



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

TATIANA DANTAS DO NASCIMENTO

**OS REFLEXOS DA VARIAÇÃO DAS VOGAIS POSTÔNICAS FINAIS /o/ E /e/ NO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DOS JOVENS E ADULTOS**

JOÃO PESSOA - PB
2017

TATIANA DANTAS DO NASCIMENTO

**OS REFLEXOS DA VARIAÇÃO DAS VOGAIS POSTÔNICAS FINAIS /o/ E /e/ NO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DOS JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Linguística e Ensino
Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

**JOÃO PESSOA - PB
2017**

N244r Nascimento, Tatiana Dantas do.
Os reflexos da variação das vogais postônicas finais /o/ e /e/ no processo de aquisição da escrita dos jovens e adultos / Tatiana Dantas do Nascimento. - João Pessoa, 2017.
98 f.: il. -

Orientadora: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHL

1. Linguística. 2. Alfabetização – jovens e adultos.
3. Escrita - aquisição. 4. Variação fonético-fonológica.
5. Vogais postônicas finais. I. Título.

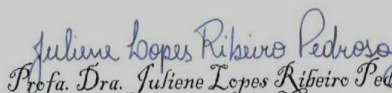
UFPB/BC

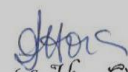
CDU: 801(043)

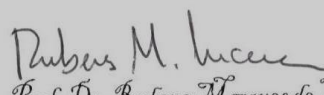


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
TATIANA DANTAS DO NASCIMENTO

Aos sete dias do mês de abril de dois mil e dezessete (07/04/2017), às dezesseis horas, realizou-se na Sala do VALPB/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “**Os reflexos da variação das vogais postônicas finais /o/ e /e/ no processo de aquisição da escrita dos jovens e adultos**”, apresentada pela mestranda TATIANA DANTAS DO NASCIMENTO, Graduada em Pedagogia pela UFPB, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, Área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (MPLE/UFPB), na qualidade de Orientadora, e pelos Examinadores, Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira (MPLE/UFPB) e Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena (UFPB). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente, Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra a Mestranda para apresentar uma síntese de seu Trabalho, após o que foi arguida pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final, ao qual foi atribuído o conceito aprovado. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pela Senhora Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 07 de abril de 2017.


Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Presidente da Banca Examinadora)


Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira
(Examinador)


Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena
(Examinador)

DEDICATÓRIA

*Às minhas filhas Bruna Dantas
Gadelha e Beatriz Dantas Gadelha,
razão da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido a graça da entrada e saída do curso de pós-graduação em Mestrado, a fé foi minha aliada durante todo o percurso e foi essa força divina que me moveu e me ajudou a concluir esse sonho.

À prof^a. Dr^a. Juliene Lopes Pedrosa por ter acreditado nesse sonho e me acolhido como sua orientanda, sua competência e seu profissionalismo humanizado foram uma inspiração. Agradeço principalmente o cuidado, a paciência, as correções e as sugestões que contribuirão para construir e finalizar este trabalho. Ao prof. Dr. Dermeval da Hora e ao prof. Dr. Rubens Marques de Lucena, componentes da Banca Examinadora.

Aos alunos que gentilmente participaram da pesquisa, contribuindo de forma solicita com todas as atividades propostas, interagindo e construindo as situações de aprendizagens a que nos propomos a realizar na pesquisa intervencionista.

A todos os professores do Curso de Mestrado, pelos ensinamentos valiosos que contribuíram significativamente para repensar e redirecionar minha prática de alfabetizadora de jovens e adultos.

A todos os colegas da turma 2014-2016, especialmente a Joseane Lins de Azevedo, com quem compartilhei angústias e incertezas e por socializar seus conhecimentos comigo.

Aos meus familiares, minha mãe Sebastiana, meus irmãos: João Fábio, Fátima, Jeane, Andréa e Ohana. Minha cunhada, Ylma, que tem a importância de uma irmã e aos meus sobrinhos, dos quais nomeio Joyce e Yara como representantes, dedico essa vitória.

Ao meu esposo Ricardo e as minhas filhas Bruna, Beatriz e minha enteada Yeda, pela compreensão diante da ausência em decorrência das aulas e da construção deste trabalho, sem vocês esse sonho não seria possível.

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, me ajudaram seja com palavras, oração e atitudes. Muito obrigada!

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi possibilitar ao pesquisador investigador a oportunidade de refletir sua prática, por meio de oficinas didático-pedagógicas aplicadas a 15 alunos do Ciclo I da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de João Pessoa. Centrado no gênero textual lista, contém estratégias didáticas para trabalhar a variação das vogais postônicas finais /e/ e /o/ tão presente na fala e o seu reflexo na escrita, principalmente daqueles que estão em processo de aquisição. Essa variação foi selecionada para realização deste estudo, após a observação de ser bastante comum sua transposição para a escrita. O conjunto de oficinas didáticas foi elaborado respeitando a variante oral do aluno, mas com o propósito de ampliar seu conhecimento à forma apropriada à escrita. Sendo assim, para trabalhar o fenômeno da variante em questão, fez-se necessário conhecer a sociolinguística e as variações linguísticas, principalmente as fonético-fonológicas. Neste sentido, buscamos levar os discentes à compreensão de que *as vogais médias /e/ e /o/ são geralmente pronunciadas [i] e [u] em sílabas átonas, pretônicas, postônicas* (BORTONI-RICARDO, 2004, p.80), e, em específico, discutir a variação das postônicas finais, como em bolo → bol[u] e em doce → doc[i], bastante produtivo no português brasileiro. Por não ser estigmatizado, esse processo acaba sendo falado por pessoas de diferentes classes sociais e níveis de letramento, porém o mesmo não acontece na escrita, já que é uma modalidade da língua que exige adequação ao padrão ortográfico. Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos que receberam a intervenção realizaram a monitoração de forma mais consciente, enquanto que os alunos que não receberam o mesmo tipo de intervenção fizeram a monitoração em poucas palavras, realizando significativamente a transposição da variação, presente na fala, para a escrita. Nessa direção, o papel do professor é extremamente importante para criar situações e estratégias de intervenção que auxiliem os alunos a compreender que certas variantes usadas na oralidade não são adequadas à escrita.

Palavras-Chave: variação fonético-fonológica; vogais postônicas finais; aquisição escrita dos Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The main goal of this study was to provide to the researcher the opportunity to reflect his practice through didactic-pedagogical workshops applied to 15 students of Cycle I of Adult Education of a public school in João Pessoa. Focused on the textual genre List, it contains didactic strategies to work on the variation of the final postonic vowels /e/ and /o/ present in the speech and its reflection in writing, especially those that are in the process of language acquisition. This variation was selected for the accomplishment of this study, after the observation that its transposition to writing is quite common. The didactic workshops were elaborated respecting the oral variant of the student, but with the purpose of expanding his knowledge to the appropriate form of writing. Thus, to work on the phenomenon of the variant in question, it became necessary to know sociolinguistics and linguistic variations, especially the phonological-phonetic ones. In this sense, we try to lead the students to the understanding that the *average vowels* /e/ and /o/ are usually pronounced [i] and [u] in unstressed, pretonic, postonic syllables (BORTONI-RICARDO, 2004, p.80), and, specifically, to discuss the variation of the final postonics, as in *bolo* → *bol[u]* and *doce* → *doc[i]*, quite productive in Brazilian Portuguese. Not being stigmatized, this process ends up being spoken by people of different social classes and levels of literacy, but the same does not happen in writing, since it is a modality of the language that requires adaptation to the orthographic pattern. The results of the research showed that the students who received the intervention performed the monitoring in a more conscious way, while the students who did not receive the same type of intervention did the monitoring in a few words, performing significantly the transposition of the variation, present in speech, for writing. In this direction, the role of the teacher is extremely important to create situations and strategies of intervention that help students to understand that certain variants used in orality are not suitable for writing.

Keywords: phonological-phonetic variation; final postonic vowels; language acquisition of Youth and Adults.

LISTA DAS SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PB - Português Brasileiro

CEPLAR - Campanha de Educação Popular na Paraíba

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ALFASOL - Alfabetização Solidária

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 ALFABETIZAR LETRANDO NA EJA.....	13
2.1 Alfabetização de Jovens e Adultos: um problema antigo.....	13
2.2 Conceitos de Alfabetização e Letramento.....	15
2.3 Sujeitos da EJA: Professor e Aluno.....	19
2.4 Sociolinguística e Competência Comunicativa.....	21
2.5 Variação das Vogais Médias Postônicas Finais.....	23
2.6 Gêneros Lista: contribuição para trabalhar as postônicas finais.....	29
3 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA PESQUISA.....	33
3.1 Pesquisa.....	33
3.2 Perfil dos Participantes.....	34
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	35
3.3.1 Observação.....	35
3.3.2 Questionário.....	35
3.3.3 Oficinas Didático-Pedagógicas.....	35
3.4 Recursos Humanos e Materiais.....	37
3.5 Acompanhamento e Avaliação do Projeto.....	37
3.6 Detalhamento das Oficinas Didático Pedagógicas.....	37
4 RESULTADO DA INTERVENÇÃO.....	65
4.1 Observação.....	65
4.2 O questionário.....	65
4.3 As Oficinas.....	68
4.3.1 Análise das escritas.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES	
Apêndice A - Questionário.....	89
Apêndice B - Resultado do Questionário.....	91

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	93
Anexo B - Produções dos Alunos.....	94

1 INTRODUÇÃO

É consenso que nas sociedades contemporâneas o uso da leitura e da escrita ganham cada vez mais visibilidade, isso porque os comportamentos e as práticas sociais tornaram-se indiscutivelmente dependentes da língua escrita. Então, promover a alfabetização das crianças e buscar diminuir o número de jovens e adultos analfabetos, que vivem à margem dos processos de escolarização, é um dos objetivos da educação atual.

Todos os anos, milhares de jovens e adultos chegam, ou voltam, à escola, não voltam para aprender uma língua, pois já fazem uso nos diferentes domínios sociais dos quais participaram, desde sua infância. Voltam em busca de conhecimentos que lhes possibilitem aprender a língua escrita, para usá-la nas diferentes situações sociais que necessitam da leitura, mas, sobretudo, da escrita. Esses sujeitos são dotados de vivências em práticas sociais e experiências linguísticas que não são valorizadas por alguns professores, que as consideram irrelevantes para o processo de alfabetização, assim, o ensino da língua escrita acaba sendo trabalhado, por esses professores, de forma desconectada do uso que o aluno faz em seu cotidiano.

O uso da língua por esses alunos se dá efetivamente na modalidade oral, por isso, em processos de aquisição da escrita-alfabetização, a oralidade influencia significativamente, resultando em marcas da oralidade transpostas para a escrita desses jovens e adultos. E quando os professores não consideram a importância desse aspecto na escrita dos alunos, eles também não conseguem perceber a necessidade da intervenção.

Essa situação suscita as seguintes questões norteadoras: Os professores levam em consideração a experiência linguística do seu aluno? Quais as intervenções docentes são utilizadas para minimizar, na escrita, a influência da variação linguística presente na oralidade? Questões que exigem o estudo da sociolinguística, dos aspectos fonético-fonológicos presentes na língua oral e que influenciam significativamente a aquisição da escrita.

Sendo assim, o presente estudo visa a contribuir para reflexões que apontem na direção da construção de práticas docentes autônomas e conscientes na alfabetização de jovens e adultos, que integre a vivência/experiência do aluno com a língua materna ao conhecimento formal ofertado pela escola. Ou seja, pretende

investigar práticas que viabilizem a conexão entre os processos de alfabetização, enquanto domínio do sistema/língua, e do letramento, uso da leitura e escrita nas mais diferentes práticas sociais, para alfabetizar letrando na EJA.

No que se refere à alfabetização, pretende-se ultrapassar o caráter mecanicista, e partir dos conhecimentos sociolinguísticos, que envolvem os aspectos fonético-fonológicos e as variações linguísticas. As variações podem ser decorrentes dos aspectos fonéticos, fonológicos, regionais, culturais e sociais e precisam ser levadas em consideração pelo professor alfabetizador. A relação entre oralidade e escrita é algo muito presente no processo de aquisição da língua escrita, pois os sujeitos em processo de aprendizagem da língua escrita estão, a todo o momento, utilizando a fala para identificar os fonemas e os grafemas e construir a escrita das palavras, por isso, as variações presentes na fala, que fazem parte das experiências linguísticas dos alunos, são comumente observadas em suas escritas.

Assim, dentre as variações fonológicas, foi selecionada, para realização desta pesquisa, a variação das vogais médias /e/ e /o/ em posição átona final, que é facilmente observada no processo de aquisição da escrita de alunos, provavelmente devido a estar muito presente e não ser estigmatizada na fala. Para tanto, foi selecionado o gênero textual “lista”, bastante utilizado na vida dos alunos, pois mesmo que de forma oral eles conhecem e compreendem sua função, possibilitando vivenciar o que Soares (2009) denominou de alfabetizar letrando.

O estudo conta com 15 alunos do ciclo I de uma escola da Rede Municipal de João Pessoa. Para a realização da intervenção foram planejadas quatro oficinas com duração média de cinco dias. Por se tratar de um projeto de intervenção, possibilitará ao pesquisador investigar, intervir e refletir a própria prática, tendo como objetivo geral:

- ⇒ Propor práticas de alfabetizar letrando na EJA por meio da intervenção docente na variação das vogais médias postônicas finais /e/ e /o/, transposta para a escrita dos jovens e adultos.

Para tanto, levantamos os seguintes objetivos específicos:

- ⇒ Promover a identificação da variação por meio da relação oral escrita;
- ⇒ Construir situações de aprendizagem que envolvam o uso das vogais médias em sílabas postônicas; e
- ⇒ Planejar oficinas didático-pedagógicas para trabalhar a variação, articulando os processos de alfabetização e letramento.

A fim de alcançar os nossos objetivos, o presente estudo está dividido em cinco capítulos. No capítulo que segue a introdução, é levantado o aporte teórico a partir de uma retrospectiva, que envolve as políticas públicas educacionais na área da alfabetização de jovens e adultos, bem como a importância do pleno domínio da língua portuguesa (PCN de língua portuguesa, 2001), dos conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2009; KLEIMAN, 1995), além de tratar dos sujeitos da EJA, professor e aluno. Foram discutidos conceitos da teoria da sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2004) e alguns processos fonético-fonológicos (HORA e PEDROSA, 2011), para fundamentar a nossa proposta de trabalhar a variação da postônica final, tão presente na modalidade oral, e que acaba sendo transposta para a escrita durante o seu processo de aquisição. O gênero lista (MARCUSCHI, 2008) também foi apresentado neste capítulo, devido a ter sido utilizado como texto base para as atividades com os alunos.

No terceiro capítulo, é realizada a descrição da metodologia planejada para desenvolver a intervenção, assim, optamos pela pesquisa quanti-qualitativa, bibliográfica e descritiva. No tocante aos dados fornecidos por pessoa, a pesquisa participante foi escolhida, de forma que o professor pesquisador seja também participante do estudo. Neste capítulo, também descrevemos o processo de intervenção, que aconteceu por meio de oficinas didático-pedagógicas, planejadas com intuito de possibilitar a troca e interação de saberes, o respeito ao saber do educando e a reflexão docente.

No quarto capítulo, é realizada a análise dos dados a partir da tríade observação, questionários e das escritas coletadas nas oficinas didático-pedagógicas. Esses instrumentos fornecem ao estudo as informações de caráter quantitativos e qualitativos, que auxiliam na avaliação da intervenção realizada e validam o presente estudo.

No quinto e último capítulo, constam as considerações finais, que tomam por base os objetivos propostos e a análise dos resultados obtidos no estudo. Na sequência, apresentamos as referências utilizadas, assim como os anexos relevantes ao trabalho.

2 ALFABETIZAR LETRANDO NA EJA

Neste capítulo tratamos da importância da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, para a vida das pessoas, em especial, os jovens e adultos não escolarizados. Para tanto, traçamos um recorte histórico das políticas públicas que tratam da alfabetização de jovens e adultos no Brasil e discorremos também sobre as necessidades dos alunos e o papel do professor alfabetizador, sujeitos da EJA.

2.1 Alfabetização de Jovens e Adultos: um problema antigo

As profundas transformações sociais e econômicas impulsionadas pela globalização da economia e pelos avanços tecnológicos afetaram as sociedades capitalistas, gerando nos indivíduos a necessidade de buscar novos conhecimentos e novas formas de comunicação para interagirem nas relações sociais que exigem dos sujeitos o pleno domínio da língua escrita. Assim, segundo o Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa (2001, p.15):

O domínio da língua portuguesa, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

O domínio da língua portuguesa é pré-requisito para a interação nas mais variadas práticas sociais, como ler (jornais, revistas, anúncios, placas, outdoors) e escrever (preencher fichas cadastrais, cartas, recados). No entanto, milhares de jovens e adultos ainda não dominam as habilidades básicas de ler e escrever, configurando-se um grande desafio que aflige o cenário educacional brasileiro.

Durante a história recente, o homem vem buscando construir diferentes métodos de alfabetização para tentar superar o alto índice de pessoas analfabetas e, no Brasil, isso não foi diferente. Ao longo da história aconteceram vários programas e campanhas que buscaram diminuir do analfabetismo no Brasil, entre os quais é possível citar: Programa “Pé no chão também aprende a ler”- Natal-RN (1961); Campanha da Educação Popular na Paraíba – CEPLAR (1961); Plano

Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo “Sistema Paulo Freire” (1963); Expansão da cruzada ABC (1965); Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (de 1967 até 1985) e mais recentemente o Alfabetização Solidária – ALFASOL - e o Brasil Alfabetizado (2000).

Apesar de a alfabetização de jovens e adultos ser uma preocupação bastante antiga, e ainda com os avanços educacionais trazidos pela constituição de 1988, a LDB e as diretrizes Curriculares para EJA em 2000, essa problemática não vem recebendo a devida atenção das Políticas Públicas. Um exemplo disso é constatado pela ausência de formação docente específica, que atenda às necessidades dessa modalidade de ensino, essa fragilidade do sistema se faz presente nas salas de aula que recebem, em todos os anos, jovens e adultos analfabetos.

As tentativas para superar o analfabetismo vieram acompanhadas por diferentes métodos para alfabetizar, a exemplo dos métodos sintético e analítico, que privilegiaram o uso de materiais como cartilhas de base silábica e fônica, o ensino e a memorização das letras e das sílabas. Assim, de acordo com Moraes (2010, p.17), “O ensino da leitura e da escrita baseado em métodos sintéticos e analíticos predominou em nosso país até meados da década de 1980”.

Muitos dos professores que trabalham na EJA acabam por reproduzir as marcas deixadas por esses métodos, não consideram o contexto social dos sujeitos, suas experiências linguísticas, os domínios sociais (família, trabalho, comunidade) dos quais fazem parte e a influência em sua oralidade e conseqüentemente para sua escrita. Conforme Moraes (2010, p.177),

Há um consenso generalizado entre os autores pesquisadores de que a educação, para ser válida, necessita ser contextualizada e que a cultura, o contexto, os fatores histórico-culturais, além dos fatores biológicos e pessoais influenciam o desenvolvimento das capacidades humanas. Sem o contexto nada faz sentido.

Devido a ser um sujeito “complexo”, que está em constante sintonia com o mundo, com o outro e consigo mesmo, a sua aprendizagem sobre a língua escrita não pode acontecer isolada dessas vivências, precisa estar conectada para ter a real significação. Por isso, o letramento surge para a alfabetização como processo que amplia a aprendizagem do sistema, para sua utilização, levando em consideração as vivências e as experiências dos sujeitos com os textos orais e

escritos do seu cotidiano. Neste sentido, a alfabetização de jovens e adultos, um problema antigo, ganha a nova perspectiva de considerar as experiências linguísticas desses indivíduos, bem como sua importância para o processo de aquisição da língua escrita. Para isso, conhecer os processos de alfabetização e letramento se faz necessário.

2.2 Conceitos de Alfabetização e Letramento

Os termos Alfabetização e Letramento ganham cada vez mais evidência nas sociedades letradas, e com isso as diferentes interpretações vêm acompanhadas da desinformação e rotulação. Alfabetizar virou sinônimo de atraso e desinformação, trabalhar a estrutura das palavras e apresentar sílabas é visto com espanto para muitos professores e especialistas da área. Em contrapartida, letrar tornou-se o termo do momento, letramento e alfabetização, letramento matemático, letramento científico, multiletramento. Mas o que é mesmo letrar? O que é mesmo alfabetizar? Que conhecimentos são necessários para alfabetizar ou letrar? São processos iguais? São processos diferentes? O que é preciso realizar primeiro: a alfabetização e depois o letramento ou vice-versa?

De acordo com o manual do Pró-letramento (2008, p.11), programa de formação para professores alfabetizadores, alfabetização é:

...na leitura, a capacidade de decodificar sinais gráficos transformando-os em “sons”, e, na escrita a capacidade de decodificar os sons da fala, transformando em sinais gráficos. O processo específico e indispensável da apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia.

Conforme Soares (2009, p.31), “Alfabetização é a ação de ensinar a ler e escrever”, por isso, para ser alfabetizado o aluno precisa se apropriar das regras que compõem a língua e “adquirir a tecnologia de ler e escrever” (SOARES, 2009, p.21).

Para que a alfabetização não se caracterize como uma ação meramente mecânica, que visa levar o sujeito a “codificar” grafemas e “decodificar” fonemas, e não atenda as necessidades dos sujeitos atuais é preciso conhecer e compreender a importância desse processo de aquisição da língua escrita denominado de alfabetização.

Para alfabetizar é necessário planejamento e organização das atividades específicas que auxiliem os indivíduos não alfabetizados na construção dos conhecimentos sobre a língua escrita, bem como exige do alfabetizador o conhecimento profundo do sistema e as etapas pelas quais os indivíduos passam durante esse processo de aquisição da escrita.

O processo de alfabetização é, portanto, complexo e envolve competências cognitivas, psicológicas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afetivo-emocionais, para que o indivíduo criança, jovem ou adulto, possa conhecer o sistema da língua escrita, e como se estrutura os elementos que a compõem. As competências descritas vão auxiliando na formulação de hipóteses sobre a escrita, na reflexão sobre a relação entre a oralidade e a escrita, e na consciência fonológica.

