

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROP
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MEIRYDIANNE CHRYSTINA DE ALMEIDA SANTOS

**HARMONIA VOCÁLICA: uma análise do processo na escrita espontânea
de alunos do 7º ano de uma escola pública em Codó – Maranhão**

**TERESINA - PI
2016**

MEIRYDIANNE CHRYSTINA DE ALMEIDA SANTOS

HARMONIA VOCÁLICA: uma análise do processo na escrita espontânea de alunos do 7º ano de uma escola pública em Codó – Maranhão

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ailma do Nascimento Silva.

TERESINA – PI

2016

S237h Santos, Meirydianne Chrystina de Almeida.
Harmonia vocálica: uma análise do processo na escrita espontânea
de alunos do 7º ano de uma escola pública em Codó – Maranhão /
Meirydianne Chrystina de Almeida Santos.
182f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, 2016.
“Orientador(a): Prof. Dra. Aílma do Nascimento Silva.”

1. Harmonia Vocálica. 2. Escrita Espontânea. 3. Ortografia.
4. Processos Fonológicos. 5. Ensino. I. Título.

CDD: 469



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MEIRYDIANNE CHRYSTINA DE ALMEIDA SANTOS

"HARMONIA VOCÁLICA: uma análise do processo na escrita espontânea de alunos do 7º ano de uma escola pública em Codó- Maranhão"

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dez horas, do dia 11 de novembro de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Ailma do Nascimento Silva - UESPI
(Orientadora)

Professora Dra . Antônia Edna Brito - UFPI
(1ª examinadora)

Professora Dra . Lucirene da Silva Carvalho – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Silvana Maria Calixto de Lima
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor e meu Pai, por permitir a mim, nesta turma, a única maranhense, ter o privilégio de ser selecionada para cursar um mestrado. Ele ficou comigo nas viagens, na solidão do Piauí. Nas pressões das atividades, Ele foi meu professor. Na angústia da dissertação — qualificação e defesa — Ele foi meu Consolador, Meu Mestre, Meu Guia, Meu Orientador. Ele é a razão de cada uma de minhas vitórias. Glória ao Teu Nome, Senhor!

Ao meu esposo, João Junyor, meu grande incentivador, por suas comemorações antecipadas, crendo piamente que eu seria aprovada para o mestrado e, como sempre, acreditando em mim, mais do que eu mesma, em tudo. Obrigada pela confiança, especialmente porque foi nestes dois anos que passamos mais tempo longe um do outro e, ainda assim, seu apoio, sua provisão, seus cuidados para comigo e com nossas filhas foram incansáveis. Eu te amo!

Às minhas filhas e princesas, Camilly Victória e Emilly Moriah, com pedido de perdão por tanto tempo que o curso me “roubou” de vocês e não lhes dei mais de mim do que poderia dar. aguardo a colheita das sementes plantadas que nascerão para nós. Vocês são meus amores eternos e a razão de todos os meus esforços! Amo vocês!

À minha sogra Ana Cléa, por sua amizade e companheirismo, por cuidar dos meus enquanto eu estava fora. À minha cunhada Janaína e minha sobrinha Hadassa, obrigada pelo carinho. Amo-as!

A todos os meus familiares em minha terra natal: à minha mãe, Francisca, de quem herdei a perseverança no estudo; ao meu pai, Raimundo Francisco (Kim), que me iniciou na música, uma das minhas grandes paixões na vida e contrapartida dos estudos. Às minhas irmãs: Gleicyanne, Gleicyjanne, Leydila e sobrinhos. Amo muito a cada um de vocês.

À minha gestora, Maria Gessy, educadora que acredita no poder transformador da educação, pela confiança que sempre depositou em meu trabalho e por permitir, tão sensivelmente, a realização desta pesquisa. Não poderia esquecer os meus alunos, os quais tão pronta e alegremente atenderam ao meu convite para ajudar como informantes na elaboração desta pesquisa. Obrigada, queridos. Aos pais, por permitir a participação de seus filhos neste trabalho, minha gratidão.

À Universidade Estadual do Piauí – UESPI, por ofertar um curso dessa magnitude aqui tão pertinho de mim, sem que eu precisasse ficar afastada da minha família por longos períodos de tempo.

Aos docentes do Mestrado Profissional em Letras da UESPI: Prof^a. Dr^a. Nize Paraguassu, pela acolhida e disposição em nos atender como coordenadora e docente, sem reservas; à Prof^a. Dr^a. Lucirene Carvalho, pela boa condução da disciplina de projetos e ainda por suas valiosas contribuições como examinadora deste trabalho; à Prof^a. Dr^a. Iveuta Lopes, por nos situar nos caminhos do letramento; à Prof^a. Dr^a. Bárbara Ramos, por fundamentar nossos conhecimentos sobre gêneros; à Prof^a. Dr^a. Stela Viana, pelo fascínio com o texto literário; ao Prof^o. Dr. Raimundo Gomes, pelas brilhantes aulas de gramática, sempre recheadas de descobertas para nós e por ser o espelho do profissional embasado que queremos ser; à Prof^a. Dr^a. Silvana Calixto que, apesar de não ter podido nos dar aulas, foi sempre receptiva na coordenação do programa, em sua fase final para nós.

Com destaque, agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ailma do Nascimento Silva, porque ainda nas aulas da disciplina Fonologia, variação e ensino já via em mim alguém capaz, mesmo eu achando que ali era o meu limite. Obrigada por ter escolhido a mim para compor o seu grupo seletivo de orientandos, quando já estava tudo encaminhado. Que privilégio! Obrigada por ter visto o que eu não vi e por acreditar que eu poderia ir além daquilo que pensava.

À Prof^a. Dr^a. Antonia Edna Brito, da Universidade Federal do Piauí, por sua disponibilidade em avaliar o meu trabalho; por suas considerações preciosas e por todo o seu critério enquanto componente da banca examinadora desta pesquisa, obrigada!

Aos colegas de turma, por vivermos esses dois anos juntos, toda semana, permitindo-nos ser não apenas os profissionais da educação, mas os companheiros da partilha de conhecimentos e amizade. Agradecimentos especiais a Sarah Mendes, Gilvana Mendes, Ivânia Pessoa, Iane Portela, Gilda Sousa. Essas aí sempre “encheram minha bola”, me fazendo sentir a pessoa mais inteligente do mundo. Obrigada, queridas, por seu super apoio e por acreditarem tanto em mim.

Encerro reconhecendo: **“Até aqui me ajudou o Senhor!” (1 Sm. 7:12).**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Escrita de aluna do 1º ano do Ensino Fundamental	41
Figura 2:	Tipos de letras do alfabeto.....	42
Diagrama 1:	Processo assimilatório de harmonia vocálica	68
Diagrama 2:	Alçamento sem motivação aparente	69
Diagrama 3:	Representação da regra de harmonia vocálica	72
Diagrama 4:	Representação da harmonia vocálica com traços distintivos	72
Diagrama 5:	Representação hierárquica dos segmentos	78
Diagrama 6:	Representação hierárquica das vogais	79
Diagrama 7:	Representação da regra fonológica de harmonia vocálica..	81
Figura 3:	Localização do município de Codó, no estado do Maranhão e sua ligação com Teresina – PI	92
Figura 4:	Comparação entre as ocorrências de harmonia vocálica de /e/ para /i/ e de /o/ para /u/	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Percentual de ocorrência de Harmonia Vocálica no total do corpus analisado	102
Gráfico 2:	Percentual do total de casos de Harmonia Vocálica	

	encontrados	103
Gráfico 3:	Percentual de trocas entre vogais médias e altas.....	104
Gráfico 4:	Recorrência de erros entre as vogais /e/ e /i/	106
Gráfico 5:	Recorrência de erros entre as vogais /o/ e /u/	107
Gráfico 6:	Total geral de ocorrências de harmonia motivada pela presença de vogal alta na sílaba seguinte	108
Gráfico 7:	Harmonia motivada pela presença de vogal alta na sílaba seguinte	109
Gráfico 8:	Harmonia de /e/ para /i/ e de /o/ para /u/ motivada pela vogal alta	110
Gráfico 9:	Harmonia entre /e/ e /i/	111
Gráfico 10:	Harmonia de /o/ para a alta /i/ e /u/	112
Gráfico 11:	Ocorrências de variação de /e/ e /o/	117
Gráfico 12:	Harmonia motivada por vogal alta	122
Gráfico 13:	Percentual total dos casos de harmonia vocálica motivados por vogal alta	124
Gráfico 14:	Percentual de harmonia vocálica entre /e/ e /i/ e entre /o/ e /u/, tendo como gatilho a vogal alta	124
Gráfico 15:	Percentual total de harmonia vocálica	130
Gráfico 16:	Motivações de harmonia vocálica no Ditado	133
Gráfico 17:	Motivações de harmonia vocálica no Ditado	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Análise das ocorrências de harmonia vocálica por aluno.....	103
Tabela 2:	Palavras com vogal alta na sílaba posterior	109
Tabela 3:	Harmonia entre /e/ e /i/	110
Tabela 4:	Harmonia de /o/ para a alta /i/ e /u/	112
Tabela 5:	Ordem de classificação dos erros	116
Tabela 6:	Análise das ocorrências de harmonia vocálica por aluno	121
Tabela 7:	Análise percentual dos erros e acertos dos alunos	121
Tabela 8:	Percentual dos erros motivados por vogal alta na sílaba posterior à pretônica	123
Tabela 9:	Ordem de classificação de ocorrências de harmonia vocálica	

	motivada por consoante contígua	125
Tabela 10:	Total de erros por aluno e total geral de erros encontrados na atividade	131
Tabela 11:	Percentual de erros por aluno e por tipo de motivação de harmonia vocálica	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Os sons vocálicos do Português	36
Quadro 2:	Premissas básicas da fonêmica	51
Quadro 3:	Sistema vocálico do latim clássico	55
Quadro 4:	Evolução das vogais	56
Quadro 5:	Transformação de ditongos em monotongos	57
Quadro 6:	Distinção das vogais em posição tônica	58
Quadro 7:	Sistemas vocálicos, segundo Câmara Jr. ([1970] 2015)	59
Quadro 8:	Vogais tônicas	59
Quadro 9:	Vogais átonas pretônicas	60
Quadro 10:	Vogais átonas postônicas não-finais	62
Quadro 11:	Vogais postônicas finais	62
Quadro 12:	Sistema vocálico segundo a Teoria Autossegmental	78
Quadro 13:	Harmonia e alçamento vocálicos ao longo da história da língua	80
Quadro 14:	Flutuação das pretônicas	83
Quadro 15:	Tipos de harmonia vocálica, segundo Matzenauer (2013)	84
Quadro 16:	Recorrência das vogais pretônicas no PB, segundo Silva (2015)	87
Quadro 17:	Atividade diagnóstica	101

Quadro 18:	Atividade II – Ditado Imagético	119
Quadro 19:	Ocorrências de harmonia vocálica na atividade Ditado	129
Quadro 20:	Exemplos de erros produzidos pelos alunos	130
Quadro 21:	Quantidade de palavras por contexto motivador	135
Quadro 22:	Contexto favorável à harmonia vocálica	136
Quadro 23:	Proposta para a produção de texto	142
Quadro 24:	Produção de texto – Aluno 1.....	143
Quadro 25:	Produção de texto – Aluno 2	144
Quadro 26:	Produção de texto – Aluno 3	144
Quadro 27:	Produção de texto – Aluno 4	144
Quadro 28:	Produção de texto – Aluno 5	145
Quadro 29:	Produção de texto – Aluno 6	145
Quadro 30:	Produção de texto – Aluno 7	145
Quadro 31:	Produção de texto – Aluno 8	146
Quadro 32:	Produção de texto – Aluno 9	146
Quadro 33:	Produção de texto – Aluno 10	147
Quadro 34:	Produção de texto – Aluno 11	147
Quadro 35:	Produção de texto – Aluno 12	148
Quadro 36:	Produção de texto – Aluno 13	148
Quadro 37:	Produção de texto – Aluno 14	148
Quadro 38:	Produção de texto – Aluno 15	149
Quadro 39:	Produção de texto – Aluno 16	149
Quadro 40:	Produção de texto – Aluno 17.....	150

RESUMO

Nas salas de aula, é comum os professores constatarem que há muitos alunos que encontram dificuldades no aprendizado da escrita ortográfica. Para o docente, essa observação implica repensar o ensino e refletir sobre a forma como a escrita é trabalhada na escola, para que se possa pensar em uma prática pedagógica mais consciente com a ortografia, tanto por parte do aluno quanto do professor. Em razão disso, esta pesquisa, a qual tem como tema “Harmonia Vocálica: uma análise do processo na escrita espontânea de alunos do 7º ano em uma escola pública em Codó – Maranhão” visa à análise de um dos tipos de processo fonológico que ocorre na escrita dos alunos, o qual consiste na troca das vogais médias /e/ e /o/ pelas altas /i/ e /u/. O estudo contribui com reflexões importantes sobre questões como: por que é tão comum os alunos, em seus textos escritos, realizarem as vogais médias como altas em posições átonas? De que forma se pode explicar este fenômeno presente nos textos escritos dos alunos? Quais os contextos motivadores que contribuem para que o processo ocorra? De que forma se pode pensar em ação interventiva para ajudar os alunos no enfrentamento dessa dificuldade? O objetivo geral da pesquisa é analisar como se realizam as vogais médias pretônicas nas produções espontâneas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental para elaboração de propostas com vistas à minimização dos problemas encontrados. Para tanto, tomou-se como referencial teórico embasador da pesquisa os escritos de: Bisol (2015, 2013, 2009, 1981), Matzenauer (2013, 2010, 2006, 2005), Bortoni et. al. (1992,1991), Câmara Jr. ([1970] 2015), Silva (2015, 2011), Callou e Leite (2010, 2004), Callou, Moraes e Leite (2013), Cagliari (2009, 2002), Zorzi (2010, 2009), Massini-Cagliari (1999), Moraes (2010, 2007, 1994). Os dados foram coletados a partir de textos produzidos pelos alunos do 7º ano, de escola pública. A análise dos dados

mostrou que tanto a vogal alta na sílaba posterior quanto a qualidade da consoante adjacente são os fatores que mais contribuem para a troca das vogais /e/ e /o/ para /i/ e /u/, na escrita dos alunos. Espera-se que o estudo contribua como fonte para ampliação das discussões no campo da harmonia vocálica, no que se refere à escrita.

Palavras-chave: Harmonia Vocálica. Escrita espontânea. Ortografia. Ensino. Processos fonológicos.

ABSTRACT

In classrooms, it is common for teachers to perceive that there are many students who have difficulties in learning of orthographic writing. For teacher, this observation implies rethinking the education and reflect on how writing is taught in school, so that can think of a more conscious pedagogical practice orthography, by both the student and the teacher. As a result, this research, which has the theme "Harmony Vowel: an analysis of the process in spontaneous writing of students 7th grade in a public school in Codó - Maranhão" is aimed at analysis of one of the types of phonological process that occurs in student's writing, which is the exchange of the mid vowels /e/ and /o/ the high /i/ and /u/. The study provides important insights on questions such as: why is it so common for students in their written texts perform the mid vowels as high in unstressed positions? How can we explain this phenomenon present in the written texts of the students? What are the motivators contexts that contribute to the process occur? How can think of interventional action to help students in overcoming this difficulty? The overall objective of the research is to analyze how to perform the middle unstressed vowels in spontaneous productions of the students of the 7th grade of elementary school to prepare proposals with a view to minimizing the problems encountered. Therefore, we took as theoretical basis research the writings of: Bisol (2015, 2013, 2009, 1981), Matzenauer (2013, 2010, 2006, 2005), Bortoni et. al. (1992.1991), Câmara Jr. ([1970] 2015), Silva (2015, 2011), Callou and Leite (2010, 2004), Callou, Moraes and Leite (2013), Cagliari (2009, 2002), Zorzi (2010, 2009), Massini-Cagliari (1999), Morais (2010, 2007, 1994). Data were collected from texts produced by the students of the 7th grade of public school. Data analysis showed that both high vowel in the subsequent syllable as the quality of the consonant adjacent are the factors that most contribute to the exchange of

vowels / e / and / o / to / i / and / u / in student's writing . It is expected that the study will help to expand as a source of discussion in the field of vowel harmony, with respect to writing.

Keywords: Vowel harmony. Spontaneous writing. Orthography. Teaching. Phonological processes.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E O PAPEL DA ESCRITA NA ESCOLA	18
2.1	A Prática Docente no Ensino de Língua Portuguesa	18
2.2	O Sistema de Escrita e sua Evolução	23
2.2.1	Etapas da aquisição da escrita	27
2.2.2	O tratamento escolar dado à escrita.....	29
2.3	Problemas da Escrita Ortográfica	31
2.3.1	A escrita ortográfica e as dificuldades do aluno escritor	32
3	AS CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO FONOLÓGICO PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	38
3.1	A Importância da Fonética e da Fonologia em Sala de Aula	38
3.2	Distinções entre Fonética e Fonologia	45
3.2.1	A Fonética	45
3.2.2	A Fonologia.....	47
4	O SISTEMA VOCÁLICO	54
4.1	A Evolução do Sistema Vocálico	54
4.2	O Sistema Vocálico do Português Brasileiro	57
4.3	Processos Fonológicos Relacionados à Grafia das Vogais Átonas	63
4.3.1 O processo de harmonia vocálica	65

4.3.2	Processo fonológico de harmonia vocálica na escrita das vogais átonas pretônicas.....	66
4.3.3	A oralidade como influenciadora do processo de harmonia vocálica.....	74
4.3.4	A fonologia autosegmental.....	77
4.3.5	Fatores que favorecem o processo de harmonia vocálica.....	80
5	METODOLOGIA	89
5.1	Caracterização da Pesquisa	89
5.2	Universo da Amostra: o Município de Codó – MA	91
5.2.1	Sujeitos do campo de pesquisa	94
5.3	Riscos, Formas de Assistência e Benefícios da Pesquisa	95
5.4	Delimitação do Corpus	97
5.5	Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados	97
6	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	99
6.1	Atividade Diagnóstica	100
6.1.1	Contextos que favoreceram o processo fonológico de harmonia vocálica na escrita dos alunos	107
6.1.2	Harmonia motivada pela vogal alta na sílaba seguinte	108
6.1.3	Harmonia motivada pela consoante adjacente	114
6.2	Ditado Imagético	119
6.2.1	Harmonia motivada por vogal alta	122
6.2.2	Harmonia motivada por consoante adjacente	124
6.3	Ditado Oral	127
6.3.1	Dos contextos motivadores para a harmonia vocálica no ditado	132
6.3.1.1	Harmonia motivada por vogal alta	133
6.3.1.2	Harmonia motivada por consoante adjacente	134
6.3.1.3	Harmonia motivada pela vogal média-baixa ou baixa	136
6.4	Produção de texto espontâneo	138
6.4.1	Da proposta de produção textual	140
6.4.2	Trechos de dados encontrados na produção de textos dos alunos: a análise dos dados.....	143
6.5	Proposta de Intervenção	154
7	CONCLUSÃO	165
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICES	178

1 INTRODUÇÃO

O ensino da ortografia ora ou outra representa problemas aos alunos, seja por conta das constantes possibilidades que o sistema prevê, seja por conta da influência que a fala exerce na escrita do aluno. Por parte do professor, é comum haver, no momento da correção do texto, apenas o apontamento do erro. Através da observação de textos produzidos de forma espontânea pelo aluno, podem-se encontrar materializados os desvios ortográficos, os quais podem ser fontes de estudo para a compreensão do professor sobre o aprendizado da ortografia. Também propiciam o levantamento de hipóteses sobre a motivação dos erros que os alunos cometem, uma vez que representam decisões do aluno escritor, considerando as realizações possíveis da palavra dentro do sistema de escrita.

Na observação da escrita espontânea de alunos do ensino fundamental, percebem-se com frequência processos na escrita que envolvem a harmonia vocálica. O aluno, às vezes, tem dificuldade em saber a grafia correta de determinadas palavras em que a variação de pronúncia permite realizações diferenciadas, deixando-o em dúvida na forma escrita da palavra. O conflito gira em torno das vogais médias de 1º e 2º graus /ɛ/ e /e/, /ɔ/ e /o/, conforme a classificação proposta por Câmara Jr ([1970] 2015), que em algumas situações podem ser realizadas como altas /i/ e /u/, respectivamente. Logo, este estudo justifica-se pela necessidade de intervir nesse processo, com vistas ao melhor desempenho na escrita. Constatados esses problemas na escrita ortográfica, este trabalho traz a análise dos erros encontrados e fornece importantes reflexões sobre aspectos das vogais átonas do português brasileiro e sua manifestação na escrita do aluno.

A respeito das vogais médias de 1º e 2º graus /ɛ/ e /e/, /ɔ/ e /o/, elas compartilham com as vogais altas /i/ e /u/ uma semelhança no que se refere à pronúncia. As formas de realização das palavras quando se fala influenciam o processo de escrita delas pelo fato de que, às vezes, é difícil diferenciar essas vogais na escrita.

A temática da qual trata este trabalho tem trazido preocupações, uma vez que, nesta etapa do Ensino Fundamental, esperava-se um melhor

desempenho ortográfico do aluno em relação ao uso das vogais. Faz-se necessário compreender a razão de erros como estes ainda serem frequentes na escrita dos alunos, já que o ideal é que fossem menos comuns à medida que as etapas de escolarização evoluem.

As reflexões se fazem necessárias, uma vez que, o educador está mais próximo do trabalho que os alunos têm com a língua em sua modalidade escrita. Só depois de apropriados do conhecimento das motivações na ortografia e dos processos que interferem na escrita dos alunos é que se pode pensar em auxiliá-los para que o processo de aprendizagem seja produtivo.

Ao considerar a representação da fala na escrita do aluno, percebe-se que, muitas vezes, os “erros” encontrados em suas produções têm um forte apoio da oralidade. No que concerne ao estudo das vogais átonas, o processo de harmonia vocálica é ainda mais evidenciado. Por este motivo, este trabalho permite considerar alguns problemas de escrita causados também pelas realizações de fala do aluno e não apenas fruto de convenção ortográfica.

Muitos são os problemas que envolvem a questão ortográfica e suas regras, sobretudo no Ensino Fundamental. Além das dificuldades referentes à grafia das consoantes, as vogais, também representam problemas ao aluno. Nesse sentido, este trabalho trata do estudo do processo de harmonia vocálica presente nos escritos de alunos do 7º ano de uma escola pública, em Codó – Maranhão.

Sobre as vogais, ao aluno ensina-se, desde cedo, que o alfabeto contém cinco vogais apenas. Porém, ele percebe que não há uma correspondência exata entre os sons que elas produzem e a letra que os representa. Isso gera dificuldades, restando a dúvida se a palavra é escrita, por exemplo, com /e/ ou /i/ ou se com /o/ ou /u/. Dentre as vogais do sistema vocálico brasileiro, neste estudo, o objeto de análise centra-se nas vogais médias e sua realização como altas, em posição pretônica.

Neste trabalho, buscam-se respostas para as seguintes questões problematizadoras: 1) Por que é tão comum os alunos, em seus textos escritos, realizarem as vogais médias como altas em posições átonas? — 2) De que forma se pode explicar este fenômeno presente nos textos escritos dos alunos? — 3) Quais os contextos motivadores que contribuem para que o processo

ocorra? — 4) De que forma se pode pensar em ação interventiva para ajudar os alunos no enfrentamento dessa dificuldade?

Partindo dessa problemática, as hipóteses possíveis para explicar o processo são as de que: 1) O aluno escreve de acordo com o apoio que encontra na oralidade, considerando-se que a fonologia da língua tem influência no erro ortográfico; 2) O aluno tenta aproximar a vogal átona pretônica à vogal alta da sílaba seguinte; 3) A hipótese de que alguns contextos são considerados favoráveis aos processos de harmonia vocálica; 4) É possível diagnosticar as dificuldades de escrita dos alunos e elaborar atividades interventivas com o objetivo de melhorar o desempenho ortográfico dos alunos.

Desta forma, o estudo tem como objetivo geral analisar o processo de harmonia vocálica que se materializa nos textos escritos dos alunos de 7º ano, identificando as motivações que fazem com que os alunos troquem as vogais médias por altas na escrita. Para alcançar este fim, têm-se os seguintes objetivos específicos: identificar os principais fatores que favorecem a harmonia vocálica; apresentar o sistema vocálico do Português Brasileiro; descrever o processo de harmonia vocálica; analisar a influência da oralidade na produção escrita do aluno e, por fim, elaborar proposta de intervenção, através de atividades direcionadas, com a finalidade de minimizar os problemas encontrados.

Neste estudo, faz-se referência aos trabalhos desenvolvidos por Câmara Jr. ([1970] 2015), Bisol (1981, 2009, 2013, 2015), Abaurre (2012), Alves (2011), Morais (2007, 2010), Zorzi (2009, 2010), Callou e Leite (1994), Silva (2015), Cagliari (2009), estabelecendo relações entre os estudos desenvolvidos por estes e outros pesquisadores e a temática da dissertação.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: no capítulo 2 será feita uma discussão acerca do ensino de língua materna e o papel da escrita na escola, bem como das etapas de aquisição da escrita. Uma subseção aborda os problemas que envolvem a escrita ortográfica. O capítulo 3 trata da importância que os conhecimentos em fonética e fonologia podem trazer para o professor de Língua Portuguesa, utilizando-se para este propósito das definições acerca da Fonética e da Fonologia. O capítulo 4 apresenta a evolução do sistema vocálico na transformação ocorrida na passagem do latim

clássico para o latim vulgar. Uma subseção trata da descrição do sistema vocálico do português brasileiro. Uma subseção especial é destinada à conceituação do termo “processos fonológicos”, com ênfase no processo de harmonia vocálica, apresentando o fenômeno com ocorrência específica na escrita das vogais átonas de 1º e 2º graus /ɛ/ e /e/, /ɔ/ e /o/ em posição pretônica. Os capítulos 5 e 6 tratam, respectivamente, da metodologia e procedimentos de coleta de dados e da descrição e análise dos resultados. No capítulo 7 são explanadas as conclusões que esta pesquisa possibilitou encontrar.

Espera-se que este trabalho contribua para o aprofundamento relacionado à investigação do processo de harmonia vocálica (HV) na escrita, dado que a maioria dos estudos sobre harmonia vocálica direcionam-se sobre a ocorrência do fenômeno na fala. Almeja-se, sobretudo, que o estudo amplie a compreensão do fenômeno, viabilizando a elaboração de estratégias que possam subsidiar o aprendizado do aluno a respeito das vogais.

A pesquisa sobre a qual a dissertação versará pode contribuir para expandir os estudos relacionados à área e tem como base a noção de que é atribuição do professor conhecer o sistema de escrita e os processos que podem interferir na ortografia de seus alunos. Munido desse conhecimento, o docente poderá adotar melhor metodologia no trabalho com a escrita ortográfica.

Apesar dos muitos desafios no que se refere à escrita, não se pode esquecer de que a escola tem como função ensinar a língua padrão. Isso se estende principalmente à escrita, mais especificamente ao ensino da ortografia. Outrossim, as correções ortográficas a serem feitas no texto do aluno devem levá-lo à reflexão sobre sua escrita e não simplesmente ao apontamento do erro.

Nessas perspectivas, este trabalho pode contribuir para a atualização do profissional em Letras, trazendo à tona considerações importantes sobre o ensino e a aprendizagem em língua materna, assunto este que inicia o capítulo seguinte.

2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E O PAPEL DA ESCRITA NA ESCOLA

Este capítulo tratará sobre o ensino de língua e o papel que a escrita ocupa na escola, com enfoque especial para as questões ortográficas. A abordagem é relevante, já que a noção que se tinha sobre o ensino de língua, durante muito tempo, correspondia somente ao estudo da norma culta. Tendo em vista a importância da leitura e da escrita em sala de aula e também fora dela, nas mais diversas situações sociais em que são exigidas, o capítulo faz uma breve descrição das atuais práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa, no que concerne à leitura e à escrita.

Desse modo, este capítulo tem em sua constituição estrutural três seções: a primeira trata das práticas docentes em relação ao ensino de Língua Portuguesa; a segunda faz um breve retrospecto do sistema de escrita e sua evolução, bem como das etapas de aquisição da escrita e do tratamento escolar que é dado à escrita nas aulas de Língua Portuguesa; na terceira, abordam-se os problemas da escrita ortográfica e as dificuldades do aluno escritor.

2.1 A Prática Docente no Ensino de Língua Portuguesa

Desde que o trabalho com a leitura e a produção de textos ganhou maior enfoque nas discussões sobre o ensino de língua materna, uma preocupação com a escrita escolar tomou proporções maiores. Em suma, as novas teorias linguísticas que fundamentam o seu ensino buscam refletir sobre o seu papel na escola e quais as relações que são estabelecidas entre ela e as concepções acerca da escrita. A proposta é buscar uma ressignificação a respeito da escrita na escola.

O ensino de língua materna tem sido visto e praticado, por muito tempo, sob a forma de memorização das regras gramaticais que se direcionam, principalmente, à modalidade escrita (AZEVEDO; ROWELL, 2009).

Para Antunes (2003), ensinar a língua sob essa perspectiva constitui um grande equívoco. Ensinar análise sintática e nomenclaturas não é o suficiente para tornar os alunos competentes na leitura e escrita de textos, conforme as mais diversificadas situações sociais. Endruweit (2009, p. 38)

sugere em seu trabalho que “é pela via da redação que a escrita aparece como a expressão de um exercício escolar tendo como função escrever textos”.

É também nesse sentido que Azevedo e Rowell (2009) propõem o ensino de língua. Elas defendem um ensino em que o indivíduo seja exposto a variadas situações de uso da língua, seja ela falada (com o intuito de aperfeiçoá-la, melhorar seu desempenho) ou na modalidade escrita, para aprendê-la, adquirir a competência.

Na visão das autoras, este tipo de ensino vigente poda a atividade produtora do aluno que interioriza a falsa impressão de que não sabe escrever. O aluno também percebe essa língua ensinada pela escola como inacessível, visto que segue o modelo dos cânones da literatura e está longe das situações reais de uso. É assim que acontece com o ensino da escrita. O aluno, já falante fluente da língua materna, ao chegar à escola, é apresentado à língua escrita, que é ensinada através de uma linguagem artificial. Esse tipo de ensino, quase sempre, despreza o conhecimento já trazido pelo aluno. Cagliari (2009, p. 106), a respeito disso, confirma essa afirmação argumentando que:

somando-se a essa postura o desconhecimento da realidade linguística da criança, pode-se entender melhor por que a escola custa tanto a ensinar, e o aluno sofre tanto para aprender. Há um descompasso da escola com a criança. Mais uma vez (como analisamos em relação à fala), não se respeita a bagagem de conhecimentos da criança, as hipóteses que tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, não se considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo. Ela vê cartazes nas ruas, identifica nomes de produtos nos rótulos, vê jornais e revistas nas bancas. Mesmo que seja uma criança de um meio em que pouco se usa a leitura e a escrita, não se pode considerar que ela nunca tenha visto nada escrito, que não tenha tido nenhum contato e nem tenha ideia do que significa a escrita (CAGLIARI, 2009, p. 106).

Percebe-se nas palavras de Cagliari (2009), acima, que o contato da criança com a escrita ocorre muito antes de seu ingresso na vida escolar. Portanto, com a chegada da criança ao sistema formal de ensino, espera-se que seus conhecimentos pré-existentes sobre a escrita sejam levados em consideração no processo de aquisição desta modalidade linguística.

Azevedo e Rowell (2009) afirmam que uma teoria que atenda a esse princípio de exposição do aluno às mais variadas situações de uso da escrita

deve ser a de uma abordagem instrumental, concebendo-a como um importante instrumento de aquisição de conhecimentos.

Para as autoras, é preciso ainda repensar, nesse contexto, a aprendizagem e como ela se dá. Elas concebem a aprendizagem a partir do “desenvolvimento de competências / habilidades essenciais ao ato de conhecer como as de observar, comparar, classificar, analisar, sintetizar, interpretar, criticar, descobrir, estabelecer relações” (AZEVEDO; ROWELL, 2009, p. 21). Em sua abordagem, as pesquisadoras defendem a tese de que é através da linguagem que esse desempenho é aprimorado.

Relaciona-se com o pensamento das autoras a proposta elaborada anteriormente por Chomsky a respeito dos conceitos de competência e desempenho. A linguagem que o aluno traz consigo quando chega à escola é a competência ou a capacidade (predisposição) de aprender a língua e é essa competência gramatical que constitui o saber linguístico subjacente. É a partir das situações reais de uso dessa capacidade e do exercício dela que o aluno pode aprimorar o seu desempenho linguístico. Nessa perspectiva, a competência corresponde ao saber (capacidade) e o desempenho, à prática (ao fazer).

Portanto, o ensino de língua materna encontra-se intimamente vinculado às práticas de oralidade, já dominadas pelo aluno que chega à escola, e também às práticas de leitura e escrita. Todos esses elementos constituem os usos da língua em práticas sociais. Esse vínculo fortalece os conceitos de competência e desempenho já mencionados.

A este respeito Marcuschi (2010, p. 15) afirma que “isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais” e não como uma simples mudança de perspectiva.

Endruweit (2009) também traz importantes contribuições a respeito das teorias linguísticas e sua relação com o ensino da escrita. A pesquisadora concebe a aquisição da escrita como sendo a aquisição de um bem cultural que, em maior ou menor escala, confere também um prestígio social oriundo da educação escolar. Em sua análise, Endruweit (2009) cita Kato (1995) ao afirmar que a escrita está presente em muitas práticas sociais e, para que se

possa fazer uso dessa modalidade da língua – a escrita – como forma de comunicação, a escola tem a missão de introduzir o indivíduo nessa cultura.

Zorzi (2010) reafirma o fato de que ler e escrever bem livra o indivíduo de um processo de exclusão social em uma sociedade fortemente letrada como a atual. Quem não lê e não escreve bem terá, além de prejuízos na vida escolar, desprestígio social e outros danos que repercutirão também em seu desempenho profissional. O autor defende a ideia de que é possível criar condições que favoreçam o aprendizado da ortografia a fim de levar os alunos a terem mais progressos no domínio da escrita. Desse modo, Zorzi (2010) conclui que:

o domínio da ortografia tem-se revelado muito mais eficiente quando a criança é conduzida a refletir sobre a língua, a compreender sua estrutura sonora, a realizar comparações, a buscar analogias e fazer generalizações.[...] Procedimentos dessa natureza, levando para o nível da atividade consciente, podem facilitar não só a formação de novos conceitos, mas também o armazenamento do conhecimento assim gerado por períodos mais prolongados, permitindo a recuperação dos mesmos (ZORZI, 2010, p. 84-85).

Com a afirmação acima, o pesquisador Zorzi (2010) aponta que o aprendizado da língua escrita requer não apenas o seu domínio prático, como também se faz necessário um conhecimento refletido dela.

O papel inicial da escrita e sua utilização atendem ao aspecto do armazenamento da informação. Endruweit (2009, p. 36) acrescenta a essa função a importância da escrita “como representação do oral e da regularidade”. Essa relação de primazia de uma modalidade em detrimento da outra conferiu a ambas a ideia de que a escrita é mera transcrição gráfica, como se fosse a oralidade materializada. Talvez essa seja a causa de o apoio da oralidade ainda ser a razão dos muitos desvios de grafia que são encontrados nos textos escritos.

Antunes (2003) estabelece um paradoxo entre a fala e a escrita. A autora afirma que a fala não pode ser tomada como suporte para a compreensão de como ocorre a escrita de textos formais. Ela diz que só pelo contato com textos escritos formais é que se pode apreender a formulação própria da escrita formal. Consequentemente, para a autora, apenas através do trabalho com textos orais os alunos não conseguem chegar à competência

para o texto escrito. A autora afirma que, com práticas como essa, não se pode esperar por milagres.

Esse contraste entre fala e escrita também é apresentado por Endruweit (2009) quando cita Luft (1985) ao dizer que a escrita e a gramática (prescritiva) ensinadas reforçam a formalidade dessa modalidade, em oposição à fala, a qual tem sua gramática natural e que esta é que deveria ser priorizada.

Nessa concepção, Endruweit (2009, p. 39) afirma que a redação é o exercício escrito pelo qual o aluno vai adquirindo domínio das estruturas linguísticas. A pesquisadora afirma que:

a escrita é, portanto, tomada como a expressão do domínio das estruturas linguísticas, adquiridas através do exercício escrito: a produção de texto. Exercício que passou a ser sinônimo de escrita na escola, tornando-se o centralizador das aulas de língua materna, buscando instrumentalizar o aluno para que seja capaz de fazer uso das operações que a língua oferece (ENDRUWEIT; 2009, p. 39).

Nessa direção, na citação acima, Endruweit (2009) concebe a escrita como sendo uma ferramenta que possibilita a aquisição das estruturas linguísticas que a própria linguagem oferece. A autora defende ainda que o objetivo do ensino de língua materna, bem como o do ensino da escrita é fazer com que o aluno seja capaz de produzir textos da forma mais natural possível. Para Endruweit (2009), esse objetivo só pode ser alcançado se a prática de escrever for constante na vida da pessoa e, principalmente, na sala de aula.

Possenti (2010) defende as práticas frequentes de leitura e escrita na escola. Na afirmação a seguir, o autor julga que quanto maior for o contato do aluno com a leitura e escrita, através da produção de texto, tanto maiores serão as suas habilidades como escritor. Em suas palavras, o autor diz:

como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprendemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala (POSSENTI, 2010, p. 48).

Com isso, Possenti (2010) acredita que, dentre as muitas práticas que a escola deve desenvolver para alcançar o sucesso no aprendizado do aluno, as mais relevantes são as de leitura e escrita. Para o autor, a escola deve

considerar esses dois instrumentos como as atividades mais importantes a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Possenti (2010) argumenta ainda que o aluno deve ser “exposto” aos mundos linguísticos que ele ainda não conhece. E isso pode ser concretizado através do contato contínuo com os livros, levando à ampliação do repertório linguístico do aprendiz.

Desse modo, a escrita é abordada na escola através da produção de textos. Assim, o aluno tem a oportunidade de, mediado pela produção contínua de textos, adquirir domínio da variedade padrão, formal, como uma maneira de acesso ao bem cultural, que é a escrita.

Ao analisar o atual cenário que envolve as práticas de escrita na escola, Antunes (2003) entende que as atividades de escrita constituem um processo decisório do aluno e isso é quase sempre ignorado. Para a autora, a escola desconsidera a decisão do sujeito aprendiz, “na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua” (ANTUNES, 2003, p. 25).

Por esta razão, o trabalho com a escrita deve ocupar papel central nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, ressignificando seu valor como o tem a fala (já adquirida pelo aluno em seu convívio). Pelo fato de a escrita ainda ser uma habilidade em apropriação pelo aluno, também por esta razão, ela encontra-se mais sujeita ao treinamento e à correção.

2.2 O Sistema de Escrita e Sua Evolução

O surgimento da escrita está intimamente relacionado ao atendimento de necessidades humanas e, prioritariamente, em uma dimensão pragmática. Faraco (2012) argumenta que a necessidade do desenvolvimento de sistemas que possibilitassem registrar informações — como, por exemplo, gráficos de contabilidade e administração (decretos, acordos) — foi o que deu início ao desenvolvimento da escrita. Com ela, não apenas informações contábeis e administrativas puderam ser registradas, mas também a cultura oral, tais como poemas, músicas e todo tipo de conhecimento. É essa necessidade humana de registro de impressões que faz com que a escrita tenha o status que mantém até hoje (FARACO, 2012).

Cagliari (2009), ao abordar a história da escrita, não estabelece vínculos com nenhum sistema específico dela, mas defende que essa história tem, ao menos, três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A primeira fase à qual Cagliari (2009) se refere é caracterizada como registro feito por meio de desenhos ou pictogramas — do inglês, “*picture*”, significa “imagem”. Para o autor, esse tipo de escrita é mais encontrado em inscrições antigas e, atualmente, muito presente nas histórias em quadrinhos. Sobre isto, o autor afirma que:

a fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. Estes aparecem em inscrições antigas, mas podem ser vistos de maneira mais elaborada nos cantos Ojibwa da América do Norte, na escrita asteca (veja o catecismo asteca, por exemplo) e mais recentemente nas histórias em quadrinhos. os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade (CAGLIARI, 2009, p. 91-93).

Cagliari (2009) pretendeu realçar, com a afirmação acima, a primeira fase da escrita mediante o caráter marcado de seu valor visual, o valor preponderante da imagem na percepção e comunicação humana.

Acerca das afirmações de Cagliari, Faraco (2012, p. 54) confirma a explicação anterior ao afirmar que “a escrita é fundamentalmente um desenho e, nesse sentido, dá continuidade à experiência humana com o registro figurativo do mundo que observava”. O autor afirma que esse tipo de escrita pictográfica serviu de base para a logográfica, esta última utilizava figuras que apresentavam semelhanças com o objeto o qual representavam.

A segunda fase da escrita, conforme apresentada por Cagliari (2009), é chamada de ideográfica, aquela que utiliza gráficos para representar diretamente uma ideia e utiliza desenhos especiais — os ideogramas. Desse tipo de escrita surgiram as letras do alfabeto atual. O autor cita como escritas dessa fase a egípcia (hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as da região do Mar Egeu (por exemplo, a cretense) e a chinesa (de onde se origina a escrita japonesa) (CAGLIARI, 2009, p. 93). Por outro lado, Faraco (2012, p. 55) explica a desvantagem desse sistema ao explicar que:

se a escrita do português fosse logográfica, haveria um logograma para a palavra *pé*. Com o tempo, esse logograma passaria a ser usado também para representar a sílaba /*pé*/ em qualquer palavra como, por exemplo, a sílaba inicial de *pele*, *pedra*, *pérola*. Ou seja, o

signo, além de sua função logográfica, teria adquirido a propriedade de representar uma sequência sonora silábica (FARACO, 2012, p. 55).

É com a explicação acima que Faraco (2002) aponta as desvantagens do sistema de escrita logográfica. Como cada caractere representa um morfema (parte de uma palavra), logo, seriam necessários muitos logogramas para que se pudessem escrever todas as palavras de uma língua.

Faraco (2012) esclarece que a transformação do pictograma em logograma (ideograma) ampliou a capacidade funcional do sistema de escrita, justificada essa funcionalidade, dentre os fatores já citados, por conta da diminuição de caracteres necessários. Com a redução, chegou-se à conclusão de que a escrita silábica necessita de menos signos do que a logográfica. Através dessa dedução, os sistemas logográficos passaram a ser mistos, tendo em sua utilização, além dos ideogramas, silabários como suplementos.

