



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

FABIANA PINTO MOREIRA

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORALIDADE E DESVIOS
DE ORTOGRAFIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERABA -
MG**

UBERABA – MG.
2018

FABIANA PINTO MOREIRA

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORALIDADE E DESVIOS DE ORTOGRAFIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERABA- MG

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

Bolsa: Capes

UBERABA – MG.
2018

FABIANA PINTO MOREIRA

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORALIDADE E DESVIOS DE ORTOGRAFIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERABA- MG

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

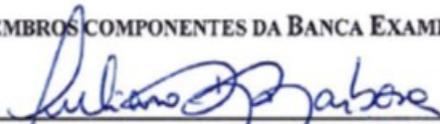
Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

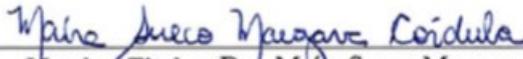
Bolsa: CAPES

Data de aprovação: 2002/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



Presidente e Orientadora: Dra. Juliana Bertucci Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM- Uberaba / Profletras-Uberaba



Membro Titular: Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM- Uberaba / Profletras-Uberaba



Membro Titular: Dr. Niguelme Cardoso Arruda
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - Criciúma

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico aos meus alunos, que foram essenciais na construção da pesquisa e que me impulsionam em busca de aprender cada dia mais e aos meus colegas professores, que lutam e acreditam que a educação e o conhecimento são indispensáveis para transformar as pessoas e, assim, transformar o mundo em que vivemos.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos dedicados ao Mestrado muitas foram as pessoas que conheci e a quem tenho muito a agradecer.

Assim, nesse momento de finalização, agradeço a meus queridos pais, Maria das Graças Moreira e Adair Pinto Moreira, que mesmo sem entenderem muito bem como funcionava essa jornada, me apoiaram incondicionalmente, segurando minhas mãos e me fazendo levantar nos momentos em que descreditei da minha capacidade.

Agradeço ainda aos colegas do mestrado pelo companheirismo e por compartilharem suas experiências docentes, tornando essa caminhada muito mais leve e gratificante.

Às minhas queridas amigas, Juliana e Yammar, pela amizade, cumplicidade, fidelidade e companheirismo em todas as horas, sobretudo por todos os momentos que passamos juntas ao longo desses dois anos de muito trabalho e por colaborarem com todas as minhas inquietações, dando sugestões e amenizando minhas inseguranças. Nossa amizade e afinidade foram instantâneas. Sou muito grata por terem caminhado comigo durante esses anos e tenho certeza de que essa amizade permanecerá, fortalecendo-se a cada dia de nossas vidas.

Agradeço imensamente a todos os professores do Profletras, pelos ensinamentos e desafios propostos ao longo desses anos, em especial à professora Maira Córdula, pela generosidade, paciência e por semear, de forma tão coerente, espontânea e afetuosa, meu interesse pela fonética e fonologia, despertando em mim a vontade de sempre buscar o aprendizado sobre os conteúdos ensinados, a fim de conhecer melhor as dificuldades de meus alunos.

À minha querida professora orientadora, Juliana Bertucci Barbosa, com toda sua habilidade de tornar os conteúdos que pareciam impossíveis de compreender em propostas tão interessantes e desafiadoras, sempre incentivando a pesquisa e o estudo. Agradeço-lhe imensamente pelas orientações, esclarecimentos e por acreditar em mim e caminhar comigo durante essa jornada. Por meio do seu exemplo como professora, pude me tornar uma pessoa melhor e, através de suas palavras de incentivo, afeto, segurança, pude descobrir e aprender coisas inimagináveis relacionadas ao universo da Língua Portuguesa. Muito obrigada por ser essa pessoa tão maravilhosa e inspiradora. Sem o seu companheirismo esse trabalho não seria concluído.

Agradeço aos meus alunos, pois são minha motivação constante na busca pelo aperfeiçoamento e me motivam a aprender cada dia mais, com suas inquietações e dificuldades.

Finalmente, agradeço às gestoras escolares, Patrícia Tavares Massini Prata e Regina Lúcia Correia Miranzi, por tornarem a pesquisa possível de ser realizada no ambiente escolar, por tornarem esse ambiente sempre tão acolhedor e por confiarem em mim e me apoiarem sempre no que era preciso. Obrigada pela parceria. Sem esse apoio nada seria possível.