Ao estabelecer a relação entre a fala e a escrita, o indivíduo vai analisando, refletindo e sintetizando as unidades que compõem as palavras faladas, essa atividade metalinguística deve ser trabalhada para desenvolver a consciência das palavras, das sílabas, usando quando necessário rimas e aliterações até chegar à consciência fonológica. Atividades que podem ser trabalhadas por meio das formas linguísticas das quais os indivíduos têm ou tiveram contato em sua cultura, por isso, as cantigas de roda, poesia, parlendas e o repente são algumas das formas linguísticas que podem auxiliar na formação da consciência fonológica e no processo de alfabetização.

Emília Ferreira realizou em 1986, estudos e pesquisas em várias cidades do México, com crianças entre 4 e 6 anos, que contribuíram significativamente para esclarecer como acontece o processo de construção da escrita. (NASCIMENTO, 2003, p. 21)

Esses estudos, logo depois, foram relacionados a sujeitos (crianças, jovens e adultos) em processo de alfabetização, mostraram que para escrever ortograficamente os indivíduos passam por etapas em que vão formulando hipóteses sobre a escrita. São elas: pré-silábica, silábica (sem e com valor sonoro), alfabética e ortográfica. Esses estudos colaboraram significativamente na área da alfabetização de crianças, jovens e adultos, pois possibilitam compreender como esses indivíduos sistematizam o conhecimento, auxiliando na desconstrução de equívocos como o de que as crianças suprimem letras ou que elas finalmente despertaram para o processo.

Esses estudos mostraram, portanto, que a ausência de algumas letras decorre da hipótese silábica, na qual ainda não se consolidou o fato de que para cada som/fonema, há um grafema/letra. Na verdade, o indivíduo está realizando operações cognitivas complexas que tem como resultado final, não um simples despertar, mas a aprendizagem decorrente das atividades didáticas que foram realizadas com ele.

Para cada uma dessas fases, fazem-se necessárias atividades específicas que auxiliem o indivíduo, seja criança, jovem ou adulto, a avançar para a etapa seguinte até que consiga dominar o sistema e escrever convencionalmente. É por isso que a alfabetização que compreende o ensino e a aprendizagem da língua escrita não deve ser trabalhada de forma isolada, desconectada do seu uso, mas precisa ser parte de um trabalho contextualizado, com sentido para o aluno. Usar textos que fazem parte da vida e do interesse do aluno traz para a aquisição da língua escrita outro processo tão importante quanto à alfabetização, que é o processo de letramento.

Segundo Kleiman (1995 apud BORTONI-RICARDO, 2014, p.16), o conceito de letramento veio para o Brasil em meados dos anos de 1980, influenciado pelo interesse de outros países pelo tema, o foco dos estudos estava ligado ao aumento crescente do uso da escrita. Esse interesse progrediu para análise do desenvolvimento da tecnologia da escrita em grupos sociais das sociedades não industrializadas. Para Kleiman (1995 apud BORTONI-RICARDO, 2014, p.17):

...a lógica subjacente ao primeiro modelo estudado de letramento previa correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre oralidade e escrita e o reconhecimento de poderes intrínsecos à escrita e aos que a determinam.

Nessa perspectiva de letramento, estava presente uma distinção equivocada entre indivíduos que sabem ler e escrever como aqueles capazes de desenvolver raciocínios complexos e os indivíduos que não sabem ler e escrever como incapazes. Essas noções preconceituosas e discriminatórias foram sendo superadas a partir de 1985, com as contribuições dos estudos de Olson (1985 apud BORTONI-RICARDO, 20014, p.18), que constatou que:

Tudo que pode ser escrito pode ser falado, as diferenças ficam apenas nas opções linguísticas referentes aos recursos próprios das duas modalidades. Concluiu ainda que as convenções relativas à escrita estão associadas a maior prestígio e autoridade.

A essa constatação Marcuschi (2001 apud BORTONI-RICARDO, 2014, p.19) acrescentou que:

O modelo de letramento que pretendo sugerir como adequado para tratar dos problemas de letramento é o que parte da observação das relações entre oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais.

Essa visão que valoriza a relação oral e escrita proposta por Marcuschi abre espaço para a compreensão das noções referentes aos tipos de letramento, além de auxiliar na rejeição de posturas discriminatórias que contribuem para o preconceito linguístico. O letramento, segundo Soares (2009, p.18), ganhou nova concepção nos dias atuais: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Essa nova perspectiva dá condição ao professor de criar em sala de aula situações concretas de uso da língua através dos textos orais e escritos que circulam na sociedade e que fazem parte da vida dos alunos. Os resultados poderão ser significativos, já que, através de processos cognitivos e interativos, os alunos vão compreendendo o sistema e sua função por meio do uso concreto da língua, percebendo que os enunciados que eles precisam construir para que aconteça a comunicação e a interação pertencem a uma estrutura. Assim, o letramento pode ser compreendido como domínio do conhecimento que permite usar as habilidades de ler e escrever nas práticas sociais, o aprendizado da linguagem escrita que viabiliza a inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita.

Conforme Soares (2004), os processos de alfabetização e letramento, mesmo sendo distintos, são indissociáveis já que um não acontece sem o outro, por isso não se deve alfabetizar ou letrar, mas alfabetizar letrando, pois:

...a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de letramento e por meio de atividades de letramento: este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.97)

Neste sentido, é necessário que o acesso à língua escrita seja por meio da conexão entre o domínio do sistema – alfabetização – e seu uso nas relações

sociais – letramento – para então, alfabetizar letrando. Essa compreensão é fundamental para viabilizar práticas que contemplem atividades significativas das quais os sujeitos da EJA devem compartilhar.

2.3 Sujeitos da EJA: Professor e Aluno

O desejo de aprender a ler e escrever mobiliza jovens e adultos analfabetos a buscarem a escola, desejo que vem acompanhado de angústia, insegurança e incertezas. Mesmo não sabendo ler e escrever convencionalmente, esses jovens e adultos apresentam experiências que lhes confere o chamado letramento informal. O aluno pode ser considerado letrado, usar seus conhecimentos adquiridos nas experiências vividas, como ditar uma carta, enumerar listas, descrever roteiros, explicar procedimentos que exijam sequência lógica, e não ler e escrever convencionalmente.

Então, valorizar a cultura e as vivências do aluno com a língua é uma forma de construir elos entre a vida desse aluno e o conhecimento formal que a escola tem a lhe oferecer, possibilitando que possam se compreender sujeitos capazes, inclusive de aprender a ler e escrever. Segundo Freire (2009, p.74), a valorização da cultura do educando dá significação ao processo de ensino e aprendizagem, já que:

Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transforma. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura... Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar... Cultura é a forma como o Povo se compreende nas suas relações com seu mundo.

É, portanto, no dia a dia dos alunos, em casa, no trabalho, nas relações pessoais e profissionais, que estão às palavras significativas, que expressam emoção, experiências e vivências, essas referências indicam leituras e compreensões anteriores à leitura/escrita formal, ao aprendizado do sistema - da escrita. Conforme Freire (2009, p.11), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”.

Para conhecer o mundo do aluno e suas leituras anteriores, o diálogo é fundamental, pois, de acordo com Freire (1987, p.46), é através do diálogo que “A

confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros...” Essa interação entre os sujeitos da aprendizagem, professor e aluno, possibilitará o acesso ao mundo do aluno, suas leituras, seu contexto, seus desejos, compreendendo o que de fato lhe interessa, inclusive, quais textos, orais ou escritos, fazem parte do seu dia-a-dia, a importância que tem para suas vidas.

O acesso à língua escrita por meio da perspectiva do letramento exige do professor alfabetizador a apropriação de conhecimentos sobre alfabetização, letramento, psicogênese da língua escrita e consciência fonológica, além da necessidade de assumir a condição de “agente do letramento” (KLEIMAN, 2007), levando para sua prática situações de aprendizagens efetivas. Assim, as concepções do professor acerca dos processos de alfabetização e letramento são extremamente importantes, pois vão nortear todo seu trabalho estando presente na construção da rotina, nas estratégias usadas e até mesmo na escolha dos materiais utilizados para o ensino da escrita.

Um dos desafios do professor é mobilizar as referências/conhecimentos dos jovens e adultos. Para Kleiman (2002, p.24), essas referências vão servir para a “construção de saberes e de práticas sobre a língua particularmente na modalidade escrita”. Por isso, “a professora competente seria aquela que consegue comunicar-se com seus alunos e também interpretar adequadamente o contexto social”. (FIRTH 1937 apud KLEIMAN, 2002, p.24).

Essa competência não se restringe à questão do gênero professora ou professor, mas ao trabalho realizado pelo profissional que busca emergir no contexto sociocultural dos alunos e construir um processo comunicativo do qual possa coletar as características linguísticas desse grupo, identificar as variações presentes em sua fala, de quais domínios sociais recebem maior influência, se da família, do trabalho, da comunidade ou da região, para então planejar as situações de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Para alfabetizar letrando é necessário que o professor compreenda que o ensino da língua deve estar relacionado com a inserção do aluno nas práticas sociais que envolvem o uso da escrita. Em se tratando do ensino de jovens e adultos, muitos deles encontram-se imersos nessas práticas, apresentando certo grau de letramento, por isso, o papel do professor alfabetizador ganha significado à medida que ele compreende que é da sua prática que vai surgir “os eventos de letramento”, pois, conforme Kleiman (2002, p.23),

O elemento central, então, dos eventos de letramento no contexto escolar é a prática oral do professor, uma vez que os gêneros complexos da escrita são ensinados, na aula, via interação oral face a face.

Os elementos de letramento dos alunos da EJA estão relacionados aos domínios sociais dos quais participam, então conhecer o que seu aluno sabe, quais os gêneros textuais estão presentes em seu dia-a-dia, quais os mais usados e os que mais necessitam em seu cotidiano são informações importantes que podem ajudar o professor no planejamento e nas intervenções na sala de aula.

2.4 Sociolinguística e Competência Comunicativa

O interesse do homem pelos estudos da linguagem torna-se cada vez maior devido à relevância da comunicação nas relações sociais. Coube, principalmente, à linguística essa responsabilidade.

A linguística tornou-se ciência em meados do século passado com os estudos estruturalista Saussure, para quem a língua era considerada um fenômeno social por ser um sistema de signos partilhado por todos os membros de uma mesma comunidade linguística. Já para o gerativista Chomsky, o comportamento linguístico é compreendido como um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano, levando ao desenvolvimento de uma “competência linguística”. Esses dois linguistas avançam nos estudos científicos da linguagem, ao analisarem a língua (Saussure) e a competência (Chomsky), mas nenhum deles demonstrou interesse em observar os aspectos sociais que interferem nas relações comunicativas. Por isso, é com as perspectivas funcionalistas ou pragmáticas que essa correlação passa a ser feita.

Uma dessas perspectivas é a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1966, 1972), a que coube tratar da variação que é inerente à língua. Os estudos variacionistas passam, então, a estabelecer uma correlação entre os fatores linguísticos e extralinguísticos e os processos variáveis. Com isso, os aspectos comunicacionais tornam-se bastante relevantes para a teoria e permitem com que o foco de observação linguística seja ampliado para além das questões estruturais.

Nessa mesma linha, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.73), em 1966, o sociolinguista Hymes propôs:

...trocar o conceito de competência linguística para competência comunicativa, pois competência linguística não deveria conter questões de variação da língua, enquanto que competência é bastante ampla para incluir não só as regras que presidem a formação de sentenças, mas também as normas sociais, culturais e a adequação da fala.

A competência comunicativa passou a ser valorizada, bem como as condições em que é produzida a fala, trazendo para o estudo da linguagem humana a dimensão social. Nesse contexto, a sociolinguística, ciência autônoma e interdisciplinar, adota como postura o relativismo cultural, defendendo que uma manifestação cultural privilegiada na sociedade não é intrinsecamente superior à outra. Seus pensadores levaram em conta o contexto sociocultural e as comunidades de fala, inclusive as não hegemônicas, para examinar as condições em que se produz a fala e defendem que o falante e a fala são inseparáveis.

Compreender a importância da sociolinguística e seus preceitos auxilia na valorização da competência comunicativa dos jovens e adultos que chegam ou retornam à escola, pois esses indivíduos usuários da língua portuguesa conhecem e dominam o sistema, já que fazem uso desde quando aprenderam a falar. Essa competência – língua – inata aos seres humanos é desempenhada – fala – cotidianamente em sua comunidade, pois quando formulam frases e constroem sentenças garantem que aconteça a comunicação direta e a consolidação das relações sociais.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), quando um falante faz uso da língua, faz uso das normas de adequação definidas em sua cultura, além dos recursos comunicativos de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias, retórico-discursivos etc. Os recursos comunicativos são adquiridos à medida que se ampliam as experiências na comunidade onde os sujeitos vivem e passam a exercer diferentes papéis sociais. É certo que, em toda comunidade, há sempre variação linguística, que decorre dos fatores socioestruturais e sociofuncionais.

As variações da fala estão presentes na vida dos sujeitos falantes e podem, segundo Bortoni-Ricardo (2004), ser de origem social, econômica, geográfica ou familiar e, por estarem envoltas nas questões sociais, estão suscetíveis ao

preconceito linguístico. A oralidade apresenta importância significativa para o processo de aquisição da língua escrita, já que serve de apoio para a escrita inicial das palavras, e como nessa oralidade estão presentes as variações que podem ser levadas para a escrita, trazendo mais um aspecto de julgamento linguístico-social.

Então, conhecer e valorizar as características dos falantes e as condições de produção da fala é fundamental para construir situações de aprendizagem que promovam o acesso à língua padrão, possibilitando aos sujeitos da EJA a inclusão social por meio da monitoração e da ampliação do seu repertório linguístico oral e, conseqüentemente, escrito.

2.5 Variação das Vogais Médias Postônicas Finais

De acordo com Hora e Pedrosa (2011, p.7), “É impossível pensar em linguística sem pensar na estrutura que compõem a língua”, ou seja, nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical. Nesse estudo, o aspecto fonológico e os estudos variacionistas da língua recebem maior atenção.

Ainda conforme os autores, os dois ramos da linguística voltados para o estudo dos sons são a Fonética e a Fonologia. Enquanto a fonética volta-se mais aos aspectos físicos e fisiológicos dos sons, a fonologia volta-se para os aspectos funcionais, comportamentais e organizacionais. Entretanto, mesmo havendo essa separação, que visa facilitar as particularidades desses ramos, não é possível estudar os sons sem fazer referências às suas propriedades articulatórias, bem como a sua função linguística, ou seja, são ramos distintos, porém indissociáveis. Para Hora (2011, p.26) “A fonologia é considerada parte da linguística, tratando os fenômenos fônicos segundo suas funções na língua”.

Compreender a estrutura interna do sistema, como é produzido o som das vogais e como esses sons podem ser mantidos ou alterados pelas falantes de uma língua auxiliam no entendimento das variações linguísticas da oralidade e oferece ao professor subsídios para trabalhar os reflexos dessas variações no processo de aquisição da língua, ou seja, no processo de transposição das variações orais para a escrita.

Como já mencionado, a variação linguística, segundo Bortoni-Ricardo (2004), está relacionada a diversos fatores como: o ambiente, o contexto sociocultural

(aspectos extralinguísticos) e os aspectos fonológicos, sintáticos e morfológicos (aspectos linguísticos). E levando em consideração que pretendemos discutir a alfabetização na perspectiva do letramento de alunos do ciclo inicial da EJA, reforçamos que o presente estudo visa verificar um aspecto variável que observamos ser bastante comum à sua transposição para escrita inicial desses alunos, que é a variação das vogais médias postônicas finais.

Conforme Pedrosa (2014, p.1), “A língua portuguesa utiliza um sistema alfabético ortográfico porque busca representar os sons através de um sistema fonográfico já normatizado pela ortografia”. Ainda, segundo Lemle (1988 apud PEDROSA. 2014, p.1), é possível fazer um mapeamento a esse respeito: uma letra pode representar um som na fala ($P \rightarrow [p]$), um único som pode ser escrito de várias formas (S, SS, C, Ç, SC, XC, $X \rightarrow [s]$) ou mais de um som pode ser representado por uma única forma de escrita ($E \rightarrow [e]$ e $[i]$) e a representação escrita das variações da fala ($t \rightarrow [t] \sim [t\text{̃}]\text{̃}$).

A autora (2014) chama a atenção para o fato de que “Quando uma letra representa um som na fala, há uma correspondência direta de um-para-um entre grafema e fonema” (p.1) e essa relação é denominada de Biunívoca entre fonema e grafema, já “Quando há mais de uma forma escrita para um único som ou mais de um som representado por uma única forma escrita...” (p.1), nesses casos acontece a relação não-biunívoca entre grafema e fonema. Essas considerações são importantes, pois auxiliam na compreensão do sistema ortográfico e na associação da escrita com a variação presente na fala.

Assim, a variação das vogais médias /e/ e /o/ é um exemplo de correspondência não-biunívoca e, por isso, faz-se necessário conhecer este processo fonológico variável para aquisição da língua escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.78),

As principais regras fonológicas de variação no português brasileiro ocorrem na posição pós-vocálica da sílaba... a sílaba é uma emissão de voz marcada por um apêndice de abricamento articulatório e tensão muscular que, na língua portuguesa, é sempre representado por uma vogal. Dizemos então que a vogal é o núcleo silábico.

Sendo, então, a fonologia o estudo da organização do sistema fonológico das línguas, os fonemas ganham destaque e tornam-se unidade de observação. Jakobson (1962 apud Câmara Jr, 2004, p.33), define fonemas como “...propriedades

fônicas concorrentes (isto é, simultâneas para o ouvido humano) que se usam numa dada língua para distinguir vocábulos de significação diferente”. Desta forma, a característica de distintividade é tomada como fundamental para o estudo do fonema e, conseqüentemente, da fonologia de uma língua.

Câmara Jr (2004) afirma que o fonema pode se realizar de forma variável e essas “variações” são denominadas de “alofones” e que há dois tipos de alofones, um posicional e o outro de variação livre. Essa noção de variação livre mais tarde será desconsiderada pela Sociolinguística, que defende que todo aspecto linguístico variável é organizado, ou seja, condicionado por fatores linguísticos e/ou extralinguísticos.

Neste estudo, trataremos do aspecto variável motivado linguística e extralinguisticamente, mas destacando o ambiente fonológico que favorece a elevação das vogais médias, já que:

Dá-se uma assimilação aos traços dos outros sons contíguos ou um afrouxamento ou mesmo mudança de articulações em virtude da posição fraca em que o fonema se acha (por exemplo, nas vogais portuguesas, a posição átona, especialmente em sílaba final). (CÂMARA JR, 2004, p.34)

Ainda sobre as vogais, Câmara Jr (2004, p.38) chama a atenção para o fato de que “...a realidade da língua oral é muito complexa do que dá a entender o uso aparentemente simples e regular das cinco vogais”. Pois, são cinco grafemas que assumem sete fonemas vocálicos multiplicados em muitos alofones. O autor reforça que:

A tonicidade das vogais é marcada pela presença do que se chama de “acento” ou particular força expiratória (intensidade), associada secundariamente a uma ligeira elevação da voz (tom), é que constitui a posição ótima para caracterizá-las. A posição tônica nos dá em sua plenitude e maior nitidez (desde que se trate do registro culto formal) os traços distintivos vocálicos. (CÂMARA JR, 2004, p. 40)

Conforme Hora (2011), ao distinguir os elementos do sistema fonêmico, tem-se os traços distintivos dos segmentos que podem revelar mais de um elemento fonêmico. Os traços distintivos na fonologia servem para avaliar como as propriedades articulatórias e acústicas dos sons funcionam nas várias línguas para produzir significados. Ele complementa dizendo que esse “...conhecimento permitirá vermos que sons podem ser agrupados de acordo com suas propriedades. Por isso,

os traços distintivos constituem uma parte essencial das descrições fonológicas”. (HORA, 2011, p.31).

Cabe citar apenas os traços distintivos das vogais, objeto de estudo deste trabalho, embora existam também os das consoantes. Então para apresentar os traços distintivos das vogais são tomados três parâmetros que, normalmente caracterizam as vogais, são eles: a altura da língua, posição da língua e arredondamento dos lábios, e definidos os seguintes traços: difuso, compacto, grave e flat. Os traços de ponto de articulação que caracterizam as vogais são: alto, baixo, posterior, arredondado, tenso e raiz da língua avançada (ATR)¹. Sendo assim, seguem suas descrições no português:

- as vogais /i, u/ são consideradas as mais altas e, portanto, portadoras do traço [+alt];
- a vogal /a/ é a única portadora do traço [+bx];
- as vogais /e, o, é, ó/ serão portadoras dos traços [-alt] e [-bx];
- as vogais /u, o, ó/ são [+post] e [+arred];
- as vogais /i, e, o, u/ são portadoras de [+ATR], esse traço vai distinguir as vogais médias abertas [é, ó] das vogais médias fechadas [e, o].

(HORA, 2011, p.37-38)

Em se tratando de variação vocálica, esses traços ajudam a entender o porquê de determinada vogal ser baixa, média e alta, auxiliando na compreensão e identificação do som das vogais, e o porquê de acontecer a troca dos fonemas na oralidade. Assim, esses aspectos linguísticos associados aos aspectos extralinguísticos como a influência da comunidade de falantes a que o indivíduo faz parte são argumentos linguisticamente possíveis para compreensão da realização da variação.

No aspecto fonológico, segundo Câmara Jr (2004), as vogais são classificadas como fonemas a partir da posição tônica, pois, por esse parâmetro, é possível distingui-las. Em relação à produção das vogais, descreve que “A elevação gradual da língua, na parte posterior ou na parte anterior, conforme caso, da à classificação articulatória de vogal baixa, vogais médias de 1º grau (abertas), vogais médias de 2º grau (fechadas) e vogais altas”. (p.40). Essa disposição compõe o que

¹ Mais detalhes sobre esses traços, assim como sua definição ver em Hora (2011).

ele chama de “*sistema vocálico triangular*”, em cujo vértice localiza-se a vogal mais baixa /a/, em seguida as vogais médias de 1º grau (abertas) /ó/ e /é/, depois as vogais médias de 2º grau (fechadas) /ô/ e /ê/ e finalizando as vogais altas /i/ e /u/.

A partir dessa classificação, analisa a ocorrência dessas vogais enquanto fonemas na língua portuguesa e propõe a seguinte sistematização, partindo da posição tônica, em que as sete vogais são plenamente realizáveis na língua portuguesa, até a posição átona final.

