

**OS REFLEXOS
DA PRODUÇÃO ORAL NO TEXTO ESCRITO:
ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL
DE ALUNO DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ)
marciadagama@ibest.com.br

RESUMO

O artigo ora apresentado tem por objetivo expor o resultado da análise da produção escrita de um aluno cursando o sétimo ano do ensino fundamental, na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, cuja produção textual apresentava uma série de dificuldades de grafia. O desenvolvimento da pesquisa teve três objetivos básicos: rastrear os fenômenos presentes na produção textual do referido aluno, identificar as possíveis causas das ocorrências detectadas e sugerir, na medida do possível, ações que possam ser implementadas no espaço da sala de aula a fim de motivar uma mudança na produção escrita do aluno em questão. O projeto foi desenvolvido à luz dos estudos fonológicos dos autores pesquisados, a saber: Joaquim Matoso Câmara Jr. e Darcília Marindir Pinto Simões.

Palavras-chave: Ensino. Estudos fonológicos. Produção escrita.

1. Introdução

As atividades de produção textual constituem ótimas oportunidades em que os professores podem analisar mais detidamente o texto escrito de seus alunos. Essa modalidade é realizada, não raramente, com grande dificuldade pelo alunado, que não consegue reproduzir a contento suas ideias para o papel, isso quando não consegue fugir à “tortura” de fazê-lo.

Essa dificuldade ocorre por vários motivos: não compreensão do tema abordado, falta de conhecimento tanto em relação ao tipo de texto a ser produzido quanto à sua estrutura e não apreensão das convenções que regem a grafia das palavras, dentre outras razões. Esse último caso justifica o fato de encontrarmos indícios da fala natural em textos escritos por muitos alunos.

- Tendo por base esses indícios, foi desenvolvido este artigo com o objetivo de analisar a produção textual de aluno da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, do sétimo ano do ensino fundamental a fim de identificar as possíveis causas pa-

ra as ocorrências observadas, buscando suporte na base teórica pesquisada.

2. Base teórica

O presente estudo busca embasamento teórico para a análise do corpus nas pesquisas já desenvolvidas por Câmara Jr. (2002) e Simões (2006) no campo da fonologia. Num primeiro momento, serão explicitados os fenômenos que surgem na produção escrita dos alunos e concomitantemente tentaremos explicar a origem desses fenômenos. Finalmente tentaremos propor atividades que possam ser desenvolvidas em sala de aula para, dessa forma, contribuir na solução das falhas identificadas e consequentemente em uma produção textual mais profícua.

Segundo Simões, alguns “defeitos” observados nas produções dos alunos podem refletir a tendência natural de transformação da língua e podem, algumas delas, a partir de determinados fenômenos, ser explicadas historicamente. Do mesmo modo, a busca por uma regularidade pode gerar problemas de natureza diversa.

O raciocínio linguístico na infância busca regularidades no sistema da língua, do tipo: comi, bebi, fazi; (...). Logo, trabalhar desde o início do letramento com a responsabilidade de grafiação da forma dicionarizada é um acréscimo prematuro de complexidade que pode atropelar o processo; ...” (SIMÕES, 2006, p. 49)

É com a consciência de que a língua é um instrumento de comunicação vivo e deve ser eficaz ao propósito a que se destina, que pesquisas devem ser desenvolvidas, com o propósito de identificar os fenômenos ou práticas que possam provocar ruídos nesse processo, e propostas devem ser elaboradas com vistas a aparar as arestas e orientar os caminhos para que a língua possa ser instrumento de aproximação entre as partes e de vida para seus falantes.

3. Condições da produção textual

Uma das ações desenvolvidas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para o desenvolvimento da leitura e o incentivo a esse hábito é a produção textual, feita bimestralmente, com base na leitura de um livro, escolhido pelo aluno. Este tem a liberdade de escolher o volume, o tipo de romance, dentre os títulos disponibilizados na sala de leitura da unidade escolar ou que possua em casa.

