

Luana Passos

Trocas ortográficas na grafia da coda silábica simples por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Área de Concentração - Análise Linguística, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientador: Profa. Dra. Larissa Cristiana Berti
Coorientador: Profa. Dra. Luciani Ester Tenani

São José do Rio Preto
2011

Luana Passos

**Trocas ortográficas na grafia da coda silábica simples por alunos da
Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Área de Concentração - Análise Linguística, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Larissa Cristina Berti
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Prof^a. Dr^a. Luciani Ester Tenani
UNESP – São José do Rio Preto
Coorientador

Prof^a. Dr^a. Cristiane Carneiro Capristano
UEM – Maringá – PR

Prof. Dr. Lourenço Jurado Chacon
UNESP – São José do Rio Preto

**São José do Rio Preto
2011**

Passos, Luana.

Trocas ortográficas na grafia da coda silábica simples por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Luana Passos. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.

101 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Larissa Cristina Berti

Coorientador: Luciani Ester Tenani

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

1. Linguística. 2. Língua Portuguesa – Fonética. 3. Fonologia. 4. Educação de adultos. I. Berti, Larissa Cristina. II. Tenani, Luciani Ester. III. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. IV. Título

CDU – 81'342

Dedico este trabalho

Àqueles que, a todo o momento, incentivaram-me a continuar a jornada na difícil tarefa em busca do conhecimento: meu pai, Jair da Rosa dos Passos, e meu irmão Leandro Passos. E, para sempre, a ti minha mãe Maria Inês (*in memoriam*) e meu irmão Alexandre dos Passos (*in memoriam*), dedico esta Dissertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

ao meu pai Jair e ao meu irmão Leandro pelo apoio e incentivo constante no trajeto dos estudos acadêmicos;

às professoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos Maria Eliza e Regilene, aos alunos do Termo I e Termo II da Educação de Jovens e Adultos e com maior carinho a Profa. Dra Maria Denise Guedes por ter me apresentado o universo da Educação de Jovens e Adultos;

aos meus amigos Viviane Vomeiro L. Sobrinho, Andréia Fidelis, Marília Reis, Lucimar Ishida Sanfelice, Regiane Roda, Priscila Pereira Paschoa, Angélica Hernandez Lima, Felipe Pacca, Flávio Ladeia Pereira, Magê, Zezé, Verinha, Lília de Souza de Barros e Edinaldo por compartilharem comigo todas as fases do trabalho do desenvolvimento da pesquisa de mestrado;

aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos e ao grupo de pesquisa “Estudos sobre a Linguagem;”

à Profa. Dra. Luciani Ester Tenani e àqueles que também contribuíram para a realização deste trabalho, Profa. Dra. Ana Ruth Miranda, Lourenço Prof. Dr. Lourenço J. Chacon e Profa. Dra Cristiane Capristano;

à querida Profa. Dra. Larissa Cristina Berti por não me deixar desviar de meu trajeto e pela incansável orientação;

à CAPES pela bolsa concedida;

aos funcionários da biblioteca do IBILCE;

aos funcionários da pós-graduação;

e a todos que acreditaram na realização desta pesquisa, meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Propusemos neste trabalho uma investigação a respeito da grafia da coda silábica simples por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do registro e do não-registro gráfico de elementos consonantais nessa posição silábica, discutindo, particularmente, a não-convenção ortográfica. Focalizamos aqueles registros que alteram a estrutura da sílaba alvo de nosso estudo: o registro não-convencional da coda consonantal silábica simples, abrangendo casos de troca entre consoantes e entre consoante e vogal. Objetivamos, deste modo, descrever o modo pelo qual os alfabetizando de um programa de Educação de Jovens e Adultos registram, ou não, em sua escrita a posição de coda de sílabas constituídas de um segmento consonantal (/l/, /N/, /R/, e /S/). Partimos da concepção da sílaba fundamentada na teoria métrica da sílaba (SELKIRK, 1982), como também da análise da sílaba proposta por Bisol (1999). Para realizar a pesquisa, foram utilizados dados de escrita dos alfabetizando da EJA do Termo II de escolarização, o que corresponde aos terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental. Realizamos a coleta da escrita de palavras contendo a estrutura silábica de coda simples preenchida por /l/, N, /R/ e /S/, a partir de 5 propostas textuais. Nos resultados, observamos que os alfabetizando mostram-se “sensibilizados” ao preenchimento da posição da coda silábica de modo a registrá-la em sua escrita de acordo com as convenções ortográficas, em grande parte de seus registros: coda vibrante apresentou maior porcentagem de registro convencional (/R/ = 80,37%), seguida da coda fricativa (/S/ = 77%), da coda nasal (/N/ = 65%) e, por fim, da coda lateral (/l/ = 55%). Em relação aos registros não-convencionais, observamos que os alunos jovens e adultos, na grande maioria dos casos, oscilaram entre as diferentes possibilidades ortográficas da coda. Dentre os quatro tipos de coda silábica, verificamos que as codas /l/ e /N/ impõem maior dificuldade em seu registro escrito, considerando que são as codas com menor registro convencional e maior registro não-convencional. Ao contrário, as codas /R/ e /S/ parecem favorecer o seu registro escrito. Nosso trabalho permite-nos afirmar que o registro não-convencional da grafia da coda silábica simples não pode ser reduzido, simplesmente, a uma mera inadequação ortográfica pelo alfabetizando da EJA; ao contrário, demonstra o (seu) trânsito e a sua convivência com práticas sociais do oral/falado e letrado/escrito determinando escolhas dos grafemas na posição silábica investigada.

Palavras-chave: aquisição da escrita, coda silábica, convenção ortográfica.

ABSTRACT

In this work we propose an investigation about the spelling of the simple syllable coda by students from the program Young and Adult Education. We start from the graphic and from the non-graphic register of the consonantal elements in this syllabic position and we discuss particularly the orthographic non-convention. We focus on the registers that modify the structure of the target syllable in our work: the non-conventional register of the simple consonantal syllable coda and we cover exchange cases in consonants and between the consonant and the vowel. Thus we aim to describe the way the students of the Program of Young and Adult Education register, or not, in their writings the position of the syllabic coda constituted by a consonantal segment (/l/, /N/, /R/, and /S/). We start from the conception of the syllable based on the metric theory of the syllable (SELKIRK, 1982), as well the analysis of the syllable proposed by Bisol (1999). To accomplish this research, we used data from the writing of the students of the second term of schooling in the Young and Adult Education, it corresponds to the third and fourth year of the basic education. We collected the writing of words that contained the simple syllabic structure of the coda filled with /l/, /N/, /R/, and /S/ from five textual proposals. In the outcomes, we observed that the students were "sensitized" to the filling of the position of the syllabic coda by registering their writing according to the orthographic convention in most of their registers: vibrant code presented a greater percentage of conventional register (/R/ = 80,37%), followed by the fricative code (/S/ = 77%), nasal coda (/N/ = 65%), and finally, the lateral coda (/l/ = 55%). In regards to the non-conventional registers, we observed that the young and adult students, in most of the cases, oscillated between the different orthographic possibilities of the coda. Among the four types of syllabic coda, we verified that the coda /l/ and /N/ imposed a larger difficulty in their written register, taking into account that they are the coda with less conventional register and greater non-conventional register. On the contrary, the coda /R/ and /S/ seem to support their written register. This work enables us to affirm that the non-conventional of the spelling of the simple syllabic coda cannot be reduced simply to a mere inadequacy by the student of the Young and Adult Education; on the contrary, it shows their transition and their coexistence in the social practices of oral / spoken and lettered / written that determine the choices of the graphemes in the investigated syllabic position.

Keywords: writing acquisition, syllabic coda, orthographic convention

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 — Curva da energia da sílaba (Cagliari, 2007, p. 111).....	23
FIGURA 2 — Representação da estrutura da sílaba (SELKIRK, 1982, p. 341).....	27
FIGURA 3 — Princípios de Composição da Sílaba Básica (PCSB) (BISOL, 1999, p. 703)	28
FIGURA 4 — Representação da coda com ditongo e das codas consonantais (BISOL,1999,p.719)	29
FIGURA 5 — “Continuum” dos aspectos diacrônicos do social (TFOUNI,1997,p56)	48
FIGURA 6 — Grafia com troca da lateral por < R > , < S > , < l > e < O > Retirado da Lista de Imagem e do Bingo	75
FIGURA 7 — Exemplo de grafia com troca da lateral por < U >. Retirado do Bingo	76
FIGURA 8 — Representação de // e /N/ (Ilha, 2003, p. 150)	80
FIGURA 9 — Exemplos de grafia com troca da nasal. Retirado do Bingo e da Lista de Imagem	82
FIGURA 10 — Exemplos de grafias com troca da nasal. Retirado da Lista de Imagem e do Bingo	83
FIGURA 11 — Exemplos de grafia com troca da vibrante	85
FIGURA 12 — Exemplos de grafia com troca da fricativa	86

ÍNDICES DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADRO 1 — Fonema // em posição de coda (SILVA, 2003, p. 162	31
QUADRO 2 — Ocorrência e realização da nasal conforme contexto seguinte	36
QUADRO 3 — Contexto de ocorrência de /R/ em coda	38
QUADRO 4 — Representação gráfica de /S/	40
QUADRO 5 — Distribuição da coda fricativa	40
QUADRO 6 — Síntese da caracterização dos sujeitos alfabetizando da EJA	57
QUADRO 7 — Classificação das palavras da proposta “Frutas que engordam e que não engordam” em relação ao tipo de coda, contexto vocálico precedente à coda e tonicidade da sílaba	63
QUADRO 8 — Classificação das palavras das propostas “Bingo I e II” em relação ao tipo de coda e tonicidade da sílaba	64
QUADRO 9 — Classificação das palavras das propostas “Lista de Imagem I e II” em relação ao tipo de coda e a tonicidade da sílaba	65
QUADRO 10 — Distribuição das possibilidades de registro e registro de palavra por tipo de coda	66
TABELA 1 — Distribuição de registro e não-registro da coda	68
TABELA 2 — Distribuição de registros convencionais e não-convencionais por tonicidade	73
GRÁFICO 1 — Convenção da coda	71
GRÁFICO 2 — Caracterização dos registros não-convencionais da coda lateral.....	75
GRÁFICO 3 — Troca de < l > por vogal	76
GRÁFICO 4 — Troca de < l > por consoante.....	79
GRÁFICO 5 — Troca de < N > por outra consoante.....	81
GRÁFICO 6 — Troca de /R/ por outra consoante	84
GRÁFICO 7 — Troca da fricativa por outra consoante	86

ANEXOS

ANEXO 1 — Exemplo de escrita do aluno da EJA: Frutas que engordam e frutas que não engordam.	97
ANEXO 2 — Exemplo de escrita do aluno da EJA: Bingo I	98
ANEXO 3 — Exemplo de escrita do aluno da EJA: Bingo II	98
ANEXO 4 — Exemplo de escrita do aluno da EJA: Lista de Imagem I	99
ANEXO 5 — Exemplo de escrita do aluno da EJA: Lista de Imagem II	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 A SÍLABA	21
1.1.1 A sílaba fonética.....	22
1.1.2 A sílaba fonológica.....	24
1.1.3 Organização linear da sílaba	24
1.1.4 Organização não-linear da sílaba	27
1.2 AS CODAS CONSONANTAIS: Aspectos fonéticos e fonológicos	30
1.2.1 A coda lateral	30
1.2.2 A coda nasal	34
1.2.3 A coda vibrante	36
1.2.4 A coda fricativa	38
1.3 A ESCRITA	42
1.3.1 O modo heterogêneo da constituição da escrita	42
1.3.2 Escrita, letramento e sujeitos da EJA	45
1.3.3 Estudos sobre a grafia das codas	50
2 MATERIAL E MÉTODO	55
2.1 Caracterização da escola.....	55
2.2 Caracterização dos participantes.....	56
2.3 Caracterização do procedimento de coleta do material	57
2.4 Caracterização do <i>corpus</i> : a constituição de um banco de dados	62
2.5 Caracterização da análise quantitativa para os dados	66
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
3.1 A escrita convencional e não-convencional as codas consonantais: características gerais	68
3.2 A escrita não convencional das codas consonantais: características específicas	74
3.2.1 A coda lateral.....	75

3.2.2 A coda nasal	81
3.2.3 A coda vibrante	84
3.2.4 A coda fricativa	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

A formação de educadores de jovens e adultos tem se apresentado como uma das preocupações daqueles que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos – doravante EJA. Observa-se, no contexto educacional, a constante busca de professores/pesquisadores por subsídios teóricos práticos fundamentais na formação e atuação do professor alfabetizador da EJA que possibilitem, por exemplo, mudanças de propostas de trabalho inadequadas e do discurso marginalizado construído em torno do alfabetizando jovem e adulto.

A partir da Constituição Federal de 1988, foi garantido o direito à educação para todos e, diante desse novo quadro, metas foram traçadas a fim de erradicar o analfabetismo. Logo, foram designadas propostas pelo Plano Nacional de Educação, garantindo o atendimento a jovens e adultos no ensino fundamental e médio (VÓVIO, 2004).

A demanda de jovens e adultos atendida pelo sistema educacional brasileiro na educação básica é bem peculiar. O número

[...] de jovens de 15 anos (ou mais) com nenhuma escolaridade, acrescido daquele que não deu prosseguimento a seu processo de escolarização, faz da educação de jovens e adultos um programa especial que visa dar oportunidades educacionais apropriadas aos brasileiros que não tiveram acesso ao ensino fundamental e ensino médio na idade própria (BRASIL, 2010, p.25).

Percebe-se, no trecho citado, uma particularidade desse público que retorna à escola, envolvendo não somente indivíduos que apresentam pouca ou nenhuma instrução formal da linguagem escrita como também indivíduos que já tiveram contato com algum tipo de instrução formal.

Consequentemente, essa especificidade impõe a necessidade de se pensar e planejar o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, a partir do entendimento de como ocorre o domínio da linguagem escrita por essa população. Pois, apesar de se tratar dos mesmos

módulos de ensino fundamental e médio, esses alunos apresentam expectativas, condições sociais e psicológicas que divergem das dos alunos que estão na escola com a idade adequada.

Diante desse cenário, entende-se que a educação e a alfabetização de jovens e adultos não remetem apenas a uma questão de faixa etária ou idade. De modo peculiar,

o adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo (OLIVEIRA, 1999, p.59).

Segundo Otero et al (1991, p.199), “tradicionalmente, as iniciativas na área de alfabetização de adultos e principalmente campanhas de alfabetização têm ‘infantilizado’ o adulto, não lhe atribuindo um espaço próprio como aluno-cidadão”. Dessa forma, é preciso diferenciar a maneira de trabalhar o ensino para jovens e adultos com metodologias e práticas pedagógicas apropriadas a esse público, bem como tornar pertinentes as propostas curriculares para a EJA.

Isso implica um olhar diferenciado e atento quanto ao modo de aprendizagem do sistema de escrita da língua portuguesa por esses alunos. A construção de uma situação didática relevante remonta ao mesmo tempo ao estudo e à compreensão do universo linguístico de alunos jovens e adultos, ou seja, é preciso conhecer a natureza da linguagem do adulto, mais especificamente, sua reflexão sobre o (seu) processo de aquisição da escrita.

Nesse sentido, observamos uma crescente preocupação traduzida em pesquisas de diversos âmbitos do campo científico, em áreas como a Linguística, Linguística Aplicada, Psicologia, Educação, por exemplo, com temas que abordam a aprendizagem da língua portuguesa e/ou a aquisição da linguagem no ambiente de alfabetização de Jovens e Adultos: Caliatto (2005); Reis & Savi (2007); Tenani (2008); Koga (2009); Lopes (2010); Ferreira

(2010); Oliveira & Martins (2010). No entanto, apesar do crescimento de pesquisas que enfocam a aquisição da leitura e da escrita por jovens e adultos:

a escola assume prioritariamente a criança como sujeito-alvo da aquisição da escrita. Por isso, são encontradas variadas hipóteses sobre como esse processo se realiza na criança e **não se encontram trabalhos sobre a aquisição de escrita pelo adulto e adolescente analfabeto** (PICOLI, 2000, p.105, grifo nosso).

A partir das considerações de Picoli (2000), verificamos a necessidade de ampliação de estudos sobre a aquisição e o aprendizado da escrita que assumam o universo de alunos/alfabetizando jovens e adultos.

Nesse contexto, o professor alfabetizador de jovens e adultos é um profissional peculiar de Língua Portuguesa, em razão do ambiente em que atua e do desenvolvimento de sua prática educativa. Dessa maneira, esse educador lida com vários assuntos no processo de alfabetização, dentre eles, as questões sobre a língua(gem) que, sobremaneira, o subsidiam no processo de alfabetização e possibilitam o exame do processo de aquisição da escrita.

Identificar e analisar as marcas que os alfabetizando deixam como indícios ou pistas do processo de aquisição e de aprendizado da língua materna possibilitam reflexões acerca do funcionamento linguístico do alfabetizando. Essas marcas (linguísticas), na escrita, são de extrema importância por auxiliarem tanto no entendimento dos chamados “erros”, quanto nas escolhas metodológicas para o ensino da língua materna (ou aprendizado da leitura e da escrita) nas séries iniciais de alfabetização.

A aquisição da escrita e o seu aprendizado é, para o alfabetizando, um processo muito complexo, pois o aprendiz da escrita, além de refletir sobre a relação entre letra e som, deverá resolver a sintaxe da sílaba, analisá-la em seus constituintes e decidir a quantidade e a ordem das letras com que precisará escrever.

Entrelaçado a essa complexidade, o aprendiz deverá, também, conhecer os usos e funções sociais da escrita. Ou seja, para escrever, o alfabetizando deverá organizar-se de tal modo que, em seu produto escrito, saiba o que quer escrever, para quem e qual tipo de texto melhor se enquadrará dentro da informação que deverá ser transmitida.

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa – doravante PCN de Língua Portuguesa –, aprender a ler e a escrever envolve dois processos concomitantes: a compreensão da natureza notacional do sistema de escrita, ou seja, as características da representação gráfica da linguagem; e os aspectos discursivos, entendidos como o funcionamento da linguagem que se usa para escrever, ou, em outras palavras, as características da linguagem em uso.

Especificamente, o domínio dos aspectos notacionais da escrita compreende: (1) o conhecimento sobre o sistema de escrita do português, isto é, a correspondência fonográfica; (2) a separação entre palavras; (3) a pontuação: uso de letra maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências; (4) a separação entre o discurso direto e indireto e a utilização de dois pontos, travessão ou aspas para separar os turnos de um diálogo; (5) o uso de vírgulas; (6) as regularidades e irregularidades em relação às normas ortográficas; (7) o uso de dicionário e/ou outros recursos impressos para esclarecer dúvidas ortográficas; (8) o uso das estratégias de escrita para a produção de textos: planejar, redigir rascunhos, revisar e, finalmente, o (9) controle da legitimidade do escrito.

Analogamente, o domínio dos aspectos discursivos da escrita envolve: (1) a organização das ideias de acordo com o gênero escolhido; (2) o uso de recursos coesivos, conectivos, expressões temporais e causais; além do (3) uso da regência verbal e concordâncias verbal e nominal.

Com efeito, apesar de a aquisição da linguagem escrita envolver concomitantemente o domínio dos aspectos notacionais e discursivos, verifica-se que o domínio dos aspectos

ortográficos da escrita é, ainda, uma das maiores preocupações de professores, nos diferentes níveis de ensino.

Ecoss dessa preocupação, por sua vez, têm se refletido no desenvolvimento de pesquisas tanto no âmbito da Educação, quanto no âmbito da Linguística, que se voltam, por exemplo, ao estudo (1) dos chamados “erros” ortográficos: Mota et al. (2000); Bacha (2001); Cagliari (2002); Tessari (2002); Oliveira (2004); Caliatto & Martinelli (2005); Guimarães (2005); Miranda et al. (2005); Adamoli (2006); Souza (2006); Queiroga et al. (2006); Santos et al. (2006); Pereira (2008); Lopes (2010); Zuanetti (2008); Nobile & Barrera (2009); (2) de questões ortográficas relacionadas à segmentação da palavra: Capristano (2003); Cunha (2004); Chacon (2004, 2005, 2006); Tenani (2004, 2008); Serra (2006); Paula (2007); Ferreira & Miranda (2009, 2010); Ferreira (2010); e (3) de questões ortográficas relacionadas à pontuação: Soncin (2008, 2009); Luiz Sobrinho (2010).