1-Vogais em posição tônica

Altas	/i/		/u/	
Médias	/ê/		/ô/	(2º grau)
Médias	/é/		/ó/	(1º grau)
Baixa		/a/		
	Anteriores	Central	Posteriores	

2- Vogais em posição pretônica

Altas	/i/		/u/	
Médias	/e/		/o/	
Baixa		/a/		
	Anteriores	Central	Posteriores	

3- Vogais em posição átona não-final

Altas	/i/		/u/	
Médias	/e/		-	
Baixa		/a/		
	Anteriores	Central	Posteriores	

4- Vogais em posição átona final

Altas	/i/		/u/	
Baixa		/a/		

Anteriores Central Posteriores

(CÂMARA JR., 2004, p.40- 42.)

A partir dessa classificação, é possível compreender que o sistema vocálico do português brasileiro passa por um processo de redução, identificado da seguinte forma: sete vogais em sílaba tônica (1), cinco na posição pretônica (2), quatro na posição postônica não-final (3) e três na posição átona final (4). Câmara identificou esse processo de redução, presente na modalidade oral, como neutralização, em que acontece a perda distintiva entre as vogais médias de primeiro grau e médias de segundo grau.

Como já mencionamos, conhecer as vogais e distinguir seus sons são fundamentais para compreender algumas variações da oralidade, entre elas a variação das vogais médias átonas, que chegam à escrita, pois é bem comum levar para a escrita, as formas variantes. Principalmente, porque as cinco vogais (A – E – I – O – U), que compõem o alfabeto escrito brasileiro, representam sete fonemas vocálicos: “/a/, /e/, /é/, /i/, /o/, /ó/, /u/, destacando também que as vogais médias /e/ e /o/ são geralmente pronunciadas /i/ e /u/ em sílabas átonas, pretônicas e postônicas”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.80).

Bisol (1981 apud CARNEIRO, 2013, p.3) corrobora o proposto por Câmara Jr (2004) ao argumentar que:

...a aplicação da regra do alçamento é abordada com base na ocorrência do processo fonológico, denominado de harmonização vocálica. Para a ocorrência desse processo, as vogais médias pretônicas /E/ e /O/ desencadeiam um mecanismo de assimilação do traço da altura das vogais altas /I/ e /U/, respectivamente, afim de que se estabeleça uma harmonia entre os traços das vogais.

Dessa forma, a variação entre as vogais médias /e/ e /o/ com as vogais altas /i/ e /u/ pode ocorrer em sílabas na posição pretônica, postônica e postônica final, o que favorece que as vogais médias (altas) se tornem altas, levando o falante a produzir formas variantes nesses contextos. Vogeley (2011) corrobora com Câmara Jr, quando afirma que por ocuparem a posição intermediária, em termos de altura, as vogais médias acabam sendo alvos comuns de processos fonológicos. E acrescenta que “O processo de alteamento, ou alçamento, no Brasil, é caracterizado pela modificação do traço [-alto] para o mais [+alto] das vogais médias /e/ e /o/, que

se realizam como vogais altas [i] e [u] como em coruja ~ c[u]ruja, bebida ~ b[i]bida”. (VOGELEY, 2011, p.91)

Como proposto pela sociolinguística, essa variação, que pode ocorrer pela influência de fatores linguísticos, fonético-fonológicos, e até mesmo por fatores extralinguísticos ligados aos aspectos sociais, é bem comum no português brasileiro, sendo possível observar que as pessoas falam comumente **[mininu]** em vez de **[menino]**, **[denti]** em vez de **[dente]**, que segundo Bisol (apud VOGLEY, 2011, p.85) ocorre quase de forma categórica no PB. Por não ser estigmatizada, a variação estudada acaba sendo usada na oralidade por pessoas de diferentes classes sociais e níveis de letramento. Porém, é importante frisar que, mesmo tolerada na fala, isso não acontece na escrita, pois a escrita é uma modalidade da língua que exige dos sujeitos maior monitoração.

Nessa direção, é extremamente importante que o professor alfabetizador crie situações e estratégias de intervenção, considerando que os alunos podem usar o conhecimento sobre o sistema silábico, auxiliando-os a compreender que podem até usar as variantes na oralidade, entretanto, na escrita, devem usar a escrita convencionada. Dessa forma, o estudo se propõe a trabalhar o processo de aquisição da escrita, valorizando os referenciais do aluno, trazidos de suas experiências de letramento, e, por meio de atividades reflexivas, a prepará-lo para monitorar a sua escrita, tornando-o proficiente também no uso padrão.

2.6 Gêneros Lista: contribuição para trabalhar as postônicas finais

Uma forma de se efetivar a relativização, descrita no capítulo anterior, é através do uso dos gêneros textuais em sala de aula, principalmente porque permitem observar a variação *in locu*, ou seja, no texto oral, e, ainda, a sua transposição para o texto escrito.

Os gêneros textuais se configuram, conforme Miller (1984 apud MARCUSCHI, 2008, p.149), como:

forma de ação social. Eles são um artefato social importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade, por isso eles norteiam as relações sociais em uma determinada comunidade, são diversos e se manifestam nas formas orais e escritas.

Sendo, então, o texto um evento que estabelece a comunicação entre sujeitos, e que se agrupam em gêneros para estabelecer relações em diferentes áreas, é possível compreender que diferentes situações sociais pedem textos específicos e diferentes. Por isso, “...a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” (BRONCKART, 1999 apud. MARCUSCHI, 2008, p.154). Sem o domínio da leitura e da escrita, o acesso a alguns gêneros é praticamente impossível, o que limita bastante a inserção em práticas sociais.

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional (2001), que trata do ensino da Língua Portuguesa, o trabalho com os textos deve ganhar cada vez mais visibilidade, pois palavras isoladas e descontextualizadas não dão conta das expectativas dos alunos, nem tão pouco motiva e atrai os alunos da Educação de Jovens e Adultos, que precisam enfrentar tantos desafios para chegar à sala de aula e poder participar ativamente dos eventos sociais que exigem o uso da escrita. Além de possibilitar perceber e saber adequar as variantes que permeiam as relações comunicativas.

Para Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p.80), “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, nesse sentido, produzir um texto não é simplesmente transcrever letras para o papel, mas realizar uma complexa tarefa que envolve conhecimento da língua, processos cognitivos para produzir frases com argumentos e ideias coesas, coerentes e compreensíveis de forma que esse evento possa estabelecer a comunicação entre os sujeitos. Os textos apresentam características diferentes dependendo do objetivo a que se propõem, essas características e objetivos vão defini-los dentro de um gênero.

Assim, uma proposta que pretenda “alfabetizar letrando” (SOARES, 2009) deve partir do planejamento e da organização de atividades significativas que visem à articulação entre o acesso a tecnologia de ler e escrever, a partir de atividades e textos significativos para o aluno, possibilitando a reflexão da escrita em construção em situação de uso concreto da língua de maneira que ele consiga posteriormente construir seus próprios textos.

Os textos, orais e escritos, estão presentes na vida das pessoas, sua forma e seu estilo dependem do contexto situacional, por isso, situações formais exigem textos formais e situações informais textos informais. Segundo o Parâmetro

Curricular Nacional (2001) que trata do Ensino da Língua Portuguesa, o trabalho com os textos deve ganhar cada vez mais visibilidade, pois palavras isoladas e descontextualizadas, não dão conta das expectativas dos alunos, nem tão pouco motiva e atrai os alunos da Educação de Jovens e Adultos, que precisam enfrentar tantos desafios para chegar à sala de aula.

A lista é um gênero textual presente no dia-a-dia das pessoas. Listar significa relacionar nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Ela é usada para organizar, por exemplo: os convidados de uma festa, produtos para comprar, compromissos do dia, atividades que serão realizadas na sala de aula, etc. Como apresenta estrutura simples, é um texto indicado para o trabalho com alunos em processo de aquisição da língua escrita, sendo importante que o professor proponha a escrita de listas que tenham alguma função de uso na comunidade ou na sala de aula.

A escrita de listas de palavras que começam com a mesma letra ou outras similares é inadequada, pois descaracteriza a função social deste texto, por isso ao planejar as atividades, é importante contemplar a escrita de palavras que façam parte do mesmo grupo semântico. A escrita de lista pode, ainda, possibilitar que os alunos pensem mais ao escrever as palavras, selecionando quais letras usar, além de comparar suas escritas com outras.

São nessas situações de aquisição da língua escrita que as variações, a exemplo da que ocorre com as vogais médias átonas, presentes na fala, podem aparecer na escrita das palavras que compõem uma lista, configurando-se um espaço importante para levar o aluno a refletir e perceber que mesmo falando de uma forma é preciso escrever respeitando a norma padrão. Sendo assim, o trabalho docente com a variação das vogais médias postônicas finais exige a construção de atividades que levem o aluno a conhecer as palavras, as sílabas, a tonicidade das sílabas, leitura, escrita e análise de palavras.

A compreensão de que o falante e a fala não se separam e o desejo de alfabetizar letrando, vislumbrou na interação, a lista como um texto significativo à medida que identifica sua presença no cotidiano do aluno. Eles listam com desenvoltura os ingredientes de uma receita culinária, componentes de uma feira mensal, nomes de pessoas, materiais de trabalho entre outros.

Quando falam essas palavras significativas, são construídas conexões valiosas entre o que sabem e o que precisam aprender. Entendem que precisam

levá-la da modalidade oral para a escrita e essa familiaridade pode ser um facilitador do processo de construção da escrita dessas palavras. Por isso, os recursos comunicativos, o vocabulário e as variações linguísticas presentes em sua fala são elementos de letramento que vão auxiliar no processo de alfabetização.

3 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos a metodologia planejada para desenvolvermos o nosso estudo, que inclui o tipo de pesquisa, o perfil dos envolvidos, os instrumentos de coleta de dados e o detalhamento das oficinas realizadas. Esse planejamento envolve ação de um professor que buscar novos saberes e se coloca na condição de pesquisador, pois, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p.46), esse professor

...não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõem também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.

O compromisso de refletir a própria prática por meio da valorização da cultura do aluno, do respeito aos saberes e da associação desses saberes nas aulas é que motivaram a realização do presente estudo.

3.1 Pesquisa

O projeto de pesquisa envolveu 15 alunos dos Ciclos de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, da Escola da Rede Municipal de João Pessoa. E, ainda, a conciliação entre a prática docente e a ação pesquisadora de forma a proporcionar a reflexão na ação. Retomando nossos objetivos, convém reforçar que essa intervenção tem como objetivo geral propor práticas de alfabetizar letrando na EJA por meio da intervenção docente sobre a variação das vogais médias postônicas finais transposta para a escrita dos jovens e adultos. E os seguintes objetivos específicos: Promover a identificação da variação por meio da relação oral escrita; Propor atividades que envolvam uso das vogais médias em sílabas postônicas; Planejar oficinas didáticas para trabalhar a variação articulando os processos de alfabetização e letramento.

Para atingir os objetivos propostos foi realizada a pesquisa descritiva, explicativa e de caráter quanti-qualitativo. A escolha por esse tipo de pesquisa se

deve por usarem números para avaliar o processo, embora esses números sirvam apenas como apoio para compreensão dos resultados qualitativos do estudo.

A opção pelo estudo descritivo se dá pela necessidade de descrever as relações entre os processos de alfabetização e letramento, oralidade e escrita. Já o estudo explicativo visa identificar os fatores que contribuem para explicar as contribuições da intervenção docente na identificação da variação na oralidade e transposição para escrita, reforçando a necessidade de uso da norma padrão na escrita, por meio de práticas que articulem os processos de alfabetização e letramento.

É importante ressaltar, ainda, que também se trata de uma pesquisa participante, já que o pesquisador também faz parte do grupo investigado.

3.2 Perfil dos Participantes

A pesquisa foi realizada com 15 alunos do Ciclo I da Educação de Jovens e Adultos no turno da noite e a professora pesquisadora. Entre os alunos 09 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, com faixa etária entre 25 a 60 anos.

A professora/pesquisadora faz parte do quadro de funcionários efetivos da Prefeitura Municipal de João Pessoa, com 08 anos de exercício na função. Sua formação compreende o Ensino Normal-Pedagógico, cursado nos anos de 1992-1994, na Escola Estadual de Ensino Normal Ministro José Américo de Almeida na cidade de São João do Rio do Peixe - PB. Cursou Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB – no período de 1998.1 a 2003.2. Nesse período, cursou dentre as disciplinas do curso, as disciplinas Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, cujos conteúdos foram muito importantes e trouxeram significativas reflexões a cerca do universo da EJA, processos históricos, perfil dos alunos, perfil dos professores, necessidades da formação, processos de formação inicial e continuada e alfabetização de Jovens e Adultos. A professora pesquisadora aplicou as oficinas, realizando as intervenções e observações.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi planejada e organizada com a finalidade de realizar a investigação a partir dos procedimentos metodológicos e cientificamente testados. Os instrumentos para coleta de dados utilizados na pesquisa foram: a observação, o questionário e as oficinas didático-pedagógicas.

3.3.1 Observação

A observação, enquanto instrumento sistematicamente planejado, serviu aos objetivos do estudo, pois possibilitou identificar as dificuldades e facilidades do professor para alfabetizar letrando na EJA, além de fornecer informações importantes para construção do questionário e da montagem das oficinas pedagógicas.

3.3.2 Questionário

O questionário, importante instrumento de coleta de dados, foi construído a partir dos objetivos do estudo proposto, contendo questões abertas e fechadas, visando conhecer conceitos, opiniões, sentimentos, interesses e experiências linguísticas vivenciadas pelos alunos em situações de comunicação oral e escrita com gêneros textuais, para assim responder às questões da pesquisa, a saber: Os professores levam em consideração a experiência linguística do seu aluno? Quais as intervenções docentes são utilizadas para minimizar, na escrita, a influência da variação linguística presente na oralidade?

3.3.3 Oficinas Didático-Pedagógicas

A intervenção realizada pelo professor pesquisador foi organizada a partir de oficinas didático-pedagógicas com os 15 alunos do Ciclo Inicial (alfabetização) da EJA, envolvendo o tema alfabetização e letramento, em que foram construídas e vivenciadas atividades práticas que colaboraram para refletir sobre a transposição da variação das vogais médias postônicas na escrita, utilizando o gênero textual lista com o propósito de alfabetizar letrando.

A escola, universo da pesquisa, oferece Educação de Jovens e Adultos no horário noturno, com 4 salas de aulas distribuídas nos ciclos I, II, III e IV. No projeto político pedagógico da escola, estão previstas ações de apoio à aprendizagem e combate à evasão escolar dos jovens e adultos, fato que estimula a realização da pesquisa, podendo os resultados serem fontes de informação importantes para o replanejamento de ações referente à alfabetização, assim como contribuir para diminuir a evasão e melhorar o índice de aprovação dos alunos.

As oficinas aconteceram na turma do ciclo I da EJA, no turno da noite. Turma heterogênea em relação aos níveis de aprendizagem, porém todos em processo de alfabetização. Antes da execução, foi realizada uma reunião com os alunos e a gestão escolar em que todos os participantes assinaram um termo de esclarecimento e consentimento livre (em anexo).

A opção por essa metodologia de trabalho foi motivada pela possibilidade de interação e troca de saberes que essa dinâmica possibilita, e que atende aos princípios deste estudo, o respeito ao saber do educando, a promoção da participação reflexiva do professor pesquisador por meio da relação teoria e prática. A oficina pode ser assim caracterizada:

A oficina é um âmbito de reflexão e ação na qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida. (OMISTER et al., 2000 apud. FIGUEIREDO, 2006 p. 3)

Sendo, portanto, a oficina um espaço de reflexão, socialização e construção de saberes, que oferece aos sujeitos da pesquisa a possibilidade de vivenciar a teoria em situações práticas, oferecendo ao jovem e ao adulto em processo de alfabetização a compreensão de que eles estão aprendendo a estrutura de uma língua escrita já falada por eles. As oficinas são, portanto, “unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la”. (OMISTER et al., 2000 apud. FIGUEIREDO, 2006, p.3)

Neste estudo, as oficinas não aconteceram como de costume em um dia, ou em momento específico, pois sendo a aquisição da língua um processo que demanda tempo, cada uma das quatro oficinas foi pensada para durar em média uma semana para ser concluída.

A estrutura das oficinas pode ser assim descrita: dinâmica de acolhida; reflexão do tema trabalhado e de interesse do grupo, para proporcionar a reflexão da realidade e a contextualização do objeto de estudo; atividades práticas de análise e reflexão, envolvendo o uso das vogais médias postônicas na escrita das palavras por meio do gênero textual lista para alfabetizar letrando e fechamento.

3.4 Recursos Humanos e Materiais

O projeto de intervenção foi realizado sob a orientação da Professora Dra. Juliene Pedrosa, executado pela orientanda Tatiana Dantas do Nascimento e vivenciado em conjunto com 15 alunos dos ciclos I da EJA.

Para realização da pesquisa e da intervenção foram utilizados os materiais descritos: textos impressos, atividades xerografadas, livros didáticos, encartes de supermercados e lojas de material, rótulos, de construção, tesouras, colas, lápis grafite, borrachas, papel madeira, cartolina, pasta para guardar o material, quadro branco, sala de aula e demais espaços da escola.

3.5 Acompanhamento e Avaliação do Projeto

A avaliação e o acompanhamento do projeto de intervenção aconteceram de forma sistemática e processual, levando em consideração os instrumentos da pesquisa: observação, questionário e as oficinas pedagógicas aplicadas com os alunos.

3.6 Detalhamento das Oficinas Didático Pedagógicas

As oficinas didático-pedagógicas foram desenvolvidas com a turma do ciclo I da Educação de Jovens e Adultos e teve como objetivo apresentar um roteiro de atividades, centrado no gênero textual lista, contendo estratégias didáticas para trabalhar a variação das vogais médias postônicas finais presentes na fala e com reflexo na escrita das pessoas que estão em processo de aquisição da língua

escrita. O gênero textual “lista” foi escolhido por se tratar de um texto presente na vida dos alunos, pois mesmo que de forma oral eles conhecem e compreendem sua finalidade e utilidade.

Nessa perspectiva, é papel do professor possibilitar ao aluno o acesso à variante formal, já que grande parte das relações sociais é estabelecida prioritariamente através da língua padrão. Nesse sentido, a inclusão dos alunos no mundo letrado exige do professor uma constante reflexão sobre o seu fazer pedagógico e os objetivos de ensino e aprendizagem por ele pretendidos.

Nas oficinas didático-pedagógicas foram abordadas as seguintes estratégias: trabalhos em dupla, roda de conversa, análise e reflexão de escritas, construção de texto coletivo, pesquisa de palavras, entre outros. Os recursos utilizados foram: livro didático, revistas, encartes de supermercado, tesoura, lápis, cola e atividades xerografadas.

Como nosso objetivo se centrava na variação das vogais médias postônicas finais, buscamos proporcionar um espaço para trabalhar a variação linguística; comparar e distinguir fonemas E/I e O/U; identificar sílaba tônica e sílaba átona; dominar as relações entre fonemas e grafemas e escrever usando a norma padrão.

De posse dessas informações comuns a todas as oficinas, passemos ao detalhamento de cada uma delas.

OFICINA 1- “LISTA DE SUPERMERCADO”

A primeira Oficina “LISTA DE SUPERMERCADO” aconteceu no período de 24 à 28/30 de novembro de 2015, com 6 encontros. Objetivos da oficina:

- Proporcionar um espaço para trabalhar a variação linguística das vogais em posição átona, principalmente postônica final;
- Comparar e distinguir fonemas E/I e O/U;
- Identificar sílaba tônica e sílaba átona;
- Dominar as relações entre fonemas e grafemas;
- Escrever usando a norma padrão.

Para realização da oficina a pesquisadora seguiu a seguinte sequência de atividades:

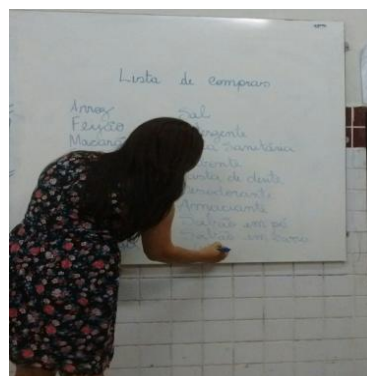
- **1º MOMENTO/DIA** - Apresentação da atividade. Conversa a respeito das compras do mês realizadas para casa. Em seguida, foi feita a distribuição de encartes de supermercado para seleção dos itens de uma feira do mês (figura 1 e figura 3). Nesse momento, foi questionada a necessidade da organização para a compra dos produtos.

Para isso, foram lançadas as seguintes perguntas investigativas: Vocês sabem o que é uma lista? Para que ela serve? Quem faz listas? Para quê se faz listas? Que tipos de listas você conhece? Em seguida os alunos organizaram uma lista oral dos itens que compramos no supermercado. Conforme eles foram falando os nomes dos itens, foi registrado pelo professor (figura 2) no quadro em forma de lista.

Figura 1- Transcrição da lista



Figura 2- Encarte de supermercado



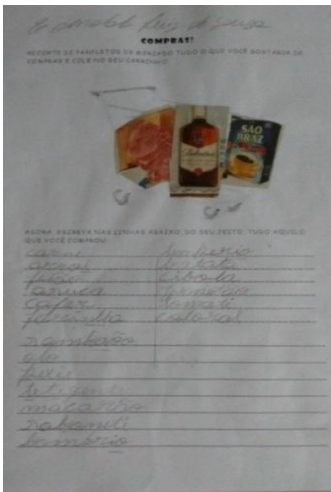
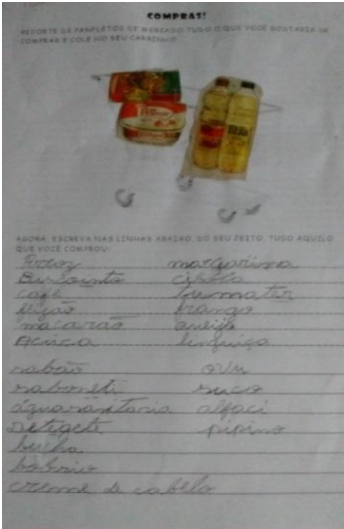
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3- Alunos realizando a atividade



Fonte: Arquivo pessoal

- **2º MOMENTO/DIA** - Coleta e análise da escrita dos alunos, para então, traçar as estratégias de intervenção de forma a auxiliar os alunos na distinção no uso dos fonemas/grafemas E/I e O/U e no monitoramento da língua escrita. Para isso, os alunos foram orientados a escolher um colega e realizar uma atividade em dupla, que consistiu em ditar para o companheiro os itens de uma feira. Entre os textos, foram selecionados os do aluno E. (figua 4) e da aluna P (figura 5).