Em cada bimestre, as turmas recebem uma orientação quanto ao tipo de texto: crônica, notícia, anúncio, resenha etc.

Não obstante o fato de não fazerem a leitura recomendada, muitos alunos fazem a avaliação de produção textual. Caso contrário, ficará sem a respectiva nota. Portanto, é muito comum encontrarmos textos baseados em filmes ou fatos do cotidiano, o que é bom e pode ser feito pelo professor em vários momentos. Entretanto, o aluno não desenvolve experiência de leitura e perde ótimas oportunidades de, em contato com o texto escrito, apreender as formas das palavras, a diferença na representação de um mesmo fonema pela grafia ou simplesmente o prazer da leitura de um texto literário.

A atividade proposta no primeiro bimestre letivo, para as turmas do sétimo ano foi a elaboração de uma notícia com base em fato ocorrido na narrativa do romance escolhido pelo próprio autor.

Os textos a serem analisados foram elaborados pelo aluno “J” do sétimo ano. Deve-se ressaltar que os trechos analisados (I e II) não são fragmentos de textos, eles consistem na totalidade da produção escrita de um mesmo aluno em dois momentos diferentes. O estudante, que apresenta sérias dificuldades de leitura e escrita, figura entre aqueles que não cumprem a primeira etapa do processo: a leitura. Ressalte-se ainda que é extremamente faltoso e não apresenta envolvimento satisfatório com o ambiente de aprendizagem.

A exemplo do método desenvolvido na pesquisa apresentada por Simões (2006, p. 50-54), procurei orientar o presente estudo a partir de três paradigmas para uma melhor análise dos textos: a) a escrita fonética; b) a regularização sistêmica; c) a instabilidade gráfica.

4. A escrita fonética

A escrita fonética é um fenômeno que se observa, normalmente, em crianças na faixa etária de 8/9 anos, cursando a segunda série do ensino fundamental. Nessa fase, muitos ainda não apreenderam a representação gráfica de alguns fonemas, nem a estrutura do vocábulo formal e sua delimitação, na escrita, pelo espaço em branco.

Por isso, muitos são os equívocos na grafia de fonemas mais complexos. Visto que o processo de aquisição da escrita antecede à apreensão das regras gramaticais, são poucos os vocábulos que, nessa fase, já

fazem parte do repertório escrito. Dessa forma, a tendência da criança é escrever o termo de acordo com o modo como fala, ou seja, tenta representar na escrita o fonema pronunciado.

Por outro lado, a não apreensão da estrutura dos vocábulos formais e dos limites determinados pelo espaço em branco na expressão escrita permite encontrarmos nessa modalidade, principalmente na produção de alunos do ensino fundamental, a grafia “em cordão”. Esse fenômeno ocorre porque a pausa respiratória, percebida pelo aprendiz na cadeia da fala, é entendida e interpretada como se correspondesse ao espaço em branco na escrita.

A pausa respiratória na cadeia da fala provoca o entendimento por parte do ouvinte de que um grupo de vocábulos, que são pronunciados numa só emissão, faria referência a uma única palavra. Esse grupo é identificado por Câmara Jr. como grupo de força (2002, p. 34-37) ou por Simões como vocábulo sintático (2006, p. 45).

Passemos à análise do primeiro texto.

Texto I:

anotisa quelei foi um grade notisa e cos te muito desa notisa e *achuma* uma bonita por que ela teve uma graboa notisa que *omenino* queleu e sabia que a cachoro de li tinha canhido na boero ele pixiau quem para sava o cachoro de e *pidiuo* brigado e coste muiltro desa notisa. (Aluno J – 7º ano)

Numa análise superficial, facilmente podemos perceber que os problemas com a grafia são os mais visíveis. Nota-se ainda a ausência de pontuação. Porém, quando a leitura fica mais atenta, identificamos que a primeira metade do texto gira em torno da palavra *notícia*, gênero exigido para a elaboração do texto. Por desconhecimento do tipo de texto a ser produzido, por razões já explicitadas, o aluno tenta suprir essa carência com a repetição da palavra.