Mais recentemente, a escrita ideográfica aproxima-se à da tecnologia, em que os chamados “emojis” ou “emoticons¹”, são amplamente utilizados em interlocuções virtuais e caracterizados como um tipo de escrita, cuja finalidade é expressar sentimentos; emoções, interjeições, expressões faciais, gestos, etc.

Em sua terceira fase, a escrita evolui para o nível alfabético, caracterizado pelo uso de letras. Esse tipo de escrita surgiu como uma espécie de adaptação dos ideogramas, contudo, sem valor ideográfico, mas essencialmente fonográfico. Cagliari (2009, p. 94), ressalta que “o ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética”. Inseridos nesta fase da escrita, os sistemas mais representativos são o semítico, o indiano e o greco-latino, salientando que, deste, surgiram alfabetos como o latino e o grego, originando ainda o russo (CAGLIARI, 2009).

O autor confirma a existência de alfabetos com forma diferente da que se conhece hoje, argumentando que ocorreram evoluções nele. Ele cita, dentre

1 Em inglês emotion (emoção) + icons (ícones). Os emoticons são, portanto, ícones ou símbolos formados por sinais diacríticos e de pontuação que representam emoções, mas não só isso, atualmente eles simulam também características físicas, letras, palavras ou frases, sinais, atitudes e ações, dando mais expressividade ao texto virtual, no qual o tom de voz e os elementos cinésicos, característicos da interação face a face, não estão disponíveis sem esses outros recursos (Cf. STORTO, 2011, p. 7).

algumas diferenças, o surgimento dos silabários². A escrita egípcia era, por exemplo, constituída de quantidade reduzida de caracteres, representando sons consonantais. As vogais, por sua vez, ainda não faziam parte desse inventário de sinais, visto que as palavras eram reconhecidas somente pelas consoantes (CAGLIARI, 2009).

A evolução deu-se, especialmente, no alfabeto grego, o qual incluiu as vogais em seu inventário. Conforme explica Cagliari (2009, p. 95) “as vogais têm uma função linguística muito importante na formação e no reconhecimento de palavras”. Dessa forma, com a utilização de consoantes e vogais, os gregos criaram a escrita alfabética. Na explicação dada por Faraco (2012), foi pela função representativa da sílaba, percebida com o uso dos ideogramas/logogramas que se chegou à escrita alfabética, sistema em que não mais se utilizam palavras ou sílabas como elementos verbais de referência, mas se usam as consoantes e vogais.

A relevância dessa fase de evolução e de melhora da escrita possibilitou um inventário constituído por um número menor de caracteres — se comparado às outras escritas — mas que, apesar de ser menor, possibilita maior poder de combinação entre eles. Cagliari (2009) explica ainda que esse mesmo alfabeto que incluía vogais e consoantes foi adaptado pelos romanos, modificado e originou o sistema alfabético de que se tem conhecimento atualmente.

As vantagens da escrita alfabética, quando comparada às demais, são significativas, como explica Cagliari (2009, p. 96): os sistemas pictográfico e ideográfico tinham como base a representação semântica de unidades morfológicas. Cagliari (2009) argumenta que:

os caracteres dos sistemas ideográficos podem ser usados para representar sílabas, adquirindo, então, um caráter fonográfico. Por outro lado, uma sílaba pode também ser representada por uma letra do alfabeto, fazendo com que a característica típica fonográfica da escrita alfabética comece a se perder. Apenas os caracteres do sistema alfabético conseguem formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala em unidades menores do que a sílaba; é, portanto, o sistema mais detalhado quanto à representação fonética (CAGLIARI, 2009, p. 96).

2 Os silabários eram formados por um conjunto de sinais específicos para formar cada sílaba.

Cagliari (2009) explica, com sua afirmação que, de todas as etapas pelas quais a escrita passou, sem dúvidas, a escrita alfabética é a melhor, quando comparada a outros sistemas, os quais utilizavam grande número de símbolos e tornavam os sistemas pouco práticos. Com a escrita alfabética, tem-se um número menor de caracteres, mas que possibilita maior combinação entre eles.

Convém salientar que Cagliari (2009) resume os sistemas de escrita em dois grupos: os baseados no significado — característicos da escrita ideográfica — e os baseados no significante, próprios da escrita fonográfica. Na opinião de Cagliari (2009), a vantagem da escrita baseada no significado é de abrangência maior do significado em relação às línguas. Cagliari (2009) cita que algo como  pode ser lido em várias línguas como *house*, *casa*, *maison*. Ele posiciona-se sobre isto, explicando que a palavra (morfema) é a menor unidade semântica que esse sistema de escrita representa.

Em oposição ao sistema de escrita ideográfica, a alfabética, na visão de Cagliari (2009, p. 99), baseada no significante, necessita dos sons de uma língua para poder ser lido e decifrado. “Esse tipo depende crucialmente da ordem linear da escrita, que vem assinalada de uma maneira padronizada” (CAGLIARI, 2009, p. 99).

Ainda que o sistema de escrita da língua portuguesa seja caracterizado como alfabético, Cagliari (2009) posiciona-se a este respeito explicando que esse sistema não é universalmente alfabético, visto que ainda faz uso da escrita ideográfica por meio de sinais de pontuação e números.

2.2.1 Etapas da aquisição da escrita

A aquisição da escrita por crianças em idade escolar, ou mesmo anterior a isso, ocorre da mesma forma que a aquisição da língua falada: em etapas. Dalhem (1924 *apud* ELIAS, 2000) aponta cinco etapas de aquisição da escrita, as quais são: 1) pictórica — em que a escrita da criança é semelhante a desenhos e não tem relação com aspectos sonoros; 2) a aproximação com a cursiva, mas sem separação de letras; 3) preocupação com o traçado da letra, separação das letras e as relações com o som; 4 e 5): constituem as fases de aperfeiçoamento, em que a criança escreve, mas não domina *completamente* a

associação entre o grafema/fonema, mas conhece letras isoladas, faz a união entre elas, estabelece sentido e, por fim, chega a formar palavras.

Baseada na teoria socioconstrutivista de Emilia Ferreiro, Soares (2010, p. 22) afirma que “a criança passa por níveis de evolução conceitual na construção do seu processo de leitura e escrita”. O primeiro nível ao qual a autora se refere é o chamado “pré-silábico – a criança percebe que pode representar significados através de marcas gráficas como as letras, números, garatujas e não apenas com o desenho”. Além disso, não consegue (ainda) representar a palavra, mas, em sua concepção, está representando o objeto. Em seu pensamento, letras e números são para ser lidos e desenhos não o são. Dessa forma,

os primeiros traçados das crianças já indicam o aparecimento de uma relação funcional com a escrita. Embora não apresentem forma definida – frequentemente desalinhados ou um conjunto de rabiscos, uma mistura de linhas retas e curvas – já têm a intenção de expressar uma ideia ou produzir um significado (Dalhem [1924] *apud* ELIAS, 2000, p.85).

Admite-se que, mesmo ainda não conhecendo a escrita em sua totalidade, a criança, nessa fase de aquisição, já tem uma ideia da função e importância da escrita como forma de expressão.

Na segunda etapa, o nível silábico, a criança apropria-se da ideia de representar não mais o objeto e sim a letra, associando a letra (escrita) aos sons da fala. Para a criança, cada letra é uma sílaba. No terceiro nível, o silábico-alfabético, a criança percebe, através de construções como a escrita do seu nome, por exemplo, que a letra sozinha não forma sílaba → palavra. Ela, automaticamente e pela experimentação, acrescenta letras na intenção de ampliar essa capacidade de escrita. Quanto mais a criança tiver contato com a variabilidade de textos maior será o avanço na aquisição da escrita.

O nível alfabético é aquele em que a criança constrói escritos com base no som, em que cada fonema corresponde a um sinal gráfico. É uma escrita aproximada da transcrição fonética. Assim, quando chega a este estágio, a criança escreve como fala. É nessa etapa que alguns docentes falham realizando as correções punitivas sem se preocuparem que é assim que a criança aprende e isso diz respeito, exatamente, à confusão sonora que o próprio sistema ortográfico apresenta.

2.2.2 O tratamento escolar dado à escrita

A escrita, atualmente, ocupa um lugar de prestígio em muitos campos, especificamente no campo da linguagem e da educação. Elias (2014) aponta, além destes mais abrangentes, o campo da linguística aplicada, da psicolinguística, da linguística textual, entre outros.

A aquisição sistemática da escrita acontece com a inserção do indivíduo no ambiente escolar. Isso não significa dizer que, em espaços anteriores à escola, a criança já não tenha tido experiências com a leitura e a escrita. Contudo, na escola, a escrita tem um ensino sistemático e faz parte do que Elias (2014, p. 107) denomina de “gestos profissionais ou didáticos”³. A pesquisadora elenca alguns desses gestos do professor em relação aos objetos de ensino. É importante lembrar que esses gestos profissionais podem configurar-se como etapas a serem seguidas para o ensino de qualquer conteúdo, inclusive para o ensino da escrita.

- **Apelo à memória e antecipação didática** – trazer à tona trabalhos anteriores ou futuros, sendo que o trabalho futuro remonta à antecipação. Essas ações conferem ao gesto a coerência com o trabalho a ser desenvolvido na escola;
- **Formulação de tarefas** – o dispositivo didático que permitirá a inserção do elemento em sala e a apropriação, por parte do aluno, do objeto a ser aprendido;
- **Emprego de dispositivos didáticos** – uso de elementos variados com o fim de apresentar as diferentes dimensões do objeto (presentificação e elementarização/topicalização);
- **Regulação e avaliação** – saber qual o estado de conhecimento dos alunos, a saber a regulação interna e conduzir a construção do objeto de ensino por atividades de troca com o aluno (regulação local). A avaliação é considerada aqui como um tipo específico de regulação;

³ Os gestos profissionais correspondem aos movimentos observáveis no trabalho do professor que contribuem para a realização de um ato de ensino, visando à aprendizagem de um objeto pelos alunos (ELIAS, 2014, p. 107).

- **Institucionalização** – estabelecer conceito a um saber, atribuindo-lhe a generalização, a qual pode ser acionada em vários contextos, diferentes do que foi apresentado.

Ao situar o ensino de Língua Portuguesa nesse contexto, esta subseção pretende estabelecer uma relação com o trabalho apresentado por Antunes (2003) a respeito das aulas de língua materna. Nesse sentido, os gestos profissionais ou didáticos que norteiam esse ensino voltam-se, conforme Antunes (2003) para o trabalho com a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática.

Em relação ao ensino da escrita, Antunes (2003) expõe que o tratamento que é dado a essa questão demonstra que o processo ignora a interferência que o aluno faz “na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua” (ANTUNES, 2003, p. 25).

Além disso, a pesquisadora caracteriza o trabalho docente com a escrita como uma prática mecânica, mais voltada para atividades de coordenação motora e memorização de regras ortográficas. A escrita também é ensinada de modo artificial e inexpressivo, orientada através de exercícios de criação de palavras “soltas”. Antunes (2003, p. 26) acredita que essa prática no ensino desconsidera o que o aluno faz com frequência, que é interagir com outros, construindo “peças inteiras”.

Outro ponto negativo no trabalho com a escrita, na concepção de Antunes (2003, p. 26) é a escrita desvinculada do processo interativo, sem função e sem valor social, “sem autoria, sem recepção”.

Marcuschi (2010), ao fazer um retrospecto de como o trabalho com a leitura e a escrita tem sido conduzido na vida e na escola, aponta que os estudos de Geraldini ([1984] 1997) sugeriam a existência da “redação” como um “não texto”, revelando, com esse pensamento, uma escrita desvinculada das práticas sociais e um produto artificial que pouca relação tinha com a interlocução tão presente nos textos encontrados fora da escola. Foi então que os termos começaram a mudar: não mais “fazer redações” e sim “produzir textos”.

Nessa perspectiva, Cagliari (2009) argumenta que, na escola, se praticam algumas ações desastrosas em relação à produção de textos. O

pesquisador afirma que, muitas vezes, a escola direciona os exercícios de fixação ou preparatórios acreditando que sejam a melhor maneira para que o aluno desenvolva as habilidades em leitura e escrita. O autor considera os métodos tradicionais, rígidos, extensos e, além disso, não propiciam à criança o mínimo de tempo para que ela teste/desenvolva suas hipóteses sobre a escrita.

A falsa ideia de que as crianças só devem começar a produzir textos após o estudo da gramática ou após ensino da forma ortográfica, fazendo com que os alunos só escrevam palavras que já aprenderam bloqueia o uso da linguagem pela criança. Isso tem como consequência mais séria a sensação, no aluno, de que está “impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria” (CAGLIARI, 2009, p. 106).

Cagliari (2009) é um dos defensores da produção espontânea de textos escritos e afirma o oposto ao citado acima. Em sua opinião, se a criança começar a escrever logo após seus primeiros contatos com as palavras, e se, nesse processo o aluno é incentivado “a produzir textos da maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua que se sabe”, o resultado é que o aluno escreverá da maneira como achar mais fácil, correto e apropriado em situações variadas (CAGLIARI, 2009, p. 106).

As orientações do autor são as de que o professor deve conduzir, de forma orientada, todo o trabalho de produção de textos na escola, intervindo desde a forma e estrutura do que se vai escrever até a colocação de comentários a respeito da ortografia, aspectos textuais, análise do discurso, entre outros.

Feitas essas considerações a respeito do ensino de língua e sobre o sistema de escrita e suas evoluções, na seção seguinte serão abordados alguns problemas que envolvem a escrita ortográfica.

2.3 Problemas da Escrita Ortográfica

As dificuldades do aluno no aprendizado da ortografia surgem como resultado da falta de correspondência entre letra e som. Morais (2007) afirma que o sistema de escrita é de base alfabética e que, em tese significa dizer que as letras correspondem a unidades sonoras da palavra. E deveria ser assim:

cada letra representaria um som e cada som representaria uma letra. Contudo, em apenas alguns casos essa correspondência é regular como, por exemplo, no uso das letras p, b, t, d, f, v. Essa falta de correspondência na associação letra-som, muitas vezes, faz com que o aluno tenha problemas com a escrita de determinadas palavras, especialmente quando duas letras concorrem na representação de um mesmo som.

2.3.1 A Escrita ortográfica e as dificuldades do aluno escritor

Sabe-se que a invenção da ortografia é decorrente de uma convenção. Conforme afirma Morais (2007, p. 8) “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção”. Ela é oriunda de uma ação social negociada e que possui forte caráter prescritivo.

O aprendizado da ortografia deve ser iniciado desde as séries iniciais e aprofundado nas séries seguintes. Sua apropriação é relevante no sentido de que ela tem como benefícios uma melhor expressão escrita do indivíduo. A esse respeito Elias (2014, p. 11) afirma que:

ser competente comunicativamente significa saber fazer uso da língua na modalidade oral – e também na modalidade escrita, é claro -, considerando que as situações de comunicação exigem um comportamento linguístico diversificado dos interlocutores numa e noutra modalidade (ELIAS, 2014, p. 11).

O pensamento de Elias é apropriado, uma vez que as duas modalidades da língua têm igual importância na vida social. Nenhuma modalidade deve ter primazia sobre a outra, mas a escola deve sim, fomentar práticas de leitura e produção de textos nas modalidades oral e escrita. Especificamente no que se refere ao ensino da ortografia, é importante mostrar ao aluno que a existência dela, bem como suas regras, é fruto de um “acordo social” com o objetivo de padronizar a escrita e que é igualmente importante ter conhecimento e domínio desse sistema, do contrário, a pessoa pode ser vítima de discriminação.

No que tange ao ensino da ortografia, o que tem sido alvo de discussão é a forma como o erro deve ser trabalhado, já que o objetivo maior na correção

de textos, atualmente, é precisar a quantidade de erros que os alunos cometem. A este respeito, Possenti (2010) argumenta que o problema está no fato de que os erros ortográficos ocupam muito tempo do professor. O autor afirma ainda que:

há dois tipos de erros ortográficos, ambos fortemente motivados: os que decorrem da falta de correspondência entre sons e letras, mesmo para uma variante padrão de uma mesma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes (POSSENTI, 2010, p. 91)

Possenti, em parte, tem razão em suas colocações, pois os erros, da forma como são trabalhados não levam o aluno à reflexão sobre sua escrita e mais, a variante usada pelo aluno em seu meio social interfere em sua produção escrita e isso, quase sempre, é ignorado. É por conta disso que se sugere um trabalho mais reflexivo no ensino de Língua Portuguesa, especialmente, no ensino da ortografia.

Bortoni-Ricardo (2008) comenta em seu trabalho que a presença da fala na escrita dos alunos, geralmente, é vista como erro que a escola precisa corrigir. Mas a autora apresenta outra proposta para estes casos. Dentro da perspectiva sociolinguística, a presença da oralidade na escrita não constitui erro, dado que é uma forma previsível e perfeitamente possível no sistema da língua portuguesa. Grafias como “nós tava” e “a gente fomos”, comuns na fala das pessoas e, às vezes, transportadas para a escrita, precisam de uma intervenção no sentido de ampliar o desempenho do aluno na modalidade escrita.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que é preciso explicar às crianças que, apesar de essas construções orais estarem adequadas à comunicação informal, essas formas não são adequadas para contextos mais formais como a sala de aula e para a modalidade escrita.

Os problemas começam a surgir quando se percebe que, apesar de a escrita ser alfabética — não se está falando do chamado sistema alfabético “puro” —, a correspondência letra-som nem sempre é regular. Nas palavras de Monteiro (2007, p. 45) a correspondência “não ocorre sempre como uma relação única de uma determinada letra para um determinado som, como deveria ser quando nos referimos a um sistema alfabético puro”.

Isso contribui de alguma forma para a concretização do problema da escola com a ortografia. Zorzi (2009) ao referir-se a esta crise no ensino da ortografia afirma que este ensino:

perdeu a merecida atenção no processo de alfabetização, transformando-se em um processo de construção de hipóteses pelas crianças, o qual se esperava que ocorresse espontaneamente (ZORZI, 2009, p. 5)

Essa situação descrita por Zorzi (2009) é observável nas salas de aula. Verifica-se que o trabalho com a ortografia tem sido deixado em segundo plano, na alfabetização e também, em parte, nas séries posteriores. Admite-se a tese de que o ensino da ortografia deve permitir ao aluno a testagem de suas hipóteses sobre o quê e como escrever, mas não pode ficar só nisso. Não se pode apenas deixar que as crianças escrevam de forma espontânea. É necessário um “retorno” no sentido de analisar o que foi escrito e dar-lhes o direcionamento que possibilite a reflexão sobre a ortografia.

Outra crítica feita por Zorzi (2009) é o fato de que o ensino da ortografia esteja reduzido a questões como memorização de regras, treino repetitivo e mecânico. Para ele, o aprendizado da ortografia não se limita aos processos citados, mas tem muito mais relação com conhecimentos que o aluno deve receber sobre a relação entre fonema e grafema e regras contextuais, morfológicas e sintáticas.

Por este motivo, não se pode esperar que o aluno descubra sozinho (espontaneamente) as causas para usar ou não determinada letra. Bizzotto et. al. (2010) em seu trabalho sobre alfabetização e letramento afirmam que o conhecimento a respeito das normas da escrita por parte do aluno não ocorre de maneira aleatória nem de forma espontânea. As autoras concebem que esse conhecimento depende da existência de informantes, tais como familiares, professores, colegas e situações reais de uso que ajudarão a criança nessa descoberta.

Henriques (2012) reafirma o fato de a escrita basear-se na grafia, mas também reforça que quando o aluno opta por “determinada maneira de grafar as palavras”, há por trás disso uma opção fonética. São citados exemplos de palavras que revelam essa opção fonética, como é o caso de papel [papel] e [papɛw] (HENRIQUES, 2012, p. 11). Para o autor essa seria uma possível

explicação para tantas dificuldades ortográficas que os alunos encontram: há aproximação entre a realidade gráfica e a realidade fonética.

Morais (2010, p. 25), ao falar sobre as dúvidas em relação ao ensino da ortografia, critica o fato de que se tem priorizado no ensino de Língua Portuguesa a formação de leitores e produtores de textos. O autor defende que não se pode deixar de formar alunos em leitura e produção de textos, mas que também é preciso ensinar ortografia, fazendo-o de maneira sistemática.

A concepção defendida por Miranda (2012, p. 3) é a de que uma das causas deste problema da escrita ortográfica é o fato de que ela tenha perdido seu “status de conteúdo relevante” nas aulas de Língua Portuguesa. Na visão da autora, essa crença de que basta ao aluno estar em contato com o texto escrito para que ele internalize as regras ortográficas torna o ensino reducionista à mera memorização da grafia das palavras.

Dentre os tantos problemas da escrita ortográfica Lemle ([1982], 2011) realizou estudo de avaliação das falhas de escrita e aponta em sua pesquisa que tais falhas podem ser definidas como de primeira, segunda e de terceira ordem. No que se refere aos erros de primeira ordem incluem-se os de omissões de letras, de formato e de falta da noção de oposição entre letras. Os erros de segunda ordem são caracterizados como sendo decorrentes da aproximação entre a fala e a escrita, especialmente nos casos em que o aluno transcreve foneticamente. Esta ordem de classificação proposta por Lemle ([1982], 2011) tem estreita relação com o processo fonológico que este trabalho pretende descrever. E os erros de terceira ordem são os de concorrência entre letras e/ou de representações múltiplas (LEMLE, [1982], 2011, p. 106 - 109).

Cagliari (2009, p. 101), quando trata do sistema de escrita da língua portuguesa, aponta que estabelecer a correspondência grafema-fonema é complicado, pois não se pode considerar a escrita como representação fiel da fala, podendo o que está escrito ser lido de formas diversificadas. O autor usa essa afirmação para relacionar o fato de a escrita ser alfabética e nem sempre essa relação letra-som ser biunívoca.

Especificamente a respeito dos sons vocálicos, Nunes e Bryant (2014) afirmam que os problemas da escrita ortográfica das vogais são parecidos com o que ocorre no inglês: um desequilíbrio entre o número de sons vocálicos e o

número de letras usadas na representação das vogais. Os autores exemplificam essa discrepância através do quadro abaixo, que mostra diferentes sons vocálicos do português.

Quadro 1: Os sons vocálicos do português

Gato	Bela	Ilha	Bola	Uva
Banca	Bento	Pingo	Ponte	Fundir
—	Medo	—	Gota	—

Fonte: Nunes; Bryant (2014, p. 61)

Nunes e Bryant (2014) expressam os problemas envolvendo a escrita das vogais em português afirmando que, ainda no início do processo de alfabetização, a criança começa a explorar as diferenças de sons para uma mesma vogal. Os pesquisadores relatam que, em suas entrevistas com crianças nessa fase escolar e após a aquisição da concepção alfabética por elas, “algumas procuram uma letra diferente de ‘e’ para escrever com som ‘ê” (NUNES; BRYANT, 2014, p. 72).

Os autores relataram que as crianças que buscam essa distinção entre os sons vocálicos, na verdade, querem saber se existem letras diferentes para representar os sons /é/ e /ê/. Contudo, Nunes e Bryant (2014) chegaram à conclusão de que uma boa parte das crianças “tolera” essa diferença entre as vogais médias /ê/ e /é/, /ô/ e /ó/, admitindo que a escrita pode ser feita utilizando a mesma letra.

Essa distinção entre /ê/ e /é/, /ô/ e /ó/ torna-se importante para a fala. Conforme Nunes e Bryant (2014) há pares de palavras que só podem ser diferenciadas por causa desses sons, já que são diferentes. O que os autores acrescentam é que não é comum que essa diferença seja marcada na ortografia do Português Brasileiro, a não ser que a palavra receba acento nessas vogais.

Na visão de Cagliari (2002), o autor censura a forma como escolas públicas e particulares encaram a tarefa alfabetizadora e os problemas ortográficos de alunos. O autor afirma que “escrever palavras respeitando a ortografia não é uma tarefa fácil” (CAGLIARI, 2002, p. 7). Ele faz uma crítica ao afirmar que trabalhar a ortografia diariamente com uma classe de 20 alunos – no caso das escolas particulares – é muito mais fácil do que enfrentar esses

problemas em uma sala de aula com 50 alunos, realidade da maioria das escolas públicas.

De modo geral, após a aquisição do sistema alfabético, dominar completamente a ortografia é tarefa muito difícil para as crianças. Cagliari (2002) argumenta que ter dúvidas sobre a ortografia constitui um importante instrumento de progressão no domínio ortográfico. A solução dessas dúvidas faz com que a pessoa progrida nos estudos. Assim, as incertezas no momento da escrita ficam cada vez mais restritas.

No capítulo seguinte, a abordagem será feita considerando as contribuições que uma boa formação em Fonética e Fonologia oferecem para que o professor de Língua Portuguesa possa intervir conscientemente e de forma direcionada sobre os problemas de escrita de seus alunos.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO FONOLÓGICO PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

A abordagem sobre a qual este capítulo versará diz respeito à importância que a Fonética e a Fonologia têm no trabalho do professor de língua em sala de aula. Nesse sentido, o capítulo pretende explicar a necessidade, para o docente, de compreender noções fonológicas importantes, as quais poderão nortear o trabalho com a escrita de textos dos alunos, no intuito de fazer as devidas interferências para minimização dos problemas.

Nessa perspectiva, o capítulo está dividido em duas seções: a primeira aborda a importância da fonética e da fonologia em sala de aula, como ferramentas que podem subsidiar o professor para o enfrentamento dos problemas ortográficos encontrados nos textos de seus alunos. A segunda visa estabelecer as distinções entre fonética e fonologia, dividindo a seção em duas subseções — uma para a fonética e outra para a fonologia.

3.1 A Importância da Fonética e da Fonologia em Sala de Aula

No momento da correção de textos, é comum, muitas vezes, uma reação negativa por parte do professor, quando este se depara com os erros produzidos por seus alunos. A motivação para essa atitude, em alguns casos, é o fato de desconhecer a natureza da escrita e como ela funciona.

O entendimento dos aspectos fonológicos (representação do som) servirá ao docente como mecanismo que vai possibilitar a leitura do texto produzido pela criança como unidade carregada de sentido. Não deve ser visto como instrumento de punição, no qual a única utilidade é corrigir os erros ortográficos. Faz-se necessário entender um pouco a respeito da teoria que envolve o aprendizado da escrita no intuito de que, munido desse aporte, o professor possa encontrar melhor método na efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, Davis (2002) afirma que:

para garantir a todas as crianças uma efetiva igualdade de oportunidade de aprender, **a escola** deve atender à diversificação de sua clientela. Para tanto, ela **deve considerar em seu trabalho as experiências de vida e as características psicológicas e socioculturais dos alunos que atende**, buscando uma adequação

pedagógico-didática à sua clientela, tornando possível um processo de aprendizagem realmente significativo (DAVIS, 2002, p, 11) (**grifo nosso**).

As palavras de Davis (2002) deixam claro que a escola atende a uma clientela diversificada, com graus de aprendizagem distintos. Por esta razão, é preciso que se pensem em formas igualmente diversificadas para o acompanhamento dos progressos e/ou retrocessos do aprendiz. Mais uma vez, o enfoque recai sobre a importância em que o professor amplie seus aportes metodológicos com o objetivo final de subsidiar o aprendizado do aluno.

A mesma autora faz ainda considerações importantes a respeito dessa relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem como uma boa estratégia na minimização das dificuldades encontradas pelo aprendiz. Ela discorre sobre a necessidade de aprofundamento dos docentes em relação às diferentes formas de aprender. Davis (2002) afirma que somente:

conhecendo seus alunos e a maneira através da qual se dá o seu desenvolvimento no ambiente concreto em que vivem, entendendo os mecanismos que propiciam e facilitam a apropriação de conhecimentos e, sobretudo, tendo consciência da importância da ação docente, o professor poderá avaliar criticamente os conteúdos escolares e os métodos de ensino, de modo que a aprendizagem escolar conduza a um desenvolvimento efetivo (DAVIS, 2002, p, 13).

A respeito do proposto por Davis na afirmação acima, entende-se que é o contato constante, a abertura para o diálogo, a afetividade, maior proximidade entre professor e aluno que auxiliam no combate às barreiras entre os dois elementos em sala de aula. A depender da postura do professor, o aluno pode sentir-se livre para interferir com dúvidas, sugestões, correções, mas, por outro lado, pode sentir-se constrangido em falar, se o professor for do tipo autoritário. O pensamento de Davis é pertinente no que diz respeito à relação professor-aluno.

Concernente ao aprendizado da ortografia, admite-se que a interferência da fonologia na escrita da criança, se não entendida como parte do processo, poderá afetar o desenvolvimento da habilidade de escrita. Se bem acompanhada, essa interferência pode até mesmo servir de subsídio para a compreensão do sistema ortográfico.

Observa-se que, nos primeiros anos escolares, espera-se que a criança saiba escrever. Isso não significa dizer que, necessariamente, tenha que saber escrever tudo e com uma correção absoluta. Por esse motivo, a ortografia, logo nas séries iniciais não costuma ser tão cobrada dos alunos. A este respeito, segundo, Gomes (2009), existem duas barreiras a ser enfrentadas pelos professores de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial, os de Língua Portuguesa. Dentre as barreiras apresentadas por Gomes (2009, p. 39) estão:

a primeira (barreira) é que a criança traz consigo uma língua falada que influenciará na aquisição da escrita. A segunda é que essa língua será modificada com o passar do tempo pela reflexão sobre os diversos gêneros textuais, contextos de uso e o próprio funcionamento da linguagem (GOMES, 2009, p.39).

É fato que a língua falada tem forte influência na escrita do aluno, mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental e, por que não dizer, no Ensino Médio. Essa influência faz-se ainda maior se o aluno não teve ou não tem contato com ambientes letradores. Os alunos de comunidades menos favorecidas são os que demonstram mais fortemente essa influência. Isso não significa dizer que outros alunos não representem a fala em sua escrita. Contudo, às vezes, a escola é o único lugar em que têm oportunidade de relacionar-se com um ambiente letrador. Independente da situação social do aluno, entende-se que, quanto mais ele tiver contato com a leitura e a escrita, melhor será o seu desempenho nessa(s) modalidade(s).

A respeito da influência da língua falada no processo de aquisição da escrita, Gomes (2009) acredita que, para lecionar nas séries iniciais, o professor deve ter embasamento teórico acerca dos aspectos fônicos da língua, a fim de poder acompanhar a criança na sua relação com a língua escrita.

O conhecimento de que existem alguns processos e desvios fonológicos que podem afetar a aquisição da escrita é necessário para que o professor possa direcionar o trabalho de alfabetização da criança.

Nesse aspecto, Cagliari (2009) faz alguns apontamentos sobre a leitura e a escrita da criança. Ele afirma que as crianças em fase de alfabetização produzem textos espontâneos. Nesse processo, elas se deparam com o

desafio de escrever palavras desconhecidas. Não sabendo como algumas delas são escritas, as crianças formulam hipóteses sobre como escrever, como o que ilustra a figura 1, abaixo:

Figura 1: Escrita de aluna do 1º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: arquivo familiar

Sobre este processo, Meirelles (2013) explica que estes textos são produzidos assim decorrentes da relação que as crianças estabelecem entre a fala e a escrita. Há nessa fase a hipossegmentação – quando não há separação das palavras onde deveria haver. A relação entre a língua falada e a escrita leva à dificuldade de separar as palavras de forma convencional.

Relacionado à figura 1, acima, também Nicolielo (2012), afirma que, desde cedo, as crianças percebem os aspectos característicos básicos do sistema de escrita: as crianças reconhecem que “as formas são arbitrárias, pois

as letras não correspondem a um único fonema e estão ordenadas de modo linear” (NICOLIELO, 2012, p. 4).

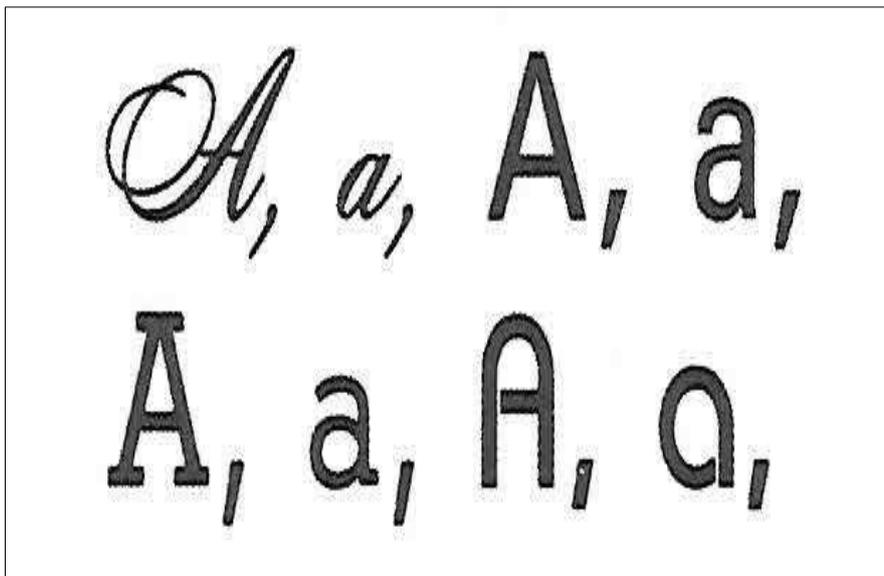
Para Gomes (2009), a criança não está cometendo erros de forma irrefletida. Mas, isso ocorre por conta das contradições fônicas no sistema ortográfico. Esse sistema diz, por exemplo, que a consoante s pode ter como fonemas o som de /z/, como em casa /kasa/; pode representar o som de /s/, como em osso /oso/.

À medida que as crianças vão aprendendo novas palavras, os possíveis erros que comumente aparecem nos textos produzidos por elas quase desaparecem. E isso é explicado assim: as crianças vão se autocorrigindo e depois, restam poucos erros ortográficos, os quais são comuns à maioria dos usuários da língua.

Portanto, o trabalho do professor consiste em perceber a importância desse processo de aprendizagem da criança, no que diz respeito à aquisição da fala e da escrita e a forma como sua experiência com a linguagem influencia no aprendizado da modalidade escrita da língua. Através disso, pode adotar melhor metodologia a fim de intervir nesse processo.

Cagliari (2009, p. 82) ressalta que um dos problemas nas séries iniciais é o fato de à criança não serem representadas as múltiplas formas de representação gráfica: letras maiúsculas, minúsculas, cursivas, cada uma pertencente a um tipo de alfabeto diferente, conforme ilustra a figura 2:

Figura 2: Tipos de letras de alfabetos.



Fonte: Cagliari (2009, p. 83)

Esse é um passo importante para que a criança comece a se familiarizar com a escrita, pois são esses os tipos de letras com os quais comumente vai se deparar em livros, meios de comunicação e outros suportes ao longo de seu processo enquanto leitor.

Cagliari (2009, p. 99) ao falar sobre o sistema de escrita apresenta-o dividido em dois grupos, a saber: os sistemas de escrita que têm como base o significado e são do tipo ideográfico, pictórico e caracterizam-se por não estarem vinculados a uma língua específica, mas podem ser lidos em várias línguas, a depender da capacidade do leitor; o segundo grupo é o dos sistemas de escrita baseados no significante, também chamada de escrita fonográfica e que “dependem dos elementos sonoros da língua para poder ser lidos e decifrados.” Além disso, nesse sistema de escrita são consideradas a ordem linear e padrão na/da escrita.

O autor defende que o sistema de escrita (da língua portuguesa) não é cem por cento alfabético, uma vez que não usa apenas letras para representar, — também utiliza outros caracteres de natureza ideográfica, tais como sinais de pontuação e números.

A respeito das relações entre fala e escrita, o que comumente o aluno faz no momento da produção de texto diante de palavras que apresentam arbitrariedade na ortografia é ter como referência a sua fala (a pronúncia da palavra) para, com base nisso, tomar decisões na grafia da palavra. Sobre essa relação, Cagliari (2009, p. 101) afirma que:

nenhum sistema de escrita se propôs retratar tudo o que a fala normal transmite. O aspecto mais privilegiado é sem dúvida a palavra, depois a sílaba e por fim os segmentos fonéticos representados tradicionalmente pelo que comumente se chama de vogal e consoante (CAGLIARI, 2009, p. 100).

Com isso, Cagliari (2009) ressalta que, apesar de o sistema de escrita ser alfabético, a razão pela qual a fala ainda exerce influência na escrita do aluno é a irregularidade na correspondência letra-som. O autor esclarece também que é ilusório pensar na escrita como representação fiel da fala, pois

nenhum sistema de escrita pode fazer isso. Cagliari (2009) ainda complementa essa afirmação ao explicar que

as relações entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras (CAGLIARI, 2009, p. 101).

Para Cagliari (2009), é ilusório pensar na escrita dessa forma — como um espelho da fala, como uma representação da fala. Entretanto, o aluno que escreve como fala ainda não percebeu que a escrita e a oralidade são duas modalidades distintas. Cagliari complementa seu pensamento ao explicar isso que somente a transcrição fonética é a forma adequada de estabelecer essa relação oralidade \leftrightarrow escrita.

Outro fator esclarecido por Cagliari (2009, p. 103) no processo de alfabetização da criança é a existência de “fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não pode representar”, tais como sílabas, duração da sílaba, acento tônico, ritmo, entonação, nasalidade, velocidade.

A respeito da noção de erro, o pesquisador defende a ideia de que, na escrita dos alunos, os erros não ocorrem de maneira irrefletida, mas representam possibilidades, através de um uso inadequado, mas que são permitidos pelo próprio sistema de escrita.

Essa relação entre fala e escrita é mais frequente nas crianças, pois, no momento da produção do texto, elas pensam mais na forma como falam do que na forma escrita/correta da palavra.

O autor ainda reafirma a importância da escrita espontânea dos alunos, sem dar tanta importância aos erros ortográficos presentes e investindo mais na capacidade de escrever que as crianças têm. Isso faz com que o aluno seja desafiado e mais estimulado a escrever. Deve-se, por outro lado, analisar a produção em todos os seus aspectos — incluindo a escrita — e refletir sobre os possíveis erros.

Cagliari (2009) aponta que os erros dos alunos são indicativos de um processo de reflexão e, nesse processo, os alunos utilizam as regras possíveis do sistema de escrita do português. Os erros refletem uma tentativa da criança de estabelecer uma relação letra-som, a qual, segundo o pesquisador “nem é

unívoca nem previsível, mas também não é aleatória” (CAGLIARI, 2009, p. 120).

Ao considerar todas essas peculiaridades envolvidas no processo de produção escrita, faz-se necessário apontar ao docente a importância do conhecimento fonológico para que se possa intervir na aprendizagem do aluno.

3.2 Distinções Entre Fonética e Fonologia

Segundo Carvalho (2010), somente no ano de 1928 é que se procurou estabelecer a diferença entre fonética e fonologia. Essa necessidade surgiu com o interesse em descrever a função de letras e sons. Carvalho (2010) afirma que os linguistas russos Roman Jakobson, Nikolai Trubetzkoy e Sergei Karcevsky foram os primeiros interessados em distinguir fonética de fonologia.

De modo geral, Carvalho (2010) apresenta a diferença entre fonética e fonologia ao esclarecer que, quando duas unidades mínimas são colocadas em um mesmo ponto de contexto, mas não produzem mudança de significado, trata-se de diferença fonética, pois as diferenças que ocorrem nessas duas unidades mínima limitam-se apenas a propriedades físicas das unidades. Por outro lado, se a diferença entre duas unidades provoca diferença de significação, trata-se de diferença fonológica.

3.2.1 A Fonética

Considera-se importante para o professor entender a diferença existente entre fonética e fonologia. Ambas têm como objetivo os sons da fala, a forma como as pessoas produzem e percebem os sons. Quando se estuda a fala a partir de seus aspectos físicos, dos órgãos que a produzem, de suas propriedades físicas, da produção dos sons, levando em consideração a variação linguística, diz-se que todos esses fatores são estudados pela Fonética.

Esta ciência apresenta ainda algumas subdivisões, como a Fonética Articulatória, a qual trata da produção dos sons do ponto de vista fisiológico e articulatorio; Fonética Auditiva, que trata do estudo da percepção da fala; Fonética Acústica, que se refere ao estudo das propriedades físicas dos sons

do falante ao ouvinte; Fonética Instrumental, a qual faz referência ao estudo das propriedades físicas dos sons através do uso de instrumentos específicos. Silva (2015) acrescenta outros campos de atuação da fonética, tais como a Fonoaudiologia, a Fonética Forense, Tradução e Interpretação.

Grande parte dos estudos envolvendo a ciência fonética relacionada ao ensino direciona-se ao estudo do aparelho fonador, a fim de compreender como e onde se dá o processo de produção dos sons utilizados na fala.

Hora (2015) e Silva (2015) apresentam o aparelho fonador formado por órgãos que não têm a função primária de produção de sons, mas que também servem a esse propósito. Callou e Leite (1994) também afirmam essa função secundária do aparelho fonador como produtor de som e a primária de alimentação e respiração. Esses autores, ao apresentar o aparelho fonador, evidenciam que sua função inicial não é a produção de sons, mas que os órgãos que o compõem também dão suporte à produção da fala, além das funções primárias.

Callou e Leite (1994, p. 14) reafirmam essa consideração a respeito do aparelho fonador ao pontuar que “as partes constitutivas do aparelho fonador têm funcionamentos outros, distintos dos usados para a produção dos sons”. Alguns órgãos têm como fim a respiração (como os pulmões e as fossas nasais), outros como trituradores de alimentos, usados para a alimentação (como os dentes e a língua). Isso evidencia que os órgãos que desempenham o processo de produção do som, têm funções biológicas primárias de outra natureza, distinta da produção.

Callou e Leite (1994) situam a linguagem humana distinguindo-a dos outros sistemas simbólicos pelo fato de que ela pode ser segmentada em unidades mínimas, em número finito para cada língua e podem se recombinar. Elas pontuam que o aparelho fonador, o qual permite a expressão da linguagem humana, é formado por um mecanismo fisiológico específico que envolve, em termos mais gerais, pulmões, laringe, faringe, cavidades oral e nasal.

A respeito dos pulmões e da cavidade nasal, Callou e Leite (1994) afirmam que esses órgãos atuam primária e especificamente no processo de respiração. Mas, em relação à produção de sons, são órgãos que funcionam

como câmara iniciadora do ar e de câmara de ressonância para a produção de sons nasais ou nasalizados, respectivamente.

Hora (2015) faz apontamentos acerca das origens dos estudos em Fonética e Fonologia. A Fonética é uma ciência mais antiga, porque, segundo o autor, foi preocupação dos estudiosos da língua em períodos anteriores ao século XX. A Fonologia, no entanto, surge como ciência com o advento das discussões do Círculo Linguístico de Praga, recentemente, no início do século XX e recebeu importantes contribuições da ciência Linguística.

