menos a mão ou seja toda á coordenação motora também quando eu estou escrevendo eu no computador acabo escrevendo muito mais coisas porque agente acaba se empolgando e com isto escreve mais ,e mais rápido..."

Estas observações citadas pela informante-aprendiz vão ao encontro dos depoimentos colhidos por Gonçalves (online), com alunos do projeto MOVA, os quais apontavam ser mais *fácil utilizar o teclado*, por este exigir movimentos mais simples quando comparado à coordenação motora fina necessária ao manuseio do lápis na escrita no papel. O gesto do teclar requer apenas o movimento de pressão da ponta de um dedo em uma tecla, enquanto na escrita manuscrita é necessária a pressão de toda a mão, especialmente dos dedos, no lápis, e o controle e o movimento deste sobre o papel, ou seja, movimentos coordenados complexos.

Ao longo do seu trabalho de reelaboração textual, a informante começou a descobrir as possibilidades que se abrem quando se escreve um texto em um computador e quando este tem acesso à internet. Percebeu a facilidade e a comodidade do envio do texto por meio do correio eletrônico, assim como as funções que alguns elementos não verbais oferecem na barra de ferramentas do editor de texto. É difícil pensar, como enfatiza Coscarelli (online, ) sobretudo quando consideramos os ambientes digitais e midiáticos, em textos em que aspectos não-verbais não sejam parte importante e que estes aspectos não exerçam influência no aprendizado de uma pessoa durante o processo de escrita. Assim, o uso do mouse para a marcação, a movimentação do teclado para trocas, os apagamentos, a mudança de tamanho e tipo de letra, todos estes recursos disponibilizados na página em ambiente midiático precisam ser considerados como parte relevante no aprendizado da leitura e da escrita de um texto, pondera a autora.

A atenção da informante ao usar o computador durante a escrita e refacção textual não se deteve apenas nos elementos textuais; estes elementos não verbais foram instigadores de explorações mais amplas, e a informante foi se aventurando, descobrindo novas e diversas ferramentas auxiliares e disponíveis a sua escrita. Talvez se encontre, justamente neste trabalho de escrita e reelaboração, um dos maiores aprendizados do estudante: o de se tornar autônomo, perceber significado no exercício textual que está fazendo, usando a escrita com forma, finalidade e objetivos específicos e visíveis (BRIAN STREET, 1983). Com respeito a estes recursos, a informante aponta a seguinte vantagem:

... vem a parte da tecnologia que te dar mais aguda como poder enviar pó imail o que já escreveu que da á possibilidade de mudar coisas trocar coisas modificar letras aumentar letras em fim tem um monte de coisas...

[...] vem a parte da tecnologia que te dar mais aguda como poder enviar pó imail o que já escreveu que da á possibilidade de mudar coisas trocar coisas modificar letras aumentar letras em fim tem um monte de coisas [...]

E acrescenta que, ao trabalhar com a produção e reelaboração textual no computador, foi permitido a ela descobrir e aprender com mais segurança; ela achava que era até melhor porque

[...] quando você procura e tenta arrumar o seu erro você consegui gravar muito mais fácil o seu erro e não esquece mais se fosse no papel seria muito mais cansativo...

Desta forma, por meio da procura e correção da palavra grafada errada, ativa-se o processo de conscientização da forma da norma padrão, além de gravar a forma definitiva. Na avaliação da informante,

[...] ajudou muito, a respeito dos erros de escrita quando eu encontro um erro no computador eu tento arrumar o erro vou tirando e colocando letras até da certo isto já mi ajuda, e muito por que eu não vou ter que pesquisar no dicionário.

O exercício de escrita usando o computador auxiliou a informante a perceber não apenas os elementos diretamente relacionados à escrita, mas explorar outras possibilidades fora do texto. Este processo de contextualização do ambiente digital –

sua forma e função, a compreensão de que uma palavra sublinhada contém erros – mostra que, mesmo nas ações de exploração/substituição de um grafema por outro, há uma reflexão sobre a língua, a constituição do elemento novo, do vocábulo final, a nova construção, que passou por testes das hipóteses levantadas durante a escrita, até a sua confirmação. Estas estratégias desenvolvidas e utilizadas pela informante demonstraram que houve, de fato, um aguçamento da consciência fonológica da aprendiz, pois, ao testar aquelas possibilidades de substituição, ela não apenas usou a escrita para eternizar seu relato e para fazer uma refacção textual; aprendeu com a escrita as regras que governam a língua e descobriu que, embora possamos grafar um vocábulo de múltiplas formas, há apenas uma para representá-lo seguindo o padrão; dito de outra forma, descobriu a escrita, refletindo sobre o que escreveu e como escreveu (COLELLO, online). Neste sentido, aconteceram, aqui, os processos de alfabetização e letramento: domínio do código escrito e uso dele na escrita com função social específica, ou seja, o desenvolvimento de competências com uma possibilidade de aprendizagem permanente, além da sua inclusão social e midiática, objetivos educacionais defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação (SPRIETSMA(2007)).

Ao trabalhar o texto no computador, ao manipular o teclado e clicar no *mouse*, ela utiliza este instrumento de forma significativa, com um fim determinado, ao mesmo tempo em que promove uma relevante contribuição não apenas para a sua alfabetização, mas para todo um processo de letramento em que está inserida. A simples marcação de uma palavra exposta na tela do computador serve como agente ativador de uma reflexão sobre as relações que se estabelecem e se entrelaçam entre os sons de sua fala, a representação gráfica da linguagem, o ambiente digital que ela explora, a natureza e o funcionamento do sistema de escrita (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 59). Segundo a informante, a presença dos recursos de ajuda na barra de ferramentas foi um elemento persuasivo que deteve sua atenção. Esta é uma variável importante de ser destacada por diferenciar a escrita na tela digital da escrita no papel: “[...] eu talvez nem saberia que estava escrevendo errado em fim para mim o computador para mim esta sendo muito bom.”

A facilidade motora na correção de um erro na tela do computador foi outra vantagem apontada por ela em relação ao texto redigido no papel, o qual requer várias ações para executar a mesma atividade, tornando desmotivadora a correção

textual. Conforme depoimento da própria informante, “[...] a escrita manual já não me da tantas ajudadas assim se erra tem que apagar com corretivo que é o meu caso mais eu nunca apago porque se fosse apagar com corretivo eu iria ficar o tempo todo apagando eu já deixava errado.”

Se a correção da escrita manuscrita, por um lado, foi apontada como uma ação desmotivadora, por ter que apagar, escrever e reelaborar seu texto, por outro lado, ela apontou a comodidade, a mobilidade e a facilidade encontradas para escrever um texto manuscrito onde quer que ela se encontrasse, sendo preciso apenas ter em mãos um lápis ou caneta e qualquer tipo de papel. E relata: “[...] quando eu saio e nem sempre eu levo o lep top, eu acabo escrevendo em um pedaço de papel mesmo porque como o que eu estou fazendo é alto biografia eu escrevo em qualquer pedaço de papel.”



A informante, àquela época, não conhecia e não tinha acesso aos dispositivos digitais móveis que pudessem propiciar a escrita a qualquer tempo e em qualquer lugar, acessando seu texto armazenado nas nuvens. Se fosse hoje, com grande probabilidade, testemunharíamos seu trabalho com o texto em 'ipads' e 'smartphones', dentre outros.

Como vantagem da escrita na tela do computador, comparado ao texto escrito na folha de papel, cita também o controle e a organização dos seus textos. Os textos do editor de textos estão armazenados em pastas em ordem cronológica, por dia, mês, ano e horários que foram gravados, facilitando assim o manuseio em uma ordem pré-estabelecida de cada arquivo, fato não observado com os textos escritos em folhas de papel, que, se não estiverem bem organizados, podem se perder ou se misturar de tal forma que impossibilitem ou dificultem uma reorganização das páginas na sequência correta/desejada. Ela é enfática ao destacar que

[...] também tem uma coisa ruim da escrita manual porque para se organizar é muito pior porque você tem que ficar guardado folhas e mantendo organizadas o tempo todo até mesmo para você saber á onde parou e não bagunçar tudo porque isto te da uma sobra de tempo e não perda de tempo como eu estava tendo em fim.

Dentre todos os ganhos relatados pelo uso da escrita na tela do computador em seus depoimentos, avaliamos que houve, além de um enriquecimento das suas habilidades de leitura e escrita, uma reflexão madura sobre as limitações desta

ferramenta quanto às suas funções e quanto à mobilidade, reconhecendo e valorizando assim os ganhos adquiridos com seu uso, sem, no entanto, deixar de elencar as vantagens da escrita em papel, pois, como dito anteriormente, as duas situações são distintas, mas complementares.

Sobre o despertar da sua consciência fonológica na escrita dos vocábulos utilizando o computador, ela fez, no depoimento digitado intitulado *relação atual com a leitura e a escrita*, a seguinte reflexão:

[...] tenho me preocupando com coisas que nunca tinha me afetado antes, coisas como ler em voz baixa eu tinha muita vergonha de ler em voz alta porque tinha medo de alguém ver os meus erros, descobri a importância do r do s do ç das pontuações eu ainda não sei mas quero aprender, a diferença é que antes eu escrevia e nem me importava se estava escrevendo faltando letras ou não isto não me fazia sentir mal como faz agora, mas mesmo sabendo que estou escrevendo errado sei que já melhorei em um monte de coisas relacionado com a escrita.

Estas foram algumas descobertas feitas por ela ao longo do seu trabalho de refacção textual no relato em que faz uso do computador. Estas reflexões mostram que aconteceu uma mobilidade ou deslocamento do autor dentro do espaço dialógico, colocando-se, ao mesmo tempo, no lugar de quem escreve o texto, o escritor, e, por outro lado, assumindo o papel de quem o interpreta, o leitor (LEMON, online). Talvez esta mudança de papéis tenha contribuído na percepção de outros elementos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, tais como,  aprendizado de forma independente, a autonomia nas decisões, o controle dos seus gestos e de suas ações durante a escrita, uma elevação da autoestima e a sensação de segurança com relação aos textos escritos e gravados na tela digital.

Neste mesmo depoimento, ela pondera sobre a influência que a leitura e a escrita têm exercido em sua vida e, especialmente, sobre a forma de sua escrita. Vejamos seu comentário:

[...] Hoje eu fiquei pensando tanto como eu iria escrever sobre esta escrita como ela está mudando minha vida como ela está transformando minha vida tem coisas de eu não fazia e hoje sem querer me pego me corrigindo e como ler um livro interessante e se incomodar com a forma da qual você está lendo assim eu ando com a minha vida hoje...

E complementa:

[...] que a escrita fez muitas mudanças na minha vida emocional foi como uma terapia que não precisa de ajuda de um profissional para resolver alguns problemas pessoais. Não tenho tantas inseguranças como antes eu tinha. Medos como eu tinha eu conseguia sentir dor. Medo de tudo em minha volta me martilhava com tantas culpas como eu tinha eu não tenho hoje mais, eu aprendi a não me culpar tanto por problemas que não são meus aprendi a respeitar mais as minhas decisões não tenho mais medo de seguir meu caminho antes precisava de opinião para tomar decisões...