Figura 4 - Amostra de escrita  Fonte: Arquivo pessoal	Aluno: E SABONETI (SABONETE) CIBOLA (CEBOLA) TOMATI (TOMATE)
Figura 5 - Amostra de escrita  Fonte: Arquivo pessoal	Aluna: P CIBOLA (CEBOLA) TUMATER (TOMATE) OVU (OVO) ALFACI (ALFACE) PIPINU (PEPINO)

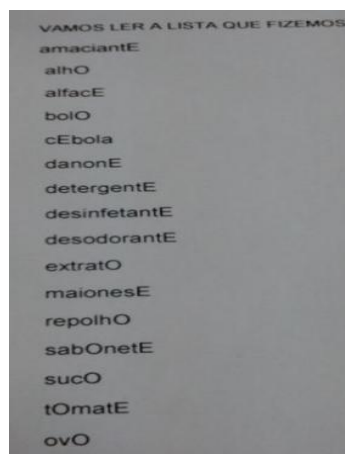
- **3º MOMENTO/DIA** - Após a coleta e análise das escritas, foram aplicadas atividades visando à reflexão sobre o uso das vogais E/I e O/U e a compreensão de que, mesmo não sendo estigmatizado na oralidade, esse fenômeno não é aceito na escrita.

1ª Atividade. EIXO: Leitura- Distribuição da lista de compras que os alunos construíram com os nomes dos produtos em que aparece a variação estudada. Em seguida, foi realizada a leitura coletiva do texto em que foram evidenciadas as vogais /e/ e /o/ (figura 6). Ler essas palavras possibilita ao aluno conhecer sua estrutura, assimilar e memorizar a sua escrita. Com a lista (figura 7) em mãos, foi construído um texto coletivo.

Figura 6 - Leitura das Palavras



Figura 7- Lista



Fonte: Arquivo pessoal

- **4º MOMENTO/DIA** - O texto construído coletivamente, no momento anterior, foi digitado também com a marcação das palavras e entregue aos alunos para leitura (figura 8). A estratégia foi pensada visando levar o aluno a perceber que falamos de uma forma e escrevemos de outra, essa distinção é importante para o aluno perceber que as variações da fala podem interferir na escrita. Em seguida, os alunos foram questionados sobre os sons das letras O e E, se elas apresentam um único som e que identificassem no texto os grafemas O e E (figura 9).

Figura 8 - Leitura do texto

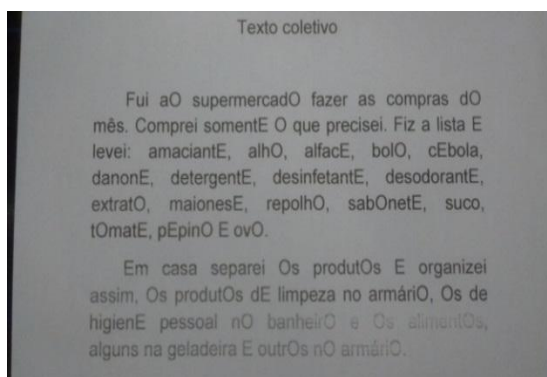
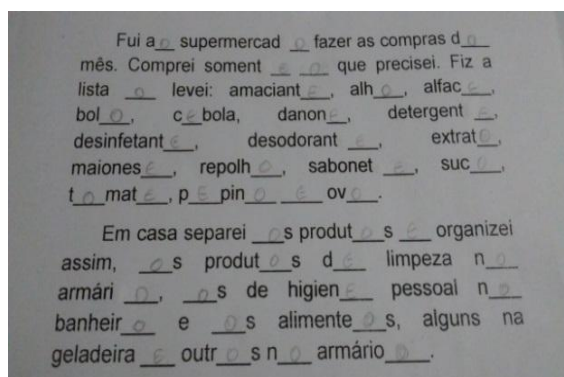


Figura 9 – Texto Lacunado

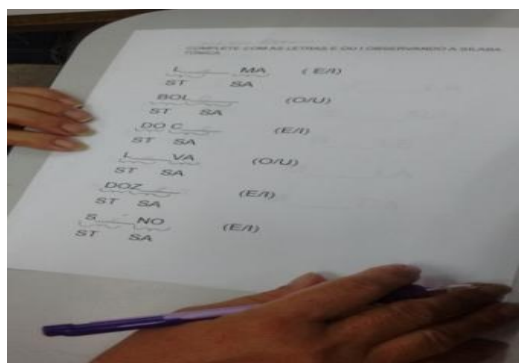


Fonte: Arquivo pessoal

Também foi realizada a atividade de separação de sílabas e a identificação da sílaba tônica, com objetivo de possibilitar a compreensão de que essa variação ocorre próxima à sílaba tônica e nunca na tônica (figura 10).

Assim, na sílaba tônica aparece sempre a vogal pronunciada: E para [e] ou [ɛ] e O para [o] ou [ɔ], já nas sílabas átonas que aparecem antes (pré) e depois (pós) da sílaba tônica, as vogais médias /e/ e /o/ são geralmente pronunciadas [i] e [u] e, por isso, escritas como I e U.

Figuras 10 –Atividade de Identificação das Vogais



Fonte: Arquivo pessoal

- **5º MOMENTO/DIA** - Os alunos foram orientados a formar duplas e pesquisar em livros palavras em que aparecem as sílabas BE – CE – FE – LE – ME – NE – PE – SE – TE – BO – CO – DO – FO – LO – MO – NO – SO – TO e escrever essas palavras. Algumas das palavras pesquisadas foram

organizadas em um quadro com outras palavras, incluindo as palavras da lista de compras, para que eles completassem com as vogais E/I (figura 11) e O/U (figura 12). Além de resolver as questões ortográficas eles identificaram, circulando, as palavras que fizeram parte da lista de compras.

Figura 11 - Uso do E/I

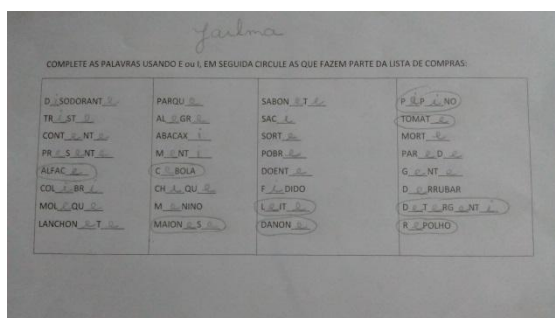
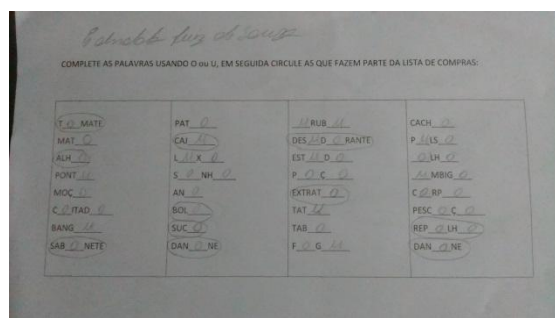


Figura 12 - Uso do O/U



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa atividade, eles organizaram as palavras do quadro de acordo com o som das vogais [e, ε, i] e [o, o, u], conforme a figura 13.

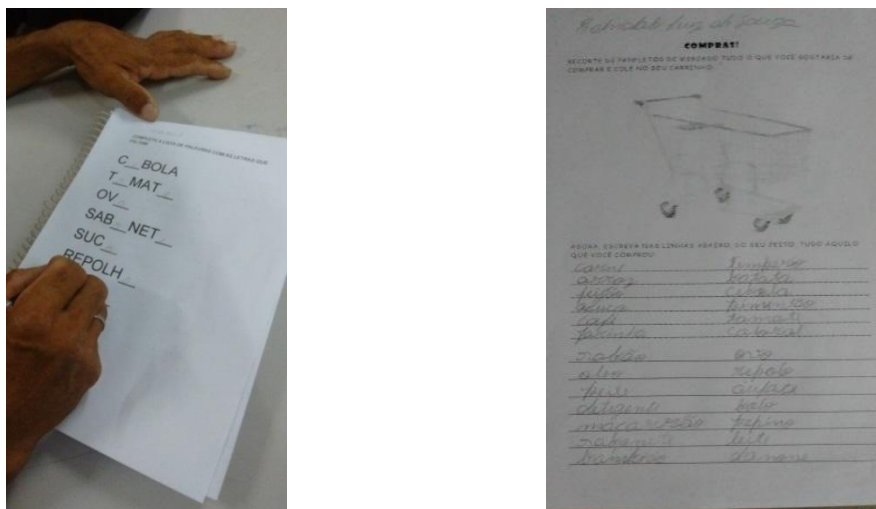
Figura13 – Quadro de Palavras com E/I e O/U

COME	TAPETE	CAER	ENTRAR	ELMO
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala
calabala	calabala	calabala	calabala	calabala

Fonte: Arquivo pessoal

- **6º MOMENTO/DIA** – Reescrita das palavras da lista em que ocorreu a transposição da variação e reescrita da lista que fizeram no início da atividade de forma que eles façam o monitoramento da escrita, obedecendo à norma padrão (figuras 14/15 e 16/17).

Figuras 14 e 15 – Escrita e Reescrita



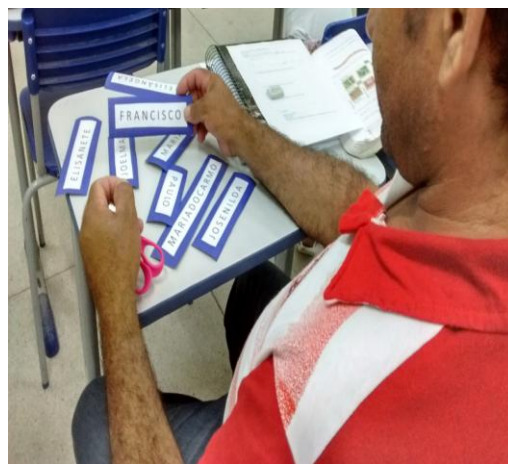
Fonte: Arquivo pessoal

OFICINA 2 -“NOSSOS NOMES”

A segunda oficina recebeu o título “Nossos nomes” e aconteceu no período de 22 a 26 de fevereiro de 2016, com cinco encontros. E teve por objetivos:

- Trabalhar a partir da lista dos nomes próprios a aquisição da língua escrita, levando em consideração a variação linguística presente na fala, vogais átonas postônicas “E” e “O”, e sua influência na modalidade escrita;
 - Relatar oralmente a história do seu nome;
 - Reconhecer o próprio nome e o dos outros sujeitos
 - Iniciar o relacionamento com a escrita usando o próprio nome como suporte;
 - Identificar os cinco grafemas vocálicos e os sete fonemas possíveis.
- **1º MOMENTO/DIA** - Conversa sobre a história do nome: quem escolheu? Significado, apelido, entre outras coisas. Em seguida, foram distribuídas fichas embaralhadas com os nomes dos alunos, e solicitado que eles identificassem o seu nome (figuras 16 e 17).O nome dos alunos foi listado no quadro e solicitado que eles escrevessem.

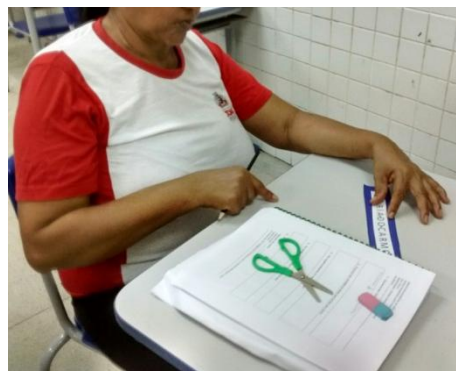
Figura 16 e 17- Localizando o Nome



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa atividade, os alunos puderam escrever seu nome, identificar a letra inicial, a letra final, o número de letras que tem seu nome, identificar as vogais e as consoantes, pesquisa de letras em revistas e livros, nomes que começam com a mesma letra que o seu.

Figura 18 e 19 - Identificando o Nome



Fonte: Arquivo pessoal

- **2º MOMENTO/DIA** - Os alunos receberam uma lista com os nomes para organizar em ordem, nessa atividade eles puderam comparar nomes que começam com a mesma letra, associar grafemas e fonemas, localizar sílabas que aparecem no início, meio e fim dos nomes. Em seguida, a professora solicitou que os alunos organizassem os nomes em um quadro.

Figura 20 e 21- Análise e Comparação dos Nomes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 22– Localização e Colagem

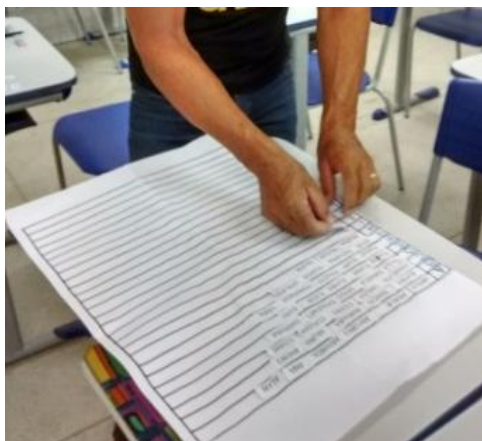
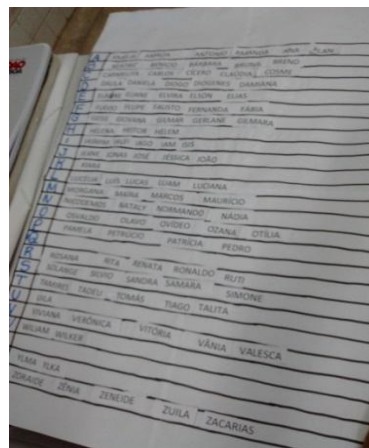


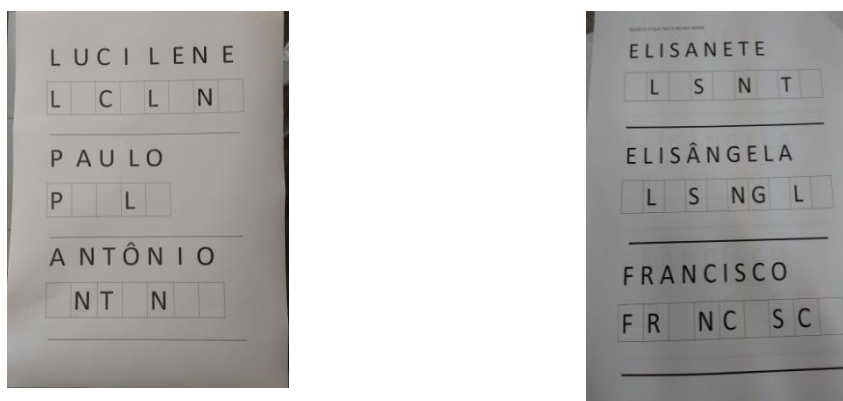
Figura 23 – Quadro com Nomes



Fonte: Arquivo pessoal

- **3º MOMENTO/DIA** - A professora orientou que os alunos separassem os nomes masculinos e femininos e observassem que nem sempre os nomes femininos terminam com letra A e os nomes masculinos terminam com a letra O. Após essa observação, os alunos receberam fichas com os nomes dos alunos para completar com a as vogais (figuras 24 e 25).

Figura 24 e 25 – Atividade Lacunada

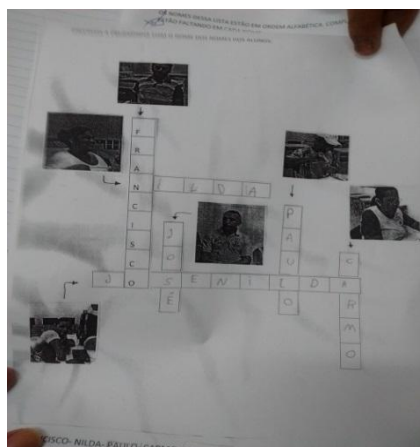


Fonte: Arquivo pessoal

Após a execução, foram lançadas as seguintes questões para reflexão: Quais letras que você usou para completar os nomes? São vogais ou consoantes? Quais nomes masculinos e femininos não terminam com O e A? Com quais letras eles terminam? Se mudarmos as letras dos nomes terminados em O para A que nomes teremos? FRANCISCO - FRANCISCA. Se tirar uma letra ou sílaba, forma que outro nome? JOSENILDA - ELISÂNGELA. Ainda observamos a interferência da oralidade na escrita, pois os alunos tendiam a escrever Franciscu em vez de Francisco.

- **4º MOMENTO/DIA** - Os alunos receberam a lista contendo seus nomes e dos colegas. Foi realizada pela professora a leitura dos nomes, nessa leitura a presença da variação foi destacada na oralidade. Em seguida eles receberam a mesma lista, porém, com os espaços para preencher com as vogais (figura 26).

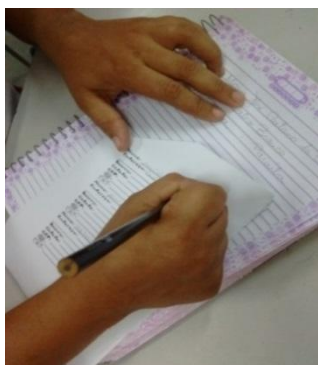
Figura 30- Atividade de Palavra Cruzada



Fonte: Arquivo pessoal

- **5º MOMENTO/DIA** - Construção de agenda telefônica com os nomes em ordem alfabética (fugas 31, 32 e 33). Essa atividade foi escolhida para finalizar a segunda oficina, devido à funcionalidade que ela desempenha para o público trabalhado.

Figuras 31, 32 e 33 – Construção de Agenda Telefônica



Fonte: Arquivo pessoal

OFICINA 3 - “RECEITA CULINÁRIA: BOLO DE CASCA DE BANANA”

A terceira Oficina “Receita Culinária: Bolo de casca de banana” aconteceu no período de 15 a 22 de junho, com seis encontros, e teve por objetivos:

- Compreender a estrutura e a função do texto instrucional para interpretar e elaborar receitas;

- Diferenciar a receita culinária de outros gêneros textuais;
 - Identificar as quantidades e unidades de medida utilizadas na receita;
 - Desenvolver habilidades de leitura;
 - Analisar a escrita das palavras para identificar o uso das vogais átonas “E” e “O”, focalizando as postônicas finais;
 - Desenvolver a oralidade por meio das apresentações;
 - Conhecer as características da receita culinária;
 - Conhecer e utilizar de forma adequada unidades de medida;
 - Analisar a diferença entre receita falada e receita escrita;
 - Desenvolver atitudes de interação e colaboração e de troca de experiências em grupo.
- **1º MOMENTO/DIA** - Cinema na Sala de Aula com apresentação do filme “Pegando Fogo” que trata do universo da culinária.

Figura 34 – Exibição do Filme



Fonte: Arquivo pessoal

Em seguida, foi feita uma discussão sobre o filme. Foi solicitado que eles listassem de forma oral os alimentos que apareceram no filme, depois receberam as imagens de alguns desses alimentos para que escrevessem seus nomes (figuras 35 e 36).

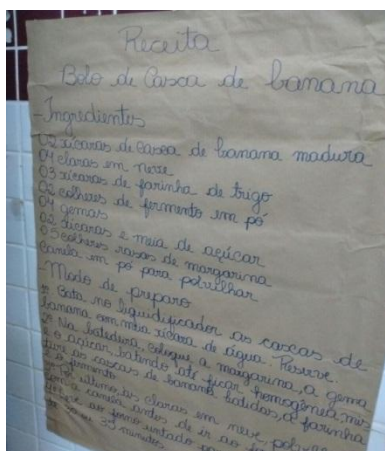
Figuras 35 e 36 – Lista de Alimentos



Fonte: Arquivo Pessoal

- **2º MOMENTO/DIA** - Foi realizada uma dinâmica de sensibilização, intitulada: QUE DELÍCIA! Nessa dinâmica, os alunos foram convidados a experimentar uma receita de bolo de casca de banana, para saboreá-la. Depois que eles degustaram, foram questionados sobre quais os ingredientes continham naquela receita: Do que vocês acham que foi feito este bolo? Vocês comem a casca dos alimentos? Por quê?
- Após a apresentação da receita alternativa do bolo de casca de banana, foi afixado na sala de aula um cartaz (figura 37) com a receita e reproduzida para que os alunos pudessem colar no caderno. Para concluir a atividade, foi realizada a escrita da receita no caderno (figuras 38).

Figura 37 e 38 – Escrita da Receita do Bolo



Fonte: Arquivo Pessoal

Foi realizada a leitura da receita do “**Bolo de casca de Banana**”, para em seguida discutir as seguintes questões:

- Este é um texto científico ou instrucional? Por quê?
 - Ele é escrito como um texto de jornal? Como uma história?
 - Qual é a diferença deste texto (receita) dos outros que você conhece?
 - Qual ingrediente é utilizado para dar o sabor ao bolo?
 - Para utilizarmos as cascas de banana o que devemos fazer antes?
 - Qual é sua opinião sobre esta receita?
 - Qual a pontuação utilizada no texto para separar os nomes dos ingredientes?
- Os alunos foram orientados a listar os ingredientes do bolo de casca banana e depois completar a receita com os nomes desses ingredientes, conforme mostram as figuras 39 e 40.

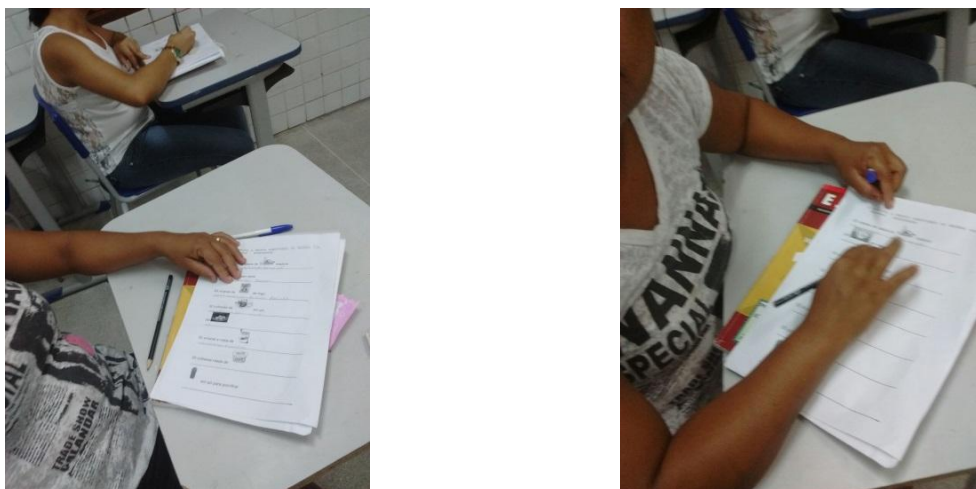
Figura 39 e 40 – Atividade de Texto Lacunado



Fonte: Arquivo Pessoal

Exploramos as palavras, priorizando os nomes dos ingredientes em que poderia ocorrer a variação das vogais átonas “E” e “O”. Nessa atividade, os alunos receberam a receita apenas com as imagens dos ingredientes para colocarem os nomes (figuras 41 e 42).