3.2.2 A Fonologia

Definida como a interpretação do “valor linguístico que um som tem no sistema de uma língua”, Cagliari (2009, p. 75) faz a relação entre a fonologia e a escola, defendendo que o objetivo das aulas de Língua Portuguesa é ensinar ao aluno como a língua funciona e que, para isso, a escola deve ensinar fonética e fonologia também.

Cagliari (2002) promove a distinção entre Fonética e Fonologia ao afirmar que enquanto a Fonética é descritiva, a Fonologia é interpretativa, porque esta faz uma interpretação dos resultados apresentados pela Fonética. Os processos de produção e de percepção de sons são procedimentos da análise fonética; já a análise fonológica baseia-se no valor dos sons dentro da língua, ou seja, sua função linguística nos sistemas de sons da língua. Cagliari (2002, p. 18) esclarece a diferença entre essas duas áreas ao explicar que “enquanto a Fonética descreve o que acontece quando um falante fala, a Fonologia almeja a descrição da organização sistemática global dos sons da língua desse falante” (CAGLIARI, 2002, p. 18).

Simões (2006, p. 18) pontua que a diferença entre fonética e fonologia, nos livros direcionados ao ensino de Língua Portuguesa nem sempre são felizes nas distinções que separam a fonética da fonologia. A autora argumenta que:

interessam aos estudos fonéticos as diferentes realizações de fonemas como os que são representados graficamente pelas letras [s] e [t] da palavra *gosto* no falar carioca – pronúncia chiante do travador de sílaba /S/ seguida de oclusiva dental /t/; no falar sulista –

pronúncia sibilante do travador /s/ seguida de oclusiva dental /t/; no falar caipira – pronúncia chiante do travador /tʃ/ e da oclusiva dental /t/ palatalizada (SIMÕES, 2006, p. 18).

Infelizmente, o que os livros didáticos de Língua Portuguesa fornecem como subsídio ao professor é uma mínima noção de fonologia. Os livros, geralmente, trazem um capítulo sintético, abordando questões como sílaba, acento, ortografia. Contudo, é importante que o docente aprofunde mais o conhecimento nessa área a fim de compreender como se dá esse a aprendizagem nessa área. Simões (2006), a respeito da fonologia, pontua que:

a fonologia não leva em conta as diferenças dialetais, ocupando-se tão somente das diferenças fonemáticas (entre um fonema e outro, como /p/ e /b/, por exemplo), as quais produzem as distinções entre significantes e significados numa língua. (SIMÕES, 2006, p. 18).

Para a autora, a distinção entre fonética e fonologia vai além da ideia de aparelho fonador para referir-se à fonética e da simples ideia de oposição, para tratar da fonologia.

Matzenauer (2005) também julga pertinente estabelecer distinções entre os dois ramos. A pesquisadora assim define fonologia:

a fonologia ao dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação 'mente e língua' de modo que a comunicação se processe.
a fonologia, diferentemente, detém-se nos sons capazes de distinguir significados — tradicionalmente designados *fonemas* — e na forma como se organizam e se combinam para formar unidades linguísticas maiores, bem como nas variações que esses fonemas podem apresentar (MATZENAUER, 2005, p. 11-12).

É importante elencar todas as definições acima sobre fonética e fonologia. Com isso, pretende-se mostrar que é fundamental que o professor de língua materna compreenda que há muito mais envolvido nessas áreas do que o que os livros didáticos de Língua Portuguesa oferecem.

O termo a que hoje se chama de fonologia — na visão pós-estruturalista — era chamado de fonêmica, na visão estruturalista. Cagliari (2002, p. 19) apresenta um esclarecimento a respeito das duas terminologias ao apontar que:

o termo fonêmica tem sido reservado para os trabalhos dos estruturalistas americanos, seguidores de K. L. Pike. O termo fonologia tem sido usado num sentido mais abrangente, incorporando, por exemplo, a contribuição dos linguistas europeus aos estudos dos elementos sonoros da fala (CAGLIARI, 2002, p. 19).

Silva (2015, p. 118) afirma que esta ciência tem como finalidade “fornecer aos usuários o instrumental para a conversão da linguagem oral em código escrito”. A Fonologia surge, então, como essa ciência que estuda a função que o som exerce na linguagem e tem como finalidade o estudo do fonema, que é a representação mental do som. Ela estuda os sons do ponto de vista de sua utilização/função para formar signos linguísticos.

Em fonética, a unidade básica de análise são os fones, os quais se apresentam entre colchetes [a], [b], [d]. Em fonologia, o objeto de estudo é o fonema, que se apresenta entre barras inclinadas /a/, /b/, /d/. Os *fonos* são os sons pronunciados pelos falantes de uma língua. Quando esses fones apresentam alguma propriedade distintiva são chamados de *fonemas*.

Silva (2015, p. 110) em seu *Dicionário de Fonética e Fonologia* assim define o termo fonologia:

disciplina da linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional. Determina a distribuição sonora dos sons e os contrastes entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza-se também a boa-formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais como, por exemplo, o tom e o acento (SILVA, 2015, p. 110).

É importante que o professor tenha esses conhecimentos sobre os assuntos referentes à fonética e fonologia. Desta forma, a(s) disciplina(s) pode(m) servir de subsídios que nortearão o professor no processo de ensino da Língua Portuguesa, em especial no tratamento dado à escrita. Assim, o docente adquire mais conhecimento acerca dos aspectos em relação à modalidade falada e escrita da linguagem, intrínsecos ao sistema da língua que é ensinada na escola.

A Linguística tem a língua como seu objeto de estudo, sendo apresentada como uma estrutura. O termo estrutura pode ser concebido como um corpo de articulações. André Martinet (1960) foi o primeiro a caracterizar a língua na perspectiva das articulações. Ele propôs que todo enunciado da língua articula-se em dois planos. 1 - O enunciado é dividido linearmente em

unidades significativas – frases, vocábulos e morfemas (primeira articulação da linguagem) como no exemplo “Nós falávamos bem”; 2- Cada unidade mínima significativa articula-se em unidades menores (desprovidas de significação - fonemas). Essa é a segunda articulação. Exemplo: Nós → /n/ /ó/ /s/ três fonemas.

Ao analisar as unidades de primeira articulação (frases, vocábulos e morfemas), percebe-se, contudo, que, se consideradas individualmente são formadas por unidades menores, organizadas sucessivamente em uma cadeia sonora. No exemplo citado, a unidade *nós* é formada por três elementos /n/ /o/ /s/. Esses elementos possibilitam distinguir *nós* de *pós*, *cós*. “A sucessão ordenada dos elementos distintivos presentes nessas unidades é o domínio da segunda articulação” (VIEGAS, 2015, p. 55).

Martinet (1960) enfoca a *dupla articulação da linguagem*. A primeira articulação (organização específica) estabelece a organização específica de unidades significativas com auxílio de instrumentos gramaticais ou elementos de ligação. Na segunda articulação, cada unidade mínima significativa articula-se em unidades menores (desprovidas de significação – fonemas).

Por todo o exposto, para o professor, é fundamental a aquisição dos conhecimentos relacionados à linguagem, considerando que ele tem o grande desafio de ensinar aos alunos uma língua que já conhecem e dominam. É necessário respeitar a língua que o aluno já adquiriu e também fornecer-lhe condições para conhecer outras variadas possibilidades de uso dessa língua.

Portanto, o papel da fonologia se faz necessário como aspecto essencial à formação do professor, dado que ao chegar à escola a criança traz consigo uma língua falada que vai influenciar na aquisição da escrita e, conseqüentemente, em sua forma de escrever. E, para o enfrentamento dos problemas relacionados a essa interferência, é importante que o professor de Língua Portuguesa tenha conhecimentos mínimos sobre os aspectos fônicos da língua. Assim, poderá intervir melhor no processo de aprendizagem da escrita pelos alunos, bem como levá-los a reflexões sobre a língua nas modalidades falada e escrita e as relações que estabelecem entre si.

Não se pode negar que a formação do profissional em Letras requer um mínimo de conhecimentos linguísticos. Isso inclui a formação em fonética e fonologia, especialmente para orientar os trabalhos de alfabetização, mas

também para intervir nos problemas de escrita que se apresentam nos textos dos alunos de Ensino Fundamental. Esse conhecimento, proporcionado pelas contribuições da fonologia, permitirá ao professor compreender os “erros” ortográficos de seus alunos.

No que concerne à ortografia, a formação do professor em Fonética e Fonologia faz-se indispensável. É necessário que conheça o sistema consonantal e vocálico do Português Brasileiro, verifique a correspondência entre sons e fonemas. Essas são algumas ferramentas que podem dar orientações para um novo olhar no ensino de Língua Portuguesa. Conhecer o sistema ortográfico é estratégia muito útil para a compreensão das dificuldades ortográficas materializadas na escrita dos alunos.

Inúmeras são as produções escritas sobre este assunto. Cita-se aqui a obra de Simões (2006) em que a pesquisadora estabelece relações entre a fala e a escrita sob a perspectiva da Fonologia. Cagliari (2009) também faz considerações importantes sobre a Linguística e o ensino de Língua Portuguesa, trazendo à tona contribuições sobre fonética, fonologia, bem como outros campos de estudo da Linguística.

Silva (2015) apresenta uma proposta de análise fonológica baseada em quatro premissas básicas da fonêmica. Essas premissas servem como propostas de procedimentos de análise que podem subsidiar o trabalho com a ortografia na escola. Elas servirão para explicar ao aluno, por exemplo, a causa de um determinado segmento apresentar-se com o som de outro em determinados ambientes fonológicos.

A este respeito, Cagliari (2002) afirma que as línguas (algumas) apresentam regras que mostram tendências aos processos fonológicos. Segundo o autor, esses processos são forças que atuam nos sistemas sonoros. Eles serão importantes para explicar fenômenos fonológicos ou opções na formulação de regras. Sua compreensão será útil para explicar o porquê da escolha de certos sons e não de outros na representação dos fonemas, dos quais eles são apenas uma das variantes fonéticas (do som). Observe-se o quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Premissas básicas da fonêmica.

	Os sons tendem a ser modificados pelo	Um som pode sofrer influência de outro, adjacente a ele e faz isso
--	--	--

<p>Premissa 1</p>	<p>ambiente em que se encontram. 1. Ambientes ou contextos propícios à modificação de segmentos: a) Sons vizinhos; b) Fronteiras de sílabas; c) A posição do som em relação ao acento.</p>	<p>condicionado pelo ambiente em que se encontra, constituindo uma variante e não um fonema propriamente dito; O ambiente é início ou fim de palavra e representa um som que não representa em outra posição. (rato, caro, menino, copo).</p>
<p>Premissa 2</p>	<p>Os sistemas sonoros tendem a ser foneticamente simétricos</p>	<p>Implica dizer que para cada som de uma língua encontra-se outro som correspondente. Ex. Para um segmento oclusivo bilabial desvozeado, temos seu correspondente vozeado. Ex: [p] e [b].</p>
<p>Premissa 3</p>	<p>Os sons tendem a flutuar</p>	<p>Isso representa a facilidade ou dificuldade de produção sonora. (articulação). Ex.: [pa. 'ne. la] e [pã.'ne. la] [ka. 'ne. ta] e [kã.'ne. ta] Em suma: os sons podem flutuar mesmo sem ser influenciados pelos sons vizinhos.</p>
<p>Premissa 4</p>	<p>Sequências características de sons exercem pressão estrutural na interpretação fonêmica de segmentos suspeitos ou sequências de segmentos suspeitos.</p>	<p>Relaciona-se a possíveis interpretações silábicas que podem ser atribuídas a um segmento ou a uma sequência de segmentos. Sobre interpretação silábica entende-se a análise do segmento como consonantal ou vocálico em relação à estrutura silábica ou estrutura fonotática da língua. (SILVA, 2008)</p>

Fonte: Adaptado de Silva (2015, p. 119-125).

O quadro da explanação teórica de Silva (2015) apresenta alguns conceitos importantes que contribuem para a compreensão de mudanças

sonoras que ocorrem no português brasileiro. As premissas 1 e 3, especialmente, trazem contribuições acerca da importância do ambiente em que os sons se encontram, tendendo a sofrer modificações. A premissa 1 contribui teoricamente para explicar o fenômeno da harmonia vocálica e de outros processos fonológicos que sofrem variação devido à influência de outros fonemas, isto é, um som pode sofrer alteração condicionado por outro que se encontra no mesmo ambiente. No caso da harmonia vocálica, a premissa 1 explica a variação por conta da vogal alta na sílaba seguinte e porque certas consoantes tendem a favorecer a elevação das vogais médias pretônicas.

Este capítulo se propôs a apresentar, de maneira sucinta, a importância em que o professor adquira conhecimentos em Fonética e Fonologia, enfatizando a contribuição dessas duas ciências como importante recurso metodológico no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à ortografia.

No capítulo seguinte, tratar-se-á da evolução das vogais na passagem do latim clássico para o Português. Também será feita a descrição do sistema vocálico do Português Brasileiro, esta de grande importância para o tema a que esta pesquisa se propôs investigar, a saber, o comportamento das vogais médias pretônicas na escrita dos alunos do 7º ano, evidenciando o processo de harmonia vocálica. Os processos fonológicos, a influência da oralidade na escrita dos alunos e as motivações para a harmonia vocálica também serão assuntos discutidos no capítulo a seguir.

4 O SISTEMA VOCÁLICO

Dentre as muitas mudanças ocorridas durante a transformação do latim clássico para o latim vulgar, sem dúvida, a variação das vogais, em relação à quantidade, representa uma das mudanças mais importantes nesse processo. Assim, este capítulo aborda a evolução das vogais do latim para o português — estudo que recebe o nome de vocalismo — até chegar ao sistema que se conhece hoje proposto por Câmara Jr. ([1970], 2015).

O capítulo está dividido em três seções: a primeira trata da evolução do sistema vocálico do latim clássico para o latim vulgar. A segunda expõe o sistema vocálico do português brasileiro. A terceira seção trata dos processos fonológicos que envolvem a escrita das vogais átonas, mais especificamente, das vogais em posição pretônica. Para isso, a terceira seção subdivide-se em cinco subseções: a primeira aborda o processo de harmonia vocálica de modo geral. Na segunda, aborda o processo na escrita das vogais átonas pretônicas. A terceira subseção trata da influência da oralidade como motivação para a harmonia vocálica. A quarta, aborda a fonologia autossegmental e a quinta subseção descreve os fatores que favorecem o processo de harmonia vocálica.

4.1 A Evolução do Sistema Vocálico

Em relação às vogais, sabe-se que elas sofreram mudanças ao longo do tempo, mediante a passagem do latim ao português. Seu principal fator de transformação foi o acento. É a Fonética Histórica a ciência responsável por explicar os processos de mudanças pelas quais passaram as vogais e as consoantes, dividindo o estudo da evolução dos fonemas em vocalismo (estudo das vogais) e consonantismo (estudo das consoantes).

O processo chamado de vocalismo constitui-se na análise da evolução pela qual as vogais passaram quando houve a mudança linguística do latim para o português. Essa informação se faz necessária, já que podem ser

estabelecidas algumas relações entre esse fenômeno e o sistema vocálico brasileiro.

Em comparação com a quantidade de vogais que se tem hoje no português brasileiro, o latim clássico também tinha em sua composição cinco vogais. No entanto, apesar de conter cinco vogais, eram classificadas, em relação à quantidade, em breves e longas e, em relação ao timbre, eram abertas e fechadas. Esses eram traços distintivos das vogais, as quais, segundo esses parâmetros totalizavam dez fonemas vocálicos, representados pelos cinco grafemas vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/ e /u/, conforme o exposto no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Sistema vocálico latim clássico

VOGAIS LATIM CLÁSSICO	BREVES E ABERTAS	LONGAS E FECHADAS
A	O /a/, breve ou longo tinha o mesmo timbre (no PB são alofones)	
E	ĕ	ē
I	ĭ	ī
O	ŏ	ō
U	ŭ	ū

Fonte: Hricsina (2013, p. 207)

A oposição quantitativa (breve ou longa), com o passar do tempo desapareceu no latim vulgar, isto é, houve perda de duração com valor fonológico, dando lugar à qualidade vocálica e o parâmetro do timbre (ou abertura vocálica) passou a ser utilizado como critério de distinção das vogais. O que ocorreu foi que uma oposição fonológica (a quantidade - vogal breve/longa) foi substituída por outra oposição fonológica (o timbre ou qualidade - vogal aberta/fechada), ou seja, um traço fonológico foi substituído por outro. Assim, das dez vogais contidas no sistema vocálico do latim clássico, restaram apenas sete no latim vulgar. A principal mudança foi que as vogais tônicas breves transformaram-se em abertas e as vogais tônicas longas em fechadas. A vogal /a/, representava uma exceção a essa regra.

Teyssier (1997, p. 8) explicita que, apesar de perder as oposições de quantidade, as vogais conservaram as oposições referentes a timbre, resultantes dos muitos graus de abertura das vogais.

Em relação à confusão que se faz entre /e/ e /i/ na pronúncia, atualmente, verifica-se que o problema não é assim, tão novo. A justificativa para essa assertiva se dá ainda na passagem do latim clássico para latim vulgar, o /i/ aberto se confundiu com o /e/ fechado, e o /u/ aberto com o /o/ fechado. Isso porque essas vogais eram articuladas de modo semelhante, o que fez com que, na passagem do latim clássico para o vulgar, os pares se fundissem em um só: o /i/ aberto fundiu-se com /e/ fechado e o /u/ aberto que se fundiu com /o/ fechado. Desse modo, as dez vogais do latim clássico (cinco breves e cinco longas) se reduziram no latim vulgar a sete, conforme o quadro 4.

Quadro 4: Evolução das vogais

EVOLUÇÃO DAS VOGAIS							
Latim clássico	Ā	ĕ	ē	ī	ō	ō	ū
	ā	-	ĭ	-	-	ŭ	-
Latim vulgar	A	ɛ	e	i	ɔ	o	u

Fonte: Hricsina (2013, p. 207); Teyssier (1997, p. 10)

A observação a ser feita a respeito da redução de dez para sete fonemas vocálicos é a de que todas as vogais baixas (ă, ā) tornaram-se apenas /a/; as altas (*i* e *u*) permaneceram como altas e conservando seus timbres originais. A evolução mais evidente deu-se nas médias breves (ĕ, ō, respectivamente) as quais evoluíram para o timbre aberto (ɛ, ɔ). Outra observação é a de que quando estão em sílabas átonas, as vogais médias /e/ e /o/ podem ser pronunciadas como abertas (ɛ, ɔ) ou fechadas (e, o), como em [mɛ.'ni. nu] e [me.'ni.nu]; [vɔ.'lu.mi] e [vo.'lu.mi].

Além dessas mudanças sofridas pelas vogais, outra transformação foi a monotongação dos ditongos. Aragão (2000) aponta em seu estudo a existência de quatro ditongos: *ae*, *oe*, *aw*, *ew*. A pesquisadora afirma que no processo de transformação do latim, esses ditongos seguiram dois processos: deram origem a novos ditongos ou monotongaram-se⁴, no latim clássico, a saber: **ae > ɛ**, **oe > e**, **au > o**, como se pode verificar no quadro 5, a seguir:

4 Monotongação é nome dado ao processo em que há a redução do ditongo que perde sua semivogal, transformando-se em uma vogal simples. Ex.: ba[i]xa → b[a]xa (ARAGÃO, 2000, p. 5)

Quadro 5: Transformação dos ditongos em monotongos.

DITONGO		MONOTONGO		EXEMPLO
Ae	→	ɛ	→	<i>Caecu</i> > <i>cego</i> , <i>saeta</i> > <i>seda</i>
Oe	→	e	→	<i>Poena</i> > <i>pena</i>
Au	→	o	→	<i>Auru</i> > <i>ouro</i>

Fonte: Hricsina (2013, p. 208)

Como se pode verificar, os quadros acima ilustram as mudanças ocorridas na língua desde a época do surgimento do latim como língua oficial no Império Romano. As transformações ocorridas evidenciam as transformações fonéticas oriundas da fala popular, o chamado “latim vulgar” em oposição ao latim clássico, considerado como um instrumento literário, uma forma de comunicação e norma de prestígio.

A respeito das mudanças vocálicas que envolvem os processos de monotongação e ditongação, Hricsina (2013) afirma que esses fenômenos têm suas origens na fala popular, explicando que a difusão dessas formas ocorreu por conta do contato entre falantes de diferentes classes sociais, no período em que houve a imposição do Império Romano e sua língua, iniciando todas as transformações decorrentes desse processo.

No caso da monotongação, esse processo constitui-se em um fenômeno linguístico em que os ditongos passam por um processo de apagamento da semivogal. Em outras palavras, esses ditongos reduzem-se somente a vogais (*caixa* → *caxa*; *peixe* → *pexe*; *ouro* → *oro*). É importante perceber como esse processo ainda hoje é evidenciado na fala popular e interfere na ortografia da mesma forma que o é o processo de ditongação, que cria ditongos, com a tentativa de manutenção do padrão vocálico: vogal e consoante (*arroz* → *arroíz*; *mês* → *mêis*).

4.2 O Sistema Vocálico do Português Brasileiro

A proposta deste trabalho é fazer uma descrição da grafia das vogais na produção escrita de alunos do 7º ano de uma escola pública do Ensino Fundamental. Para tanto, faz-se necessário apresentar o embasamento teórico que fundamenta este estudo. Tomaram-se como base os trabalhos de Câmara Jr ([1970] 2015, p. 39) em que o pesquisador descreve o quadro de vogais e consoantes do português brasileiro. Nesse aspecto, o autor afirma:

em referência às vogais, a realidade da língua oral é muito mais complexa do que dá a entender o uso aparentemente simples e regular das cinco letras latinas vogais na escrita. O que há são sete fonemas vocálicos multiplicados em muitos alofones (CÂMARA JR. [1970], 2015, p. 39).

O fato apontado por Câmara Jr. ([1970] 2015) põe em evidência o que se aprende a respeito das vogais. Aprende-se que o alfabeto tem cinco vogais, as quais, na escrita, são representadas pelos grafemas a, e, i, o, u. Contudo, o problema se dá porque há mais sons vocálicos do que letras para representá-los.

Na concepção de Câmara Jr ([1970] 2015, p. 41), “a classificação das vogais como fonemas tem de partir da posição tônica”. Ele justifica ao dizer que é nessa posição que se percebem os traços distintivos vocálicos, como demonstrado no quadro 6:

Quadro 6: Distinção das vogais em posição tônica.

Altas	m/i/co	i		u	m/u/la
Médias-altas	m/e/do	e		o	g/o/ta
Médias-baixas	s/ɛ/la	ɛ		ɔ	s/ɔ/la
Baixas		a			m/a/la

Fonte: Câmara Jr ([1970] 2015, p. 41).

Com o quadro acima, pretende-se evidenciar a oposição distintiva das vogais. Essa oposição, todavia, conforme Câmara Jr. ([1970] 2015) só se dá em sílaba tônica.

Callou e Leite (1994) confirmam o proposto acima ao afirmarem que a apreensão de sete fonemas vocálicos em contexto de sílaba tônica fornece

maior estabilidade articulatória destes segmentos e nota-se, perceptivelmente a oposição entre eles, como os exemplos citados no quadro acima.

Câmara Jr ([1970] 2015), argumenta a existência, no sistema vocálico do PB, de quatro sistemas, de acordo com o exposto no quadro 7, os quais são:

Quadro 7: Sistemas vocálicos segundo Câmara Jr. ([1970] 2015)

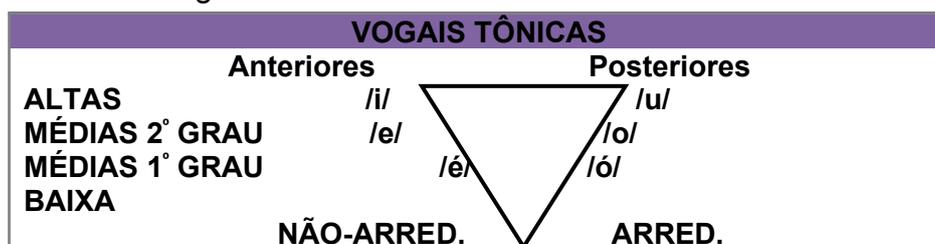
Sistema vocálico	Posição
1. i,u,e,o,ɛ,ɔ,a	Sílaba tônica
2. i,u,e,o,a	Sílaba pretônica
3. i,u,e,a	Sílaba postônica não-final
4. i, u,a	Sílaba postônica final

Fonte: Câmara Jr ([1970] 2015, p. 41).

Silva (2015) apresenta a distribuição das vogais que ocorrem no português brasileiro (PB), considerando essa distribuição em relação ao acento tônico, reafirmando os estudos de Câmara Jr ([1970] 2015), ao classificar o sistema vocálico do PB em vogais orais tônicas — as quais carregam o acento primário da palavra —, pretônicas — que precedem a vogal tônica — ou postônicas, que seguem a vogal tônica. Podem as vogais postônicas ser ainda finais ou não-finais. Silva (2015) chama as postônicas não-finais de mediais.

Assim, para Câmara Jr ([1970] 2015), as vogais que compõem o sistema vocálico do português brasileiro são sete, contrastantes entre si em posição tônica (a, ɛ, e, i, ɔ, o, u), as quais formam um sistema triangular invertido que tem como vértice mais baixo a vogal /a/ e de um triângulo de base para cima, segundo o exposto no quadro 8, abaixo:

Quadro 8: Vogais Tônicas



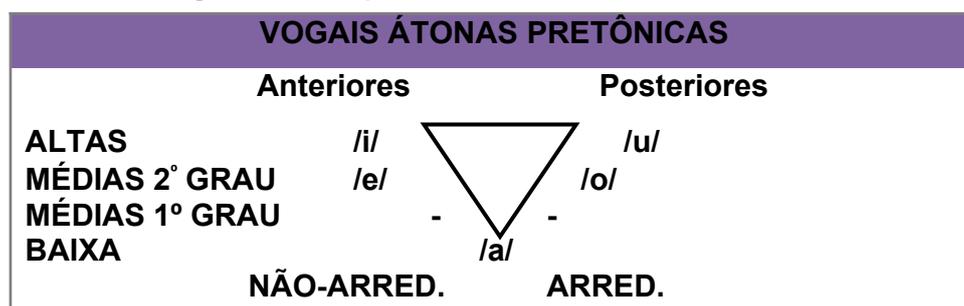
Fonte: Câmara Jr ([1970] 2015, p. 41).

A classificação das vogais em baixas, médias-baixas (médias de 1º grau), médias-altas (médias de 2º grau) e altas é feita considerando a classificação nos critérios de anterioridade e posterioridade da localização da articulação e a elevação (posição) da língua em relação à altura no trato oral, o que corresponde à abertura bucal.

O quadro das vogais orais, apresentado anteriormente sofre reduções nas vogais em posições átonas, segundo Câmara Jr. ([1970] 2015), por conta do processo de neutralização⁵, em que a oposição entre as vogais médias /ɛ/ e /e/ e /ɔ/ e /o/ deixa de existir se a vogal encontra-se em sílabas átonas. Havendo a neutralização, as vogais médias de 1º grau são anuladas, em favor das médias de 2º grau. Assim, permanecem apenas as médias de segundo grau /e/ e /o/. Desse modo, o quadro de sete vogais orais passa — em posição tônica — a cinco vogais em posição átona, mais especificamente, pretônicas (CÂMARA Jr. [1970] 2015).

Do quadro 08, mostrado anteriormente, composto por sete fonemas vocálicos em posição tônica, é perdida a oposição entre as vogais médias, quando em posição átona. Isso faz com que o quadro vocálico, nesse contexto, seja reestruturado em cinco vogais, em que são mantidas apenas as vogais médias-altas, conforme o exposto no quadro 9:

Quadro 9: Vogais átonas pretônicas



Fonte: Câmara Jr ([1970] 2015, p. 41).

Para Câmara Jr. ([1970] 2015), em posição tônica, há oposições que promovem distinção (como em *s/ɛ/co* e *s/e/co*), mas, em sílaba átona, o seu

⁵Fenômeno que expressa a perda de contraste fonêmico em ambiente específico. (cf. SILVA, 2015, p. 159). Por exemplo, o contraste fonêmico das sibilantes [s, z] permanece no início, como em **seca**, **Zeca**, em meio de palavras, como em **assa**, **asa**, mas em final de palavras esse contraste é perdido, como em **mê**s****, **fe**z****.

valor distintivo se suprime ou chega até mesmo a desaparecer (como em *b/ɛ/lo*, *b/e/leza*). O autor explica que, nas posições átonas, há que se considerar a *alofonia* que resulta dessas posições, por conta da variação articulatória e também auditiva desses fonemas nesses contextos. Segundo Câmara Jr ([1970] 2015, p. 43) “o que essencialmente caracteriza as posições átonas é a redução do número de fonemas. Isto é, mais de uma oposição desaparece ou se suprime, ficando para cada uma um fonema em vez de dois”. Esta afirmação apresenta bem o processo resultante dessa supressão nas átonas: a neutralização, em favor das vogais de timbre fechado.

Callou, Moraes e Leite (2013, p. 77), em estudo acústico-variacionista a respeito das vogais orais, ao referirem-se às vogais em posições pretônicas citam a classificação proposta por Câmara Jr. (1970) ao reafirmarem que, nessa posição há:

um sistema de cinco vogais /i/, /E/, /a/, /O/, /u/, em que /E/ e /O/ representam os arquifonemas resultantes da supressão das oposições das vogais médias de grau de abertura 1 e 2. Assim, em posição pretônica inexistente o contraste entre as vogais médias: *lɛvar* ~ *levar*; *mɔrar* ~ *morar* (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013, p. 77).

Entende-se com a afirmação de Callou, Moraes e Leite (2013) que há mesmo uma redução do sistema de sete para cinco vogais, resultante da neutralização das médias em sílaba átona. É importante apontar que essa redução é explicada porque ocorre a elevação gradual da vogal média causada pelo enfraquecimento da sílaba na passagem de um subsistema para outro, segundo Bisol (2003).

Callou, Moraes e Leite (2013) reafirmam que, no sistema vocálico do português brasileiro, em posição pretônica, há sim cinco vogais, “resultantes da neutralização do grau de abertura das vogais médias” (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013, p. 84). Ressalta-se que as médias-abertas desaparecem, neutralizadas pelo processo de redução vocálica. Há a possibilidade de as vogais médias-abertas /ɛ/ e /ɔ/ ocorrerem em sílabas acentuadas, mas podem também não ocorrerem em sílabas não acentuadas, devido à neutralização em favor das médias-altas /e/ e /o/.

Embora o sistema vocálico do português brasileiro em posição pretônica disponha das cinco vogais /i/, /u/, /e/, /o/, /a/, os autores revelam que há uma recuperação do sistema de cinco para sete vogais fonéticas em

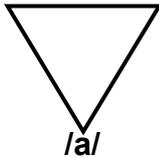
posição pretônica, recuperadas pela regra de harmonia vocálica, as quais se realizam de forma semelhante às do sistema tônico.

Silva (2015, p. 79) aponta que, no que diz respeito às vogais pretônicas e postônicas, elas representam a variação dialetal no português brasileiro. O mesmo não ocorre com as vogais orais tônicas, as quais se apresentam de forma homogênea em todas as variedades do português.

Câmara Jr. ([1970] 2015, p. 43) afirma ainda que há graus diferentes de neutralização conforme a posição da átona (pretônica, postônica medial, postônica final). Nas pretônicas, desaparece a oposição entre as vogais médias de 1º e 2º grau; nas vogais médias postônicas não finais, há neutralização entre /o/ e /u/, mas não entre /e/ e /i/. Para as postônicas finais, seguidas ou não de /s/, há neutralização de /e/ e /i/ e de /o/ e /u/.

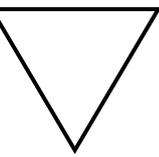
Miranda (2010) ratifica o exposto pelos autores citados quando declara que o contraste entre as sete vogais do PB só existe em posições tônicas, afirmando ainda que nas posições átonas há uma assimetria que ocorre com as vogais médias, /ɛ/ e /e/, /ɔ/ e /o/. O quadro 10 ilustra o sistema vocálico em posição postônica não-final.

Quadro 10: Vogais postônicas não-finais

VOGAIS ÁTONAS POSTÔNICAS NÃO-FINAIS			
	Anteriores		Posteriores
ALTAS	/i/		/u/
MÉDIAS 2º GRAU	/e/		-
MÉDIAS 1º GRAU	-		-
BAIXA			/a/
	NÃO-ARRED.		ARRED.

Fonte: Câmara Jr ([1970] 2015, p. 41).

Quadro 11: Vogais átonas postônicas finais

VOGAIS ÁTONAS POSTÔNICAS FINAIS			
	Anteriores		Posteriores
ALTAS	/i/		/u/
MÉDIAS 2º GRAU	-		-
MÉDIAS 1º GRAU	-		-
BAIXA			/a/
	NÃO-ARRED.		ARRED.

Fonte: Câmara Jr ([1970] 2015, p. 41).

Câmara Jr ([1970] 2015, p. 44) aponta assim três quadros de vogais átonas para o português brasileiro (PB), os quais, segundo ele, são “alofones posicionais do correspondente fonemaônico”. Ele afirma ainda que, no caso das vogais átonas finais, o processo de neutralização é mais favorecido, devido à debilidade dessas vogais por conta da posição em que se encontram e por conta da fraca enunciação dessas vogais se comparadas com as postônicas não-finais.

Callou e Leite (1994, p. 44) ao falar dos contextos que favorecem os processos fonológicos e das mudanças das vogais de acordo com sua posição na palavra, afirma que “uma vogal em sílaba não acentuada não se comporta da mesma forma que a sua correspondente tônica. As posições átonas, por serem mais débeis, favorecem o processo fonológico da neutralização”.

Por toda essa complexidade, Câmara Jr. ([1970] 2015) defende que a realidade do uso das vogais na língua oral é muito mais complexa do que o que se ensina a respeito delas, como cinco simples e regulares vogais na escrita.

4.3 Processos Fonológicos Relacionados à Grafia das Vogais Átonas

À mudança sofrida pelos fonemas, quer seja em início, em meio, quer seja em final de sílaba, chama-se processo fonológico. Eles podem acontecer mediante a inserção, subtração, substituição ou ainda por transposição de segmentos. A primeira definição surgiu com Stampe (1973 *apud* OTHERO, 2005) o qual afirma que:

um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil (STAMPE, 1973 *apud* OTHERO, 2005).

Com essa afirmação, fica claro o conceito de processos fonológicos. Entende-se que são operações mentais e, enquanto operação mental, a criança opera um processo fonológico na fala e utiliza-o na escrita, com o fim

de manter um equilíbrio entre um som difícil, substituído por outro com o qual tem relação de semelhança, mas sem tanta dificuldade.

Silva (2015, p. 117) considera que os segmentos vocálicos e consonantais são afetados por segmentos adjacentes (antes ou depois). A autora argumenta que, como a fala é um contínuo, verifica-se que um segmento pode sim sofrer alteração ocasionada por um segmento vizinho, modificação essa produzida por conta do compartilhamento de algumas propriedades fonéticas que esses fonemas têm.

Os processos fonológicos surgem como expressão de um fenômeno fonológico em forma de regra e que, geralmente, estão condicionados a certos contextos. A esse respeito, Fiorin ([1999] 2012, p. 47), na subseção dedicada aos processos fonológicos afirma que os sons podem ser modificados a depender do contexto em que ocorrem. O autor esclarece que os sons podem ser transformados/modificados “de forma que se tornem mais parecidos com um ou mais sons próximos sintagmaticamente, num processo que recebe o nome de assimilação”⁶ (FIORIN [1999] 2012, p. 44).

Nessa perspectiva, Henriques (2012, p. 23) apresenta a classificação dos fonemas do português e acrescenta que é necessário considerar algumas premissas para a descrição e o estudo da Fonologia. As premissas a que o pesquisador se refere são as mesmas apresentadas por Silva (2015), que apontam que:

1. Os sons tendem a ser modificados pelo ambiente (sonoro) em que se encontram.
2. Os sistemas sonoros tendem a ser foneticamente simétricos.
3. Os sons tendem a sofrer flutuações.
4. Sequências características de sons exercem pressão estrutural na interpretação fonológica de segmentos ou de sequências de segmentos sonoros (SILVA, 2015, p. 119-124).

Como podemos observar, as premissas acima confirmam o já exposto neste trabalho a respeito da influência que um segmento pode ter na transformação em outro. Ter essa concepção é importante para estudar os processos fonológicos, especialmente, a harmonia vocálica, objeto de estudo nesta pesquisa.

⁶ Fenômeno fonológico em que um determinado som compartilha propriedades de um som adjacente. É um fenômeno muito recorrente nas línguas naturais e pode envolver consoantes e vogais. A assimilação pode ser progressiva ou regressiva. (Cf. SILVA, 2015, p. 64).

Na visão de Henriques (2012, p. 23), as premissas elencadas por Silva (2015) possibilitam categorizar alguns processos fonológicos, como: (a) mudança de pronúncia; (b) supressão de fonema; (c) adição de fonema. Conforme Henriques (2012, p. 23) “essas premissas nos levam a três tipos de processos fonológicos, nome que se dá às alterações a que estão sujeitos os fonemas em virtude das combinações existentes entre eles na cadeia da fala” (HENRIQUES, 2012, p. 23).

Em relação aos processos fonológicos, Fiorin ([1999] 2012, p. 51) aponta que a notação das regras deve indicar claramente “o que muda (o foco da regra), em que ela se transforma (a mudança estrutural da regra) e em que situação isso ocorre (o contexto ou descrição estrutural da regra)”. A título de exemplificação, Fiorin apresenta a seguinte notação:

$$A \rightarrow B / C _ D$$

Fonte: Fiorin ([1999] 2012, p. 51)

Pela regra acima, entende-se que o som A (nesse caso, foco da mudança) se transforma a B (o que caracteriza a mudança estrutural) se estiver entre C e D (o contexto).

4.3.1 O Processo de harmonia vocálica

Conforme visto neste trabalho, o sistema vocálico do PB é composto de sete vogais orais — e cinco vogais nasais. Essa apresentação já desfaz o conhecimento que se adquire desde a alfabetização, quando se é exposto a um quadro vocálico que contém apenas cinco vogais. Essa é a primeira hipótese que se levanta sobre os erros encontrados nas produções escritas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental que ainda apresentam dificuldade em grafar corretamente as vogais em determinadas palavras. No que diz respeito ao aprendizado das vogais em posição átona, observa-se grande dificuldade dos alunos em relação aos grafemas /e/ e /i/ e /o/ e /u/.

Ao fazer a representação das vogais orais na sílaba anterior à sílaba tônica, as chamadas pretônicas, Faraco (2012) afirma que /E/ e /o/ só ocorrem

nesta posição com alguns sufixos –mente, -(z)inho, -íssimo. O autor afirma, contudo que, o /e/ e o /o/ pretônicos são pronunciados de modo aberto. Faraco (2012) explica isso ao afirmar que as vogais /e/ e /o/ tendem a passar por um tipo de fechamento, transformando-se em /i/ e /u/ quando estão nessa posição, mas o pesquisador acrescenta que esse fechamento ocorre apenas em alguns casos, a exemplo da possibilidade de se dizer [ku.'ru.ʒa] por [ko.'ru.ʒa], [pi'di'du] por [pe.'di.du], mas não se pode dizer [mu.'raR] em vez de [mo.'raR].

Faraco (2012) afirma que esse fechamento, quando ocorre, é flutuante, argumentando que, a depender do grau de formalidade pode-se pronunciar a palavra *menino* de uma ou de outra forma, utilizando /e/ e /o/ para situações mais formais de fala e /i/ e /u/ para situações menos formais.

4.3.2 O processo fonológico de harmonia vocálica na escrita das vogais átonas pretônicas

É importante frisar que, no contexto de sílaba tônica, as vogais orais do PB são sete, a saber: /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /u/. Este trabalho trata das vogais médias, que, em sílaba tônica, são quatro: as médias-baixas /ɛ/ e /ɔ/ e as médias-altas /e/ e /o/. Estas vogais médias, em posição átona, reduzem-se a duas: /e/ e /o/, por conta do processo de neutralização. Um processo fonológico é uma modificação pela qual passam os morfemas em sua combinação na formação de palavras. Nesse fenômeno pode ocorrer a omissão ou acréscimo de segmentos e mudança de traços articulatórios.

Especificamente a respeito do processo de harmonia vocálica⁷, Bisol (2013, p. 1) caracteriza o fenômeno como “presente em todas as variedades do português brasileiro”. A pesquisadora afirma que o processo de harmonia vocálica é também chamado de assimilação regressiva, que é impulsionado pela vogal alta presente na sílaba⁸ e tem como objetivo modificar a vogal média pretônica, fazendo com que haja maior domínio da alta sobre a média. A fonóloga assim define o processo:

7 Tradicionalmente definida como a elevação variável da pretônica, diante de vogal alta, com características semelhantes em todo o português brasileiro. *qu[e]rido ~ qu[i]rido, c[o]ruja ~ c[u]ruja* (CASAGRANDE, 2004, p. 17).

8 Independente de esta vogal alta ser tônica ou não, como em *pr[i]cisei* e *pr[e]ciso*.

a harmonia ou harmonização vocálica consiste na substituição da vogal média /e, o/ pela vogal alta /i, u/ respectivamente, quando a média precede uma sílaba com vogal alta, a exemplo de *pepino* ~ *pipino*, *coruja* ~ *curuja*, *bonito* ~ *bunito* (BISOL, 2015, p. 4).

Isso explica como se dá o fenômeno fonológico da harmonia vocálica.

Em relação à definição acima, Bisol (2009) trata a o fenômeno como um legítimo caso de *assimilação*, já que acontece motivado por um condicionante fonético específico, a saber, a vogal alta na sílaba seguinte. A autora dá margem para que se pense em casos de *falsa assimilação* ou de *assimilação aparente*. A pesquisadora explica que, na harmonia, há a expansão do traço de altura da vogal alta para a vogal média precedente. Nos demais casos de elevação da vogal média, Bisol (2009) denomina o processo de *alçamento sem motivação aparente ou ASM*.