A avaliação realizada por ela mostra que compreende as duas formas de manifestações das linguagens escrita como complementares, reconhecendo que ambas podem potencializar seu processo de alfabetização e, por conseguinte, uma parte do seu letramento, além de sua capacidade de expressão através da escrita por meio de um relato (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA, 1995). Em toda esta seção, analisamos as reflexões da informante deste estudo concedido em dois depoimentos. Também averiguamos e constatamos a influência exercida pelo uso do computador sobre o processo de aprendizagem da informante desta pesquisa. Na próxima seção, trataremos à discussão, desta vez pelo viés da pesquisadora, as percepções registradas através dos dados gravados pelo *camtasia*, da tela do computador, durante o trabalho de refacção do relato realizado em uma seção de letramento fora da escola.

5.4.4 Relato do processo de inclusão e letramento digital - Olhar do pesquisador

A inserção da tecnologia digital na vida da informante aconteceu quando esta recebeu um *laptop* de presente para continuar a sua escrita autobiográfica, outrora apenas manuscrita. Seu trabalho havia escasseado por falta de tempo para desenvolver esta atividade de escrita devido a sua árdua jornada de trabalho. Embora ela se mostrasse ansiosa para escrever seu relato, dizia estar sem forças para pegar caderno e lápis para escrever. Todo o texto foi manuscrito e digitado e ela, então, começou a trabalhar neste relato. Ao começar o trabalho com o texto digitado, denominado de 2ª versão, ela continuou o trabalho de cronologia dos fatos do relato, iniciado na sessão anterior, mas que, por problemas técnicos, não pode

ser registrado em gravação e não será, portanto, alvo de nossa análise. A gravação seguinte, realizada dia 29 de outubro de 2010, alimentou-nos com dados preciosos sobre a descoberta e o uso da ferramenta de *revisão* do editor de texto.

Ela já havia feito, criteriosamente, em casa, a leitura e a marcação das passagens em que seriam integradas a três fases cronológicas de sua vida: infância, adolescência e fase adulta, ao mesmo tempo em que havia realizado algumas correções nas palavras do relato. A autobiografia foi nomeada por tema; mesmo assim continuavam os relatos pertencentes à infância junto com dados da fase adulta, ou da fase adulta misturados com fatos da adolescência. Assim, para organizar este texto, a informante marcava o trecho a ser transportado, copiando e colando no lugar devido. Ela tinha aprendido, na sessão anterior, que, se um texto fosse copiado e colado, não desapareceria do arquivo. As palavras seriam marcadas com um traço vertical vermelho indicativo de apagamento futuro ou cópia e colagem em outro lugar.

Durante este trabalho de cópia e colagem do texto, questiona sua interlocutora sobre o porquê de não se dizer *deletar* ao invés de *controlar alterações*. As explicações referentes a esta diferença de sentido foram fornecidas e logo compreendidas. Ela continuava o trabalho com o texto que, embora fosse de organização cronológica do relato, levava à manipulação de diversas ferramentas e ao aprendizado de certas funções do editor, o que teve consequências imediatas, tais como: (i) a percepção de alguns vocábulos no relato com erros ortográficos e com formas oscilantes de palavras, (ii) o aprendizado das múltiplas funções do recurso de revisão de texto; (iii) a troca de papéis durante a correção do texto ora como escritora- leitora ora como leitora-escritora e (iv) a descoberta, como leitora, de que o texto precisava de algumas reelaborações.

5. 4.5 O antes e depois da correção textual usando o editor de texto

Em muitos textos manuscritos, percebemos as marcas das reelaborações gravadas no papel por seus escritores. Estas marcas são grifos, cobertura total da palavra à caneta ou a lápis, apagamento ou sobre-escrita. Tal como na folha de papel, o mesmo processo de reelaboração acontece na escrita em um texto digitado no computador quando se usa o recurso de revisão textual. A diferença entre um e

outro é a possibilidade aberta deste processo na tela ser gravado e permitir uma análise processual da escrita, o que se perderia na escrita em folha de papel. A importância da gravação de uma sessão de reelaboração é que nos permite ver e rever, fazer observações sobre o processo assistido e traçar uma trilha de todas as ações executadas pelo aluno durante o trabalho com seu texto, também possibilita ver como estava a palavra antes, o que foi suprimido e como fica após serem aceitas as modificações realizadas.

O trabalho de análise de uma sessão de reelaboração do texto será o centro de nossa discussão. Dois trechos do relato encontram-se abaixo, o primeiro refere-se à 1ª versão ainda sem reelaborações e o segundo é o relato, considerado como 3ª versão. Levantemos primeiro os erros que foram detectados no primeiro excerto para, em seguida, compará-los com o que ocorre no texto da 3ª versão.

No trecho da primeira versão, abaixo, verificamos que a informante não observou em todos os vocábulos as regras que governam a escrita ortográfica padrão. Sendo assim, foi possível levantarmos algumas inadequações na escrita, como: início de frase e de parágrafo com letra minúscula: "no dia", no segundo parágrafo, 'porque nós'; a grafia do verbo "fui" e do substantivo 'banha' em letra maiúscula no meio da sentença; a falta de domínio das regras contextuais regulares e irregulares que determinam o uso do erre forte nos vocábulos 'terrível' e 'morria' e do m antes de 'p' e 'b' em 'tambem' e comprada; hipossegmentação 'oque' ; a grafia do vocábulo estrangeiro *shampoo* como 'xanpoo' e a falta de acentuação do monossílabo advérbio de lugar 'la'.

1ª versão

no dia em que eu Fui apresentada para aquilo foi terivel porque eu moria de medo de ficar na quilo sozinha só que eu comecei a pedir para a minha madrasta ficar la perto da lona só que para ela ir comigo eu tinha que tirar 20 piolhos na cabeça dela. porque nós tinhamos muito piolho tambem nós não sabia oque era xanpoo o nosso creme era gordura de porco ou Banha conprada sem sal.

Na 3ª versão, abaixo, observamos a marcação na cor azul das modificações realizadas pela informante; entretanto, pelo texto, só é possível visualizarmos o que está modificado e não como foram feitas estas alterações e quais foram as estratégias usadas nessa reelaboração. Tentaremos entender no trecho desta 3ª versão quais foram as modificações realizadas por ela.

A primeira reelaboração do texto foi feita na correção da letra minúscula pela maiúscula, começando os dois parágrafos em 'no dia' por 'No dia' e porque por 'Porque'. Este trabalho entretanto não se verificou no relato todo, mas em parte dele. Nestas duas correções, parece evidente que ela conhece as regras que normatizam a escrita nos dois seguintes contextos: em início de sentença e sempre depois de ponto final. A grafia do verbo "fui" e do substantivo 'Banha' permanece inalterada; portanto a violação da escrita destes vocábulos passa despercebida no trecho escolhido para análise. Reiteramos, aqui, a observação de que todas estas dificuldades na escrita das palavras, deveriam ter sido sanadas durante o percurso escolar do Ensino Fundamental I e II, especialmente os erros relacionados a regras contextuais referentes ao uso do erre e ao de m e n antes de p e b.

Marcações relevantes podem ser observadas com relação aos vocábulos 'papel' e 'higiênico': as duas formas variantes “papal”/“papel” e “hiegiênico”/“igiênico” – papal higiênico o nosso papel igienico era papel de pão – convivem pacificamente, não despertando nela qualquer tentativa de correção. Estas formas oscilantes do vocábulo 'higiênico' e papel nos dão pistas do incessante trabalho que teve para levantar hipóteses e testá-las em busca da forma autorizada pela ortografia. Com o vocábulo 'higiênico' não temos como fazer outras inferências; já em relação ao vocábulo 'papel' suspeitamos que ela possa ter desviado sua atenção na hora da digitação e em vez de digitar 'e' na segunda sílaba, digitou a vogal 'a'; porém nas duas outras ocorrências, em sequência, ela digita a palavra na ortografia padrão. Neste trecho também atestamos a presença do dígrafo 'rr', corrigindo o vocábulo 'terrivel', porém ausente em 'moria'. Outra mudança verificada diz respeito à palavra 'xanpoo', mudada para 'shanpoo'. É interessante observar este vocábulo, pois a informante ficou atenta à escrita inicial da palavra com 'sh', junção de letras não presente na composição de dígrafos da língua portuguesa, mas que representava um fonema existente na nossa língua pátria. Infringiu também, nesta palavra, a regra contextual quanto ao uso do 'm' antes de 'p' e ' b' no português, acarretando o erro

na grafia da palavra estrangeira 'shampoo'. O vocábulo advérbio de lugar 'lá', sem o acento agudo, foi apagado do trecho.

3ª versão

Não dia em que eu fui apresentada para aquilo foi terrível porque eu morria de medo de ficar na quilo sozinha só que eu comecei a pedir para a minha madrasta ficar lá perto da lona só que para ela ir comigo eu tinha que tirar 20 piolhos na cabeça dela. Porque nós tínhamos muito piolho também nós não sabia oque era papel higiênico o nosso papel igienico era papel de pão ou folhas do mato quando tinha campanha política então era ótimo o meu pai já pegava e colocava no banheiro ele falava para nos junta e coloca no banheiro e nos passávamos dias limpando com papel higiênico político eu não sabia oque era shampoo o nosso creme era gordura de porco ou Banha conprada sem sal.

Nas páginas seguintes, o trabalho de correção dos erros perceptíveis no texto e a aplicação das regras já aprendidas foram sendo implementados, não em todo o texto, mas naquelas palavras em que a informante conseguia perceber uma escrita desviante do padrão, conforme se pode observar nos exemplos que expomos abaixo. Nas três sentenças do excerto, foram realizadas reelaborações textuais das palavras que iniciam o parágrafo: o > Oo > O, mais > Mmais > Mais e ela > Eela > Ela.

Oe meu remedio para piolho era sabão em pó e água sanitaria. Só que o sabão e água era só para a minha cabBeçaEça na dela nen pensar porque a cabeça dela tinha eu para catar 20 piolhos por dia.

Mmais o bicho era uma praga eles nunca acabava tinha dia que eu pensava que estava acabando mais quando era no outro dia eu persebia que já avia almentado a quantidade de piolho na cabeça dela.

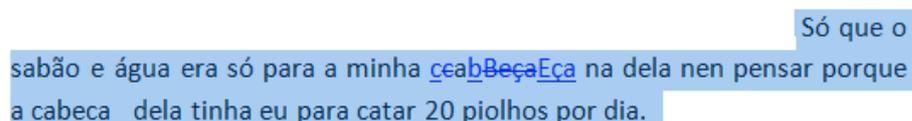
Eela não era Boba nada porque a mistura de saBão em pó com água

O vocábulo 'cabeça', presente no texto acima, aponta para o processo de reelaboração feita por ela e fornece pistas para se compreender as escolhas feitas em cada ação de digitação e retificação realizada com esta palavra. O vocábulo estava grafado 'caBeça', com o 'B' maiúsculo. Verificamos as mudanças implementadas nesta palavra, analisando cada ação: inicialmente observamos a digitação do grafema 'c' minúsculo e, a seguir, o apagamento do grafema 'c' do início da palavra. Na mesma palavra e com uma ação antecipada, digitou o 'b'

minúsculo, apagou o 'B ' maiúsculo e o 'eça' simultaneamente como 'Beça'. Ao digitar para completar a palavra 'cabeça', escreve, desta vez em maiúscula, o grafema 'E', ficando 'caBeça'. Embora este erro tenha sido percebido, como está escrito ao lado de outros segmentos que foram apagados, ela não percebe que ainda deixou para trás um 'B' maiúsculo no meio da palavra, o que certamente ocorrerá quando for verificar as mudanças realizadas na palavra.