• *anotisa* (a notícia), *quelei* (que li), *omenino* (o menino), *queleu* (que leu)

Nas formas em destaque ocorre a junção do artigo e do pronome relativo com o substantivo e verbo aos quais se referem, respectivamente. Essas formas demonstram a representação gráfica do vocábulo sintático percebido pelo falante na cadeia da fala.

Provavelmente, o desconhecimento quanto à existência de classes gramaticais como artigo e pronomes são a causa da não identificação desses vocábulos na linguagem e consequentemente sua não representação de forma independente na grafia.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O mesmo processo ocorre nas formas *pixiau quem* (pediu a alguém) *pidiu brigado* (pediu obrigado)

É interessante observar a separação de *quem* e *brigado* da forma verbal. Possivelmente, o aluno grafou essas formas separadamente por conhecê-las no seu uso diário. *Quem* e *brigado* são formas bastante comuns, principalmente a forma reduzida de *obrigado*, típico da linguagem oral.

Apesar de casos como esse serem naturais na faixa etária / ano de escolaridade referidas anteriormente, tornou-se comum encontrarmos casos idênticos em todo o segundo segmento do ensino fundamental, como pode ser constatado nos exemplos selecionados.

Outra ocorrência interessante observada na forma *anotisa* é o processo de monotongação o ditongo /ya/. A omissão da semivogal parece resultado de uma assimilação. Sobre a escolha da consoante *s* na grafia da palavra, trataremos em outro tópico.

Observa-se ainda que a forma *notisa* aparece cinco vezes no texto. Entretanto, apenas na primeira ocorrência, o vocábulo é unido ao artigo. A partir da análise do contexto em que se encontra o termo, percebe-se que, nas outras ocorrências, *notisa* é antecedida de vocábulos com maior número de fonemas “grade notisa”, “desa notisa” e “graboa notisa”. Esse fato força a separação dos vocábulos na corrente da fala.

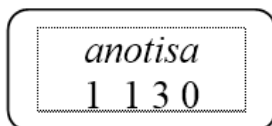
Essa ocorrência remete mais uma vez ao grupo de força, mencionado por Câmara Jr., quando discorre sobre a força de emissão das sílabas a partir do que é identificada a sílaba tônica presente do vocábulo fonológico. Segundo o pesquisador, “No grupo de força, só a sílaba tônica do último vocábulo fonológico mantém o acento máximo 3. A cada um dos vocábulos precedentes fica, com acento mais atenuado, que podemos indicar por 2; são ‘subtônicas’”. (CÂMARA JR., 2002, p. 35)

A força de emissão das sílabas nas expressões de “grade notisa”, “desa notisa” e “graboa notisa”, pode ser analisada da seguinte forma.

<i>graboa notisa</i> 1 2 0 1 3 0	<i>desa notisa</i> 2 0 1 3 0	<i>grade notisa</i> 2 0 1 3 0
-------------------------------------	---------------------------------	----------------------------------

Certamente, a tonicidade das sílabas tônica e subtônica, dos vocábulos fonológicos nos grupos de força acima, condicionaram a separação

dos dois termos. Percebe-se que o primeiro vocábulo fonológico de cada um dos três grupos apresenta a última sílaba com força 0 (zero), passando logo à sílaba inicial ao segundo vocábulo com força 1. Diferentemente do que ocorreu com *anotisa*, forma já analisada, em que se vê o artigo *a* unindo-se à forma notisa formando um vocábulo sintático com a seguinte acentuação:



- *pixiau quem* (pediu a alguém) / *pidiuo brigado* (pediu obrigado).