“O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar pelas planícies.”

Marcos Bagno, 2007

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar os tipos de desvios ortográficos apresentados por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Uberaba-MG e apresentar uma proposta de intervenção que garanta aos alunos uma autonomia quanto à norma ortográfica, a fim de proporcionar uma reflexão linguística dos desvios de ortografia e sua relação com a oralidade na consolidação da relação não dicotômica entre fala e escrita. Para tanto, analisamos a relação entre as variedades linguísticas dos alunos e os desvios de ortografia presentes em suas produções textuais, assim como o material didático utilizado pelo professor no sexto ano, principalmente observando como é trabalhada (e se é abordada) a questão dos desvios ortográficos e da variação linguística. Também foi aplicado um questionário aos professores de língua portuguesa da escola para que pudéssemos conhecer seus posicionamentos em relação aos desvios de ortografia apresentados nos textos de seus alunos, assim como a postura desses professores a respeito do trabalho com variação linguística e a relação entre fala e escrita. Por meio das análises dos desvios ortográficos cometidos pelos alunos participantes da pesquisa, verificamos que os mais frequentes são os decorrentes da interferência de hábitos da fala para a escrita. Esses desvios representam processos fonético-fonológicos que ocorrem no português brasileiro falado pelos alunos. Assim, a partir do levantamento dos tipos de desvios ortográficos, das respostas dadas pelos professores de língua portuguesa na aplicação do nosso questionário e conhecendo a maneira como o material didático adotado pela escola aborda as questões de reflexão sobre a língua, elaboramos nossa proposta de intervenção: um caderno de atividades. Tal caderno contempla questões relacionadas aos desvios ortográficos, visando proporcionar aos alunos o acesso às variedades de prestígio, sem menosprezar as variedades linguísticas de uso, fazendo-os refletir sobre a modalidade escrita e sobre as convenções ortográficas, auxiliando-os na compreensão do papel da variedade linguística, ampliando assim sua competência comunicativa e consolidando as relações entre fala e escrita.

Palavras-chave: Desvios ortográficos. Oralidade. Variação linguística

ABSTRACT

This essay aims to investigate the types of orthographic deviations presented by sixth year Elementary School II students in a public school in Uberaba-MG, and to suggest an intervention proposal that will guarantee the students' autonomy regarding the orthographic system, so as to provide a linguistic reflection upon the orthographic deviations and their relation with orality, as well as the consolidation of the non-dichotomous relationship between speech and writing. To this end, we analyzed the relationship between the students' linguistic variations and spelling deviations present in text productions, as well as the teaching materials used by the sixth year teacher, observing the teachers' approach (and whether there is an approach) to the orthographic deviations and linguistic variations. In addition, the Portuguese teachers at the school were asked to respond to a questionnaire so that we could learn about their posture towards the spelling deviations presented in the students' texts, and also their attitudes regarding the approach to linguistic variation and the relationship between speech and writing. Through the analyses of the participating students' orthographic deviations, we observed that the most frequent are due to the interference of speech habits in writing. These deviations represent phonetic-phonological processes that occur in the Brazilian Portuguese spoken by these students. Therefore, based on the survey of the types of orthographic deviations, the Portuguese teachers' answers to our questionnaire and knowing how the teaching materials adopted by the school deal with questions about reflections upon the language, our intervention proposal was a workbook with topics related to orthographic deviations, which aims to provide the students with access to prestige varieties, without downplaying the linguistic variations used, by making them reflect on the written modality and orthographic conventions, as well as helping them to understand the role of the linguistic variations, thus broadening their communicative competence and consolidating the relationship between speech and writing.