As pistas deixadas na escrita da tela digital do editor de texto, em primeiro lugar, mostram as ações realizadas de inclusão e apagamento de segmentos na sequência em que estas ocorreram no seu trabalho com o texto. Com o arquivo salvo nesta versão final, não temos ideia de quantas vezes foram realizadas estas ações de reelaboração textual, mas temos duas formas convivendo pacificamente: uma forma final marcada de azul, com as correções, contemplando a forma anterior riscada, e a nova, corrigida, juntas. Para separar a nova forma da antiga, forma-se um traçado no meio das letras apagadas, sendo assim o que não está traçado é a forma final. Este é um dado relevante, pois o aluno pode ver sua produção na folha (tela) e refletir sobre as duas possibilidades, além de ponderar, mudar e fazer quantas tentativas quiser, ou seja, implementar diversas possibilidades, dependendo das escolhas que queira fazer e conforme as hipóteses que ele tenha levantado.

Como desvantagem da escrita diretamente sobre a folha de papel, podemos mencionar que esta não retém as marcas da escrita; assim, o que foi apagado está extinto, não voltará mais; já nas reelaborações, utilizando o editor de texto, caso se decida não aceitar esta forma final, com apenas um clique no recurso *desfazer digitação* (Ctrl Z), na barra de ferramentas, poder-se-á fazer o vocábulo reaparecer como outrora estava escrito.



Só que o
sabão e água era só para a minha ceabBeçaEça na dela nen pensar porque
a cabeca dela tinha eu para catar 20 piolhos por dia.

Veja este outro exemplo no trecho da página 34, da 3ª versão, em que se percebe a aplicação da regra no 1º.

o meu primeiro emprego eu tinha 9 anos eu fiquei nele só 4 meses. eu era baba e adorava os meninos que eu olhava mais eu tam**ab**ém era uma criança nesta época eu era doida para arrumar um emprego só para

Ao digitar a palavra 'deslumbrada', no 2º trecho, a informante não percebe a existência do mesmo ambiente propício à aplicação da mesma regra de uso do 'm' antes de 'p' e 'b'.

então em fim tinha três crianças ~~na verdade~~ na quela piscina. eu mei sentia muito grande já uma adulta. ~~neste~~Neste dia eu estava bBrincando na piscina com os meninos, e ~~na verdade~~ estes momentos era muita novidade para mim -eu nunca tinha entrado em uma piscina. Enquanto eu estava deslumbrada com a piscina, a irmã dele foi carregar ele dentro da piscina e ele caiu, bateu a bBoca na bBerada da piscina e a

Ao longo de toda a 3ª versão, verificamos um desenvolvimento no domínio das nuances que caracterizam a escrita dentro da norma padrão. Constatamos a correção dos nomes próprios que estavam em minúsculas, a mudança da letra minúscula para maiúscula depois de ponto e em início de sentença; a troca do grafema g por q em vocábulos como guando> quando; uma maior percepção da diferenciação dos tempos verbais terminados com -ão e -am; a falta do domínio dos contextos de uso dos erres; uma oscilação também quanto ao uso do pronome reflexivo 'mi' > 'me' e muitas incertezas em relação ao contexto de uso do fonema /s/ e suas múltiplas possibilidades ortográficas, dentre outras. Quando o aprendiz escreve, reelabora, aceita ou não a marcação do *software*, escolhe a melhor solução para um problema está, ao mesmo tempo, trabalhando ativamente a construção e a reconstrução do seu aprendizado e desenvolvendo uma atuação ativa, crítica e reflexiva sobre sua ação. (Almeida ,2006, Rocha, 2008; Valente, 1993).

Em uma atividade de construção e reelaboração de texto, usando uma ferramenta digital como instrumento auxiliar no processo de alfabetização, o aluno poderá: (i) ousar, criando e testando hipóteses, até encontrar a forma ortográfica padrão ou aquela que ele considera ser a correta; (ii) receber o feedback positivo quando a palavra estiver corretamente grafada; (iii) explorar os erros como caminho para potencializar a aprendizagem; (iv) comparar os vocábulos como estavam escritos antes e depois da correção, visualizando as duas possibilidades na tela; (v)

refletir criticamente, fazendo uma auto-avaliação e, por fim, (vi) desenvolver a percepção da existência de outros erros outrora despercebidos, durante o processo de aprendizagem da base alfabética do aluno.

5. 4.5 Refacção textual - descrição do processo

Assistir à gravação de uma sessão do trabalho de reelaboração textual do relato autobiográfico realizado pela informante, possibilitou-nos captar etapas de um trabalho em curso. Detalharemos e exploraremos, a seguir, algumas destas ações de leitura, escrita, reflexão e revisão textual realizadas por ela. Será alvo de nossas considerações uma sessão de alfabetização e letramento. Os trechos selecionados para a nossa discussão encontram-se na 3ª versão do relato entre as páginas 47 e 72.

Após assistirmos à gravação e a analisarmos, dividimos suas ações em 08 categorias: 07 delas relacionadas ao seu trabalho com o texto e 01 relacionada com questões de formalização do uso de recursos do computador.

A primeira delas diz respeito à *inclusão de vocábulo* e foi observada logo ao iniciar o trabalho com o texto escrito na página 47. Ao realizar a leitura do primeiro trecho, a informante percebe que antes da forma verbal 'lembrei' precisaria fazer a inclusão de um pronome reflexivo antecedendo este vocábulo. Assim, ações de apagamento, inclusão e substituição foram recorrentes durante todo o trabalho com o texto. Na página 48, por exemplo, ela faz apenas apagamento do trecho “era fim de semana” e, na página 57, apaga a última sílaba da palavra “morava”, deixando como trecho final “[...] Ipatinga onde minha tia mora [...]”.

O que se observou com frequência, durante os processos de *apagamento e substituição*, foi que sempre há uma leitura prévia de todo o trecho, para, em seguida, executar o apagamento do vocábulo ou trecho escolhido. Após realizada a *substituição* pretendida, relia a sentença ou parte dela para verificar se aquela forma final era a definitiva; quando aceitava, passava adiante. Na página 48, ao ler o vocábulo “quando”, a informante o apaga e o substitui por “nos finais de semana”; em outro ponto, a palavra “dar” foi substituída por “nacer”, e “mês” deu lugar a “mesmo”. A releitura é feita no texto; aceita a forma, segue o trabalho de leitura e correção. Outras substituições foram realizadas: a palavra “coçava” foi digitada em

lugar de “coça” e, na palavra “tampadas”, a sílaba postônica final “-das”, foi trocada por “-las”, formando a palavra final “tampalas”. Na página 49, as reelaborações aconteceram na palavra “pudesse”, que foi substituída pelo trecho: “poderia ter apanhado muito menos”, e, na página 53 do relato, na primeira sílaba do vocábulo “sutro”, ou seja, apaga “su-“, substituindo por “li-“, tornando-se, portanto, “litro”.

Na página 54, detivemo-nos observando seus movimentos reveladores de pausas, hesitações e indecisões, denotadas pela inquietação do cursor na tela do computador. Este comportamento demonstra o trabalho de reflexão sobre o que escrever e como fazê-lo. A ação seguinte é reveladora deste trabalho reflexivo: lê o texto e, durante a leitura, faz uma correção no seguinte trecho: “então quando nos viemos 'de'”, apaga o grafema “e” da palavra “de” e troca pela vogal 'a', demonstrando ter percebido a ausência de concordância em gênero com o substantivo seguinte “carvoeira” do lico *agenti so tinha*. O próximo movimento foi de apagamento da palavra “tinha” e, na sequência, de outra palavra: “mós”. Logo após ter feito todas estas correções, relê as modificações realizadas, em voz baixa, parecendo não estar segura desta marcação, isto é, das alterações realizadas. Esta releitura, em voz alta ou baixa, parece dar o aval final para a aceitação do trecho modificado. Um fato relevante, observado durante as correções, diz respeito à falta de percepção na leitura e na correção do erro ortográfico presente no vocábulo 'baraco' > barraco, escrito com apenas um erre em vez do dígrafo, ou seja, este vocábulo sucede a preposição inserida na página 54. Provavelmente foi o vocábulo 'baraco' o gatilho da mudança e da correção da preposição 'de' para a preposição 'da'.

Aqui paramos para fazer uma reflexão: embora a informante, em seu depoimento, em sessões anteriores, destacasse o fato de sentir-se incomodada com as palavras marcadas como desviantes da norma padrão, faz um trabalho de releitura e reelaboração dos trechos. Observando todo o processo, percebemos que nem todos os vocábulos marcados despertaram sua atenção, assim, muitas palavras com erros ortográficos não são visíveis aos olhos de nossa informante, passando, por conseguinte, despercebidas.

Voltando à nossa análise, destacamos que foi possível levantar uma sequência de atos que se repetem na reelaboração textual, ou seja, na correção do texto ou vocábulo, inicialmente é feita uma leitura silenciosa ou em voz baixa; em seguida, é hora da correção, realizada por meio de apagamento, troca ou inclusão e,

por fim, uma releitura confirma, ou não, as alterações executadas. Após esta fase final, ou seja, após a correção, a leitura em voz bem baixa demonstra insegurança quanto às mudanças realizadas; entretanto, se houver alguma vacilação, por alguns segundos que seja, ela retoma o trecho mais uma vez e faz outra leitura; do contrário, segue com o trabalho de leitura e revisão. Percebe-se que há uma correlação entre o envolvimento da leitura em voz alta, a verificação das hipóteses levantadas e, por fim, a confirmação ou negação de todo o processo. Esta fase termina após a leitura final que, se for aceita, faz a informante passar adiante e, se negada, leva a duas ações: refacção ou apagamento e o retorno à forma primitiva.

A introdução à reflexão sobre a rotina trabalhada e sobre os caminhos trilhados no processo da escrita textual representa não apenas uma porta de entrada para o domínio da representação escrita, mas um domínio do código que liberta o sujeito tanto como autor quanto como escritor. A aceitação da forma final da escrita pode ser comparada a uma moeda em que cara e coroa, harmonicamente, convivem, isto é, de um lado, naquele momento, é um passo de libertação do escritor do seu texto e, do outro, o início do domínio do texto pelo leitor. Durante o processo de alfabetização e letramento, o aluno aprendiz atua como leitor e escritor do seu texto.