Particularmente, no que se refere aos estudos que investigam questões ortográficas relativas à análise dos chamados “erros” ortográficos durante a alfabetização de jovens e adultos, encontramos nos últimos dez anos os trabalhos de Caliatto (2005), Santos et al. (2007); Reis & Savi (2007); Koga (2009); Lopes (2010).

Caliatto (2005) objetivou em seu estudo analisar a ortografia de alunos jovens e adultos que retornaram para a escola a fim de complementar o processo de alfabetização interrompido na idade habitual. Os 57 participantes de sua pesquisa foram alunos da EJA da rede municipal da cidade de Amparo, São Paulo, que cursavam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Desse total, 27 (47,37%) cursavam a terceira série e 30 (53,63%) cursavam a quarta série.

Para cumprir com o objetivo de sua pesquisa, Caliatto (2005) coletou dados de escrita em três diferentes situações: (1) um ditado; (2) o reconhecimento de palavras e (3) a reescrita de textos. Na análise dos resultados, foram considerados não somente o número de acertos e

de erros ortográficos como também o tipo de erro, dentre sete categorias: generalização de regras, erros na colocação de sinais gráficos e/ou acentos, erros decorrentes de confusão das terminações *ão* e *am*, erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, erros decorrentes do apoio na oralidade, acréscimo ou omissão de letra e erros envolvendo letras parecidas. Observou-se que a principal dificuldade dos alunos envolvia erros decorrentes de generalização de regras seguido de erros que envolviam a colocação de sinais gráficos e/ou acentos. Por outro lado, as categorias de erros ortográficos menos frequentes foram: acréscimo ou omissão de letra e letras parecidas.

Santos (2007), supondo que a escolarização produziria um impacto no desempenho ortográfico, por alunos jovens e adultos, elaborou, junto com colaboradores, um programa de pesquisa que, dentre algumas finalidades, objetivava investigar a apropriação das regras ortográficas por alunos jovens e adultos do Ensino Médio. Os participantes dessa pesquisa foram 40 alunos da EJA, distribuídos da seguinte forma: 25 alunos do Termo I (equivalendo ao 1º e 2º ano) e 15 alunos do Termo II (equivalendo ao 3º ano), com idades que variavam entre 18 e 58 anos. Esses alunos, sob forma de ditado, escreveram um texto de 20 frases contendo 170 palavras.

Em relação à análise de produção ortográfica, os resultados mostraram aumento no número de erros ortográficos entre o 1º e o 3º ano. Dessa forma, alunos do 3º ano cometeram mais desvios ortográficos que os alunos de 1º e 2º ano. Quanto à categorização dos dados, a autora identificou cinco tipos de erros mais frequentes: (1) erros decorrentes de representações múltiplas de fonemas; (2) apoio na oralidade; (3) omissões de grafemas e (4) acréscimos e inversões de letras.

Reis & Savi (2007) procuraram, por sua vez, estudar erros de escrita em produção textual por jovens e adultos em fase final do curso de alfabetização de uma escola pública de Jaguaruna – SC. Solicitou-se dos alunos que escrevessem um texto a partir do estímulo A

importância de ler, trabalhado pela professora. Os erros mais frequentes foram os que relacionavam a escrita com a fala como, por exemplo, ‘apreide’/aprende, ‘inderço’/endereço, totalizando 40% das ocorrências. Em segundo lugar, as autoras observaram erros convencionais (30% das ocorrências), por exemplo, ‘cei’/sei. Erros relacionados às questões fonético-fonológicas também foram observados e, em porcentagem menor, identificaram-se erros de segmentação.

Koga (2009), em sua pesquisa intitulada *Marcas da oralidade em redações de alunos jovens e adultos inseridos no processo de alfabetização*, estudou as dificuldades de produção de escrita de adulto, em particular a ortografia, em textos coletados de turmas do 1ª a 4ª do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados considerando o que a autora interpreta como a interferência da oralidade na escrita, a partir de uma análise fonético-fonológica. A descrição dos erros ortográficos foi feita a partir das seguintes categorias: processos de ditongação, inserção de segmentos, monotongação, queda de segmentos, palavra fonológica, troca de segmentos, alçamento e abaixamento vocálico, mudança de ponto de articulação e grafias diferentes para o mesmo fone e vice-versa. Após a análise ortográfica, a autora comparou os achados de sua análise com processos observados (reproduzidos) pelos alunos em sua modalidade oral. Nessa comparação, a autora detectou processos semelhantes na escrita e na oralidade e, por meio destes, estabeleceu princípios que apontam para uma certa relação de reprodução escrita a partir da produção oral.

Lopes (2010), recentemente, também pesquisou os erros de escrita de jovens e adultos em escolarização inicial de um Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro, com o objetivo fundamental de elaborar categorias que pudessem agrupá-los. A partir de sua análise, a autora propõe classificar os erros ortográficos de acordo com as seguintes categorias: (a) erros decorrentes de desconhecimento da norma ortográfica; (b) erros sociolinguisticamente motivados; (c) erros de concepção de escrita (“erros” equivalentes aos

encontrados na escrita “silábica”, proposta por Ferreiro, 1985); (d) erros decorrentes de truncamento lexical (erros que englobam escritas em que o movimento escrito não acompanha a rota do pensamento); (e) erros decorrentes da especificidade psicomotora; (f) erros decorrentes de dislalia e representação fonológicas opacas; e (g) erros de intervenção da fala.

A partir dos estudos encontrados, verificamos que a sua grande maioria volta-se para uma descrição mais geral dos erros ortográficos apresentados por jovens e adultos.

Diferentemente dos estudos citados, propomos, neste trabalho, a reflexão a respeito da aquisição da escrita por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do registro e do não-registro gráfico de elementos consonantais na posição de coda silábica simples, discutindo, particularmente, a não-convenção ortográfica do registro nessa posição da sílaba. Focalizaremos aqueles registros que alteram a estrutura da sílaba alvo de nosso estudo: o registro não-convencional da coda, abrangendo casos de troca entre consoantes, entre consoante e vogal e inserção.

Objetivamos, deste modo, descrever o modo pelo qual os alfabetizandos de um programa de Educação de Jovens e Adultos registram, ou não, em sua escrita, a posição de coda de sílabas constituídas de um segmento consonantal (/l/, /N/, /R/, e /S/) excluindo, dessa forma, as codas vocálicas. Justificamos a exclusão das sílabas com ditongo por entendermos que a análise dessas engloba um conjunto mais específico de regras fonológicas os quais afetam, significativamente, as sílabas. Logo, para o presente trabalho não nos interessa analisar e discutir as codas vocálicas no processo de aquisição de escrita por jovens e adultos.

Dessa maneira, especificamente, pretendemos:

(1) verificar em que medida os alunos do EJA registram (ou não) a posição de coda silábica de acordo com as convenções ortográficas;

(2) verificar se há uma prevalência de registros convencionais da coda silábica em função do tipo de coda silábica;

(3) verificar, ainda, se a tonicidade da sílaba influencia ou não a porcentagem de registros convencionais e não-convencionais de cada tipo de coda silábica;

(4) identificar, descrever e caracterizar os registros não-convencionais de troca de cada coda silábica, separadamente.

Acreditamos que o desenvolvimento do presente estudo poderá contribuir para a área de aquisição da linguagem em seu modo de enunciação escrito, a partir de informações sobre como estudantes jovens e adultos registram, ou não, as codas consonantais simples.

A presente dissertação está assim estruturada: na Seção 1, a seguir, apresentaremos a fundamentação teórica acerca da sílaba e da coda consonantal em seus aspectos fonéticos e fonológicos. Abordaremos, ainda, na Seção 1, os estudos sobre a grafia das codas, o modo heterogêneo de constituição de escrita e a noção de letramento. Terminaremos essa seção com as considerações sobre a escrita, letramento e a Educação de Jovens e Adultos.

A Seção 2, por sua vez, traz informações sobre o material e o método. Caracterizaremos a escola e os alunos participantes da pesquisa, a metodologia de coleta do material, o *corpus* de investigação, além das categorias adotadas em nossa análise.

Na Seção 3, encontram-se descritos os resultados bem como sua discussão. À luz do fundamento teórico adotado, descreveremos a escrita convencional e não-convencional das codas consonantais em seus aspectos gerais para, posteriormente, descrever e discutir a escrita não-convencional das codas consonantais em seus aspectos específicos.

Por fim, na Seção 4, teceremos algumas considerações acerca dos resultados obtidos em nossa pesquisa, além de elencar alguns desdobramentos tanto para a área da Linguística quanto para a área da Educação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas, a aquisição da linguagem, em sua modalidade falada e escrita, tem se revelado em um campo de suma importância nas pesquisas linguísticas. Os estudos desenvolvidos nessa área têm buscado verificar, de forma geral, o modo pelo qual as crianças constroem seu conhecimento linguístico nos diferentes planos da linguagem: fonético, fonológico, morfológico, sintático etc. No entanto, para investigar a construção do conhecimento linguístico, torna-se importante a definição da estrutura linguística que será adotada na análise.

Uma vez que nossa proposta está voltada para análise da grafia da coda silábica simples por alunos da EJA, a partir do registro e do não-registro gráfico de elementos consonantais nessa posição silábica, discutindo, particularmente, a não-convenção ortográfica do registro, partiremos de uma importante unidade linguística: a sílaba.

Na presente Seção, ocupar-nos-emos das considerações mais relevantes do lugar da sílaba na abordagem teórica da fonética e da fonologia. Ao longo desta Seção, descreveremos a sílaba fonética, a partir de Cagliari (1981, 2007), e a sílaba fonológica, a partir de Camara Júnior (1970) e Selkirk (1982), este último pressuposto teórico adotado em nosso trabalho.

1.1 A sílaba

A sílaba pode ser entendida como uma unidade da linguagem e descrita sob dois pontos de vista: (1) o fonético, em que podemos observar características motoras, acústicas e perceptuais; e (2) o fonológico, pelo qual observamos as características simbólicas e estruturais da sílaba.

Apresentaremos, primeiramente, uma descrição fonética da sílaba e, posteriormente, uma descrição fonológica.

1.1.1 A sílaba fonética

Cagliari (2007) afirma que a sílaba é de difícil definição e, valendo-se das considerações de Stetson (1951), explica-a como o “[...] resultado de **movimentos musculares**, quando os **músculos da respiração** modificam o **processo respiratório** adaptando-o ao processo da fala” (CAGLIARI, 2007, p. 109, grifos nossos). O ar, proveniente dos pulmões, ao sair em pequenos jatos, forma a base sobre a qual se organizam outros parâmetros da fala.

Percebemos, então, a sílaba como o primeiro parâmetro articulatorio a ser ativado na produção de um enunciado. A segmentação da fala em sílaba, seria, então, orientada pela sensação cinestésica da ação dos músculos da respiração.

Para Cagliari (2007) no processo dinâmico da fala, há vários parâmetros que se alternam continuamente, em consequência dos movimentos articulatorios, tornando difícil a segmentação da fala. A origem disso, segundo o autor, explica-se a partir da natureza dos movimentos articulatorios, pois são “muito complexos, rápidos, pequenos, contínuos e produzidos normalmente de maneira inconsciente pelo falante (CAGLIARI, 2007, p.109)”.

Contudo, em uma visão fisiológica, esses movimentos podem passar para o nível consciente e, assim, o falante poderá tomar consciência dos vários movimentos da fala, por meio do processo de cinestesia, ou seja, da percepção do movimento (CAGLIARI, 2007). Mas, se o ouvinte não dispuser dessa sensação cinestésica, a segmentação da fala em sílabas terá um outro funcionamento, ou melhor, outro tipo de sensação dos músculos respiratórios: a empatia fonética.

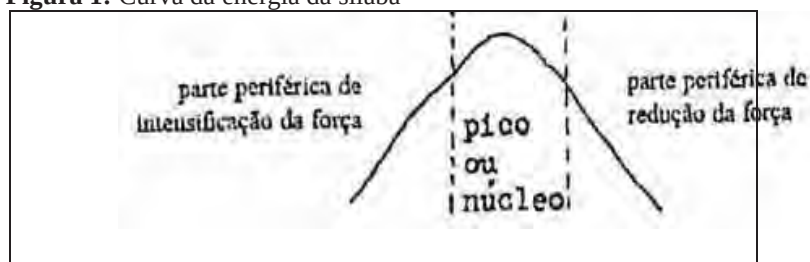
Conforme Cagliari (2007),

[...] o ouvinte extrai dos elementos da fala transmitidos **acusticamente** certos índices suficientes para que possa reconstruir e reconhecer o programa que foi necessário para a produção do que ouve, e assim o ouvinte pode, de certo modo, **sentir na fala que houve** a produção das sílabas do enunciado (CAGLIARI, 2007, p.110, grifo nosso).

São, portanto, identificados, a partir de Cagliari (2007), três fatores importantes para a análise da sílaba fonética: (a) movimentos do aparelho fonador; (b) energia acústica e (c) percepção auditiva.

A sílaba fonética, além disso, pode ser dividida em três partes, considerando os movimentos do aparelho fonador: (i) a intensificação da força muscular; (ii) o limite máximo da força muscular atingido; e (iii) a redução progressiva da força. Há, assim, duas partes periféricas e uma parte central ou nuclear que podem variar de duração a depender da produção do segmento que constitui a sílaba.

Figura 1: Curva da energia da sílaba



Fonte: Cagliari, 2007, p. 111.

Conforme a Figura 1, devemos entender a sílaba como consequente da formação do processo aerodinâmico de corrente de ar que sai do pulmão e responsável pela modulação acústica dos sons da fala na passagem pelas cavidades e canais do aparelho fonador (CAGLIARI, 2007). Logo, verificamos um momento do esforço muscular que gera nas sílabas um movimento de força que se intensifica, chega a um limite máximo de força muscular e, logo em seguida, se reduz. Por isso, nas considerações do autor, há três partes desse movimento: intensificação, pico máximo e decréscimo da força muscular.

Sumariamente, nessa perspectiva de estudo, observamos a sílaba como o efeito de contrações musculares sobre o fluxo expiratório (momento máximo de força e momento

mínimo de força). O som, energia de natureza acústica resultante do movimento do aparelho fonador, é o resultado de movimentos provocados pelo aparelho fonador que será percebido pelo nosso sistema auditivo.

Especificamente, em termos de energia acústica, o momento máximo de força muscular corresponderá ao momento de maior energia acústica, seguido do momento de intensificação da força muscular. Já no momento da sílaba fonética, em que a ação dos músculos encontra-se numa parte periférica de redução de força muscular, a energia acústica será menor (CAGLIARI, 2007).

Como consequência, em termos perceptivo-auditivos, os momentos mais salientes da sílaba corresponderão respectivamente ao pico (ou núcleo) da sílaba e a intensificação da força muscular, enquanto o momento de decréscimo da força muscular corresponderá ao momento de menor saliência.

A seguir, descreveremos a sílaba a partir de suas características simbólicas e estruturais.

1.1.2 A sílaba fonológica

Nossas observações sobre essa subseção estarão ancoradas nas discussões sobre a sílaba fonológica. Partiremos de uma visão linear da sílaba, à luz de Camara Jr. (1970) e, na sequência, esboçaremos os fundamentos teóricos da visão não-linear da sílaba, ancorados, primordialmente, nas discussões de Selkirk (1982), esta última proposta teórica assumida em nossas análises.

1.1.3 Organização linear da sílaba

Nas considerações de Camara Jr. (1970), a complexa natureza físico-articulatória da sílaba permite que esta seja estudada sob vários aspectos, a depender da localização de

movimentos bucais, de impulso expiratório, de tensão dos órgãos fonadores ou de efeito auditivo que resulta de todos esses aspectos.

Todavia, para o autor, o que interessa linguisticamente, é a unidade da sílaba como *elemento funcional*. Isso porque, no elemento funcional da sílaba, em uma abordagem fonotática ou fonêmica, há uma fase crescente, um momento de plenitude e uma fase decrescente. Assim, por esse olhar teórico, a sílaba pode ser dividida em três partes: um aclave, um ápice e um declive silábico.

O aclave silábico corresponde a “uma fase ascensional, ou <<crescente>>, o ápice silábico corresponde a ‘um momento de plenitude’ e o declive silábico refere-se a ‘uma fase de descensão’, ou <<decrescente>>” (CAMARA Jr., 1970, p. 26).

Em relação ao preenchimento fonológico da sílaba, comumente, “o ápice corresponde à emissão de uma vogal. É ele o momento essencial da sílaba, e o fonema que o realiza vem a ser o <<silábico>>” (CAMARA Jr., 1970, p. 26). Vale ressaltar que, do ponto de vista estrutural, o momento essencial da sílaba nunca pode deixar de existir, porém, outros fonemas <<assilábicos>>, no aclave ou no declive da sílaba, podem não estar presentes.

Vejamos como o autor demonstra a caracterização fonêmica da sílaba:

Chamando-se V a qualquer vogal e C a qualquer consoante, têm-se as 3 estruturas fundamentais da sílaba: V (sílabas simples), CV (sílabas complexas, mas <<abertas>> ou <<livres>>, porque terminam no silábico), e, como sílabas <<fechadas>> ou <<travadas>>, VC (em que falta o aclave) e CVC (sílabas completas, com aclave, e declive), (CAMARA Jr, 1970, p. 26).

No Português do Brasil (doravante, PB), há uma predominância maior de sílabas livres ou abertas (terminam em vogal: V ou CV, que é a sílaba canônica do Português), o que incluem as sílabas simples. Na posição de aclave, todas as consoantes do PB podem ocupar essa posição da sílaba.

As sílabas fechadas ou travadas são menos frequentes e possuem um número mais limitado de consoantes que podem ocupar essa posição no declive. De acordo com Camara Jr. (1970, p. 30), as consoantes que podem figurar na posição de declive da sílaba são /l/, /R/ e /S/. Portanto, “[...] há 3 modalidades de sílaba travada por consoante em português: V/z/, V/r/, V/l/, que desaparece com a vocalização do /l/ para /w/, e V/y, w/ (ditongos decrescentes)¹,” (CAMARA JR. 1970, p. 30).

Há, também, a possibilidade de mais um elemento consonantal na posição de sílaba travada, ou posição de declive: “[...] V/N/, com a interpretação da chamada <vogal nasal>, em português, como sendo fonologicamente <vogal fechada por consoante nasal>” (CAMARA JR., 1970, p. 30).

Em síntese, Camara Jr. (1970) descreve a existência de três partes na sílaba: um aclave, um ápice e um declive. Em termos fonológicos, verificamos: (a) sílabas simples; (b) sílabas complexas, mas abertas ou livres (CV); e (c) sílabas fechada ou travada (VC – sem aclave, e CVC – com aclave e declive). Assim como era no latim, o núcleo da sílaba, em português, será sempre uma vogal. O aclave silábico pode ser preenchido por todas as consoantes do PB, enquanto o declive da sílaba poderá ser preenchido por poucos segmentos: /S/, /R/, /l/, /N/ ou por semivogais /y, w/.

Verificamos, pois, que a descrição feita por Camara Jr. sobre a sílaba pode ser considerada como sendo linear, na medida em que este autor não propõe uma organização hierárquica interna dos constituintes silábicos.

A seguir, apresentaremos uma concepção não-linear de organização silábica.

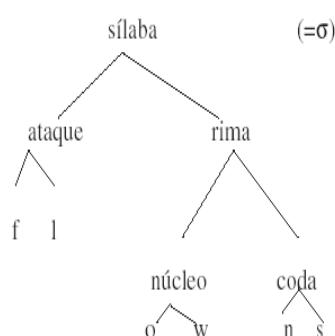
¹ A partir das ideias de Bisol (1989, *apud* COLLISCHONN, 1996, p.117), nos ditongos decrescentes, a semivogal ocupa a posição de consoante; consequentemente, fica na coda da sílaba. Nesse caso, os elementos [y] e [w], comutam com consoante (mar, mau).

1.1.4 Organização não-linear da sílaba

Selkirk (1982), ao propor uma hierarquização da sílaba com uma estrutura interna, remonta às ideias de Pike (1967), que considera como universal a existência de um corte estrutural do constituinte entre o pico da sílaba, designado como núcleo, e as suas margens, designadas, respectivamente, de ataque e coda.