Key Words: Orthographic deviations. Orality. Linguistic variation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de localização da escola.....	34
Figura 2 – Recorte de seção do livro didático analisado.....	41
Figura 3 – Atividade retirada do livro didático analisado.....	45
Figura 4 – Abordagem didática para variação estilística.....	46
Figura 5 – Explicação para condicionadores extralinguísticos.....	47
Figura 6 – Texto para atividade de interpretação.....	52
Figura 7 – Atividade de interpretação extraída do livro didático.....	53
Figura 8 – Atividade de comparação entre fala e escrita.....	86
Figura 9 – Painel construído pelos alunos e afixado na sala de aula.....	86
Figura 10 – Produção escrita de aluno para a proposta VI.....	92
Figura 11a – Resolução da proposta IX.....	98
Figura 11b – Resolução da proposta IX.....	98
Figura 12a – Reescrita para a proposta IX.....	99
Figura 12b – Reescrita para a proposta IX.....	99
Figura 12c – Reescrita para a proposta IX.....	100
Figura 13a – Produção escrita para a proposta XI.....	105
Figura 13b – Produção escrita para a proposta XI.....	105
Gráfico 1 – Gráfico de desvios ortográficos.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipo 1: Desvios decorrentes de dificuldades de relacionar grafema e fonema.....	59
Tabela 2 – Tipo 2: Explicação do processo fonético-fonológico vs. a fala do aluno.....	60
Tabela 3 – Tipo 3: Outros casos de grafia desviante.....	61
Tabela 4 – Hipossegmentação.....	63
Tabela 5 – Hipersegmentação.....	63
Tabela 6 – Monotongação.....	64
Tabela 7 – Ditongação.....	64
Tabela 8 - Alçamento.....	65
Tabela 9 – Harmonia Vocálica.....	65
Tabela 10 – Vozeamento.....	66
Tabela 11 – Desvozeamento.....	66
Tabela 12 – Assimilação e degeminação do /nd/.....	67
Tabela 13 – Apagamento do r final.....	67
Tabela 14 – Nasalização e Desnasalização.....	68
Tabela 15 – Apagamento ou supressão – estruturação silábica.....	69
Tabela 16 – Semivocalização.....	69
Tabela 17 – Inserção.....	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EMBASAMENTO TEÓRICO: PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORALIDADE, ESCRITA E DESVIOS DE ORTOGRAFIA.....	19
2.1	PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
2.2	ORALIDADE, ESCRITA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	24
2.2.1	Desvios de ortografia: resultados de algumas pesquisas.....	29
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E <i>CORPUS</i>.....	34
4	ANÁLISE DE DADOS.....	39
4.1	ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PELO PROFESSOR DO SEXTO ANO	39
4.2	LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS.....	56
4.3	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	71
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CADERNO DE ATIVIDADES.....	76
5.1	ATIVIDADES APLICADAS EM SALA DE AULA.....	77
5.1.1	Aplicação da Proposta I.....	77
5.1.2	Aplicação da Proposta II.....	78
5.1.3	Aplicação da Proposta III.....	81
5.1.4	Aplicação da Proposta IV.....	82
5.1.5	Aplicação da Proposta V.....	87
5.1.6	Aplicação da Proposta VI.....	89
5.1.7	Aplicação da Proposta VII.....	93
5.1.8	Aplicação da Proposta VIII.....	94
5.1.9	Aplicação da Proposta IX.....	97
5.1.10	Aplicação da Proposta X.....	100
5.1.11	Aplicação da Proposta XI.....	102
5.2	OUTRAS ATIVIDADES ELABORADAS.....	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	109

APÊNDICE A – Plano de intervenção.....	112
APÊNDICE B – Caderno de Atividades.....	116
APÊNDICE C – Modelos de termos.....	171
APÊNDICE D – Proposta de produção textual.....	174
APÊNDICE E – Questionário aos professores.....	175
APÊNDICE F – Questionário aos alunos	176

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a escola é responsável por ampliar o repertório linguístico do aluno de forma significativa, de modo que ele possa alcançar a competência comunicativa, acreditamos que temos o dever de viabilizar as oportunidades para que os alunos tenham acesso à norma culta¹, norma de prestígio social. Devemos, ainda, ter a consciência de que esse acesso deve perpassar o aprendizado de uma variedade distinta daquela que está acostumado a utilizar.

Dessa forma, a escola deve privilegiar o ensino pautado nas diretrizes oficiais que regem o ensino público, fazendo com que o aluno se torne proficiente em leitura, fala e escrita, garantindo que ele possa transitar pelos diversos meios sociais, fazendo uso da língua de acordo com o contexto situacional exigido, agregando outras variedades linguísticas à norma vernácula.

Para isso, é válido salientar que o papel que o indivíduo exerce na sociedade está ligado ao uso que este faz da língua, visto que se constitui sujeito a partir das interações que faz com outros no mundo por meio da linguagem. Tanto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) instituem que o aluno deve ampliar o domínio do discurso de forma ativa em diversas situações de comunicação, sendo propiciado a ele a inserção efetiva no mundo da escrita e possibilitando-lhe o exercício da cidadania.