Além da aglutinação de dois elementos já mencionados anteriormente, esses exemplos apresentam ainda a substituição da vogal média e pré-tônica pela alta *i* (*pidiu* por *pediu*).

Essa substituição ocorre naturalmente na modalidade oral da língua, em falantes de todas as camadas sociais, na fala cotidiana, mais despreendida. Exemplo semelhante pode ser observado com a pronúncia de *menino* em que a ocorrência /*mininu*/ é bastante comum. No entanto, quando o ambiente exige uma fala mais apurada, podemos encontrar uma pronúncia como /*pediu*/ ou /*menino*/.

- *achuma* (achei uma), *graboa* (grande e boa) – houve a supressão das últimas vogais de *achei* e a sílaba final de *grande*, além de omitir a consoante nasal /*n*/.

Essas ocorrências podem ser justificadas pelo fluxo do pensamento. “J” ainda não terminou de escrever a primeira palavra e já emenda na segunda. Sabidamente, o fluxo do pensamento é muito mais veloz que o ato de escrever podendo causar esse tipo de choque, devido à dificuldade de escrita apresentada.

5. Regularização sistêmica

A forma “*que*” aparece unida ao vocábulo seguinte em dois momentos: *quelei* e *queleu*. Contudo, em outras três ocorrências o fato não se repete: *por que ela* / *que omenino* / *que a cachoro*.

A distinção básica identificada entre os dois grupos consiste na diferença articulatória existente entre a sílaba final do primeiro vocábulo fonológico *que* e a sílaba inicial do segundo, em ambos os grupos.

No primeiro grupo, *quelei* e *queleu*, o segundo vocábulo fonológico tem uma consoante lateral *l* no aclave da sílaba inicial. Isso não dificulta a pronúncia visto que basta a movimentação da ponta da língua para tocar os incisivos superiores ou os alvéolos e a pronúncia do fonema vocálico /e/, é idêntica nas duas ocorrências.

Já no segundo grupo, *por que ela* / *que omenino* / *que a cachoro*, ocorre uma barreira que dificulta a ocorrência do fenômeno. Para melhor esclarecimento, é interessante representar fonologicamente os três exemplos: /p u r k i ε l a/, /k i u m i n i n u/, /k i a k a ʃ o r u/. A partir dessas representações, observamos que a fronteira entre o pronome e o termo seguinte força uma separação na cadeia fonética, devido aos traços articatórios específicos de cada fonema.

Nas sequências /k i ε/, /k i u/, /k i a/, identificamos as seguintes características dos fonemas vocálicos: passagem de uma vogal alta /i/ para uma vogal média com timbre aberto /ε/, passagem de uma vogal alta /i/ para uma vogal alta /u/ e passagem de uma vogal alta /i/ para uma vogal baixa /a/, respectivamente. Essas características na pronúncia dos fonemas vocálicos envolvidos no contexto apresentado dificultam uma aglutinação na cadeia oral e consequentemente o aluno entende que deve separá-las na escrita.

Entretanto, o primeiro exemplo, a despeito de tratar-se de um verbo de segunda conjugação, fato certamente ignorado pelo aluno, apresenta uma conjugação própria de verbos de primeira conjugação, na primeira pessoa do singular, no pretérito: “falei, comprei, andei, *quelei*”. Ou seja, ainda que de forma equivocada, a grafia procurou seguir um padrão de escrita já apreendido.

- A escolha da consoante “s” na grafia do fonema /s/ em todas as ocorrências: “anotisa”, “notisa”, “cos te”, “desa”, “sabia”, “sava”, denota a identificação do fonema, mas o desconhecimento das regras gramaticais de ortografia.