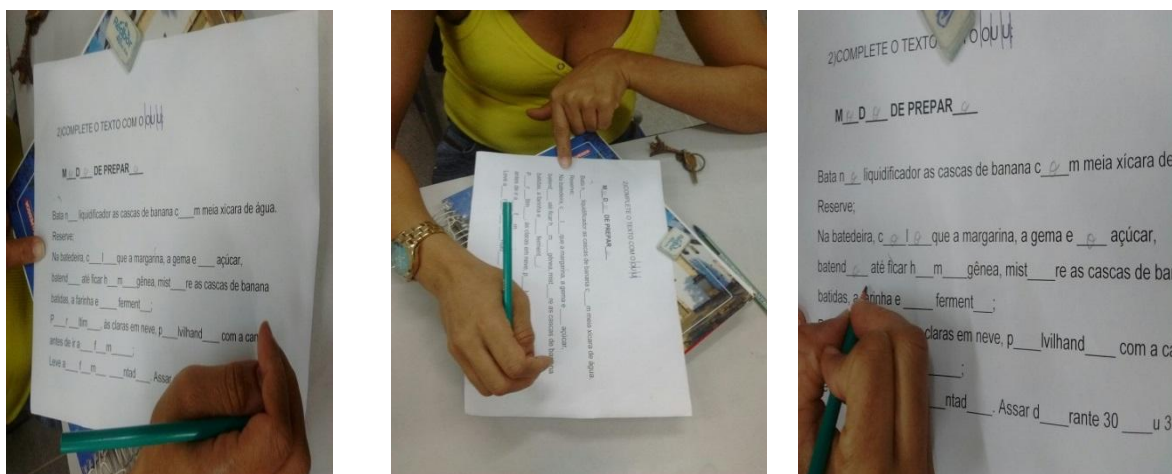
Figura 41 e 42 – Relação Imagem X Palavra escrita



Fonte: Arquivo Pessoal

- **4º MOMENTO/DIA** - Para esta atividade os alunos foram levados a analisar o uso do “O” e do “U”, para essa análise foi utilizada a parte da receita que descreve o modo de preparo (figuras 43, 44 e 45).

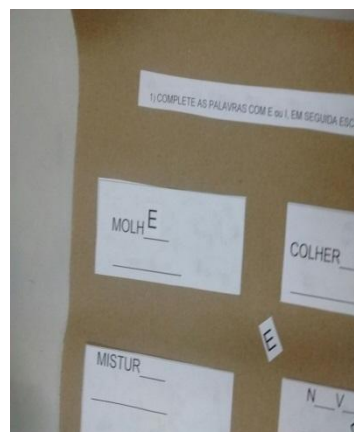
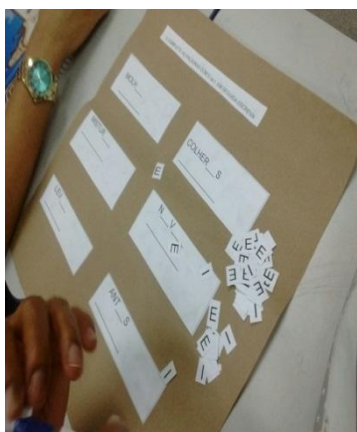
Figura 43, 44 e 45 – Análise do Modo de Preparo



Fonte: Arquivo Pessoal

Nessa atividade os alunos receberam palavras com os espaços para completar com as vogais “E” ou “I”, tomando como referência os conhecimentos trabalhados ao longo das oficinas sobre sílaba tônica e átona, conforme as figuras 46, 47 e 48.

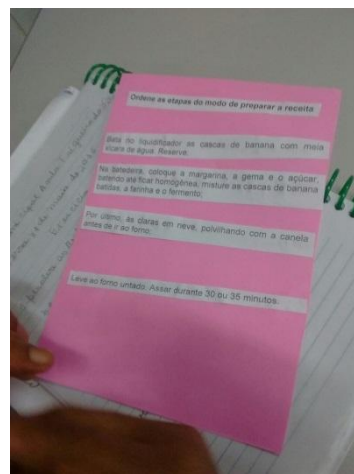
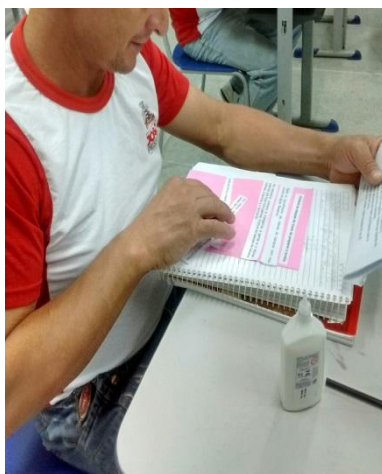
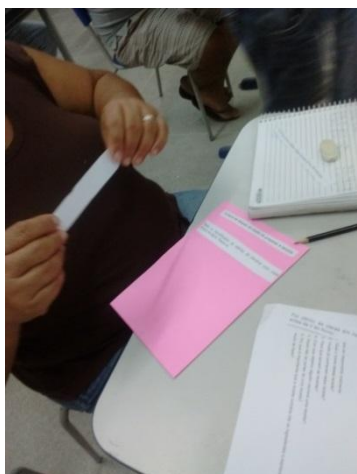
Figuras 46, 47 e 48 – Completar com E/I



Fonte: Arquivo Pessoal

A atividade seguinte foi a leitura e a ordenação das etapas da receita. Essa atividade tanto é importante para o entendimento de relações lógicas de tempo, como para compreender a estrutura e funcionalidade do gênero receita, conforme pode ser observado nas figuras 49, 50 e 51.

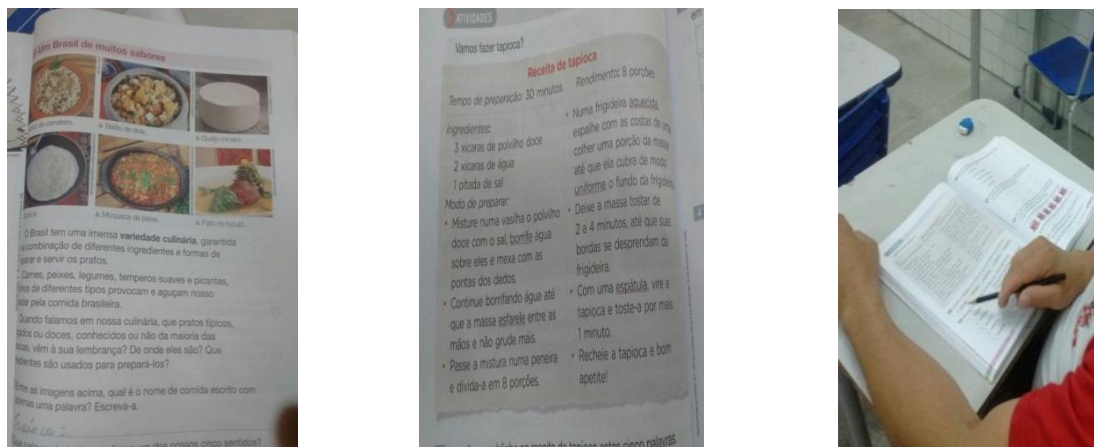
Figuras 49, 50 e 51 – Ordenamento das Etapas da Receita



Fonte: Arquivo Pessoal

Essa nova atividade teve por base a utilização do livro didático (LD). O nosso intuito era que os alunos o explorassem de maneira a unir o que já havia sido discutido e trabalhado com o que era proposto pelo LD em relação a esse gênero.

Figura 52, 53, 54 – Gênero Receita no Livro Didático



Fonte: Arquivo Pessoal

Aproveitamos também a possibilidade de correlacionar conteúdos de linguagem e de matemática e trabalhamos com medidas de massa (quilograma –Kg e grama – g) e medidas de capacidade (litro – L e mililitro – ml). Fizemos isso através de atividades em que os alunos identificaram e selecionaram os produtos comprados por Kg e L, destacando as diferenças de medição entre essas duas medidas, conforme explicitam as figuras 55 e 56.

Figuras 55 e 56 – Trabalho com Medidas



Fonte: Arquivo Pessoal

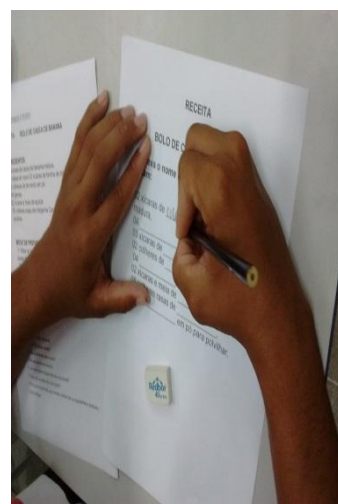
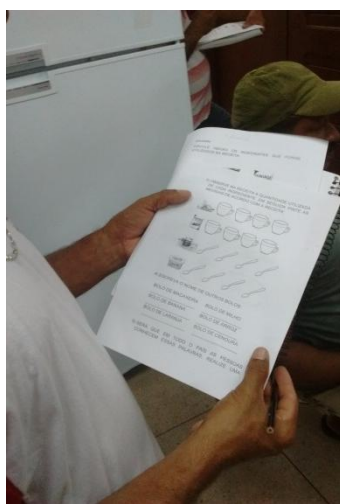
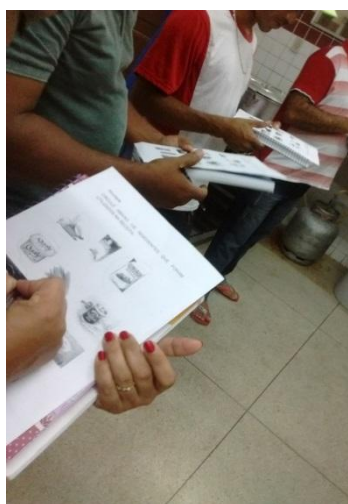
- **5º MOMENTO/DIA** - Fazendo com os alunos o bolo de casca de banana. Nessa atividade todos os alunos foram para a cozinha, porém duas alunas realizaram a receita (figuras 57 a 58), enquanto os demais acompanhavam através da observação e de uma atividade preparada para o momento (figuras 60 a 62). A atividade finalizou com a degustação do bolo feito de casca de banana (figuras 63 a 65).

Figuras 57, 58 e 59 – Executando a Receita



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 60, 61 e 62 – Atividade de Acompanhamento da Execução da Receita



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 63, 64 e 65 – Degustação do Bolo de Casca de Banana



Fonte: Arquivo Pessoal

- **6º MOMENTO/DIA-** A culminância dessa oficina foi realizada no São João da escola, com a preparação de uma mesa de comidas típicas com as receitas trabalhadas: bolo de banana, bolo de milho, bolo de macaxeira, tapioca, cuscuz entre outros, como ilustram as figuras 66 e 67.

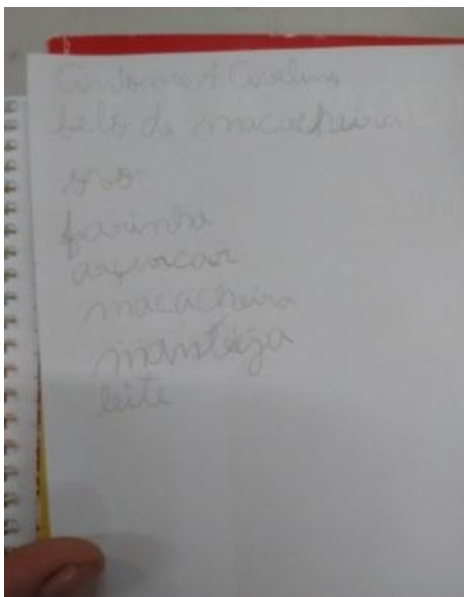
Figura 66 e 67 – Mesa Típica do São João



Fonte: Arquivo Pessoal

Na figura 68, é possível observar a escrita do aluno E, em que se constata o avanço decorrente das intervenções realizadas em sala de aula com a ocorrência da transposição para escrita da variação das vogais átonas finais “O” e “E”.

Figura 68 – Escrita do Aluno E



Fonte: Arquivo Pessoal

OFICINA 4 - “COMO SE FAZ O CIMENTO”

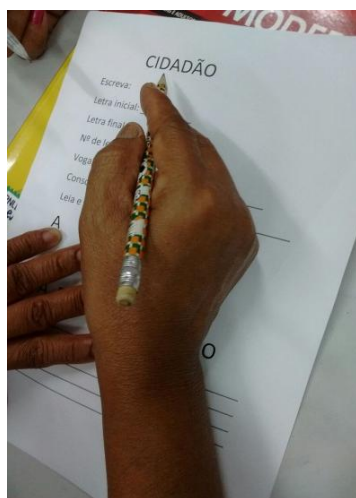
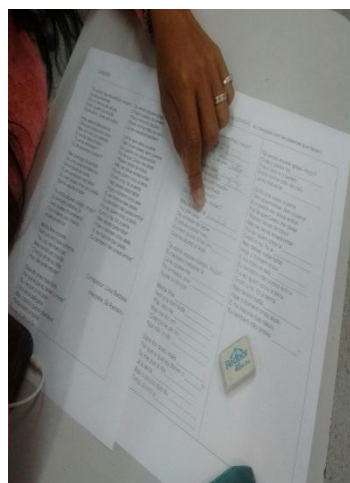
A quarta oficina “Como se faz o cimento” aconteceu no período de 11 a 15 de julho de 2016, e foi desenvolvida em cinco encontros, tendo os seguintes objetivos como base:

- Compreender a estrutura e a função do texto instrucional para interpretar e elaborar os diferentes tipos de receitas;
 - Desenvolver habilidades de leitura;
 - Analisar a escrita das palavras para identificar o uso das vogais postônicas finais “E” e “O”;
 - Desenvolver a oralidade por meio da explanação das etapas de preparação do cimento;
 - Identificar as sílabas tônicas e átonas;
 - Escrever palavras conforme a norma padrão, sem realizar a transposição da variação das médias átonas.
-
- **1º MOMENTO/DIA** – Promovemos a escuta da música Cidadão do compositor Zé Geraldo e interpretada por Zé Ramalho. A música que aponta

para reflexões sobre cidadania, direitos, deveres dos cidadãos, em especial, os profissionais da construção civil.

Esse gênero textual foi utilizado para contextualizar e refletir as condições de trabalho e a realidade desses profissionais. Além da interpretação da música, foram abordados os aspectos linguísticos como composição e escrita das palavras e rimas, conforme atestam as figuras de 69 a 72.

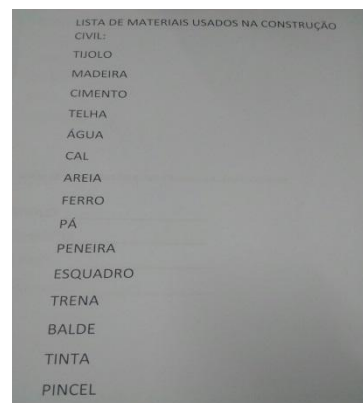
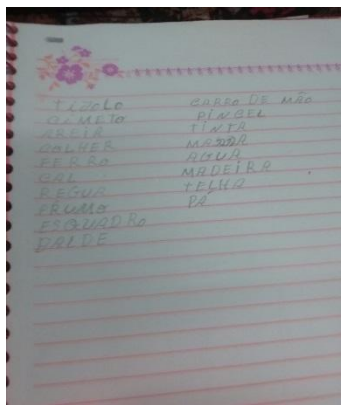
Figuras 69, 70, 71 e 72 – Atividades com a Música “Cidadão”



Fonte: Arquivo Pessoal

- **2º MOMENTO/DIA** - Foi elaborada uma lista de materiais utilizados na construção civil, que teve o professor como escriba. Em seguida, os alunos escreveram a lista de palavras no caderno, o professor digitou e imprimiu a lista para leitura posterior, conforme atestam as figuras 73, 74 e 75.

Figuras 73, 74 e 75 – Atividades com Lista

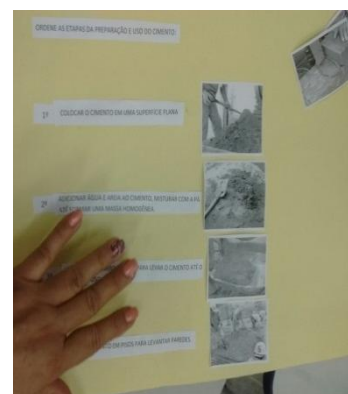


Fonte: Arquivo Pessoal

- **3º MOMENTO/DIA** – Seleccionamos o cimento e sua preparação para trabalhar a escrita das palavras que propiciam a transposição da variação das vogais átonas “E” e “O”.

Para tanto, os alunos que trabalham na construção civil explicaram como se faz o preparo do cimento. E, em seguida, o professor digitou a sequência desse preparo e imprimiu as imagens para que os alunos organizassem a sequência correta de execução (figuras 76, 77 e 78).

Figuras 76, 77 e 78- Atividades para Preparação do Cimento



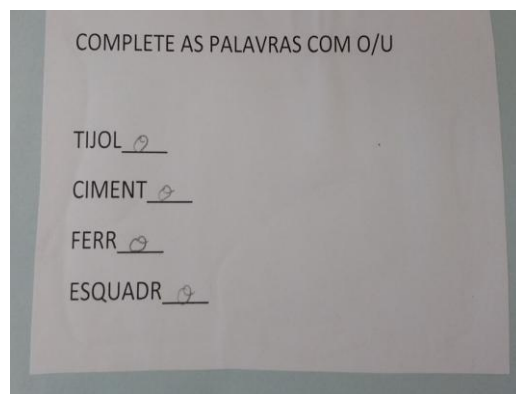
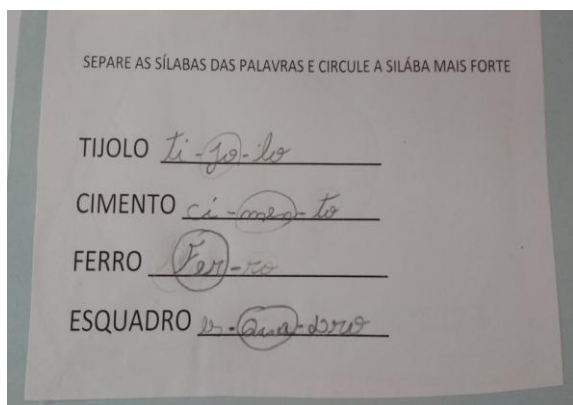
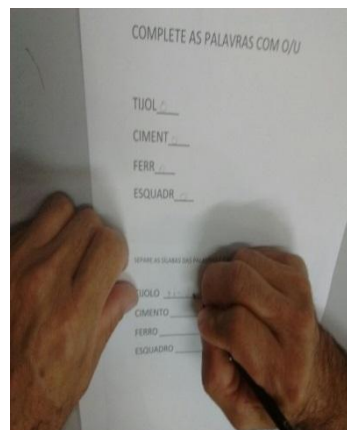
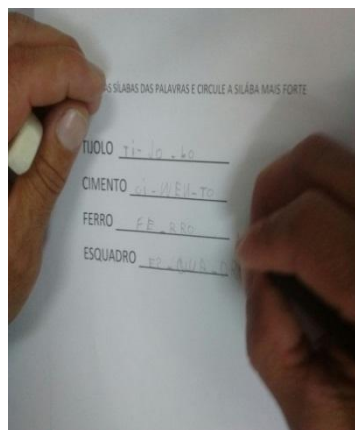
Fonte: Arquivo Pessoal

- **4º MOMENTO/DIA** – foram realizadas atividades de leitura e análise da escrita das palavras, para esta atividade foram selecionadas as palavras que apresentavam as vogais átonas “O” e “E” finais.

Nesta atividade, os alunos tiveram como tarefa separar as sílabas e identificar a sílaba tônica, para levá-los a perceber que essa variação só acontece com

as vogais médias “O” e “E” em sílabas átonas. Completaram as palavras com a vogal “O” e depois realizaram a leitura observando que nessas situações a vogal “O” é pronunciada com som de “U”, conforme figuras de 79 a 82.

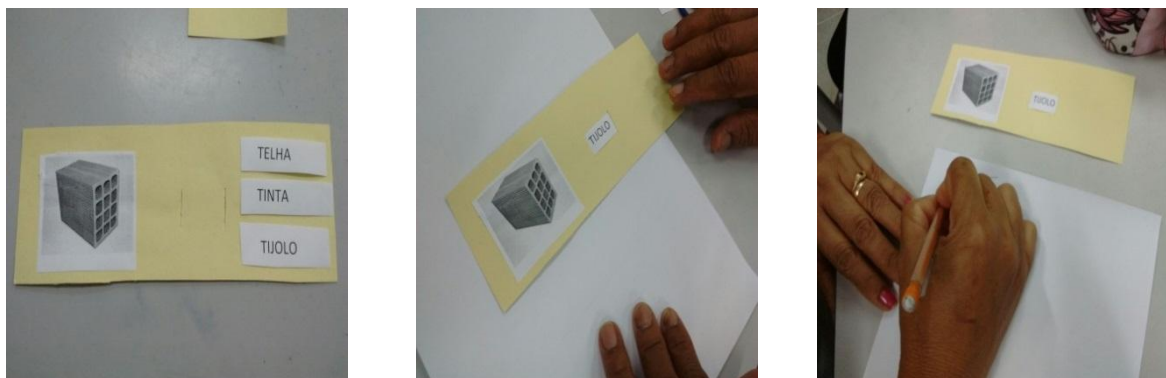
Figuras 79, 80, 81 e 82 – Atividades Lacunadas



Fonte: Arquivo Pessoal

Na atividade ilustrada nas figuras 83, 84 e 85, os alunos receberam a imagem e três palavras para ler, analisar, identificar o nome da imagem e escrevê-lo, para isso, foram apresentadas palavras começadas com a mesma letra, com sílaba inicial semelhante, com objetivo de levá-los a analisar as palavras que apresentam a sílabas com sonoridade semelhante e diferente, para que, a partir dessa consciência fonológica eles pudessem realizar a leitura e a escrita das palavras.