Nesse sentido é de suma importância que nós, professores de língua portuguesa, tenhamos ciência das contribuições das pesquisas no campo da Sociolinguística Educacional, principalmente no que diz respeito às interferências da oralidade na escrita, visto que um dos grandes entraves para o aprendizado da norma ortográfica está na dificuldade de se estabelecer uma relação entre fala e escrita.

Essas contribuições da Sociolinguística Educacional favorecem a diagnose dos desvios ortográficos, apontando as diferentes naturezas dos desvios cometidos pelos alunos, o que pode auxiliar o professor de Língua Portuguesa na produção de materiais didáticos que contemplem o aprendizado significativo da língua.

Como os desvios cometidos pelos alunos não possuem uma única natureza, possuem um caráter sociolinguístico, desse modo, estão condicionados à sua variedade linguística, o que torna

¹ Norma culta: de acordo com Faraco (2008) é a norma de prestígio social. Prestígio este, decorrente de características extralinguísticas, relacionadas a processos sócio-históricos. Segundo Faraco (2008, p. 73), a norma culta (comum/standard) é uma variedade da língua, “um conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala e da escrita”.

perceptível em sua escrita, processos fonético-fonológicos presentes em sua fala. Esse caráter sociolinguístico não pode ser desconsiderado pelos professores, que precisam desse conhecimento para propiciar um ensino significativo das convenções do sistema ortográfico, tornando o aluno mais consciente dos usos da língua.

Assim, torna-se notório o papel ocupado pela variação linguística na sala de aula, uma vez que ninguém se comunica de uma única forma. Por essa razão, a variação deve ser abordada de forma consistente para que os alunos possam conhecer melhor as manifestações linguísticas que permeiam as interações sociais.

Dessa forma, uma postura que considera a língua homogênea e imutável, que ignora os usos reais da língua, preconiza a pedagogia do certo e errado, desconsiderando as situações sociocomunicativas, desvalorizando toda e qualquer mobilidade linguística, afastando o aluno da variedade ensinada na escola e inviabilizando qualquer possibilidade de alcance de competência comunicativa.

Cabe salientar que, apesar desta dissertação estar pautada no ensino da ortografia, uma convenção social estipulada para facilitar a comunicação escrita, devemos considerar a variabilidade da língua em nossas aulas, uma vez que os desvios ortográficos cometidos pelos alunos possuem natureza sociolinguística. Portanto, devemos alcançar o equilíbrio entre o ensino da norma-padrão², uma vez que esta, conforme Bortoni-Ricardo (2005), apesar de impositiva, é necessária para a consolidação de saberes que garantem a modernização do país, e o ensino da variação linguística, considerado o caráter variável da língua.

Sendo assim, entendemos como papel primordial da escola ensinar a variedade de prestígio social, oportunizando, dessa maneira, aos educandos o acesso a variedades distintas daquelas usualmente praticadas em seu convívio familiar e social (vernáculo). Um ensino de língua portuguesa voltado para o respeito à diversidade deve estar fundamentado no pressuposto de que “existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada na sociedade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

² Norma-padrão: De acordo com Faraco (2008, p. 73), a norma-padrão não se configura como uma variedade da língua, e sim como “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular cum processo de uniformização. Assim, de acordo com Faraco (2008, p. 73), “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”.

Dessa forma, no sentido de favorecer o alcance de um ensino pautado na diversidade linguística e na eficácia do ensino da norma ortográfica, como uma convenção que deve ser respeitada, que se baseia o presente trabalho, que tem por objetivo investigar os desvios ortográficos recorrentes em produções textuais de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Uberaba-MG.

Para isso, esses desvios encontrados nos textos dos alunos foram categorizados, uma vez que podem estar associados à insuficiência do conhecimento das convenções ortográficas ou serem acarretados pela interferência da oralidade na escrita. A recorrência dos desvios ortográficos de determinada natureza pode estar condicionada a fatores extralinguísticos que são transpostos para a escrita por meio do registro dos processos fonético-fonológicos representados pelos alunos em suas produções textuais.