6. A instabilidade gráfica

As formas “pixiau” e “pidiuo” demonstra a instabilidade na grafia do verbo pedir. Num primeiro momento grafia com “x”, posteriormente

grafia com “d”. Essa confusão na grafia da forma verbal pode ser justificada pela proximidade na articulação dos fonemas envolvidos /j/ e /d/, este último quando seguido da vogal /i/ sofre uma palatização. Soando aos ouvidos de um ouvinte não preparado algo do tipo /dʒ/. No quadro de classificação dos fonemas consonantais proposto por Silva (2011, p.25) temos os fonemas consonantais álveo-palatais divididos em africados /tʃ/, /dʒ/ e fricativos /ʃ/, /ʒ/. Conclui-se que, tendo o mesmo ponto de articulação, é bastante compreensível a confusão gráfica observada no texto do aluno.

Observa-se ainda, no texto em questão, uma ocorrência de hiper-correção. Quando, na forma “boero”, o aluno substitui a vogal alta “u” por “o”. Certamente pela influência do conhecimento que possui de que em algumas palavras escrevem-se com “o”, mas pronunciam-se /u/, como se observa em palavras escritas no mesmo texto: menino e cachoro.

Para finalizar o estudo desse primeiro texto, destaco a identificação do fonema nasal em alguns vocábulos. O aluno demonstra a percepção da existência de fonemas nasais na modalidade oral da língua. Algumas formas como *um*, *uma*, *tinha*, *quem* foram grafadas corretamente. Esse fato pode ser justificado pela frequência com que esses termos são vistos no cotidiano de qualquer falante. Entretanto, no mesmo contexto, a representação desse mesmo fonema é ignorada na grafia, como se pode observar nos exemplos: *grade*, *grabo*.

A identificação do fonema nasal e sua respectiva representação gráfica no adjetivo *grande*, grafado *grade*, apresentam-se de vital importância para o aspecto semântico visto que nesse vocábulo a nasalidade é traço distintivo, opondo as formas *grade* X *grande*. Essa ocorrência remete à nasalação fonológica citada por Simões quando em referência à ótica mattosiana.

... há uma nasalação fonológica, que marca oposição na língua e se forma por vogal travada por consoante nasal (ex.: canto; cinto; penso); e uma nasalação fonética, que representa mera oposição na fala e resulta de contaminação fonética (regressiva ou prospectiva) sobre uma vogal (Ex.: lama, limo, muito). (SIMÕES, 2006, p. 53)

Voltaremos a falar do traço *nasalidade* na análise do próximo texto.

Uma nova produção, do mesmo autor, merece especial atenção, visto que, além das ocorrências observadas no texto já analisado, outros

fenômenos poderão servir também de objeto de estudo no campo da fonologia.

No contexto em que foi produzido, o aluno deveria criar a simulação do lançamento do livro lido no bimestre. Com base nessa simulação, desenvolveria um texto publicitário que contivesse informações pertinentes: local e horário do lançamento assim como título do livro e nome do autor. Vale ressaltar que a atividade foi precedida por aulas nas quais o tipo de texto foi analisado junto com a turma.

Passemos ao texto.

Texto II

E se livro e muto bom.” / “... e todo mundo es ta com prano e tamutas loja da cidade o nome do autor mateus de moras ecelivro vaite nhiterevesta dia 12 de abril de 2010 do 1 pavauma ndro vaite câmera para fima aspesoas por que pra aparese natelevizam, o sou do livro foibom. (“J” – 7º ano)

Gostaria de destacar fato recorrente nas duas produções do mesmo autor: a aglutinação de vocábulos consecutivos. Isso demonstra, mais uma vez, a tendência à grafia do vocábulo sintático devido ao desconhecimento dos limites do vocábulo fonológico e sua respectiva grafia.

Nessa segunda análise, darei ênfase às ocorrências não vigentes no primeiro texto. Início pelo traço da nasalidade, já comentada na análise do texto anterior.

Fazendo uma comparação com o primeiro texto, observamos os três elementos *mu*ito, *mu*lto, *mu*to. O aluno grafa a mesma palavra de três formas diferentes. No primeiro texto, a grafia se apresenta correta na primeira ocorrência, entretanto, na segunda, acrescenta o fonema /l/, ao final da primeira sílaba.