Seguimos nossa análise observando outras ações de refacção ao longo do texto. Na página 48, a ação verificada foi de **acréscimo de segmento** do artigo plural "as" antecedendo a palavra "cadeia". Mais uma vez, a informante leu o trecho não percebendo, na oração, a necessidade de fazer concordância de número do artigo feminino plural com o substantivo feminino singular 'cadeia'. Em dois outros trechos, entretanto, nas páginas 52 e 69, verificamos sua atenção dirigida às concordâncias verbal e nominal. Faz o apagamento do trecho "uma menina que", substituindo-o por "um menino de", relê o texto e prossegue com a leitura. Mais uma vez se confirma que uma releitura seguida de uma breve pausa mostra a certeza da decisão tomada com relação à escrita ou a retomada da correção. No primeiro parágrafo da página 69, no trecho que descreve uma festa surpresa que as filhas de sua vizinha ofereceram à mãe, ela faz o seguinte relato "[...] quatro filhas maravilhosas que fizeram uma Homenagem para ela lindo...". Nesta oração, observamos duas correções relevantes que deveriam ter sido efetivadas: tempo verbal do verbo fazer - fizeram > fizeram e a inobservância do uso de letra minúscula em meio de sentença, contrariando a regra. Entretanto, a única ação

realizada foi a de apagamento da letra “o” do adjetivo masculino “lindo”, substituindo-a pela letra “a” em 'linda' para concordar com o substantivo feminino 'homenagem'. Em contrapartida, na página 70, registramos a sua percepção da inadequação da terminação verbal ao corrigir com “m” o final da palavra “izolava” > 'isolavam', presente no trecho “[...] porque eles mi izolava tanto”. Outra correção da concordância nominal, levantada no trecho, refere-se a “a coisa que eu mais amo e a minhas filhas.” Neste caso, verificamos a percepção da concordância nominal com a correção do artigo feminino plural 'as', relacionado ao substantivo plural 'filhas', no trecho “as minhas filhas”. (p. 69).

As possibilidades, abertas ao aprendiz durante sua produção textual, de elaborar e reelaborar hipóteses e testá-las, sem prejuízo do texto, é uma das grandes vantagens defendidas neste trabalho com relação à escrita na tela do computador. Os movimentos de leitura, inserção, substituição, apagamento, trocas e retorno ao texto inicial despontam como recursos preciosos para a descoberta das normas que regem a representação da linguagem escrita. Sem o medo do erro, com as possibilidades abertas para se testar várias e repetidas vezes as novas possibilidades, abre-se uma maior probabilidade de o aluno, por amostragem, descobrir a forma de acordo com a norma padrão. Conforme apontado pela informante, em sessão anterior, estes testes conferem a ela a certeza de que aprendeu a forma correta e não mais se esquecerá.

Entre as páginas 48 e 72 do relato, foi possível levantarmos uma sequência de ações referentes à **correção ortográfica**: inicialmente ela, na página 48, percebeu uma separação vocabular inexistente, sendo assim retirou os espaços entre 'pai' e 'zana' corrigindo para “paizana”. Na página 52, faz uma leitura do trecho e corrige o vocábulo “timar”, apagando o grafema “-m” que substitui pelo dígrafo 'nh'+ 'a' (-nha”), registrando a palavra escrita 'tinhaar'; após ter concluído a ação, relê a palavra e descobre a duplicação dos as, retorna ao cursor e apaga o “-ar” que tinha restado da palavra original e deixa a palavra “tinha”. Embora tenhamos verificado, durante a análise dos fenômenos fonético-fonológico do relato, na parte I deste trabalho, que ela não tem, ainda, o domínio de regras que governam a linguagem escrita com os segmentos 'ch' e 'x', percebemos, na transcrição deste trecho do relato, que há uma oscilação em alguns vocábulos: a correção da palavra “xamado”, trocando o “x” por “cha”. Após ter feito a correção, faz novamente a leitura do trecho corrigido, percebendo que ficou na palavra dois 'as', retorna e apaga a letra “a”, conferindo

mais uma vez a palavra final: “chamado”. Também na página 52, nos vocábulos “xegava” > 'chegava' e 'axeí' > 'acheí', apaga a letra “x” e digita no seu lugar o dígrafo ‘ch’.

Outras correções ortográficas foram observadas na página 71, com a inserção do grafema “i” depois do 'm', no vocábulo “comgo”; o apagamento da palavra “tinha” e a digitação, novamente, do trecho “ele agora já esta sifalando comgo minha tia tinha mi falado...”. Reconhece a escrita desviante do vocábulo “ajente”, apaga o grafema “j” e digita em seu lugar o grafema correto “g”; também percebe a incongruência do vocábulo hipossegmentado “disque”, inserindo uma separação vocabular entre o verbo 'diz' e a preposição 'que'. O primeiro vocábulo com uma forma desviante dis > diz. Este segmento final de palavra é um complicador no processo de aquisição da escrita por, sozinho, não ter o poder de mudar o campo semântico da palavra, não sendo, portanto, reconhecido como portador de uma escrita desviante da padrão. A percepção, também, da segmentação vocabular desviante foi verificada no trecho “omeu pai”, que, de forma firme e atenta, foi corrigida por ela ao colocar o cursor depois da letra “o”, introduzindo um espaço entre 'o' e 'meu', definindo a forma correta final “o meu pai”. (p. 71)

Durante a refacção textual, detectamos, também, que houve, por parte da informante, a certeza de que teria ajuda caso necessitasse, ou seja, uma **interferência da pesquisadora** vista como uma parceira participativa. Essas interações tornam-se visíveis em algumas ocasiões, como, por exemplo, quando a informante estava trabalhando na página 51, surge uma dúvida, e ela chama pela pesquisadora: “ô Rivânia!”, depois desiste e diz: “É... não, depois eu vejo com cê isso aqui”. Ela se mostra mais determinada a sanar sua dúvida sozinha, pega um livro e o folheia, como se estivesse pesquisando alguma palavra.

As **interferências das ações do cursor do editor de texto**, corrigindo uma palavra, foram percebidas por ela, o que aguçou, também, sua consciência fonológica. Na página 52, por exemplo, ela digitou a palavra “maria” com a primeira letra em minúscula, mas o corretor ortográfico corrigiu automaticamente para letra maiúscula, ela percebe, mas não faz nenhuma ação de mudança. Na página 53, colocou o cursor no final de um parágrafo, digitou o texto seguinte com letra minúscula, e o corretor do *Word* alterou para letra maiúscula automaticamente:

Quando o meu pai chegou da carvoeira eu comtei para o meu pai e eles mostrarão para o meu pai que a cobra estava morta já mas ainda estava dentro do litro e que eles ia jogar ela fora emtão já que eu estava comedo e eles de fato jogou na frente do meu pai mais jurarão que não tinha mi falado aquilo comigo e com isto morreu o assunto porque o meu pai não era de ficar cassando friga sabe nunca foi omem de cassar briga so com as mulheres dele.”

Os erros ortográficos contextuais passaram despercebidos. Vocábulo como 'comtei' > contei, 'emtão' > então, 'assumto' > assunto, 'friga' > briga e 'omen' > homem, com escrita contrária à norma padrão, não foram corrigidos por ela. Outras **complementações do relato, oscilações e reflexão sobre a leitura foram** observadas nas seguintes posturas: ao escrever a palavra “dentro”, escreve “dentra”, apaga a letra “a” e corrige a palavra, digitando “o”; em seguida, digita “...falado aquilo comigo...” faz uma pausa, reflete sobre o que está escrito e sobre o que escreveu, relendo o trecho e prossegue seu trabalho de reelaboração continuando a digitar “...e com isto...”. Digita em outro trecho “...so com as mulheres dele.” Para, reflete, relê o trecho e coloca ponto final no enunciado, ainda na página 53.

Na página 56, coloca o cursor no final da frase “E eu mi lenbro que nos não tinha botijao e nem fogão”, digita “Porque”, para, lê e reflete sobre a escrita. Continua a leitura para a reelaboração “...La na rossa agente não tinha fogão de lenha”. Coloca o cursor depois da palavra 'fogão', para, lê, e, depois de um tempo, resolve não fazer nenhuma alteração e continua digitando: “a gás so de lenha e no bento tmabem era fogão de lenha.” No trecho, “e eu mi lenbro que eu falei para ela que ela não podia falara isto e quando...”, a informante coloca o cursor depois da palavra “podia” e inclui o vocábulo “ter”, em seguida, põe o cursor após a palavra “isto” e a apaga, em seu lugar digita “aquilo”.

Cabe, aqui, nova reflexão: um fato relevante, quando se analisa um trecho gravado de uma reelaboração textual, é a percepção que devemos ter sobre o movimento que mostra onde o cursor para. Este lugar de fixação do cursor delimita o tamanho, o bloco de leitura que a informante determina no seu relato para fazer a correção. Com o cursor, ela vai especificando o tamanho de sua leitura; dessa forma, pudemos verificar, em nossa pesquisa, que ela não lê parágrafos de duas, três linhas, mas apenas pequenas sentenças com menos de uma linha; suas leituras foram assim cadenciadas: marcação do tamanho do bloco de leitura, colocação do

cursor, delimitando uma fronteira, leitura para si, reflexão, correção e releitura para verificar se o que fora modificado pode ser aceito. O cursor delimitou o ponto final da leitura que ela marcava previamente para poder analisar, refletir sobre as mudanças a serem implementadas e decidir se deveria ou não fazer as correções finais. Durante a escrita, também verificamos o refinamento com relação às palavras que ela utilizou na 1ª versão do relato. Assim, ela fez **trocas semânticas** relevantes, apagando o trecho “-a cara” e digitando “-o rosto”; e complementando, como na página 57, em que um enunciado se mostrava, inicialmente, vago, colocando o cursor no final do parágrafo, após a palavra “filhos”, e digitando “mas hoje eu sei que ele também o ama apesar de tudo ele o ama.”

Nesta análise, realizada a partir de uma gravação da sessão de reelaboração textual, verificamos que a informante se posicionou como sujeito autônomo nas tomadas de decisões, fazendo *inclusão de vocábulo*, agindo reflexivamente sobre as ações de *apagamento* dos vocábulos e, se necessário, fazendo, também, o *apagamento e a substituição nos acréscimos de segmento, na correção ortográfica*, corrigindo quando o vocábulo parecia alheio à norma padrão. Não hesitava, se sentia a necessidade de um esclarecimento, solicitava a ajuda e a *intermediação da pesquisadora*, embora constatássemos que ela, na maioria das vezes, colocava-se como sujeito ativo deste processo de reelaboração textual. Assim, as *interferências das ações do cursor do editor de texto* levaram-na, ao longo das reelaborações, a descobrir a regra do uso de letras minúscula e maiúsculas. Por fim, dados valiosíssimos foram levantados em relação ao aprendizado da escrita pela informante, evidenciados nas leituras das sentenças e em sua percepção de que parte do que havia escrito no relato precisava de complementações; em algumas ações, ela apresenta oscilações na escrita sobre a forma ortográfica de um mesmo vocábulo, o que a leva a fazer uma reflexão sobre a leitura e, em consequência, a fazer algumas trocas semânticas.