Nessa perspectiva, a sílaba é constituída de uma organização interna e pode ser dividida em dois constituintes principais: i) o ataque, que pode ser simples (constituído de uma consoante) ou complexo (constituído por mais de uma consoante, estruturando-se, por exemplo, um encontro consonantal); e ii) a rima, que consiste do núcleo e da coda. A Figura 2, abaixo, ilustra a organização hierárquica dos constituintes silábicos:

Figura 2: Representação da estrutura da sílaba



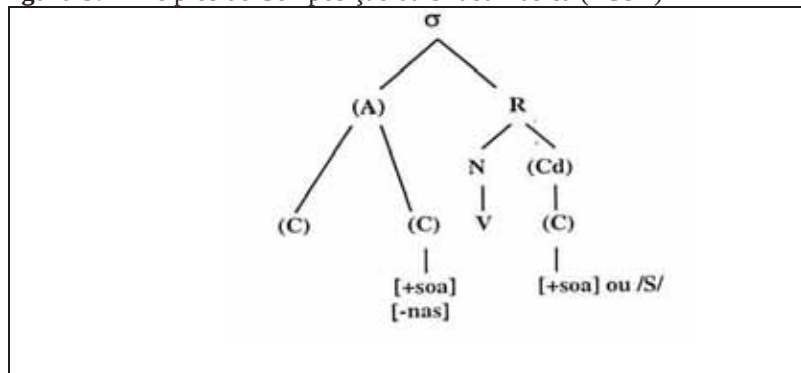
Fonte: SELKIRK, 1982, p. 341.

Dentro dessa discussão, Mezzomo (1999) afirma que, no modelo proposto por Selkirk (1982), a representação demonstra a existência de uma relação mais íntima entre a vogal do núcleo e a consoante da coda, do que entre o núcleo e o ataque. Nas considerações de Bisol (1999), que segue a mesma perspectiva teórica de Selkirk (1982),

As regras de composição da sílaba básica, são, na verdade, princípios expressáveis por meio de uma árvore de ramificação binária, os quais, em se tratando do português, geram o padrão canônico CCVC (C), em que C parentético é o resultado de uma regra particular (BISOL, 1999, p. 703)

Observemos a representação de Princípios de Composição da Sílabas Básica (PCSB), conforma a análise de Bisol (1999, p. 703):

Figura 3: Princípios de Composição da Sílabas Básica (PCSB)



Fonte: BISOL, 1999, p. 703.

Da Figura 3, a partir dos estudos de Bisol (1999), concluímos que a sílaba apresenta uma estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, esta última obrigatória. A rima, por sua vez, também apresenta uma estrutura binária, núcleo (sempre uma vogal) e coda (uma soante ou /S/).

Logo, quanto maior o número de segmentos a ocupar uma determinada sílaba, também maior será a sua complexidade em termos estruturais. Podemos exemplificar essa dificuldade na representação da escrita. É possível, de antemão, apontarmos que essa dificuldade poderá estar associada a estruturas silábicas mais complexas do que CV. Imaginemos, por exemplo, o quanto o alfabetizando terá que refletir sobre a estrutura interna da sílaba para grafar a palavra “trens”, sílaba que se constitui de uma sequência de cinco elementos CCVCC.

Abaurre (1999), em suas considerações sobre a unidade fonológica da sílaba e sua estrutura interna, afirma que, cada vez mais, no âmbito dos estudos fonológicos, tornou-se relevante o estudo do estatuto da sílaba, enquanto domínio fonológico, no conhecimento dos diferentes processos fonológicos que afetam os segmentos.

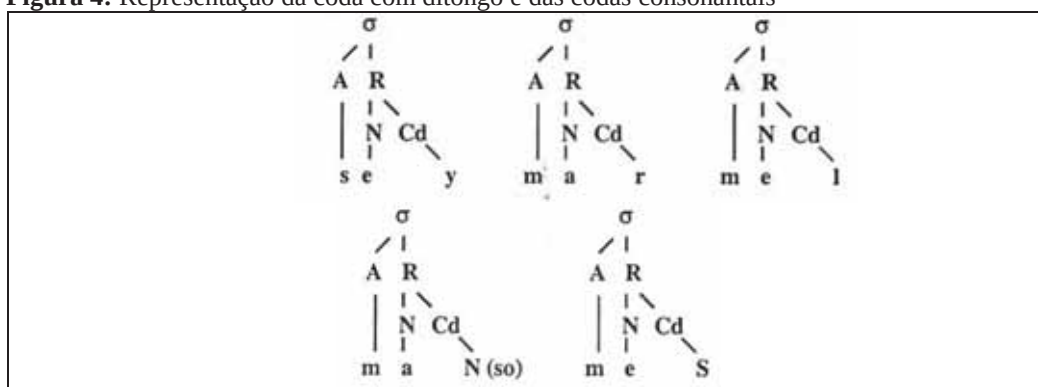
Para a autora, e igualmente concordamos com ela, nas hierarquias prosódicas, a sílaba

serve de *locus* para a organização dos segmentos. É também a partir da combinação de sílabas no domínio prosódico imediatamente superior que se constituem os pés, *loci* da alternância acentual que define o ritmo linguístico (ABAURRE, 1999, p. 178).

Por isso, reafirmamos a relevância de uma análise e discussão a partir do molde teórico não-linear, permitindo, assim, a compreensão da unidade silábica como fator estruturante e a compreensão dos respectivos segmentos a ela relacionada.

No tocante ao preenchimento dos constituintes silábicos no PB, podemos observar a representação das codas por Bisol (1999):

Figura 4: Representação da coda com ditongo e das codas consonantais



Fonte: BISOL, 1999, p. 719.

Como já assinalado por nós, visualizamos a estrutura binária da sílaba do Português, o ataque e a rima e, também a estrutura binária da rima, o núcleo e a coda, objeto de nosso estudo no presente trabalho. Cabe destacar que, de acordo com as considerações de Bisol (1999, *apud* COLLISCHONN, 1996, p.117), nos ditongos decrescentes, a semivogal ocupa a posição de consoante e, conseqüentemente, ocupa a coda da sílaba². Nesse caso, os elementos

² Vale destacar que há diferentes interpretações relativas aos glides na posição de coda silábica. A partir das idéias de Bisol (1999, p.723) há particularidades na regra de formação de coda, pois a mesma posição pode ser preenchida por uma vogal alta, atendendo aos requisitos de sonoridade. Assim sendo, no início do processo de silabação as vogais altas, adjacentes as vogais não-altas, são incorporadas à coda. Portanto, o glide ocuparia a mesma posição estrutural de uma líquida em posição de coda. Para Câmara Jr (1970, p.44), há, em português, como alofones assilábicos, as vogais altas /i/ e /u/ (*pei-to*, *pau-ta*). “Se eles funcionam como C, são não obstante

[y] e [w] comutam como consoante (mar, mau).

Considerando que a proposta do presente estudo está voltada para a grafia da coda consonantal simples, ou seja, a grafia de uma estrutura silábica preferencialmente do tipo CVC, delimitaremos nossa descrição, enfocando apenas as codas consonantais, conforme citado na introdução desse estudo, excluindo, dessa maneira, as codas vocálicas. Justificamos essa exclusão pelo fato de haver um conjunto específico de processos fonológicos que afetam as sílabas com ditongos os quais diferem daqueles que afetam as sílabas travadas por consoantes.

Acreditamos que essa descrição torna-se necessária na medida em que o aprendiz da escrita deverá utilizar o seu conhecimento linguístico, no que tange aos aspectos fonológicos e fonéticos do PB, durante o seu processo de aprendizagem da escrita.

Desse modo, julgamos oportuno apresentarmos, na próxima subseção, tanto a descrição fonética quanto fonológica de cada tipo de coda consonantal silábica simples no PB.

1.2. As codas consonantais: aspectos fonéticos e fonológicos

Nessa subseção, apresentaremos a descrição das codas preenchidas por consoantes no PB. Como vimos, o PB tem quatro possibilidades de coda silábica simples preenchidas por consoante: lateral (/l/), vibrante (/r/), fricativa (/s/) e nasal (V/N/). Trataremos cada uma delas separadamente.

1.2.1 A coda lateral

Um som lateral caracteriza-se pela corrente de ar que, ao passar pela cavidade bucal, poderá encontrar uma obstrução central e será expelido pelas laterais. Segundo Silva (2003, p.

de natureza V e surge o problema de representar tais sílabas como CVC ou CVV. É muito mais que uma mera questão de alternativa de representação.” Continua o autor: “Em (C)VC pressupõe-se uma sílaba travada, enquanto em (C)VV está contido um conceito de sílaba livre (CÂMARA Jr. 1970, p.44).”

34), “o articulador ativo toca o articulador passivo e a corrente de ar é obstruída na linha central do trato vocal”.

O fonema /l/ em posição de coda silábica apresenta pelo menos duas possibilidades de realização fonética, conforme informações sintetizadas no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Fonema /l/ em posição de coda

Posição	Ocorrência/ Possibilidade	Transcrição fonética	Representação fonêmica
I - /l/ em posição final de sílabas	Lateral alveolar ou dental velarizada [ɭ] (pronúncia como a variedade do Sul do Brasil e de Portugal)	['kaɭ] “cal”	/ˈkaɭ/
II - /l/ em posição final de sílabas	Vocalização do fonema, típica da maioria dos dialetos do português brasileiro	['kaw] “cal”	/ˈkaɫ/

Fonte: SILVA, 2003, p. 162.

De acordo com o quadro acima, o fonema /l/ se realiza como [w], uma semivogal posterior, em grande parte das variedades linguísticas do Brasil; ou ainda como /ɭ/ em variedades gaúchas do Português. Destaca-se, porém, que também podemos observar o fenômeno de rotacismo, ou seja, o fonema /l/ se realiza como [P], uma vibrante simples, em variedades como o “português/dialeto caipira³.”

Em relação à ortografia, temos uma possibilidade para grafar a coda lateral: <l>. Segundo Scliar-Cabral (2003a, p.244-246), grafa-se com “l” e não com “u” nas seguintes condições:

(a) nos radicais provindos do latim ou grego que grafam com “l” o travamento da sílaba, por exemplo, “palpar”;

³ Na região onde moram os sujeitos de nossa pesquisa, pode ocorrer o chamado r-caipira, que é um tepe retroflexo ou um aproximante retroflexa.

(b) na síncope, metátese, assimilação, dissimilação, epêntese ou apócope de segmentos, transformando o /l/ em travamento silábico, em radicais latinos, por exemplo, “calça”;

(c) nos derivados com sufixos “al”; por exemplo, “portal”;

(d) nos radicais de origem árabe, iniciados pelo artigo árabe que se grafa “al-”, ou com radicais que grafam com “l” o travamento da sílaba, por exemplo, “talco”;

(e) nos radicais provindos do alemão que grafam com “l” o travamento da sílaba, por exemplo, “valsa”;

(f) nos radicais provindos do espanhol que grafam com “l” o travamento da sílaba, por exemplo, “povinho”;

(g) nos radicais provindos do francês que grafam com “l” o travamento da sílaba, por exemplo, “pastel”;

(h) nos vocábulos oriundos do gótico, por exemplo, “albergue”;

(i) nos radicais provindos do italiano que grafam com “l” o travamento da sílaba, por exemplo, “folclore”;

(j) nos derivados de topônimos, etnônimos ou antroponímicos que contenham “l”, na grafia da semivogal /w/, no travamento da sílaba, por exemplo, “peralta”.

Ainda, à luz das considerações de Sciar – Cabral (2003, p. 246a-249), grafamos com “u”, nos ditongos decrescentes e não “o”, ou “l” nos casos a seguir:

(a) 3^as pess. do sing. do pret. perf. do indicativo, por exemplo, “cantou”;

(b) 1^a pess. sing. do pres. do indicativo dos monossílabos tônicos ou oxítonos, por exemplo, “estou”;

(c) pronomes possessivos da 1^a, 2^a pess. sing. e 3^a pess. sing. e pl., por exemplo, “meu(s)”;

(d) vocábulos eruditos provindos do grego e do latim, por exemplo, “fauna”;

(e) derivados com os radicais gregos ou latinos, por exemplo, “aut(o)- ” (si próprio); por síncope ou transformação do /l/, /b/, /d/, /g/, /v/ (que reaparecem em alguns cognatos) nos radicais gregos ou latinos, por exemplo, “ausente”;

(f) por semivocaização de /l/, /k/, /v/ e assimilação regressiva parcial da vogal /a/ (que reaparecem em alguns cognatos), por exemplo, “poupar”; por assimilação progressiva parcial da consoante subsequente à semivogal /w/ e regressiva parcial da vogal /a/, por exemplo, “couve”; com metátese e assimilação regressiva parcial, por exemplo, “agouro”; por assimilação regressiva parcial da vogal /a/, por exemplo, “louça”;

(g) variante do ditongo /oj/, por exemplo, “toucinho”;

(h) derivados do sufixo aumentativo “-aréu”, ou indicador de lugar onde se pratica uma ação, ou indicador de futuridade, “-douro/a”, ou indicadores de atividades ou qualidade “-au”, “-eu”, “-éu”, “-euta”, “-êutico”;

(h) com diminutivos depreciativos “-oléu”; formadores de etnônimos “-oulo”, por exemplo, “cacaréu”, “casaréu”;

(i) derivados cujo radical primitivo continha “ú” no hiato, por exemplo, “carnaubal”;

(j) vocábulos oriundos do árabe, do tupi ou outras línguas indígenas, por exemplo, “açougue”, “mingau”, respectivamente;

(l) empréstimos do espanhol, do francês, do inglês, do italiano, do judeu-espanhol, do náuatle, por exemplo, respectivamente, “baunilha”, “chapéu”, “leiaute”, “tchau”, “djidiu” e “cacau”;

(m) vocábulos provindos do gótico, germânico e do malaio, por exemplo, respectivamente, “roubar”, “roupa” e “bailéu”;

(n) onomatopéias e vocábulos expressivos, por exemplo, “auê” e “miau”;

(o) derivados de topônimos, etnônimos ou antroponímicos, por exemplo, “adeus”.

Contudo, há itens que são difíceis de serem detectados, a saber: (i) “alto” / elevado e

”auto” / registro autenticado; (ii) “calda” / resultado do líquido com açúcar e “cauda” / rabo; “fraldar” / colocar fralda e “fraudar” /enganar; “mal” /substantivo ou advérbio e “mau” /adjetivo. Em casos de derivação dos radicais secundários ou compostos, há conservação da grafia, por exemplo, “malfazer” e “malfeitor” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p.249).

Observamos, assim, que em termos ortográficos a coda lateral só é grafada com < l >.

1.2.2 A coda nasal

Do ponto de vista fonético, um som nasal ocorre quando a corrente de ar é bloqueada na cavidade bucal e, ao encontrar o véu palatino abaixado, esse fluxo de ar dirige-se para as cavidades nasais, produzindo, assim, o som característico das nasais.

Nas palavras de Silva (2003, p. 33), “os articuladores produzem uma obstrução completa na passagem de ar através da boca. O véu palatino encontra-se abaixado e o ar que vem dos pulmões encaminha-se para a cavidade oral.” Todavia, Cagliari (1981) faz uma advertência quanto à nomenclatura utilizada por alguns autores, em relação à consoante nasal, a qual julgamos relevante reproduzi-la.

Alguns chamam as nasais de oclusivas nasais, definindo como oclusivas todos os sons que apresentam uma obstrução completa à corrente de ar dentro da cavidade bucal. Nós preferimos manter a distinção, levando em consideração também a ação do véu palatino e, portanto, considerando as nasais não como oclusivas (CAGLIARI, 1981, p. 28).

À luz das considerações de Cagliari (1981, p. 27), foneticamente, as consoantes nasais, na posição de coda silábica, comumente, assimilam o ponto de articulação das consoantes que as seguem. Por exemplo, nas palavras “campo”, “canto” e “canga”, a consoante nasal realiza-se como [m], [n] e [N], respectivamente.

Do ponto de vista fonológico, em posição pós-vocálica, a nasal pode ser interpretada como um arquifonema, uma vez que expressa a perda de contraste fonêmico entre as nasais

labial, alveolar e velar, sendo representado por /N/⁴.

Segundo Tessari (2002, p. 67), no que se refere ao arquifonema nasal, quando não há a especificação do ponto de articulação e há assimilação dos traços de ponto de articulação da consoante seguinte:

Essa regra fonológica é transposta para o código escrito em se tratando de bilabiais em oposição às outras consoantes da língua, ou seja, a letra **n** é usada em coda silábica antes de quaisquer consoantes não labiais - pois a oposição da escrita se dá entre a classe de consoantes bilabiais e as consoantes com outros pontos de articulação (TESSARI, 2002, p. 67, grifo da autora).

A forma gráfica marcada, portanto, é o < **m** >, utilizada exclusivamente antes dos grafemas/letras que representam consoantes bilabiais. A forma < **n** > é a não-marcada, utilizada na escrita de outros contextos de coda.

Nesse sentido, observamos a constituição da ortografia da língua, pois temos **m** antes das letras P e B que representam fonemas labiais. Verificamos, também, uma das convenções mais econômicas do português, já que na codificação com m, a grafia também assinala a antecipação da bilabialização dos gestos bucais (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p.88). O Quadro 2, a seguir, sintetiza essas informações:

⁴ O arquifonema expressa a perda de contraste fonêmico, ou seja, a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto específico (SILVA, 2001, p.158).

Quadro 2: Ocorrência e realização da nasal conforme contexto seguinte.

Consoantes	Classificação	Ocorrência/realização da nasal conforme a consoante seguinte e exemplo ortográfico
b	Oclusiva bilabial vozeada	bom ba
p	Oclusiva bilabial desvozeada	po mpa
d	Oclusiva alveolar vozeada	den dê
t	Oclusiva alveolar desvozeada	den te
g	Oclusiva velar vozeada	bin go
k	Oclusiva velar desvozeada	ban cada

Dessa forma, diante das nossas considerações e das informações do Quadro 2, se o alfabetizando cometer algum desvio usando, por exemplo, a letra < n > antes da consoante bilabial, estará cometendo um “erro” que se relaciona mais às características gráficas e ortográficas do que fonéticas.

1.2.3 A coda vibrante

Do ponto de vista fonético, quando a vibrante ocupar a posição de coda silábica, esta pode ser realizada como vibrante alveolar sonora, vibrante alveolar surda, retroflexa alveodental surda, alveodental sonora, retroflexa palatoalveolar e palatal, uvular sonora, conforme descreveu Cagliari (1981).

Dentre todas as possibilidades de realização fonética da vibrante priorizaremos a descrição da variante retroflexa pelo fato de ser esta a variante utilizada na região onde foi realizada a presente pesquisa.

Um som retroflexo é caracterizado, comumente, pelo levantar e curvar da língua em direção à região palatoalveolar ou mesmo palatal. Dependendo do tipo de constrição da língua, pode realizar-se como fricativo ou uvular. Cagliari (1981, p. 31) afirma que há a

possibilidade de articulação da retroflexa por uma retração da parte da frente língua, formando, assim, “um monte com a concentração de um grande volume de massa da língua junto aos dentes molares.” Esse modo de articulação da constritiva retroflexa pode ser evidenciado no dialeto caipira.

No entanto, o modo de produção de constritiva ou da fricativa retroflexa também pode ser descrito com a ponta da língua que se eleva somente um pouco em direção da divisa que compreende os dentes incisivos superiores e os alvéolos, fazendo, dessa forma, uma constrição local produzindo o som retroflexo anterior, ou alveodental. “O estreitamento por onde passa a corrente de ar pode ser de tal modo fechado que essa articulação produz fricção local” (CAGLIARI, 1981, p. 32).

Destaca-se, ainda, que a vibrante em coda silábica também pode realizar-se como um [l], fenômeno conhecido como lambdacismo. Esse fenômeno ocorre quando os falantes, em situação de interação que exige um falar mais cuidadoso, fazem uma hipercorreção, por exemplo, /'garfo/ → ['galfu] → ['gawfu] (ASSAD; COX, 2009).

Cabe observar que esse fenômeno está relacionado ao fato de haver o rotacismo na variedade falada na região onde moram os sujeitos desta pesquisa. Assim, para esses sujeitos, “maldade”, por exemplo, pode se realizar como “ma[w]dade” ou “ma[ɫ]dade”, sendo esta última estigmatizada. Diante de formas como “ga[ɫ]fo”, o falante toma esta realização como um possível item lexical que, supostamente, teria, também, a realização de “ga[w]fo”, uma suposta forma não-estigmatizada. Conclui-se, dessa forma, que a coda preenchida por /R/ e por /l/ estão relacionadas entre si.

Do ponto de vista fonológico, a coda vibrante também é interpretada como sendo um arquifonema, na medida em que neutraliza o contraste fonêmico entre o “R forte” ou o “R fraco” (SILVA, 2003), sendo representado por /R/. Logo, utiliza-se o arquifonema /R/, para a representação fonêmica do /R/ posvocálico, seja em meio de palavra (“marca”), seja em final

de palavra (“mar”).