A fim de situar o conceito de harmonia vocálica, apresenta-se ao longo deste trabalho a definição trazida por vários autores. Cavaliere (2010) afirma que esse estudo a respeito das vogais médias em posição pretônica é bastante frequente. O autor chama o processo de “fato fonético por caracterizar-se pela pronúncia de uma vogal alta no lugar de uma vogal média correspondente quanto à zona articulatória” (CAVALIERE, 2010, p. 53). O autor esclarece que desse processo:

deve-se admitir-se metaforicamente que a vogal média ‘elevou-se’ ou ‘alçou-se’ para a posição superior. O alçamento de médias se deve, via de regra, a dois fenômenos muito conhecidos: a harmonização vocálica e o debordamento vocálico.

a rigor, trata-se de uma tendência à assimilação vocálica [...], processo fonológico tradicional no português, em que uma vogal média pretônica cede espaço à correspondente alta da mesma zona articulatória por influência de uma vogal tônica também alta.

em outros termos, quando temos /i/ e /u/ tônicos, as pretônicas médias /e/ e /o/ se elevam em linguagem distensa até nivelarem-se às altas [...], não obstante, por motivos variados, sobretudo, os que visam estabelecer distinção ou ênfase no discurso, o falante sempre tenha a possibilidade de manter a pronúncia da vogal média de segundo grau – [me'ninʊ], [bo'nitʊ]. (CAVALIERE, 2010. p.53- 77)

Na conceituação proposta por Cavaliere (2010), percebe-se que o pesquisador concebe a harmonização vocálica como parte do processo de alçamento. Contudo, para Bisol (2009), o alçamento é explicado pela elevação da vogal sem condicionador fonético específico — sem motivação da vogal alta.

Casagrande (2004) afirma que é preciso fazer a distinção entre harmonia vocálica e neutralização. Segundo a autora, os dois processos são diferentes: na harmonia não ocorre perda de traço, como acontece na neutralização. Nesse contexto, Casagrande (2004, p. 20) afirma que:

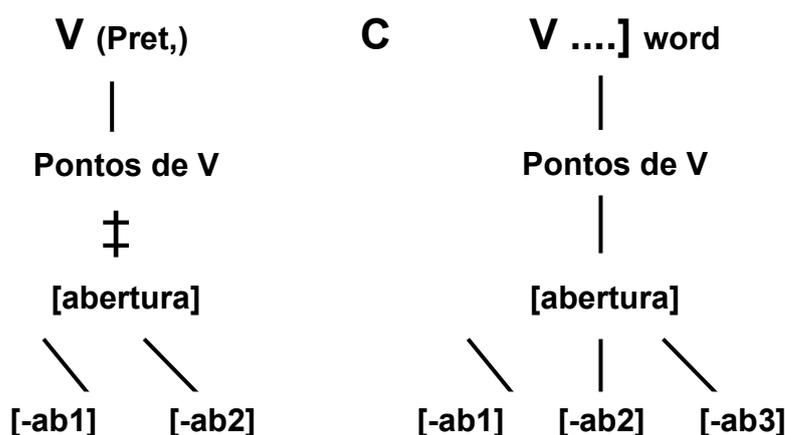
o que ocorre é um processo de assimilação por parte das vogais médias da altura da vogal em sílaba seguinte. Dessa assimilação variável é que resultam variantes como *p[e]pino* ~ *p[i]pino*; *c[o]ruja* ~ *c[u]ruja*. Trata-se, portanto, de variação que não provoca alteração no sistema (CASAGRANDE, 2004, p. 20).

Corroborando a explicação de Casagrande (2004) a respeito da distinção entre harmonia e neutralização, Bisol (2009), esclarece que, na harmonia vocálica, dois processos cooperam entre si:

- 1) desligamento dos traços de abertura da vogal média pretônica, independentemente da intermitência de consoantes;
- 2) preenchimento dos traços de abertura da vogal alta seguinte. Os traços da vogal alta podem estender-se a outras vogais no vocábulo, conforme o diagrama 1, abaixo:

Diagrama 1: Processo assimilatório na harmonia vocálica

HARMONIA VOCÁLICA

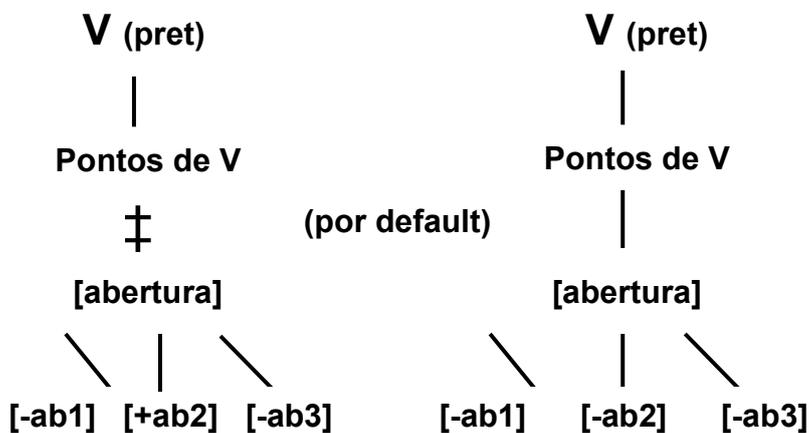


Fonte: Bisol (2009, p. 79)

Bisol (2009) trata do alçamento como um legítimo caso de neutralização — elevação da vogal média sem condicionador fonético específico, aos quais referiu-se como alçamento sem motivação aparente. A pesquisadora argumenta que, nesse processo, a vogal muda por si mesma, sem motivação externa, “contando, sobretudo, com as propriedades individuais do próprio fonema” (BISOL, 2009, p. 88). Bisol (2009) concebe ainda que isso ocorre porque as vogais médias são as mais propensas à mudança sonora. O diagrama 2, a seguir, explica como se dá a elevação.

Diagrama 2: alçamento sem motivação aparente.

Redução sem condicionador fonético - ASM



Fonte: Bisol (2009, p. 79)

No diagrama acima, a redução é explicada da seguinte forma: os traços da vogal média pretônica são desligados e preenchidos, por *default*, por uma vogal alta. Trata-se, portanto, de uma regra neutralizadora.

Em referência à harmonia vocálica, Cavaliere (2010) e Casagrande (2004) afirmam que o fenômeno não é tão recente quanto parece no português. Fernão de Oliveira (1536 *apud* CASAGRANDE, 2004, p. 22) em sua descrição sobre a língua portuguesa faz a seguinte afirmação:

das vogais, entre u e o pequeno há tanta vizinhança, que quase nos confundimos, dizendo uns somir e outros sumir e dormir ou durmir. E outro tanto i e e pequeno, como memória ou memórea, glória ou glórea. (FERNÃO DE OLIVEIRA, 1536, p. 25 *apud* CASAGRANDE, 2004) (grifo do autor).

O texto acima já evidencia certa preocupação a respeito da pronúncia das vogais médias, a ponto de causar confusão dos falantes em relação ao uso da variação gráfica pretônica em posição interna. Casagrande (2004) chega à conclusão de que há uma herança de variação em relação às pretônicas, oriunda do português instalado no Brasil, no século XVI. A mesma constatação é feita por Hricsina (2013, p. 211) quando afirma que a língua portuguesa é a que mais tende a sofrer modificações em relação à qualidade das vogais.

o facto de o Português Antigo ter retomado o sistema das vogais tónicas do Latim Vulgar, não significa que a qualidade das vogais nas palavras tenha permanecido idêntica. O Português pertence às línguas em que ocorrem várias mudanças do fenómeno chamado metafonía (harmonia vocálica, alteamento à distância). É um tipo especial de assimilação à distância (HRICSINA, 2013, p. 211).

A afirmação de Hricsina (2013, p. 211), acima, remonta à evolução das vogais no português. Há menção de que as vogais /e/ e /i/ e /o/ e /u/ apresentam muitas oscilações, tanto em relação à pronúncia quanto na ortografia. Na perspectiva de Hricsina (2013, p. 211), as confusões que eram comuns com esses grafemas foram motivadas por metafonía (quando a autora fala de metafonía está referindo-se à harmonia vocálica, alteamento à distância), caracterizando-a, já no século XVI, como um tipo especial de assimilação à distância.

Para exemplificar sua constatação, Hricsina (2013) ilustra o processo ao citar as palavras em que era comum a dúvida na ortografia porque, geralmente havia uma vogal tônica alta, como em oliveira/uliveira, homilde/humilde, orgulho/urgulho.

as vogais /o/ e /u/ que ficam dentro de palavra, têm a mesma evolução que as vogais /e/ e /i/. Se na sílaba tónica há uma vogal alta, a vogal átona eleva-se. Este processo afeta as palavras em questão já no século XIV. No século XVI, Fernão de Oliveira afirma que a diferença entre as vogais /o/ e /u/ é tão pequena que os falantes as confundem. Eis vários exemplos – bogia/bugia, costume/custume, recordar/recurdir, logar/lugar, molher/mulher. É interessante que no século XV nas palavras costume e logar, a variante com -u- já seja predominante (HRICSINA, 2013, p. 215).

Hricsina (2013) argumenta, no fragmento mencionado, que as mudanças causadas por metafonía remontam ao século XVI, em que eram

comuns registros gráficos com oscilações nas palavras citadas acima. Contudo, a autora cita Williams (1986) para ilustrar que essas variações tenham ocorrido mais cedo, já no século XIII.

Viegas (1987 *apud* ZANI, 2009) assinala o papel da harmonia vocálica na elevação das vogais médio-baixas para vogais altas no dialeto de Belo Horizonte, Minas Gerais. Contudo, a autora afirma que, nos casos em que há o fenômeno da homonímia, a harmonização vocálica é bloqueada, como no caso da palavra *porção*, a qual é pronunciada com a vogal média-alta quando significa quantidade de pessoas e é pronunciada como vogal alta como [pursão] quando indica comida.

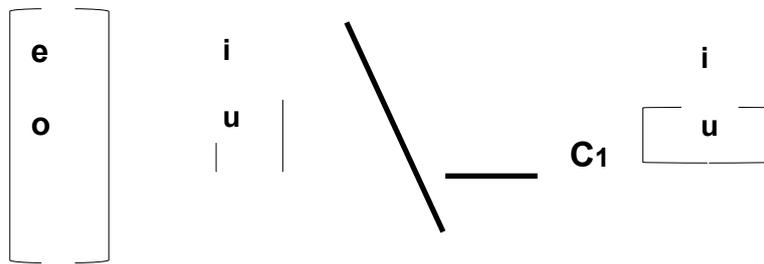
Matzenauer (2006) propôs-se a examinar os processos de aquisição da fonologia e a natureza dos desvios fonológicos e, para tanto, utilizou-se dos preceitos da fonologia autosegmental.

A pesquisadora atribui à fonologia autosegmental a contribuição da segmentação dos sons da língua em unidades menores — traços⁹, propriedades mínimas de caráter articulatorio ou acústico. Ela também aponta o fato de que essa teoria possibilitou estabelecer a relação de proximidade ou distância entre os segmentos, partindo do preceito de que os sons da língua atuam em classes naturais.

De acordo com Matzenauer (2006), a contribuição dessa fonologia mostrou que os processos/regras fonológicas aplicam-se a classes de segmentos relacionados foneticamente e não a classes arbitrárias de segmentos. Nessa abordagem, Matzenauer (2006) inclui o processo de harmonia vocálica como exemplo dessa relação. Ela menciona que a regra é variável tanto no português europeu quanto no brasileiro. A pesquisadora conclui sua exposição fazendo um comparativo da análise do fenômeno, apontando a simples representação da regra, sem a segmentação dos sons em traços distintivos e, posteriormente, representa o fenômeno por meio dos traços distintivos, conforme apontam, respectivamente, os diagramas (3) e (4), a seguir:

9 Cada fonema reúne um conjunto de articulações, mas nem todas têm valor distintivo simultaneamente. Basta um traço articulatorio diferente para que um som da fala tenha a potencialidade de modificar uma forma mínima ou um vocábulo. Essas articulações são os TRAÇOS DISTINTIVOS de um fonema, e por meio delas se distinguem os fonemas da língua uns dos outros (HENRIQUES, 2012, p. 9).

Diagrama 3: Representação da regra de harmonia vocálica
(1)

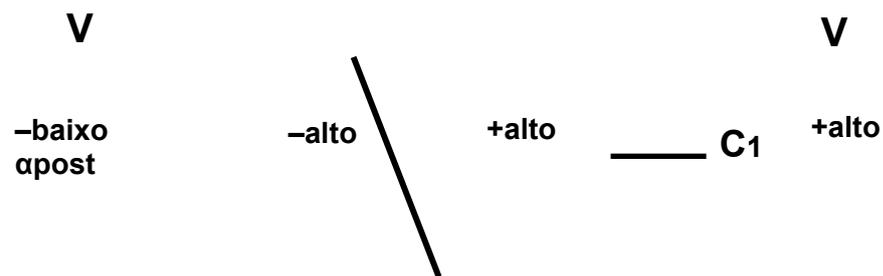


Fonte: Matzenauer (2006, p. 216).

Sobre o diagrama acima, a leitura da regra permite a seguinte interpretação: os segmentos representados pelas vogais médias-altas /e/ e /o/, tornam-se, respectivamente, /i/ e /u/ sempre que vierem antes de uma sílaba que tenha em sua estrutura uma vogal alta /i/ ou /u/. O diagrama acima permite entender que a regra variável sobre o processo de harmonia vocálica pode envolver tanto as vogais em posição de *input* (/e/ e /o/), quanto as vogais em posição de *output* ([i, u]) e até mesmo a vogal em posição de gatilho da regra ([i, u] após C1.) como condicionadores favoráveis ao processo de harmonia vocálica (MATZENAUER, 2006).

Porém, Matzenauer (2006) alega que a simples representação da regra da harmonia vocálica não é suficiente para compreender a naturalidade do processo, o que, segundo a pesquisadora, pode ser feito pela representação do segmento através dos traços distintivos. Em (2), a aplicação da regra é a mesma, porém fazendo a discriminação dos traços pertencentes aos segmentos envolvidos na regra, como se verifica no diagrama 4, a seguir:

Diagrama 4: Representação da harmonia vocálica com traços distintivos.
(2)



Fonte: Matzenauer (2006, p.

Matzenauer (2006) explica que a classe de vogais a qual compartilha os traços [-alto, -baixo] (as vogais médias-altas do PB) adquire o traço [+alto] quando antecede uma sílaba com vogal da classe que tem o traço [+alto]. A autora defende que o processo é de assimilação de altura e sua naturalidade só pode ser observada por meio de traços.

A harmonia vocálica, nesse sentido, é entendida como um tipo de assimilação. Tome-se, por exemplo, a palavra “menino”. Ao se fazer as transcrições fonológica e fonética da palavra para analisar o processo, percebe-se como a vogal pretônica assimila o traço de altura da vogal alta presente na sílaba tônica. A palavra tem como transcrição fonológica /me'ninu/ e fonética [mi'ninʊ]. Ao analisar as transcrições, percebe-se que as mudanças ocorreram na vogal pretônica média-alta /e/ que foi realizada como alta [i], adquirindo uma semelhança em relação à altura da vogal tônica presente na sílaba seguinte.

Nessa semelhança ocorreu também uma harmonia de altura da vogal [e] (pretônica) para [i] (alta, tônica). É importante ressaltar que o processo não ocorre somente com as vogais /ɛ/, /e/ e /i/, mas também ocorre igualmente com as vogais /ɔ/, /o/ e /u/.

Assim entendido, o processo fonológico de harmonia vocálica implica a mudança de uma vogal pretônica média que muda de timbre para se harmonizar com a vogal tônica do vocábulo. Alves (2011) afirma que a harmonia vocálica ocorre quando a qualidade de uma vogal é alterada para se tornar similar a outra vogal na mesma palavra fonológica. O processo de harmonia vocálica pode ser, então, entendido pela elevação das vogais médias

pretônicas que tem como principal influência uma vogal na sílaba tônica seguinte.

Hosokawa e Silva (2010, p. 4) caracterizam o processo de harmonia vocálica da seguinte forma: “a vogal média da sílaba pretônica se eleva, procurando estabelecer uma “harmonia” entre ela e a tônica que a sucede”. A Geometria de Traços explica o fenômeno ao pontuar que o processo é resultado do espriamento do traço [-aberto] da vogal alta para a vogal média da sílaba anterior. Miranda (2015, p. 65) considera importante distinguir os fenômenos que envolvem as vogais átonas ao afirmar que:

enquanto a ocorrência da neutralização se mostra frequente com a alternância de vogais médias (**e** e **o**) pelas vogais altas (**i** e **u**) no contexto da sílaba átona final, os processos de harmonia vocálica e alçamento têm suas ocorrências registradas com a alternância das vogais médias pelas altas, no contexto das sílabas pretônicas (MIRANDA, 2015, p. 65).

De acordo com a definição acima, para Miranda (2015), o que difere a harmonia vocálica da neutralização é que, nesta a troca da vogal média pela alta costuma ocorrer em sílaba postônica final, enquanto naquela, a troca da média pela alta se dá em sílabas pretônicas. A pesquisadora evidencia a importância do estudo em questão ao declarar que:

é nesse tipo de harmonia vocálica que se comprova a existência de escritas **bibida** para **bebida** e **pussível** para **possível**, que vão se constituir em erros de ortografia motivados pelo processo fonológico da harmonia vocálica (MIRANDA, M. M., 2015, p. 66).

Miranda (2015) considera o estudo do processo fonológico de harmonia vocálica relevante, uma vez que explica os erros materializados na escrita decorrente da troca entre as vogais médias em posição pretônica, fato bastante frequente na ortografia dos alunos.

4.3.3 A oralidade como influenciadora do processo de harmonia vocálica

Quando adquire a escrita e começa a utilizá-la, a criança tem intenções comunicativas, está transportando suas habilidades orais (de falantes) para textos escritos e que, para ela têm todo o sentido.

Conforme o exposto por Miranda (2015), o processo de harmonia vocálica ocorre na fala, mas, de alguma forma transporta-se também para a escrita dos alunos, provocando grafias como as citadas anteriormente e caracterizando erros motivados também pela influência da fala sobre a escrita.

Nunes e Bryant (2014) abordam dois pontos de vista a respeito da relação entre língua oral e língua escrita: o ponto de vista notacional, no qual a escrita é vista como um sistema de segunda ordem, isto é, um sistema de signos para signos — de signos (gráficos) para signos (orais). O segundo ponto trata a língua escrita como língua escrita, um sistema independente, com regras próprias para representar significados e não só com regras para representação dos sons orais de uma língua. O enfoque no tratamento notacional dado à escrita considera que a escrita e a leitura são inteiramente dependentes da língua oral e a ela relacionados. A consequência dessa concepção para o ensino — conceber a ortografia como notações para a língua oral — é o fato de que as crianças precisam aprender sobre o funcionamento dessas representações, ou seja, o quê é representado pela ortografia e como.

Assim, Nunes e Bryant (2014, p. 19) afirmam sobre essa relação entre a língua oral e a escrita que a abordagem da escrita como língua escrita e não apenas como um sistema de notação vem da concepção de que a estrutura profunda¹⁰ é base tanto para a língua oral quanto para a língua em sua modalidade escrita. Sobre essa relação das conexões entre a estrutura profunda e a representação da língua pela criança, Nunes e Bryant ressaltam que:

segundo um ponto de vista, uma ortografia não representa apenas a forma da superfície da língua oral: há também conexões entre a estrutura profunda da língua, que representa a gramática e a morfologia, e a maneira como uma língua é escrita (NUNES; BRYANT, 2014, p. 19).

A fim de descobrir a forma como as crianças aprendem e concebem a ortografia, Zorzi (2009) fez um estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental em algumas escolas públicas. Para o pesquisador, a linguagem pode ser considerada como um excelente instrumento da qualidade do desenvolvimento. Em seu estudo, o escritor

¹⁰ A gramática subjacente à língua.

analisou a produção escrita dos alunos e verificou a ocorrência de muitos erros ortográficos.

Zorzi (2009) categorizou o erros e, dentre as categorias de erros encontrados, Zorzi (2009, p. 22) cita uma específica, a qual nomeou de “erros por apoio na oralidade”¹¹. Nesta categoria, o pesquisador declara que os dados mostram a grande influência que a oralidade exerce sobre a escrita dos alunos. “O léxico oral/auditivo determina as decisões a respeito da escrita como se a fonética fosse o elemento responsável pela ortografia, independente de fatores etimológicos ou convencionais” (ZORZI, 2009, p. 22).

Para exemplificar o processo, o autor cita exemplos de escrita colhidos em sua pesquisa tais como: *quecho* (*queixo*), *iscada* (*escada*), *istrada* (*estrada*), *istranho* (*estranho*). As conclusões de Zorzi (2009) para a substituição de /e/ por /i/ na escrita das palavras [i]stranho, [i]scada, [i]strada mostram que há uma tendência de o aluno fazer essa alteração em sua fala comum. A escrita, nesse caso, reflete a fala.

Zorzi (2009, p. 34) qualifica essa categoria de erros (por apoio na oralidade) como sendo a segunda mais recorrente na escrita das séries pesquisadas. A hipótese para o fenômeno, apontada pelo pesquisador, é a de que os alunos utilizam o que ele chamou de “rotas ou processos predominantemente fonológicos”.

As representações encontradas por Zorzi (2009) nas séries iniciais tendem a diminuir à medida que a escolarização aumenta e a criança entende que há diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua e que, a causa disso é a escrita não ter um caráter fonético. Zorzi (2009) também defende que essa diminuição de erros por apoio na oralidade depende ainda da formação de um léxico ortográfico/visual para que a criança utilize-o como parâmetro para a escrita das palavras.

O processo dos erros por apoio na oralidade é explicado pelo fato de que, ao escrever o aluno busca a correspondência literal entre fonemas e grafemas, fazendo com que a escrita seja fonética. Zorzi (2009) aponta que há

11 Zorzi (2009, p.34) conceitua esses erros com “uma espécie de transcrição fonética [...] que revelam aspectos fonológicos íntegros, mas também um desconhecimento de que muitas palavras podem ser pronunciadas de uma maneira, mas escritas de outra forma, reguladas pela ortografia”.

ainda a ativação, por parte do aluno, do conhecimento morfológico para formar palavras derivadas a partir das primitivas já existentes.

Zorzi (2009) dividiu os erros categorizados em sua pesquisa em três grupos: os de natureza predominantemente ortográfica — representações múltiplas, apoio na oralidade, junção ou separação indevida de palavras, confusão entre *am x ão*, erros por generalização (hipercorreção); os de natureza predominantemente fonológica — omissões de letras e substituições; e os erros de natureza predominantemente visual — distinção de letras e formas, desenho da letra, posição da letra no espaço e dentro da palavra (ZORZI, 2009).

Como proposta para intervenção no processo, o referido autor afirma que deve haver, nas propostas de ensino, maior enfoque no que diz respeito à identificação das características próprias da fala e dos processos de conversão pelo qual passa a pronúncia quando esta se transforma em letras, esclarecendo ao aluno que a escrita não representa uma transcrição fonética da fala.

Sobre os dados apontados acima, pode-se afirmar que, na escrita das vogais átonas a oralidade exerce influência. Em estudo semelhante sobre a interferência da oralidade na escrita, Lemos (2001) igualmente trata a oralidade como influência no registro ortográfico das vogais /e/ e /o/ nas sílabas átonas.

A afirmação feita por Lemos (2001) corrobora com o que afirma Câmara Jr. ([1970], 2015) quando considera a fala de registro informal no dialeto carioca, pontuando que as oposições entre /e/ e /i/ e entre /o/ e /u/ são prejudicadas por causa da tendência à harmonização de altura da vogal pretônica com a vogal tônica. O autor afirma também que as oposições entre /e/ e /o/ só aparecem em posição pretônica quando diante de /i/ ou /u/ tônico somente em vocábulos inusitados, como em *fremir*. Câmara Jr. ([1970], 2015) aponta ainda que até mesmo palavras como *comprido* e *cumprido*, só se *distinguem completamente* através da grafia, sendo a pronúncia executada em grande parte do país como /kuNpri'du/, justamente por causa do fenômeno da harmonia vocálica.

4.3.4 A fonologia autossegmental

Wetzels (1995 *apud* CAGLIARI, 1997) explica o processo de harmonia a partir do modelo da Fonologia Autossegmental¹², por meio do qual as distinções de altura das vogais são representadas através do traço de abertura e não de altura, seguindo a geometria de Clements. Zani (2009) explica que, ao desligar o nível [open-3], há uma neutralização das vogais médias. A teoria Autossegmental explica que a neutralização ocorre quando um traço de abertura é desligado ou substituído por outro de valor oposto (ZANI, 2009).

Quadro 12: Sistema vocálico segundo a Teoria Autossegmental

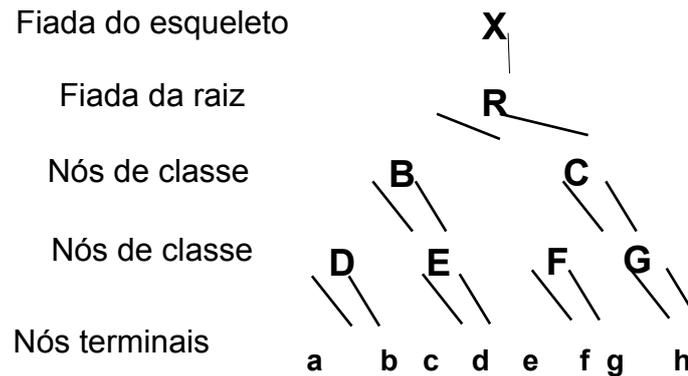
Aberto	i/u	e/o	ɛ/ɔ	a
Open-1	-	-	-	+
Open-2	-	+	+	+
Open-3	-	-	+	+

Fonte: (ZANI, 2009, p. 2)

É a Fonologia Autossegmental, proposta por Goldsmith (1976) que surge como continuidade da Fonologia Gerativa e propõe que os segmentos organizam-se de modo hierárquico, informando que esta hierarquia ocorre da seguinte forma: segmentos formam sílabas → sílabas formam pés → pés → formam palavras fonológicas, etc. A ideia é a de que os traços distintivos estão dispostos em uma hierarquia (como em um sistema arbóreo), em que esses traços estão organizados em camadas e agrupados em nós classe, sendo que, no final de um nó classe está um traço terminal. Nesse sistema arbóreo, os “nós” dependem diretamente da raiz, que representa onde estão localizados os traços mais importantes e a raiz está ligada a uma posição de esqueleto, conforme ilustra o diagrama 5, a seguir:

Diagrama 5: Representação hierárquica dos segmentos

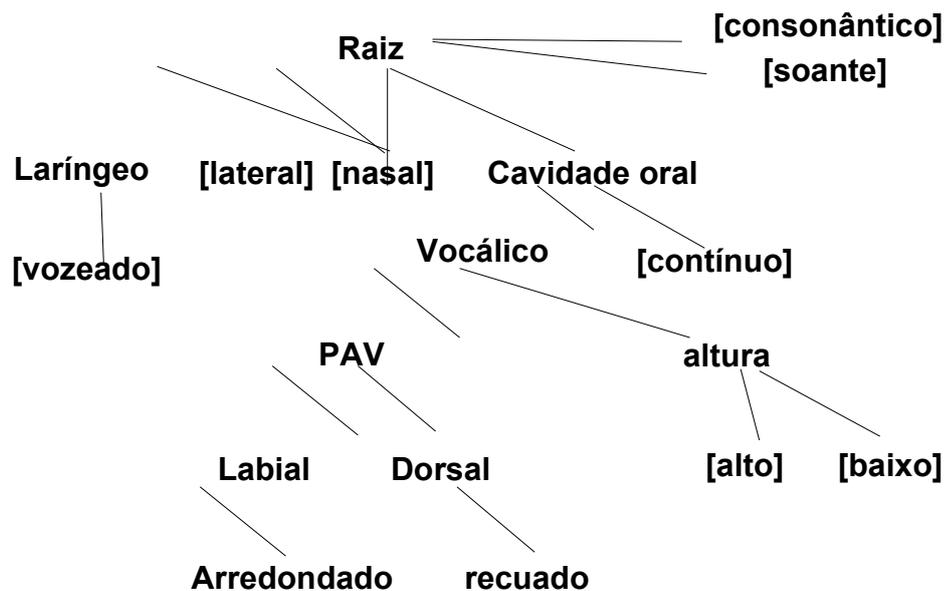
12 A Fonologia Autossegmental propõe que as representações fonológicas são formadas de níveis paralelos, independentes, chamados *tiers* e mostra como essas “camadas” se inter-relacionam.



Fonte: Matzenauer (2010, p. 48). In: Bisol (2010)

No caso específico da representação hierárquica das vogais, tem-se o seguinte modelo de organização:

Diagrama 6: Representação hierárquica das vogais



Fonte: Matzenauer (2010, p. 50). In: Bisol (2010)

Essa teoria trouxe importante contribuição em relação ao conceito de que os traços que constituem o segmento organizam-se obedecendo a uma hierarquia. É essa organização que possibilita a divisão de parte dos sons de uma língua, de forma independente. Esse conceito inclui a teoria de que os traços que constituem os segmentos podem expandir-se além ou aquém de um segmento.

Cagliari (2002) afirma que essa teoria é diferente da teoria do modelo linear de Chomsky e Halle em relação ao tratamento que é dado aos traços nos dois modelos. O pesquisador explica que no modelo linear os traços eram dispostos aleatoriamente e neles as regras agiam. Nessa perspectiva, Cagliari (2002) aponta que “através de linhas de associação, os traços de um segmento podem se ligar a traços de outros, revelando os processos fonológicos que ocorrem, como a assimilação, a queda etc.” (CAGLIARI, 2002, p. 127).

Cagliari (2002) explica a esse respeito que, dessa forma, a assimilação acontece por meio de um espriamento de traço que vai de um segmento a outro.

4.3.5 Fatores que favorecem o processo de harmonia vocálica

Miranda (2010, p. 13) apresenta uma explicação para o fenômeno ao apontar os estudos de Bisol (1981) quando afirma que “a instabilidade da vogal pretônica [...] é decorrente da aplicação de uma regra variável que modifica a qualidade da vogal média alta”.

Bisol (2015), ao estudar o processo de harmonização vocálica em sua trajetória histórica na língua portuguesa, faz uma clara distinção entre harmonia vocálica e alçamento da vogal pretônica sem motivação aparente, o qual a autora nomeou ASM, como explicitado a seguir.

em (1) registram-se os dados encontrados relativos ao tema em estudo, harmonia vocálica, doravante, HV, que, como vimos consiste na alteração da vogal média diante de uma sílaba com vogal alta, a exemplo de *menina* ~ *minina*, e alçamento da vogal média sem motivação aparente, isto é, sem a presença de uma sílaba subsequente com vogal alta, doravante ASM, a exemplo de *boneca* ~ *buneca* (BISOL, 2015, p. 5)

É possível encontrar com frequência nos textos dos alunos de Ensino Fundamental ambos os processos. Pode-se verificar que para Bisol (2015), os dois processos, apesar de características específicas, convergem em uma mesma ação: a elevação da vogal média pretônica para a vogal alta. O quadro

13, abaixo, ilustra os exemplos encontrados no estudo de Bisol (2015) sobre harmonia vocálica e alçamento na evolução da Língua Portuguesa.

Quadro 13: Harmonia e alçamento vocálicos ao longo da história da língua

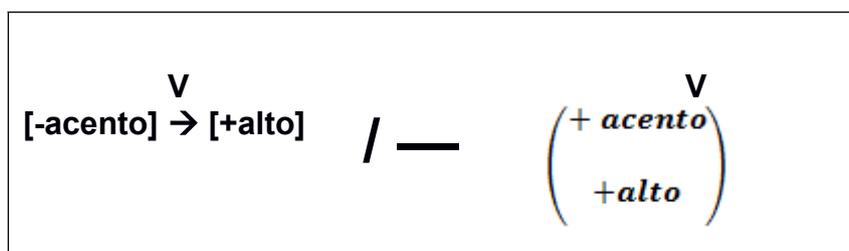
HV	ASM
custumes < consuetudinem	cumtestamus < contestamus
mulinos < molina	contuversia < controversiam
pigureiro < pecuriarum	cunlomento < cognomentum
obturigare < auctoricare	lugares < locales
vindigar < vendicare	vinder < vendere

Fonte: Bisol (2015, p. 189)

O processo de harmonia vocálica é também chamado de alteamento ou de elevação de vogal *com motivação aparente*. Bisol (1981) apresentou essas duas classes de elevação da vogal: alçamento como motivação aparente — nesse contexto, a motivação aparente é a presença da vogal alta na sílaba tônica; alçamento sem motivação aparente, quando não há condicionador fonético que promove a elevação.

A fim de formalizar a regra fonológica que atua no processo de harmonia vocálica presente nas palavras do diagrama anterior, segundo Fiorin ([1999] 2012, p. 47) se a vogal tônica tiver o traço [+alto], a vogal pretônica também assumirá o traço [+alto].

Diagrama 7: Representação da regra fonológica de harmonia vocálica.



Fonte: Fiorin (2012, p. 47)

Em seu estudo sobre a elevação das vogais médias pretônicas em Brasília, Bortoni, Gomes e Malvar (1992, p.13) reafirmam que a elevação do /e/, segundo o observado por Bisol (1981), ocorre porque “o ambiente mais favorável para esse processo é o da vogal homorgânica alta na sílaba seguinte (a alta não-homorgânica /u/ tem influência menor)”.

Collischonn (2013, p. 2) reitera a importância dos estudos a respeito do fenômeno da harmonia vocálica em relação à fonologia do português. A pesquisadora pontua duas motivações para esse estudo:

em primeiro lugar, o interesse que este tipo de fenômeno suscitou para a fonologia autosegmental e, em segundo lugar, o fato de que, especificamente **no que se refere à harmonia vocálica da pretônica, se trata de um fenômeno variável, com condicionamento tanto de natureza social quanto linguística**, e que, portanto, se presta à análise pela metodologia quantitativa desenvolvida por William Labov e colaboradores. Na fonologia autosegmental, **traços** são vistos como relativamente independentes dos segmentos que os possuem e **suscetíveis de espraiamento para outros segmentos da sequência fonológica, por vezes, bastante afastados do segmento-fonte**. Essa abordagem procura não somente explicar como fenômenos do tipo da harmonia são possíveis, mas também procura determinar as condições dentro das quais eles são possíveis e determinar os parâmetros ou princípios que atuam no sentido de restringir esse tipo de fenômeno (COLLISCHONN, 2013, p. 2) **(grifo nosso)**.

A afirmação acima reitera o que se expôs neste estudo, quando se argumentou sobre a importância dos estudos em fonética e fonologia para o professor de Língua Portuguesa.

Ao citar Bisol (1988), Collischonn (2013) pontua que, em português podem acontecer formas diferentes de harmonia com a vogal alta da sílaba seguinte explicando que, quando há mais de uma vogal média pretônica, o processo de harmonização pode atingir todas as vogais, peregrino ~ p[i]r[i]grino, mexerica ~ m[i]x[i]rica; ou ficar apenas na vogal mais próxima ao gatilho, p[e]r[i]grino, m[e]x[i]rica. Collischonn (2013) explica a razão da não-iteratividade com todas as vogais: o fato de que o processo é variável, havendo, portanto, opcionalidade de aplicação iterativa ou não.

A existência de uma assimetria no comportamento das vogais tônicas /i/ e /u/ como propulsoras da harmonia vocálica foi abordada por Callou, Moraes e Leite (2013). Os autores analisaram amostras colhidas nas capitais Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre e concluíram que

as consoantes adjacentes também favorecem a elevação. Eles citam como exemplo a consoante palatal, a qual alteia tanto a vogal /e/ quanto a vogal /o/, a exemplo de m[e]lhor ~m[i]lhor. Como, nesse contexto não se percebe a existência de uma vogal alta na sílaba seguinte, a hipótese é mesmo a de que a consoante palatal, grafada [lh] condiciona o processo. De modo mais restrito, as consoantes labiais elevam apenas /o/, como mostram os exemplos m[o]leque ~ m[u]leque.

O contexto da vogal alta da sílaba seguinte — e não a consoante adjacente — como propulsora da elevação das médias pretônicas é mais comum no Rio Grande do Sul, conforme apontam os estudos realizados pelos autores acima citados. No Rio de Janeiro, os estudos mostraram que tanto vogais altas, como as consoantes adjacentes favorecem o processo.

Ainda a este respeito, Callou, Moraes e Leite (2013) relatam que o processo de harmonia vocálica pode envolver a elevação das vogais médias /e/ e /o/, mas também pode ocorrer abaixamento dessas vogais ou por harmonização com a vogal tônica média-baixa ou por efeito da consoante circunvizinha. Os autores citam o dialeto do RJ, em que predomina a realização da vogal média-alta, mas que, em contexto de palavras derivadas, tende ao abaixamento para a realização de vogal média-aberta, em cuja base haja uma vogal média-aberta acentuada, como em p[ɛ]zinho, p[ɔ]zinho. Esse fenômeno confirma as observações 1 e 2, feitas por Silva (2015) em relação ao comportamento das vogais pretônicas no PB, conforme o exposto no quadro 14 a seguir. Silva (2015) explica a flutuação das vogais orais pretônicas ao apontar os casos em que a vogal média /e/ pode manifestar-se como média-alta ou média-baixa, a depender do idioleto.

Quadro 14: Flutuação das pretônicas.

Observação o	Idioleto	Exemplos
1	Palavras derivadas com os sufixos <i>-mente</i> , <i>-inh</i> , <i>-zinh</i> ou <i>-íssim</i> apresentam uma vogal média-baixa [ɛ, ɔ] se o radical apresenta uma vogal média-baixa [ɛ, ɔ]. Isso nos permite deduzir que com outros sufixos, é comum as vogais médias-altas em posição pretônica.	[ˈsɛ.riə] [sɛˈrís.si.mə] [ˈmɔ.li] [mɔ.ˈli.ɲu] [mo.ˈle.zə] [se.ri.e.da.dʒi]

2	A vogal pretônica será média-baixa [ɛ, ɔ] quando a vogal tônica da sílaba seguinte também é uma vogal média-baixa	[pɛ.rɛ.'rɛ.kə] [prɛ.'kɔ.sɪ] [kɔ.'lɛ. gə]
	A vogal pretônica será média-alta [e, o] mesmo que na sílaba tônica ocorra uma vogal média-baixa.	[pe.re.'rɛ.kə] [pre.'kɔ.sɪ] [ko.'lɛ. gə]

Fonte: Silva (2015, p. 82-83)

Com base nessas observações a respeito do dialeto carioca, Callou, Moraes e Leite (2013) chegaram à conclusão de que há uma generalização da harmonização vocálica, ora manifestando-se como elevação, em que as vogais médias podem se realizar como altas no ambiente de vogais altas, ora como abaixamento, em que as vogais médias-altas podem se realizar como médias-baixas, em ambientes de vogais médias-baixas. Além desses fatores, os pesquisadores apontam que o abaixamento da vogal também tende a ser realizado caso haja uma consoante líquida adjacente, como em H[ɛ]lena, r[ɛ]lações.

Matzenauer (2013), em seu estudo sobre a harmonia vocálica (HV) na aquisição da fonologia por crianças falantes nativas do português brasileiro, categorizou três diferentes tipos de HV, definidos, segundo o explicitado no quadro 15, abaixo:

Quadro 15: Tipos de harmonia vocálica segundo Matzenauer (2013).

<p>1º Harmonia ocasionada por espriamento de traço, ponto ou de altura da vogal adjacente;</p> <p>2º Harmonia vocálica decorrente de reduplicação silábica (mi'mida), a qual ocorre não no nível do segmento, mas no da sílaba;</p> <p>3º Harmonia vocálica como resultado de epêntese, não sendo propriamente harmonia vocálica, já que as vogais que formam a epêntese são normalmente [i], [a], [u], sendo a primeira vogal epentética por natureza e as</p>

duas últimas, marcadores de gênero. Abaurre e Sandalo (2012, p. 2) afirmam a este respeito que “enquanto a vogal /a/ não impede a ocorrência de harmonia entre uma pretônica e uma tônica, outras vogais, como /i/, impedem a harmonia”.

Fonte: Matzenauer (2013)

Para Matzenauer (2013), nestes casos a(s) vogal (is) epentética(s) não constitui(em) HV. Neste estudo, a pesquisadora considera apenas o primeiro tipo de harmonia vocálica como sendo genuíno, visto como as vogais-alvo do processo são as médias de sílabas pretônicas e que sofrem espriamento de traço.

O estudo de Bisol (1981)¹³ foi pioneiro no tratamento dado ao processo de harmonia vocálica ao investigar a variação que ocorre entre as vogais médias, em posição pretônica, na região sul do Brasil. O alvo de seu estudo foi analisar a variação entre vogais médias altas e vogais altas com o objetivo de averiguar as condições em que essas variações ocorrem.

Os estudos de Bisol (1981) permitem concluir que a compreensão das causas de ocorrência de um processo fonológico depende da investigação de quais segmentos sofreram alterações, que tipo de alterações sofreram os segmentos e em que condições as modificações ocorreram.

Em seu trabalho sobre as pretônicas no falar teresinense, Nascimento Silva (2009) faz menção ao caráter tripartido das vogais médias neste dialeto, o que é confirmado por Bisol (2013), como mostram os dados coletados por Nascimento Silva (2009) nos exemplos *alegria ~alegria~ aligria* e em *vólume ~vólume~vulume*. Nascimento Silva (2009) apresenta esta peculiaridade do falar teresinense semelhante aos dados apresentados por Graebin (2008)¹⁴ a respeito do falar de Formosa – MG. Essa variação tripartida conforme Nascimento Silva (2009) confirma que “a pronúncia das vogais médias /e/ e /o/ em posição pretônica admite três possibilidades: média aberta, média fechada e alta”. Sua tese de doutorado aponta que há a chamada “verdadeira variação

¹³Harmonização vocálica: uma regra variável. 1981. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Linguística e Filologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

¹⁴ A fala de formosa/GO: a pronúncia das vogais médias pretônicas. Geruza de Souza Graebin. UnB: Brasília, 2008.

ternária” que só se estabelece antes de vogais altas /i/ e /u/. Esse é um dos contextos que favorece o processo de harmonia vocálica.

Em seu estudo, Bisol (1981) chegou à conclusão de que a variação entre as vogais médias altas e vogais altas constitui uma regra variável. A autora apresentou em seu trabalho que o processo de variação que tem como consequência a harmonia vocálica é motivado por diversos fatores, o mais perceptível deles é o contexto em que há uma vogal alta na sílaba seguinte. Bisol (1981) defende que, dentre os fatores que contribuem para a aplicação da regra estão: a presença de uma vogal alta na sílaba seguinte, a natureza da vogal átona candidata à regra e a consoante vizinha.