5.4.6 A relevância do uso do computador - viés do professor

Emília Ferreiro (1999) já postulava o poder das tecnologias no processo de alfabetização quando convidou os educadores a observarem as profundas transformações que o avanço das tics vinham promovendo no ensino-aprendizagem,

na escola daquela época, há quase duas décadas. Em sua concepção, não se tratava apenas de ficar *alerta às mudanças que estão acontecendo [...] mas reconhecer que mudanças são necessárias, em níveis educativos*. Mudanças essas que sempre chegam atrasadas na escola, neste espaço institucional formal, que, no geral, barra as inserções do novo, vê com descaso as inovações, especialmente aquelas que chegam para aproximar o mundo exterior do que está dentro dos muros "herméticos" daquela que é considerada a maior agência de letramento formal.

Para além do fato irrefutável da necessidade de integração de novas tecnologias ao espaço escolar, atualmente, a discussão que se faz presente e urgente é como estabelecer esta relação dialógica entre educação e tecnologia, abordando o uso do computador como ferramenta de ensino-aprendizagem, da leitura e ou da escrita, compreendendo estes como processos distintos, mas concomitantes e complementares. É imprescindível que o professor planeje suas atividades de modo coerente com as situações didáticas que ele quer executar, que conheça os caminhos a serem desbravados e tenha certeza dos resultados que almeja e/ou planeja alcançar. Estas atividades devem ser motivadoras para os alunos, desafiadoras, instigantes, proporcionando aos alunos um aprendizado reflexivo da/sobre a linguagem que ele usa e manipula, mas que está aprendendo a perceber, em códigos gráficos ou ortográficos, as suas nuances. Partindo desses pressupostos, a inserção do uso do computador, durante a refacção textual realizada pela informante em seu relato autobiográfico, digitado e gravado pelo programa *camtasia*, ajudou a levantar as hipóteses experimentadas por ela durante seu trabalho com o texto, com a língua, construídas em sessões de letramento, e experimentadas, também, por ela fora da escola. Ademais, possibilitará aos educadores conceber ou descobrir esta ferramenta como um poderoso instrumento de reflexão sobre a sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, adotá-lo como ferramenta de avaliação diagnóstica processual dos seus alunos, em especial, durante a fase de aquisição da escrita.

Assim, por meio de gravações, o professor, como analista e avaliador, poderá levantar as dificuldades de cada aluno de sua turma com relação ao processo de escrita, perceber eventos esporádicos de letramento digital e se conscientizar dos vocábulos antes escritos, mas que foram ou não revisados, compreendendo a estreita e multifacetada relação entre a palavra escrita e o inventário ortográfico da língua. A partir destas constatações, o professor pode

identificar as condições materiais e estruturais necessárias para ensinar, procurando criar um ambiente alfabetizador que favoreça não apenas o ensino, mas também o processo de aprendizagem.

Na seção seguinte,  pontaremos como as tecnologias de informações e comunicações podem ser instrumentos auxiliares no processo de ensino.

5.4.7 Como instrumento auxiliar de avaliação diagnóstica

Como dito anteriormente, as tecnologias podem auxiliar o professor a proporcionar um novo ambiente de aprendizado marcado não apenas pela interatividade do aluno com as tics, mas também por sua atratividade, isto é, pela forma de aprender instigando o aluno a ser autônomo no seu processo de construção de conhecimentos, realidade contrária ao que se constata na maioria das salas de aula atualmente, em que sobrevive ainda a velha dicotomia da relação verticalizada professor - aluno, mesmo que sorrateiramente esta esteja sendo substituída pela tríade estudante – professor – e tecnologias digitais, em sua forma mais ampla.

Nas escolas de José de Freitas, no Piauí e Hortolândia, São Paulo, o sucesso destes projetos de inserção digital, formação do professor, dentre outras iniciativas realizadas nas escolas, desencadeou vários questionamentos sobre os métodos de ensino até então utilizados e as práticas pedagógicas que estavam em vigor nestas escolas. Conforme amplamente discutido no referencial teórico, atestamos que não é o computador que deve ser responsabilizado pelo fracasso ou sucesso de uma turma, ele não deve ter o papel de redentor da educação. O que estes estudos apontaram é que é necessário existir uma associação entre investimento na formação docente e treinamento dos profissionais educadores para usar as tecnologias assertivas; um planejamento construído com o engajamento de gestores, coordenadores pedagógicos, professores, com objetivos definidos e estratégias direcionadas para a realização das atividades na escola; conhecimento do público alvo, além de uma efetiva avaliação dos resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem realizada em cada etapa. É importante que, além de ter acesso às tecnologias, o professor saiba como melhor integrar estas ferramentas ao conteúdo trabalhado, levando em consideração, no seu

planejamento de atividades, o domínio em relação às tecnologias e aos conhecimentos prévios dos estudantes, antes de apresentar novas propostas pedagógicas. Levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos é fundamental para a elaboração do plano de aula. Os alunos podem contribuir não só com o planejamento do conteúdo das aulas, mas também com a execução das atividades propostas, sugerindo novos olhares sobre estas, mostrando como eles querem aprender e compartilhando com o professor seus conhecimentos de tecnologia, para ajudá-lo a adaptar as práticas de alfabetização em sala de aula, o que torna a interrelação mais interessante para todos.

Esta concepção, quanto à forma colaborativa de se fazer educação, vai ao encontro da visão de sala de aula defendida por Levy (2000), quando afirma que, nas salas de aula, todo mundo sabe alguma coisa, e ninguém sabe tudo. Hoje, já se observa uma mudança na forma de abordagem em sala de aula. O professor precisa compreender que não há mais espaço para o ensino centrado em sua figura e que ele vem sendo substituído por um ensino centrado no aluno. O que se tem observado nas escolas, atualmente, conforme declaram Chandler- Olcott & Mahar (2003), é que cada vez mais os estudantes estão chegando à escola mais letrados nas novas tecnologias digitais, mais experts do que seus professores. Gordon (2009,p.61) defende que o papel do professor é o de construir este ambiente de aprendizagem menos "sábio no palco " e mais "guia ao lado", ou seja, esta mudança corresponde a um anseio das novas gerações de ter professores preocupados em ser agentes de mudanças, líderes de tecnologia e mediadores no processo de ensino-aprendizagem e não o comandante de uma sala de aula em cima de um tablado, sentindo-se superior. 

Outra variável relevante a ser observada são os conteúdos programáticos que devem ser construídos, seguindo as normatizações do projeto político-pedagógico, além das necessidades naturais de sua classe. Os computadores poderão ajudar a escola e os professores a realizarem um processo contínuo de alfabetização e letramento. Para isso é requerido do aluno que: (i) aprenda a trabalhar em grupo e de forma colaborativa; (ii) deixe fluir sua criatividade (iii) seja o impulso para um projeto de pesquisa realizado pelo professor em sua sala de aula; (iv) permaneça o alvo da construção e socialização do saber coletivo; (v) domine o processo de construção de uma aprendizagem autônoma; (vi) interaja com o professor assumindo o seu papel de destaque como aprendiz na sociedade contemporânea,

não mais como aquele que apenas aprende, mas também o que ensina. O professor, por outro lado, deve assumir o seu papel de mediador do conhecimento, fazendo uma triagem transversal dos dados escritos pelos alunos para fazer uma avaliação diagnóstica, identificando a fase de aquisição de base alfabética em que se encontram os mesmos (SANT'ANA, 2013; COSTA ET AL; 2005).

Na educação de jovens e adultos, por exemplo, o alfabetizador encontra dificuldade para avaliar a fase em que o aprendiz se encontra no processo de aquisição da linguagem escrita, pela ilegibilidade do traçado gráfico das letras e das palavras, reflexo da coordenação motora fina comprometida com mãos que trazem marcas do trabalho braçal na agricultura, nas construções civis, dentre outras profissões, o que, muitas vezes, contribui para uma escrita ilegível impossibilitando um primeiro diagnóstico. O uso do computador, com um programa de gravação de tela, como o *camtasia*, forneceria ao professor dados relevantes, gravados em arquivos, que beneficiam uma avaliação processual da aquisição da linguagem escrita, desde aquela inicial, passando por análises transversais e, no final do período, uma avaliação completa geral, enfatizando os ganhos do processo de construção da escrita. Este fato, por si só, já mostra a importância e relevância da inclusão digital dos professores, ou seja, o uso da tecnologia como instrumento que potencializa a compreensão sobre os processos de aquisição da escrita, durante os estágios de alfabetização. Estes dados, quando analisados ao longo das etapas, podem ajudar de várias maneiras o professor a reestruturar seu plano de trabalho com relação ao conteúdo trabalhado: (i) explorando conteúdos que os alunos não estão acompanhando; (ii) adaptando e aprofundando os temas trabalhados ao perceber que os alunos avançaram mais do que sua proposta exposta no plano de aula e (iii) permitindo inventariar o nível da turma para planejar a confecção dos planos de aulas do semestre, do ano letivo, montando um banco de dados com todas as produções para serem sua fonte de consulta/pesquisa no planejamento dos conteúdos a serem explorados na turma em série subsequente.

5.4.8 Considerações de Final de Capítulo - Parte II

Neste capítulo, propusemo-nos a refletir sobre duas questões, quais sejam: a influência do uso do computador sobre o processo de aprendizagem, durante a

escrita de vocábulos, e a importância e relevância da inclusão digital dos professores, usando tecnologias durante os diversos estágios de alfabetização.

A discussão deste capítulo foi embasada em dados presentes no *cópus* e exposta ao longo de 8 subsessões, com os seguintes tópicos: habilidades motoras requeridas para se chegar à escrita na folha de papel; gestos gráficos: folha de papel e tela do computador; reflexões sobre a escrita manuscrita e realizada no computador - olhar da informante; relato do processo de inclusão e letramento digital - olhar do pesquisador; o antes e depois da correção textual usando o editor de texto; refação textual - descrição do processo; a relevância do uso do computador - viés do professor e, por fim, o computador como instrumento auxiliar de avaliação diagnóstica.