Segundo Scliar Cabral (2003b), o arquifonema /R/ em algumas variedades sociolinguísticas, ou no chamado dialeto caipira, em posição de sílaba travada terminada em /R/, /l/ realiza-se como uma retroflexa. “Nesse caso, a homofonia se estende a toda a uma série de pares e só é desmanchada na escrita, como “**pulga**” (inseto)/”**purga**”(laxante), “mal/”**mar**”, por exemplo (SCLIAR CABRAL, 2003b, p.93, grifo da autora).

Nas considerações da autora, para o falante que pratica esta variedade, há uma dificuldade a mais por se tratar de palavras homófonas e não homógrafas. Logo, o escrevente deverá recordar como se escreve a palavra cuja grafia memorizou.

Em termos ortográficos, o arquifonema /R/ será sempre grafado por < r >, independentemente do contexto de sua ocorrência. Exemplos dessa ocorrência são ilustrados no Quadro 3 que se segue:

Quadro 3: Contexto de ocorrência de /R/ em coda.

Ambiente	Exemplo
Final de palavra	mar
Final de sílaba antes de consoante vozeada	gordo
Final de sílaba antes de consoante desvozeada	torto

1.2.4 A coda fricativa

Do ponto de vista fonético, Cagliari (1981, p. 25-26) afirma que, em final de sílaba, em alguns dialetos como o paulista, há a ocorrência de um som [s]. Contudo, em outros dialetos, como o carioca, ocorre [ʃ]. Na explicação do autor, alguns falantes utilizam uma articulação que começa com a produção de uma fricativa alveolar surda e termina com a língua articulando uma fricativa palatoalveolar surda.

Há, porém, alguns autores, que afirmam uma produção contrária: uma articulação que se inicia na posição de uma fricativa palatoalveolar e acaba na posição de uma fricativa alveolar surda. Todavia, Cagliari (1981, p. 26), em seus estudos, nunca constatou tal produção.

As fricativas palatoalveolares são, em português, articuladas com uma protrusão labial, mas, em alguns falares do dialeto carioca, tem-se observado uma protrusão mais leve quando o som está em contexto posvocálico-(CAGLIARI, 1981, p. 26).

Silva (2003), em sua descrição da coda fricativa, observa que o vozeamento e o desvozeamento de /s/ em final de sílaba e seguida de outra consoante não apresenta dificuldades para o falante de português. “Assim o s em ‘casca’ é percebido como desvozeado e o s em ‘rasga’ é percebido como vozeado (SILVA, 2003, p. 50)”.

Em termos fonológicos, as fricativas em posição de coda silábica, por poderem possuir o traço [+ voz] ou [-voz], apresentam-se como formas alofônicas, uma vez que não diferenciam significados. Essas consoantes pós-vocálicas caracterizam-se por não serem contrastivas. Dito de outro modo, o contraste fonêmico não é atestado em posição de final de sílaba, caracterizando a noção de neutralização, que é representada pelo arquifonema /S/ (SILVA, 2003).

Seguindo as considerações de Silva (2003, p. 158), [z] ou [ʒ] ocorre em limite de sílaba seguido por consoante desvozeada, a depender do dialeto; (ii) [s] ou [ʃ] em limite de sílaba seguido por consoante desvozeada ou quando em posição final de palavra, a depender do dialeto.

No que se refere a questões ortográficas, Garcia et. al (2007), em estudo sobre a aquisição ortográfica do fonema /s/, afirma que, pelo fato de o sistema ortográfico do português dispor de nove grafemas para a sua representação, acaba, conseqüentemente, gerando dificuldades para o aprendiz da escrita. São eles:

Quadro 4: Representação gráfica de /s/.

/s/	Grafemas	Exemplo ortográfico
	‘s’	lápiz
	‘c’	cebola
	‘ss’	pássaro
	‘ç’	paçoca
	‘x’	experiência
	‘sc’	crescer
	‘xc’	exceção
	‘sç’	cresça
	‘z’	dez

No quadro 4, o que nos interessa mais detidamente é a representação gráfica em posição de coda silábica. Sendo assim, na estrutura silábica de coda, sua representação gráfica pode ser exemplificada quer em coda medial, quer em posição final de palavra. Ressaltamos que, em relação à grafia, a coda fricativa, tratada na fonologia como o arquifonema /S/, pode ser representada por três grafemas: < S, Z, X >, conforme ilustra o Quadro 5 abaixo:

Quadro 5: Distribuição da coda fricativa.

Contexto	Exemplo ortográfico
Coda medial	Escada, pasta, sexta, lesma
Coda final	Lápis, tênis, luz, giz

Para Scliar-Cabral (2003a), em final de sílaba interna de vocábulo ou de sílaba átona final de vocábulo, em relação a ortografia do português, há uma economia, “[...] independentemente das realizações condicionadas pelas variedades sociolinguísticas e/ou pelos fonemas que vêm depois, como o significado permanece o mesmo, a letra é uma só: “s”

(o que na linguística é representado por /S/, ou seja, o arquifonema” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 131). Contudo, essa economia não é total e está relacionada ao fato de a ortografia não marcar a oposição vozeado/devozeado, pois, ainda, temos duas opções: < X > ou < S >.

Ainda, a partir das considerações da autora, nos oxítonos e monossílabos tônicos há um contexto de competitivo, pois pode ocorrer “s” ou “z”. Assim, o arquifonema /S/ que, em contexto de final de vocábulo nos oxítonos e monossílabos tônicos, se realiza ora como [s], ora como [ʃ] antes de pausa ou de consoante inicial de vocábulo surda, a depender da variedade sociolingüística; ou como [z] ou como [B] antes de consoante sonora, ou [z] antes de vogal que inicie o vocábulo seguinte, poderá, somente, ocorrer a grafia com “s” ou como “z” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p.159-160).

Esclarece, ainda, a autora: “[...] antes de consoante surda [- voz] se grafa com “s” ou com “x”; antes de consoante sonora, se grafa com “s” ou com “x-”, isto é, com hífen. . Neste último caso, refere-se ao prefixo ‘ex-’ (SCLIAR CABRAL, 2003a, p.159).”

Verificamos, ao longo dessa Seção, os aspectos mais importantes que nortearão a descrição e a análise dos dados de escrita por alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Podemos observar, no decorrer de nossas discussões, uma relação entre a unidade mínima que usamos na escrita, a saber, a letra, e um elemento fonológico por ela representado, o fonema, noção linguística abstrata que se apresenta como a menor unidade distintiva, que se organiza na primeira unidade do componente fonológico, a sílaba.

Assim, por parte do aprendiz da escrita, a complexidade do processo de aprendizagem da escrita, ou de sua tentativa de escrever fonograficamente, por um lado, caminha para a relação entre letra e som e, por outro, na resolução da sintaxe da sílaba e da análise de seus constituintes.

Constatamos, também, a relação crucial da fonética, da fonologia e da ortografia, na

tentativa de escritura em direção à convenção ortográfica do Português e, assim, percebemos a complexidade do processo de aprendizagem da escrita.

Partiremos, agora, para algumas considerações sobre a escrita, especificamente, sobre o nosso posicionamento no modo de observá-la: uma escrita heterogênea ligada aos fenômenos não só de letramento, mas também aos de oralidade a partir das ideias de Corrêa (1997, 2004). Para além dessas considerações, esboçaremos o que há de mais relevante na adoção de letramento sócio-histórico por Tfouni (1997, 2003, 2005) entrelaçados ao perfil dos alunos da EJA.

1.3. A escrita

1.3.1. O modo heterogêneo da constituição da escrita

Em nosso trabalho, entendemos a escrita heterogênea ligada aos fenômenos não só de letramento, mas também aos de oralidade. Tomaremos a escrita não como um produto, mas como um processo que, em sua constituição, demonstra a coexistência entre o oral/falado e o letrado/escrito (CORRÊA, 2004).

Refletir e assumir os fatos linguísticos do falado/escrito entrelaçados às práticas sociais orais/letradas permite-nos observar, além dos fatos da língua como fatos sociais (oralidade e letramento), a escrita sob uma perspectiva distinta daquela que vê a dicotomia fala/escrita.

Corrêa (2004), na tese denominada *O modo heterogêneo da constituição da escrita*, tem como escopo o estudo de textos de vestibulandos. Baseando-se em teorias linguísticas sobre a enunciação e o discurso, o autor conceitua o modo de heterogeneidade, em linguagem, na compreensão de relações interssemióticas entre os fatos linguísticos e sociais falados/escritos e orais/letrados. Dessa maneira, os fenômenos da fala e da escrita são observados como fatos linguísticos e, enquanto fatos sociais (a oralidade e o letramento), não

se pode deixar de considerar uma forte relação entre o fato linguístico e uma prática social.

Assim, para Corrêa (2004), não se deve entender a relação entre o falado e o escrito como uma questão de interferência. Nesse sentido, não há textos, ou discursos, que são essencialmente orais ou essencialmente escritos. Eles são frutos do entrelaçamento do trânsito entre as práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas.

Considerar os fatos linguísticos do falado/escrito entrelaçados às práticas sociais orais/letradas possibilita-nos compreender a língua (e a linguagem) como convenção social que se dá entre sujeitos e que permite ressignificar o texto oral e o texto escrito.

Ainda, em suas discussões, Corrêa (1997) destaca que o texto varia de acordo com o grau de convivência entre o oral/falado e o letrado/escrito, convivência que se ancora nas representações que o sujeito faz de sua própria prática linguística. “O escrevente trabalha com um modo heterogêneo de constituição da escrita, ora evidenciando marcas do que imagina ser o oral/falado, ora evidenciando marcas do que imagina dever ser o letrado/escrito”. Assim, conclui que não tem sentido a dicotomia radical entre esses dois pólos.

Esse (novo) posicionamento entre fala/oralidade e escrita/letramento constitui-se em uma reflexão diferente para compreender os fatos da língua. Como se posiciona o autor, não há uma dicotomia entre a fala e a escrita, não há uma superioridade ou primazia entre a fala em relação à escrita (ou vice-versa). Há o encontro/aproximação das práticas orais/faladas e letradas/escritas, demonstrando, dessa maneira, o entrelaçamento do sujeito com a linguagem em seus variados modos de enunciação.

Ao analisar dissertações produzidas por vestibulandos, Corrêa (2004, p. XVIII) relata que a produção desses textos está mediada por “[...] imagens sobre uma dada região da língua (variedade de prestígio e registro formal da linguagem) e sobre uma especificação da modalidade (a escrita)”. Logo, o vestibulando deverá tanto adequar seu uso da linguagem verbal ao que supõe ser a variedade e o registro esperado pela Universidade – atividade

metalinguística; como “[...] a injunção fática de tomar a palavra, pela escrita, e de adequá-la ao que seria do escrevente: aquele que é capaz de [...] compreender e de fazer-se compreender satisfatoriamente por meio da escrita” (CORRÊA, 2004, p. XII).

Essa seria, portanto, uma imagem que atuaria na produção do texto, escrito, pelo vestibulando. Nas palavras do próprio autor,

“Imaginário (sobre a escrita)” corresponderia, assim, à “representação social (da escrita)” entendida esta última não só as noções prefiguradas que, em certa medida, comandam as práticas sociais e (de escrita), mas também como o modo pela qual essas práticas cunham, não menos concretamente, os seus produtos materiais e simbólicos. Por “imaginário sobre a escrita”, entendo, não só o produto das imagens socialmente construídas sobre ela (as representações sociais da escrita), mas também o processo de sua construção no interior das mais diversas práticas sociais. Além disso, se, [...] em dados momentos, “imaginário” liga-se perfeitamente aos conceitos de “formação imaginária”, “antecipação”, e “dominância” de certos elementos das “condições de produção” do discurso (Pêcheux, 1999a), o pressuposto que orienta a reflexão sobre a circulação do sujeito por essas representações é, por sua vez, o do reconhecimento do trabalho do sujeito, considerada a sua relação com a linguagem no interior das práticas em que atua (CORRÊA, 2004, p. XIX)

Assim sendo, imaginário sobre a escrita não seria somente o produto das imagens, socialmente construídas, sobre as representações sociais da escrita; mas, também, o processo de sua construção no interior das mais diversas práticas sociais. Esse processo de escritura tem sempre um caráter inacabado. Logo, Corrêa (2004) sugere que as práticas sociais são constitutivas do trabalho de escritura, ou seja, as representações sociais marcam a escrita do sujeito escrevente.

Igualmente, é a partir dessa ótica que analisaremos os dados de escrita, sobretudo as grafias da coda consonantal simples, buscando identificar momentos em que o escrevente, em nosso caso o alfabetizando da EJA, evidencia (suas) marcas ora apoiado mais fortemente no oral/falado, ora apoiado com maior relevo em marcas do que imagina ser o letrado/escrito.

Conduziremos, na sequência, nossos apontamentos no entrelaçamento entre o modo

heterogêneo da constituição da escrita e a noção de letramento adotada em nosso trabalho. Mais particularmente, entrelaçaremos a heterogeneidade constitutiva da escrita a um olhar que, a nosso ver, reflete melhor a análise da aquisição do enunciado escrito pelos alunos da EJA: o letramento como um processo de natureza sócio-histórica (TFOUNI, 1994, 2003).

1.3.2. Escrita, letramento e sujeitos da EJA

Em nosso trabalho, adotamos a noção de letramento sócio-histórico. Visualizamos e entendemos, a partir desse posicionamento teórico, a relação do alfabetizando adulto em seu percurso social e histórico entrelaçados com a língua(gem).

Acreditamos que essa trama marca, direta e indiretamente, o seu enunciado escrito, pois esses alunos jovens e adultos, quando chegam à escola, possuem uma vasta gama de conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias. Faremos, pois, nossas considerações de acordo com a nossa proposta teórica de escrita, Corrêa (2004), e letramento sócio-histórico, Tfouni (1999, 2001, 2005).

Tfouni (1999, 2001, 2005), entende letramento como um processo de natureza sócio-histórica e, dessa posição, nega outras concepções de letramento que acredita não serem processuais históricas ou que adotam uma postura “fraca” quanto ao seu lugar sócio-histórico. Dito de outra maneira, podemos notar que a autora, claramente, se opõe àquelas pessoas que usam o termo “letramento” como sinônimo de “alfabetização”.

[...] faço um percurso no sentido de separar alfabetização de letramento, ao mesmo tempo em que caracterizo este último como um processo sócio-histórico que, para ser investigado, precisa ser remetido às transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita de uso generalizado (TFOUNI, 2001, p. 78).

Como consequências das afirmações da autora, em uma dada sociedade letrada, as

práticas sociais encontram-se inevitavelmente ancoradas no letramento, sendo a escrita, dessa forma, a mediadora entre estas e o sujeito. “Pode-se falar, então, em práticas sociais letradas, que estão mergulhadas em atividades discursivas denominadas por Kleiman (1995) de *eventos de letramento*” (TFOUNI, 2001, p. 78).

Para Tfouni (2001), as práticas sociais letradas influenciam, desigualmente, os indivíduos de uma sociedade. “Sendo assim, existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada” (TFOUNI, 2001, p. 78).

Portanto, é inconcebível pensar que pessoas vivendo em uma sociedade letrada possam ser taxadas de iletradas, mesmo que não haja, de sua parte, o domínio do sistema de escrita dessa sociedade e, em consequência, sejam não-alfabetizadas. “Isso ocorre porque, para as pessoas que vivem em uma sociedade letrada, a ‘exposição às práticas sociais embasadas direta ou indiretamente no uso da escrita é inevitável’” (TFOUNI, 2001, p. 78).

A partir das ideias de Tfouni (2005, p. 23), na abordagem sócio-histórica, inexistente o termo “iletrado” utilizado como antítese ao termo “letrado”: “[...] não existe, nas sociedades modernas, o ‘letramento grau zero’, que equivaleria ao iletramento. [...] O que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que isso pressuponha sua inexistência”.

Tfouni (2001) afirma que existem letramentos de natureza diferentes, mesmo sem a presença da alfabetização. A autora defende a sua proposta ao postular um *continuum*, que, pela própria característica, opõe-se a uma análise linear e ao mesmo tempo dicotômica, pois encaram as diferenças entre os níveis de letramento como sendo produzidas discursivamente. Assim, explica que equivaleria considerar:

Em primeiro lugar, que, conforme afirma Orlandi (1987), os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente; eles são distribuídos socialmente.

Assim, pode se visualizar esse processo dentro de uma cadeia social de distribuição de conhecimentos onde muitos grupos sociais, mesmo vivendo em uma sociedade letrada, e possuindo, portando, um certo grau de letramento, são, no entanto, excluídos desse processo de produção e de acesso ao conhecimento, e acabam colocados nos elos terminais dessa cadeia. [...] por exemplo, mostro que boias frias não têm a oportunidade de usar, no trabalho, o conhecimento da escrita que possuem.

Em segundo lugar, que a relação entre “ser alfabetizado” e “ser letrado” não é de maneira alguma linear. Ilustro isto, por exemplo, em Tfouni (1999), onde são apresentados textos muito bem escritos, produzidos por adultos com apenas seis meses de alfabetização ao lado de textos sem qualquer coesão e coerência produzidos por pessoas com diploma universitário (TFOUNI, 2001, p. 79) .

Em relação à primeira consideração, é possível fazermos uma relação com os sujeitos de nossa pesquisa, ou melhor, de modo geral com os alfabetizandos da modalidade de escolarização da Educação de Jovens e Adultos. Ao mesmo tempo em que transitam e vivem em uma sociedade letrada, ainda que possuam certo grau de letramento, esses sujeitos, a nosso ver, são, também, marginalizados do processo de produção e de acesso ao conhecimento, no interior da “cadeia social” de repartição do saber.

Quanto à segunda consideração, Tfouni (1997) diz que é preciso tomar cuidado para que não haja uma leitura equivocada no sentido de se pensar que a alfabetização letrada está acessível a todas as pessoas. Devemos, pois, tomar cuidado para não perpetuar uma visão romântica dessas considerações.

É preciso atentarmos para a existência de formações discursivas *mais letradas* que são *mais eficazes* do ponto de vista da participação dos sujeitos que dela se utilizam. Lembremos que essas formações, infelizmente, não estão à disposição de todos os sujeitos em uma determinada formação social (TFOUNI, 1997). Essas colocações, brilhantemente destacadas por Tfouni (1997), são válidas somente para aquele grupo que ainda pode ser chamado de “pobre”.

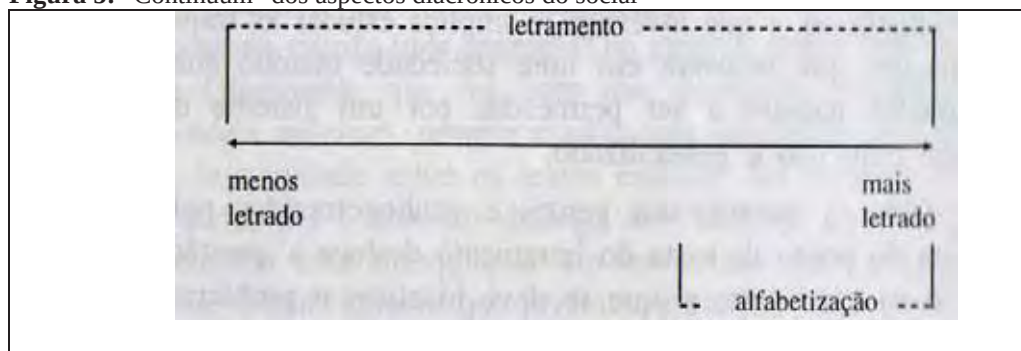
De acordo com a sua conceituação de letramento, é preciso aceitar que há a possibilidade de haver tanto características do oral no discurso escrito, como também o

contrário, ou seja, traços que caracterizam a escrita no discurso oral. Nessa interpenetração, entre essas modalidades, inclui os letrados, não-alfabetizados e os alfabetizados com baixo grau de escolarização.

Nesse sentido, o *continuum* relaciona-se com os fatores diacrônicos do social. “Em um mesmo momento histórico, não se pode afirmar que todas as pessoas estejam no mesmo nível de desenvolvimento (qualquer que seja o aspecto de desenvolvimento que se deseje olhar)” (TFOUNI, 1997, p. 56).

Por considerar, assim, que o letramento compreende estudar as transformações que acontecem em uma dada sociedade, quando suas atividades passam a ser transpassadas por um sistema de escrita de uso generalizado, a leitura desse *continuum* se opõe, portanto, a uma visão linear e dicotômica, por analisar, como processos, tanto a mudança e o desenvolvimento que não interrompem as aquisições anteriores, mas a retomam com um nível de maior complexidade, redimensionando-as em aspectos de manifestações e produtos. Do ponto de vista do letramento, pode-se pensar em um eixo elaborado pela autora, conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 5: “Continuum” dos aspectos diacrônicos do social



Fonte: (TFOUNI, 1997, p. 56).