Da mesma forma, Callou e Leite (2010, p. 41) explicam os contextos de ocorrência das átonas pretônicas. As autoras pontuam que:

a opção por uma vogal baixa aberta, [ɛ] ou [ɔ], ou alta fechada, [i] ou [u], obedece a condicionamentos estruturais e sociais, sutilezas que passam despercebidas aos falantes e ouvintes. **O primeiro condicionamento é a presença de uma vogal alta ou baixa na sílaba acentuada**, como em c[u]ruja e p[i]rigo, em vez de coruja e perigo, P[ɛ]lé e b[ɔ]lota, em vez de Pelé e bolota. **As consoantes adjacentes são também condicionadoras do processo de elevação. A lateral palatal, grafada lh, tem o efeito de alterar a vogal** (c[ɥ]lher e m[ɪ]lhor). **As consoantes labiais (p/b, f/v, m) provocam a elevação apenas de o**, como em m[ɥ]leque, b[ɥ]neca, **apesar da presença em sílaba tônica de uma vogal aberta**. A vogal pretônica da palavra melhor chega, em algumas áreas, a admitir as três pronúncias, m[e]lhor, m[ɪ]lhor e m[ɛ]lhor, a primeira, em que nenhuma regra se aplica, já que a elevação e abaixamento são processos facultativos, a segunda, em que atua a consoante lh, e a terceira em que o fator condicionante é a vogal aberta da sílaba tônica (LEITE; CALLOU, 2002, p. 41)(grifo nosso).

Depreende-se do exposto acima que as autoras entendem que o processo de harmonia vocálica ocorre por fatores de condicionamento que têm como traço mais visível a presença de uma vogal alta na sílaba seguinte, não eximindo o fator de influência da consoante adjacente.

Noll (2008) dialoga com Callou e Leite (2010) e com Bisol (1989) quando afirma que há no Português Brasileiro, em relação ao /e/ e /o/ pretônicos o que ele chamou de assimilações harmônicas. Neste contexto, as vogais, em proximidade com um /i/ imediatamente seguinte, são conduzidas ao alçamento, a exemplo de [mi'ni.nu] e [bu.'ni.tu]. O autor afirma que um /i/, presente na sílaba seguinte, pode condicionar o alçamento, da mesma forma

que um /u/ pode atuar metafonicamente, como em [si.'gu.ru]. Noll (2008) aponta ainda outro fator condicionante, citando Callou e Leite (2002) ao pontuar que a presença das consoantes labiais [p, b, f, v, m], junto a um /o/ pretônico tendem a alçar [o] > [u], ainda que a vogal seguinte seja aberta. Noll (2008) explica que essa tendência é mais forte de [o] para [u] do que de [e] para [i]. Dessa forma, Noll (2008) ressalta que:

a abertura da vogal pretônica pode também ser, contudo, uma consequência de assimilação harmônica, quando resulta em contato com [ɛ] ou [ɔ] aberto da tônica uma sequência vocálica com o mesmo som (NOLL, 2008, p. 54).

Em relação ao [e] em início de palavras, Noll (2008) declara que, no Português Brasileiro, a vogal pode manter-se com timbre aberto, como em [e.le.va.'dox] ou reduzir-se a [i], caso esteja antes de sibilantes como em [is.'pe.ʎo]. Contudo, o autor afirma que, nesse contexto, as mudanças indicam marcas regionais.

Noll (2008, p. 221) expõe que “a abertura das pretônicas /e/ [ɛ], /o/ [ɔ], existente no Norte e Nordeste, pode ser vista como uma variante na diminuição do número de vogais pretônicas para cinco fonemas [i ɛ a ɔ u] vs. [i e a o u]”.

Silva (2015, p. 81), ao referir-se às vogais pretônicas orais ([i, e, o, u]) afirma que “são geralmente pronunciadas de maneira idêntica em qualquer variedade do português brasileiro”. A autora cita como exemplos os dialetos em que [e, o] pretônicos ocorrem como d[e]dal, m[o]delo, enquanto em outros dialetos, as mesmas palavras podem ocorrer com [i, u]: d[i]dal, m[u]delo. A autora diz que “esta variação ocorre entre as vogais [ɛ, ɔ], [e, o] e [i, u]” (SILVA, 2015, p. 81), conforme demonstra o quadro 16, seguinte:

Quadro 16: Recorrência das vogais pretônicas no PB, segundo Silva (2015).

Observação	Idioleto	Exemplos
1	Palavras derivadas com os sufixos <i>-mente</i> , <i>-inh</i> , <i>-zinh</i> ou <i>-íssim</i> apresentam uma vogal média-baixa [ɛ,ɔ] se o radical apresenta uma vogal média-baixa [ɛ,ɔ]. Isso nos permite deduzir que com outros sufixos, é comum as vogais médias-altas em posição pretônica.	[ˈsɛ.ri.ə] [sɛˈrís.si.mə] [ˈmɔ.li] [mɔ.ˈli.ɲu] [mo.ˈle.zə] [se.ri.e.da.dʒi]
	A vogal pretônica será média-baixa [ɛ,ɔ] quando a vogal tônica da sílaba seguinte também é uma vogal	[pɛ.rɛ.ˈrɛ.kə] [pɛ.ˈkɔ.sɪ]

2	média-baixa	[kɔ.'lɛ. gə]
	A vogal pretônica será média-alta [e, o] mesmo que na sílaba tônica ocorra uma vogal média-baixa.	[pe.re.'rɛ.kə] [pre.'kɔ.sɪ] [kɔ.'lɛ. gə]
3	Uma vogal média-baixa [ɛ,ɔ] ocorre em posição pretônica sem que qualquer outra vogal média-baixa ocorra na palavra.	[bɛ.'lɛ.zə] [gɔs.'to.zu] [sɛ.'pa.rə]
4	Uma vogal média-baixa [ɛ,ɔ] ocorre em posição pretônica quando na posição tônica houver uma vogal nasal que na ortografia seja marcada por “em/en” ou “om/on”	[sɛ.'tẽ.bru] [nɔ.'vẽ.tə] [kɔ.'lõ.bu]
5	Uma vogal média-baixa [ɛ,ɔ] ocorre em posição pretônica quando seguida por consoante que ocorre na mesma sílaba, sendo que a consoante é /s/, /r/, /l/.	[dɛs.'ti.nu] [kɔs.'tu.mi] [vɛf̃.ti.'kaʷ] [kɔf̃.'dɛɪ.ru] [sɛʷ.'va.ʒẽ] [sɔʷ.'da.du]

Fonte: Silva (2015, p. 82-84)

Com o quadro, Silva (2015) confirma que, somente em condições específicas, é que a variação destas vogais em posição pretônica ocorre. Silva (2015, p. 83) faz algumas considerações a respeito do comportamento das pretônicas, nos contextos especificados acima, de acordo com as especificidades dialetais do falante.

Em sua visão, Silva (2015) aponta que a variação da média pretônica vai depender da vogal da sílaba tônica. Assim, se a vogal da tônica for média-alta, as pretônicas também serão médias-altas (pr[o]f[e]ss[o]r, p[o]d[e]r[o]so, r[e]c[eo]so); se a vogal tônica for média-baixa, as pretônicas também serão médias-baixas (p[e]r[e]r[e]ca, p[o]d[e]r[o]sa, p[o]r[o]r[o]ca, m[e]t[eo]rito). Mas a autora também declara que, em algumas variedades do português, a harmonia vocálica opera entre as vogais altas.

Silva (2015) define a harmonia vocálica ao esclarecer que, nesse processo, “um ou mais traços de uma vogal se propagam para outros segmentos vocálicos em um domínio, por exemplo, uma palavra” (SILVA, 2015, p. 131). A autora afirma que esse fenômeno afeta, com regularidade, as vogais médias.

Portanto, este trabalho busca verificar como se dá o comportamento das vogais médias átonas pretônicas no fenômeno de harmonia vocálica. No capítulo seguinte, descrever-se-á: a metodologia adotada para esta pesquisa, a

caracterização do campo, o universo da amostra, os sujeitos do campo de pesquisa, os riscos e benefícios do trabalho. Também será apresentada a delimitação do campo e do corpus que constitui este estudo; os procedimentos de coleta e análise dos dados encontrados nas atividades de escrita espontânea dos alunos de 7º ano.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo objetiva-se fazer a descrição das etapas de realização da presente pesquisa. Desse modo, o capítulo referente à metodologia divide-se em cinco seções distribuídas da seguinte forma: primeira — caracterização da pesquisa; segunda — localização do universo da amostra: o município de Codó – MA, detalhamento dos sujeitos envolvidos e do campo de observação; terceira — descrição dos riscos, formas de assistência e benefícios do estudo; quarta seção — delimitação do corpus; quinta — descreve os procedimentos para coleta e análise dos dados.

5.1 Caracterização da Pesquisa

Os dados de escrita analisados neste trabalho foram coletados de textos de escrita espontânea, produzidos por alunos que cursam o 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, na cidade de Codó, estado do Maranhão. O início deste trabalho deu-se através do contato com a escola campo da pesquisa e sua gestão para detalhar o objeto de estudo e a metodologia adotada. Posteriormente, foi feita a apresentação da pesquisa aos

pais e alunos, bem como a solicitação para que os estudantes participassem da investigação.

Para a constatação da existência do fenômeno denominado de harmonia vocálica na escrita dos alunos, inicialmente, aplicou-se uma atividade diagnóstica, a qual continha palavras lacunadas em que o estudante deveria completar com as vogais ausentes. Foram aplicadas outras duas atividades — um ditado imagético e um ditado convencional — envolvendo palavras em que os alunos poderiam escrever, realizando a troca das vogais médias por altas. A terceira atividade constou de produção textual espontânea sugerida pelo livro didático e aplicada em sala de aula. Após estas etapas, procedeu-se à análise dos erros relacionados à grafia das vogais, mais especificamente no estudo das vogais átonas pretônicas e sua relação com o processo de harmonia vocálica.

Para a elaboração deste trabalho, realizou-se a pesquisa sob a abordagem quali-quantitativa, tendo como base Giddens (2012), o qual defende que a pesquisa científica pode ser feita de forma mista, ou seja, em uma mesma investigação, o pesquisador pode usar ambos os métodos qualitativo e quantitativo, com o intuito de receber uma compreensão e explicação mais abrangente do tema em estudo.

A pesquisa qualitativa permite fazer reflexões acerca da temática observada, com o objetivo de utilizar as amostragens analisadas a fim de produzir informações. Além disso, busca a compreensão da realidade observada e é mais subjetiva. No pensamento de Minayo (2001), este tipo de abordagem tem muita relação com a pesquisa conceitos, motivos, desejos, crenças, valores e atitudes. Assim, a análise qualitativa busca uma ancoragem mais aprofundada das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Já a abordagem quantitativa, segundo Bicudo (2006) possibilita a mensuração do objetivo, isto é, este método de pesquisa traduz informações em números, de modo a obter a classificação e análise desses indicadores.

Portanto, a pesquisa quali-quantitativa é que melhor define este trabalho, pois representa a combinação das duas modalidades de investigação, ora fazendo uso de técnicas estatísticas, ora interpretando os resultados dos indicadores numéricos.

Quanto à natureza, este trabalho é caracterizado como uma pesquisa aplicada, já que tem um campo de observação definido e tem como base a aplicabilidade prática do presente trabalho em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Codó – MA, com vistas à intervenção na realidade observada a fim de minimizar os problemas encontrados.

Conforme os objetivos, a pesquisa tem cunho exploratório, dado que se propõe a tornar o problema analisado mais explícito, levantando bibliografia, bem como aplicando instrumentos de coletas de dados no campo analisado. Constitui-se também de uma pesquisa descritiva, já que visa descrever as características de determinada população observada. É também uma pesquisa explicativa, pelo fato de que tem a pretensão de identificar os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno analisado, no caso desta pesquisa, a ocorrência do processo de harmonia vocálica.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é bibliográfica, por conta do levantamento de teoria já escrita sobre a temática, mediante a leitura de livros, artigos, teses, periódicos sobre o tema e também trata-se de uma pesquisa de campo, pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009), neste tipo de pesquisa, além de se realizar pesquisa bibliográfica também se faz a coleta de dados junto a pessoas que compõem determinado campo de observação.

5.2 Universo da amostra: o município de Codó – MA.

O município brasileiro de Codó está localizado na mesorregião do leste maranhense — composta por 44 municípios, agrupados em seis microrregiões: Baixo Parnaíba Maranhense; Caxias; Chapadas do Alto Itapecuru; Chapadinha; Codó e Coelho Neto — (GOVERNO DO MARANHÃO, 2011). O município localiza-se na microrregião de Codó, na região nordeste do Estado do Maranhão. Tem como municípios limítrofes Timbiras, Coroatá e Chapadinha (ao norte), Peritoró (a oeste), Governador Archer e São João do Sóter (ao Sul) e Caxias e Aldeias Altas (a leste) (GOVERNO DO MARANHÃO, 2011).

Codó possui uma extensão de 4.361,340 km² e uma população de 120.548 habitantes, de acordo com o IBGE 2016¹⁵, sendo considerado o sexto município mais populoso do Estado, abaixo dos municípios de Caxias (161.926

15 Disponível no endereço eletrônico <http://cod.ibge.gov.br/3DF4>

habitantes), Timon (166.295), São José de Ribamar (176.008), Imperatriz, a segunda maior cidade do Maranhão (253.873) e da capital do estado, São Luís (1.082.935).¹⁶

Apesar de o município estar localizado no estado do Maranhão, tem muito mais ligação com Teresina, capital do estado do Piauí, por conta da menor distância. Nesse sentido, Feitosa (2006) afirma que:

dentre as capitais regionais, apenas as cidades de Teresina, ao leste do Estado do Maranhão, e Palmas, a sudoeste, exercem influência sobre municípios maranhenses situados nas áreas contíguas. Teresina tem influências sobre as cidades de Timon, Caxias, Codó, Coelho Neto, Duque Bacelar, Dom Pedro, Pedreiras, Presidente Dutra, Colinas, Brejo e São João dos Patos (FEITOSA, 2006, p. 175).

Pelo fato de o município estar situado na mesorregião leste do Estado e tendo como limite geográfico, também a leste Teresina, a capital do Piauí, distando aproximadamente 171 km da capital piauiense — comparado a 290 km da capital do Maranhão, São Luís —, a população codoense, em sua grande maioria desloca-se com frequência para o estado vizinho. A proximidade entre os municípios de Codó e Teresina pode ser mais bem visualizada no mapa a seguir.

Figura 3: Localização do município de Codó, no estado do Maranhão e sua ligação com Teresina – PI.



Fonte: <https://www.achetudoeregiao.com.br/ma/geografia.htm>

Algumas teorias foram elaboradas no intuito de explicar a origem do nome da cidade. Uma delas significa *codorna* ou *codorniz*, suscitando a existência dessas aves no município, no início de sua povoação. Contudo, não há uma teoria comprovada que justifique essa referência, uma vez que se suspeita que as codornas surgiram, recentemente, no Maranhão apenas no início do século passado. A teoria bem mais aceita no município é a de que Codó signifique “brejo”, “charco”, “atoleiro”. A cidade é banhada por três Rios: Itapecuru, Rio Saco e Codozinho. Além disso, existem no município muitos “banhos”, formados por piscinas naturais de águas de brejo. Em síntese, o historiador codoense, João Batista Machado (1999), reafirma o exposto e apresenta, pelo menos, quatro significações que esclarecem sobre a origem do nome, como as transcritas a seguir:

os portugueses trouxeram consigo o progresso, o desenvolvimento e a fartura com o trato da terra. O aglomerado luso deu origem ao surgimento do povoado Codó, nome herdado do rio Codó, o conhecido Codozinho. O povoado tornou-se vila subordinado ao termo de Caxias.

contam alguns estudiosos da matéria, como o saudoso professor Fernando de Carvalho, que o significado da palavra Codó traduz, “atoleiro, brejo, lugar encharcado”. O notável cientista Teodoro Sampaio, tecendo comentários sobre a palavra, afirmou que Codó significa “arremesso de dardo”, pequenas lanças usadas pelos índios. Outras versões existem. Fazemos menção ao francês Kodoc, afogado nas águas do Itapicuru, por volta de 1614. A mais antiga e ensinada nas escolas é que a palavra Codó teve a sua origem em uma ave chamada codorna, da família tinamidas, muito parecida com a perdiz, de carne saborosa de alto valor nutritivo (MACHADO, 1999, p. 24-34).

Machado (1999) afirma haver ainda outra origem: a de que o nome da cidade é originário do Sudão Setentrional Africano, onde se localiza a cidade de Kodok. A relação entre a cidade do Maranhão e a africana é feita pelo fato de negros escravizados terem sido trazidos dessa região do continente africano para o município de Codó.

Sobre o fato de o nome da cidade estar relacionado à ave codorna, Machado (1999) afirma que não acredita nessa versão e alega que essa

espécie não habitava terras codoenses nessa época, segundo pesquisas já realizadas.

Codó iniciou povoamento por volta do ano de 1780. A data de emancipação política do município, elevado à condição de cidade consta de 16 de abril de 1896. Nesse período, desenvolveram-se atividades econômicas de cunho agrícola por portugueses e senhores da aristocracia rural maranhense. Também exerceram grande influência, os sírios e libaneses.

O grande destaque que o município alcançou no período colonial foi a produção de algodão, incluindo a cidade no ciclo de industrialização do Maranhão. A Companhia Manufatureira e Agrícola foi a primeira indústria da cidade, construída em 1892 e tinha como proprietário Emílio Lisboa, o qual, tempos depois transferiu o negócio para Sebastião Archer (PREFEITURA MUNICIPAL DE CODÓ, 2016; MACHADO, 2000, p. 6).

Tempos depois, a criação dos símbolos da cidade deu-se através de uma professora, então secretária de educação na época, a piauiense da cidade de Água Branca, Luiza D'ally Alencar Carvalho (1970-1973). A professora criou para Codó a sua bandeira nas cores vermelho (em representação ao indígena), preto (representa a raça negra) e branco (os europeus) e o hino do município. As cores da bandeira são utilizadas na pintura dos prédios públicos, por meio de um projeto de lei que busca, com a iniciativa, a valorização da cidade e o fomento à cidadania (MACHADO, 2000, p.66-67).

Em termos de educação, Codó – MA é sede de um campus da Universidade Federal do Maranhão, ofertando cursos de Licenciatura; um polo da Universidade Estadual do Maranhão, que oferece cursos de graduação e pós-graduação na área de licenciatura e administração de empresas, além de cursos profissionalizantes da Rede E-tec Brasil; um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Instituições de Educação Superior e de curso técnico, de natureza privada (PREFEITURA MUNICIPAL DE CODÓ, 2016). Atualmente, a cidade é provida de todos os níveis de ensino. Os dados do endereço eletrônico Qedu apontam a existência de 340 escolas no município, entre urbanas e rurais, públicas e privadas, federais, estaduais e municipais.

Conforme Raposo (2016) o Estado do Maranhão conseguiu avanços significativos no que concerne à universalização do Ensino Básico,

especialmente no Ensino Fundamental. A pesquisadora, professora da Universidade Federal do Maranhão, menciona a taxa de matrícula líquida de 94,6% e o programa “O Maranhão na escola” (2003) como fatores positivos desse resultado. O objetivo do programa era matricular 100% das crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos e para isso, foram acionados conjuntamente os poderes públicos.

5.2.1 Sujeitos e campo de pesquisa

O campo de investigação escolhido para compor a análise de dados deste trabalho é uma escola pública, de ensino fundamental, localizada no município de Codó, estado do Maranhão. A instituição oferece ensino nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno.

A estrutura da escola é composta por 11 salas de aula, um pátio amplo, um auditório multimídias, seis banheiros masculinos e oito femininos, dois laboratórios, sendo 01 de informática e outro de ciências, sala de leitura (não possui biblioteca), sala de professores, sala de secretaria, sala de diretoria, cantina, quadra de esportes (em construção), uma despensa e um almoxarifado.

A escola tem em seu quadro funcional uma gestora, vice-gestora, coordenadora/supervisor pedagógico, um assistente administrativo. O quadro total de funcionários é de noventa e oito. São setenta docentes, sendo quarenta e dois componentes do quadro permanente de funcionários e vinte e oito contratados / seletivados.

Um total de 1.049 (mil e quarenta e nove) alunos é atendido nos três turnos com o ensino que a escola oferece, incluindo alunos provenientes das zonas urbana e rural. A turma em que se aplicou a pesquisa é uma turma de 7º ano, de 43 alunos na faixa etária de 11 a 14 anos.

A clientela que a escola atende é composta por alunos oriundos das diversas camadas sociais, recebendo desde alunos carentes e de famílias consideradas de baixa renda, filhos de profissionais do setor rural até alunos transferidos de grandes centros urbanos e/ou de escolas particulares. A escola também recebe alunos provenientes da zona rural do município de Codó.

Para compor os dados desta pesquisa, o *corpus* analisado é formado pelos textos nos quais o processo fonológico de harmonia vocálica foi verificável. Portanto, textos que não atenderam a este critério, ainda que oriundos de alunos da turma em que a pesquisa foi aplicada, não foram considerados para fins de inserção na análise. A partir desse levantamento é possível elaborar proposta de intervenção pedagógica a fim de minimizar a ocorrência do fenômeno observado.

5.3 Riscos, Formas de Assistência e Benefícios da Pesquisa

A presente pesquisa, por sua natureza aplicada e de coleta de dados oferece alguns riscos aos sujeitos nela envolvidos, como toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos. Dentre os riscos da pesquisa estão:

- Possibilidade de incômodo ao sujeito, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. Como forma de assistência, esclareceu-se aos pais e alunos que a pesquisa tem caráter voluntário;
- Exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas. A forma de assistência para este tipo de risco é a garantia de sigilo a respeito das produções do aluno, podendo ser feito, inclusive, através da adoção de pseudônimos;
- Saída da rotina – necessária, uma vez que para análise dos dados, o aluno foi convidado a participar de atividades de natureza diversa, tais como: ditado de palavras, frases, textos; produção de textos escritos, além de outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, executou-se a pesquisa em horário regular de aula.
- Constrangimentos: para resguardar o aluno de possíveis constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. Esclareceu-se ao aluno, bem como a seus pais que sua participação

na pesquisa era voluntária, respeitando para isso, a opção do sujeito envolvido;

- Traumas: assegura-se que, o aluno envolvido na pesquisa não sofreu trauma; as atividades realizadas aconteceram em ambiente que já lhe é familiar, em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar.

Quanto aos benefícios que este trabalho pode gerar, citam-se a maior expressividade no uso da escrita e a minimização dos problemas referentes à ortografia nos textos do aluno. Além disso, este trabalho pode contribuir para uma análise da competência escrita dos alunos, para, a partir disso, poder elaborar proposta de intervenção pedagógica que vise à minimização do fenômeno observado. O aluno, se auxiliado no aprendizado da escrita pode entender e assimilar a ortografia, caso o ensino seja orientado para isso. Este trabalho pode ampliar o estudo a respeito do processo fonológico estudado, bem como pode contribuir para a melhoria do aluno em relação à ortografia e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

5.4 Delimitação do Corpus

O corpus desta pesquisa é constituído por textos de escrita espontânea, coletados em uma sala de aula de 7º ano do Ensino Fundamental, com 43 alunos, em uma escola pública, localizada na cidade de Codó, estado do Maranhão. Foram realizadas quatro atividades de escrita: 1) atividade diagnóstica — 18 amostras/44 palavras; 2) ditado imagético — 15 amostras/20 palavras); 3) ditado — 12 amostras/40 palavras; 4) produção espontânea de texto — 17 amostras/26 palavras). As quatro atividades de escrita totalizam 62 amostras e o corpus da pesquisa totaliza 130 palavras. Acredita-se que este quantitativo seja o bastante para a observação e validação dos resultados da pesquisa.

5.5 Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados

Os dados da pesquisa foram coletados a partir dos procedimentos abaixo descritos:

O primeiro momento, o de contato com a escola-campo da pesquisa, ocorreu para solicitar a permissão da gestão da escola para o desenvolvimento dos trabalhos. Houve a assinatura da Carta de Anuência pela gestora da escola, permitindo, assim, a realização da pesquisa. Posteriormente, houve o contato junto aos pais dos alunos para esclarecimentos e solicitação de autorização a fim de que os seus filhos participassem do estudo.

O contato em sala de aula, inicialmente, teve como objetivo a explicação dos objetivos da pesquisa e o esclarecimento dos riscos e das formas de assistência, a fim de garantir a segurança do aluno.

A aplicação de atividade diagnóstica foi feita mediante a proposta de um exercício de escrita em que o aluno precisou preencher palavras lacunadas com as vogais que estavam ausentes — átonas, em posição pretônica — a fim de constatar a existência do processo fonológico de harmonia vocálica na escrita espontânea dos alunos.

Aplicaram-se também duas atividades sob a forma de ditado e uma atividade de escrita espontânea, a qual se configura como proposta de produção textual oriunda do livro didático ou ainda organizada com base em outros materiais.

Feitas as coletas do material escrito, procedeu-se à análise dos dados encontrados e à elaboração de proposta de intervenção que minimize a ocorrência do processo de harmonia vocálica. É a descrição e análise dos dados o assunto de que trata o capítulo seguinte.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar os dados encontrados nas atividades de escrita espontânea de alunos do 7º ano, de uma escola pública, em Codó – MA. O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal que oferece o Ensino Fundamental. As atividades aplicadas com os alunos constituem uma pesquisa que tem como objetivo uma análise sobre o processo fonológico de harmonia vocálica presente na escrita espontânea de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar este objetivo foram usados os seguintes instrumentos de coleta de dados: atividade diagnóstica lacunada; ditado imagético; ditado oral; produção textual.

Para a atividade diagnóstica e para os ditados, a seleção de palavras deu-se considerando os possíveis contextos que favorecem a ocorrência do processo fonológico de harmonia vocálica, a saber: presença da vogal alta na sílaba seguinte e a qualidade da consoante adjacente.

As três primeiras atividades totalizam 104 palavras selecionadas para verificação do fenômeno em estudo: 44 palavras na atividade diagnóstica,

sendo 22 que contemplam as trocas de /e/ para /i/ e 22 de troca de /o/ pra /u/; 20 palavras para o ditado imagético — diferentes das aplicadas na atividade anterior — 10 que envolvem troca de vogal média anterior para alta anterior e 10 que envolvem a troca de vogal média alta posterior para a alta posterior; 40 palavras para o ditado — oral, em que cada palavra só poderia ser pronunciada duas vezes — 20 envolvendo cada tipo de troca; uma produção textual, inclusas apenas as que apresentam a ocorrência de harmonia vocálica, em que foram identificadas 26 palavras com a materialização do processo fonológico. Assim, o corpus da pesquisa totaliza 130 palavras.

Em relação à quantidade de amostras analisadas tem-se o seguinte: atividade diagnóstica (18 amostras/44 palavras); ditado imagético (15 amostras/20 palavras); ditado (12 amostras/40 palavras); produção espontânea de texto (17 amostras/26 palavras). Total: 62 amostras (62 produções escritas).

Com vistas à validação das hipóteses sobre o fenômeno da harmonia vocálica, iniciou-se a pesquisa com a aplicação de atividades dirigidas, voltadas à verificação desse processo fonológico na produção escrita dos alunos. A sala de aula em que as etapas da pesquisa foram aplicadas contém 43 alunos matriculados.

6.1 Atividade Diagnóstica

O processo de avaliação como parte integrante do processo educativo é essencial, uma vez que, através do ato avaliativo, podem-se fazer análises importantes a respeito do processo ensino-aprendizagem. Há muito tempo, a avaliação deixou de ser sinônimo de nota para dar lugar a um momento de reflexão sobre a prática docente e o aprendizado do aluno.

Este importante instrumento pedagógico de que o professor dispõe permite elaborar intervenções mais responsivas na busca por caminhos para o aprendizado dos alunos e dá suporte às ações dos professores. Para Tyler (1974) é através da avaliação que se pode determinar até que ponto o que foi traçado para a educação está sendo alcançado e que mudanças o processo educativo está provocando em sua clientela. Nesta ótica, Sant'anna (1995, p.36) considera que a avaliação “é um sistema intencional e discriminatório de verificação que tem por objetivo tornar a aprendizagem mais efetiva”. Esta ação

é entendida também como um processo contínuo que visa à melhora da aprendizagem.

Filho, Ferreira e Moreira (2012) falam sobre a existência de três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Segundo os autores, o docente pode escolher um dentre esses tipos com vistas à aplicação em sala de aula. Em sua definição de avaliação diagnóstica, os pesquisadores afirmam que esta ferramenta oferece ao professor a possibilidade de identificação dos avanços do aluno bem como de suas dificuldades.

Dessa perspectiva de avaliação e considerando a importância dela no processo educativo, elaborou-se uma atividade inicial para esta pesquisa com o intuito de avaliar a ocorrência do fenômeno da harmonia vocálica na escrita espontânea dos alunos de uma turma de 7º ano. A primeira atividade — diagnóstica — objetivou verificar como os alunos fazem uso das vogais átonas em posição pretônica na escrita espontânea, a fim de confirmar a ocorrência do processo fonológico de harmonia vocálica na escrita dos alunos. Para tanto, foi elaborada uma atividade, composta por 44 palavras lacunadas: 22 com possibilidade de troca da vogal média /e/ para a alta /i/; 22 com possível troca da vogal média /o/ para a alta /u/, conforme o demonstrado no quadro 17 a seguir:

Quadro 17 – Atividade diagnóstica

1. Complete as lacunas abaixo com as vogais que faltam:	
Al....gria	ch....ver
Av....nida	f.....rmiga
b....bida	t.....mate
B.....n.....dito	c.....ruja
f....liz	c.....zinha
p.....rigo	g.....rila
.....spelho	p.....sível
Pr....guiça	b.....nito
p....pino	c.....mida
m.....ntira	
m.....tido	

p.....dido	d.....rmir
m.....dida	d.....migo
s.....guinte	f.....lia
c.....bola	b.....lacha
.....mpate	c.....mer
.....spada	c.....rrida
m.....nino	s.....vinar
b.....rimbau	b.....fetada
d.....struir	b.....letim
d.....sperdício	m.....lecagem
d.....sfarce	b.....neca
	d.....rmente
	m.....ído

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

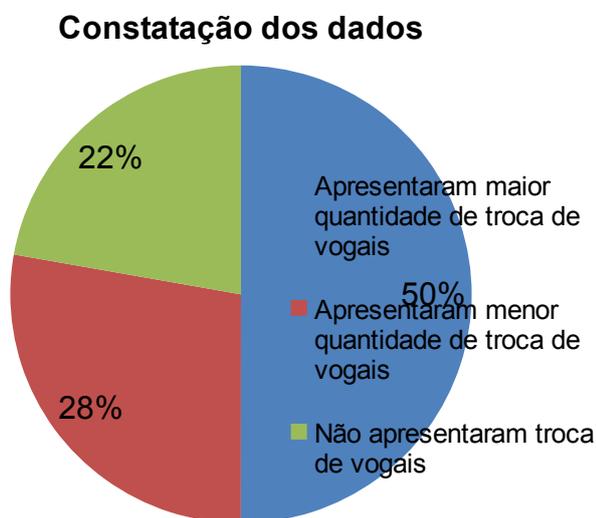
A atividade foi aplicada junto aos 43 alunos frequentes. Contudo, desse corpus, selecionaram-se apenas os textos com maior quantidade de troca que ilustram a harmonia vocálica. Para fins de inclusão do aluno e de sua produção na pesquisa, foram consideradas as produções de alunos cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE, bem como o Termo de Assentimento para o menor, assinado pelo aluno. O corpus a que este trabalho se refere relaciona-se às atividades de escrita espontânea aplicadas com a participação de 35 a 43 alunos.¹⁷

Para a primeira atividade — a diagnóstica — foram coletadas atividades de 18 alunos, as quais apresentaram maior quantidade de ocorrência do processo fonológico de harmonia vocálica e que foram consideradas para inclusão. Portanto, em relação ao número de textos coletados (36), apenas em 18 (50%) a troca de vogais foi mais evidente. Em 08 textos (22%) não foram observadas variações na escrita das vogais e, 10 textos (28%) apresentaram harmonia em quantidade que não foi considerada

¹⁷ É necessário considerar que o índice de frequência diária na escola campo da pesquisa não é regular pelo fato de a escola receber muitos alunos oriundos da zona rural, os quais, com alguma frequência faltam às aulas por questões referentes a problemas com o transporte escolar.

relevante para inclusão na pesquisa, contendo poucos erros, cerca de 2 a 4. Podem-se visualizar esses dados no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Percentual de ocorrência de Harmonia vocálica no total do corpus analisado

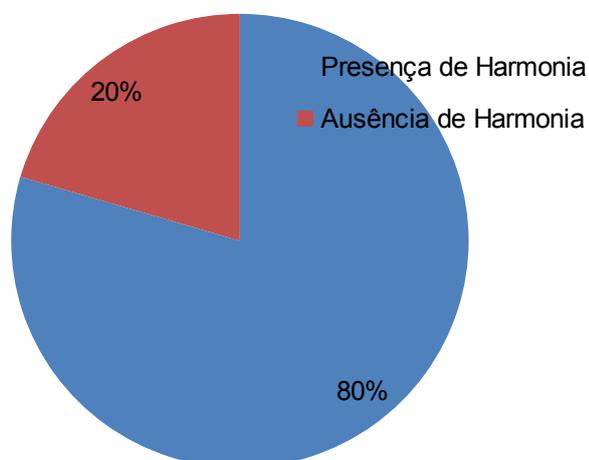


Fonte: pesquisa direta

Para a elaboração da atividade diagnóstica, selecionaram-se 44 palavras, das quais 35 (80%) sofreram harmonia vocálica na escrita espontânea dos alunos do 7º ano; 9 palavras não foram afetadas pelo processo estudado, segundo ilustra o gráfico 2, abaixo:

Gráfico 2: Percentual do total de casos de Harmonia Vocálica encontrados na atividade

Palavras presentes na atividade diagnóstica



Fonte: pesquisa direta

Nesta atividade diagnóstica, o total de palavras que sofreu harmonia vocálica é de 191 ocorrências, das quais 75 são de harmonia entre /e/ e /i/ e 116 de harmonia entre /o/ e /u/. Os dados constam na tabela 1, conforme o exposto a seguir:

Tabela 1: Análise das ocorrências de harmonia vocálica por aluno

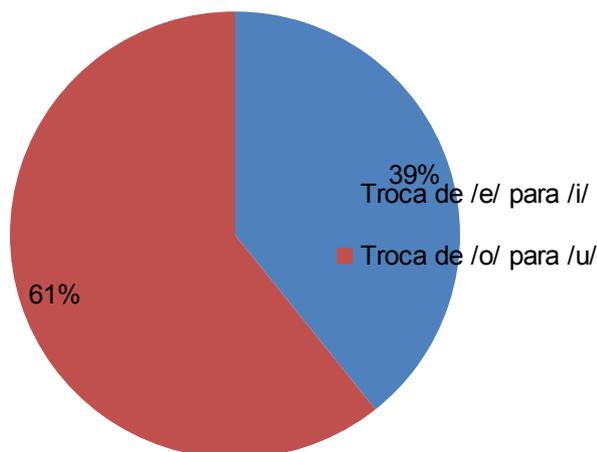
Aluno	Total de erros	Harmonia entre /e/ e /i/:	Harmonia entre /o/ e /u/:
Aluno 1	21	1	20
Aluno 2	18	5	13
Aluno 3	17	2	15
Aluno 4	14	6	8
Aluno 5	13	7	6
Aluno 6	11	5	6
Aluno 7	10	7	3
Aluno 8	10	5	5
Aluno 9	9	6	3
Aluno 10	9	3	6
Aluno 11	8	4	4
Aluno 12	8	8	—
Aluno 13	8	3	5
Aluno 14	8	3	5
Aluno 15	7	3	4
Aluno 16	7	3	4
Aluno 17	7	3	4
Aluno 18	6	1	5
Total	191	75	116

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

Esses dados permitem chegar ao seguinte resultado: das 191 ocorrências, 39% dos alunos (75 ocorrências de /e/ para /i/) trocam a vogal /e/ pela vogal /i/, enquanto as trocas entre /o/ e /u/ aparecem em maior quantidade, 61% (116 trocas de /o/ para /u/) conforme o demonstrado no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3: Percentual de troca entre vogais médias e altas.

Atividade diagnóstica



Fonte: pesquisa direta

Hora e Vogelely (2009) sugerem que os casos de elevação das vogais médias pretônicas na escrita representam uma dificuldade para todos os envolvidos no processo de aprendizagem (professor e alunos) porque a variação é entendida como decorrente do apoio que o aluno busca na oralidade e materializa na forma de erro gráfico.

É importante destacar que as variações na escrita da média pretônica têm como motivação não apenas o contexto fonológico da vogal alta na sílaba seguinte, uma vez que o processo de harmonia vocálica pode ser desencadeado também pela influência da consoante seguinte e a consoante precedente. Na atividade diagnóstica constatou-se, por exemplo, na palavra “b[u]lacha” que a consoante bilabial /b/ tem a capacidade de modificar, por elevação, a vogal média pretônica. Da mesma forma, a qualidade da consoante vizinha alterou a grafia das vogais nas palavras “[i]spada” e “b[u]fetada”, que, aparentemente, não apresentam contexto favorável para a harmonia, mas receberam variação na escrita em decorrência das consoantes fricativas /s/ e /f/.

No que se refere à maior ocorrência da variação de /o/ para /u/ do que de /e/ para /i/, os dados encontrados permitem confirmar o que sugere Bisol (1981) ao constatar que a escrita varia porque a vogal alta /i/ tem a capacidade de provocar a alteração tanto da vogal média /e/ quanto da vogal /o/. Isso permite concluir que /i/ atua sobre as duas vogais, enquanto /u/ atua mais fortemente sobre /o/. Sendo assim, a vogal /e/ é influenciada apenas por dois

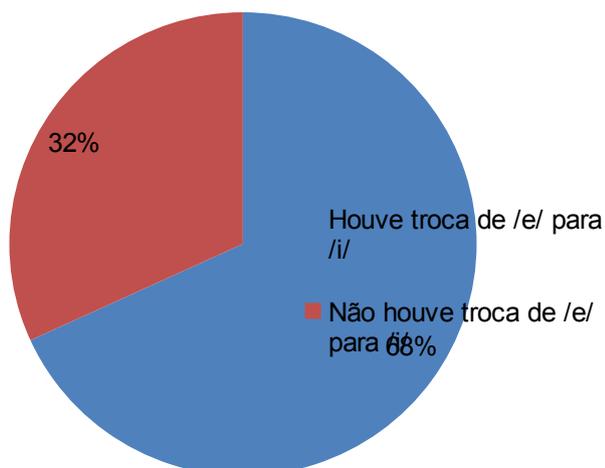
condicionadores: a vogal alta /i/ e consoantes adjacentes. Já a média pretônica /o/ tem três condicionantes: a vogal alta /i/, a vogal alta /u/ e a consoante circunvizinha. Admite-se essa como sendo a causa de a harmonia ser mais recorrente de /o/ para /u/ do que de /e/ para /i/.

Bisol (1981, p. 114) justifica o processo ao afirmar que isso se deve a uma “economia de espaço articulatório”, pois mesmo que /i/ e /u/ sejam vogais altas, ainda assim, possuem níveis de altura diferenciados: /i/ é articulado com a posição mais alta da língua e /u/ articula-se em posição diagonal, estando mais distante de /e/ e mais próxima de /i/ em termos de altura. Desse modo, a autora afirma que a “economia articulatória” é, na verdade, de natureza fisiológica, já que o espaço para a emissão das vogais anteriores é maior do que o das posteriores, o que leva a concluir que /i/, por ser anterior é mais alta que /u/, sendo natural que a influência desta seja maior sobre /o/ do que sobre /e/ porque a elevação de /e/ influenciada por /u/ resultaria em esforço físico articulatório mais alto que a própria vogal alta.

Na atividade 1, em relação ao grupo de palavras em que o aluno pode(ria) confundir a escrita com a vogal /e/ ou /i/, selecionaram-se 22 palavras, em que apenas 15 apresentaram o fenômeno da harmonia vocálica, motivada por contextos como a vogal alta posterior à pretônica, contexto inicial de sílaba, diante de labiais. Os resultados apontam que houve 68% de ocorrências entre as palavras listadas e 7 não sofreram variação (32%), de acordo com o que se pode interpretar no gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Recorrência de erros entre as vogais /e/ e /i/

Harmonia Vocálica entre /e/ e /i/



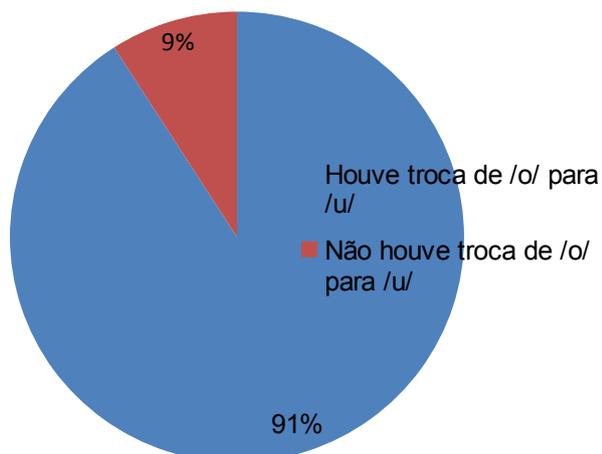
Fonte: pesquisa direta

Entre as vogais /o/ e /u/, das 22 palavras elencadas na atividade diagnóstica, observou-se que 20 delas sofreram alterações na escrita, apontando para cerca de 91% dos casos e 02 (9%) não variaram.

O resultado acima corrobora com os dados encontrados nas análises de Callou e Leite (2002) e Noll (2008). Estes autores chegaram à conclusão de que a variação de /o/ para /u/ é maior do que a transformação de /e/ para /i/. No caso desta pesquisa, o contexto favorecedor da elevação de /o/ para /u/ ocorreu na presença de consoantes labiais (p/b, f/v, m) em, pelo menos, 15 palavras, confirmando o proposto por Bisol (1981) e Callou e Leite (2002) a respeito da influência da consoante contígua à pretônica, motivando a variação. O gráfico 5 aponta para o percentual de trocas entre /e/ e /i/ e entre /o/ e /u/.

Gráfico 5: Recorrência de erros entre as vogais /o/ e /u/

Harmonia Vocálica entre /o/ e /u/



Fonte: pesquisa direta

Os erros encontrados nos textos de escrita espontânea dos alunos do 7º ano foram analisados segundo as razões pelas quais Bisol (1981), Callou e Leite (2002), Callou, Moraes e Leite (2013), Matzenauer (2013), Noll (2008) e Silva (2015) caracterizam o processo de harmonia vocálica com ocorrência condicionada de variação das pretônicas.

6.1.1 Contextos que favoreceram o processo fonológico de harmonia vocálica na escrita dos alunos

Quanto às motivações de ocorrência do fenômeno em estudo, foi possível depreender que a harmonia vocálica tornou-se evidente na escrita dos alunos dentro dos seguintes ambientes fonológicos:

1. Presença de vogal alta na sílaba seguinte;
2. A consoante adjacente;
 - 2.1 consoante palatal (λ);
 - 2.2 consoantes labiais (p/b, f/v, m);
 - 2.3 em contexto inicial de sílaba e diante de sibilantes;
 - 2.4 a consoante lateral (l);
3. Presença de vogal baixa ou média-baixa na sílaba tônica, favorecendo a harmonia por abaixamento.