Dessa forma, nesta dissertação, procuraremos atingir três objetivos gerais:

- identificar os tipos de desvios ortográficos apresentados pelos alunos do sexto ano de uma escola municipal de região periférica de Uberaba-MG;
- identificar qual a avaliação dos professores de língua portuguesa de uma escola municipal de região periférica de Uberaba-MG em relação aos desvios de ortografia de seus alunos;
- propor um caderno de atividades destinado aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II para acarretar uma reflexão acerca da língua, levando-os a compreender a necessidade de adequação da linguagem, escrevendo de acordo com a convenção ortográfica e considerando o contexto comunicativo.

Acreditamos que a partir da compreensão da natureza dos desvios é que podemos, enquanto professores de Língua Portuguesa, traçar meios para intervir e alcançar um aprendizado mais efetivo e significativo, que amplie a competência comunicativa dos alunos, propiciando, assim, que eles compreendam a complexidade que permeia as relações existentes entre fala e escrita e, dessa forma, possam progredir no aprendizado de decodificação do sistema de escrita, respeitando as convenções ortográficas, podendo usufruir dos benefícios que são acarretados pelo domínio da escrita ortográfica.

Para atingirmos nossos objetivos, organizamos esta dissertação nas seguintes seções:

1. **Embasamento teórico:** nesta seção, discutimos alguns conceitos importantes para nossa pesquisa e refletimos sobre a pedagogia da variação linguística;

2. **Procedimentos metodológicos e *corpus***: seção dedicada a apresentar a forma como se deu o desenvolvimento da pesquisa e a contextualizar o local onde a pesquisa foi desenvolvida, além de apresentar como se deu a coleta e a análise dos dados;
3. **Análise de dados**: nesta seção, apresentamos de que forma os dados foram coletados. Os dados coletados estão organizados em três subseções, nas quais os dividimos com o intuito de analisar o material didático, categorizar os desvios ortográficos apresentados pelos alunos em suas produções e analisar e discutir os posicionamentos dos professores de Língua Portuguesa em relação aos desvios ortográficos cometidos pelos alunos;
4. **Proposta de intervenção**: nesta seção, apresentamos as atividades propostas para solucionar os problemas de desvios da norma ortográfica e a descrição da aplicação dessas atividades em sala de aula;
5. **Considerações finais**: por fim, apresentamos os resultados obtidos através da pesquisa e da aplicação das atividades elaboradas como proposta de intervenção.

Ao final da dissertação, nos apêndices, apresentamos, na íntegra, **o Caderno de Atividades** elaborado como proposta de intervenção, organizado de forma a contemplar as questões levantadas no decorrer da dissertação.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO: PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORALIDADE, ESCRITA E DESVIOS DE ORTOGRAFIA

Nesta seção, apresentamos sucintamente o referencial teórico que orientou nossa pesquisa. Inicialmente, refletimos sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa, defendendo a pedagogia da variação linguística em sala de aula. Em seguida, discutimos sobre questões relacionadas à oralidade, à escrita, aos desvios de ortografia e à variação linguística.

2.1 PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A língua é por natureza variável, ou seja, por ser uma faculdade humana, é uma capacidade inerente ao sujeito que vive em constante interação com meio social ao qual está inserido e está em constante variação e sujeita a mudanças.

As pesquisas sociolinguísticas já avançaram muito em descrever os fenômenos variáveis, salientando os aspectos socioculturais que permeiam a sua variabilidade, inclusive em se tratando dos aspectos intrínsecos e extralinguísticos que acarretam essa variabilidade.

Nesse sentido, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documentos oficiais que regulam o ensino no país, no que se refere à variação linguística, elucidam que

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 1998, p. 29).

Com isso, abrem-se precedentes para a discussão que Faraco (2008) nos propõe ao reafirmar o caráter diversificado do conjunto de variedades que constituem a língua. Sendo, portanto, uma língua um conjunto de variedades e heterogênea por natureza, uma vez que é inerente da própria evolução e heterogeneidade da espécie humana, a diversidade, os mecanismos usados para descrever e sistematizar a língua em seu efetivo uso deveriam contemplar todas as possibilidades de uso correntes, não apenas uma parcela de seus usuários.

Considerando que o usuário dessa língua interage no meio social, Labov (2008) ainda esclarece que os fenômenos de variação não são puramente linguísticos, ou seja, não são

intrínsecos à língua, pois dependem também de fatores extralinguísticos que com a variabilidade da língua.

Face ao reconhecimento da diversidade linguística e da necessidade de se trabalhar as práticas da linguagem enquanto meio de interação social e cultural é que Faraco (2008, p.37) apresenta-nos o conceito de Norma como “conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala”. Assim, há tantas normas para quantas comunidades linguísticas que existam.