Já no segundo texto, omite a semivogal *i*, excluindo o ditongo. Percebe-se ainda, além da dificuldade na apreensão dos sons, que a falta de atenção ou mesmo a insegurança para escrever está presente no momento da produção textual. Suponho que, ou “J” não estava prestando atenção na sua atividade, por isso grafou a mesma palavra de três formas diferentes ou o fez com a intenção de acertar em pelo menos uma das três possibilidades.

Por outro lado, nas formas *nhiterevesta*, *ndro* e *natelevizam*, o aluno encontra alternativas diferentes para a representação da nasalidade. Na primeira, o uso do dígrafo *nh* foi a forma que o autor do texto encon-

trou para grafar *en*. Consegue identificar a nasalidade presente no dígrafo, mas desconhece a representação da nasalidade com travador nasal.

Possivelmente, não teve contato com a forma escrita *entrevista*. Para solucionar sua dificuldade, ele grafa a nasalidade percebida na primeira sílaba *en* iniciando com *nh*. Percebe-se ainda a representação fonológica, tendência normal típica da modalidade oral da língua em que o falante pronuncia a vogal alta *i* em lugar da média átona *e*. Por consequência, *nhi* em lugar de *en*.

Num segundo momento, desfaz o grupo consonantal *tr* com a inserção da vogal *e*, gerando as sílabas *tere* em lugar de *tre*.

Finalizando a análise desse vocábulo, talvez por influência da quantidade de vogais médias presentes na mesma palavra, o aluno substitui a vogal alta */i/* por */e/* na sílaba tônica, o que não é comum na modalidade oral da língua.

É interessante destacar os metaplasmos ocorridos na forma como o aluno escreve *ainda* como *ndro*, promovendo a aférese do ditongo *ai* e a epêntese do fonema */r/* na sílaba final. O recurso da aférese parece uma alternativa ao desconhecimento da grafia da sílaba inicial com travador nasal.

A regularidade na grafia do fonema */s/* é mantida também no Texto II, no qual encontramos: *e se, es ta, aspesoas, aparese*. Essa ocorrência é importante, no momento em que se observa que o aprendiz consegue identificar a diferença entre certos fonemas. Apesar de escrever com alguma instabilidade o fonema */s/*, encontramos ocorrências como *natelevizam* em que há a identificação da diferença e a representação com a letra *z*, num contexto em que o fonema */z/* é exigido na pronúncia. Falta, nesse caso, mais uma vez, a apreensão da forma escrita dos vocábulos.

Vale destacar que apesar de haver assumido uma regularidade na grafia do fonema */s/*. A forma *ecelivro* surge no Texto II subvertendo essa sistematização. Além da representação do grupo de força, o aluno grafou o fonema */s/* com a consoante *c*. Essa ocorrência é diferente do padrão assumido anteriormente, em que grafou o mesmo fonema em todos os vocábulos com *s*.

Se em vários momentos ele uniu vocábulos consecutivos, em outros transformou um único em duas formas escritas: *e se livro / es ta / com prano*. Provavelmente essa divisão ocorreu por associação às formas

conhecidas *e*, *se*, *com* e *ta*, comuns no vocabulário e na grafia, sendo o último na linguagem coloquial.

Observa-se ainda na forma *com prano* a síncope do fonema /d/, muito comum em algumas camadas da sociedade, a exemplo de *falano*, *dizeno*, *comprano* em lugar de *falando*, *dizendo* e *comprando*.

Na forma *tamutas* – tem em muitas – percebem-se algumas ocorrências. Primeiramente a aglutinação de três vocábulos para a formação de apenas um. Nesse processo há a exclusão total da preposição *em*, seguida da substituição da vogal *e* pela vogal *a* na forma verbal *tem*, e finalmente a monotongação de /uy/.