Na interpretação do eixo, nas várias gradações possibilitadas, estão distribuídas as pessoas em um dado momento histórico. Nessa distribuição, subentende-se que nem essa

distribuição é homogênea nem que as posições sejam intercambiáveis ou mesmo equivalentes. Para a autora (1997), as aquisições, dentro desse *continuum*, estão situadas à esquerda do ponto indicativo da alfabetização. À direita deste ponto, portanto, tem-se a ideia de *continuum* em relação aos alfabetizados.

A diferença entre um lado e o outro está, é claro, em que os eventos de letramento à direita têm a ver com atividades de leitura e escrita realizadas pelos próprios indivíduos. É interessante notar que também aqui à direita do eixo as coisas não se dispõem de maneira homogênea (e nem poderia postular qualquer homogeneidade sem entrar em contradição com visão sócio-histórica que estou propondo (TFOUNI, 1997, p. 59).

Nesse sentido, justificamos nossa decisão, também fundamentada em Tfouni, em negar outras posições sobre o letramento que acreditamos não serem processuais, históricas ou que adotam uma postura “fraca” quanto ao seu lugar sócio-histórico. Logo, opomo-nos àqueles estudos que usam o termo letramento como sinônimo de alfabetização.

Assumimos, também, uma escrita heterogênea e um letramento, sócio-histórico, que se configuram nas práticas sociais, ou seja, organizam-se no âmbito social. Tal como postula Tfouni (1997), e concordamos com ela, o letramento “[...] *produz sentidos*, que se materializam em *práticas discursivas*, as quais, por sua vez, vão determinar *esquemas de papeis*, quando colocadas em ação” (TFOUNI, 1997, p. 63).

Ao refletimos no modo como a escrita e o letramento, como práticas sociais, projetam-se dentro dos nossos estudos, parece-nos que a questão central direciona-se ao fato de que, assim como no *continuum* defendido por Tfouni (1997), em que há gradações a depender do momento histórico vivido pelo sujeito, há, também, aí entrelaçados, momentos em que esse mesmo sujeito distancia-se mais, ou menos das práticas letradas/escritas e orais/faladas.

Essas questões são, evidentemente, heterogêneas e materializam-se nas *práticas discursivas*, no enunciado escrito desses sujeitos alfabetizando aprendizes da escrita.

Desse modo, buscaremos em nossas análises retomar essas considerações, procurando observar como a prática letrada se materializa no enunciado escrito dos alfabetizando adultos em direção à convenção ortográfica.

Ao atentarmos para a existência de formações discursivas *mais letradas* que são *mais eficazes* do ponto de vista da participação dos sujeitos que dela se utilizam, ressaltamos que essas formações, infelizmente, não estão à disposição de todos os sujeitos em uma determinada formação social (TFOUNI, 1997).

Procuraremos, portanto, considerar o modo pelo qual esses alunos vivem e integram uma sociedade letrada, como se organizam no processo de escritura, a partir das “pistas” que, conforme veremos, estarão mais apoiadas no oral/falado ou no que esses alunos imaginam ser o letrado/escrito.

1.3.3. Estudos sobre a grafia das codas

Investigar a grafia das codas é particularmente relevante por essa estrutura silábica não somente envolver uma maior complexidade silábica – em termos fonológicos – como também é uma posição de menor saliência perceptual-auditiva – em termos fonéticos –. Desse modo, apresentaremos, a seguir, estudos que se voltam para a grafia de codas.

Pelo fato de não termos encontrado na literatura nenhum estudo que se volta ao estudo da grafia das codas consonantais na escrita de jovens e adultos, apresentaremos aqueles que abordam essa temática a partir da escrita de crianças.

Ilha (2003) investigou a relação entre a consciência fonológica e a aquisição das estruturas silábicas complexas, em sua modalidade escrita. Interessa-nos, particularmente, as observações quanto ao último aspecto investigado.

A autora procurou, especificamente, quanto à escrita infantil: (a) verificar se os sujeitos da pesquisa produziam corretamente em sua escrita as estruturas silábicas complexas

constituídas por ataque complexo e núcleo; ataque, núcleo e coda; (b) evidenciar a presença de processos fonológicos na escrita de estruturas silábicas complexas constituídas por ataque complexo e núcleo; ataque, núcleo e coda por crianças e adultos; (c) constatar semelhanças e/ou diferenças entre crianças e adultos em processo de aquisição da representação da escrita de estruturas complexas constituídas por ataque complexo e núcleo; ataque, núcleo e coda; (d) comparar a aquisição da representação da escrita da estrutura silábica pelas crianças e adultos.

Participaram dessa pesquisa 52 crianças, cursando o primeiro semestre da segunda etapa do primeiro ciclo em escolas municipais de Rio Grande, RS; 12 adultos (adultos A) cursando o segundo ciclo da primeira etapa e 12 adultos (adultos B) cursando o primeiro ciclo da segunda etapa do Projeto Municipal de Educação e Cultura (PROMEJA) - SMEC – Rio Grande, RS.

A coleta dos dados foi realizada em duas etapas: (1) solicitação de escrita de palavras pelos sujeitos a partir de figuras/gravuras, preferencialmente, de animais que continham as estruturas silábicas alvo por um instrumento elaborado pela própria autora e (2) a aplicação de testes de consciência fonológica.

Em relação à (1), a aplicação do referido instrumento foi feita seguindo esta metodologia: com a apresentação de um retroprojeter, foram apresentadas 43 figuras aos alunos de uma classe, sendo solicitado, portanto, que escrevessem o nome das figuras que estavam visualizando, somando um total de 47 estruturas silábicas solicitadas, a saber: (a) ataque complexo absoluto; (b) ataque complexo medial e núcleo; (c) ataque, núcleo e coda medial; (d) ataque, núcleo e coda final ataque.

O total de estruturas silábicas coletadas foi de 1128 para o público adulto e 2444 para o público infantil, perfazendo, desse modo, um total de 3572 estruturas silábicas analisadas. Como foi solicitada a escrita de 43 palavras para cada sujeito participante da pesquisa, obteve-se um total de 1032 palavras escritas por adultos e 2236 palavras escritas por crianças,

perfazendo um total de 3268.

Em relação ao total de produção correta da sílaba com coda medial e da com a coda final, Ilha (2003, p. 114) observou que a coda final apresentou percentuais de acertos maiores de produção correta do que em coda medial.

Para a coda final, observou-se o seguinte resultado para cada grupo: crianças: 87,3% (409/468); adultos A: 83,3% (90/108); adultos B: 92,5% (100/108). Para a coda medial, observou-se o seguinte: crianças: 79,7% (829/1040); adultos A: 81,6% (196/240); adultos B: 83,3% (50/60).

Ilha (2003) afirma que esses resultados indicam que a coda final é mais facilmente grafada do que a coda medial. No tocante à grafia dos diferentes tipos de coda, a autora constatou “a não produção de coda medial /L/ e /N/ com percentuais mais altos na escrita infantil (14,2% - 37/260 e 6,1% - 260, respectivamente) e dos adultos A (16,6% - 1/60 e 8,3% - 5/60, respectivamente) do que coda medial em /R/ e /S/ (3,4% - 9/260 e 1,5% - 4/260, respectivamente). Diferentemente, segundo Ilha (2003), na escrita dos adultos B, a não produção apresentou os percentuais mais altos em coda medial em /R/, /S/ e /L/ (8,3% - 5/60, 8,3% - 5/60 e 13,3% - 8/60, respectivamente).

A autora chama a atenção para o fato de que, das cinco ocorrências de não produção quer de /R/, quer de /S/, se deram na escrita de uma única pessoa do-grupo de adultos B. Se não fossem levados em consideração esses dados, o resultado de ocorrências dos adultos B seria o seguinte: a coda medial em /L/ e /N/ teria maiores percentuais do que /R/ e /S/.

Chacon e Berti (2006), por sua vez, objetivaram investigar o preenchimento da coda silábica na escrita de alunos da Educação Infantil com idades entre cinco e seis anos. Procuraram, especificamente, observar: (i) em que medida a criança seria sensível à posição de coda silábica de modo a marcá-la em sua escrita; (ii) em caso de registro, a que tipo de coda do Português Brasileiro a criança seria mais, ou menos, sensível; e (iii) em que medida o

acento lexical se mostraria relevante para o registro da coda.

Para responder a essas questões, foram selecionadas ocorrências que continham o contexto de coda silábica. As ocorrências desse tipo de preenchimento foram extraídas de seis (6) produções textuais realizadas em contexto escolar, por vinte crianças da Educação Infantil, sendo dez sujeitos do gênero feminino e dez sujeitos do gênero masculino, computando um total de 120 produções (seis propostas X vinte sujeitos).

Ainda em relação às propostas selecionadas, foram identificadas 21 palavras, com 24 possibilidades de coda simples, pois duas repetiram-se no *corpus* ('goSta', 'motoriSta') e, uma terceira, apresentou duas codas ('aNdaR'). Chegaram, assim, a um total de 480 possibilidades (24 possibilidades X vinte sujeitos). Dentre o total de possibilidades de registros de coda silábica simples, os autores verificaram que apenas 129 possibilidades foram marcadas pelas crianças (26,88%).

Nos resultados, Chacon e Berti (2006) verificaram que, comumente, as crianças marcam a posição de coda silábica (26,88% das possibilidades de ocorrência) em sua maioria, na posição não-acentuada da palavra (36,37%). Também observaram o predomínio de registro da coda vibrante (30%), seguido da fricativa, segundo maior percentual, com (26,88%); o menor percentual na coda do tipo glide (25%) e, finalizando, o segundo posto de menor percentual para a coda nasal (24,29%).

Miranda (2009a), na investigação de erros referentes à grafia de sílabas complexas, especialmente a grafia da coda medial silábica, analisa sua relação com aspectos linguísticos, principalmente aqueles ligados à fonologia da língua. Os textos foram produzidos por crianças com idades entre 6 e 12 anos.

Para cumprir com os objetivos de seu estudo, foram selecionados textos pertencentes ao Banco de Textos de Aquisição da Escrita (FAE/UFPel), aproximadamente 2020 textos coletados em uma escola pública e uma escola particular. Em especial, quanto à forma de

analisar os dados, a autora pautou-se na definição de escrita alfabética, conforme a definição de Ferreiro e Teberosky (1984). Ainda, em relação aos textos, a categorização organizou-se da seguinte maneira: (i) série; (ii) escola; (iii) tipo de coda: nasal, fricativa ou rótica e (iv) qualidade da vogal antecedente para os casos da coda nasal.

Foram computados 542 erros na grafia com sílaba com coda: 340 na escola pública e 202 na escola particular. No entanto, desse total, 106 casos de erros de grafia que têm como contexto duas consoantes na posição pós-vocálica, por exemplo, palavras como ‘monstro’ foram analisados em separado.

Na análise dos dados de escrita, Miranda observou o predomínio de erros envolvendo a coda nasal, contudo, a variável tonicidade não foi um fator relevante devido à semelhança dos índices encontrados, a saber, 49,5% de erros na posição tônica *versus* 50,5% em posição pretônica. Os dados também demonstram que sílabas “aN” e “eN” apresentam-se em contexto facilitador ao erro do registro de coda.

Como vimos, embora os trabalhos acima resenhados se voltem, primordialmente, para a investigação do registro da coda na escrita infantil, creditamos uma grande importância na medida em que eles podem dialogar e subsidiar a explicação de nossos resultados no contexto da EJA.

Nossas próximas considerações direcionam-se para a descrição do material e do método utilizado em nossa pesquisa.

2. MATERIAL E MÉTODO

Nesta seção, apresentaremos a caracterização dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, da escola e do material selecionado para a análise. Para este último, procuraremos, além da caracterização do material, descrever de que modo as palavras foram previamente selecionadas, constituindo, assim, o *corpus* da pesquisa.

2.1 Caracterização da escola

No município de São José do Rio Preto (SP), a Secretaria Municipal de Educação mantém o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo é a implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, a partir das Diretrizes da Política Educacional do município, que são: Acesso e Permanência, Gestão e Qualidade da Educação. Os professores membros atuam em duas frentes: Projeto Paulo Freire – Analfabetismo Zero – e EJA, que compreende os Ensinos Fundamental e Médio. Para este último, totalizam-se 14 escolas municipais.

O Projeto Paulo Freire tem como objetivo principal a escolarização de jovens e adultos que nunca frequentaram a escola, ou que há muito tempo deixaram de frequentá-la, não estando, assim, esses alunos aptos a cursarem o Termo I do Ensino Fundamental. Por isso, a terminologia “Analfabetismo Zero”.

A EJA Termo I, por sua vez, configura-se pela modalidade de ensino que corresponderia, na antiga nomenclatura, à 1ª e à 2ª séries do Ensino Fundamental, destinadas ao público infantil. O Termo II correspondente à 3ª e à 4ª séries.

Para a realização da coleta de produção escrita, foi escolhida a Escola Municipal “Professor Darcy Ribeiro”, zona norte da cidade de São José do Rio Preto, cujos habitantes são considerados de baixa renda econômica. A escola abarca tanto o Projeto Paulo Freire

como também a EJA para o Ensino Fundamental e Médio.

A escolha pela Escola Municipal “Professor Darcy Ribeiro” justifica-se pelo fato de a pesquisadora ter atuado como estagiária do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da UNESP/ IBILCE no ano de 2006 e também ter sido estagiária pelo Departamento de Educação da mesma instituição do Núcleo de Ensino, em 2008, com pesquisa referente ao público da EJA na mesma escola. Dessa forma, o vínculo já construído na comunidade escolar facilitou a realização da pesquisa.

2.2 Caracterização dos participantes

A classe privilegiada para a coleta de produção textual foi o Termo II de escolarização, pelo fato de a pesquisadora já conhecer a maioria dos alunos dessa modalidade de ensino. Isso se justifica porque, no ano de 2008, a pesquisadora desenvolvera, na época o Termo I, onde esses alunos estudavam, o Projeto de Pesquisa do Núcleo de Ensino, pelo Departamento de Educação da UNESP/IBILCE na escola campo de pesquisa. Logo, o vínculo professor/pesquisadora já havia sido construído.

No início do ano letivo, o Termo II contava com 36 alunos matriculados. Dentre eles, somente 11 estiveram presentes em pelo menos 75% das atividades propostas para a coleta de dados de escrita, constituindo, desse modo, o grupo de sujeitos participantes da presente pesquisa.

O quadro abaixo sintetiza as principais características dos sujeitos participantes desse estudo:

Quadro 6: Síntese da caracterização dos sujeitos alfabetizando da EJA

Sujeitos	Gênero	Idade	Ocupação	Origem	Tempo de escolaridade
S1	feminino	59	Foi faxineira, atualmente é pensionista	Álvares Florence/ São Paulo	Frequentou até 1 ano na escola quando criança. Na fase adulta, de 1 a 2 anos.
S2	feminino	51	Empregada doméstica e faxineira	Santa Inês/ Maranhão	Até um ano quando criança.
S3	feminino	45	Empregada doméstica	São Paulo/ São Paulo	Frequentou por vários anos a 1ª. série, mas nunca conseguiu completá-la.
S4	feminino	42	Faxineira	Arataca-Unas/Bahia	Menos de 1 ano quando criança.
S5	feminino	39	Empregada doméstica	Jales/São Paulo	Até um ano quando criança.
S6	feminino	37	Faxineira	Caetité/Bahia	De 1 a 2 anos no estado de São Paulo.
S7	masculino	60	Aposentado, mas faz lanche com a família	Tatuapé - Bahia	Até 1 ano na Bahia.
S8	masculino	55	Serviços gerais	Uchoa/ São Paulo	De 2 a 3 anos
S9	masculino	40	Padeiro	Gastão Vidigal/ São Paulo	De 2 a 3 anos.
S10S	masculino	34	Era operador de máquina, atualmente trabalha em empresa própria	Honorópolis (Município de Campina Verde) – Minas Gerais	De 2 a 3 anos quando criança.
S11	masculino	28	Soldador	Lagarto/ Sergipe	Até um ano quando criança.

2.3 Caracterização do procedimento de coleta do material

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, sob o CAAE – 0764.0.000.229 - 09. Conforme recomendações do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), todos os sujeitos da EJA

que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhes foi apresentado.

A coleta de dados foi feita durante todo o ano de 2009 pela própria pesquisadora em sala de aula. Tais coletas ocorreram em intervalos semanais, quinzenais ou mensais, com duração de 40 minutos a 60 minutos, no período da noite, sempre respeitando a disponibilidade e a organização do trabalho pedagógico planejado pela professora responsável pela turma do Termo II, computando um total de 22 coletas.

Diante da diversidade de produção textual, foi realizado um recorte nas escolhas do texto para a realização da presente pesquisa que possibilitasse tanto uma análise quantitativa quanto qualitativa dos dados. Optamos, especificamente, pela seleção das propostas que envolviam ditado de palavras e listas de palavras, em detrimento aos textos, como dissertação e narração, pois, estes últimos nos exigiriam uma forma distinta de análise das consoantes em posição de coda, por exemplo, nos casos de juntura vocabular em possíveis hipossegmentações.

Adicionalmente, cabe ressaltar que, nas propostas envolvendo ditado de palavras ou lista de palavras, houve a participação dos mesmos sujeitos, quase em sua totalidade, considerando, no decorrer do ano letivo, a ocorrência de um número elevado de evasão escolar.

Assim sendo, dentre as 22 propostas, foram selecionadas apenas aquelas que envolviam ditado de palavras ou lista de palavras, totalizando, dessa maneira, cinco produções. A seguir, exporemos as propostas que integram a análise dos dados de escrita desta pesquisa de mestrado.

Relembramos que, na organização dessa modalidade de ensino, no Termo II, os alunos cursavam o 3º ano, no primeiro semestre, e o 4º ano, no segundo semestre do ano letivo.

Proposta - Lista 1: “Frutas que fazem engordar e frutas que não fazem engordar”

Em sala de aula, no mês de setembro, foram trabalhados textos que retratavam o tema da reeducação alimentar e a sua importância para a manutenção da saúde, como a prevenção da obesidade, da hipertensão e do diabetes. A partir das discussões, foi solicitado aos alunos que, em conjunto com a pesquisadora, organizassem uma lista de frutas: “Frutas que engordam” de um lado de um quadro e “frutas que não engordam” do outro lado do mesmo quadro, a partir de uma lista de frutas apresentada previamente. Nessa proposta, houve a participação de 11 alunos.

As palavras correspondentes às frutas organizadas pelos alunos e a pesquisadora foram: (1) maçaranduba, (2) mangostão, (3) melancia, (4) tangerina, (5) amendoim, (6) poncã, (7) cambucá, (8) carambola, (9) framboesa, (10) jambolão, (11) carnaúba, (12) marmelo, (13) morgote, (14) sorva, (15) nêspira, (16) laranja, (17) manga, (17) morango, (18) pitanga, (19) amêndoa, (20) tamarindo, (21) fruta do conde, (22) toronja, (23) jambo, (24) avelã, (25) maçã, (26) romã, (27) castanha e (28) damasco.

Destaca-se que os critérios utilizados na seleção das palavras serão apresentados na próxima seção.

Proposta - Bingo I

No mês de setembro, a pesquisadora, inicialmente, montou a tabela do bingo na lousa e explicou o funcionamento da proposta aos oito alunos participantes, utilizando, como exemplo, palavras que não faziam parte do grupo de palavras previamente selecionadas para a pesquisa. Foi necessário explicar duas vezes. A Turma do Termo II não gostou muito da proposta. Até o término da proposta, um aluno desistiu de participar: alegou que havia faltado muito às aulas e que havia perdido muito das palavras ditadas.

De modo geral, a turma se “perdia” com facilidade, tinha dificuldade de se organizar

no sentido de ouvir a palavra, escolher um campo, dentro das possibilidades de preencher as palavras do bingo na cartela e registrá-la. Foi necessário repetir várias vezes todas as palavras que foram “cantadas”.

As palavras selecionadas para o Bingo I foram: (1) barbeador, (2) berço, (3) caderno, (4) circo, (5) círculo, (6) cobertor, (7) mercado, (8) perna, (9) porteiro, (10) verde, (11) vermelho, (12) alpinista, (13) caldeirão, (14) polvilho, (15) pulga, (16) espantalho, (17) descamisado, (18) restaurante, (19) vestido, (20) dentista, (21) motorista, (22) piscina, (23) banco, (24) manteiga, (26) tampa, (27) rancho, (28) banda (29) candelabro, (30) empada, (31) envelope, (32) cinto, (33) montanha, (34) bonde, (conde); (35) bombeiro.