Para desenvolver a reflexão, descrevemos, inicialmente, o percurso que um aluno deve experienciar até o amadurecimento de suas habilidades motoras finas necessárias à escrita no papel ou na tela de computador. Fundamentamos nosso trabalho em pesquisas brasileiras e estrangeiras de referência, na área de motricidade; elencamos as etapas do domínio das habilidades requeridas para a superação dos estágios desde a escrita no papel, dos rabiscos, até o domínio da escrita das palavras. Após a exposição dos controles exigidos, apontamos as particularidades da escrita na folha de papel e na tela do computador. Enumeramos as especificidades destes dois meios de escrita e, em seguida, apontamos as vantagens da escrita manuscrita e as daquela que utiliza o editor de texto na tela do computador, ambas embasadas em informações coletadas em depoimentos da própria informante. Sob o olhar do pesquisador, levantamos os ganhos inventariados na análise do processo de inclusão digital da informante, citando dados relevantes sobre as ações realizadas por ela durante a escrita e reelaboração textual. Os elementos extraverbais, como os recursos de revisão textual do *word*, foram apontados como um dos gatilhos para o trabalho epilinguístico da informante, durante a escrita dos vocábulos, por salientar nos mesmos os desvios ortográficos com traços de cores diferenciadas, ou seja, ora apontando erros de representações gráficas, ora erros de concordância ou de regência, tanto na primeira quanto na terceira versão. Assim, mostramos que há, sim, influência do computador e de seus recursos sobre o processo de alfabetização. Como percebemos, a partir da análise da escrita na tela, o despertar da informante para os erros gráficos parece ainda passar pela testagem de hipóteses locais, como já dizia Abaurre (1988), uma vez

que em uma sentença percebe e corrige um erro contextual em um vocábulo, mas não percebe **semelhantes erros** em vocábulos vizinhos. Todas as particularidades da escrita realizadas no computador, evidenciadas e discutidas em todas as sessões, serviram como fundamento para mostrarmos a influência do seu uso sobre o processo de aprendizagem durante a escrita de vocábulos.

A importância e relevância da inclusão dos professores no uso dos instrumentos tecnológicos, durante os estágios de alfabetização e na reelaboração textual discente, foram amplamente discutidas e fundamentadas em resultados de pesquisas desenvolvidas no Brasil e além mar, as quais discutiam o papel da inclusão de tics na sala de aula regular ou de EJA. Apontamos, ainda, algumas vantagens da inclusão destes instrumentos tecnológicos na escola, dentre elas podemos citar o poder de aproximar as experiências dos alunos vivenciadas fora dos muros da escola com aquelas que se desenvolvem no interior da instituição escolar. A implementação de atividades motivadoras, desafiadoras, instigantes que possibilitem um aprendizado reflexivo da e sobre a linguagem, que o aluno já usa e manipula com maestria pode levar o aluno a refletir sobre o uso didático dos meios tecnológicos como instrumento para potencializar sua aprendizagem, o que vai pressionar a direção, a coordenação e os docentes a reconhecerem e valorizarem o papel social do aluno dentro da escola, como agente ativo, participativo, colaborador e analista crítico do que aprende nos bancos escolares, propiciando a estas instâncias o repensar a escola que está sendo oferecida a este público de hoje.

O uso das tecnologias serve para instigar o aluno a manipular mídias com determinada finalidade pedagógica e de forma reflexiva, ação esta sempre mediada por um professor, que vai utilizar estas atividades com o computador como instrumento de reflexão sobre sua prática pedagógica e como ferramenta de avaliação diagnóstica processual dos seus alunos.

Acreditamos que a maior relevância da inserção da tecnologia digital (o computador com seus programas específicos) no processo de alfabetização, apresentada neste trabalho, tenha sido a de demonstrar as possibilidades que se abrem para uma avaliação diagnóstica completa, vertical e transversal, podendo-se identificar as dificuldades individuais de cada aprendiz, através da escrita de um único texto ou durante o processo de escrita de textos, ao longo de um bimestre, semestre ou ano letivo.

Através da análise das gravações do processo de reelaboração de um texto, podemos fazer um levantamento das dificuldades individuais e do grupo; estruturar as aulas a partir dos eventos observados e analisados, propondo atividades que ajudem a estreitar a multifacetada relação entre a palavra escrita e o inventário ortográfico da língua.

Adicionalmente, as tecnologias ainda ajudam o professor a ofertar a seus alunos um ambiente de aprendizagem marcado pela interatividade, atratividade, integração ao conteúdo trabalhado, além de permitir um planejamento e execução das atividades sugeridas por meio da parceria estabelecida entre os olhares docente e discente, pois, conforme atestam Chandler- Oloctt & Mahar (2003), cada vez mais os estudantes estão chegando à escola mais letrados nas novas tecnologias digitais, mais *experts* do que seus próprios professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição inicial deste estudo foi a de analisar os erros ortográficos encontrados no relato autobiográfico manuscrito e digitado de uma informante que adquiriu a escrita quando adulta. Este trabalho foi concebido durante a leitura reflexiva de um projeto de doutorado, já concluído na UFMG, desenvolvido pela profª Drª Rivânia Maria Trotta Sant'Ana. A autora convidou-nos a ler seu trabalho que nos encantou, a princípio, pelo tema e pela riqueza de possibilidades que se abririam para uma pesquisa pelo viés fonético-fonológico sobre os erros ortográficos produzidos por uma aluna de EJA ainda em fase de aquisição da linguagem escrita. Embora alguns trabalhos já tivessem analisado dados de alunos de Educação de Jovens e Adultos, pelos mais diversos vieses, nesta pesquisa, poderíamos investigar, além dos erros presentes em uma versão manuscrita autobiográfica, também, o processo de reelaboração textual empreendido pela informante por meio da análise de dados gravados durante as suas sessões em que usava o computador.

Na introdução deste trabalho, delimitamos nossa tese, traçamos os objetivos a serem alcançados, justificamos o fato de se desenvolver uma pesquisa desta natureza, demonstramos sua relevância e, além disso, contextualizamos o trabalho, expondo os vieses mistos de análise adotados.

No capítulo 1, expusemos a base teórica que fundamenta nossa análise e delimitamos a problemática – análise dos erros ortográficos, como produto de uma escrita autobiográfica manuscrita e no computador, observando seu processo de desenvolvimento e comparando os dados da 1ª como os da 3ª versão. Em seguida, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados: depoimentos, relato autobiográfico manuscrito e digitado, gravações de reelaborações textuais. Detalhamos, em forma de tutorial, a explicação das etapas de gravação e edição dos dados coletados nas gravações realizadas com a informante durante as sessões de reelaboração textual.

No capítulo seguinte, situamos historicamente nossa informante, por defendermos que, mesmo esta pesquisa não se concentrando na área da Educação, mas na área da Linguística Aplicada, deveríamos conhecer mais de perto quem é este sujeito produtor do relato, escritor e leitor do texto que iríamos analisar. É imprescindível conhecer sua história de vida, seu processo de escolarização, as

redes sociais a que pertence/pertenceu, para levantar e compreender o ambiente letrado em que vive/viveu antes de adentrarmos na descrição dos erros ortográficos presentes no relato por ela produzido.

Para iniciar esse levantamento, priorizamos a coleta de dados dos sujeitos participantes do ciclo social da informante, expondo graficamente cada um no quadro da rede social proposto por Sluzki. Ao conhecer sua rede de relações, poderíamos identificar variáveis que teriam favorecido sua evasão escolar. Assim, através do conhecimento dessas variáveis, é possível compreender o papel relevante que o ciclo social familiar da informante exerceu em sua relação com a escola, em seu processo de escolarização e no seu nível de alfabetização. Com a exploração destas variáveis, analisamos os dados da escrita a fim de responder aos objetivos principais deste trabalho, quais sejam: (i) tipificar os erros mais frequentes presentes no relato em versão manuscrita, que podem ser explicados na versão digitada; (ii) investigar as sequências de experimentação de transposição das regras utilizadas da fala para a escrita, na versão manuscrita e nos depoimentos coletados; (iii) observar se há um padrão característico de "aquisição" da escrita pelo sujeito adulto na versão manuscrita; (iv) averiguar se há influência do uso do computador sobre o processo de aprendizagem (consciência fonológica) da informante desta pesquisa, durante a escrita dos vocábulos; (v) comparar os erros ortográficos da versão do relato manuscrito com a escrita presente na 3ª versão do mesmo e, por fim, (vi) apontar a relevância da inclusão digital dos professores, a fim de que possam usar tecnologias que potencializem a compreensão sobre processos de aquisição da escrita durante os diversos estágios de alfabetização.

Analisar um corpus dessa natureza, levando em consideração não apenas os erros, mas também a história de vida da informante, permitiu-nos refletir sobre as políticas públicas e as pesquisas em educação que ainda estão longe de retratar a realidade de uma parcela significativa dos alunos, especialmente daqueles provenientes das classes sociais mais desfavorecidas. Há mudanças significativas, cuja premência é identificada em dados de Educação. Uma das primeiras poderia estar relacionada à coleta de dados sobre os alunos egressos da escola em idade escolar adequada. Defendemos que a vida social do aluno deveria ser acompanhada pela escola, de modo que variáveis, como o não comparecimento, a mudança de domicílio, o abandono, seriam monitorados e, desta forma, verificar-se-ia se o aluno fez a transferência de instituição, se está ou não frequentando a escola

etc. Este levantamento permitiria à instituição compor, de fato, um retrato da situação escolar do aluno, levando em consideração a história de sua vida e de sua escolarização, a situação social de sua família, seu ciclo social de pertencimento e, desta forma, tentar preencher as lacunas abertas em sua formação escolar, resultado de situações de abandono e de reingresso deste aluno na escola, pelos mais variados motivos, parte deles relacionados ao trabalho itinerante do(s) seu(s) pai(s), caso específico do sujeito desta pesquisa, nossa informante. Sem a compreensão desta dinâmica familiar, das causas do abandono da escola e do regresso deste aprendiz aos bancos escolares, tardiamente, os números das estatísticas não demonstrariam com propriedade os fatores mais determinantes desta exclusão e não propiciariam um olhar real sobre esta problemática, além de que não apresentariam soluções que contemplassem salas de aula itinerantes, como uma das possíveis respostas aos anseios de grupos desta natureza. Como resultado, o que vemos são informações incompletas, longe da realidade que os números contemplam e que descrevem o êxodo escolar.

A sensibilidade demonstrada pelos educadores da escola do distrito de Bento Rodrigues não se limitou à construção de conhecimento, mas ressignificou os saberes construídos pela informante, colaborando com a sua formação escolar e dando suporte para a execução de suas tarefas escolares. A escola distrital criou um espaço de comunicação e diálogo, de compreensão de que a vida que acontece dentro da escola tem reflexos naquela que acontece fora do espaço escolar e vice-versa. Por meio da composição das redes sociais da informante, com as informações extraídas do relato sobre os sujeitos influentes na sua vida, trouxemos à luz informações sobre sua família, aspectos da cultura, da classe social e do grau de escolarização, a influência das relações entre escola e família e as práticas e os eventos de letramento vivenciados por ela. Identificamos que há uma associação clara entre a situação social da família de baixa renda (pais analfabetos, empregos temporários, moradia sem acesso ao espaço escolar) com a concepção de que o processo de escolarização não é importante para mulheres, de que o aprendizado da escrita não tem uso funcional e de que a escrita não é valorizada, variáveis relevantes e contribuintes para a compreensão de todo o processo de inserção e exclusão do espaço escolar, revelados já, em parte, no histórico de escolarização da informante.

Ao longo do capítulo 4, apresentamos, analisamos e discutimos os erros ortográficos da versão manuscrita e digitada do relato autobiográfico, tentando responder aos objetivos específicos propostos na introdução de nosso trabalho.