A apócope do travador final, muito comum na modalidade oral da língua, ocorre em vários exemplos nos textos, inclusive nos vocábulos sintáticos, como podemos ver em *sava*, *vaite*, *fima*, *aparese*.

A dificuldade na apreensão do fonema nasal, assim como sua representação gráfica, perpassa por toda a extensão dos dois textos analisados. Podemos observar uma última ocorrência desse fato na grafia do vocábulo sintático *natelevizam* em que a representação da nasalidade foi concretizada com o travador silábico *m*, em lugar de *ão*.

7. Conclusão

A primeira proposta para este estudo foi a análise de textos de alunos do 7º e do 8º anos do ensino fundamental. No entanto, durante o processo de seleção dos textos, deparei-me com os que aqui foram transcritos. Essas produções mostraram-se ricas para uma análise detalhada. Essa riqueza tem origem em fatos comumente encontrados em textos de alunos já no segundo segmento do ensino fundamental e, não raramente, em textos do ensino médio.

Com os resultados obtidos, pode-se perceber claramente que houve grave falha no processo de alfabetização desse aluno. Muito provavelmente, não houve contato suficiente com a forma escrita da linguagem, quer para a leitura, quer para a produção textual, com vistas a que o aluno pudesse visualizar e experimentar a estrutura formal das palavras.

A apreensão do código escrito deve ser realizada com o contato permanente do aprendiz com o texto escrito, em suas diversas formas. O conhecimento da língua deve ser de forma articulada entre leitura e produção escrita, para que, a partir do contato com o aspecto formal das pa-

lavras, o leitor apreenda as semelhanças, diferenças e peculiaridades das representações gráficas dos fonemas.

Vale ressaltar ainda que o texto escrito apresenta muitos subsídios os quais levam à identificação dessas rupturas no processo de escolarização, visto que a produção oral, à qual o professor tem acesso cotidianamente, não corresponde, necessariamente, à forma escrita do texto. Não há entre um e outro uma representação biunívoca.

Desse modo, pode-se concluir que duas posturas, não excludentes, mas complementares, são necessárias à prática em sala de aula: a leitura permanente e a produção oral e escrita de textos diversos.

Apesar de reconhecer-se da importância quanto à iniciativa da prefeitura do Rio de Janeiro para o incentivo à leitura, devemos destacar que nem sempre a leitura solitária, supondo-se que seja feita, é suficiente, nessa faixa etária, para a contribuição na aprendizagem da língua.

Logo, podem-se desenvolver práticas como: leitura compartilhada de narrativas, produção oral e escrita de jornal escolar, confecção de tirinhas e poemas a serem lidos e representados em sala. Essas situações de produção exigem peculiaridades do texto escrito que certamente refletirão na representação oral desses escritos.

A variedade de textos que devem ser ofertados aos alunos decorre da especificidade de cada um: presença do narrador, uso dos adjetivos na caracterização de personagens, a linguagem formal da reportagem ou a linguagem não verbal das tirinhas assim como a ironia ou mesmo as rimas dos poemas são experiências necessárias no processo de aprendizagem.

A diversão também é bem-vinda: bingo; jogo da memória, com palavras que apresentam pequenos traços distintivos (canto/cato/manto/mato/bato/gato etc.), podem chamar a atenção do aluno para a discreta, mas essencial, diferença entre vocábulos.

Os alunos devem ser continuamente expostos a situações de comunicação na qual possam experimentar as nuances da língua materna, suas particularidades e possibilidades.

A leitura contribuirá para a apreensão da estrutura do vocábulo formal, fato que refletirá na sua produção escrita, momento em que o professor poderá identificar as dificuldades ou o diferencial de cada alu-

no. Constrói-se, dessa forma, um processo constante que deve fazer parte da prática de ensino da língua materna.

leitura → escrita → diagnóstico → estratégias → leitura

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Problemas de linguística descritiva*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Thaís Cristófar. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.