O critério utilizado para a seleção dessas palavras será apresentado na próxima seção.

Proposta - Bingo II

A proposta do Bingo II foi realizada no mês de outubro. Como os alunos já tinham vivenciado a dinâmica do Bingo, não foi necessário repetir os procedimentos feitos para a coleta do Bingo I. Contudo, a dificuldade permaneceu: organizar-se no sentido de ouvir a palavra, escolher um campo, dentro das possibilidades de preencher as palavras do bingo na cartela e registrá-la. Nessa proposta, houve a participação de sete alunos.

As palavras escolhidas foram: (1) carpa, (2) carpete, (3) cartola, (4) farmácia, (5) garçom, (6) marfim, (7) calcanhar, (8) despertados, (9) cortina, (10) jornal, (11) tornozelo, (12) forno, (13) asfalto, (14) castiçal, (15) calcanhar, (16) descalço, (17) palco, (18) poltrona, (19) pólvora, (20) toldo, (21) acolchoado, (22) pasta, (23) casca, (24) jangada (25) canja, (26) samambaia, (27) semblante, (28) avenca, (29) êmbolo, (30) renda, (31) tempero, (32) linguíça, (33) pindaíba, (34) tímpano, (35) marfim.

Os critérios adotados na seleção de tais palavras serão expostos na próxima seção.

Ressalta-se que, durante a realização dessa proposta, os alunos questionaram o fato de

existir muitas palavras que envolviam a grafia das letras “m” e “n”.

Proposta - Lista de Imagem I

No mês de novembro, a pesquisadora solicitou aos nove alunos presentes na atividade proposta que escrevessem os nomes das imagens nas três folhas entregues à turma. Algumas imagens geraram dúvidas quanto à nomeação. Alguns alunos não reconheceram as imagens, por não conhecerem o referente – como a imagem do mar, ou usaram palavras distintas daquelas que investigávamos e nomearam o objeto a partir da região onde cresceram ou moravam; por exemplo, a imagem da rã foi nomeada como “calango” e, a imagem do trem, “Maria fumaça”.

As palavras selecionadas foram: (1) alecrim, (2) hortelã, (3) anel, (4) anzol, (5) cem, (6) colher, (7) futebol, (8) gergelim, (9) homem, (10) hospital, (11) (12) árvore, (13) jornal, (14) mar, (15) mulher, (16) papel, (17) pastel, (19) um, (20) tênis, (21) trem.

Proposta - Lista de Imagem II

Essa atividade foi realizada no mês de novembro. A pesquisadora solicitou aos alunos que escrevessem os nomes das imagens nas três folhas entregues à turma para esta segunda lista. Nessa proposta, também houve registros de palavras diferentes das palavras alvo, por exemplo, a gravura correspondente à palavra “ponte” foi registrada como “passarela”, “carteiro” como “guarda”, “farda” como “casaco”. É importante assinalarmos que esta mesma proposta foi reaplicada em dezembro devido ao alto índice de faltas pelos alunos, ou seja, no mês de dezembro participaram apenas quatro alunos. Assim sendo, considerando as duas coletas, houve a participação de oito sujeitos.

As palavras selecionadas foram: (1) torneira, (2) garfo, (3) bengala, (4) cachimbo, (5) calça, (6) carne, (7) calculadora, (8) marceneiro, (9) carta, (10) árvore, (11) carteiro, (12)

cinco, (13) colchão, (14) computador, (15) cobertor, (16) corda, (17) costureira, (18) dente, (19) enfermeira, (20) farda, (21) lâmpada, (22) martelo, (23) porta, (24) poste, (25) vulcão, (26) castelo, (27) ponte.

Considerando todas as palavras das cinco propostas, bem como os alunos que participaram da atividade, obtivemos um total de 1385 palavras que envolviam a grafia da coda silábica simples. A seguir, apresentaremos detalhadamente os critérios adotados na seleção das palavras.

2.4 Caracterização do *corpus*: a constituição de um banco de dados

Ressalta-se que o material utilizado nas propostas foi elaborado objetivando não somente a realização da presente pesquisa, mas, também, a constituição de um banco de dados de escrita de alunos da EJA, que integrará, em conjunto com outros bancos, o Banco de Dados do GPEL (Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Linguagem).

O levantamento e a seleção das palavras foi feito considerando: o ambiente fonológico anterior e posterior à coda silábica; tonicidade da sílaba; além das características de vozeamento e ponto articulatorio da consoante posposta à coda silábica.

Vejamos os critérios adotados para a seleção das palavras que constituíram a proposta da lista de frutas que engordam e as frutas que não engordam.

Nessa proposta, especificamente, selecionamos nomes de frutas contendo prioritariamente o registro da coda nasal. Além disso, consideramos o contexto vocálico precedente à coda nasal e a tonicidade silábica.

O Quadro 7 que segue sintetiza os critérios utilizados na seleção das palavras da proposta acima referida.

Quadro 7 - Classificação das palavras da proposta “Frutas que engordam e que não engordam” em relação ao tipo de coda, contexto vocálico precedente à coda e tonicidade da sílaba

Contexto vocálico precedente	TIPO DE CODA					
	Nasal		Vibrante		Fricativa	
	Tônica	Átona	Tônica	Átona	Tônica	Átona
A	laranja manga morango pitanga jambo	maçaranduba mangostão melancia tangerina cambucá carambola framboesa jambolão		carnaúba marmelo	damasco	castanha
E	amêndoa	amendoim			nêspira	
I	tamarindo amendoim					
O	poncã fruta do conde toronja		sorva	morgote		
TOTAL	11	9	1	3	2	1

Analogamente, para a proposta do Bingo, procuramos, mais uma vez, selecionar palavras que apresentam a grafia dos quatro tipos de coda, considerando o contexto vocálico precedente à coda nasal, as características de ponto articulatorio e vozeamento da consoante posposta à coda, além da tonicidade silábica. O quadro, a seguir, sintetiza os critérios em relação ao tipo de coda e a tonicidade da sílaba na seleção das palavras das propostas dos Bingos I e II.

Quadro 8 Classificação das palavras das propostas “Bingo I e II” em relação ao tipo de coda e tonicidade da sílaba.

Tipo de coda							
Nasal		Vibrante		Fricativa		Lateral	
Tônica	Átona	Tônica	Átona	Tônica	Átona	Tônica	Átona
tampa banco rancho semblante canja	espantalho candelabro jangada samambaia manteiga	carpa	marfim garçom barbeador farmácia carpete cartola	pasta casca	Castiçal asfalto	asfalto palco jornal descalço	caldeirão calcanhar alpinista
êmbolo renda avenca	empada tempero envelope dentista	berço perna caderno verde	cobertor mercado vermelho despertador	dentista motorista alpinista	Vestido despertador descamisado restaurante descalço		
cinco cinto tímpano	linguiça pindaíba	círculo circo			Piscina		
bombeiro ponte bonde conde garçom	montanha	cobertor forno despertador	cortina porteiro tornozelo			toldo pólvora	poltrona polvilho acolchoado
						pulga	
16	12	10	13	5	8	7	6

Cabe, no momento, a nota informativa de que, em relação ao critério de seleção para a proposta da Lista de Imagem I e II, procuramos selecionar palavras que não foram utilizadas nas das propostas dos Bingos I e II. Portanto, coube à pesquisadora apenas selecionar as imagens a partir das escolhas lexicais já realizadas.

Quadro 9 Classificação das palavras das propostas “Lista de Imagem I e II” em relação ao tipo de coda e tonicidade da sílaba.

Tipo de coda							
Nasal		Vibrante		Fricativa		Lateral	
Tônica	Átona	Tônica	Átona	Tônica	Átona	Tônica	Átona
lâmpada	anzol	carta garfo árvore farda carne mar	carteiro martelo marceneiro		castelo pastel	calça jornal hospital	calculadora
cem trem dente	homem bengala enfermeira envelope	perna caderno verde mulher colher	cobertor gergelim enfermeira			anel papel pastel	
cachimbo cinco alecrim gergelim	impressora				Tênis		
ponte bombom	computador montanha bombom	cobertor porta corda computador	cortina porteiro jornal torneira hortelã	poste	costureira hospital	Anzol futebol	colchão acolchoado
um							vulcão
11	9	15	11	1	5	8	4

Conforme mencionamos, obtivemos um total de 1385 palavras que apresentavam a grafia da coda silábica simples, considerando todas as palavras das cinco propostas, bem como os alunos que participaram das atividades solicitadas.

No entanto, dentre as 1385 possibilidades de registro de palavra, obtivemos um *corpus* de 1238 registros de palavras - 89,4% (média geral) do total das possibilidades. Os 147 registros desconsiderados referem-se: (i) as palavras que os alunos não escreveram; (ii) problemas de identificação de grafia, ou seja, quando tivemos dúvidas quanto ao que o aluno escreveu; e (iii) as grafias de palavras que fugiram da proposta de escrita. Por exemplo, na proposta “Lista de Imagem I e II”, na relação entre a imagem e a escrita alvo pretendida pela pesquisadora, alguns alunos grafaram para “mar” as palavras “praia” ou “água” e, para “trem”, “Maria fumaça”.

Considerando as 1238 possibilidades de registros de coda silábica simples, temos a seguinte distribuição por tipo de coda (Quadro).

Quadro 10 : Distribuição das possibilidades de registro e registro de palavra por tipo de coda.

Grafias/codas	Possibilidades de registro	Registros da palavra	Não registros da palavra/problemas de interpretação	Registros possibilidades
/l/	199	175	24	175/199 88,9%
/N/	563	498	65	468/563 88,45%
/R/	422	377	45	377/422 89,33%
/S/	201	188	13	188/201 93,53%
Total	1385	1238	147	1238/1385 89,4%

2.5 Caracterização da análise quantitativa para os dados

Tendo em vista o objetivo principal do estudo, ou seja, descrever o modo pelo qual os alfabetizandos de um programa de Educação de Jovens e Adultos registram, ou não, em sua escrita, a posição de coda de sílabas constituídas de um segmento consonantal, levantamos, primeiramente, dentre o total de possibilidades de registros de coda silábica simples: (a) a porcentagem de registro convencional; (b) a porcentagem de registro não convencional; (c) a porcentagem de não registro de coda.

Em seguida, verificamos a porcentagem de registros, convencionais e não convencionais, em função de cada tipo de coda silábica simples: /l/, /N/, /R/ e /S/.

Considerando os registros de cada tipo de coda, fizemos, ainda, uma subclassificação, levantando: a porcentagem de registros que estavam de acordo com as convenções ortográficas e a porcentagem de registros que não estavam de acordo com as convenções ortográficas. Após esse levantamento, assinalamos que analisaremos, particularmente, as

trocas de C por C e de C por V na coda silábica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A escrita convencional e não convencional das codas consonantais: características gerais

Para a apresentação e discussão dos resultados, levaremos em consideração os objetivos que nortearam o desenvolvimento de nosso trabalho.

O primeiro deles foi verificar em que medida os alunos da EJA registram (ou não) a posição de coda silábica de acordo com as convenções ortográficas. Para atingi-lo, levantamos dentre as possibilidades de registros (1238): (a) o registro convencional; (b) o registro não-convencional; e (c) o não registro. A síntese desse resultado pode ser visualizada na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Distribuição de registro e não-registro da coda.

Tipo de coda silábica	Registro		Não-registro da coda
	Convencional da coda	Não-convencional da coda	
/R/	303/377 80,37%	21/377 5,56%	53/377 14,05%
/S/	145/188 77%	16/188 8,54%	27/188 14%
/N/	326/498 65%	93/498 18,67%	79/498 15,86
/l/	93/175 53%	58/175 33,14%	24/175 13,71%
Total	867/1238 70,03%	188/1238 15,18%	183/1238 14,78%

De acordo com a Tabela acima, observamos que os alunos tendem registrar com alta frequência a posição de coda silábica de acordo com a convenção ortográfica. Diante desses resultados, constatamos que o alfabetizando da EJA se mostra não somente “sensibilizado” ao preenchimento da posição da coda silábica de modo a registrá-la em sua escrita, como também o faz de acordo com as convenções ortográficas, em grande parte de seus registros.

Esse resultado contraria nossa expectativa inicial de que os alunos da EJA tenderiam a não preencherem, em maior porcentagem, a posição da coda silábica, tanto pela complexidade que a própria estrutura apresenta, quanto pelas características acústico-perceptuais das consoantes em coda.

Uma hipótese explicativa para a alta porcentagem de registro da coda pode estar vinculada à inserção e ao impacto das práticas de letramento desses alunos, bem como aos “momentos de escolarização” já vivenciados pelos alfabetizando quando crianças.

Segundo Corrêa (2001, 142), “[...] é sempre o produto do trânsito entre as práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito [...]”. A nosso ver, portanto, os resultados parecem sugerir que a restrição formal da escrita não implica, pelo menos diretamente, que o alfabetizando jovem e adulto não seja sensível ao registro da posição de coda silábica.

É também relevante informarmos que os nossos resultados se distanciam, ou seja, vão em direção oposta ao estudo de grafias de coda silábica simples por crianças desenvolvido por Chacon e Berti (2006). Nesse estudo, diferentemente, as crianças apresentaram baixa porcentagem de registro da coda silábica (26,88 %).

Sintetizando, em resposta ao nosso primeiro objetivo, verificar em que medida os alunos da EJA registram (ou não) a posição de coda silábica de acordo com as convenções ortográficas, verificamos que os alunos jovens e adultos não somente tendem a registrar graficamente a estrutura silábica de coda simples, como também o fazem, em grande medida,

de acordo com as convenções ortográficas.

No tocante ao segundo objetivo específico, ou seja, verificar se há uma prevalência de registros convencionais da coda em função do tipo de coda silábica, observamos, ainda conforme dados expostos na Tabela 1, que a coda vibrante apresentou maior porcentagem de registro convencional (/R/ = 80,37%), seguida da coda fricativa (/S/ = 77%), da coda nasal (/N/ = 65%) e, por fim, da coda lateral (/L/ = 55%).

Comparando os nossos resultados àqueles que estão na literatura a respeito do mesmo tema, verificamos tanto diferenças quanto semelhanças.

Em relação às grafias dos diferentes tipos de coda (medial e final) por crianças, Ilha (2003) chegou à seguinte conclusão:

Na escrita de crianças desta pesquisa, a estrutura constituída de coda medial em /S/ é produzida mais rapidamente do que a estrutura silábica constituída por coda medial em /R/, ao passo que a coda constituída por coda medial /N/ é produzida mais corretamente do que a constituída por coda /L/ (Ilha, 2003, p.114).

Conforme a citação, os pontos convergentes com o trabalho de Ilha seriam: (a) a coda nasal apresentar maior porcentagem de registros do que a coda lateral; e (b) o fato de a coda lateral apresentar menor porcentagem de registros.

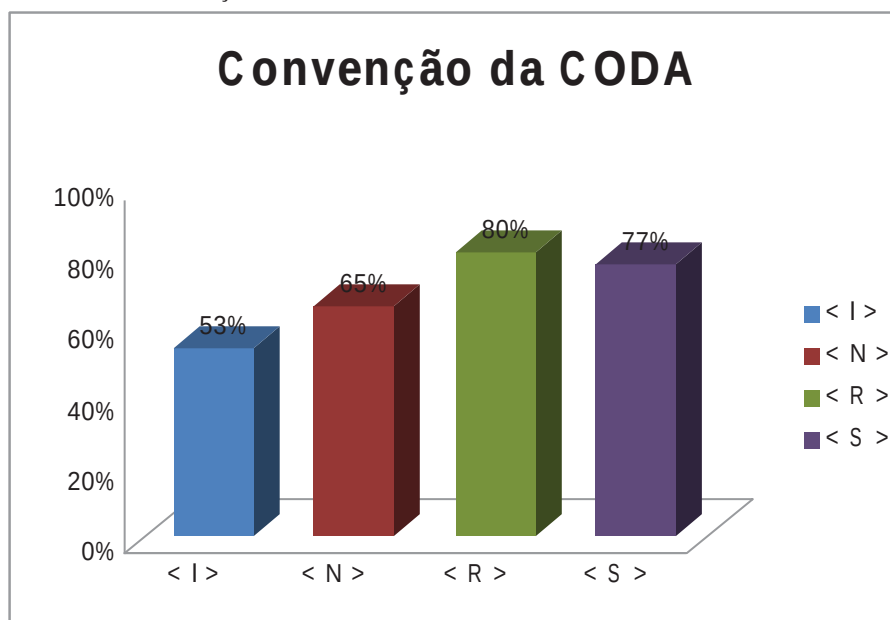
Quanto aos resultados descritos por Chacon & Berti (2006) em relação ao tipo de coda silábica grafada por crianças, observa-se uma concordância quase perfeita com os resultados obtidos por nós. Ou seja, tais autores constataram um predomínio de registro da coda vibrante (30%); seguido da coda fricativa (26,88%); do glide (25%) e, por último, da coda nasal (24,29%).

Logo, entrelaçando esses resultados aos nossos, os adultos, assim como as crianças, marcaram em maior percentual a coda vibrante, 80,37% (303/377); seguido, também, pela coda fricativa, /S/ = 77% (145/188) e, em menor percentual a coda nasal, /N/ = 65%

(326/498), seguida da coda lateral, /L/ = 55% (93/175).

A síntese dos resultados descritos acima é ilustrada no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1: Convenção da coda



Desse modo, parece-nos que, dentre os quatro tipos de coda silábica, as codas /l/ e /N/ impõem maior dificuldade em seu registro escrito, considerando que são as codas com menor registro convencional e maior registro não-convencional. Ao contrário, as codas /R/ e /S/ parecem favorecer o seu registro escrito.

Uma possível hipótese explicativa para a maior dificuldade de registro da coda /N/ seria devido às características fonético-acústica, sobretudo, às características de ressonância. De acordo com Kent e Read (1992), a consoante nasal apresenta uma bifurcação em seu sistema de ressonância. Essa bifurcação se dá pelo acoplamento da cavidade nasal ao sistema oral e, por sua vez, resulta na presença de antiformantes, cuja presença resulta em perda de energia. Adicionalmente, cabe destacar que o efeito da ressonância nasal se sobrepõe à vogal adjacente modificando, inclusive, sua qualidade vocálica.

Em relação à coda lateral, observamos que os registros não-convencionais, as trocas,

são “erros” previsíveis, pois envolve o processo de vocalização da língua. Uma vez que foneticamente o fonema /l/ pode se realizar com o [w], uma semivogal posterior (cf. 1.2.1) observamos, portanto essa tendência da língua nos resultados. Entrelaçando essas considerações à Geometria dos traços, lembramos que quando o traço [coronal] é desligado, conseqüentemente resultará em um segmento com apenas o traço vocálico [dorsal]. Portanto, verificamos que a representação gráfica da lateral pode estar relacionada às características fonéticas do enunciado pelos sujeitos da pesquisa.

Já em relação à facilitação de registros das codas /R/ e /S/, o mesmo argumento de natureza fonético-acústica não poderia, isoladamente, explicar tais resultados. Pois, a coda fricativa, por exemplo, apresenta reforçamento de energia em regiões de frequências altas, fato que não é beneficiado pelo aparelho auditivo humano (JOHNSON, 1991).

Poderíamos, então, considerar que esses resultados estejam vinculados ao processo de escolarização que os alunos passaram antes de ingressarem ao Termo II do ensino fundamental, na medida em que a vibrante em posição de coda só é grafada com < R >.

Nesse sentido, os sujeitos de nossa pesquisa, ao apresentarem alta porcentagem de registros convencionais de /R/ e /S/ em posição de coda, parecem demonstrar uma maior reflexão em direção à convenção/norma ortográfica da língua, possivelmente devido ao maior tempo desses alfabetizando em práticas de letramento.

Em relação ao terceiro objetivo específico, isto é, verificar, se a tonicidade da sílaba influencia (ou não) a porcentagem de registros convencionais e não-convencionais de cada tipo de coda silábica, arrolamos a porcentagem de registros convencionais e desviantes em função da tonicidade silábica, considerando as possibilidades de registros em cada tipo de sílaba: tônica e átona.

A Tabela 2, a seguir, sintetiza os resultados observados.