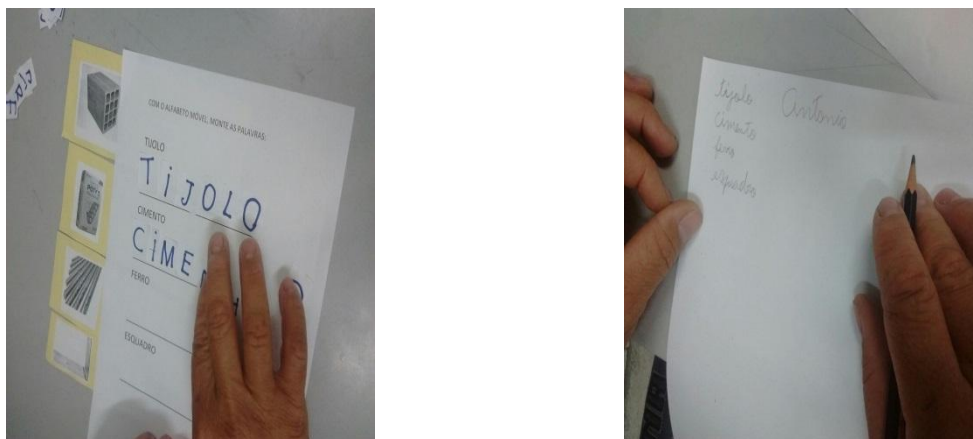
Figuras 83, 84 e 85 –Atividades de Exploração de Sons



Fonte: Arquivo Pessoal

Para a atividade seguinte (figuras 86 e 87), foi proposto que o aluno colocasse junto ao nome a imagem correspondente, levando-o a analisar a letra inicial, as sílabas e fazer a leitura da palavra. Na sequência, foi solicitado que os alunos montassem as palavras, observando mais uma vez que, mesmo sendo pronunciadas: **“tijolu”, “cimentu”, ferru” e “esquadru”**, devem ser escritas ortograficamente: **tijolo, cimento, ferro e esquadro**.

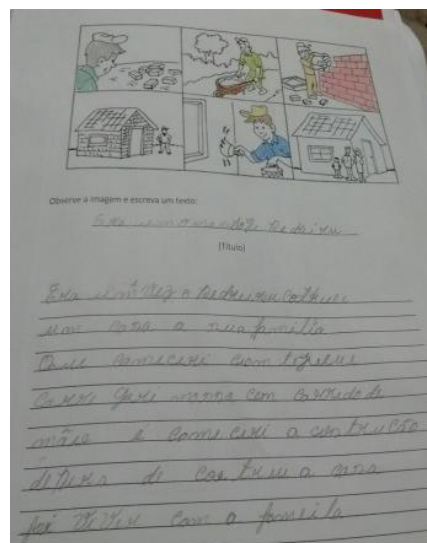
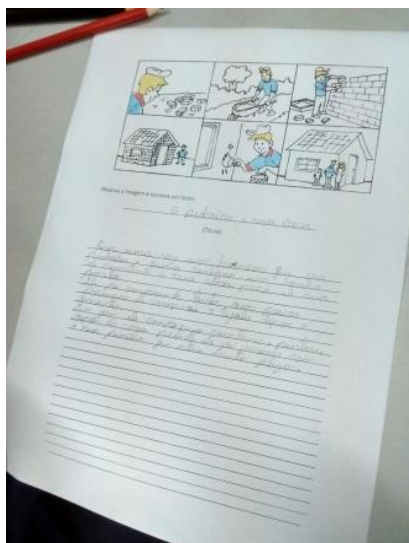
Figuras 86 e 87– Relação Fala/Escrita



Fonte: Arquivo Pessoal

- **5º MOMENTO/DIA** - Para finalizar a atividade, foi realizada uma produção de texto com apoio de sequência de imagens. O texto serviu de base para a observação e avaliação do trabalho com a escrita de palavras terminadas com as vogais átonas “E” e “O”.

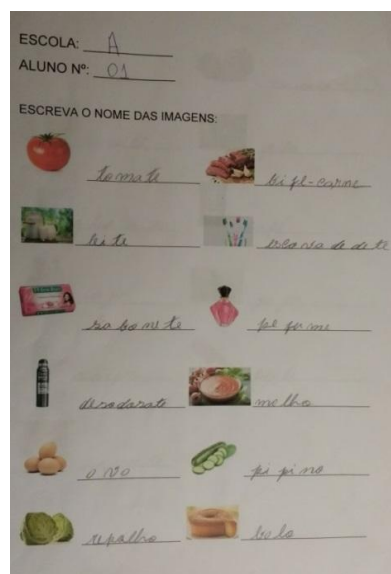
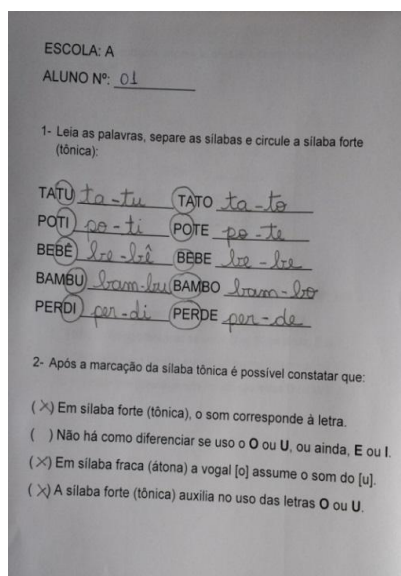
Figuras 88 e 89 - Texto produzido pelos Alunos



Fonte: Arquivo Pessoal

Nessa última oficina aplicamos duas atividades, uma com pares mínimos de palavras em que os alunos foram levados a observar a sílaba tônica e sua importância para identificar o uso das vogais E, I, O e U e uma coleta de escritas realizada com a turma A, que recebeu a intervenção da professora pesquisadora, e outra coleta com a turma B, que não recebeu o tipo de intervenção realizado nesta pesquisa, e que serão analisadas no próximo capítulo.

Figuras 90 e 91



Fonte: Arquivo Pessoal

Dessa forma, concluímos a sequência de Oficinas que desenvolvemos na turma do ciclo I da Educação de Jovens e Adultos. Em todas elas, trabalhamos com o gênero lista, mesclando-o muitas vezes com outros gêneros correlatos, ou até mesmo em que a lista aparece como parte de sua estrutura (a exemplo da receita).

Destacamos a importância do trabalho desenvolvido para reforçar o processo de aquisição da escrita pelos alunos. Reforçamos que escolhemos os dados de transposição da variação das vogais átonas finais “E” e “O” para escrita por observarmos que esse processo é bastante frequente na escrita inicial e, por isso, merece uma melhor atenção para a compreensão de seu uso pelos alunos.

No próximo capítulo, retomaremos as oficinas aqui trabalhadas para fazermos uma análise dos dados obtidos com sua execução.

4 RESULTADO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo tratamos da análise dos resultados obtidos por meio da intervenção realizada nesta pesquisa. Para isso, utilizamos os dados coletados pelos seguintes instrumentos: a observação, o questionário e as oficinas didático-pedagógicas, que serão discutidos nesta mesma sequência.

4.1 Observação

Esse instrumento foi usado pelo professor pesquisador no início da pesquisa. A observação envolveu vinte (20) alunos e um (1) docente da escola, sugerimos a aplicação de um ditado de palavras, a fim de verificar quais as estratégias que alunos e professores usavam para trabalhar a variação. Nessa observação foi possível perceber que a estratégia usada pelo professor foi a elevação da entonação da voz na hora de pronunciar as vogais médias em sílabas átonas. Esse dado foi importante para traçar e definir os objetivos da pesquisa e as estratégias a serem utilizadas na intervenção e, assim, substituir essa ação, que é mecânica, por estratégias baseadas em conhecimentos linguísticos, que dessem sustentação a um trabalho docente competente, seguro e eficiente.

4.2 O questionário

O questionário foi aplicado com os alunos no início da pesquisa e esse mesmo questionário foi reaplicado ao final da intervenção. Nossa pretensão era de com a aplicação fazer um diagnóstico sobre os textos mais utilizados no cotidiano e o que esses alunos conheciam por variação linguística, dando-nos base para planejarmos a intervenção. Com a reaplicação, o nosso propósito passou a ser avaliativo, já que, ao comparar as opiniões dos alunos pré-intervenção e pós-intervenção, teríamos condições de verificar qual o impacto que a intervenção teve no processo de alfabetização/letramento desses alunos. Os questionários foram aplicados a seis alunos, que nos apresentaram os resultados que discutiremos a seguir.

É importante salientar que por motivo de direcionamento, discutiremos apenas as questões referentes ao processo variável em estudo. No entanto, o questionário na íntegra, assim como os resultados quantitativos de todas as questões aplicadas, encontra-se no Apêndice deste trabalho.

Questões	Respostas pré- intervenção	Respostas pós- intervenção
9- Como faz a sua lista? ✓ Falando ✓ Escrevendo	4 2	0 6
10- Quando escreve, você faz a relação da palavra que vai escrever com a sua fala? ✓ Sim ✓ Não	6 0	6 0
11-Fazer essa relação facilita a escrita da palavra? ✓ Sim ✓ Não	5 1	6 0
12- Você acha que devemos escrever da mesma forma que falamos? ✓ Sim ✓ Não	6 0	0 6
13- Falamos da mesma forma quando estamos em casa, no Banco ou no Posto de Saúde? ✓ Sim ✓ Não	2 4	0 6
14- Sobre a forma como falamos: Falamos em lugares diferentes de formas diferentes? ✓ Sim ✓ Não Em casa, falamos mais à vontade sem formalidade? ✓ Sim ✓ Não No Banco ou no Posto de Saúde, procuramos falar de forma mais explicada e formal? ✓ Sim ✓ Não	5 1 6 0 4 2	6 0 6 0 6 0

Como mencionamos, algumas questões (questão de 01 a 08) foram direcionadas a outros propósitos, mas que também estão ligadas ao processo de intervenção. Essas questões objetivaram nos auxiliar na escolha do gênero (a lista) para, com ele, desenvolvermos das atividades linguísticas. Assim como nos auxiliaram a avaliar o avanço em relação ao uso proficiente do gênero escolhido. Por isso, a nossa análise se inicia a partir da Questão 09.

A análise dos questionários mostra que o avanço com relação a escrever suas próprias listas (Questão 09), mesmo com erros ortográficos, é bem marcante e se deu, como já descrito anteriormente, pelo acesso à escrita, pois os quatro (4) alunos que não escreviam, após o processo de alfabetização, passaram a escrevê-las.

Seguindo nossa análise, com relação à Questão 10, nas duas aplicações do questionário, todos fazem a relação entre a fala e a escrita. Na Questão 11, confirmam essa informação quando afirmam que fazer essa relação facilita a escrita da palavra e responderam, ainda, que fazem essa relação soletrando a palavra para saber qual letra escrever.

Na Questão 12, a diferença de 6 para 6 entre as aplicações mostra que os alunos compreenderam que apesar dessa relação ser importante e bem presente na hora de escrever algo, a monitoração é fundamental. Os seis alunos que achavam que devemos escrever da mesma forma como falamos e que não tinham a consciência de que as variações presentes na oralidade podem interferir na escrita das palavras, passaram a entender que essa relação não é biunívoca, portanto, é preciso ter mais atenção e respeitar a ortografia na escrita.

Na Questão 13, todos confirmam essa constatação quando entendem que a monitoração seja ela na modalidade escrita, seja na modalidade oral é importante para melhorar a comunicação entre os falantes. Por fim, as respostas obtidas na Questão 14 nos mostram que os alunos entendem que falamos em lugares diferentes de formas diferentes; que, em casa, falamos mais à vontade, sem formalidade, e, no banco ou no posto de saúde, procuramos falar de forma mais formal. Essa noção do monitoramento da língua, seja ela falada ou escrita, é fundamental para melhorar seu repertório linguístico e ampliar a capacidade comunicativa do aluno.

A análise das respostas das duas aplicações do questionário foi importante para compreender como o processo de alfabetização contribui para ampliar o nível

de letramento dos alunos da EJA, pois os mesmos já possuíam um nível letramento, mesmo que elementar adquirido nos domínios sociais (família, trabalho, comunidade...) dos quais participou ao longo de suas vidas. Por isso, as oficinas didático-pedagógicas foram planejadas visando à articulação entre os processos de alfabetização e letramento. Partimos, portanto de um gênero significativo, para trabalhar a influência da oralidade na escrita dos jovens e adultos, de forma que se tornem mais proficientes no uso da escrita e, através de atividades reflexivas, pudessem monitorar adequadamente essas duas modalidades.

4.3 As Oficinas

As oficinas foram aplicadas com a turma do ciclo I da EJA, composta por 15 alunos, porém, nem todos os alunos apresentaram frequência regular. Dessa forma, selecionamos para a análise as escritas dos alunos que apresentaram frequência acima de 70% nas oficinas.

Essa etapa da pesquisa compreendeu a análise das oficinas, intervenção realizada pela professora pesquisadora, análise das escritas dos cinco alunos da turma que recebeu a intervenção e análise comparativa com a escrita de cinco alunos de outra escola da Rede Municipal, porém do mesmo ciclo, que não recebeu o mesmo tipo de intervenção.

As oficinas foram planejadas a partir dos objetivos propostos para a pesquisa. Usamos quatro temas, selecionados a partir da observação e do questionário diagnóstico, sendo, portanto, considerados relevantes para a vida dos alunos, conforme propôs Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, uma educação contextualizada com a vida e o trabalho do aluno.

Com intuito de criar a contextualização para trabalhar a variação das vogais postônicas finais /e/ e /o/, escolhemos para primeira oficina o tema “Lista de Supermercado”. Nessa primeira intervenção, buscamos trabalhar a compreensão de que a lista é um gênero textual, além de realizar a coleta das primeiras escritas para a pesquisa.

Para responder ao objetivo que visa promover a identificação da variação por meio da relação oral e escrita foi realizada leitura compartilhada com a marcação das vogais médias, como demonstram as Figuras 6 e 7. Pensando em construir

situações de aprendizagem que envolvam o uso das vogais médias postônicas finais, foram realizadas atividades de identificação das sílabas tônicas e átonas, conforme demonstra Figura 10. Assim o fizemos com o propósito de levar o aluno a perceber que em sílabas tônicas a variação não se realiza, pois, segundo Câmara Jr., nesta “posição ótima” não há condições nem linguísticas ou extralinguísticas que possibilitem a ocorrência dessa variação. Para pôr em prática os conhecimentos acerca desta variação, os alunos receberam fichas com palavras para ler e preencher com as vogais médias (E/O) e altas (I/U), conforme demonstram as Figuras 11, 12 e 13, de forma que através da análise e reflexão usassem os conhecimentos adquiridos. Aqui, diagnosticamos que os alunos não faziam nenhuma reflexão sobre o uso do E/O ou do I/U e não sabiam quando usar um ou outro.

Na segunda oficina, optamos pelo tema “Nossos nomes” que buscou trabalhar a identidade do aluno, resgatando a história dos seus nomes, por meio de relatos orais. Esses nomes tão cheios de significado serviram como base para trabalhar os sete fonemas das vogais (Câmara Jr), pois ao analisar os nomes identificaram nessas palavras os fonemas /a, é, ê, ó, ô e u/.

Nessa intervenção, foi possível comparar fonemas iniciais e finais, Figuras 20 a 23, descobrir novas palavras em palavras dadas, por meio da retirada de sílabas. Trabalhamos com a lista dos nomes dos alunos e professores, com uma cruzadinha personalizada, Figura 30, e a construção de agenda, Figura 33. Destacamos que, mesmo apresentando ainda alguns problemas, os alunos já começavam a refletir sobre a escrita.

Na terceira oficina, intitulada de “Receita Culinária: Bolo de casca de banana”, buscamos emergir no universo da culinária tão presente na vida dos alunos que trabalham em casas de família e têm como uma de suas tarefas o preparo dos alimentos. A receita é um gênero que apresenta com a lista uma íntima relação de intertextualidade, isso porque, não é possível descrever uma receita sem fazer a relação, ou melhor, sem listar os ingredientes necessários para o preparo do prato.

Usamos essas palavras para destacar a presença da variação das vogais médias átonas na oralidade e assim, por meio da leitura individual e coletiva a identificação da variação por meio da relação oral e escrita.

Trabalhamos com frases em que apareciam imagens dos ingredientes, conforme Figura 41, e que eles deveriam escrever seus nomes. Utilizamos o texto

instrucional “modo de fazer”, Figuras 43 a 45, destacando a sequência de procedimentos, Figuras 40 a 51 e fichas com as palavras para completar com as vogais E/I e O/U, Figuras 46 a 48. Gradativamente, é possível observar o estabelecimento de monitoramento pertinente a cada modalidade, oral e escrita.

Na quarta e última oficina “Receita de cimento”, iniciamos com a música “Cidadão”, que retrata, entre outras coisas, o universo dos pedreiros, mestre de obras e profissionais da construção civil. Nessa oficina, reforçamos a importância das sílabas átonas e tônicas, propondo atividades de separação e identificação das sílabas tônicas.

A importância de conhecer as sílabas e a importância que as vogais representam nestas sílabas auxiliaram a professora pesquisadora nesse processo de intervenção. Por isso, destacamos aos alunos que a ocorrência da variação das vogais médias /e/ e /o/ tem maior possibilidade de se realizar em sílabas postônicas finais. É importante salientar que a professora pesquisadora não explicou para os alunos utilizando os termos linguísticos, já que isso poderia em vez de ajudar, causar confusão.

Portanto, o entendimento foi sendo construído ao longo das quatro intervenções realizadas. Primeiro, buscamos identificar a variação na oralidade e sua transposição para a escrita, além da compreensão das normas da língua padrão e a correlação de que as cinco vogais do português brasileiro assumem sete fonemas. Por fim, reforçamos a importância da sílaba tônica como ferramenta para identificação de processo variável na oralidade e a base que esse conhecimento fornece para escrever segundo a norma padrão. Esse trabalho pode ser visto nas atividades das Figuras 80, 81, 82 e 83.

Para fechar o ciclo de intervenção foi aplicada uma atividade com duas questões. Na primeira, foram selecionados pares mínimos de palavras, os quais apresentam grafia semelhante embora tenham significados diferentes. A seleção das palavras levou em consideração os critérios de tonicidade e o número de sílabas para que os alunos pudessem ler, analisar, refletir e tirar as suas próprias conclusões.

Na segunda questão, foram dadas sentenças que o aluno deveria ler e assinalar as que considerassem corretas. Essa questão foi pensada com o objetivo de levar o aluno a consolidar os conhecimentos sobre a variação linguística estudada, de forma que consigam perceber a variação em sua oralidade, entretanto

não a transponha para a escrita. Os cinco alunos realizaram a atividade com sucesso, conforme mostra a Figura 90.

4.3.1 Análise das escritas

A coleta de escritas foi realizada por meio de um ditado de imagens. Esse ditado incluiu imagens das palavras da lista de supermercado trabalhada com a turma que recebeu a intervenção e de outras palavras oxítonas: tomate, alface, carne, leite, escova de dente, perfume, sabonete, desodorante, sorvete, molho, ovo, pepino, suco, repolho, bolo, alho, morango (paroxítonas); café, abacaxi, sapoti, jiló, caju, chuchu (oxítona).

Acreditamos que essas 23 palavras foram suficientes para verificar se os alunos faziam a monitoração da variação das vogais médias postônicas finais na escrita, além de auxiliar na avaliação do resultado da turma que sofreu o processo de intervenção pela pesquisadora. Das palavras utilizadas para a coleta, em dezessete delas (tomate, alface, carne, leite, de dente, perfume, sabonete, desodorante, sorvete, molho, ovo, pepino, suco, repolho, bolo, alho, morango) é possível haver variação, pois as vogais médias E e O aparecem em sílabas átonas postônicas finais, nas outras seis (café, abacaxi, sapoti, jiló, caju, chuchu), não acontece a realização da variação, pois são palavras oxítonas, em que as vogais médias e altas encontram-se em sílaba tônicas.

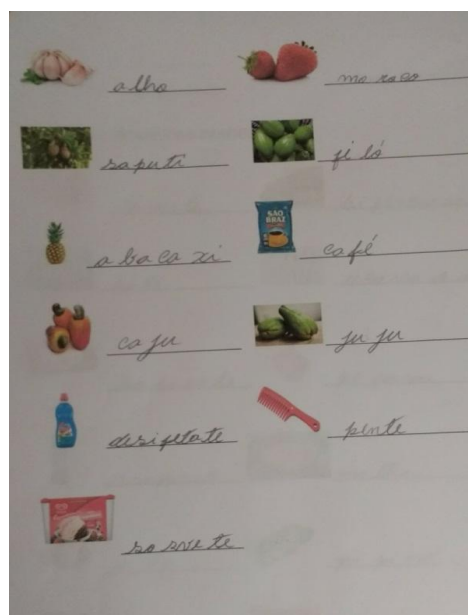
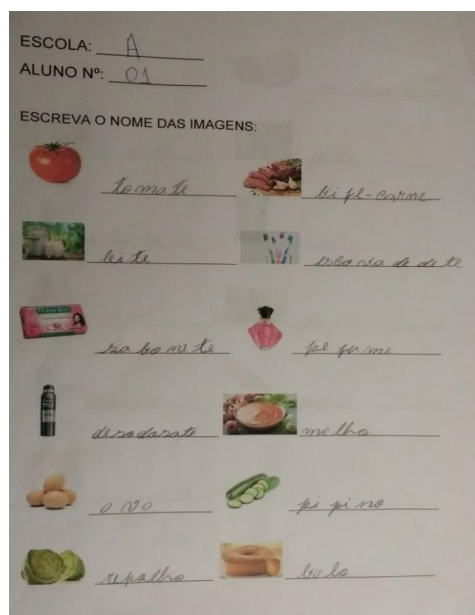
Nas dezessete palavras, a realização alta das vogais pretônicas pode ser também motivada pelo processo de harmonização com a vogal alta da sílaba tônica como em pepino, leite, perfume e suco, pois as vogais altas podem servir de gatilho para harmonizar a altura das vogais da palavra. Nas palavras tomate, carne, (escova de) dente, perfume, sabonete, desodorante, molho, ovo, repolho, bolo, alho, morango e sorvete, a variação é desencadeada apenas pela posição da sílaba átona, localizada na postônica final, já que essa posição considerada frágil é favorável à ocorrência de variação na modalidade oral, podendo em ser transposta para escrita.

A Turma “A” sofreu a intervenção da professora pesquisadora, enquanto a Turma “B” não teve intervenção. Para preservar a identidade dos alunos optamos por identificá-los por numeração.

Analizamos a escrita de seis alunos da Turma A, a saber: Aluno 01 - P.B.N. de 39 anos; Aluno 02 - M. A. L. de 50 anos; Aluno 03 - P.S. de 39 anos; Aluno 04 - J.F.S. de 32 anos; Aluno 5 - A.F.L. de 43 anos e Aluno 06 - E.L.S. de 46.