Porém, como vivemos em uma sociedade estratificada, em que existe uma hierarquização também que perpassa os usos da língua, visto que esta se realiza por meio de manifestações socioculturais, existem normas ou variedades que são estigmatizadas, em referência aos cânones da gramática tradicional e da língua escrita dos grandes escritores, como compara Faraco (2008).

Apesar dos avanços das pesquisas da Sociolinguística Variaconista, Educacional e das orientações dos PCN acerca de um ensino de língua materna voltada para o respeito às variedades linguísticas, essas contribuições não alcançam êxito na transposição para a sala de aula a fim de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativo, mesmo os documentos oficiais orientando a esse respeito. Tanto que Faraco (2015) alerta para o fator de discriminação social pelo qual a linguagem pode ser um dos fatores de desencadeamento, seja no contexto escolar ou em outros ambientes sociais.

Faraco, ainda adverte que

Parece ser um grande equívoco de que a variação linguística não deve ser matéria de ensino na escola básica. Assim, a questão crucial para nós é saber que como tratá-la pedagogicamente, ou seja, como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou sua formação (uma sociedade que foi, por trezentos anos, escravocrata), ainda discrimina fortemente pela língua os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas de renda nacional. (FARACO, 2015, p. 8).

Apoiamo-nos nas ideias que defendem a pedagogia da variação linguística, nos moldes da abordagem acima, defendida por Faraco, uma vez que a escola contemporânea, em detrimento das orientações dos documentos oficiais e dos avanços das pesquisas linguísticas que preconizam há muitos anos a língua como meio de interação social, não aborda a variabilidade da língua

enquanto prática social, fazendo com que a língua seja mais um fator que desencadeia a discriminação social.

Seguindo a mesma abordagem, Cyranka (2015) propõe várias reflexões acerca da sociolinguística educacional e da pedagogia da variação linguística, salientando a importância do seu papel para que os alunos alcancem a competência em leitura e escrita. Para a autora, a adoção de uma pedagogia da variação linguística perpassa vários aspectos, sendo essencial a mudança de atitude do professor.

Há que desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (CYRANKA, 2015, p. 35).

Desse modo, cabe ao professor a mediação de práticas que garantam uma reflexão sobre os usos da língua e seus aspectos variáveis, para que os alunos percebam as diferenças que constituem a própria essência do ser humano, e conseqüentemente, a linguagem, fazendo com que os alunos possam perceber e valorizar a diversidade linguística da sua comunidade de fala e de outras que venham a conhecer através do trabalho sistematizado que deve ser instituído na escola por meio da pedagogia da variação linguística, de modo a garantir o reconhecimento da heterogeneidade linguística.

É nesse sentido que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais advertem que “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 82).

Visto que os PCN regulam e orientam o ensino no Brasil e subsidiam a prática docente de modo a combater o preconceito linguístico e social que decorre do estigma social oriundo de uma sociedade estratificada como a brasileira, a escola deve ser um ambiente de constante interação e diversidade sociocultural, onde a língua não pode perder o seu caráter heterogêneo.

Os PCN ainda salientam que

A discriminação de algumas variedades lingüísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso

mesmo, o preconceito lingüístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 82).

Uma abordagem que garanta a eficácia do ensino de Língua Portuguesa e institua a pedagogia da variação lingüística segundo os Parâmetros Curriculares e com a qual está de acordo Faraco (2008) seria o entendimento e o reconhecimento da diferença entre fala e escrita, eliminando o mito de correção da fala com base nos padrões da escrita a partir da gramática tradicional. Estaria, ainda, pautado na reflexão quanto à adequação lingüística em decorrência da situação de interação, no reconhecimento da possibilidade de transitar entre diferentes padrões da linguagem de acordo com o contexto de uso e, finalmente, no combate ao preconceito lingüístico, valorizando toda e qualquer manifestação da língua.

Desse modo, acreditamos que as propostas contidas nos PCN para o ensino de Língua Portuguesa aos alunos inseridos no sexto ano do Ensino Fundamental necessitam progredir no que se refere ao uso consciente e reflexivo da língua e para que possam adquirir autonomia na produção e compreensão textual.