Para responder ao primeiro objetivo, *tipificar os erros mais frequentes presentes no relato, em versão manuscrita*, fizemos uma descrição pormenorizada de cada erro ortográfico, seguindo a proposta de categorização por contexto vocálico e consonantal. Com os resultados de nossa pesquisa, dialogamos com os dados de trabalhos mais atuais, desenvolvidos no Brasil, sobre a escrita de alunos em processo de alfabetização, quer sejam adultos ou crianças. Identificamos que os erros grafados pela nossa informante adulta são similares aos cometidos por todos aqueles aprendizes adultos ou crianças em fase de aquisição da linguagem escrita e se caracterizam como tentativas de alcançar a forma ortográfica padrão. Apontamos, ainda, que existe uma elevada complexidade nas escolhas a serem realizadas pela informante entre as regras contextuais, fonético-fonológicas, dialetais, dentre outras, que podem determinar as formas finais de escritas de um vocábulo durante o processo de aquisição da ortografia. Mesclamos nossa análise com considerações pedagógicas, mostrando a necessidade de ações didáticas e linguísticas no ensino do português, entrelaçando o ensino da língua pátria com as relações existentes entre os sistemas linguístico e ortográfico.

Portanto, ao pormenorizar cada erro, caracterizado como fenômeno linguístico, comparando as duas versões, tentamos responder ao primeiro objetivo deste trabalho, ressaltando o viés de análise escolhido para ser executado, seja fonético-fonológico ou, como diríamos, de cunho apenas linguístico, ou ainda, intermediado por uma análise de cunho social. Procuramos deixar claro, ao longo de nossa pesquisa, que esta investigação trata da análise da produção manuscrita e digitada de uma informante, da sua representação grafocêntrica e não da produção sonora. Para elucidar alguns fenômenos que não são explicados pelos vieses anteriormente citados, lançamos mão das pesquisas sociolinguísticas para tratar de alguns erros ortográficos que apontam para as relações estabelecidas entre a fala da informante e sua escrita, ou até aqueles erros relacionados aos aspectos extralinguísticos, de influência dialetal, de escolaridade e de cunho social, tais como: a hipercorreção, a epêntese e as trocas da vibrante simples [r] pela lateral [l].

Após realizadas as categorizações dos erros ortográficos do relato, analisamos todos os dados e apresentamos algumas considerações finais sobre a escrita de nossa informante adulta, ex-aluna de uma sala de aula de EJA. Os erros mais frequentes levantados no corpus  em respeito à escrita de um fonema que pode ser representado por mais de um grafema, ou erros de representação múltipla, como, por exemplo, os fonemas /s/, /k/, /ʃ/ e /R/. Estes erros, são, normalmente, em parte  nados pelos aprendizes ao longo do Ensino Fundamental I até as séries finais do Ensino Fundamental II, fato não verificado nos dados da informante.

Fizemos o levantamento dos mais variados erros ortográficos nas duas versões: aqueles relacionados à escrita do -ão e -am; da troca de segmentos, tais como em “quando → guanto” e das nasais 'm' por 'n' e vice-versa; os relacionados à presença da harmonia vocálica, do apagamento consonantal ou das trocas da fricativa alveolar desvozeada /s/ pela oclusiva bilabial desvozeada /p/, como em 'sasou' por 'passou', e os processos de lateralização de 'w' em final de sílaba, dentre outros. Neste último fenômeno investigado, observamos que a ocorrência da lateralização acontece em posição de coda silábica, tanto na 1ª versão quanto na 3ª versão, sendo que parte dos casos aparece em vocábulos que pertencem ao mesmo campo semântico, localizados, geralmente, em posição átona na palavra.

Este leque de erros ortográficos descritos anteriormente, nas duas versões do relato, segundo Lemle, são elementos importantes na avaliação do nível de alfabetização do aprendiz. Se o aprendiz comete trocas de escrita simples e de domínio contextual rápido, as chamadas falhas de 2ª ordem, não pode ser considerado alfabetizado, pois não completou ainda a fase inicial do processo de alfabetização, análise realizada por meio de texto escrito. Esta concepção não é compartilhada por Moreira que defende que, embora o aprendiz não tenha atingido a representação mais fidedigna da palavra, seguindo a norma ortográfica padrão, pode-se avaliar que esse aluno está alfabetizado, mas não letrado, pois para fazer uso efetivo da escrita outros aspectos que regem uma dada língua escrita devem ser levados em consideração. Também Jakubovicz (2004) defende a tese de Lemle, que acredita que o aluno, ao concluir o primeiro grau, deve ter o domínio da escrita na forma padrão, além de conhecer e usar com propriedade todos os símbolos gráficos, letras, números e acentos para representar os sons da linguagem. É importante, também, ele acrescenta, que tenha a compreensão de que existe, sim, uma interrelação entre linguagem escrita e linguagem falada, mas ambas

representam, cada uma à sua maneira, duas práticas discursivas distintas: a primeira representando graficamente a linguagem falada e a segunda caracterizada como sua representação fônica. Moreira faz uso da avaliação procedimental longitudinal para caracterizar o aluno como alfabetizado ou não; Lemle, em contrapartida, categoriza os dados de escritas de forma transversal, analisando, portanto, a escrita do aluno como produto final.

Se, por um lado, Lemle fornece subsídios para classificar e discutir os erros ortográficos, seguindo uma categorização baseada no maior ou menor grau de dificuldade da representação gráfica da linguagem, por outro, a autora parece-nos muito severa ao propor uma forma final de avaliação sem levar em consideração todo o processo para a escritura de um texto, único critério adotado para determinar se um aluno está alfabetizado ou em processo de alfabetização. Decidimos, assim, fazer uma avaliação diagnóstica que considerasse os dois vieses: o de Lemle e o de Moreira, não avaliando um texto final, mas todo o percurso do processo de alfabetização, não deixando, entretanto, de apontar a presença de lacunas de ordem ortográfica, lexical e semântica, que deveriam ter sido solucionadas ao longo do Ensino Fundamental I e II. Com a análise feita seguindo estas variáveis, classificamos a informante desta pesquisa como alfabetizada. O retorno à sala de EJA e a conclusão de seus estudos deram a ela maior legitimidade em algumas de suas ações, encorajando-a a promover mudanças no seu papel social como mulher, mas não teve o impacto almejado na sua produção escrita, na consciência ortográfica dos vocábulos, especialmente se levarmos em consideração o universo cultural a que ela se integrou através dos livros lidos e da expansão vocabular advinda do contato com diversos autores literários, no decurso de tempo entre 2007, quando escreveu o relato da primeira versão, e 2010, quando ocorreu a refacção durante a escrita da terceira versão da autobiografia. Segundo seus depoimentos, as leituras afetaram sua escrita de forma incontestável, libertando-a das amarras que a deixavam ligada ao seu passado. Ao escrever, encontrou soluções para os seus conflitos internos e, como ela mesma declarou, a mudança foi ocasionada mais pelo ato de escrever e refletir sobre os acontecimentos de sua vida do que, propriamente, pelo impacto causado frente às descobertas das regras particulares que governam o código escrito.

Embora a avaliação diagnóstica de Lemle seja um parâmetro válido para caracterizar as fases da aquisição da linguagem escrita, ela sozinha não dá conta de

responder pelos múltiplos detalhes de todo o processo de aquisição, e deve, portanto, ser complementada com uma avaliação longitudinal que leve em consideração os detalhes da observação procedimental, como fez Moreira.

Uma reflexão que destacamos neste trabalho é que as avaliações devem levar em conta dados escritos, leitura e produção de textos, tanto de forma transversal quanto longitudinal, por acreditarmos que ambas são categorias complementares e importantes para um diagnóstico processual fidedigno. Por isso, os critérios podem e devem ser múltiplos, pois as pessoas são diferentes, e cada uma tem suas idiosincrasias.

Se, por um lado, uma avaliação longitudinal tipificaria detalhadamente as escolhas realizadas pela informante quanto à escrita do texto, com uma avaliação transversal, poderemos inventariar em toda a turma as capacidades desenvolvidas individualmente, durante o processo de alfabetização, assim como apontar aquelas habilidades e competências que ainda não foram consolidadas. O procedimento longitudinal também permite ao professor fazer uma avaliação com base na sequência de experimentações das formas vocabulares, aquela escolha que pode ter influenciado a nossa informante a acertar a forma ortográfica padrão, como foi tão minuciosamente descrito neste trabalho ao analisarmos o vocábulo 'irmã'.

Assim, considerando-se que os PCNs preconizam que os alunos devem estar plenamente alfabetizados até o final do terceiro ano, com fluência na leitura e escrita, com rapidez e autonomia, verificamos que nossa informante, mesmo com o Ensino Fundamental I e II completos, ainda se encontra aquém do que se propõe formar este s ciclos. Como ficou evidente ao longo de nosso trabalho, não foi o processo de aprendizagem da linguagem, no sentido de aquisição apenas do código escrito em si, que transformou a nossa informante, mas o processo de reflexão sobre a história que ela escolheu contar e os diversos usos sociais que ela fez de sua escrita.

Outra questão a ser destacada com relação à aquisição da linguagem escrita da informante diz respeito à permanência de erros ortográficos, mesmo tendo concluído o Ensino Fundamental I e II. Estes erros já deveriam ter sido sanados ao completar esta última fase. Com isso, concluímos que a formação/alfabetização e letramento em EJA devem ser profundamente investigados, pois, neste caso específico, percebemos um sério risco, já apontado por Sisto (2001), de os grafemas terem sido adquiridos erroneamente e sedimentados de forma contrária à regra

padrão. Nesta fase de aquisição da escrita, então, devemos utilizar estratégias mnemônicas para auxiliar a aprendizagem do que é arbitrário, dado ainda não percebido por nossa informante; da mesma forma, devemos trabalhar com as regras contextuais para sanar as dúvidas de escrita dos vocábulos com erros perceptíveis em alguns contextos. Para minimizar os erros de escrita, deve-se trabalhar esta deficiência com exercícios mediados pelo professor, numa construção coletiva e reflexiva de textos, com explicações e o paulatino aprofundamento de uma consciência das regras ortográficas que governam a língua que se usa e se domina. Em todo este processo, deve estar envolvida uma reflexão crítica sobre a escrita, ponderando-se sobre as regras e, também, sobre as exceções que fazem parte do inventário linguístico da língua falada e escrita, passo essencial no aprendizado do sistema ortográfico da língua portuguesa.