Tabela 2: Distribuição de registros convencionais e não-convencionais por tonicidade

Codas silábicas	Registros convencionais		Registros não-convencionais	
	Sílaba Tônica	Sílaba átona	Sílaba Tônica	Sílaba átona
/R/	155/377 41,11%	148/377 39,25%	9/377 2,12%	12/377 2,65%
/S/	60/188 32,44%	85/188 45,21%	3/188 1,06%	13/188 6,91%
/N/	187/498 37,5%	139/498 27,9%	49/498 9,83%	44/498 8,85%
/l/	68/175 38,85%	25/175 14,28%	39/175 22,28%	19/175 10,85%
Total	470	397	100	88

Conforme os dados exposto na tabela acima, observamos que, apesar da pequena diferença na porcentagem entre a sílaba tônica e a sílaba átona nas grafias convencionais da coda /R/, a sílaba tônica é a que leva a mais ocorrências convencionais do que a sílaba átona.

Esse resultado já era esperado na medida em que as sílabas tônicas, em relação às átonas, levam a uma maior percepção dos elementos que lhe são constitutivos. Pois, uma vez que as sílabas acentuadas são produzidas com um “pulso torácico reforçado” (SILVA, 2003, p.77), ou seja, com um jato de ar mais forte quando comparado àquele presente em sílabas não-acentuadas, haveria uma modificação de parâmetros acústicos no acento, resultante da combinação entre aumento de duração, de intensidade e de frequência (GAMA-ROSSI, 1999), o que, possivelmente favorece a percepção da coda em sílaba acentuada.

Os resultados para a coda /l/ foram na mesma direção, na medida em que apresentou maior índice de grafia convencional quando a sílaba era tônica e menor índice, quando a sílaba era átona.

Já a coda /S/ é aquela que tem o maior índice de grafia convencional quando a sílaba é átona e o menor índice quando a sílaba é tônica, invertendo a relação de índice de grafias convencionais entre as sílabas tônicas e átonas verificada para as codas /R/ e /l/.

A coda /N/ é a que apresenta o menor índice de grafia convencional, sendo as codas lateral e nasal as que apresentam os maiores índices de registro não-convencional quer a sílaba seja tônica, quer seja átona.

Em síntese, a distinção entre sílaba tônica e átona se mostra relevante para descrever uma diferença entre as grafias das codas em /R/ e /S/ na medida em que (1) há mais grafias não-convencionais de /R/ em relação a /S/, quando a sílaba é tônica, e (2) há mais grafias não-convencionais de /S/ em relação a /R/, quando a sílaba é átona.

Por fim, os resultados relativos ao quarto objetivo específico, ou seja, identificar, descrever e caracterizar os registros não-convencionais de cada tipo de coda silábica, separadamente, serão apresentados e discutidos na seção a seguir.

3.2 A escrita não-convencional das codas consonantais: características específicas

Para identificarmos e caracterizarmos os registros não-convencionais de cada coda silábica adotamos a seguinte “tipologia de erros”: (i) **Trocas** de Consoante (doravante C) por C, por Vogal (doravante, V), ou por algum elemento gráfico; (ii) **Inserção** de C ou V junto ao elemento que está na posição da coda e (iii) **Inversão**, entendida como a migração do elemento da coda para outra sílaba da palavra. Ressalta-se, ainda, que também observamos os casos em que houve a não-convenção da vogal que precedia a coda silábica e, ainda, quando o registro não-convencional fugiu das categorias propostas previamente, consideramos como

sendo “outros casos”.

Assim sendo, para cada tipo de coda silábica, apresentaremos, primeiramente, a tipologia dos erros e, em seguida, a tendência que prevaleceu no interior de cada categoria.

3.2.1 A coda lateral

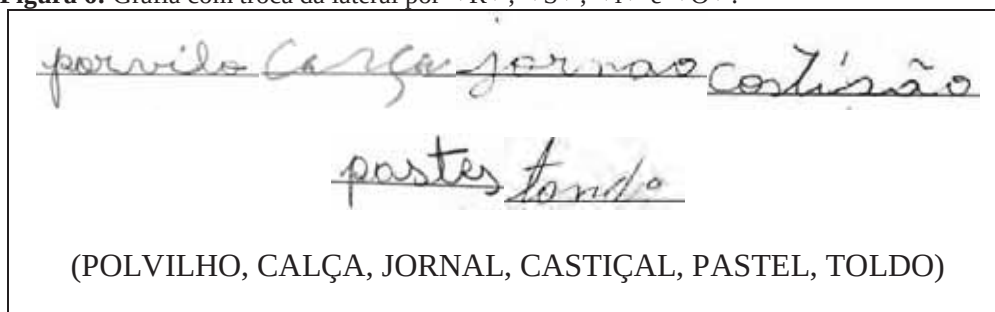
Dentre os tipos de registros não-convencionais para a coda lateral, identificamos um predomínio de trocas 87,93% (51/58) em relação à porcentagem de ocorrência de inversões 1,72% (01/58) e outros casos 10,34% (06/58), tal como pode ser observado no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2: Caracterização dos registros não-convencionais da coda lateral.



Exemplos desse tipo de ocorrência são apresentados abaixo:

Figura 6: Grafia com troca da lateral por < R >, < S >, < l > e < O >.

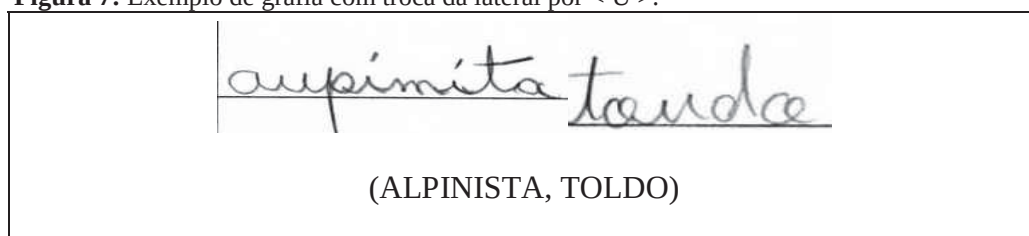


Fonte: Retirado da Lista de Imagem e do Bingo

Em função desse predomínio de trocas no registro não-convencional da lateral, apresentaremos uma caracterização detalhada dessa tendência, sobretudo no que diz respeito às trocas da lateral por V e por C.

Em relação à caracterização das trocas observadas nas grafias não-convencionais da coda lateral (51), predominam as trocas por vogais 74,5% (38/51), seguida das trocas por consoante 25,5% (13/51). Exemplos dessa tendência podem ser visualizados abaixo:

Figura 7: Exemplo de grafia com troca da lateral por < U >.



Fonte: Retirado do Bingo.

Dentre as trocas por vogais, verifica-se que a sua maioria foi por < U >, 89,47% (34/38), seguida por < O >, 10,53% (4/38), perfazendo um total de 38 trocas da lateral por vogal.

Gráfico 3: Troca de < l > por vogal



Observamos, ao examinarmos esses resultados, a circulação dos escreventes nas práticas de letramento. Embora os grafemas < O > e < U > sejam uma possibilidade ortográfica, não é o que dita a regra/norma ortográfica para grafar a coda lateral. No primeiro caso, por exemplo, o registro com aquele grafema pode indicar a memória gráfica do escrevente.

No segundo caso, o registro com < U >, verificamos o processo de vocalização da lateral em de São José do Rio Preto (SP), cidade onde os dados foram coletados, o que pode justificar a troca da lateral por < u >, além de evidenciar a variedade falada pelos sujeitos escreventes.

Como já discutido na Subseção 1.2.1, o fonema /l/ pode realizar-se como [w], uma semivogal posterior. Entrelaçando essas considerações à Geometria dos traços, lembramos que, quando o traço [coronal] é desligado, consequentemente resultará em um segmento com apenas o traço vocálico [dorsal]. Portanto, verificamos que a representação gráfica da lateral pode estar relacionada às características fonológicas do enunciado pelos sujeitos da pesquisa.

Cagliari (1993), por sua vez, ao analisar “erros” ortográficos dos textos produzidos por crianças verificou que a transcrição fonética é uma categoria de “erro” que apresenta o maior número de casos. Por exemplo, “o aluno escreve *r* em vez de *l*, pois faz essa troca na fala” (CAGLIARI, 1993, p. 139). Também pode escrever *u* em vez de *l* (CAGLIARI, 1993, p. 139).

Ainda à luz das considerações do autor, em análise ao estudo da letra L, ao partir do exame da fala para a escrita, é encontrado um problema sério para os alunos “Pelo valor fonético de “u” que a letra L tem, e como, no mesmo contexto do L, pode ocorrer a letra U, também com o som de “u”, é fácil ler, mas é difícil saber quando escrever uma ou outra letra” (CAGLIARI, 2008, p. 375).

Segundo o autor, a norma ortográfica distingue poucas palavras pelo significado e com grafias diferentes, usando L ou U. São as chamadas palavras homófonas, como em ALTO (que diz respeito à altura) e AUTO (que significa ‘por si próprio’).

Continua Cagliari (2008) com as explicações acerca do estudo da letra L:

A dificuldade maior com relação ao uso correto da letra L, [...] reside no fato de **alguns alunos falarem um dialeto em que as palavras têm pronúncias diferentes**, acrescentando novos valores fonéticos à letra L e dificultando em muito o acerto da grafia das palavras a partir da observação da fala [...]. Só a ortografia pode resolver esse tipo de problema, o que mostra que ela tem um poder enorme no nosso sistema de escrita (CAGLIARI, 2008, p. 375, grifo nosso).

No entanto, vale lembrar ainda, conforme observações de Corrêa (1997), que o alfabetizando, em certo momento, cunha marcas do oral/falado e, em outros momentos, evidencia marcas do que imagina ser o letrado/escrito.

Desse modo, a partir da imagem que o escrevente faz da gênese de (sua) escrita, a troca da lateral por < R > ou por < U > também pode demonstrar a circulação do alfabetizando adulto no que tange à relação entre a escrita fonética e a ortografia. Diante desse processo primeiro de produção do enunciado escrito do alfabetizando da EJA,

[...] é fácil observar, [...], um processo inicial de aquisição da escrita. Quer esse escrevente tende a uma cristalização desse tipo de articulação entre imagens que tem sobre o oral/falado e o letrado/escrito, quer caminhe na direção de uma dosagem diferente dessas representações, o certo é que a direção que esse processo pode tomar não é só imprevisível como também não depende diretamente do processo de escolarização formal [...] (CORRÊA, 1997, p. 176).

Ainda percebemos que, nesse processo, o que é crucial, ou seja, o que está em jogo, é o tipo de prática social em que o escrevente estará privilegiadamente inserido enquanto sujeito de escrita (CORRÊA, 1997).

A esse tipo de inserção acreditamos que se fará corresponder – ainda que não de modo absoluto e direto – um tipo de ênfase quanto a sua circulação dialógica: ora tendendo mais para a imagem que o escrevente faz do que toma como código escrito institucionalizado, ora enfatizando a heterogeneidade de seu texto, momento em que busca delimitar o território da sua escrita pela dialogia com o já falado/escrito (CORRÊA, 1997, p. 176).

Temos, portanto, uma escrita com traços fonéticos, *tando*, por exemplo, em que o aprendiz da escrita joga com o conhecimento que tem sobre a relação entre letra e som. “É, pois, a correspondência entre o som e a letra imaginada pelo escrevente e não a falta de qualquer proposta de correspondência que o leva a empregar a ortografia não-convencional” (CORRÊA, 1997, p. 177).

Quanto à caracterização das trocas por C, verificamos a seguinte tendência: trocas por < R >: 69,23% (9/13), trocas por < N >: 23,07% (3/13) e somente uma troca por < S >: 7,69% (1/13).

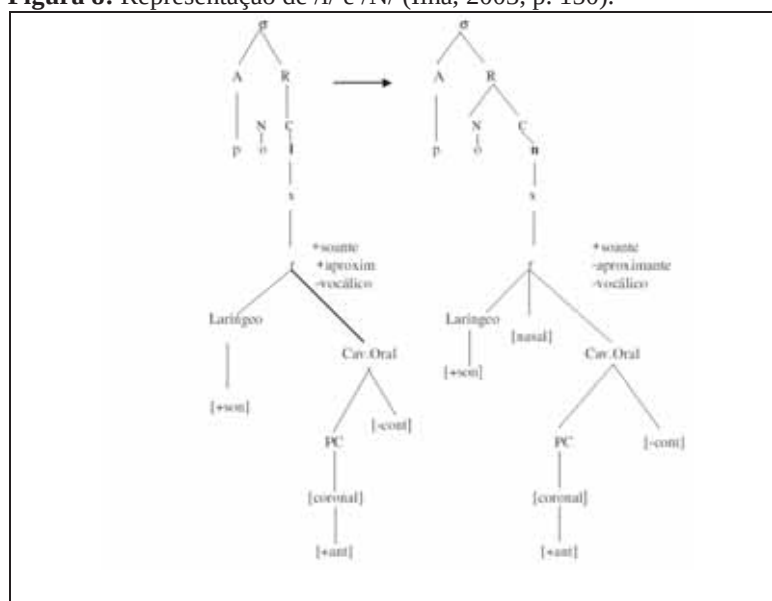
Gráfico 4: Troca de < l > por consoante.



Ao analisarmos o Gráfico 4, em relação à troca da lateral por < R >, é possível afirmarmos que esse resultado esteja relacionado ao processo de rotacização de /l/ em coda na variedade falada pelos sujeitos escreventes.

Quanto às trocas da lateral por < N >, 23,07% (3/13), inicialmente, compartilharemos das discussões realizadas por Ilha (2003), ao referir-se ao trabalho de Azambuja (1998), quanto à aquisição fonológica. A esse respeito, é observado pela autora que, na aquisição fonológica, há a substituição de /l/ → [n], situação na qual a criança emprega um segmento que possui muitos traços em comum com a lateral anterior. Considerando a representação formulada por Azambuja (1998), com base na geometria de traços, é justificada a substituição da líquida lateral pela nasal em posição de coda medial na escrita da palavra “*polvo*” como “*ponvo*”.

Figura 8: Representação de /l/ e /N/ (Ilha, 2003, p. 150).



De acordo com Azambuja (1998 *apud* ILHA, 2003, p. 87), tanto /l/ como /n/ *partilham os traços da cavidade oral e o traço laríngeo [+sonoro]*, sendo o [nasal] o único traço que os distingue. A autora explica que essa substituição é esperada devido ao fato de as nasais serem adquiridas antes das líquidas. Nesse caso, a autora não está se referindo à aquisição da escrita, mas suas conclusões também podem fundamentar escolhas gráficas dos alunos da EJA.

Portanto, baseando-se na imagem que os escreventes tem de sua escrita, eles recuperam as características fonéticas e fonológicas, justificando, dessa forma, as trocas de < l > por C e por V.

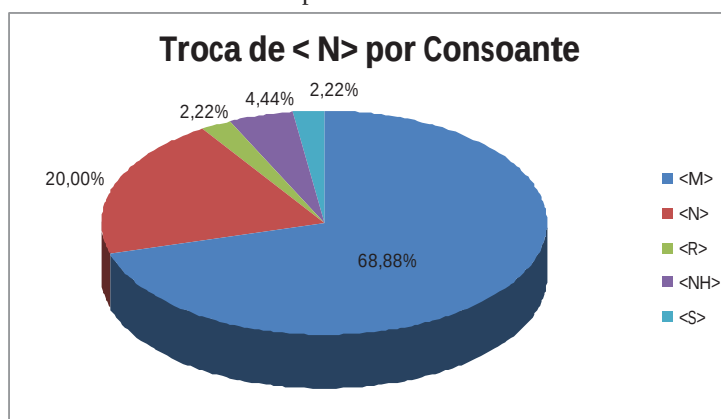
Apresentaremos na próxima seção nossas considerações para a não-convenção da coda nasal.

3.2.2 A coda nasal

Em relação às grafias não-convencionais da coda nasal, contatamos a seguinte tendência: $46/93 = 49,46\%$ referem-se às trocas, $6,45\%$ (6/93) diz respeito às inserções e $2,15\%$ (2/93) às inversões, $17,20\%$ (16/93) a não-convenção da vogal e $25,80\%$ (24/93) relacionam-se a não-convenção da nasal quando a categorização dos erros foge das descritas anteriormente, designando-as como sendo outros casos.

Conforme ilustra o gráfico abaixo, mais uma vez, detectamos uma prevalência de trocas em detrimento de inversões e inserções. Assim, nos deteremos em uma descrição mais detalhada dessa categoria.

Gráfico 5: Troca de < N > por outra consoante.

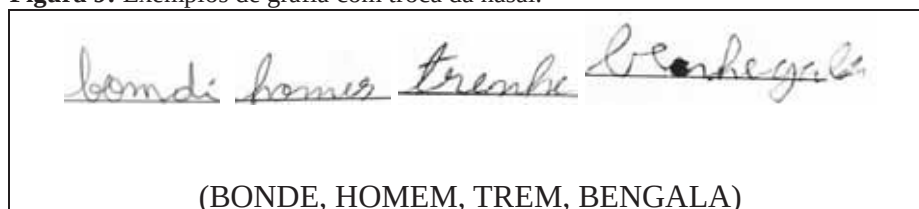


No tocante às trocas que envolvem a coda preenchida por elemento nasal, observamos predomínio de trocas de C por C 95,74% (45/46) quando comparadas as trocas de C por V 2,22% (1/46).

Em relação às trocas de C por C (45), particularmente, observa-se como tendência geral que ora o aluno trocou o elemento que ortograficamente seria grafado por < M > grafando por < N > 68,88% (31/45), ora grafou < N > onde a ortografia pede < M > 20% (9/45). Adicionalmente, dentre as trocas de < N >, há predomínio de registros de grafemas que representam consoantes em relação aos registros de grafemas que representam vogais.

Encontramos, dessa forma, 45 trocas de C por C (95,74%) pelos elementos < M > 68,88% (31/45), < N > 20% (9/45), < R > 2,22% (1/45), < S > 2,22% (1/45), < NH > 4,44% (2/45). Exemplos desse tipo de troca são ilustrados abaixo:

Figura 9: Exemplos de grafia com troca da nasal.



Fonte: Retirado do Bingo e da Lista de Imagem

Para explicar esses resultados, relembra-se os que, em posição de coda simples, quanto ao modo de usar a nasal na escrita: (i) na posição não final da sílaba com coda, podemos preencher com < N > ou < M >; (ii) em posição final, utilizamos < M > ou < ~ >; (iii) antes de < p > ou < b >, só utilizamos a letra < M >; (iv) quanto às demais consoantes seguintes à sílaba com coda nasal, utilizamos a letra < N >.

Desse modo, podemos inferir que os alunos “marcaram a nasalidade” fundamentalmente com as possibilidades de registros oferecidos pela ortografia da língua para a posição de coda, como é o caso das grafias de < M > (68,88%), < N > (20%), < R >

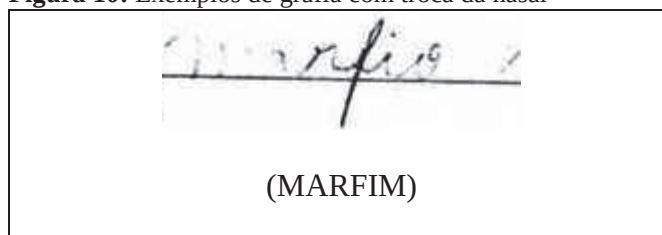
(2,22%), < S > (2,22%). Já para explicar o registro < NH > (4,44%), nos apoiaremos nas considerações de Cagliari (2008) quanto ao emprego da letra M,

A letra M tem duas funções distintas, uma quando ocorre em início de palavra e outra quando ocorre em final de sílaba (ou de palavra). [...]. No segundo caso, a letra M representa a nasalização da vogal precedente, e pode ter ainda um som consonantal palatal (“nh”), depois da vogal nasalizada “i”, ou um som consonantal velar (“ŋ”), depois da vogal nasalizada “ũ” (CAGLIARI, 2008, p. 376).

Assim sendo, fatores de ordem fonético-acústicos aliados a fatores de natureza gráfico-visual parecem estar na base da explicação das grafias não-convencionais da coda nasal simples.

Quanto às trocas de C por V, o resultado é uma ocorrência por < O > (2,22%).

Figura 10: Exemplos de grafia com troca da nasal



Fonte: Retirado do Bingo.

Encontramos, também, nos registro não-convencional a grafia para a palavra TREI → “TREM” e a grafia RRAIXO → “RANCHO”. Tanto na primeira e na segunda ocorrência, verificamos a inserção de “i” e a omissão da nasal.

Especificamente, no primeiro caso, podemos fazer uma relação entre os enunciados falados e os enunciados escritos na medida em que há uma ditongação na fala para “TREM”, que se realiza tr[eĩ]m. Dessa maneira, verificamos uma ditongação [ẽj] correspondente em nosso português, “[... as grafias *em* (em posição final de palavra) e *en* (no interior de palavras derivadas): **vem**, **levem**, **benzinho** (CUNHA, 2011, p.48).