A escrita do Aluno 01 (Figuras 93 e 94) revela que está alfabetizado, possui consciência fonológica, já que escreve identificando todos os grafemas das sílabas, porém encontramos alguns erros ortográficos, nas palavras em que o N aparece em coda: “dete” - dente, “desifetate” - desinfetante, “desodorate” - desodorante, “morago” - morango, além da grafia de “xuxu” - chuchu. Das dezessete palavras em que podem aparecer o fenômeno da variação das vogais átonas, só foi registrado um caso de transposição, em p[i]pino - pepino, fenômeno na posição pretônica, ocasionado pela harmonização entre a sílaba pré e a tônica. Na posição postônica, trabalhada na sequência, não encontramos nenhuma realização. Sendo assim, o aluno está fazendo a monitoração da fala para escrita, conforme demonstram seus registros.

Figuras 93 e 94 - Aluno 01 da Turma A

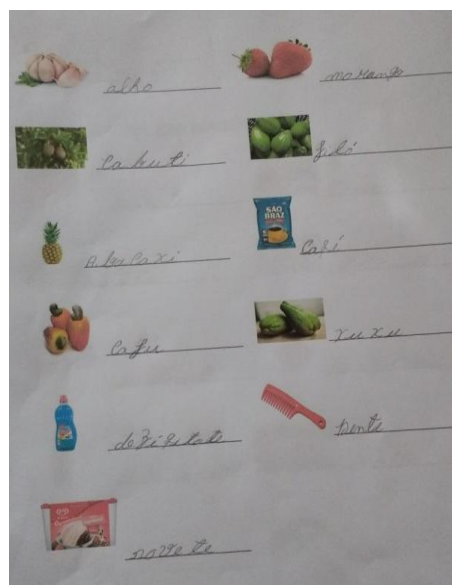
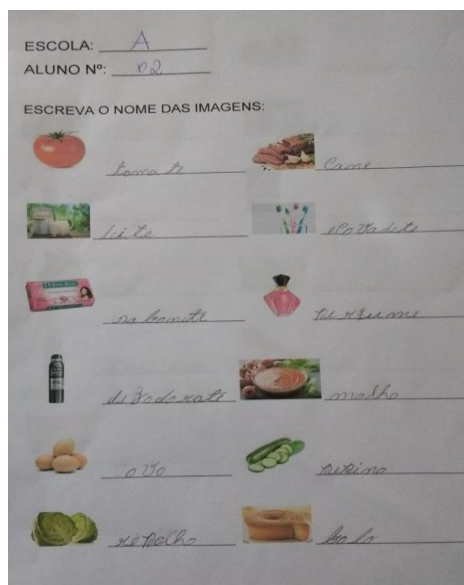


Fonte: Arquivo Pessoal

A escrita do Aluno 02 (Figuras 95 e 96) revela que também está alfabetizado, no entanto precisa resolver alguns problemas ortográficos, pois, em algumas palavras encontramos a ausência do R, S e N em coda, a exemplo de “cane” - carne, “ecova” - escova, “dete” - dente, “dezifetate” - desinfetante, “sovete” - sorvete e a troca do ch pelo x como em “xuxu” - chuchu. Entretanto, no que se refere à

transposição da variação da vogal média postônica final, não realizou em nenhuma palavra.

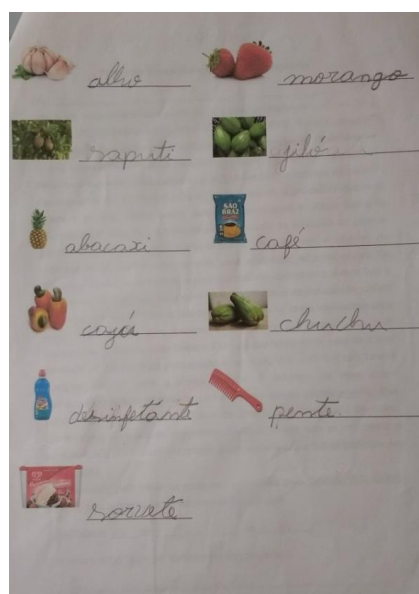
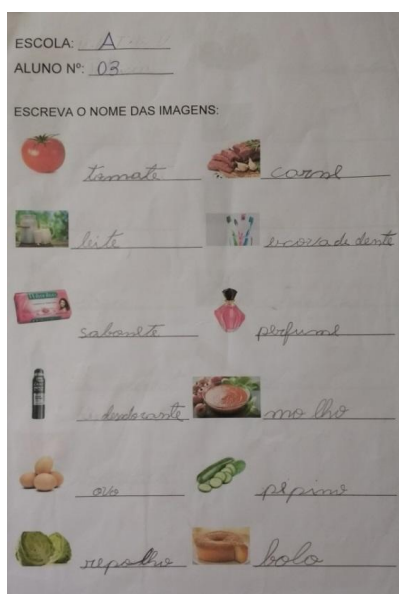
Figuras 95 e 96 - Aluno 02 da Turma A



Fonte: Arquivo Pessoal

O Aluno 03 (Figuras 97 e 98) escreve ortograficamente, não apresentando erros em seus escritos, faz a monitoração da fala para escrita, por isso, não encontramos a realização da transposição da variação da vogal média postônica final em nenhuma das palavras.

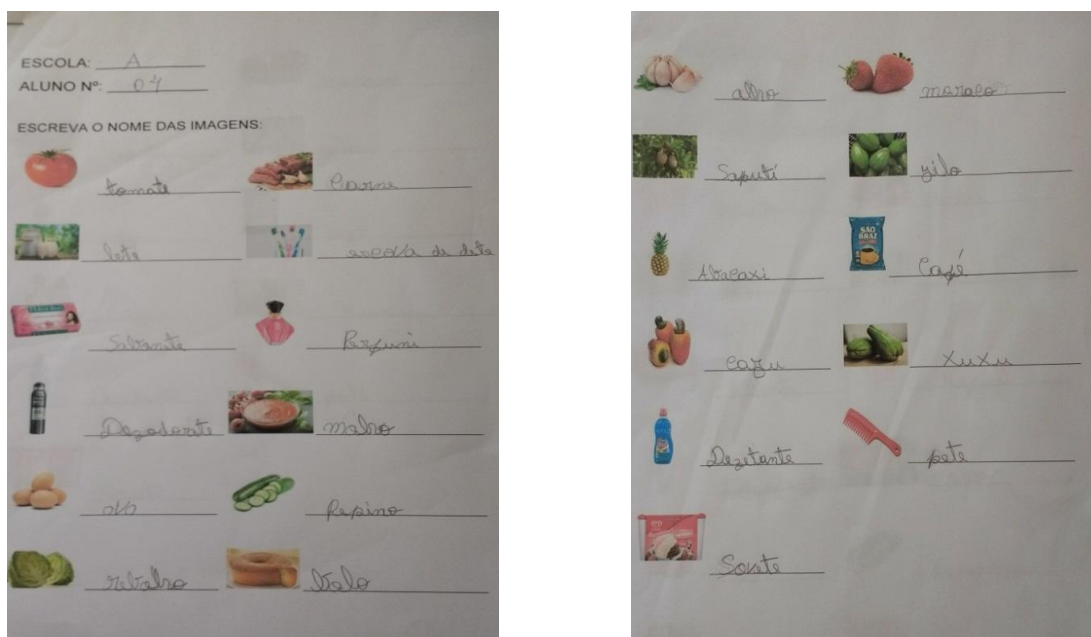
Figuras 97 e 98 - Aluno 03 da Turma A



Fonte: Arquivo Pessoal

O Aluno 04 (Figuras 99 e 100) está alfabetizado, porém, existem alguns problemas ortográficos. Certamente algumas hipóteses ainda estão se firmando, como no caso das palavras com o dígrafo LH, como em alho que usou o L e em molo - molho e repolho, escreveu apenas o H. O R e N em coda também não foram registrados em algumas palavras “dezefetate” - desinfetante, “pete” - pente e “sovete” - sorvete. Na análise de suas escritas, das dezessete palavras em que podem acontecer o fenômeno, encontramos a transposição da variação em posição postônica apenas na palavra perfum[i] - perfume, o que revela, ainda, certa influência da oralidade na escrita, entretanto consideramos que existe um resultado positivo, pois, o monitoramento da variação ocorreu na quase totalidade das palavras.

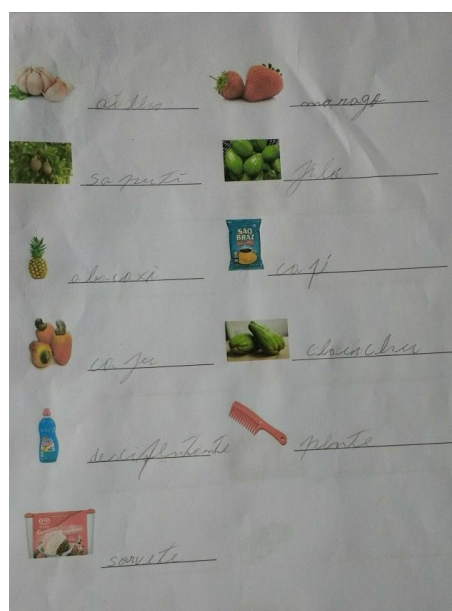
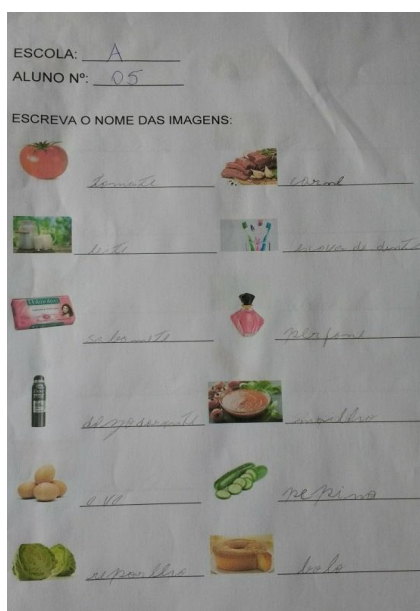
Figuras 99 e 100 - Aluno 04 da Turma A



Fonte: Arquivo Pessoal

Nas escritas do Aluno 05 (Figuras 101 e 102), encontramos problema na grafia de algumas palavras: moilho - molho e ailho - alho. Na palavra morango, não escreveu o N em coda, no entanto escreveu em pente, desodorante, desinfetante e dente, revelando que suas hipóteses sobre a escrita estão se ajustando. A variação das vogais postônicas finais não foi transposta da oralidade para nenhuma das palavras escritas, demonstrando boa monitoração da escrita em relação à variação trabalhada.

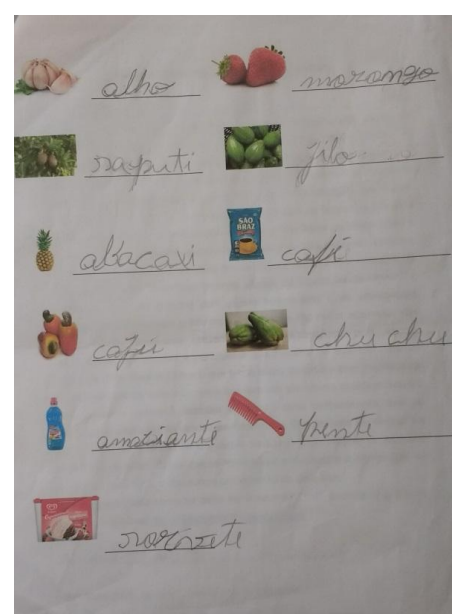
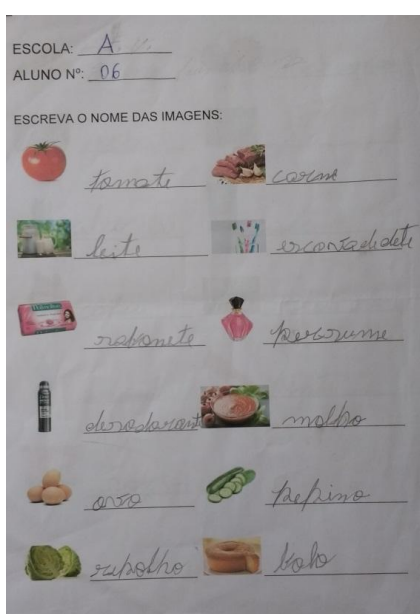
Figuras 101 e 102 - Aluno 05 da Turma A



Fonte: Arquivo Pessoal

A escrita do Aluno 06 revela que está no nível alfabético ortográfico, já que das 23 palavras escritas, só encontramos inconsistência ortográfica na palavra perfume que ele escreveu “persume” trocando o F pelo S e ausência do acento agudo em jiló. Ele consegue fazer a monitoração das palavras propostas, já que não realizou a transposição da variação das vogais médias postônicas finais em nenhuma das palavras propostas.

Figuras 103 e 104 - Aluno 06 da Turma A



Fonte: Arquivo Pessoal

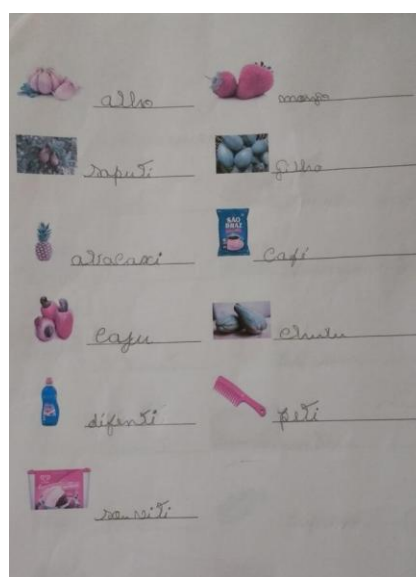
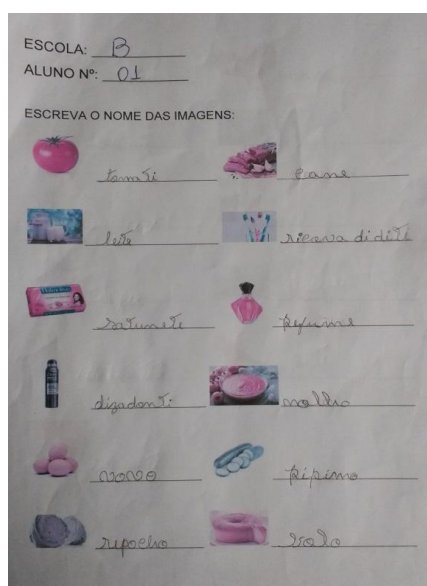
Em linhas gerais, podemos afirmar que os alunos pesquisados avançaram após a intervenção, resolvendo quase na totalidade o problema da transposição da variação das postônicas finais para a escrita.

Para realizar a análise da escrita dos alunos da Turma B também selecionamos seis alunos, identificados como: Aluno 01- M. C. R. S. de 33 anos; Aluno 02 - J.C.S.L. de 32 anos; Aluno 03 - E. M. F. de 54 anos; Aluno 04 - V.R.F.D. de 56 anos; Aluno 05 - I. M.S. de 59 anos e Aluno 06 - M.F.N. de 32 anos.

O Aluno 01(Figuras 105 e 106) apresenta algumas questões que merecem atenção em sua escrita, a exemplo da troca de grafemas troca de fonemas, t/b, z/s, ch/lh, m/n, g/j e ch/x, como mostram as palavras: “satumete” - sabonete, “dizodonti” - desodorante, “repocho” - repolho, “pipimo” - pepino, “gilha” - jiló e “chuxu” - chuchu. Com relação à realização da transposição da variação das vogais átonas encontramos em sete palavras, sendo duas na posição pretônica (ricova di diti - pipimo) e quatro na postônica (tomai, defenti, peti e souviti), sendo um número considerável de palavras com transposição da variação.

É importante salientar que na última palavra, trocou grafemas na sílaba tônica, podendo ser um problema de conflito ligado aos grafemas e não à relação grafema - fonema. Em pipimo e dizodonti observamos o fenômeno ocasionado pela harmonização, já em tomai, deti, defenti, peti e souviti o fenômeno acontece por estar na sílaba átona final.

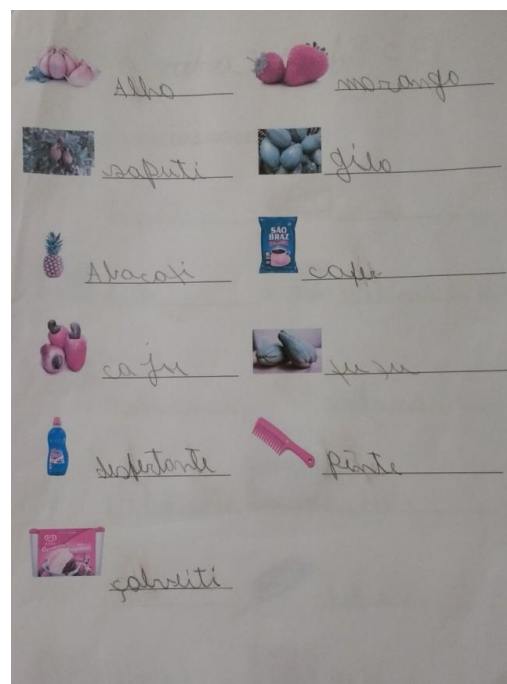
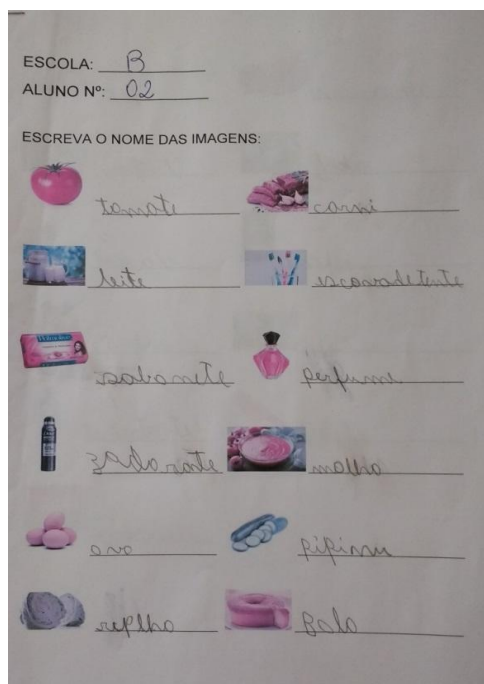
Figuras 105 e 106 - Aluno 01 da Turma B



Fonte: Arquivo Pessoal

O Aluno 02 (Figuras 107 e 108) precisa resolver algumas questões de ordem ortográfica, pois algumas palavras revelam a forte influência da oralidade, a exemplo das palavras “zodorante” – desodorante, “desfetante” – desinfetante, “çolveiti” - sorvete. Com relação à variação das vogais átonas observamos a ocorrência em três palavras: carni e çolveiti, ocasionado pela posição das vogais médias em sílabas postônicas finais e pipinu pelo processo da harmonização.

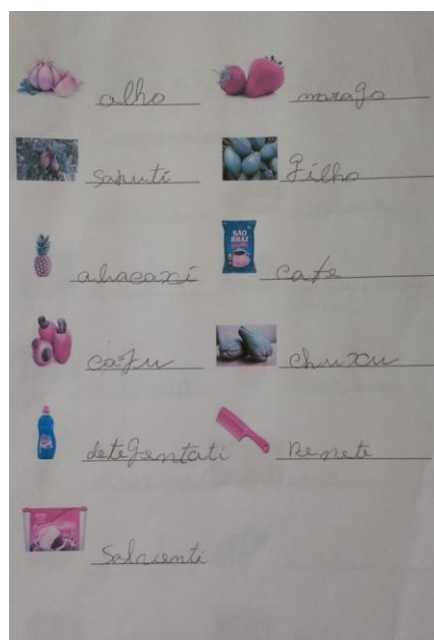
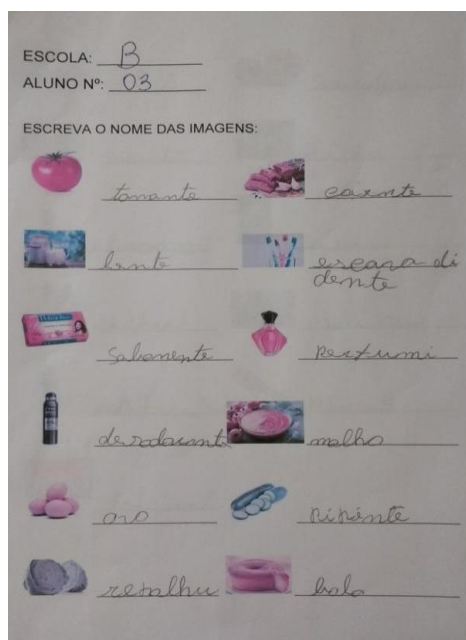
Figuras 107 e 108 - Aluno 02 da Turma B



Fonte: Arquivo Pessoal

Na análise da escrita do Aluno 03 (Figuras 109 e 110), observamos a transposição da variação das vogais átonas em seis palavras escova di dente - escova de dente, pipente - pepino, repulhu - repolho, perfumi- perfume, detegentati - detergente, solventi-sorvete. Embora a variação apareça em cinco palavras, à aluna consegue fazer a monitoração na maioria das palavras.