Para tipificar os erros mais frequentes presentes no relato na versão manuscrita, que podem ser explicados na versão digitada, e investigar as sequências de experimentação de transposição das regras utilizadas da fala para a escrita, na versão manuscrita e nos depoimentos coletados, analisamos uma sequência de grafias realizada pela informante com a palavra irmã: inicialmente este vocábulo foi grafado como 'irmAN', no singular; em seguida, apareceu a forma vocabular anterior 'irmÃN' com o til. A tentativa seguinte de atingir o alvo foi com a escrita do vocábulo 'irmAM' sem o diacrítico, mas acrescida da consoante bilabial nasal 'm' em coda silábica e a última forma, com o acréscimo do diacrítico e da consoante bilabial 'irmãm'. Ao lado das três formas oscilantes dos vocábulos citados, convive, pacificamente, o vocábulo alvo irmã (singular), com quatro ocorrências, e irmãs (plural) com três ocorrências no *corpus*. Como já reconhecido por pesquisadores brasileiros da área da aquisição da escrita por crianças, como Abaurre (1985, 1987a), por exemplo, as hipóteses levantadas pelos aprendizes da escrita são locais, isto é, em um mesmo texto, pode-se achar a mesma palavra grafada de várias maneiras. Isso também ocorre com a informante, como atestam os dados aqui apresentados. No caso da nasalidade, em todas as hipóteses testadas, os vocábulos continham elementos nasalizadores: as consoantes 'm' ou 'n', o diacrítico (~), ou ambos, em cada vocábulo. Além do vocábulo irmã, analisamos também a escrita do vocábulo 'mãe', em que convivem as formas 'mãe', 'mae' e 'mae' (com til sobre o "e"). Especialmente com a descrição e a discussão dos fenômenos de epêntese vocálica, harmonia vocálica, segmentação vocabular e

hipercorreção, verificamos que a aprendiz deixa marcas da sua oralidade na escrita. A ocorrência dos fenômenos fonético-fonológicos em textos de crianças de uma localidade deve ser analisada como um dado relevante para se traçar o dialeto daquela região, da localidade e até da família. Há alguns fenômenos que estão relacionados à baixa escolaridade dos falantes, por exemplo.

Com a análise do vocábulo 'irmã', procuramos responder ao terceiro objetivo específico, proposto neste trabalho, ou seja, *identificar se há um padrão característico de "aquisição" da escrita pelo sujeito adulto na versão manuscrita*. Através dos dados analisados, não percebemos características de recursividade nas tentativas de escrever a forma padrão final 'irmã', mas observamos a experimentação de várias hipóteses na 1ª versão, com uma diminuição para três formas distintas na 3ª versão. Algumas formas foram sendo descartadas, restando aquelas que mais se aproximavam da forma alvo. O que atestamos, na análise do relato autobiográfico da informante, foi que, embora se comente a existência de etapas consecutivas da linguagem escrita, parece não ser esta uma regra geral, pois acreditamos que elementos extraescolares, como o percurso e a vivência na escola e fora dela, a experiência de trabalho com a palavra escrita em listas de compras, por exemplo, o contato com população letrada, o ambiente social, dentre outros fatores, podem levar a produções ortográficas particularizadas. Assim, este tipo de aquisição não pode ser caracterizado como típico da escrita do sujeito adulto.

Com o desenvolvimento da análise, tentamos responder aos dois últimos objetivos aqui propostos: *investigar se há influência do uso do computador sobre o processo de aprendizagem durante a escrita dos vocábulos e mostrar a importância e relevância da inclusão digital dos professores usando tecnologias durante os diversos estágios de alfabetização*. Assim, o capítulo 4, parte II, é composto por oito subseções, distribuídas nos seguintes tópicos: habilidades motoras requeridas até a escrita na folha de papel; gestos gráficos: folha de papel e tela do computador; reflexões sobre a escrita manuscrita e no computador - olhar da informante; relato do processo de inclusão e letramento digital - olhar do pesquisador; o antes e o depois da correção textual, usando o editor de texto; refacção textual - descrição do processo; a relevância do uso do computador - viés do professor; e, por fim, o computador como instrumento auxiliar de avaliação diagnóstica.

Descrevemos, inicialmente, o percurso que um aluno deve experienciar desde os primeiros contatos com lápis e papel até o amadurecimento de suas

habilidades motoras finas, necessárias à escrita no papel ou na tela de computador. Fundamentamos nosso trabalho em pesquisas brasileiras e estrangeiras de referência na área de motricidade, elencamos as etapas do domínio das habilidades requeridas para a superação dos estágios desde a escrita no papel, dos rabiscos, até o domínio da escrita das palavras. Após a exposição dos controles exigidos, apontamos as particularidades da escrita na folha de papel e na tela do computador. Enumeramos as especificidades destes dois meios de escrita e, em seguida, apontamos as vantagens da escrita manuscrita e daquela que utiliza o editor de texto na tela do computador, ambas embasadas em informações coletadas em depoimentos da própria informante. Sob o olhar do pesquisador, enfocamos os ganhos inventariados na análise do processo de inclusão digital da informante, citando dados relevantes nas ações realizadas por ela durante a escrita e a reelaboração textual. Os elementos extraverbais, como os recursos de revisão textual do word, foram apontados como um dos gatilhos no despertar da consciência fonológica, durante a escrita dos vocábulos, por salientar os desvios ortográficos com traços de cores diferenciadas, ou seja, ora apontando erros de representações gráficas, ora erros de concordância ou de regência, tanto na 1ª quanto na 3ª versão. Como percebemos, a partir da análise da escrita na tela, o despertar de nossa informante para os erros gráficos parece ser seletivo: em uma sentença, a informante percebe e corrige um erro contextual em um vocábulo, mas não percebe semelhante erro em vocábulos de sua vizinhança. Todas as particularidades da escrita, realizadas no computador, foram evidenciadas e discutidas em todas as sessões e serviram de fundamento para mostrarmos que *há, de fato, influência do uso do computador sobre o processo de aprendizagem durante a escrita dos vocábulos.*

A importância da inclusão dos professores no uso dos instrumentos tecnológicos durante os estágios de alfabetização e na reelaboração textual discente foi amplamente discutida, fundamentando-nos em resultados de pesquisas de referência que investigaram o papel da inclusão de tics na sala de aula de escola regular ou de EJA. Pudemos apontar algumas vantagens da inclusão desses instrumentos tecnológicos na escola; dentre elas, podemos citar o poder de aproximar as experiências extramuros, vivenciadas pelos alunos, daquelas que se desenvolvem dentro das paredes da escola; fornecer a eles atividades motivadoras, desafiadoras, instigantes que possibilitem um aprendizado reflexivo na e sobre a

linguagem, que eles já usam e manipulam com maestria; levar os alunos a refletir sobre o uso didático dos meios tecnológicos como instrumento potencializador de sua aprendizagem e realizar estas atividades como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica do professor e como ferramenta de avaliação diagnóstica processual de seus alunos.

Acreditamos que a maior relevância da inserção da tecnologia digital, do computador com seus programas específicos, no processo de ensino/aprendizagem está na ampliação das possibilidades para uma avaliação diagnóstica completa, vertical e transversal, podendo-se identificar as dificuldades individuais de cada aprendiz por meio da produção de textos escritos à mão e de outros escritos no computador. Através da análise das gravações do processo de reelaboração de um texto, podemos levantar as dificuldades individuais e do grupo; estruturar as aulas a partir dos eventos observados, propor atividades que ajudem a estreitar a multifacetada relação entre a palavra escrita e o inventário ortográfico da língua. Adicionalmente, as tecnologias ainda ajudam o professor a ofertar aos seus alunos um ambiente de aprendizado na escola, marcado pela interatividade, atratividade, integração em relação ao conteúdo trabalhado, ao planejamento e à execução das atividades sugeridas por meio da parceria estabelecida entre os olhares docente e discente, pois, conforme atesta Chandler- Oloctt & Mahar, 2003, cada vez mais os estudantes estão chegando à escola letrados nas novas tecnologias digitais, mais *experts* do que seus próprios professores.

Em resposta à pergunta de tese formulada neste trabalho: "*São os erros ortográficos grafados pelo sujeito aprendiz, no relato manuscrito, similares àqueles registrados quando utiliza o computador?*", podemos afirmar, a partir dos dados analisados neste corpus, que são similares. À mesma resposta chegamos quando comparamos os erros categorizados na versão manuscrita e na versão digitada, com os resultados dos erros ortográficos analisados e divulgados em outros estudos de referência, na área de aquisição da linguagem escrita manuscrita. O que diferenciou os erros manuscritos dos digitados não foram as categorizações dos erros quanto aos fenômenos fonológicos, mas, sim, o despertar da consciência fonológica dos erros escritos quando marcados com um traço do corretor ortográfico. Aquele traço despertou na informante a curiosidade de ir, através de tentativa e erro, mudando os segmentos até encontrar a forma ortográfica padrão aceita pelo editor de texto.

Reconhecemos a importância e a relevância de pesquisa desta natureza, investigando os erros ortográficos de um aluno de EJA, pois trazem à discussão as particularidades que existem no processo de aquisição da linguagem escrita manuscrita. Há que se reconhecer que, embora o percurso de pesquisa desenvolvido tenha trazido à tona algumas reflexões importantes, relacionadas ao valor que deve ser dado à vida pregressa do aluno, suas condições sociais e à história da sua escolarização, como elementos importantes na avaliação de seu nível de alfabetização, foi, entretanto, na categorização dos erros manuscritos e digitados que a avaliação completa pode ser efetivada. O tempo delimitado para o desenvolvimento de uma pesquisa desta magnitude não foi suficiente para dar um maior aprofundamento em algumas questões levantadas durante a análise do material do corpus. Sendo assim, alguns aspectos não puderam ser aprofundados, tais como a influência exercida pela pesquisadora Sant'Ana no processo de alfabetização e letramento da informante fora do contexto escolar. Dessa forma, as considerações aqui realizadas se referem a um estudo de caso, não podendo ser totalmente generalizadas.  Este resultado só seria possível se tivéssemos uma maior disponibilidade de tempo. Estas e outras questões servirão para futuras pesquisas, como, por exemplo, fazer-se uma avaliação da formação linguística do professor alfabetizador e de sua compreensão sobre os fenômenos fonético-fonológicos inventariados e, muitas vezes, discutidos por ele em sala de aula. Como a realidade da educação de jovens e adultos caminha de forma lenta, somos obrigados a assistir a EJA ocorrendo de forma improvisada, por idealismo dos docentes que se envolvem com este segmento e que buscam, com empenho e atitude individual, como diz Porcaro (2010), subsídios necessários para a sua formação e prática cotidiana. Além da formação sistemática e consistente, requerida para trabalhar com este público adulto, faz-se necessário, também, que o professor esteja inserido digitalmente. Estas duas formações são requeridas para  um professor do século XXI.

Compreender que o aluno está envolvido em um mundo digital e integrar atividades que o contemplem é uma estratégia instigante para tornar a escola um ambiente próximo àquele que o desafia fora da escola, pois, para o aprendiz que recebemos na escola de hoje, uma nova proposta de escola tem que ser pensada, refletida e realizada.

Dentre as múltiplas vantagens da inserção das tecnologias na sala de aula, citadas pelos alunos da educação de jovens e adultos, estão: a inserção digital dos alunos, tornando-os parte deste mundo tecnológico; a escrita digital para a qual não se requer uma coordenação motora tão fina como exige a escrita manuscrita; uma maior aproximação entre os alunos e entre alunos e professor, o que propicia a aproximação do mundo que existe do lado de fora dos muros da escola com aquele que existe dentro da instituição escolar.

Contemplando a complexidade do processo que buscamos trazer à luz neste trabalho e deparando-nos com a necessidade de concluí-lo momentaneamente, afirmamos com Martin Luther King: “talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito”.