6.1.2 Harmonia motivada pela vogal alta na sílaba seguinte

Considerando-se os contextos fonológicos que motivaram a harmonia vocálica na escrita dos alunos do 7º ano, no que diz respeito à presença da vogal alta na sílaba seguinte, foram encontradas nos textos dos 18 alunos 191 ocorrências de harmonia vocálica, em que 116 apresentavam vogal alta na sílaba posterior e 75 ocorrências não tinham vogal alta. Isso significa que, do total de palavras em que o aluno poderia trocar a escrita variando a vogal /e/ para /i/ e de /o/ para /u/, em 61% das ocorrências havia a presença de /i/ ou de /u/ na sílaba posterior.

Gráfico 6: total geral de ocorrência de harmonia motivada pela presença de vogal alta na sílaba seguinte



Fonte: pesquisa direta

Em relação ao total geral de palavras listadas na atividade (44 palavras), 27 — entre trocas de e → i e de o → u — tinham vogal alta na sílaba posterior à pretônica e 17 não tinham essa característica. Houve, contudo, casos em que a presença da vogal alta não favoreceu o processo de harmonia, como nas palavras /kɔ.'Ri.da/, /a.lɛ. 'gri.a/. Os dados estão explícitos na tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Palavras com vogal alta na sílaba posterior

Nº total de palavras	44
Palavras com vogal alta na sílaba seguinte (total)	27
Palavras que sofreram harmonia motivada pela vogal alta	21
Palavras em que há a vogal alta, mas que não são afetadas pelo contexto	06
Palavras com outros contextos fonológicos	17

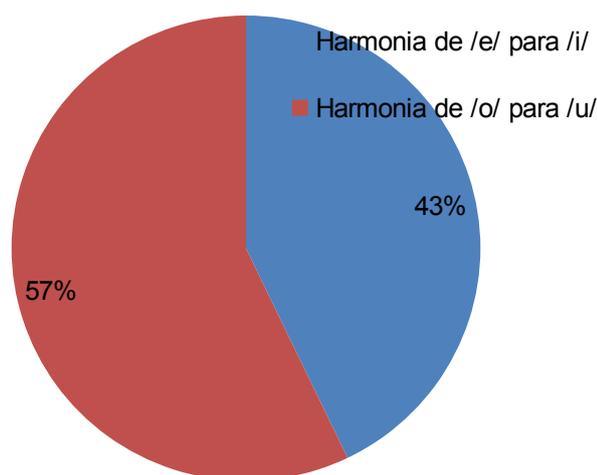
Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

A tabela acima apresenta, de modo geral, a quantidade de palavras listadas na atividade. As palavras que sofreram modificação por apresentar vogal alta são em maior número. Mas a exposição dos dados indica que algumas palavras, mesmo com vogal alta na sílaba seguinte, não foram afetadas por este contexto. Trabalha-se com a hipótese de que a escrita dessas palavras seja de uso mais familiar do aluno. A tabela também aponta que outras palavras, em outros contextos, sofreram harmonia.

O gráfico 7 mostra em percentuais as palavras afetadas pelo fenômeno da harmonia vocálica, tendo como gatilho a vogal alta presente na sílaba seguinte. O gráfico indica que, das 44 palavras da atividade diagnóstica, 9 (43%) apresentaram variação entre vogais médias /e/ e /i/ e 12 palavras (57%) sofreram variação de /o/ e /u/ na escrita dos 18 alunos.

Gráfico 7: Harmonia motivada pela vogal alta na sílaba seguinte.

Percentual de palavras com harmonia



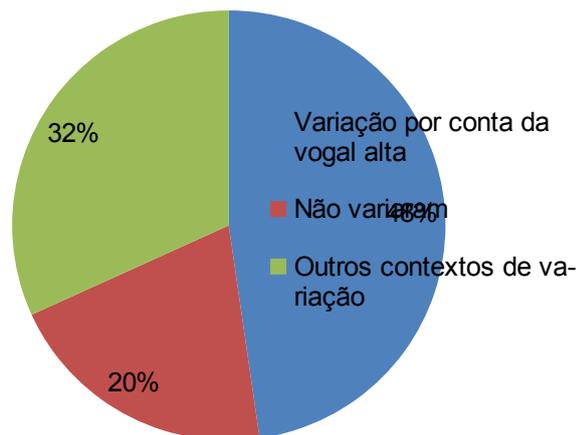
Fonte: pesquisa direta

Do total de 44 palavras listadas nesta atividade, 27 dentre elas apresentavam o contexto fonológico que continha vogal alta /i/ ou /u/ na sílaba tônica. Porém, das 27 palavras, apenas 21 variaram, mesmo que as demais

tivessem vogal alta na sílaba seguinte. Isso representa 48% das motivações para a ocorrência da harmonia vocálica e 32% (14 palavras) das variações aconteceram por conta de outros contextos motivadores e 20% (9 palavras) não sofreram variação. Os dados estão mais bem explicitados no gráfico 8:

Gráfico 8: Harmonia de /e/ para /i/ e de /o/ para /u/ motivada pela vogal alta

Motivação da Harmonia Vocálica



Fonte: pesquisa direta

Do total geral de variação, em que 48% das palavras alteraram-se por influência da vogal alta (ver gráfico acima), 9 delas variaram da média /e/ para a alta /i/. Na análise das ocorrências de harmonia entre a vogal média /e/ e /i/, ocasionada pela vogal alta /i/ na sílaba seguinte, obteve-se o seguinte resultado, exposto na tabela 3 a seguir:

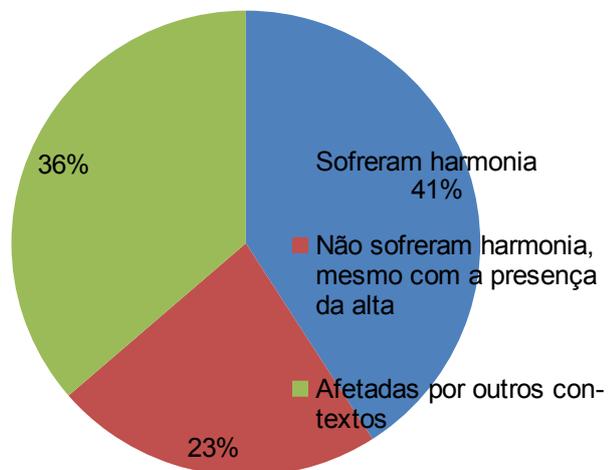
Tabela 3: Harmonia entre /e/ e /i/

Nº total de palavras	22
Palavras com vogal alta na sílaba seguinte	14
Palavras que sofreram harmonia motivada pela vogal alta	09
Palavras não afetadas pelo contexto de vogal alta	05
Palavras com outros contextos fonológicos	08

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

Em termos percentuais, os dados da tabela, agora em gráfico, mostram que o fenômeno estudado, motivado por um /i/ na sílaba contígua representa 41% (9 palavras), segundo o gráfico 10. Desse total, 36% (8 palavras) foram motivados por outros fatores e 23% (5 palavras) não sofreram harmonia, ainda que o contexto fonológico fosse favorável.

Gráfico 9: Harmonia entre /e/ e /i/

Palavras com vogal alta na sílaba adjacente

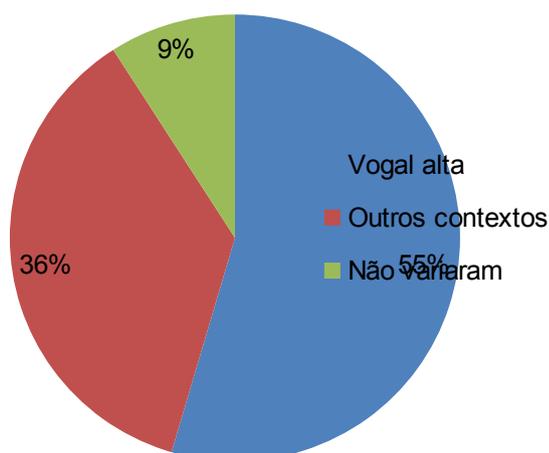
Fonte: pesquisa direta

Esse resultado confirma as análises de Callou e Leite (2002) e Noll (2008), Bisol (1981), quando estes autores afirmam que a vogal alta, adjacente à pretônica, influencia o processo assimilatório do traço de altura, favorecendo a harmonia vocálica.

Já na análise de variação da vogal média /o/ para as altas /i/ e /u/, em 22 palavras elencadas, 20 apresentaram harmonia, sendo que 12 foram influenciadas pela vogal alta, 2 não variaram — 1 não sofreu variação, ainda que houvesse /i/ na sílaba posterior, 1 não variou por ter vogal média-baixa — e 8 receberam variação advinda de outros ambientes fonológicos, conforme demonstra o gráfico 10, abaixo:

Gráfico 10: Harmonia de /o/ para alta /i/ e /u/

Motivação da harmonia



Fonte: pesquisa direta

O resultado mostrado no gráfico permite elaborar a tabela 4, em que os números exatos da ocorrência de variação de /o/ para as altas /i/ e /u/ na escrita dos alunos são detalhados.

Tabela 4: Harmonia de /o/ para a alta /i/ e /u/

Nº total de palavras	22
Palavras com vogal alta na sílaba seguinte	13
Palavras que sofreram harmonia motivada pela vogal alta	12
Palavras não afetadas pelo contexto de vogal alta	1
Palavras que não variaram	1
Palavras que variaram em outros contextos fonológicos	8

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

A análise dos dados permitiu chegar à conclusão de que a vogal alta é um condicionador para o processo de harmonia vocálica, segundo dados coletados dos textos dos alunos do 7º ano. Os resultados confirmam os já revelados por Callou e Leite (2002), Bisol (1981), Callou, Moraes e Leite (2013), Collischonn (2013), Matzenauer (2013), Noll (2008) e Silva (2015), os quais apontam que, nesse contexto, a troca das vogais médias pelas altas é mais recorrente. Collischonn (2013), por exemplo, concebe que esse processo assimilatório da harmonia vocálica das médias pretônicas tem como principal propulsor para a elevação de /e/ e /o/ átonas pretônicas, quando precedem uma sílaba com vogal alta, seja ela /i/ ou /u/.

No que concerne à escrita, a hipótese que se tem para que o processo fonológico de harmonia vocálica ocorra é, principalmente, por apoio da oralidade. Os alunos não conhecem os contextos motivadores, portanto, acredita-se na possibilidade de influência da forma como falam atuando sobre a escrita. Cagliari (2009) categorizou os erros analisados nas produções espontâneas de sua pesquisa e, entre eles, estão os motivados por transcrição fonética, sendo, inclusive, a categoria que apresentou o maior número de casos. Para ele, o aluno escreve *i* em vez de *e*, porque fala [i] e não [e], apontando que a grafia do aluno representa seu modo de falar.

Percebeu-se com isso que os erros ortográficos encontrados nas produções dos alunos são resultantes da interferência da oralidade, uma vez que a escrita reflete a pronúncia do aluno como ocorreu nas palavras “midida” e “gurila”.

Nesse sentido, as palavras sofrem o fenômeno da harmonia vocálica, sendo realizadas com [i] ou com [u]. Observa-se com isso que, o processo comum à fala estende-se também à escrita.

Ressalta-se ainda que, houve casos nesta pesquisa em que havia o contexto favorável, mas o fenômeno não foi identificado, o que autoriza a afirmar que o processo de harmonia vocálica consiste mesmo em uma regra variável, não apenas pela vogal alta, mas pela consoante vizinha e pelos contextos em que havia condicionante favorecedor, mas o fenômeno não foi detectado na escrita dos alunos.

Também foi possível verificar que o processo tornou-se mais evidente com a vogal /o/ do que com a vogal /e/, confrontando os dados encontrados por Freitag (2016, p. 154) em que a pesquisadora afirma que esse processo fonológico é mais comum diante da vogal /e/ do que da vogal /o/.

6.1.3 Harmonia motivada pela consoante adjacente

A respeito da harmonia vocálica motivada pela consoante adjacente, nesse contexto específico, Freitag (2016) afirma que:

a harmonização favorece a elevação das vogais médias e altas que se encontram constantemente implicadas no processo fonológico que modifica o sistema vocálico, de maneira que **a consoante antecedente das vogais médias pode influenciar no alçamento**. Além do mais, a sílaba pretônica apresenta um marco importante na constituição e caracterização dialetal no português brasileiro (FREITAG, 2016. p. 43) (grifo nosso).

Dentro dessa perspectiva, as análises a seguir referem-se às ocorrências de harmonia vocálica motivadas pela influência da consoante circunvizinha.

Em seus estudos, Noll (2008) constatou que algumas consoantes têm a capacidade de favorecer a harmonia ou elevação vocálica. A afirmação tem como base as pesquisas feitas por Callou e Leite (2002). Noll (2008) relata que, das consoantes, as labiais [p, b, f, v, m], junto a um /o/ pretônico tendem a alçar [o] > [u] e favorecem a harmonia.

Morais e Teberosky (1994) afirmam que, em relação à ortografia, existem algumas restrições que permitem a derivação das regras. Contudo, para o autor, algumas regras de uso permitem sua aplicação apenas em determinados contextos, inexistindo em outros. Moraes e Teberosky (1994) citam como exemplo os casos dos fonemas /i/ e /u/, os quais são sempre grafados com O e E, em contexto de sílaba átona final. Entretanto, os autores condenam o fato de não existir regra que permita ao aluno decidir como escrever esses mesmos fonemas e com quais grafemas em outros contextos, como nas sílabas pretônicas (siguro, curuja), por exemplo.

Também Carneiro e Magalhães (2016, p. 4), em pesquisa sobre o sistema vocálico, falam sobre a harmonia vocálica influenciada pela vogal alta da sílaba tônica, mas também afirmam que a consoante adjacente favorece o processo de elevação da vogal da pretônica. As autoras asseguram que o fenômeno de harmonização “pode abranger também as variações do timbre da vogal pretônica, contextualizando-se pelas consoantes circunvizinhas ao invés da sua aplicação pela vogal subsequente” (CARNEIRO; MAGALHÃES, 2016, p. 4).

Observando-se o caráter das consoantes seguintes e precedentes às vogais médias, a análise dos dados encontrados na atividade diagnóstica permitiu obter os seguintes resultados:

Houve variação de /e/ para /i/ sempre que a vogal estava:

1. Com consoante labial /p/ → pirigo → 3 ocorrências;
 → priguiça → 3 ocorrências;
 → pipino → 7 ocorrências;
 → pídido → 2 ocorrências;
2. Com consoante labial /b/ → birimbau → 14 ocorrências;
3. Com consoante labial /m/ → mirtira → 3 ocorrências;
 → mirtido → 4 ocorrências;
 → midida → 2 ocorrências;
 → minino → 2 ocorrências;
 → impate → 9 ocorrências;
4. Com sibilante (alveolar) /s/, em contexto inicial de sílaba:
 → ispada → 4 ocorrências;
 → destruir → 5 ocorrências;
 → desperdício → 5 ocorrências.

Para as variações observadas entre /o/ e /u/, observou-se que a vogal variou sempre que estava:

1. Com consoante labial /p/ → pussível → 3 ocorrências;
2. Com consoante labial /b/ → bunito → 3 ocorrências;
 → bulacha → 3 ocorrências;
 → bufetada → 7 ocorrências;
 → buletim → 1 ocorrências;
3. Com consoante labial /m/ → tumate → 2 ocorrências;
 → cumida → 4 ocorrências;
 → dumingo → 3 ocorrências;
 → cumer → 3 ocorrências;
 → mulecagem → 8 ocorrências;

- muído → 14 ocorrências;
4. Com consoante fricativa /f/: → fulia → 6 ocorrências;
→ furniga → 2 ocorrências;
5. Com consoante fricativa /v/: → chover → 12 ocorrências;
→ suvinar → 16 ocorrências;
6. Com consoante fricativa /z/: → cozinha → 4 ocorrências.

Os mesmos dados apresentados acima serão expostos, na tabela 5, a seguir. O critério de elaboração da tabela foi a ordem das ocorrências de variação, em ordem crescente de classificação e decrescente de ocorrências dos erros.

Tabela 5: Ordem de classificação dos erros.

Ordem	Contexto	Palavras	Ocorrências
1º	Com fricativa /v/	s[u]vinar	16
2º	Com plosiva labial /m/	m[u]ído	14
	Com plosiva labial /b/	b[i]rimbau	14
3º	Com fricativa /v/ e /ʃ/	ch[u]ver	12
4º	Com plosiva labial /m/ (nasal sonora)	[i]mpate	9
5º	Com plosiva labial /m/	m[u]lecagem	8
6º	Com plosiva labial /p/ e vogal alta /i/	p[i]pino	7
	Com de plosiva labial /b/ e fricativa /f/	b[u]fetada	7
7º	Com fricativa /f/ e vogal alta /i/	f[u]lia	6
8º	Com fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba	d[i]struir d[i]spedício	5 5
	Com fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba com consoante labial /p/	[i]spada	4
9º	Com plosiva labial /m/ e vogal alta /i/	m[i]tidu	4
	Com velar /k/, plosiva labial /m/ e vogal alta /i/	c[u]mida	4
	Com velar /k/, fricativa /z/ e vogal alta /i/	c[u]zinha	4
10º	Com labial /p/ e vogal alta /i/ e velar /g/	p[i]rigu pr[i]guiça	3 3
	Com plosiva labial /m/ e vogal alta /i/ e consoante nasal /n/	m[i]ntira	3
10º	Com plosiva labial /p/ e vogal alta /i/	p[u]ssível	3
	Com plosiva labial /b/ e vogal alta /i/	b[u]nito	3
	Com plosiva labial /b/	b[u]lacha	3
	Com plosiva labial /m/ e vogal alta /i/	d[u]mingo	3
	Com velar /k/ e plosiva labial /m/	c[u]mer	3

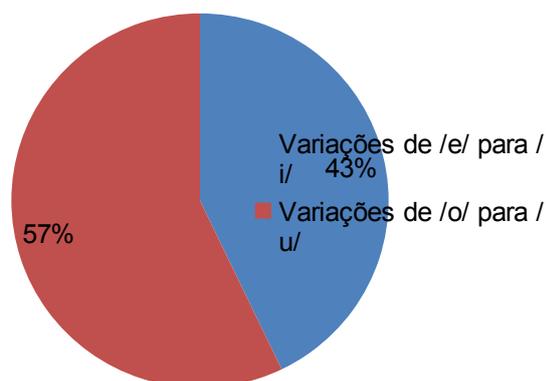
11º	Com plosiva labial /p/ e vogal alta /i/	p[i]dido	2
	Com plosiva labial /m/ e vogal alta /i/	m[i]dida	2
		M[i]nino	2
	Com plosiva labial /m/	t[u]mate	2
	Com fricativa /f/ e vogal alta /i/	f[u]rmiga	2
12º	Com plosiva labial /b/	b[u]letim	1
TOTAL DE OCORRÊNCIAS			154

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

A observação dos dados possibilitou constatar que a variação da média pretônica foi maior em relação à permuta de /o/ para /u/ do que em relação à de /e/ para /i/. Nesse contexto em que a consoante adjacente é o fator que causa a harmonia, verificou-se que, nas atividades dos alunos, as consoantes labiais e as fricativas exercem muita influência na variação da escrita, confirmando as descobertas feitas por Noll (2008) e por Callou e Leite (2002). Os autores citados apontam que essa influência é maior de /o/ para /u/. Os dados também ratificam que o processo que ocorre na fala do aluno também é transportado para a escrita.

Gráfico 11: Ocorrências de variação de /e/ e /o/

Percentual de ocorrência de variações na escrita



Fonte: pesquisa direta

Callou e Leite (2002) verificaram, em seu estudo, que as consoantes labiais alteram apenas /o/, mesmo que haja uma vogal baixa na sílaba posterior à pretônica, explicado porque, ainda que a vogal não seja favorável à elevação, o fenômeno aconteceu motivado pelos contextos precedente e seguinte.

Isso pôde ser confirmado nos dados desta pesquisa, junto aos alunos do 7º ano, examinando-se a grafia das palavras /bulacha/, /bufetada/ e /mulecagem/. Contudo, notou-se ainda que esse fenômeno também pode ser observado na variação de /e/ para /i/, como na palavra /impate/, em que há vogal baixa na sílaba tônica. Nesse caso, há duplo fator condicionante do processo: a consoante labial e a vogal em contexto inicial de sílaba.

Alguns autores, como Hora e Vogelely (2013) ressaltaram também que determinadas consoantes — plosivas e as velares /k/ e /g/ são fatores que condicionam o que ele chamou de alteamento ou elevação. Os autores encontraram dados que demonstram que, dentre as consoantes que influenciam na elevação estão /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/.

Hora e Vogelely (2013) também destacam que, se a vogal média pretônica estiver em início de palavra, seguida de fricativa coronal, há tendência à elevação. Os pesquisadores observaram que há um processo de elevação por redução, em que o padrão silábico mais propício é o CV+/S/ e o V+/S/.

Em consonância com estas observações, verificou-se nos textos dos alunos do 7º ano que houve ocorrências deste tipo analisado por Hora e Vogelely (2013). Em palavras como /distruir/, /disperdício/ e /ispada/, têm-se os mesmos padrões silábicos referidos pelos pesquisadores e que, em apenas um /distruir/, a harmonia, de fato, ocorreu, uma vez que havia vogal alta na sílaba seguinte. No caso da palavra /disperdício/ a vogal alta favoreceu a elevação. Em /ispada/ não se nota a presença da vogal alta, contudo a elevação da pretônica ocorreu assim mesmo. A motivação, nesses casos, é a presença da vogal média em início de palavra, seguida de fricativa /s/.

Ainda a respeito das palavras /distruir/, /disperdício/ e /ispada/, um fato interessante é que após essas palavras, na atividade, havia a palavra /disfarce/. Observou-se que, das 18 amostras de textos, 11 grafaram a palavra como /desfarce/. Nota-se, portanto, uma tentativa de acerto por parte do estudante, na escrita da palavra, ao fazer uma hipercorreção.

A respeito dos fatores que condicionam a elevação da vogal média pretônica — vogal alta na sílaba tônica e consoante circunvizinha —, Hora e Vogelely (2013) consideram que os dois condicionantes favorecem processos distintos, visto que, na harmonia vocálica, as vogais assumem traços de

segmentos vizinhos, como a altura de uma vogal alta presente na sílaba seguinte, como em p[e]pino > p[i]pinu, c[o]ruja > c[u]ruja; já na redução vocálica há uma certa “economia articulatória” influenciada pela consoante contígua que promove a elevação.

6.2 Ditado Imagético

A segunda atividade aplicada na turma de 7º ano constituiu-se de um ditado imagético que continha 20 figuras: 10 referentes a palavras em que seria possível troca na escrita de /e/ e 10 voltadas à escrita de /o/. As palavras foram selecionadas de acordo com os possíveis contextos de realização de troca das vogais. No ditado imagético, os alunos deveriam escrever as seguintes palavras: na permuta de /e/ → /i/ as palavras são: *estrela, tesoura, vestido, cemitério, empregada, enxada, escorpião, barbeador, besouro, esquilo*; em relação à variação de /o/ → /u/, o aluno deveria completar com *colher, mochila, fogueira, morcego, fogão, policial, coelho, toalha, costureira, botijão*. Esta atividade encontra-se apresentada a seguir:

Quadro 18: atividade II – Ditado Imagético

Escola: _____				
Codó - MA, _____ de _____ de 2016.				
Aluno(a): _____			Série: 7º ano	
Professora: Meirydianne Chrystina			Disciplina: Língua Portuguesa	
<u>DITADO IMAGÉTICO</u>				
1. Observe as imagens abaixo e escreva o nome de cada uma:				
				
_____	_____	_____	_____	_____

				
2. Observe as imagens abaixo e escreva o nome de cada uma:				
				
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
				
_____	_____	_____	_____	_____

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

No dia da aplicação desta atividade, somente 25 dos 36 alunos estavam presentes. Todavia, apenas os textos de 15 deles apresentaram as variações referentes ao processo de harmonia vocálica analisados nesta pesquisa, um percentual de 42% de amostras no total geral de alunos. Considerando a totalidade de alunos e a quantidade de palavras listadas (20 palavras para 15 alunos) percebe-se que os acertos foram maiores do que os

erros (de 300 palavras totais, os alunos erraram 113, acertando, portanto, 187).

Os dados podem ser visualizados na tabela 6 a seguir:

Tabela 6: Análise das ocorrências de harmonia vocálica por aluno

Aluno	Total de erros	Harmonia entre /e/ e /i/:	Harmonia entre /o/ e /u/:
Aluno 1	11	3	8
Aluno 2	10	5	5
Aluno 3	10	5	5
Aluno 4	10	6	4
Aluno 5	9	5	4
Aluno 6	9	7	2
Aluno 7	9	4	5
Aluno 8	7	2	5
Aluno 9	6	3	3
Aluno 10	6	2	4
Aluno 11	6	-	6
Aluno 12	5	1	4
Aluno 13	5	3	2
Aluno 14	5	3	2
Aluno 15	5	4	1
Total	113	53	60

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

Tabela 7: Análise percentual dos erros e acertos dos alunos.

Aluno	Erros	Percentual total de erros	Harmonia /e/ → /i/	Harmonia /o/ → /u/	Percentual total de acertos
Aluno 1	11	55%	27%	28%	45%
Aluno 2	10	50%	25%	25%	50%
Aluno 3	10	50%	25%	25%	50%
Aluno 4	10	50%	30%	20%	50%
Aluno 5	9	45%	25%	20%	55%
Aluno 6	9	45%	35%	10%	55%
Aluno 7	9	45%	20%	25%	55%
Aluno 8	7	35%	10%	25%	65%
Aluno 9	6	30%	15%	15%	70%
Aluno 10	6	30%	10%	20%	70%
Aluno 11	6	30%	0%	30%	70%
Aluno 12	5	25%	5%	20%	75%

Aluno 13	5	25%	15%	10%	75%
Aluno 14	5	25%	15%	10%	75%
Aluno 15	5	25%	20%	5%	75%
Total	113				

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

A análise das amostras foi realizada observando-se os contextos motivadores para o processo fonológico de harmonia vocálica, os quais são a vogal alta na sílaba seguinte, a qualidade da consoante adjacente, a pretônica em contexto inicial de sílaba.

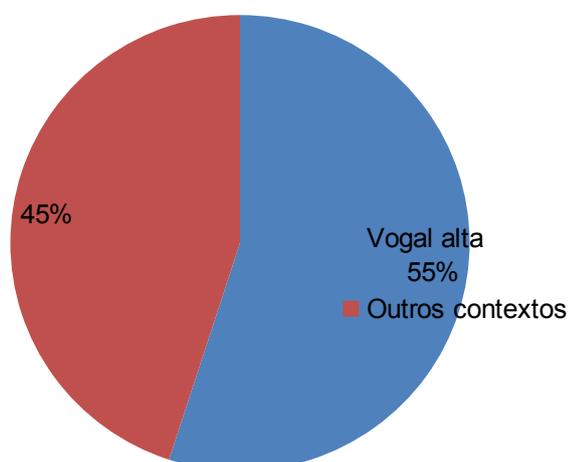
Acredita-se que a justificativa para a quantidade de acertos ser maior do que o número de erros deva-se, mais uma vez, à oralidade. A influência da fala quando o aluno ditou/pronunciou as palavras deve ter interferido na escrita dos demais.

6.2.1 Harmonia motivada por vogal alta

Na segunda atividade — ditado imagético — 20 palavras foram elencadas no ditado e, após análise dos dados, constatou-se que, em 11 delas o ambiente fonológico apresentava vogal alta na sílaba seguinte. As palavras são: na variação de /e/ → /i/, *tesoura*, *vestido*, *cemitério*, *escorpião*, *besouro*, *esquilo*; na variação de /o/ → /u/ *mochila*, *fogueira*, *policia*, *costureiro*, *botijão*. Em termos percentuais, a análise representa que em 55% das palavras da atividade havia vogal alta na sílaba posterior. Observem-se os dados no gráfico 12, abaixo:

Gráfico 12: Harmonia motivada por vogal alta

Motivação para a Harmonia Vocálica



Fonte: pesquisa direta

Na atividade em análise, os resultados da tabela 8 mostram qual o percentual de erros por aluno na grafia das palavras constantes no exercício. Pode-se observar o total de erros por aluno, os percentuais e se os erros ocorreram com a vogal média pretônica /e/ ou /o/.

Tabela 8: Percentual de erros motivados por vogal alta na sílaba posterior à pretônica.

Aluno	Total de Erros	Erros em palavras com vogal alta	Erros de Harmonia de /e/ para /i/	Erros de Harmonia de /o/ para /u/	Percentual do total de erros
Aluno 1	11	5	1	4	45%
Aluno 2	10	5	3	2	50%
Aluno 3	10	6	3	3	60%
Aluno 4	10	5	3	2	50%
Aluno 5	9	5	2	3	55%
Aluno 6	9	5	3	2	55%
Aluno 7	9	5	2	3	55%
Aluno 8	7	4	2	2	57%
Aluno 9	6	4	2	2	66%
Aluno 10	6	4	1	3	66%
Aluno 11	6	3	3	-	50%
Aluno 12	5	3	-	3	60%
Aluno 13	5	4	2	2	80%
Aluno 14	5	3	2	1	60%
Aluno 15	5	2	1	1	40%
Total	113	63	30	33	56%

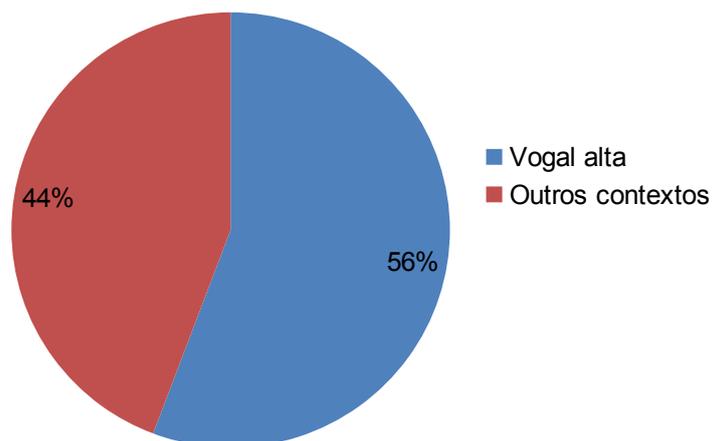
Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

Em suma, no total geral das 113 ocorrências de harmonia vocálica, em 63 delas o contexto motivador para o fenômeno foi a vogal alta *i* ou *u* na sílaba seguinte. Isso significa que 56% dos casos de harmonia vocálica, em todas as ocorrências na escrita dos alunos, ocorreram porque havia um /o/ ou um /u/ na sílaba posterior à pretônica. Dos 63 casos encontrados, 30 referem-se à troca

de /e/ para /i/ e 33, à troca de /o/ para /u/, conforme demonstrado nos gráficos 13 e 14 a seguir:

Gráfico 13: Percentual total dos casos de harmonia vocálica motivados por vogal alta

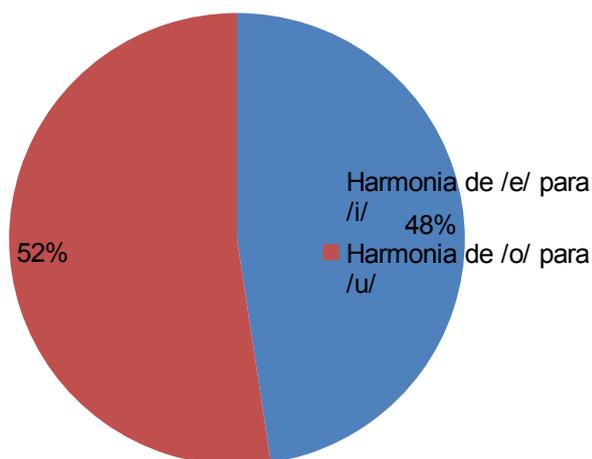
Total de ocorrências de harmonia vocálica na atividade 2



Fonte: pesquisa direta

Gráfico 14: Percentual de harmonia vocálica entre /e/ e /i/ e entre /o/ e /u/, tendo como gatilho a vogal alta.

Harmonia motivada pela vogal alta



Fonte: pesquisa direta

6.2.2 Harmonia motivada por consoante adjacente

A análise dos dados desta atividade permitiu assinalar outros contextos motivadores para a ocorrência do fenômeno da harmonia vocálica em comparação aos dados da atividade anterior que, além das consoantes já mencionadas como as labiais e fricativas, as consoantes palatais também favoreceram o processo.

Os dados confirmam os já observados nos escritos de Callou, Moraes e Leite (2013) acerca das consoantes adjacentes como favorecedoras da elevação. Os pesquisadores afirmam que a consoante palatal /ʎ/ tem a capacidade de influenciar ambas as vogais /e/ e /o/, como ocorreu no texto dos alunos com a palavra c[u]lher. Chegou-se a essa conclusão pelo fato de não haver vogal alta na sílaba posterior. Portanto, conclui-se que é mesmo a consoante palatal /ʎ/ que condiciona o processo nesse caso, como também na palavra c[u]elho, igualmente constante na referida atividade. A quantidade de ocorrências de harmonia, bem como a ordem de importância, o contexto fonológico e as palavras que sofreram alteração na grafia constam na tabela 9 abaixo:

Tabela 9: Ordem de classificação de ocorrências de harmonia vocálica motivada por consoante contígua

Ordem	Contexto	Palavras	Ocorrências
1º	Com consoante labial /b/ e hiato	Barb[i]ador	13
2º	Com consoante labial /b/ e fricativa /s/ e vogal alta /u/	B[i]souro	12
	Com consoante labial /b/ e vogal alta /i/	B[u]tijão	12
3º	Com fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba e vogal alta /i/	C[i]mitério	9
4º	Com consoante labial /m/ em contexto inicial de sílaba	[i]mpregada	8
	Com consoante labial /m/	M[u]rcego	8
	Com consoante velar /k/ e vogal alta /u/	C[u]stureira	8
5º	Com consoante nasal /n/ em contexto inicial de sílaba.	[i]nchada	7
	Com consoante fricativa /f/	F[u]gão	7
6º	Com consoante labial /m/ e vogal alta	M[u]chila	5
7º	Com consoante velar /k/ e consoante palatal /ʎ/	C[u]lher	4
8º	Com consoante fricativa /z/ e vogal alta /u/	T[i]soura	3
	Com consoante fricativa /v/ e vogal alta /i/	V[i]stido	3
	Com consoante fricativa /f/ e vogal alta /i/	F[u]gueira	3
	Com consoante labial /p/ e vogal alta	P[u]lcial	3

8º			
9º	Com consoante fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba	[i]squito	2
	Com consoante palatal /ʎ/ e hiato	T[u]alha	2
10º	Com consoante fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba	[i]strela	1
	Com consoante fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba	[i]scorpião	1
	Com consoante velar /k/ , consoante palatal /ʎ/ e hiato	C[u]elho	2
Total de ocorrências			113

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

Assim, confirma-se o exposto por Callou e Leite (2010, p. 41) quando as autoras explicam os contextos de ocorrência das átonas pretônicas, pontuando que, além da vogal alta condicionando o processo, as consoantes circunvizinhas também influenciam na harmonia, dentre as quais se podem citar: a consoante lateral palatal, grafada lh /ʎ/ e as consoantes labiais (p/b, f/v, m).

É importante citar, neste tópico, a dificuldade de precisar os dados de ocorrências de harmonia vocálica em termos percentuais, visto que há muitas palavras que sofreram alteração por conta de duplo fator condicionante, ou seja, além de haver vogal alta na palavra, havia também uma ou duas consoantes adjacentes que contribuíram para a harmonia.

Ainda nesta atividade, observou-se outro fator que condicionou a harmonia vocálica /e/ → /i/ e /o/ → /u/, conforme Hosokawa e Silva (2010) que apontam o que Câmara Jr. ([1970] 2015) já havia concluído: também há influência na alteração das vogais médias [e] e [o] pretônicas se a sua presença ocorre em hiato com um [a] tônico. Nos dados da presente pesquisa, esse contexto fonológico comprovou-se no ditado imagético com os alunos em palavras como barb[i]ador e t[u]alha. Câmara Jr ([1970] 2015) chamou de neutralização — modo genérico — aos fenômenos que envolvem alteração na grafia das vogais. Porém, no caso de alteração por hiato com [a] tônico, recebe outra denominação: debordamento vocálico.

Hosokawa e Silva (2010) afirmam não acreditar que a elevação das médias pretônicas se deva exclusivamente à harmonização vocálica. Para as

autoras, essa elevação ocorre mais por conta de coarticulação entre consoantes e vogais do que harmonia propriamente dita.

No que tange à oralidade, Callou, Moraes e Leite (2010) argumentam que, nos casos em que ocorre alteração vocálica presente em palavras como [i]special, d[i]sfile e d[u]ença significa que existe o que os autores nomearam de variação sensível ainda ao padrão silábico: sílabas iniciais travadas por /S/ e em hiatos. Para a escrita, reafirma-se a hipótese de que a motivação para os erros encontrados sejam não apenas os contextos motivadores para o processo. Reitera-se que os dados analisados refletem a interferência da oralidade na escrita. Os resultados mostram que a influência da oralidade é evidência de que os alunos ainda têm dificuldades em compreender as diferenças entre oralidade e escrita. Isso permite afirmar que o aluno comete esses erros porque busca na oralidade uma correspondência sonora para construir a escrita e o faz motivado pela tentativa de representar na escrita a forma que utiliza na fala.

Conforme já explanado nesta pesquisa, esperava-se que os erros por harmonia vocálica fossem bem menos encontrados na escrita dos alunos nesta fase de escolarização. Acredita-se que, tanto o apoio da oralidade quanto o pouco contato com atividades de leitura e escrita fora da escola sejam também razões que contribuem para a dificuldade do aluno em relação à escrita.

6.3 Ditado Oral

A atividade com ditado possibilita um mapeamento das dificuldades ortográficas que o aluno apresenta. Segundo Vichessi (2009), essa prática em sala de aula constitui-se como “um instrumento que serve bem como uma forma de avaliação”. Essa é uma importante ferramenta no que diz respeito aos problemas de escrita que os alunos têm em relação à grafia de possíveis palavras ou grupo de palavras em estudo.

Com esse intuito, a terceira atividade realizada com a turma do 7º ano foi um ditado. Nela, a escrita foi materializada e pôde-se perceber que a maior parte das alterações de escrita feitas pelos alunos, segundo depoimento dos próprios, ocorreu por conta da forma como falam.

Assim, observaram-se mais erros de escrita nesta atividade do que nas anteriores. Para que a fala do professor não interferisse na escrita dos alunos, um aluno de outra sala foi convidado para pronunciar as palavras aos colegas de série. A fim de garantir o mínimo de interferência possível, as palavras deveriam ser pronunciadas de modo natural — sem artificializar a pronúncia — conforme propõe Zorzi (2009) ao postular que, no ditado:

as palavras devem ser lidas de modo natural e claramente, isto é, da maneira como são pronunciadas normalmente nas conversações espontâneas. Não forçar a pronúncia artificial das palavras, ou seja, não produzir a palavra da forma como se escreve quando esta é diferente da forma natural de falar (ex: “tesoura” é o modo de escrever, enquanto “tisora” é o modo de falar (ZORZI, 2009; p. 55).

Com base nesses aspectos, procedeu-se à atividade sob a forma de ditado com o objetivo de garantir ocorrências ortográficas específicas do português. No decorrer da atividade, não se deram pistas para os alunos acerca da forma como as palavras deveriam ser escritas, embora eles perguntassem se era com *e* ou com *i*, ou se eram grafadas com *o* ou com *u*. A lista de palavras foi elaborada com o fim de verificar essa troca na escrita ortográfica dos alunos e analisar como eles consideram ser a escrita das palavras listadas. Além disso, com vistas a não interferir tanto na escrita, ficou estabelecido que cada palavra não poderia ser pronunciada mais do que duas vezes.

Nesta atividade, foram ditadas 40 palavras: 20 com possibilidade de troca da vogal /e/ por /i/ e 20 com possibilidade de troca de /o/ por /u/, segundo quadro 19, a seguir:

Quadro 19: Ocorrências de Harmonia Vocálica na atividade Ditado

Com possibilidade de troca de /e/ → /i/	Ocorrências de troca	Com possibilidade de troca de /o/ → /u/	Ocorrências de troca
1. Ceará	(9)	1. Abotoar	(11)
2. Tesoureiro	(11)	2. Moléstia	(9)

3. Senhora	(6)	3. Poeira	(9)
4. Esquecimento	(0)	4. Político	(9)
5. Destaque	(12)	5. Fogareiro	(11)
6. Vereador	(8)	6. Ferroada	(10)
7. Pendurado	(12)	7. Cochilar	(11)
8. Governador	(1)	8. Voadeira	(12)
9. Endereço	(7)	9. Moela	(10)
10. Segundo	(3)	10. Capoeira	(9)
11. Detrás	(7)	11. Sossegado	(12)
12. Peruca	(8)	12. Botija	(11)
13. Desconfiado	(10)	13. Botina	(11)
14. Espetinho	(2)	14. Compadre	(6)
15. Sobrenome ¹⁸	(3)	15. Bocado	(12)
16. Redemoinho	(10)	16. Borracha	(9)
17. Mendigo	(3)	17. Comilão	(9)
18. Pelotão	(12)	18. Começo	(6)
19. Enquadrar	(7)	19. Fortuna	(12)
20. Recheado	(9)	20. Botequim	(12)
Total= 341	140		201

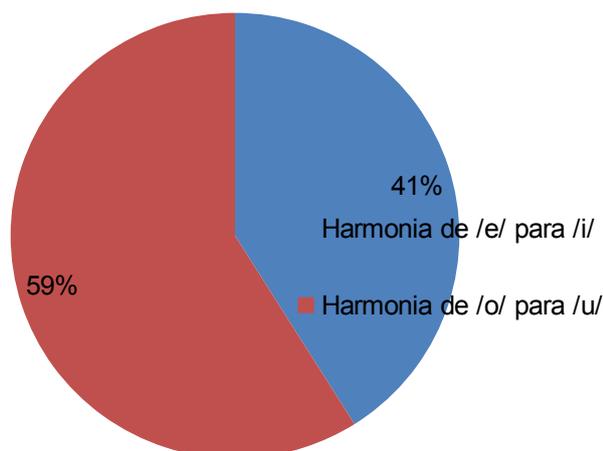
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Conforme atesta o quadro acima, as palavras selecionadas para compor esta atividade contemplam os possíveis contextos de harmonia vocálica com as médias pretônicas /e/ e /o/ para as altas correspondentes /i/ e /u/. O total de cada troca expõe que a problemática maior ocorre com a vogal /o/ em posição pretônica, em que as 20 palavras selecionadas apresentaram um total de 201 ocorrências de troca. Em termos percentuais, esse total permite obter o seguinte resultado, segundo o gráfico 15, adiante:

Gráfico 15: Percentual do total de Harmonia Vocálica

18 Na palavra “sobrenome”, a maioria dos alunos escreveu utilizando procedimento inadequado de segmentação: junção-separação (ZORZI, 2009), grafando a palavra como “sobre nome” ou como “sobri nome”.