Na explicação da grafia de “RRAIXO”, essa hipótese de reforça pela presença do contexto da palatal [S].

3.2.3 A coda vibrante

Considerando-se a tipologia adotada para a caracterização dos registros não-convencionais, verificamos para a coda vibrante a seguinte tendência: 61,90% (13/21) de trocas, 4,76% (1/21) de inserções e 19,04% (4/21) de inversões. Verificamos, também, 4,76% (1/21) de não-convensão da vogal e 9,52% (2/21) relativo a outros casos.

Similarmente às codas lateral e nasal, as trocas prevaleceram nos registros não-convencionais da coda vibrante.

Especificamente, as trocas de /R/ se deram exclusivamente por C, obedecendo a seguinte distribuição (Gráfico 6):

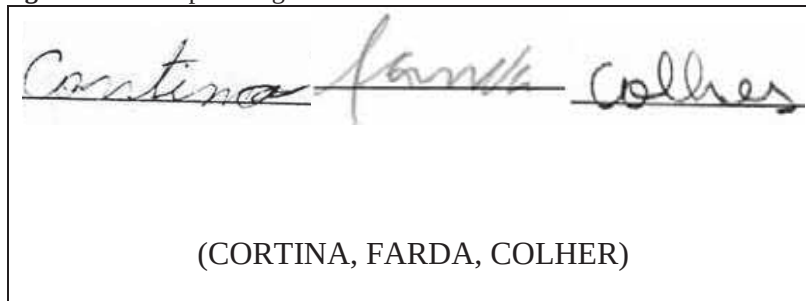
Gráfico 6: Troca de <R> por outra consoante



Observa-se, pois, que a maioria das trocas de < R > entre grafemas são possíveis de ocorrerem na posição de coda: (i) 8 trocas de < R > por < N >, totalizando a porcentagem de 61,53% (8/13); (ii) 3 trocas de < R > por < M >, totalizando a porcentagem de 23,07% (3/13); (iii) 2 trocas de < R > por < S >, totalizando a de 15,38% (2/13).

Exemplos dessas ocorrências são dispostos abaixo:

Figura 11: Exemplos de grafia com troca da vibrante.

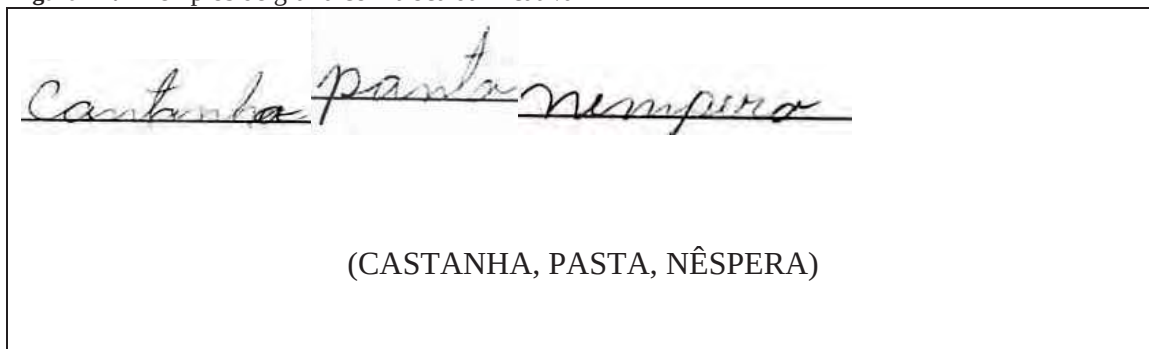


A prevalência da troca de < R > por < N > pode ser explicada, possivelmente, devido a fatores fonotáticos do Português Brasileiro. Segundo Albano (2001, p.146), dentre todas as possibilidades de coda do PB, a nasal é a mais freqüente, correspondendo a 39,4% no léxico dicionarizado e a 37,3% no léxico da língua falada. Em se tratando de sujeitos adultos, poderíamos justificar que o maior tempo desses alfabetizando em práticas de letramento tenha, talvez, contribuído para a preferência de grafar < N > no lugar de < R >.

3.2.4 A coda fricativa

Na análise das grafias não-convencionais da coda fricativa, as trocas, mais uma vez, prevaleceram 37,5% (6/16). Quanto à inserção encontramos apenas um registro, 6,25% (1/16), e dois registros de inversão, 12,5% (2/16). Verificamos, ainda, uma ocorrência que não se enquadra as categorias por nós classificadas, na qual designamos de outros casos 6,25% (1/16) e 43,75% (7/16) em que ocorreram registros não-convencionais da vogal. Dessa forma, totalizamos 16 registros não-convencionais.

No tocante à caracterização das trocas, assim como para a coda /R/, só ocorreram trocas de < S > por outro grafema que representa uma das consoantes que podem ocupar a posição de coda, conforme exemplos ilustrados abaixo:

Figura 12: Exemplos de grafia com troca da fricativa

Particularmente, nos resultados para registros não-convencionais da coda /S/, encontramos a troca do segmento alvo por < N >, < R > e < M >, respectivamente, as porcentagens 50% (3/6), 33,33% (2/6) e 16,66% (1/6), conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 7: Troca da fricativa por outra consoante

Para explicarmos a prevalência do registro de < N > nas trocas de /S/, utilizaremos o mesmo argumento levantado para explicar a prevalência desse grafema nos registros não-convencionais da coda vibrante, ou seja, o argumento de natureza fonotática. Uma vez que a nasal é a coda mais frequente dentre todas as possibilidades do PB, os sujeitos adultos poderiam privilegiar o uso desse grafema devido ao maior tempo desses alfabetizando em práticas de letramento.

Em síntese, os alunos da EJA se mostram não somente “sensibilizados” ao preenchimento da posição da coda silábica de modo a registrá-la em sua escrita, como também o fazem de acordo com as convenções ortográficas, em grande parte de seus registros.

É importante destacar que, mesmo nos registros não-convencionais, os sujeitos, na grande maioria dos casos, oscilaram entre as diferentes possibilidades ortográficas da coda, o que reforça não só o conhecimento fonológico dos sujeitos sobre essa posição da sílaba, mas, também, o conhecimento que trazem das práticas de letramento, das diferentes possibilidades ortográficas dessa posição silábica no Português.

No tocante à prevalência de registros convencionais da coda em função do tipo de coda silábica, observamos que a coda vibrante apresentou maior porcentagem de registro convencional (/R/ = 80,37%), seguida da coda fricativa (/S/ = 77%), da coda nasal (/N/ = 65%) e, por fim, da coda lateral (/l/ = 55%).

Em relação à tonicidade silábica, verificamos que as codas /N/ e /l/ foram os registros que apresentaram menor índice de grafia convencional. Diferentemente, no exame das codas /R/ em relação a /S/, quando a sílaba é tônica, observamos mais registros não-convencionais e, inversamente, há mais grafias que escapam da convenção ortográfica quando na sílaba átona.

Por fim, na caracterização específica dos registros não-convencionais de cada tipo de coda, verificamos que a tipologia mais frequente refere-se às trocas por C.

Na próxima seção, teceremos algumas considerações acerca dos resultados obtidos em nossa pesquisa, além de elencar desdobramentos tanto para a área da Linguística quanto para a área da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de verificar em que medida os alunos da EJA registram (ou não) a posição de coda silábica de acordo com as convenções ortográficas, constatamos o quanto é complexo, para o alfabetizando, refletir sobre a estrutura interna da sílaba de modo que faça, acertadamente, as escolhas dos grafemas a ocuparem um lugar especial no interior da sílaba.

Identificamos que o conhecimento entre os planos fonético e fonológico em conjunto com as informações de natureza gráfico-visuais, parecem estar em jogo na representação da escrita fonográfica/alfabética.

Corroboramos, então, o modo heterogêneo da constituição da escrita, proposto por Corrêa (1997, 2004), como sendo o modo pelo qual o alfabetizando jovem e adulto transita por um imaginário sobre a língua em suas diversas manifestações, incluindo tanto as práticas orais/faladas quanto as letradas/escritas.

Conforme as considerações desse autor “A propriedade dialógica da linguagem é, pois, a propriedade que permite a circulação do escrevente pelos três eixos: (i) o modo de constituição da escrita e a sua suposta gênese; (ii) a apropriação da escrita em seu status de código institucionalizado; e (iii) a relação que o texto do escrevente mantém com o já falado e com o já ouvido; mostrando e emprestando sua característica básica do modo de constituição da escrita: a sua heterogeneidade (CORRÊA, 1997, p. 180)”.

Como principal desdobramento de nosso estudo, alertamos para o fato de que a análise dos registros, sobretudo os não-convencionais, dos alfabetizados da EJA não pode ser reduzida a uma mera questão de adequação ortográfica; ao contrário, deve ser considerado nessa análise o entrecruzamento de informações de natureza fonético-fonológica, perceptual-auditiva e gráfico-visual.

A não-convenção ortográfica da vogal e “outros casos” (este último aspecto entendido quando grafia realizada pelo alfabetizando “foge” das tipologias de “erros” por nós caracterizados) foram, também, observados em nossos resultados. Apesar de não terem sido explorados em nosso estudo, pois escaparia da proposta de nosso trabalho, cabe-nos assinalar que, igualmente, possibilitaria uma investigação envolvendo aspectos da fonologia e fonética da língua entrelaçados à ortografia.

Adicionalmente, acreditamos que nosso estudo tenha contribuído para o entendimento sobre o registro tanto convencional, quanto não-convencional, da coda silábica simples por jovens e adultos, o qual poderá consequentemente, refletir no planejamento do ensino direcionado a essa população, distanciando-se, assim, da infantilização das práticas de ensino para o aluno jovem e adulto.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, B. Horizontes e limites de um programa de investigação da escrita. In: LANPRECHT, R. R. (Org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EdPUCRS, 1999, p. 167-186.

ADAMOLI, M. A. *A aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia*. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

ASSAD, C. F.; COX, M. I. P. *O ele o erre são trazem “compricação”*: um estudo das representações de /l/ e /r/ na escrita de crianças em processo de alfabetização. Disponível em: <www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/0_ele_o_erre_trazem_comp.html>. Acesso em: 31 mar. 2009.

AZAMBUJA, E. J. M. *A aquisição das líquidas laterais do português*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras)-Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.

BACHA, S. M. C.; MAIA, M. B. A. Ocorrência de erros ortográficos: análise e compreensão. *Pró-Fono*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 219-226, 2001.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. *Gramática do português falado*. Campinas: EdUnicamp, 1999. v. 7, p. 701-742.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP9/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], 18 jan. 2002, seção 1, p. 31. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do português brasileiro*. 1981. Tese (Livre Docência). Universidade de Campinas, Campinas, 1981.

_____. *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007. p. 109-123.

_____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2008.

CALIATTO, S. *Avaliação da escrita em jovens e adultos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____; MARTINELLI, S. Avaliação do reconhecimento de palavras em jovens e adultos. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2005.

CAMARA JUNIOR, J. M. *Problemas da linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão; Prolivro, 1975.

CAPRISTRANO, C. C. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

CHACON, L.; BERTI, L. C. Ocorrências de coda silábica simples na escrita infantil. In: MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M.; AMARAL, L. I. S. (Org.) *Estudos em linguagem VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Pelotas: EDUCAT, 2008. v. 1, p. 273-289.

_____. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.

_____. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 34, p. 77-86, 2005.

_____. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 155-167.

COLLISCHONNN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p. 95 - 130.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário apud POSSENT, S. CHACON, L. (Org.). *Análise do discurso. Cadernos da F.F.C.*, Marília, v. 6, n. 2, p. 165-186, 1997.

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino do português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

_____. *O modo heterogêneo da constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, G. B. O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses. *Revista Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica de Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, ano 5, n. 10, 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/apagamentoroticocoda.pdf>>. Acesso em: 08/02/2011.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, A. P. N. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

FERREIRA, C. R. G.; MIRANDA, A. R. *As hiposegmentações na escrita inicial de adultos*. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18.; ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 11.; MOSTRA CIENTÍFICA, 1., 2009, Pelotas. *Anais...* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2009. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH_00708.pdf>. Acesso em: 08/02/2011.

_____; _____. A relevância de dados sobre a aquisição da escrita de alunos de EJA para reflexões e práticas pedagógicas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 4.; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2010, Torres. *Anais...* Torres, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREITAS, E. *Aprendizagem da estrutura silábica CCV: oralidade e escrita*. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

GAMA-ROSSI, A. J. *Relações entre o desenvolvimento linguístico e neuromotor: a aquisição da duração no português brasileiro*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GARCIA, M. A. C. et al. Um estudo sobre a grafia do fonema / s /. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 7., 2007, Pelotas. *Anais...* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas; Universidade Católica de Pelotas, 2007.

GUIMARÃES, M. R. *Um estudo sobre aquisição da ortografia nas séries iniciais*, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

LOPES, P. S. V. C. *Estados de escrita: contribuições à formação do professor alfabetizador em EJA*. 2010. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ILHA, S. E. *A aquisição da estrutura silábica na escrita inicial de crianças e adultos: uma relação com a consciência fonológica*. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

JOHNSON, K. *Acoustic and auditory phonetics*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1997.

KENT, R.; READ, C. *The acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular, 1992.

KLEIMAN, A (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOGA, A. S. A presença da oralidade no processo da alfabetização de jovens e adultos. Disponível em: <<http://www.usp.br/siicusp/Resumos/16Siicusp/3248.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

LUIZ SOBRINHO, V. V. *Ausência de vírgulas em bate-papos virtuais produzidos por crianças: um enfoque prosódico-discursivo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

MIRANDA, A. *A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais*. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Unesp, 2009a. p. 409-426.

_____. A aquisição ortográfica das vogais do português: relações com a fonologia e a morfologia. In: RICHTER M. G. et al. (Org.). *Aquisição de língua materna: heterogeneidade da pesquisa*. Santa Maria: PPGL Editores, 1991, p.151 -168.

_____. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: FERREIRA GONÇALVES, M.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M. (Org.). *Estudos em aquisição fonológica*. Santa Maria: UFSM; PPGL Editores, 2009b, p.111 - 130. v. 2.

MEZZOMO, C. L. *Aquisição dos fonemas na posição de coda medial do português brasileiro, em crianças com desenvolvimento fonológico normal*. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras)–Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Ortografia: objeto de aprendizagem baseada na reflexão. *Revista da Educação: guia da Alfabetização*, São Paulo, n. 2, p. 1247-1254, 2010.

OLIVEIRA, A. M. A construção de um padrão de escrita: um estudo sobre o processo de construção de hipóteses de escrita por indivíduos que não freqüentaram ou frequentaram pouco os bancos escolares. *Revista Letra Magna, Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, São Paulo, ano 1, n. 1, 2004. Disponível em: < <http://www.letramagna.com/aroldomagnodeoliveira.pdf> >. Acesso em: 08/02/2011.

OLIVEIRA, D. F.; MARTINS, R. C. R. EJA: o ensino de língua portuguesa como instrumento de inclusão social. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 1999.

OTERO, E. S. et.al. Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: SILVA, D. F. (Org.). *Para uma política educacional da alfabetização*. Campinas: Papyrus, 2001.

PAULA, I. F. V. *Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações*. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

PEREIRA, J. D. S. As representações do “erro” na aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 151-168, jan./jun. 2008.

PICOLI, F. “Pra mio a mudasa na tié problemas.”: as primeiras produções escritas do alfabetizando adulto. In: KLEIMAN, A. B. *Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 103 – 119.

QUEDNAU, L. R. A vocalização variável da lateral. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 29, n. 9, p.143-151, 1994.

QUEIROGA, B. A. M.; LINS, M. B.; PEREIRA, M. A. L. V. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 95-99, 2006.

REIS, M.; SAVI, V. Ensino de língua na EJA: a ortografia numa perspectiva de letramento. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 7., 2007, Pelotas. *Anais...* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas; Universidade Católica de Pelotas, 2007.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Aquisição de regras ortográficas: um estudo com alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 25., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: SBP, 2006. CD-ROM.

_____. et al. Desatando nós da ortografia: um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos. 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss07_03.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2011.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003b.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: VAN DER HULST, H.; SMITH, N. *The structure of phonological representation*. Dordrecht: Foris, 1982.

SERRA, M. P; TENANI, L. E.; CHACON, L. Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 35, p. 1247-1254, 2006.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2003.

SONCIN, G. C. N. O gênero textual e o emprego de vírgulas. In: LIMA-HERNANDES, M. C.; MARÇALO, M. J. (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH/USP, 2008. CD-ROM.

_____. Os usos da vírgula em textos de alunos da última série do ensino fundamental. In: RELATÓRIO parcial de pesquisa. São Paulo: FAPESP, 2009.

SOUZA, A. C. F. C. *Análise da escrita ortográfica de crianças em diferentes contextos de produção de texto*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TFOUNI, L. V. A escrita - remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, L. M. (Org.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação entre o oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.77-94.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.

TENANI, L. E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 243-254, 2004.

_____. Notas entre a aquisição de constituintes prosódicos e a ortografia. *Revista de Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 231-245, jan./jun. 2008.

TESSARI, E. M. B. *Operações fonológicas nas alterações ortográficas: a presença da fonologia na ortografia*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.

VÓVIO, C. L. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano 7, n. 29, p. 23-25, fev./abr. 2004.

ZUANETTI, P. A.; CORRÊA-SCHWEK, A. P.; MANFREDI, A. K. S. Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. *Revista de Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 240-245, 2008.

E.M. Prof. Darcy Ribeiro - Projeto Leitura e Produção de texto na EJA

Nome: _____

Termo: IIData: 04/09/09 Profª Luana Passos

B	I	N	G	O
porvilo + tranpe + fuga + lego				combata
bioboro labiada	Cito	x pena	x espantala	
x meca de envelopis	Condro	mutran	blmelo	
restoranti cupimite	Circo	pisina	x Cico	x
montego x rocho + bomdi		metorita	descomisda	
portero x Condeblabroca		Cudeão	x brada	
Condi x vldi	x destita	blntido	x enpada	

Anexo 2: Exemplo de escrita do aluno da EJA: Bingo I

E.M. Prof. Darcy Ribeiro - Projeto Leitura e Produção de texto na EJA

Nome: _____

Termo: IIData: 20/10/09 Profª Luana Passos

B	I	N	G	O
larva x farvira	x tempairo	x marfim	x arluca	x
protana x garria	reinda	x disputado	tauda	
asfalto x samalai	palca	cartina	x deubanti	
pinballa	Carla x	carpa	linguice	polvera
pasta x carpete	x calcambur	gangado	mosaico	
canja	descolta	lata	Castala	acachado
catisal	garnal	tomazelo	tipara	embalo

Anexo 3: Exemplo de escrita do aluno da EJA: Bingo II

E.M. Prof. Darcy Ribeiro - Projeto de Leitura,
Interpretação e Produção de texto na EJA

Nome: _____

Turma: II Data: 04/11 Profª Luana Passos

 planeta

 árvore

 colher

 noite

 garganta

 homem

 jogador

 dinheiro

E.M. Prof. Darcy Ribeiro - Projeto de Leitura,
Interpretação e Produção de texto na EJA

Nome: _____

Turma: II Data: 04/11 Profª Luana Passos

 um

 homem

 praia

 lenço

 partido

 tenis

 torcida

 parque

 rapaz

 locomotiva

 mula

 papel

 acompanhante

Turma: II Data: 04/11/2019

Anexo 4: Exemplo de escrita do aluno da EJA: Lista de Imagem I

E.M. Prof. Darcy Ribeiro – Projeto de Leitura e
Produção de texto na EJA

Nome: _____

Turma: 11 Data: 21/09/2023 Profª Luana Passos



torneira



garfo



cabideiros



cachimbo



calças



maçã



calculadora



manuseio



caixa



árvore

	<u>carreira</u>		<u>cordeiro</u>
	<u>cupido</u>		<u>carteira de trabalho</u>
	<u>cartão</u>		<u>dente</u>
	<u>calculadora</u>		<u>infirmeria</u>
	<u>florista</u>		<u>laranja</u>
Nome: _____			
Termo: II Data: 23/10 Profª Luana Passos			
	<u>luminária</u>		<u>torneira</u>
	<u>marido</u>		<u>conhecimento</u>
	<u>passagem</u>		<u>castelo</u>
	<u>Passeio de Luis</u>		<u>parque</u>
Nome: _____			
Termo: II Data: 23/10 Profª Luana Passos			

Anexo 5: Exemplo de escrita do aluno da EJA: Lista de Imagem II

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO

Autorizo a reprodução deste trabalho

São José do Rio Preto, 11 de agosto de 2011

LUANA PASSOS