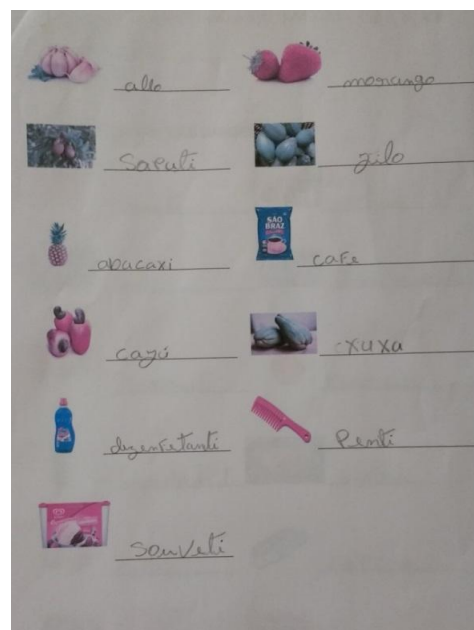
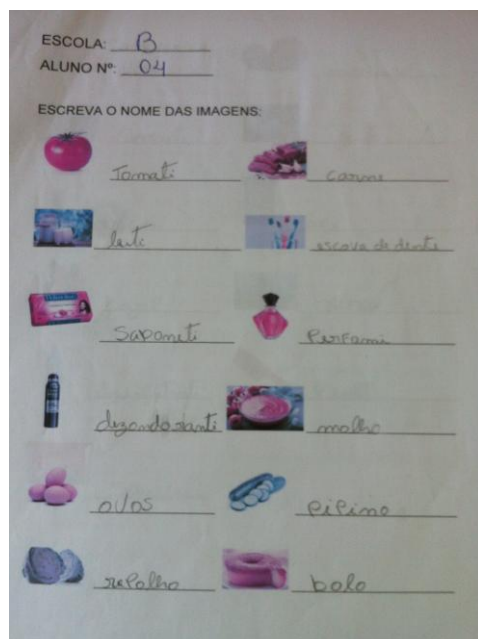
Figuras 109 e 110 - Aluno 03 da Turma B



Fonte: Arquivo Pessoal

O Aluno 04 (Figuras 111 e 112) já resolveu várias questões ortográficas envolvendo as sílabas complexas, entretanto, chama atenção o número de palavras em que aparece a variação das vogais átonas: toma[i], leit[i], sapone[i], perfam[i], dezodorant[i], p[i]pino, dezenfetant[i], pent[i], souvet[i]. A ocorrência em nove palavras confirma as hipóteses de que a intervenção é relevante para auxiliar os alunos a refletirem sobre a transposição da variação oral para escrita. É possível levantarmos a hipótese de que, devido a esse fenômeno ser quase categórico na oralidade, a transposição para escrita se torna mais frequente, necessitando, dessa forma, de um trabalho mais direcionado.

Figuras 111 e 112 - Aluno 04 da Turma B

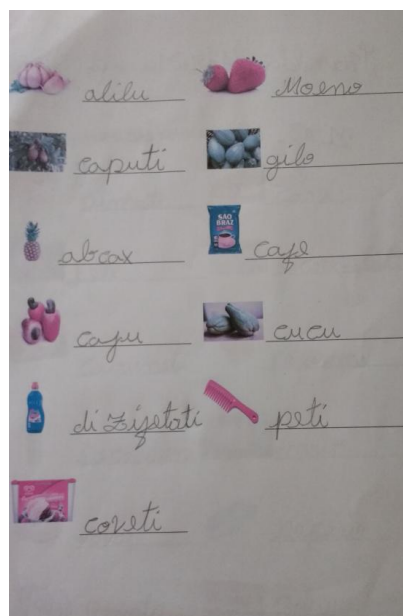
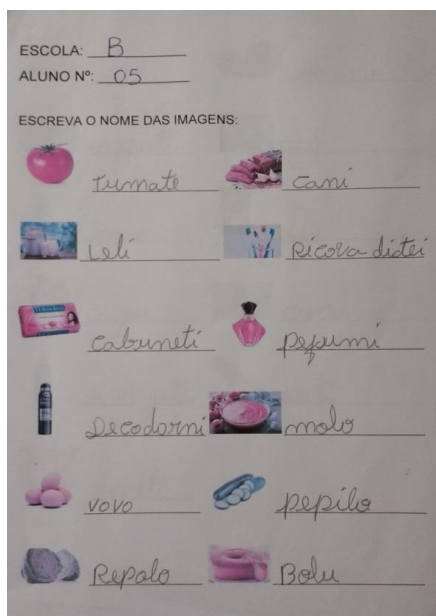


Fonte: Arquivo Pessoal

A escrita do Aluno 05 (Figuras 113 e 114) demonstra forte influência da oralidade, pois encontramos grande número de palavras com a variação das vogais átonas, *tumate*- tomate, *cani* - carne, *leti* - leite, *ricova di tei* - escova de dente, *cabuneti* - sabonete, *pefumi* - perfume, *decodorni* - desodorante, *bolu* - bolo, *alilu* - alho, *dizifetati* - desinfetante, *peti*, *covei* - sorvete. Das dezessete palavras o aluno realizou transposição em doze vogais médias postônicas finais, um número bastante significativo.

Diferente do Aluno 04, que já possuía certo domínio da grafia das palavras, este aluno apresenta muitos problemas. Parece-nos que a transposição, se não trabalhada, será frequente tanto por parte dos mais proficientes quanto dos menos proficientes.

Figuras 113 e 114 - Aluno 05 da Turma B



Fonte: Arquivo Pessoal

A escrita do Aluno 06 (Figuras 115 e 116) está no nível alfabético, necessitando de alguns ajustes na ortografia. Apresenta problemas com os dígrafos LH, como em “alo” – alho, e CH, como em “susu” - chuchu. Em “cagu” – “caju” e em “gelo” – jiló, troca do j pelo g. Realizou a transposição da variação em dez palavras: tomati - tomate, leti - leite, ecova di dete - escova de dente, desadosati - desodorante, molu - molho, pepenu - pepino, moragu - morango, dezipetati - desinfetante, soveti - sorvete, peti - pente.

É possível retomar as mesmas observações que fizemos entre os Alunos 04 e 05 e ampliar ao Aluno 06, pois este aluno também demonstra ter muitos problemas de grafia, assim como um número considerável de casos que mostram a transposição da variação das vogais médias átonas para escrita.

A partir da análise das escritas é possível constatar que na Turma A, que recebeu a intervenção, os alunos conseguem monitorar suas escritas e quase não realizaram mais a transposição da variação das vogais médias átonas. Eles fazem a monitoração de forma consciente, pois entendem que em sílaba tônica a variação não se realiza, percebem que precisam ter mais atenção a essa questão, principalmente em sílabas átonas finais, que apresentam posição mais débil, mais frágil, e, portanto, suscetível à ocorrência da transposição da oralidade para a escrita.

Na Turma B, em que não houve o tipo de intervenção realizada na pesquisa, em todas as escritas analisadas encontramos a transposição da variação das vogais médias átonas /e/ e /o/, sendo bastante significativa quantitativamente nos achados desses alunos, necessitando ser trabalhado para não permanecer na escrita pós-alfabetização. É possível observar também que a realização da transposição da variação ocorreu com mais frequência da vogal média [e] para a vogal alta [i], especificamente em 37 palavras. Nas palavras com a vogal média [o] não encontramos a realização na mesma intensidade, já que observamos a transposição em 10 palavras, apenas.

Outra questão observada é que os alunos que conseguem fazer a monitoração de forma mecânica, fruto de uma intervenção docente, em que usa a entonação da voz para destacar as vogais médias E e O, algo já constatado na observação realizada no início da pesquisa. Esse dado reforça que a estratégia realizada pelo professor, quando vai realizar o ditado de palavras. Geralmente, o professor induz a pronúncia das átonas finais, como em danonE, sapatO, e acaba chamando a atenção de alguns alunos para isso. No entanto, por não apresentar nenhuma lógica definida na língua, ou mesmo, ser baseada em estudos linguísticos, essa indução atrapalha muito mais do que os auxilia na reflexão sobre a escrita.

Por fim, ratificamos que os instrumentos de coleta de dados, observação, intervenção docente, realizada por meio das oficinas, e questionário, mostraram que os reflexos da variação das vogais médias postônicas finais /o/ e /e/ estão bem presentes no processo de aquisição da escrita dos jovens e adultos.

Essa constatação mostrou-nos a necessidade da intervenção docente. Por isso, articulamos os processos de alfabetização e letramento a partir de planejamento de atividades contextualizadas com gêneros significativos para os alunos da EJA, do trabalho com os sete fonemas vocálicos, da identificação das

sílabas tônicas e átonas. Dessa forma, buscamos despertar no aluno atenção quanto ao fenômeno da variação das vogais médias em sílaba postônica final, para que reflita e evite a transposição dos aspectos variáveis da modalidade oral para a escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de intervenção desenvolvido objetivou realizar uma intervenção pedagógica em uma turma da Educação de Jovens e Adultos. Tivemos por cerne a variação das vogais médias /e/ e /o/ em posição postônica final, já que essa variação muito presente na oralidade é facilmente observada na escrita de alunos da EJA em processo de alfabetização.

Utilizamos, para tanto, o gênero “lista”, constatado, através de questionário, como um texto bastante presente na vida dos alunos e que favoreceu a articulação entre os processos de alfabetização e letramento.

Durante a pesquisa, foi possível perceber que alfabetizar na perspectiva do letramento favorece uma aprendizagem mais significativa da linguagem escrita. Não basta somente memorizar letras e sílabas, é preciso compreender a natureza do sistema alfabético fazendo uso da leitura e da escrita nas situações que as exigem, como forma de inclusão nas diversas práticas que norteiam as relações sociais.

Retomando os objetivos propostos para o estudo, consideramos que a intervenção docente foi fundamental para minimizar a influencia da variação das vogais médias em sílaba postônica final, presente na oralidade, na escrita dos jovens e adultos em processos de aquisição. E para isso, buscamos promover a identificação da variação por meio da relação oral escrita, construímos situações de aprendizagem que envolveu o uso das vogais médias em sílabas postônicas finais, a partir das oficinas didático-pedagógicas em que buscamos articular o processo de alfabetização e de letramento.

Assim, as incertezas iniciais do processo foram dando lugar a algumas certezas. É imprescindível considerar a experiência linguística do aluno, pois ela oferece ao professor um conjunto de informações fundamentais para planejar as situações de aprendizagem. Outro aspecto importante é que o professor se aproprie de conhecimentos sociolinguísticos e dos aspectos fonético-fonológicos presentes na língua oral e que influenciam significativamente na aquisição da escrita, para realizar uma intervenção consciente, significativa e eficiente com os alunos.

A certeza de que a intervenção depende da resignificação da formação docente é uma constatação. Por isso, as políticas públicas educacionais para formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos precisam ser uma realidade que atenda às necessidades desse público, que tem suas especificidades.

Assim, alfabetizar letrando na EJA é um desafio que exige respeito e valorização à cultura do aluno, considerar sua experiência comunicativa, adquirida em domínios sociais dos quais faz parte, por isso, os textos significativos e as variações linguísticas presentes na fala são elementos de letramento essenciais para a alfabetização. Neste sentido, o professor enquanto agente de letramento precisa viabilizar estratégias que articulem esses processos se beneficiando da relação oralidade/escrita, bem como das experiências linguísticas que o aluno da EJA traz à escola.

Ratificamos que para a intervenção realizada, os estudos fonéticos fonológicos e os estudos variacionistas foram fundamentais para trabalhar, por meio do gênero textual lista, a influência da variação das vogais médias em sílaba postônica final na escrita dos jovens e adultos em processo de aquisição da escrita.

No campo da sociolinguística variacionista, confirmamos a necessidade de considerar os aspectos linguísticos e extralinguísticos no trabalho com os processos variáveis, principalmente os aspectos fonético-fonológicos, que são mais frequentemente transpostos para a escrita. Assim como o estudo da fonética e da fonologia se mostraram essenciais para trabalharmos o monitoramento dessa transposição para a escrita, a exemplo do que ocorre com o nosso objeto de estudo: tomat[i] - tomatî, sap[u] – sapu.

Para melhor compreensão desse fenômeno, algo antigo e percebido em diferentes línguas, inclusive, no português brasileiro, aprofundamo-nos no estudo da sílaba e de sua tonicidade e, então, planejamos e executamos uma intervenção com essa base teórica. Assim o fizemos porque acreditamos que saber que as sílabas pré e, principalmente, as postônicas são consideradas mais frágeis e suscetíveis à ocorrência da variação na fala oferece ao sujeito a possibilidade de refletir sobre o fenômeno e de monitorar a sua transposição para a escrita.

Constatamos, na análise dos dados, que os alunos que receberam a intervenção realizaram a monitoração de forma mais consciente, enquanto que os alunos que não receberam o mesmo tipo de intervenção fizeram a monitoração em poucas palavras, realizando significativamente a transposição da variação presente na fala para a escrita. Dessa forma, consideramos que o estudo atingiu seu objetivo e possibilitou aos sujeitos da EJA a ampliação das suas experiências linguísticas e da sua visão de mundo, o que os permitirá utilizar os conhecimentos adquiridos fora do mundo escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. FERRAZ, Telma. (orgs). **Alfabetizar sem “ba-be-bi-bo-bu”**: Uma prática possível? Desafios da Educação de Jovens e Adultos - Construindo Práticas de Alfabetização. 2.ed. Recife: Autêntica, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **O professor pesquisador - introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Manual da sociolinguística**. A sociolinguística: Uma nova maneira de ler o mundo. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos / Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. – edição revista e ampliada, incluindo SAEB / Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 3.ed. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2000.

CARDOSO, Maria Angélica. ZABALA, Antoni. **A prática Educativa**: Como Ensinar. Disponível em: <<http://www.professorefetivo.com.br/resumos/A-Pratica-Educativa-Como-Ensinar.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CARNEIRO, Dayana Rúbia Dayana Rúbia. **O processo variável do alicamento das vogais médias pretônicas no município de Araguari- MG**. Anais do SILEL. Vol. 3, Nº.1.Uberlândia:EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wwpcotent/uploads/2014/04/sliel2013_181.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 363. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo Caetano de; NASCIMENTO, Elisângela de Sousa; SILVA, José Roberto da Silva. SOUZA, Viviane. **Metodologia de Oficina Pedagógica**: Uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. João Pessoa: UFPB, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/extensaocidade/article/view/1349/1022>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987.

GERDART, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.) **Método de Pesquisa**. Série Educação a Distância. Rio Grande do Sul: EdUFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HORA, Dermeval da. Fonologia: *Fonemas, traços e processos*. In: HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. (org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e Agentes de letramento**: Identidade e posicionamento social. Filologia 7. pmd. p.409-424. 20/07/2007.

_____. **Oralidade letrada e competência comunicativa**: implicações para construção da escrita em sala de aula. SCRIPTA. Belo Horizonte. V.6, n.11, p. 23-38, 2º sem. 2002.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Orgs). **Alfabetizar Letrando na EJA. Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

MARCUSCHI, Antonio Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; COSTA, Marcos Antonio; Cunha, Angélica da. **Manual de Linguística**. Contexto: São Paulo, 2010.

MORAIS, Maria Cândido. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos**: Questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. A linguística Aplicada e o Processo de Letramento. **Revista de Letras**. N. 21. v. ½.janeiro /dezembro. p. 111- 117. 1999. Erradicar o analfabetismo: uma velha promessa. **Nova Escola**. Disponível em: <<http://revista.escola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-plano-618045.html>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

NASCIMENTO, Tatiana Dantas. **O desenvolvimento cognitivo da criança e a construção da escrita**. Trabalho monográfico para obtenção de título de especialista em Educação Infantil. João Pessoa: UFPB, 2005.

PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. **Variação fonológica e o ensino de português**. In MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A.; VIEIRA, S.R. (Org) Ensino de Português e Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Sílaba*. In: HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. (org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2011.

SANTOS, Cosme Batista. Letramento e comunicação intercultural: o ensino a formação do alfabetizador no semi-árido baiano. In: MENDES, Edileise; CASTRO, Maria Lúcia. (orgs). **Saberes em Português: o ensino e a formação do professor**. Campinas: Pontes, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. **Revista Pátio**. Artmed, 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

VOGELEY, Ana Carla Estellita. *Sistema Fonológico - Vogais*. In: HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. (org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2011.

APÊNDICE
Apêndice A - Questionário

QUESTIONÁRIO

Escola: _____

Aluno Nº: _____

Idade: _____

Sexo: F () M ()

Turma: Ciclo I

1- Qual o seu trabalho?

2- Quais dos textos abaixo você tem contato no seu dia-a-dia?

() Notícia () Poesia () Receita () Músicas () Listas
() Manuais () Rótulos () Bula () Fichas cadastrais

Outros: _____

3- Quais dos objetos, utensílios ou produtos abaixo você trabalha?

() utensílios de cozinha () alimentos () materiais elétricos
() materiais de limpeza () materiais de construção
() Outros: _____

4- Qual estratégia você utiliza para não esquecer seu material de trabalho?

() Pede pra alguém escreve-los (listá-los);
() Escreve o nome de cada material em forma de lista;
() Memoriza o material que precisará
() Não organiza, deixa isso para a hora que for trabalhar.

5- Você acha importante a organização dos materiais?

() sim () não

6- A lista é um texto?

() sim () não

7- Para que serve uma lista?

- ☐ Enumerar e organizar produtos, utensílios e objetos.
- ☐ Auxiliar na compra de produtos, impedindo que esqueça algum produto ou compre algo a mais.
- ☐ Auxiliar na organização dos materiais, utensílios e objetos que tem e do que vai precisar.
- ☐ Não serve pra nada, pois na hora de comprar ou fazer algo os produtos são lembrados.

8- Você costuma fazer lista? ☐ sim ☐ não

9- Como faz a sua lista? ☐ falando ☐ escrevendo

10- Quando escreve, você faz a relação da palavra que vai escrever com a sua fala?

☐ sim ☐ não

11-Fazer essa relação facilita a escrita da palavra?

☐ sim ☐ não

12-Você acha que devemos escrever da mesma forma que falamos?

☐ sim ☐ não

13-Falamos da mesma forma quando estamos em casa, no Banco ou no Posto de Saúde?

☐ sim ☐ não

14-Sobre a forma como falamos:

Falamos em lugares diferentes de formas diferentes? ☐ sim ☐ não

Em casa falamos mais a vontade sem formalidade? ☐ sim ☐ não

No Banco ou no Posto de Saúde procuramos falar de forma mais explicada e formal. ☐ Sim ☐ não

Apêndice B - Resultado do Questionário

Questões	Respostas pré- intervenção	Respostas pós- intervenção
2- Quais dos textos abaixo você tem contato no seu dia-a-dia?		
✓ Notícia	6	6
✓ Poesia	0	1
✓ Receita	3	5
✓ Músicas	5	6
✓ Listas	6	6
✓ Manuais	1	4
✓ Rótulos	4	6
✓ Bula	1	3
✓ Fichas cadastrais	0	6
Total	27	43
4- Qual estratégia você utiliza para não esquecer seu material de trabalho?		
✓ Pede pra alguém escrever listá-los.	2	0
✓ Escreve o nome de cada material em forma de lista.	1	6
✓ Memoriza o material que precisará.	3	0
✓ Não organiza, deixa isso para a hora que for trabalhar.	0	0
5- Você acha importante a organização dos materiais?		
✓ Sim	6	6
✓ Não	0	0
6- A lista é um texto?		
✓ Sim	2	6
✓ Não	4	0

7- Para que serve uma lista?		
✓ Enumerar e organizar produtos, utensílios e objetos.	3	6
✓ Auxiliar na compra de produtos, impedindo que esqueça algum produto ou compre algo a mais.	3	6
✓ Auxiliar na organização do que tem e do que precisa.	6	6
✓ Não serve pra nada, pois na hora de comprar ou fazer algo os produtos são lembrados.	0	0
8- Você costuma fazer lista?		
✓ Sim	6	6
✓ Não	0	0
9- Como faz a sua lista?		
✓ Falando	4	0
✓ Escrevendo	2	6
10- Quando escreve, você faz a relação da palavra que vai escrever com a sua fala?		
✓ Sim	6	6
✓ Não	0	0
11-Fazer essa relação facilita a escrita da palavra?		
✓ Sim	5	6
✓ Não	1	0
12- Você acha que devemos escrever da mesma forma que falamos?		
✓ Sim	6	0
✓ Não	0	6
13- Falamos da mesma forma quando estamos em casa, no Banco ou no Posto de Saúde?		
✓ Sim	2	0
✓ Não	4	6

14- Sobre a forma como falamos:		
Falamos em lugares diferentes de formas diferentes?		
✓ Sim	5	6
✓ Não	1	0
Em casa, falamos mais à vontade sem formalidade?		
✓ Sim	6	6
✓ Não	0	0
No Banco ou no Posto de Saúde, procuramos falar de forma mais explicada e formal?		
✓ Sim	4	6
✓ Não	2	0

ANEXOS**Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, afirmo que é de meu inteiro conhecimento a pesquisa realizada pela aluna do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB, Tatiana Dantas do Nascimento e que está sendo realizada sob a orientação da Professora Dr^a. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, na área de Linguística e Ensino, cujo projeto de pesquisa a ser desenvolvido envolve os reflexos da variação das vogais médias postônicas /o/ e /e/, no processo de aquisição da escrita de jovens e adultos. Sendo assim, autorizo a pesquisadora utilizar todas as informações e imagens por mim fornecidas durante as vivências do projeto. Afirmo, também, que estou ciente de que a pesquisa tem o objetivo de conhecer como se dá ação docente para alfabetizar letrando alunos da Educação de Jovens e Adultos, a partir do trabalho com gênero textual lista e as intervenções didáticas para minimizarem a influência da variação das vogais médias postônicas finais presentes na fala e transpostas para escrita, desenvolvida pela docente e participante que trabalha na rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Entendo que tenho como garantia a total liberdade de recusar esta participação e de modo que com isto não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa. É também de meu inteiro conhecimento que as informações obtidas serão usadas cientificamente. Elas poderão ser divulgadas sob a forma de Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) ou qualquer outro meio científico, desde que se mantenha o anonimato e a privacidade em relação ao meu nome e dos outros participantes da pesquisa.

A responsável pela pesquisa pode ser encontrada pelo telefone (83) 99935-5401 ou pelo e-mail: tatianadnascimento@gmail.com

João Pessoa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) aluno(a) participante da pesquisa:

Anexo B - Produções dos Alunos



Observe a imagem e escreva um texto:

a casa em construção

(Título)

Pedro não tinha onde morar
 resolveu construir uma casa para morar
 colheu os tijolos para fazer a sua
 parede fez a massa e começou a
 construir, levantou as paredes e cubriu,
 rebocou, pintou as paredes e cubriu
 trouxe a esposa e seu filho para
 vir morar na casa nova.



Observe a imagem e escreva um texto:

O pedreiro e sua casa

(Título)

Era uma vez um homem que era
 pedreiro e queria realizar um sonho
 de construir a sua casa para ele e sua
 família.
 Ele foi comprando tijolos, areia, cimento,
 e depois de muito tempo ele conseguiu
 construir a sua casa. Depois de pronta
 ele foi morar com a sua família
 que estava muito feliz.



Observe a imagem e escreva um texto:

Era um vez o pedreiro

(Título)

*Era um vez o pedreiro que construiu
uma casa para a sua família.
Que começou com tijolos e
cimentação, com corrente de
mão e começou a construção,
depois de construir a casa
foi viver com a família.*



Observe a imagem e escreva um texto:

A nova reforma em minha casa

(Título)

Há uma semana atrás,
iniciamos uma reforma em
minha casa. Battei telhas novas
e fiz uma nova pintura.
Agora já está tudo pronto para
minha família para celebrar
nossa nova casa.