Ditado - percentual total de Harmonia Vocálica



Fonte: pesquisa direta

As trocas entre as vogais médias-altas /e/ e /o/ e as altas correspondentes /i/ e /u/ ocorreram em 39 das 40 palavras constantes nesta atividade — somente a palavra “esquecimento” não variou em nenhuma das amostras observadas —, sendo mais recorrentes as trocas de /o/ para /u/, de acordo com o que evidencia o quadro 20, abaixo:

Quadro 20: Exemplos de erros produzidos pelos alunos

Exemplos de erros produzidos na atividade	
Troca de /e/ → /i/	Troca de /o/ → /u/
1. Ciara / Ciará / Siará	1. Abutua(r) / abotuar / abutoar
2. Tisoreiro / tisorero	2. Mulestiar / mulestia
3. Siora / sinhora	3. Puera / pueira
4. Esquecimento	4. Pulitico / pulítico
5. Distaqui / distaque	5. Fugareiro / fugarero
6. Veriado(r)	6. Feruada / ferruada
7. Pindurado	7. Cuxila(r) / cuchila(r)
8. Guvernado(r)	8. Vuadera / vuadeira
9. Indereço / Inderessu	9. Muela
10. Sigundo	10. Capuera / capueira
11. Dítroz	11. Sucegado / Sussegado
12. Piruca	12. Butija
13. Disconfiado	13. Butina
14. Ispetinho / Ispetim	14. Cupadri / Cumpadre
15. Sobrinome / sobre nome	15. Bucado
16. Redimuió / redimuiño / ridimuiño	16. Cumilão
17. Mimdigo / Mindingu / Míndigo	17. Cumeso / Cumeço
18. Pilotão / pilotam	18. Buraxa / burracha / burraxa
19. Inquadra(r) / imquadra(r)	19. Furtuna / futuna
20. Rexiado / rechiado	20. butiqui / butiquim

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Observa-se ainda que os alunos, na escrita ortográfica, nesta atividade, não apenas efetuaram a troca de vogais médias-altas por altas, como também materializaram outros tipos de erros como, por exemplo, erros por representações múltiplas, por apoio da oralidade, troca de letras e omissões (monotongações e reduções).

Na tabela a seguir, são apresentadas análises dos erros encontrados por alunos e o total geral de erros nesta atividade, no que concerne à harmonia vocálica, conforme atesta a tabela 10, abaixo:

Tabela 10: Total de erros por aluno e total geral de erros encontrados na atividade

Aluno	Total de erros	Harmonia entre /e/ e /i/:	Harmonia entre /o/ e /u/:
Aluno 1	34	14	20
Aluno 2	32	14	18
Aluno 3	31	14	17
Aluno 4	31	12	19
Aluno 5	30	12	18
Aluno 6	30	10	20
Aluno 7	30	12	18
Aluno 8	29	13	16
Aluno 9	26	8	18
Aluno 10	26	11	15
Aluno 11	21	10	11
Aluno 12	21	10	11
Total Geral	341	140	201

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

A seguir, apresenta-se o percentual de erros de cada aluno na escrita das 40 palavras listadas para esta atividade, envolvendo as duas formas de variação da escrita de /e/ e /i/ e /o/ e /u/. Os dados constam na tabela 11, a seguir:

Tabela 11: Percentual de erros por aluno e por tipo de motivação de harmonia vocálica

Aluno	Erros	Percentual total de erros	Harmonia /e/ → /i/	Harmonia /o/ → /u/	Percentual total de acertos
Aluno 1	34	85%	41%	59%	15%

Aluno 2	32	80%	44%	56%	20%
Aluno 3	31	77%	45%	55%	23%
Aluno 4	31	77%	39%	61%	23%
Aluno 5	30	75%	40%	60%	25%
Aluno 6	30	75%	33%	67%	25%
Aluno 7	30	75%	40%	60%	25%
Aluno 8	29	72%	45%	55%	28%
Aluno 9	26	65%	31%	69%	35%
Aluno 10	26	65%	42%	58%	35%
Aluno 11	21	52%	48%	52%	48%
Aluno 12	21	52%	48%	52%	48%
Total =	341				

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

6.3.1 Dos contextos motivadores para a harmonia vocálica no ditado

A teoria proposta para este trabalho aponta que os contextos fonológicos que mais favorecem o processo de harmonia vocálica são a vogal alta na sílaba tônica, a consoante adjacente — consoante palatal lh //l/; a consoante lateral //l/; consoantes labiais (p/b, f/v, m); consoantes que acompanham vogal em contexto inicial de sílaba e diante de sibilantes — e a presença de vogal baixa ou média-baixa na sílaba tônica, favorecendo a harmonia por abaixamento.

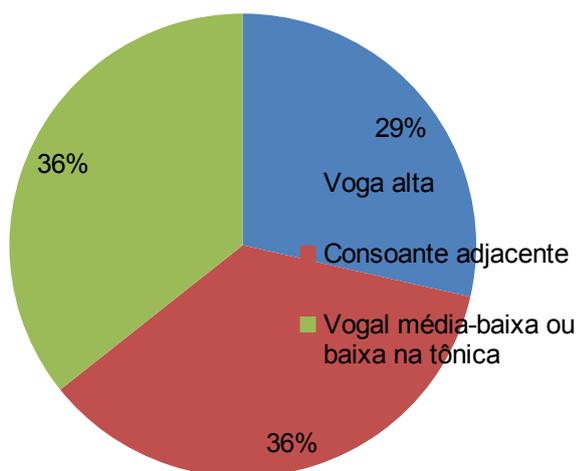
Nos textos analisados, percebeu-se que todas essas motivações, em maior ou menor grau são evidentes na escrita dos alunos, sendo mais recorrente o ambiente fonológico da vogal alta como gatilho para a harmonia e a qualidade da consoante adjacente, especialmente se esta for uma labial.

6.3.1.1 Harmonia motivada por vogal alta

Observa-se no gráfico 16, abaixo, que a motivação para o processo fonológico da harmonia vocálica foi a influência da consoante adjacente e a vogal média-baixa ou baixa que favoreceram a variação na escrita dos alunos.

Gráfico 16: Motivações da harmonia vocálica no ditado

Motivações da Harmonia Vocálica de /e/ para /i/



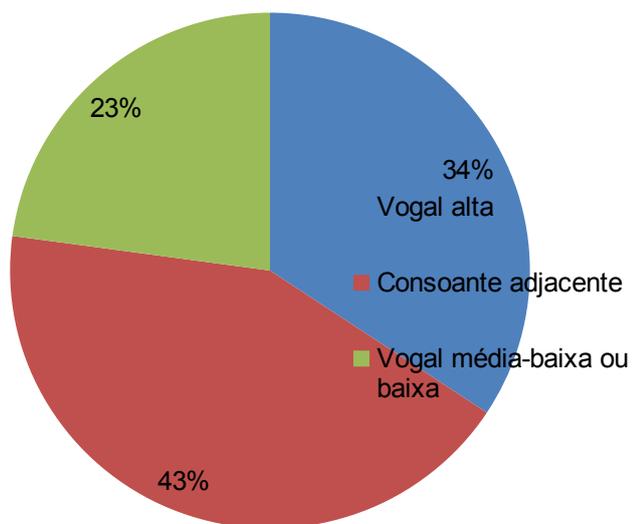
Fonte: pesquisa direta

No ambiente de troca na escrita de /e/ para /i/, apenas 8 das 20 palavras listadas apresentavam vogal alta. E, nessas palavras, houve harmonia vocálica, à exceção da palavra “esquecimento”, que, apesar de conter vogal alta, não apresentou variação.

Já na variação na escrita de /o/ para /u/, 12 das 20 palavras apresentavam esse contexto, o que representa um percentual de 34%. A justificativa para que a motivação seja maior de /o/ para /u/ do que de /e/ para /i/ é o fato de que, no primeiro caso, havia mais palavras com vogal alta do que, no segundo. Observem-se esses dados no gráfico 17, abaixo:

Gráfico 17: Motivações da Harmonia Vocálica no Ditado

Motivação da Harmonia Vocálica de /o/ para /u/



Fonte: pesquisa direta

6.3.1.2 Harmonia motivada por consoante adjacente

A comparação entre os gráficos 16 e 17 na figura 4, a seguir, possibilita verificar as ocorrências de harmonia vocálica motivadas por consoantes adjacentes.

A figura mostra que, no gráfico 16, vê-se que ocorreram 36% dos casos de harmonia vocálica influenciados pela consoante vizinha nas trocas de /e/ por /i/. Já no gráfico 17, a figura 4, a seguir, evidencia que, em 43% das trocas de /o/ para /u/, a consoante circunvizinha é o fator determinante. Novamente, a variação de /o/ para /u/ é mais frequente do que as trocas de /e/ por /i/, confirmando as descobertas de Noll (2008) e Callou e Leite (2002), os quais afirmam que a troca de /o/ para /u/ é maior do que a de /e/ para /i/, especialmente se a consoante vizinha for uma consoante labial.

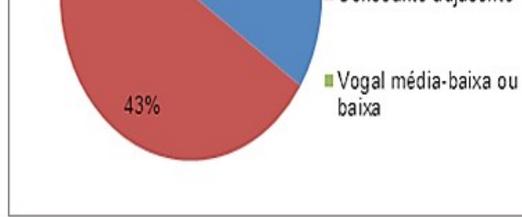
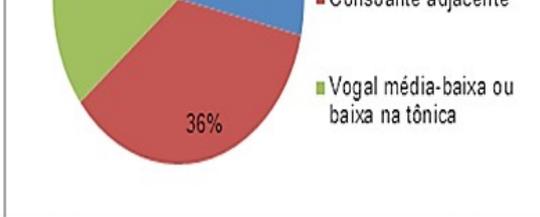
Figura 4: Comparação entre as ocorrências de harmonia vocálica de /e/ para /i/ e de /o/ para /u/

Gráfico 16: Motivações da harmonia vocálica no ditado



Gráfico 17: Motivações da Harmonia Vocálica no Ditado





Observe-se o exposto no quadro 21, abaixo, que a quantidade de palavras selecionadas não foi regular no tocante ao contexto motivador.

Quadro 21: Quantidade de palavras por contexto motivador

Motivações		Harmonia de /e/ para /i/	Harmonia de /o/ para /u/
	Vogal alta		8
Consoante adjacente		10	15
Vogal média-baixa ou baixa		10	8

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Pode-se observar que, na figura 4, acima, em 36% dos casos de troca na escrita de /e/ para /i/ e em 43% das ocorrências de /o/ para /u/ a qualidade da consoante adjacente foi o fator que motivou a harmonia. Nos contextos estudados, as consoantes que favoreceram o processo de harmonia vocálica foram, especialmente, as: labiais /p/, /b/, /m/; fricativas /f/, /v/, /s/, /ʃ/; a nasal /n/; a lateral /l/.

6.3.1.3 Harmonia motivada pela vogal média-baixa ou baixa

Nos dados analisados, constatou-se que, em 18 das 40 palavras do ditado — 10 de /e/ para /i/ e 8 de /o/ para /u/ —, havia vogal média-baixa ou baixa na sílaba tônica. Embora esse não seja um fator para a harmonia vocálica, observou-se que a vogal média-baixa ou baixa ocasionou a elevação,

uma vez que não havia vogal alta na sílaba tônica e nem a consoante contígua influenciou o processo.

O quadro 22, a seguir, detalha, em ordem de maior recorrência dos erros, os contextos que favoreceram o processo de harmonia vocálica das pretônicas no ditado.

Quadro 22: Contexto favorável à harmonia vocálica

Ordem	Harmonia de /e/ para /i/	Harmonia de /o/ para /u/	Contexto	Palavras	Ocorrências
1º	X		Com fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba;	D [i]staque	12
			Com labial /p/ + vogal alta	P [i]ndurado	12
			Com labial /p/	P [i]lotão	12
		X	Com fricativas /f/, /v/, /s/	V [u]adeira F [u]rtuna S [u]ssegado	12 12 12
	Com labial /b/ + vogal alta /i/		B [u]cado B [u]t[i]quim	12 12	
2º	X		Com vogal alta	T [i]soureiro	11
		X	Com labial /b/ + hiato com a vogal /a/	Ab [u]t[u]ar	11
			Com labial /b/ + vogal alta /i/	B [u]tija B [u]tina	11 11
			Com velar /k/ ou fricativas /f/ e /ʃ/ + vogal alta	F [u]gareiro C [u]chilar	11 11
3º	X		Com fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba	D [i]sconfiado	10
			Com vogal alta /i/	R [i]d[i]moinho	10
		X	Com fricativa /f/ + hiato com a vogal /a/	Ferr [u]ada	10
			Com labial /m/ + lateral /l/	M [u]ela	10
4º	X		Com fricativa /s/ + hiato com a vogal /a/	C [i]ará	9
			Com fricativa /ʃ/ + hiato com a vogal /a/	Rech [i]ado	9
		X	Com labial /m/ + lateral /l/	M [u]léstia	9
			Com labial /p/ + vogal alta	P [u]eira Cap [u]eira	9 9
			Com labial /p/ + lateral /l/ + vogal alta /i/	P [u]lítico	9

			Com labial /b/	B [u]rracha	9
			Com velar /k/ e labial /m/	C [u]milão	9
5°	X		Com fricativa /v/ + hiato com vogal /a/	V er[i]ador	8
			Com labial /p/ + vogal alta /u/	P [i]ruca	8
6°	X		Com nasal /n/ em contexto inicial de sílaba	[i]nquadrar [i]ndereço	7 7
			Com Vogal baixa na sílaba tônica	D[i]trás	7
7°	X		Com fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba	S [i]nhora	6
		X	Com velar /k/ e labial /m/ + labial /p/	C [u]mpadre	6
			Com velar /k/ e labial /m/ + vogal média /e/	C [u]meço	6
8°	X		Com fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba + vogal alta	S [i]gundo	3
			Com fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba	S obr[i]nome	3
			Com labial /m/ + nasal /n/ + vogal alta /i/	M [i]ndigo	3
9°	X		Com fricativa /s/ em contexto inicial de sílaba + vogal alta /i/	[l]spetinho	2
10°		X	Com velar /g/ e fricativa /v/	G[u]vernador	1
TOTAL=					341

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Percebe-se, com a exposição dos dados do quadro 22, acima, que os ambientes fonológicos que favorecem o processo de harmonia vocálica envolvem a presença da vogal alta, a consoante contígua à vogal pretônica e a presença de uma vogal média-baixa ou baixa na sílaba tônica.

Muitos autores não consideram a vogal média-baixa ou baixa como sendo integrante da harmonia vocálica, pois segundo Hora e Vogeley (2013), na harmonia vocálica as vogais acabam por adquirir traços de segmentos vizinhos, sendo que esse segmento é uma vogal alta na sílaba seguinte. Os autores consideram que se o que condiciona o processo é a consoante contígua, já não se trata mais de harmonia vocálica e sim de “redução vocálica”

— processo em que as vogais que sofrem variação fazem uma “certa” economia articulatória, elevando-se por causa da consoante adjacente que promove a elevação.

Apesar de a teoria aqui exposta tratar do fenômeno da harmonia vocálica na oralidade, os dados analisados referem-se à escrita espontânea dos alunos de 7º ano e convém reafirmar a hipótese para os erros encontrados, a saber, o apoio da oralidade, partindo da suposição de que o aluno não tem conhecimento dos fatores contextuais que influenciam a harmonia vocálica, restando, portanto, a hipótese de que os erros cometidos são decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita (BORTONI, 2005).

6.4 Produção de Texto Espontâneo

A produção de textos é uma atividade em que o aluno não se limita a copiar, mas que lhe possibilita tomar uma posição de autoria frente à transformação do discurso alheio em seu próprio discurso.

É através da produção textual — e das tentativas de escrita do aluno — que ele consegue representar o que considera ser a escrita (CAGLIARI; 2009). Esse tipo de exercício, para Cagliari (2009), é importante, pois permite aos alunos experimentar como escrever e testar suas hipóteses acerca da escrita. O autor critica o fato de a escola não permitir à criança a liberdade de tentar, de formular perguntas, “errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito ‘certinho’, desde o primeiro dia de aula” (CAGLIARI, 2009, p.105). O autor acredita que nas escolas não há tempo nem espaço que oportunizem aos alunos a possibilidade de desenvolverem suas hipóteses sobre a escrita.

O aluno escritor já domina a língua na modalidade oral. Falta-lhe o domínio dela na escrita, justificado pelo fato de o aluno, muitas vezes não conhecer a forma ortográfica de algumas palavras. Contudo, isso não deve restringir a capacidade produtora de textos por parte do aluno.

O problema é que a dificuldade do aluno é usada como pretexto para ensinar primeiramente — ou somente — a forma ortográfica, sem lhe dar espaço para produzir textos da forma como achar conveniente, usando espontaneamente a língua que sabe, tentando escrever do modo que lhe

parecer “fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações” (CAGLIARI, 2009, p. 106).

O autor acredita ser a prática de produção espontânea de textos a ferramenta inicial para outras atividades escolares. Através desse instrumento, os alunos podem escrever palavras ainda não estudadas ortograficamente, mas conhecidas da modalidade oral — e utilizar conhecimentos prévios de hipóteses para escrever. Os possíveis erros ortográficos encontrados demonstrarão que o aluno não comete erros sem motivação, mas os faz por conta de uso inadequado dos recursos que o sistema de escrita da língua oferece.

A produção de textos espontâneos na escola, na visão de Massini-Cagliari (2001), é um instrumento que permite ao professor conhecer as dificuldades de seus alunos, como erros e acertos, tanto de ordem estrutural, quanto linguística e ortográfica. Munido desse levantamento, cabe ao professor oferecer explicações, planejar suas aulas e intervir no processo ao elaborar atividades específicas para cada problema encontrado, inclusive para dificuldades particulares de ortografia.

Massini-Cagliari (2001) argumenta que a escola tem como missão aprimorar a ortografia dos alunos, como objetivo a ser alcançado ao longo do Ensino Fundamental e que, para tanto, o professor deve tomar alguns cuidados, dentre eles: conhecer o assunto, de modo a transmitir corretamente ao aluno, aliando a isso, o treino da ortografia.

Nessa perspectiva, a quarta atividade desta pesquisa, elaborada com o propósito de verificar a ocorrência de harmonia vocálica na escrita de alunos do 7º ano foi uma produção textual.

A produção de texto que compõe esta seção é oriunda da unidade temática estudada no livro didático dos alunos e foi orientada pela professora da turma — a pesquisadora deste trabalho. Esta atividade constituiu-se de uma produção escrita do gênero relato/biografia e autobiografia.

Após o contato com uma coletânea de biografias dos autores de textos que compunham o livro didático, procedeu-se ao conhecimento da função social desse gênero, da estrutura do texto e, posteriormente, à escrita da autobiografia.

Assim, a análise dos dados coletados ater-se-á à investigação da recorrência do processo fonológico de harmonia vocálica na escrita de alunos do Ensino Fundamental, mais especificamente do 7º ano, verificando se os estudantes realizam trocas entre as vogais médias de /e/ a /i/ ou de /o/ a /u/ em suas produções textuais.

6.4.1 Da proposta de produção textual

O trabalho com a produção de texto escolhido para esta pesquisa, na turma de 7º ano contempla os gêneros biografia/autobiografia. Partindo da sugestão do livro didático, aos alunos, apresentaram-se vários textos do mesmo gênero, a fim de que eles tivessem contato com o texto, compreendessem seu propósito comunicativo, identificassem as características do gênero, bem como adquirissem condições para a produção de um texto pertencente ao gênero escolhido.

As orientações aos alunos eram as de que produzissem uma autobiografia, observando, entre outras coisas, as características desse gênero textual. O processo de produção seguiu as fases propostas por Passarelli (2012, p. 153) que concebe a escrita como “uma tarefa que se realiza em etapas”. A autora propõe um roteiro para o processo de escrita, em que, para cada etapa, há procedimentos específicos. Desse modo, a coleta das informações de que o aluno precisaria para compor o seu texto observou os seguintes passos:

I - PLANEJAMENTO DO TEXTO: seleção de informações e organização de ideias. Este é o momento de detectar informações importantes, provenientes da memória do escritor, em que, a partir do tema, buscam-se as informações adequadas ao texto. No caso da biografia e da autobiografia, essa etapa da produção escrita consiste em apresentar os seguintes dados:

1. Identificação do autobiografado;
2. Local e data de nascimento;
3. Acontecimentos importantes, observando a ordem cronológica de ocorrência dos fatos, a qual inicia na infância — na família,

- em casa, na escola, igreja, outras instituições;
4. Atividades que gosta ou não de fazer;
 5. O que gosta de comer, assistir, ouvir;
 6. A seleção dos aspectos mais significativos da vida do autobiografado.

II- TRADUÇÃO DE IDEIAS EM PALAVRAS: O RASCUNHO – trata da escrita da primeira versão do texto. É nesta etapa em que o escritor volta-se à organização textual em parágrafos, materializando as ideias através da escrita. É ainda um texto provisório.

III – REVISÃO E REESCRITA – ocorre quando o aluno faz a leitura do rascunho que produziu, com vistas à observação do seguimento dos aspectos linguísticos e textuais. Consiste em revisão e reescrita, pois, para fazê-lo, o aluno terá de rever/reler o texto produzido e a reescrita consiste nas adequações necessárias.

IV – EDITORAÇÃO – é fase conhecida como “passar o texto limpo”. Isto significa que a produção assume agora um caráter mais público e, por isso, requer do escritor alguns cuidados. As etapas anteriores a esse processo (revisão e reescrita) dão o parecer de editoração do texto. Vale destacar que a editoração não deve ter a finalidade única de ser só uma atividade para o professor corrigir, mas pode fomentar a oportunidade de socialização do produto final.

Para a atividade em questão, o objetivo da produção era incentivar a leitura coletiva das autobiografias, bem como a exposição oral dos textos produzidos por aqueles que tivessem a intenção de fazê-la. Abaixo, no quadro 23, a proposta de produção textual pode ser observada:

Quadro 23: Proposta para a produção de texto

Escola: _____
 Aluno(a): _____ nº _____ Ano/turma: _____
 Professora: Meirydianne Chrystina Disciplina: Língua Portuguesa

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Você já teve contato com vários textos do gênero biografia/autobiografia, compreendeu a função social de textos desse gênero, conheceu quais são os elementos característicos que estruturam uma biografia/autobiografia. Agora é a sua vez de produzir uma autobiografia, ou seja, um texto em que você mesmo (a) vai contar a história da sua vida. Escrever uma autobiografia é uma boa forma de deixar seus colegas conhecerem você melhor.

Atente para o tipo de linguagem, mais formal ou menos formal, que você vai usar, pensando nos possíveis leitores de seu texto.

Limite de linhas: até 30 linhas.

Após a coleta dos textos produzidos pelos alunos, procedeu-se à análise dos erros ortográficos encontrados. É importante lembrar que foram observados erros de natureza e motivações diversificadas. Contudo, dentre eles, selecionaram-se aqueles que apresentavam o processo fonológico de harmonia vocálica.

Por se tratar de uma turma de 7º ano, espera-se que o aluno faça uso da escrita, pelo menos de forma parcialmente correta. Espera-se ainda que, nessa fase da escolaridade já conheça a correspondência letra-som / grafema-fonema e que saiba também que existem diferenças entre a linguagem falada e a escrita.

Todavia, os dados encontrados na produção de textos espontâneos revelaram que muitos alunos não conhecem a correspondência grafema-fonema e ainda apresentam mais traços da escrita fonética do que da escrita alfabética, como nos exemplos “pricisarem” e “acumpanhar”, os quais, segundo Zorzi (2009) são motivados, principalmente, pela não diferenciação, por parte do aluno, entre os modos de falar e os de escrever.

Foram encontrados erros como os de representação múltipla, apoio da oralidade, omissão, junção-separação, hipercorreção, troca de surdas por sonoras e acréscimos de letras (ZORZI, 2009).

Segundo Zorzi (2009), dentre os fatores que determinam o grau de complexidade da língua escrita estão: a aproximação entre o modo de falar e o de escrever e o uso de regras contextuais.

Os textos analisados foram coletados em uma turma de 43 alunos, em que 32 estavam presentes no dia da aplicação. Dos textos coletados, em apenas 17 deles, verificou-se a escrita de palavras apresentando o fenômeno da harmonia vocálica.

A seguir, serão transcritos trechos dos textos produzidos pelos alunos, com o objetivo de ilustrar os erros caracterizados como harmonia vocálica, afim de explicitar a motivação para os desvios encontrados.

É importante lembrar que se percebem, nos fragmentos dos textos dos alunos, problemas de escrita de várias ordens, como uso incorreto das maiúsculas e minúsculas, além de questões referentes à pontuação e concordância. São erros que não são mais esperados nessa fase de escolarização. Contudo, a proposição de atividades específicas para estas questões poderia auxiliá-los na minimização das dificuldades ortográficas encontradas.

6.4.2 Trechos de dados encontrados na produção de textos dos alunos

Quadro 24: produção de texto – Aluno 1

Aluno 1

“(nome do aluno), nasceu no dia ____ de _____ de _____, em Codó – maranhão as 08 hora e filha de conceição e acassio ela estudo no _____ tem 14 ano mora na rua Goias e *istudante* tem um pouco de dificuldade em português e malematica”.

Fonte: pesquisa direta

A harmonia vocálica ficou evidente na escrita da palavra *istudante*. Há, nessa ocorrência mais de um fator que motivou o processo. O primeiro deles — e o característico da harmonia — é a presença da vogal alta na sílaba seguinte. Nesse caso, a vogal que motivou o fenômeno foi /u/. O outro condicionante é contextual, pois o alvo da harmonia está em posição inicial de sílaba, seguido de consoante fricativa /s/.

Quadro 25: produção de texto – Aluno 2

Aluno 2

“(nome do aluno), nasceu em Codó, ma em ____ de _____ mais eu registrei meu nome em caxia emtão eu sou medade caxiense. os 1 ano de idade tinha um promema da língua mais eu não ela cargo sor não *consiguia* falar as palavras com r e l” [...].

Fonte: pesquisa direta

Quadro 26: produção de texto – Aluno 3

Aluno 3

“[...] Outros aspectos que marcaram minha adolescência foi minha primeira menstruação, meu primeiro beijo, que além de terem sido superimportantes pra mim foi difícil passa sem ter meu pai, mas *consegui* com ajuda da minha mãe e consegui”.

Fonte: pesquisa direta

Nos trechos acima, os alunos grafaram as palavras “consegua” e “conseguiu”, respectivamente, como “consegua” e “conseguiu”. Também nestes exemplos, a motivação para a harmonia vocálica é a vogal alta /i/, a qual aparece nas duas sílabas seguintes. É necessário salientar que, no texto do Aluno 3, a harmonia só aconteceu em uma ocorrência da palavra, pois na outra, a grafia está correta.

Quadro 27: produção de texto – Aluno 4

Aluno 4

“[...] No meus 7 anos de idade minha mãe touse um homem par nossa vida que agora se torno meu pai que eu amo muito entre todo tenho minha madria que por mim foi uma mãe que sempre *coidou di mim*” [...].

Fonte: pesquisa direta

A escrita da palavra “coidou” revela uma reflexão do aluno, no sentido de autocorreção, generalização ou hipercorreção. A hipótese para este caso é a de que o aluno internalizou que a escrita com /u/ é considerada errada em palavras como “culher”, “bunito”, “muleque”. O mesmo ocorre com /i/, como nas palavras “minina” e “pirigo”. Assim, o estudante deduz que “cuidado” deve ser escrito com /o/ e não com /u/. Acredita-se ser essa a mesma hipótese para as grafias encontradas nos textos reproduzidos abaixo:

Quadro 28: produção de texto – Aluno 5

Aluno 5

“[...] eu tambem gosto de esporte porezemplo volei basquete, *fotebol*, etc...” [...].

Fonte: pesquisa direta

Quadro 29: produção de texto – Aluno 6

Aluno 6

“[...] o mais *emportante* nos dias atuais é ter minha família ao meu lado: O que eu quero para o futuro é me formar e virar uma pediatra para ajudar meus parentes e amigos”[...].

Fonte: pesquisa direta

Mais uma vez, ressalta-se que os textos escritos, ortograficamente falando, apresentam problemas de várias naturezas. Contudo, não é o objetivo desta pesquisa avaliar todos os problemas ortográficos encontrados nas produções espontâneas dos alunos, mas deter-se nos aspectos que envolvem unicamente o processo de harmonia vocálica, o qual, inclusive, pode ocorrer, inversamente, sem contexto fonológico específico.

Quadro 30: produção de texto – Aluno 7

Aluno 7

“[...] Na minha *iscola* tenho professores leguais [...]. Sou um cara generoso gosto de ler livros e histórias em quadrinhos também gosto de ajudar meus pais em casa no que eles *pricisarem*” [...].

Fonte: pesquisa direta

As palavras encontradas no trecho acima reafirmam a explicação para a harmonia vocálica ocorrer: ou por conta de vogal alta /i/ e /u/ na sílaba seguinte ou por causa da consoante adjacente (seguinte ou precedente). No caso da palavra “iscola”, não há vogal alta na tônica. As motivações decorrentes do ambiente fonológico em que a pretônica está não deveriam, mas favorecem o processo de elevação. Na primeira ocorrência isso acontece porque a vogal está em início de sílaba seguida de /s/; a vogal pretônica harmoniza-se com a vogal /i/ da sílaba posterior. No segundo caso, “pricisarem”, existe uma consoante labial no contexto da pretônica e uma vogal alta na sílaba seguinte favorecendo o processo.

Quadro 31: produção de texto – Aluno 8

Aluno 8

“[...] Meu nome é _____, nasci em no dia ____ / ____ / _____. No dia

do parto meu pai não pode comparecer ao hospital em tão meu tio, com muita bondade foi *acumpanhar* minha mãe [...]. Eu e meu primo fazíamos varias travessuras juntos ate que um dia tive que *modar* de escola” [...].

Fonte: pesquisa direta

Apesar de não haver vogal alta /i/ ou /u/ na palavra “acumpanhar”, acredita-se que o processo não seja harmônico, mas de elevação da vogal média /o/ para a alta /u/, pois não há contexto que justifique a existência de harmonia vocálica. Em relação à escrita da palavra “modar” (“mudar”), é possível perceber que o aluno processou a escrita da palavra baseado na generalização.

Quadro 32: produção de texto – Aluno 9

Aluno 9

“[...] minha mãe falou que ja estava mais do que na hora escolher uma nova escola mas foi muito dinficio mim separa dos meus amigos mas minha mamãe falou para mim *qui* não pra mim ficar triste mas quanto eu mudei de uma casa achei muito chato mas foi passado um tempo eu fui *mim acustumano* e aí eu achei muito legal as nova amizade”.

Fonte: pesquisa direta

No trecho acima, na palavra “acustumano” a harmonia ocorre motivada, dentre outras coisas, pela vogal alta /u/ da sílaba seguinte. A segunda motivação é a presença da consoante fricativa /s/ em posição de coda silábica na palavra. Para a grafia da palavra “qui” (que) e “mim” (me), acredita-se ser a oralidade a principal influência. Na análise de Bisol (1981), o exemplo acima reflete a regra variável da harmonia motivada pela vogal alta anterior [i], a qual eleva as duas vogais /e/ e /o/ com a mesma intensidade, enquanto a vogal alta posterior [u] tende a atuar somente na elevação de /o/ (ac[u]stuma).

Quadro 33: produção de texto – Aluno 10

Aluno 10

“[...] minha primeira *iscolar* foi uma creche a *sigunda* foi o _____ e o (nome da escola que o aluno estuda atualmente) meu primeiro *imprego* fo num comecio com os meus amigos meu *sigundo* foi com meu pai cuidando de

cavalo”[...].

Fonte: pesquisa direta

Na grafia das palavras “iscolar” (escola), “sigunda” (segunda), “imprego” (emprego) e “sigundo” (segundo), as motivações para elevação levam à categorização do erro por harmonia vocálica em “sigunda” e “sigundo”, pois o contexto da vogal alta /u/ na sílaba tônica evidencia isso, além de haver uma consoante fricativa /s/ na sílaba inicial da palavra.

As ocorrências de “iscolar” e “imprego” não apresentam contexto propício à harmonia, apenas à assimilação, motivada pelas consoantes circunvizinhas fricativa /s/ e labial /m/, respectivamente. O mesmo contexto também favoreceu a assimilação de /e/ para /i/ nas palavras “discansar” (descansar) e “mi” (me), no fragmento abaixo:

Quadro 34: produção de texto – Aluno 11

Aluno 11

“[...] quando termino de almoçar, vou ajudar minha mãe fazer os fazeres de casa. ao termina-lo vou <i>discansar</i> .

Meu maior sonho e terminar meus estudos, e depois arrumar um bom enprego pra eu ajuda, minha mãe para que assim eu posso estrutura por que eu quero <i>mi</i> formar e ser um bom exemplo pra minha familia”.

Fonte: pesquisa direta

Nos três fragmentos abaixo (12, 13, 14 – quadros 35, 36 e 37) também ocorre a troca da vogal média-baixa pela alta por assimilação, motivada por causa da consoante velar em “qu[i]” e da labial em “m[i]” e da nasal precedente em “n[u]”, conforme Bisol (1981).

Quadro 35: produção de texto – Aluno 12

Aluno 12

“[...] alguns colegas não gostão de <i>me</i> diz que quero ser por eles não gostão de <i>me</i> é porque eu não misturo com eles nas bagunça” [...].

Fonte: pesquisa direta

Quadro 36: produção de texto – Aluno 13

Aluno 13

“[...] *i* quando minha vó morrel tudo mudo porque eu fiquei só [...] eu não gosto *di* amiga falsa porque eu moro perto *di* uma” [...].

Fonte: pesquisa direta

Quadro 37: produção de texto – Aluno 14

Aluno 14

“[...] quando cheguei lá eles não queriam apenas jogar mais roubar coisas nos terrenos das outras pessoas. *i* eu como tolo fui junto enquanto nos estávamos dentro do terreno o dono chegou não tendo tempo para pensar muito. eles saíram correndo para os fundos do terreno e eu não sabia mais o rio passava atrás do terreno *i* eu sai correndo atrás deles fugindo do dono do terreno quando chegamos onde o riacho se encontra com o rio eu naquele tempo não sabia nadar *mi* joguei dentro da água com tanto medo de morrer *nu* começo eu até que tava nadando bem para um principiante mais quando chegou *nu* meio eu parei por que estava cansado e para meu desespero não achei terra firme[...] *i* pedi socoro ningué queria *mi* ajudar mais quando parecia o fim um dos meninos voltou e *mi* ajudou sair da água *i* voltei pra casa” [...].

Fonte: pesquisa direta

Quadro 38: produção de texto – Aluno 15

Aluno 15

“[...] eu gosto de brincar, andar de bicicleta, assistir televisão e jogar vido-game, gosto também de conversar com meus amigos quando estou triste ou *chatiado* eles também me apoiam sempre quando estou desanimado, compartilho meus momentos bons e ruins”.

Fonte: pesquisa direta

Sobre a ocorrência de variação na palavra destacada acima, a análise do dado vem confirmar o exposto no estudo de Maia ([1986] apud BORTONI et. al., 1991), as quais constataram que, no contexto em que houver vogal média em que esta faz hiato com uma vogal tônica, a troca de [e] para [i] e também de [o] para [u] encontra ambiente propício à variação. Verificou-se que essa ocorrência também se deu com palavras presentes nas atividades 1, 2, 3,

respectivamente, como por exemplo, em m[u]ído, ver[i]ador, rech[i]ado, ab[u]t[u]ar, m[u]ela, v[u]adeira.

Quadro 39: produção de texto – Aluno 16

Aluno 16

“[...] no dia mais ruir Foi Quando o meu avô morreu eu fiquei muito trites porque *tudos* os dia O meu avô *mim* chamava por quarto dele eu ia nossos bricava muito”[...].

Fonte: pesquisa direta

A escrita da palavra “tudos” destacada no texto produzido revela que o aluno supõe ser essa a escrita para a palavra. Ele demonstrou o processo fonológico da hipercorreção, fenômeno bastante recorrente em que o aluno mostra já conhecer a forma ortográfica de algumas palavras e generaliza essa forma, passando a corrigir todas as outras palavras que têm a escrita ou pronúncia semelhantes, mas são, em tese, diferentes. Porém, o aluno, preocupado em não cometer erros, julga ser necessário corrigir o que não está errado. Esse processo representa que o aprendiz fez uma avaliação incorreta dos dados linguísticos que já possui.

Quadro 40: produção de texto – Aluno 17

Aluno 17

“[...] as historia que marcou a minha vida, foi quando o meu avô morreu e tudo mudou na, minha vida ele *faliceu* no dia ___ de _____ dai foi um choqui na minha vida e na vida da minha família”[...].

Fonte: pesquisa direta

Para a palavra “faliceu”, é importante notar que há apenas /u/ como vogal alta na sílaba seguinte. Contudo, acredita-se que a hipótese para a variação não seja apenas essa, mas também a presença da consoante lateral precedente //l/, assim como a fricativa /s/, as quais, segundo teoria exposta nesta pesquisa, contribuem para a alteração da vogal média.

A análise da escrita dos alunos na produção de textos permitiu confirmar a teoria exposta ao longo deste trabalho: a de que a harmonia vocálica é influenciada pela vogal alta e pela qualidade da consoante

circunvizinha. Em seus estudos, Bisol (2015) acredita que a harmonia, a elevação e a assimilação, embora tenham nomes diferentes têm o mesmo resultado sobre a vogal média. A pesquisadora costuma denominar de assimilação sem motivação aparente — ASM — quando não há vogal alta motivando a harmonia. Bisol (2015) concebe que a explicação mais coerente para interligar a harmonia à elevação e à assimilação — ASM — é mesmo a preferência da vogal à vizinhança com consoante, geralmente, velar ou labial. Bisol (2015) afirma que, embora tenham motivações distintas, os dois processos, harmonia vocálica e assimilação têm o mesmo efeito: a substituição das vogais médias por altas e esses fenômenos concorrem, ao lado de outros processos envolvidos, para a consecução do desaparecimento das médias átonas.

Mota (1979), em seus estudos sobre o comportamento das vogais antes do acento, apresentou dados que também confirmam que as vogais altas tônicas, sendo imediatas ou não e as consoantes precedentes [+ anterior, - coronal], [p, b, f, v, m], por serem labiais, sua articulação favorece a assimilação, podendo estender-se para mais de uma pretônica no contexto.

Para os casos em que havia variação das vogais no vocábulo, elevando ou abaixando, sem regras que expliquem a ocorrência do processo, a autora denominou de assimilação regressiva, como nas palavras t[i]soura, d[i]staque. Mota (1979) aponta que as consoantes precedentes [+ anterior] à pretônica como em s[i]gundo e p[i]lotão tendem a interferir na ocorrência de [i], ao passo que as que possuem o traço [- anterior] como em c[u]berta e ch[u]calho favorecem mais a ocorrência de [u]. Mota (1979) argumenta ainda que outras consoantes, como as de traço [+ anterior, - coronal], [p, b, f, v, m] também podem influenciar na variação de [u], a exemplo de b[u]rracha, p[u]mada.

Bisol (1981) chegou à conclusão — e pôde-se constatar isso nesse trabalho — de que [i] atua sobre ambas as vogais [e] e [o], ao passo que [u] atua mais frequentemente sobre [o] do que sobre [e].

Em outras palavras, Bisol (1979) constatou que, se houver [i] na sílaba seguinte e a pretônica for um [e] como em “pedido”, a vogal [i] alterará a [e] — p[i]dido; se houver um [i] e a pretônica for um [o] — “político” -, a vogal alta [i] o transforma em [u] (p’[u]lítico); se, por outro lado a vogal alta da sílaba imediata ou não for um [u], e a

pretônica for um [e], como em “p[e]ndurado”, a vogal atua esporadicamente e a motivação para a assimilação depende não apenas da vogal alta, mas também de outros condicionadores, no caso, as consoantes que acompanham a pretônica. A influência da alta [u] sobre [o] é mais frequente do que de [u] sobre [e]. Em sua pesquisa, a autora afirma que as vogais não altas da sílaba tônica tendem a inibir o processo de assimilação de traços das consoantes adjacentes, como em p[e]gava.

Além disso, Celia (2004) faz uma revisão de literatura a respeito da variação das vogais médias nos estudos de Mota (1979), Bisol (1981) Bortoni (1992), entre outros. Celia (2004) cita os estudos de Bisol (1981), em que a pesquisadora apresenta outro contexto motivador para que [e] se realize como [i], sem vogal alta na tônica: quando o [e] encontra-se nasalizado. Para a pretônica [o], a nasalização preserva a qualidade da média posterior. Afora esses fatores, a pesquisadora apresenta outros condicionantes para a variação de [e] e [o], os quais são o contexto consonantal precedente e seguinte, como quando há:

- oclusiva velar /k/ (precedente à vogal média): atua sobre [e] e [o] (c[u]stura, qu[i], , g[u]rila);
- oclusiva velar /k/ (seguinte à vogal média): atua sobre [e] e [o] (b[u]cado, d[i]sconfiado, s[i]guro);
- consoante palatal (seguinte à vogal média): atua sobre [e] e [o] (c[u]lher, m[i]lhor);
- consoante labial (precedente e seguinte): atua sobre [e] e [o] (b[u]nito, c[i]bola, c[u]mida, m[i]ntira);

O trabalho de Bortoni *et. al.* (1991) também corrobora as constatações acima, no que se refere à variação das médias pretônicas, enquadrando os casos de influência por conta de fatores como:

- vogal seguinte;
- consoante precedente;
- consoante seguinte;
- nasalidade da vogal pretônica;
- tonicidade subjacente (o que Bisol [1981] chamou de atonicidade).

As autoras citam Maia (1986) e a conclusão de seus trabalhos apresentando os ambientes em que ocorre variação de [e] a [i], a saber:

- em posição inicial absoluta;
- em posição não-inicial seguida de [i] na sílaba tônica;
- em contato com consoante palatal;
- seguido de vogal tônica com a qual se encontra em hiato.

Neste último contexto, algumas palavras como “chat[i]jado”, “d[i]sconfiado”, “ab[u]t[u]jar”, “ferr[u]jada”, “ver[i]ador”, “C[i]ará”, “rech[e]ado”, são exemplos de como as vogais [e] e [o] variam se estiverem seguidas de vogal tônica com a qual fazem hiato, confirmando a hipótese formulada.

Maia ([1986] *apud* BORTONI *et. al.*, 1981) também apresenta o ambiente em que ocorre a variação de [o] para [u], os quais são:

- em posição inicial absoluta, seguida de [i] ou [u] na sílaba seguinte;
- em posição não-inicial seguida de [i] na sílaba tônica;
- em contato com consoante labial;
- em contato com consoante palatal;

As autoras citam ainda outros dois contextos identificados por Bisol (1981) como favorecedores da harmonia vocálica:

- a vogal nasal [en], em posição inicial de sílaba (encontrado nas atividades dessa pesquisa como [i]nchada, [i]mprego);
- a sequência [es], em posição inicial de sílaba (encontrado nas atividades dessa pesquisa como d[i]sconfiado, [i]spetinho).

Nesta pesquisa, os resultados que foram apresentados sobre o processo de harmonia vocálica na escrita dos alunos de 7º ano têm como objetivo a identificação das variáveis que influenciam a ocorrência, a saber, a caracterização do tipo de segmento vocálico que promove a variação das vogais médias pretônicas. Destarte, confirmam-se os dados e conclusões das pesquisas já existentes sobre o assunto: que a vogal alta anterior e posterior e as consoantes adjacentes facilitam a harmonia, admitindo-se que,

por vezes, o caráter tônico da vogal alta não é o único fator determinante da assimilação, como também a combinação deste aspecto com outro, o qual é a contiguidade desse segmento a outras variáveis. A questão da tonicidade da vogal alta, por vezes não exerceu influência, fazendo com que não houvesse variação nem de /e/ para /i/, nem de /o/ para /u/, visto que algumas palavras tinham esse contexto, mas não variaram, como é o caso de al[e]gria, b[e]bida, c[o]rrida, s[e]guinte. Como essas são palavras de uso corrente do aluno, acredita-se ser essa a hipótese para a escrita sem variação, mesmo que a realização na oralidade seja feita como b[i]bida, c[u]rrida, s[i]guinte.

Outra constatação nesta pesquisa é a de que, como a harmonia é, na verdade, um processo de alteamento ou assimilação (BISOL, 1981), pode ocorrer de uma vogal pretônica assimilar o traço de altura da vogal alta e “contaminar”, pelo processo de espraiamento, as demais vogais pretônicas existentes na palavra. Foi o que ocorreu com a grafia da palavra “r[e]d[e]m[o]inho”, escrita como “r[i]d[i]m[u]inho, na atividade 4.

O maior obstáculo enfrentado para categorizar os erros encontrados nos textos dos alunos é o enquadramento do processo em harmonia e/ou elevação/alçamento/alteamento, visto que, para Bisol (1981), a harmonia é um processo de assimilação regressiva, que tem como principal fator a vogal alta. Porém, constatou-se que as vogais médias pretônicas sofrem a variação, mas não se encaixam no perfil para a harmonia vocálica. Para essa questão, Bisol (1981) argumenta a favor das consoantes adjacentes como promotoras da assimilação. Para a pesquisadora, todos esses processos têm o mesmo efeito, que é a substituição das vogais médias.

Há que se falar ainda a respeito dos casos em que havia vogal baixa ou média na tônica e o aluno variou a grafia sem necessidade, demonstrando hipercorreção: d[e]sfarce, c[o]idar, f[o]tebol.

6.5 Proposta de Intervenção

Este tópico destina-se à apresentação de uma proposta de intervenção para o fenômeno em estudo: o processo fonológico de harmonia vocálica na escrita ortográfica dos alunos de 7º ano. A seção contém atividades dirigidas com vistas à minimização das dificuldades encontradas pelos alunos, referentes à ortografia de /e/ e /i/, bem como de /o/ e /u/ em sílaba átona, as

quais foram observadas durante a coleta e análise de suas produções escritas, constantes no corpus da pesquisa.

É importante destacar que a presente pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, um programa nacional, que visa à formação de professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa, lecionando no Ensino Fundamental em todo o país. O Programa objetiva aperfeiçoar professores em nível de mestrado profissional, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, buscando, com isso, a ampliação das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Dessa forma, ao final do curso, os professores, acadêmicos do PROFLETRAS, devem estar aptos, entre outras ações, a produzir material didático, a fim de contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, referentes à escrita, à leitura e à produção textual, como também a intervir nos problemas encontrados.

Por tudo que foi mencionado, o Programa requer que se realizem estudos voltados no campo de ação do professor — daí ser denominado de “Mestrado Profissional” —, pois capacita o docente para o exercício da profissão. Assim, é a sala de aula o campo de observação, atuação e intervenção do professor. Nessa perspectiva, devem-se elaborar atividades interventivas para os problemas encontrados na sala de aula. Elas surgem como propostas de sugestões para o trabalho do professor.

I – INTRODUÇÃO

Após levantamento teórico a respeito do comportamento das vogais médias no sistema vocálico pretônico do Português Brasileiro, procedeu-se à análise dos dados em exemplificações concretas no texto dos alunos para constatação das regras de aplicação do processo fonológico de harmonia vocálica. Observou-se que, em relação a este assunto, os desvios ortográficos são sim observados com frequência.

Para intervenção na reescritura do texto, o alvo deste trabalho consiste na elaboração de atividade interventiva no sentido de organizar

estratégias que amortizem os desvios encontrados, direcionando o aluno para o uso das vogais médias [e] e [o] na escrita.

II - IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Na observação do texto dos alunos, foram constatados os casos de harmonia vocálica / elevação vocálica envolvendo as vogais médias pretônicas e as altas anteriores e posteriores, respectivamente, [i] e [u], em determinados contextos fonológicos que condicionam o processo. A intervenção que ora se apresenta tem como foco atuar sobre o fenômeno em análise.

Um erro comum observado nos textos dos alunos é a variação na escrita das vogais médias (/e/ e /o/) para as vogais altas /i/ e /u/ em contexto inicial de sílaba, e até mesmo em posições diferentes na palavra, como em [e]scola ~ [i]scola; [e]stava ~ [i]stava.

A justificativa para essa ocorrência está no fato de observar que os alunos acabam transcrevendo, para a escrita, o que realizam, comumente, na fala. Por este motivo, ocorrem as variações mostradas anteriormente.

II - JUSTIFICATIVA

Este trabalho encontra sua relevância fundamentada por conta do conhecimento dos processos fonológicos existentes no sistema vocálico do Português Brasileiro. Entende-se que, para o docente, conhecer esses processos é fundamental a fim de ele que possa compreender os desvios ortográficos tão presentes no texto do educando e também para que se pense em formas de intervenção no sentido de explicar ao aluno, de modo adequado, os contextos em que os processos acontecem.

Nos textos analisados, o caso mais comum de problemas observados centra-se na elevação automática das vogais médias-baixas e médias-altas para as vogais altas (o chamado processo de neutralização), bem como o fenômeno da harmonia vocálica, sendo, este último, objeto de estudo proposto neste trabalho.

De acordo com a teoria analisada, esses processos de neutralização das vogais estão condicionados à sua tonicidade. Assim, os processos

fonológicos servem de subsídio para a compreensão dos desvios.

Confirmou-se na demonstração dos resultados da análise que os alunos apresentam certa dificuldade na escrita das vogais médias [e] e [o], grafando-as como altas [i] e [u], motivadas por contextos específicos de ocorrência do processo fonológico de harmonia vocálica.

Por isso, desenvolveu-se essa proposta de intervenção com a finalidade de oferecer alternativas de atividades mediadoras de apropriação da escrita ortográfica.

A teoria que fundamenta o desenvolvimento desta ação interventiva são os estudos feitos a respeito da harmonia vocálica, especialmente por Bisol (1981), Bortoni *et. al.* (1991), Callou, Moraes e Leite (2002), Silva (2015), Cagliari (2009), entre outros que tratam do tema em estudo.

III - OBJETIVO DA PROPOSTA

As produções espontâneas dos alunos do 7º ano ao longo do ano letivo permitiram identificar o quão comuns e recorrentes eram os desvios ortográficos que envolvem a escrita das vogais [e] e [o] em sílabas átonas (pré e postônicas). A ênfase desta proposta recai sobre essas vogais em posição pretônica, uma vez que erros ortográficos com esses grafemas foram observados com frequência.

Em vista disso, elaboraram-se algumas atividades interventivas de reforço que visam permitir ao aluno o aprimoramento a respeito da escrita dessas vogais em posição átona pretônica, levando-o a refletir sobre as convenções da escrita, tão comuns no sistema ortográfico.

OBJETIVOS:

Geral:

- Ampliar a capacidade comunicativa do aluno na modalidade escrita da língua, através da proposição de atividades de reflexão sobre a ortografia.

Específicos:

- Apresentar estratégias de uso para a escrita das vogais médias [e] e [o], com vistas à minimização das trocas pelas altas correspondentes [i] e [u];

- Mostrar aos alunos as regularidades ortográficas concernentes aos usos de [e] e [o] na escrita;
- Possibilitar a construção de regras hipotéticas, a fim de que o aluno perceba em que contextos regulares a palavra é escrita com [e] e [i] ou com [o] e [u].

IV – RESULTADOS ESPERADOS

Com a mediação no ensino da ortografia das vogais médias e altas em posição pretônica, espera-se que os alunos alcancem os seguintes resultados:

- Reflitam sobre as diferenças entre a fala e a escrita, uma vez que, como não conhecem as regras que condicionam a harmonia vocálica, os alunos escrevem com base no apoio que encontram na oralidade;
- Minimizem os desvios ortográficos acerca das vogais médias e altas em sílaba átona pretônica, através de participação em atividades direcionadas à observação da regularidade de ocorrência dessas vogais;
- Ampliem seu desempenho linguístico na modalidade escrita da língua, por meio do conhecimento ortográfico e da produção espontânea de textos.

VI - ATIVIDADES INTERVENTIVAS PARA OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS ENCONTRADOS NOS TEXTOS DOS ALUNOS.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA: conhecer as regras de aplicação de certos segmentos vocálicos é importante, pois explica as condições em que determinados segmentos acontecem. Nos exemplos citados, [e]scola ~ [i]scola; [e]stava ~ [i]stava, o conhecimento da regra ajuda a minimizar os desvios.

O processo de neutralização das vogais médias ocorre quando vêm seguidas de fricativa /s/ (sibilante), em contexto inicial de palavra. O som [ES] em início de palavra será sempre representado por E + S ou E + X. Na observação de que, depois das estruturas silábicas ES e EX só aparecem as letras P, T, C, a dúvida entre *E* e *I* fica restrita a um grupo menor de palavras, visto que, são poucas as palavras que começam com IS.

ATIVIDADE I

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Trabalhar a escrita ortográfica da pretônica /e/, em contexto inicial de sílaba (ES), através da restrição de possibilidades de o aluno escrever a palavra com ES ou IS. O aluno deverá completar conforme o comando sugerido. Essa atividade, de antemão, já ativa a memória visual da palavra — aquela, relacionada à memória etimológica à qual Faraco (2012) se refere e também chamada por Zorzi (2009) de memória ortográfica, composta pelo léxico visual — em que precisamos decorar a forma gráfica da palavra. Contudo, esse não é o objetivo desta atividade, mas sim fazer com que o aluno perceba que essa estrutura silábica tem um padrão de regularidade.

COMANDO: Complete as palavras abaixo com AS ou ES. Depois, reescreva-as nas linhas abaixo, separando, em dois grupos: de um lado, as que começam com AS e, de outro, as que se iniciam com ES.

_____tudar _____perteza _____piga
 _____conder _____tronauta _____pirador
 _____falto _____petinho _____pas
 _____trela _____quecimento _____tral

PALAVRAS COM AS	PALAVRAS COM ES

Obs.: podem-se selecionar mais palavras para compor o quadro acima.

Agora, observe as consoantes que aparecem depois das sílabas AS e ES e responda em seu caderno:

Quais são as consoantes mais comuns depois da sílaba AS? Cite mais exemplos.

Quais são as consoantes mais comuns depois da sílaba ES? Cite mais exemplos.

Após o levantamento de mais palavras que começam com as sílabas indicadas, é possível perceber que a sílaba ES tem preferência por certas consoantes? Quais?

A partir dessa observação, a atividade possibilitará aos alunos a capacidade de formulação de regras que contemplem a pretônica nesse contexto inicial de sílaba, seguida de fricativa /s/. Isso posto, o aluno poderá sistematizar sua reflexão. Pode-se sugerir um roteiro, como o que segue:

Responda no seu caderno:

- a) Como fazer quando você perceber que há dúvidas se uma palavra se escreve com ES ou IS?

COMANDO: quantas palavras começadas por ES você consegue formar usando as sílabas abaixo?

NA QUI TU TE DAN LA MO VA CO JO TO

Pode-se sugerir que os alunos façam uma lista de palavras nas quais tenham dúvida sobre a escrita com ES ou IS para que, coletivamente, sejam formuladas as regularidades e sanadas possíveis dúvidas.

Como as atividades apresentam pouco grau de dificuldade, todas podem ser realizadas em dois horários de aula, observando-se, contudo, o tempo de resposta do aluno.

ATIVIDADE II

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O aluno deverá preencher as palavras lacunadas com as vogais médias e também com altas, a depender de sua concepção. Essa atividade proporciona ao aluno perceber que algumas palavras com essas vogais, independente do contexto fonológico, permitem dupla pronúncia: uma com [e] e [i] ao mesmo tempo e outra, com [o] e [u], simultaneamente. Se a vogal da palavra proporciona ao aluno pronunciá-la com [e] e com [i], escreve-se com [e]. Da mesma forma, se pode ser falada com [o] e com [u], escreve-se com [o]. Mas, se a vogal da palavra não permitir dupla pronúncia, não há dúvidas: escreve-se com [i] ou [u].

O objetivo desta atividade é, inicialmente, permitir que o aluno preencha as lacunas espontaneamente, sem a cobrança da correção, mas da forma que ele considera ser o correto. Posteriormente, pode-se fazer a correção grupal dos erros, de modo que cada aluno se expresse na sua escolha e se verifiquem as reflexões feitas por ele.

É importante mencionar que o entendimento dessa variante na pronúncia contempla todas as motivações fonológicas abrangidas pela grande maioria dos processos fonológicos que envolvem a variação das vogais médias pretônicas como a harmonia vocálica, elevação/alçamento, assimilação,

neutralização, sem que se faça necessário formular tantas hipóteses com o aluno.

A partir da produção de textos, os problemas da escrita ortográfica ficam mais evidentes para o professor, possibilitando-lhe que selecione os de maior recorrência e proponha uma intervenção. Portanto, defende-se aqui que, primeiramente, os desvios precisam ser diagnosticados na produção escrita, não com o objetivo de punir o aluno, mas de mediar a apropriação da ortografia.

COMANDO: Complete as palavras abaixo com as vogais que faltam.

Fem__nino	cr__atura	per__quito
Ad__antar	d__sfarçar	mex__rica
indíg__na	d__sfarce	pass__ar
prat__leira	simpl__s	prev__nido

Obs.: podem-se selecionar mais palavras para compor o quadro acima.

Pergunta-se aos alunos porque uns escreveram com [i] quando a grafia correta era com [e] e vice-versa. O mesmo questionamento deve ser feito aos alunos a respeito da motivação para que escrevessem com [u] quando deveria ter sido com [o]. Provavelmente a resposta dos alunos mencionará que a razão para a dúvida e consequente troca é porque falam assim, tomando a oralidade como base para a escrita. Pode-se perguntar aos alunos qual das vogais gera mais dúvidas na hora de escrever as palavras e o porquê dessa dificuldade.

A partir da possível resposta, o professor pode solicitar que os alunos apresentem mais palavras nessa condição da variação das vogais, em que se fala de um jeito, mas se escreve de outro, como m[e]nino ~ m[i]nino, p[e]rigo ~ p[i]rigo, c[o]mida ~ c[u]mida, b[o]nito ~ b[u]nito, sempre observando, com consultas ao dicionário qual é a grafia correta.

A próxima etapa consiste na solicitação do professor de que os alunos procurem palavras que tenham vogais que só podem ser ditas de uma forma, por exemplo: b[u]zina (não se diz b[o]zina), b[e]leza (não se diz b[i]leza).

Após a apresentação desses dados, o professor orienta os alunos a respeito da variação na pronúncia, apontando para o fato de que as que permitem dupla pronúncia grafam-se com [e] ou [o] e as que não admitem, grafam-se com [i] ou [u].

Feitas essas observações, sugere-se a socialização das descobertas dos alunos, através da confecção de cartazes ou painéis do tipo “FIQUE DE OLHO!”, os quais podem ser afixados na escola. Pode-se ainda criar folhetos ou marcadores de páginas que alertem a comunidade escolar para o fato de que a oralidade e a escrita são modalidades diferentes de uso da língua e de que somente algumas palavras permitem ortografia exatamente igual à forma como se fala. No caso das palavras “bala” e “bela” há a correspondência literal de uma letra para cada som. Mas no caso da palavra “bolo”, já não há correspondência entre oralidade e escrita.

Além dessa observação a respeito das diferenças entre as duas modalidades, recomenda-se a elaboração de um folder para ser distribuído na escola, contendo a explicação para os usos dessas vogais.

ATIVIDADE III

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

É possível, no estudo dos processos de formação de palavras, levar o aluno a refletir que as palavras derivadas têm parte da estrutura da palavra que as originou.

Observado isso, é possível resolver algumas dificuldades ortográficas relacionadas ao uso das vogais, apresentando aos alunos uma lista de palavras primitivas que contenham as vogais médias em conflito com as altas e solicitar que eles escrevam as derivadas correspondentes.

COMANDO: Complete as palavras derivadas observando a escrita das palavras primitivas:

Tábua	tab__leta	moleque	m__lecada
Goela	esg__elar	entupir	ent__pido
Mágoa	mag__ado	focinho	f__cinheira
Descobrir	dese__berta	descobrir	d__scoberta
Sossego	s__ssegado	mentira	m__ntiroso
Governo	g__vernador	perigo	p__rigoso
Botão	ab__t__ar	destruir	d__struição
Empate	__patado	comer	c__mida
Preguiça	pr__guiçoso	pedir	p__dido
Entupir	__ntupido	destaque	d__stacar

Obs.: podem-se selecionar mais palavras para compor o quadro acima.

É fundamental ressaltar que as sugestões de atividades aqui apresentadas devem, inicialmente, passar pelo critério diagnóstico oriundo das produções textuais dos alunos. Esse mecanismo fornece pistas ao professor sobre quais dificuldades ortográficas e textuais os alunos precisam superar. A identificação e seleção de palavras no texto não devem ser vistas como instrumento de tortura para os alunos, mas possibilidades de oferecer-lhes as condições necessárias para o aprimoramento linguístico.

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou analisar o processo fonológico de harmonia vocálica na escrita espontânea de alunos do 7º ano em uma escola pública em Codó - Maranhão. A escolha deste tema é justificada pelo fato de os alunos, com frequência, cometerem erros na escrita das vogais /e/ e /i/ e /o/ e /u/. Esperava-se que, quanto mais o aluno avançasse em sua escolaridade, tanto menores fossem as ocorrências de erros dessa natureza em sua escrita. Contudo, observa-se que, não apenas o processo de harmonia vocálica é presente na escrita dos alunos, como também erros de outras ordens.

A partir dessa temática, pretendeu-se investigar o processo fonológico de harmonia vocálica na escrita dos alunos e averiguar em quais contextos as vogais médias pretônicas variam na oralidade, observando de que modo essa variação é transportada para a escrita, bem como verificar os ambientes condicionadores que promovem a variação na fala e como sua influência leva a variações na escrita.

Nesse estudo, confirmou-se a hipótese de que o que motiva a variação na escrita das vogais médias em posição átona pretônica é o que Abaurre (2006) denominou de vazamento da variante falada para a modalidade escrita

da língua. Em outras palavras, admite-se que o processo fonológico que influencia a harmonia vocálica na oralidade é transportado para a escrita dos alunos, porque eles tomam como base o apoio da oralidade na tentativa de acertar a grafia de palavras que não conhecem, através de uma espécie de associação. Nas palavras que são de uso familiar do aluno, seja por seu contato frequente com ela através da leitura em casa ou na escola ou ainda pelo ensino sistemático delas na sala de aula, os alunos demonstraram não variar a escrita das vogais médias pretônicas ainda que o contexto fonológico fosse favorável.

A influência da oralidade na escrita dos alunos deve-se a vários fatores, dentre eles estão a pouca familiarização com a leitura e a escrita, seja na escola ou fora dela, a não percepção das diferenças entre a fala e a escrita e o fato de que os alunos comunicam-se mais fortemente através da oralidade, mesmo que em alguns ambientes a escrita seja a modalidade utilizada, como é o caso das redes sociais. Convém fomentar a utilização da escrita como modalidade de comunicação mais frequente na escola, com vistas ao domínio ortográfico.

Com base nessas constatações, este estudo se propôs a apresentar um trabalho direcionado para minimizar as trocas entre a escrita das vogais médias e altas, no sentido de agir positivamente no processo, por meio de atividades de intervenção.

Ratifica-se aqui o proposto por Massini-Cagliari (2001), a qual concebe a escola como espaço privilegiado de desenvolvimento da ortografia dos alunos. A pesquisadora defende que essa é uma meta a ser perseguida durante todo o Ensino Fundamental. Entende-se que, para que isso se torne possível, é necessário, ao professor, buscar formas adequadas de conduzir o educando nesse aprendizado, desenvolvendo também a escrita ortográfica.

Na presente pesquisa, a quantidade de palavras selecionadas para cada atividade não foi a mesma. Contudo, a quantidade de desvios foi analisada observando as amostras em que o fenômeno da harmonia vocálica ocorreu, independente da quantidade de alunos que realizaram as atividades. Pode-se afirmar, entretanto, que o quantitativo de desvios ortográficos foi menos frequente no texto escrito pelos alunos, sendo mais recorrente nos ditados. A justificativa para a diminuição de erros na produção textual deve-se

ao fato de as palavras não terem sido listadas como presença obrigatória no texto do aluno, mas utilizadas por eles de modo espontâneo.

A análise dos textos escritos pelos alunos do 7º ano confirma a teoria exposta anteriormente neste trabalho: a de que a harmonia vocálica tem como principal motivação a vogal alta nas sílabas seguintes. Todavia, constatou-se existirem outras causas que, igualmente, contribuem para a ocorrência do processo. Deve-se falar ainda sobre a influência da oralidade na escrita do aluno, conforme apresentado na análise dos dados.

Nesse sentido, os resultados obtidos com a análise apontam as motivações já conhecidas a respeito da harmonia vocálica, segundo Bisol (1981) e corroboram com as descobertas feitas por Maia ([1986] *apud* BORTONI et. al., 1991), quando acrescentam, além dos fatores mencionados por Bisol (1981) que a variação também ocorre quando a vogal média faz hiato com outra vogal na sílaba tônica e que pode acontecer também quando a vogal média estiver em posição inicial de sílaba ou quando nasal.

Após a descrição e análise dos dados, chegou-se à constatação de que a teoria aqui exposta explica os erros encontrados nos textos dos alunos do 7º ano sobre o processo fonológico de harmonia vocálica. Contudo, acredita-se que a razão pela qual o processo de harmonia vocálica, tão comum na oralidade estenda-se também à escrita deve-se à influência que a fala exerce sobre a grafia dos alunos. Essa hipótese é viável, uma vez que, mesmo que a teoria explique os contextos de ocorrência da harmonia, os alunos não têm conhecimento de como se dá esse processo na escrita espontânea e tendem a escrever exatamente do modo como falam. Portanto, o conhecimento dos contextos não justifica a motivação do aluno escritor. Por isso, é importante conhecer as duas modalidades da língua: oralidade e escrita e auxiliar o aluno na compreensão de como essas duas modalidades podem ser utilizadas adequadamente nas mais diversas situações.

Isto posto, neste trabalho admite-se o proposto por Zorzi (2010) ao afirmar que é intrigante detectar, nos textos dos alunos, palavras bem conhecidas serem grafadas de modo diferente do correto. Isso é justificado pelo fato de a correspondência grafema-fonema não ser regular no sistema de escrita. Entre os erros relacionados inseridos nesse conceito estão os motivados por representações múltiplas e por apoio da oralidade, esta última —

a oralidade — é a hipótese levantada para os erros de escrita encontrados no corpus deste trabalho. A influência da oralidade explica os processos de elevação da média pretônica, seguido por vogal alta e por outras condições, característicos da harmonia vocálica na modalidade oral e a convergência desses fatores na oralidade e na escrita.

Entende-se que a interferência da oralidade sobre a escrita revela a tentativa de acerto do aluno sobre como a palavra deve ser grafada. Nessa tentativa o escritor busca correspondência entre seus padrões de fala e a escrita, em que cada som falado corresponda a uma letra para representá-lo. Todavia, a análise dos dados preocupa porque, como já estão no 7º ano do Ensino Fundamental, não se esperam mais erros dessa natureza em relação à grafia das vogais, uma vez, que à medida que a escolarização avança, o aluno tende a diminuir seus erros ortográficos quanto maiores foram suas atividades de leitura e escrita, uso contínuo de dicionários em sala de aula, reescrita de textos. Importante também salientar o papel de professores de todas as disciplinas na observação das dificuldades do aluno e sobre sua tarefa enquanto docente de ampliar a capacidade comunicativa do educando, tarefa não exclusiva do professor de língua.

Para os problemas encontrados, uma intervenção no sentido de ajudar o aluno a compreender as diferenças entre fala e escrita e ampliação do seu repertório lexical (visual), segundo Zorzi (2010) se faz necessária.

Um possível recurso que busque abranger a todos os casos que contribuem para a harmonia vocálica na escrita dos alunos pode ser o que está descrito como proposta na atividade II. Através da proposta, o aluno é levado a refletir que algumas palavras com vogais [e] e [o] permitem dupla pronúncia. Mais uma vez, ressalta-se que é fundamental a compreensão do aluno sobre as diferenças entre oralidade e escrita. E, com essa atividade, quase todos os processos fonológicos que envolvem as vogais médias em posição pretônica são abrangidos, não sendo necessário formular tantas hipóteses com o aluno.

Deve-se destacar, principalmente, a necessidade de inserção do aluno em práticas constantes de leitura e escrita, uma vez que a leitura compreende a escrita e ambas possibilitam a amplitude do desempenho escrito do aluno. Em vista disso, adere-se à afirmação feita por Possenti (2010) de que o ato de ler e escrever constantemente proporciona ao aluno atingir graus cada vez

mais altos no domínio da escrita, afirmando que essa não deve ser uma tarefa exclusiva da escola, mas ela é um lugar privilegiado em que essa prática deve ser muito mais incentivada.

As propostas descritas, neste trabalho, são exequíveis e acredita-se que podem contribuir para a investigação a que este trabalho se propôs. Os dados possibilitam uma reflexão sobre a problemática discutida e sua pertinência com a realidade de sala de aula.

A pesquisa fomenta a necessidade de o professor de Língua Portuguesa estar munido da teoria linguística e da metodologia que embasa seu trabalho enquanto docente. Assim, a reflexão sobre como e o quê fazer em suas aulas será direcionada de forma muito mais consciente. Espera-se que os fundamentos teóricos discutidos nesta pesquisa possam contribuir para melhorias na atividade pedagógica dos professores e que seja um subsídio para problemas semelhantes encontrados nos textos de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. Bernadete; SÂNDALO, Filomena. Harmonia vocálica e modelos de representação de segmentos. In: LEE, SeungHwa. **Vogais além de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012, p. 17-41.

ABAURRE, M. Bernadete. **Dados de aquisição da escrita: considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas**, Anais do ENAL, PUCRS, 2006.

ALVES, Marlúcia Maria. **Harmonia Vocálica e redução vocálica à Luz da teoria da otimalidade**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.b

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Ditongação e monotongação no falar de Fortaleza**. Universidade Federal do Ceará, 2010.

AZEVEDO, Tânia Maris de. ROWELL, Vânia Morales. A língua portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no ensino fundamental: algumas reflexões. In: **Teorias do discurso e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa Qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 101-113. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BISOL, Leda. **A harmonização vocálica como indício de uma mudança histórica**, disponível no endereço eletrônico <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n1/0102-4450-delta-31-01-00185.pdf>, acesso em 22 de janeiro de 2016. D.E.L.T.A., 31-1, (185-205), 2015.

_____. **Harmonização vocálica: efeito parcial e efeito total**. Organon, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 49-61, jan./jun. 2013.

_____. **A neutralização das átonas**. Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 273-283. Editora UFPR, 2009.

_____. **Harmonização vocálica: uma regra variável**. 1981. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Linguística e Filologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BIZZOTTO, Maria Inês. AROEIRA, Maria Luísa. Porto, Amélia. **Alfabetização: da teoria à prática**. – Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

_____; GOMES, Elisabete; MALVAR, Christina. A variação das vogais pretônicas no português de Brasília: um fenômeno neogramático ou de difusão lexical. **Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, ano 1, v. 1, p. 9-29, jul.-dez., 1992.

BORTONI, Stela M.; GOMES, Elisabete; MALVAR, Christina. ALVES, Poliana Maria. Um estudo preliminar do /e/ pretônico. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, (20): 75-90, Jan./Jun. 1991

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. – São Paulo: Scipione, 2009.

_____. **Alfabetização e ortografia**. Educar; Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Editora UFPR.

_____. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CALLOU, Dinah. MORAES, João Antônio de. LEITE, Yonne. As vogais orais: um estudo acústico-variacionista. In: CASTILHO, Ataliba T. De. ABAURRE, Maria Bernadete M. **Gramática do Português Culto falado no Brasil: volume II: a construção fonológica da palavra**. – São Paulo: Contexto, 2013.

CALLOU, Dinah. LEITE, Yonne. **Como falam os brasileiros**. – 4.ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Iniciação à fonética e à fonologia**. – 3.ed.rev. – Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. – 47. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARNEIRO, Dayana Rúbia; MAGALHÃES, José Sueli de. **O sistema vocálico pretônico nas zonas rural e urbana do município de Araguari**, disponível para acesso no endereço eletrônico <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/download/4135/3082>. Acesso em 07 de agosto de 2016.

CARVALHO. Lucirene da Silva. **Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa**. – Teresina: UAB/UESPI, 2010.

CASAGRANDE, Graziela Pigatto Bohn. **Harmonização vocálica**: análise variacionista em tempo real. PUC/RS, Porto Alegre: 2004.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira Lucerna, 2010.

CELIA, Gianni Fontis. **Variação das vogais médias pretônicas no português de Nova Venécia – ES**. - - Campinas, SP: [s.n.], 2004.

COLLISCHONN, Gisela. SILVA, Márcia Eliane. **Elevação das médias pretônicas por harmonia: questões teóricas e empíricas.** Work. Pap. Linguíst., 13(2): 01-14, Florianópolis, abr/jul, 2013

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1994. – 2. ed. rev. – Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do Professor.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização.** São Paulo: Scipione, 2009.

ELIAS, Vanda Maria. **Oralidade, escrita e leitura.** – 1. ed., 2ª. reimp. – São Paulo: Contexto, 2014.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. Teorias linguísticas e o ensino da escrita. In: **Teorias do discurso e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FILHO, José Amadeu da Silva. FERREIRA, Celeciano da Silva. MOREIRA, Régia Maria Gomes. **Avaliação educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno.** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística.** São Paulo: Contexto, 2012.

FREITAG, Raquel Meister Ko. SEVERO, Cristine Gorski. GÖRSKI, Edair Maria. **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos.** – São Paulo: Blucher, 2016, 264 p.; PDF.

GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos.** Coord. CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderlei. – São Paulo: Cortez, 1997,. V. 1.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Tradução: Sandra Regina Netx. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Plano de ação para prevenção e controle do desmatamento e das queimadas no estado do Maranhão**. Casa Civil, São Luís: novembro, 2011.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia**. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

HORA, Demerval da. **Fonética e Fonologia**. Disponível em http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf acesso em 20 de novembro de 2015.

HOSOKAWA, Antonieta Buriti de Souza. SILVA, Priscila Souza da. **Harmonização vocálica do /e/ e do /o/ no município de Rio Branco – Acre**. Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 4, t. 3, disponível em http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2715-2727.pdf, acesso em 10 de janeiro de 2016.

HRICSINA, Jan. **Evolução do sistema vocálico do Latim Clássico ao Português Moderno (tentativa da verificação in corpora)**. Études romanes de BRNO, 34, 2, 2013.

LEMOS, Fernando Antônio Pereira. **A interferência da oralidade na escrita: o caso do registro ortográfico do “e, i, o, u” átonos**. Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

MACHADO, João Batista. A história de Codó. In: REVISTA LEIA HOJE: **Enciclopédia do Maranhão: Codó**. Ano VI, nº 49, ano 2000.

_____. **Codó, histórias do fundo do baú**. Codó: FACT/UEMA, 1999.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Coleção Explorando o ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 15.

MARTINET, André. **Éléments de linguistique générale**, Librairie Armand Colin, Paris, 1960.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

MATZENAUER, Carmem Lúcia. **Harmonia vocálica: um epifenômeno na aquisição fonológica**. Organon, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 31-47, jan./jun. 2013.

_____. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. – 5. ed. -, rev. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. O funcionamento de classes naturais de segmentos na aquisição da fonologia e nos desvios fonológicos. In: CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico**. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MEIRELLES, Elisa. Como trabalhar a segmentação convencional das palavras. In: NOVA ESCOLA. **Educação Infantil: as crianças já pensam sobre textos e números**. Ano XXVII, nº 261, abril de 2013.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MIRANDA Ana Ruth Moresco. **Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino**. Org. Vilson Leffa e Aracy Ernst. Ed. Educat, Pelotas, 2012.

_____. **Um estudo sobre o erro ortográfico**. Universidade Federal de Pelotas, 2010.

MIRANDA, Margarida Maria Silva. **A escrita ortográfica de alunos do 6º ano: a motivação fonológica para os erros produzidos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Piauí, 2015.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. "Sebra-ssono-pessado-asado". O uso do "s" sob a ética daquele que aprende. In MORAIS, Artur Gomes. (org). **O aprendizado da ortografia**. 3ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Linguagem e Educação, 4). pp.43-60.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. - Pelotas, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **O aprendizado da ortografia**. – 3. ed., 3ª. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Erros e transgressões infantis na ortografia do português**. Discursos, 8. 1994, p. 15-51.

MOTA, Jacyra Andrade. **Vogais antes do acento em Ribeirópolis-SE**. 1979. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa - Universidade Federal da Bahia.

NASCIMENTO SILVA, Ailma do. **As Pretônicas no Falar Teresinense**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do RGS, 2009.

NICOLIELO, Bruna. Textos: escrever, comparar e refletir. In: NOVA ESCOLA. **Educação Infantil: as crianças já pensam sobre textos e números**. Ano XXVII, nº 258, dezembro de 2012, páginas 37-39.

NOLL, Volker. **O português brasileiro: formação e contrastes**. – São Paulo: Globo, 2008.

NUNES, Terezinha. BRYANT, Peter. **Leitura e Ortografia: além dos primeiros passos**. – Porto Alegre: Penso, 2014.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. ReVEL, v. 3, n. 5, 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** – 1. ed. – São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 24 reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 48

PREFEITURA MUNICIPAL DE CODÓ. **História.** Disponível no endereço eletrônico <http://www.codo.ma.gov.br/x/codo/>, acesso em 08 de fevereiro de 2016.

QEDU. **Lista completa de escolas, cidades e estados.** Disponível no endereço eletrônico <http://www.qedu.org.br/busca>, acesso em 22 de fevereiro de 2016.

RAPOSO, Conceição. **A educação maranhense no limiar do 3º milênio.** Disponível no endereço eletrônico http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id_publicacao=104, acesso em 23 de fevereiro de 2016.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar?: Como Avaliar? Critérios e Instrumentos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 10. ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Dicionário de Fonética e Fonologia.** 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Fonética e Fonologia do português brasileiro: 2º período.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Maria Inês Bizzotto. AROEIRA, Maria Luíza. PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática.** Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

STORTO, Leticia Jovelina. Emoticons: adereços às conversas virtuais. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. [www.revel.inf.br], acesso em 22 de fevereiro de 2016.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/56009755/Portugues-Paul-Teyssier-Historia-da-Lingua-Portuguesa>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VICHESSI, Beatriz. Qual é a utilidade do ditado feito pelo professor? In: Nova Escola. **Guia do Ensino Fundamental de 9 anos**. Edição nº 225, setembro de 2009.

VIEGAS, Anna Maria. **A dupla articulação da linguagem**. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/viewFile/4442/4217>, acesso em 06 de dezembro de 2015.

VOGELEY, Ana Carla Estellita; HORA, Demerval. **Harmonia vocálica no dialeto recifense**. Organon, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 63-81, jan./jun. 2013.

_____. **O alçamento das vogais médias pretônicas na escrita de crianças recifenses**. In: Anais do Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, Joao Pessoa - PB. Anais do Congresso Internacional da ABRALIN - João Pessoa. 2009; 1: 239-248.

ZANI, Juliana Camargo. **O alçamento das vogais médio-baixas no falar da cidade de São Paulo**. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009.

ZORZI, Jaime Luis. **Falando e escrevendo: desenvolvimento e distúrbios da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora Melo, 2010.

_____. **Como escrevem nossas crianças? Estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais de ensino fundamental de escolas públicas**. São José dos Campos, Pulso Editorial, 2009.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ (*nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG*), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado HARMONIA VOCÁLICA: uma análise do processo nos escritos de alunos do 7º ano de uma escola pública em Codó – Maranhão, cujos objetivos e justificativas são: verificar e analisar a recorrência dos processos na escrita que envolvam a harmonia vocálica. Este estudo pretende analisar o processo e apresentar proposta de intervenção que minimize os problemas encontrados. Este estudo justifica-se pela necessidade de intervir nesse processo, com vistas ao melhor desempenho do aluno a escrita. Constatados esses problemas na escrita ortográfica, este trabalho tem como objetivo refletir sobre aspectos das vogais átonas do português brasileiro e sua manifestação na escrita dos alunos.

A minha participação no referido estudo será no sentido de realizar atividades em que serei solicitado a escrever textos como ditados de palavras e frases, bem como propostas de produção escrita para verificar se troco as vogais médias /e/ e /o/ por /i/ e /u/.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: melhorar meu desempenho na escrita e diminuir os problemas ortográficos com envolvendo as vogais médias /e/ e /o/. Fui esclarecido de que, se auxiliado no aprendizado da escrita posso entender e assimilar a ortografia, caso o ensino seja orientado para isso.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fui orientado sobre os riscos mínimos que a pesquisa envolve, a saber: possibilidade de incômodo ao sujeito, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. Como forma de assistência as atividades realizadas serão feitas em sala e as análises em ambiente diferente da sala de aula; exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de outra pessoa. Como forma de assistência, garante-se que a identidade do sujeito não será divulgada; saída da rotina – necessária, uma vez que para análise dos dados, o aluno será convidado a participar de atividades de natureza diversa, tais como: ditado de palavras, frases, textos; produção de textos escritos, além de outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, a pesquisa será

executada em horário regular de aula; Constrangimentos: como forma de assistência, para resguardar o aluno de possíveis constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. O aluno, bem como seus pais será esclarecido de que sua participação na pesquisa será voluntária, respeitando para isso, a opção do sujeito envolvido; Traumas: assegura-se que, o aluno envolvido na pesquisa não sofrerá trauma, pois as atividades a ser realizadas acontecerão em ambiente que já lhe é familiar, em meio à sua sala de aula e que fazem parte de sua vida escolar.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Meirydianne Chrystina de Almeida Santos, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí e com ela poderei manter contato pelos telefones (099) 99645-6858 / 98148-2672.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP UESPI (86) 3213-7200.

Codó - (MA), _____ de _____ de _____.



Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“HARMONIA VOCÁLICA: uma análise do processo nos escritos de alunos do 7º ano de uma escola pública em Codó – Maranhão”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Meirydianne Chrystina de Almeida Santos**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar o processo fonológico de harmonia vocálica nos textos escritos por alunos do 7º ano. Em outras palavras, busca-se entender por que na escrita os estudantes às vezes trocam a vogal /e/ pela vogal /i/ e a vogal /o/ pela vogal /u/. Serão analisados os textos escritos de 43 alunos do 7º ano.

Na sua participação você realizará atividades de escrita como ditado de palavras e produção de textos escritos. **Esses textos serão coletados em sala de aula, no horário normal, para depois analisar se o aluno, quando escreve troca a vogal /e/ pela vogal /i/ e a vogal /o/ pela vogal /u/.**

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em saída da rotina, incômodo, constrangimento por eventual exposição dos dados e traumas oriundos da exposição. Os benefícios serão maior expressividade do aluno no uso da escrita e minimização dos problemas referentes à escrita de textos. A pesquisa pode contribuir para uma análise da competência escrita dos alunos, para, a partir disso, poder elaborar proposta de intervenção pedagógica que vise à minimização do fenômeno observado. O projeto pode ampliar o estudo a respeito processo fonológico estudado, bem como pode contribuir para a melhoria do estudante em relação à ortografia e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Meirydianne Chrystina de Almeida Santos, através do telefone: (099) 99645-6858.

Você também poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – da Universidade Estadual do Piauí, localizada à Rua João Cabral, 2231 - Pirajá, Teresina - PI, 64002-150 ou ainda através do telefone da UESPI, (86) 3213-7200.

Codó - (MA), _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

>

Participante da pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CODÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Unidade Integrada Municipal Evangélica Estevão Ângelo de Souza
Avenida 1º de Maio s/n - Bairro São Sebastião - Fone: 3661-6872
65.400-000 – Codó-MA CNPJ 03.236.012/0001-08 Código INEP: 21202265

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que concordo em participar do Projeto de Pesquisa, intitulado: "Harmonia Vocálica: uma análise do processo nos escritos de alunos do 7º ano de uma escola pública em Codó – Maranhão", sob a responsabilidade do(a) Professor(a) / Pesquisador(a) Meirydianne Chrystina de Almeida Santos, do CURSO de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Maria Gessy Lima Veras Alves

NOME COMPLETO

C.P.F.: Nº.: 939879277-04

Telefones para contato: 98801-4014

E-mail: c-gessyveras@hotmail.com

Codó-(MA), 23 de maio de 2016.

Maria Gessy L. V. Alv.
Diretora-Geral
RG: 1 387.261

Assinatura e Carimbo do Diretor