Para que isso ocorra de forma significativa e se garanta uma educação de qualidade aos educandos, no ensino de Língua Portuguesa, Faraco (2015) entende que o domínio de práticas socioculturais da linguagem, como fala, leitura e escrita, nos espaços públicos, só é possível por meio da inserção e reflexão das variedades lingüísticas na escola, uma vez que a chamada norma culta é constitutiva de um conjunto de variedades escritas e faladas.

No intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e instaurar nas escolas a pedagogia da variação lingüística, Bortoni-Ricardo (2005) salienta a importância da busca de uma pedagogia que esteja atenta às diferenças sociolingüísticas e culturais que perpassam a vida dos alunos e alerta para uma mudança de postura que deve atingir toda a sociedade de modo geral, que ainda não reconhece o caráter heterogêneo da língua e está arraigada em práticas prescritivistas e anacrônicas no que se refere ao ensino de língua materna.

Para essa mudança de postura, para que haja um desenvolvimento nas ações da sociolingüística educacional e para que essas ações se tornem de fato efetivas e significativas, Bortoni-Ricardo (2005) considera que existem alguns princípios que devem ser levados em consideração no ensino de língua. Dentre eles, o [princípio] de que “a tarefa da escola está

justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131), desmitificando a ideia de que, ao introduzir a sociolinguística variacionista nas aulas de Língua Portuguesa o professor estaria corrompendo o idioma ou estaria reduzindo as possibilidades de ampliar o repertório linguístico e, conseqüentemente, a competência comunicativa, conforme orientam os PCN.

Desse modo, há que se consolidar de vez nas escolas um ensino voltado para a reflexão das práticas da linguagem em suas diversas manifestações e o aspecto variável da língua, possibilitando que o aluno se aproprie de experiências linguísticas diversas, compreendendo e valorizando a heterogeneidade linguística, sendo capaz de adequar sua linguagem às diversas situações comunicativas, adquirindo mobilidade linguística e social e se tornando um usuário cada vez mais competente da língua.

Como pudemos observar, são diversas as contribuições oferecidas pela Sociolinguística no campo do ensino de língua. Tal postura já está presente, como também pudemos constatar em documentos federais norteadores do ensino de língua no Brasil, dentre eles, os PCN, que apresentam de forma clara e contundente a proposta de ressignificação das práticas docentes referentes ao ensino de língua materna. Porém, há muito que se avançar. As orientações dadas nos documentos ainda residem no campo teórico e, apesar de Bortoni-Ricardo (2005, p. 132) salientar que “pesquisas apontam que professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas desenvolvem estratégias interacionais em sala de aula que são altamente positivas”, na maioria das instituições brasileiras, essas práticas não se constituem, de fato, como uma pedagogia da variação linguística, uma vez que o que percebemos é a resiliência da norma gramatical, sobretudo o anacronismo da gramática normativa. Esse anacronismo se respalda, conforme já destacou Faraco (2008), em um modelo idealizado e abstrato de norma-padrão que não considera a diversidade linguística, na qual se privilegiam exercícios de metalinguagem, prescrevendo e apontando “erros” e “acertos”.

Com isso, os usuários da língua não reconhecem as práticas reais da linguagem nas aulas de português que são oferecidas na escola baseadas nesse modelo de língua, que não têm embasamento empírico. Dessa forma, não é propiciado aos educandos alcançar a competência linguística, muito menos o acesso a outras variedades, pois cria-se uma ideia de que há apenas uma variedade (ou norma) aceita e possível.

Dessa maneira, acreditamos que, para que haja de fato uma consolidação das práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão sobre a heterogeneidade linguística, devemos transformar a sala de aula em um espaço de interação social que mobilize as práticas da linguagem e amplie o repertório linguístico dos alunos, para que possam transitar entre as esferas sociais com segurança, percebendo a importância da adequação da linguagem, evitando o preconceito linguístico e valorizando as diferentes formas de utilização da língua. Compreendendo, dessa maneira, a variabilidade da língua, alcançando a competência comunicativa, através da instauração da pedagogia culturalmente sensível à variação linguística.

2.2 ORALIDADE, ESCRITA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A relação entre fala e escrita tem sido um dos grandes entraves no processo de ensino/aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa. Isso porque mesmo os alunos que se encontram em processo avançado de escolarização, ao realizarem suas produções escritas, cometem alguns desvios ortográficos que são caracterizados pela transposição da fala para a escrita.

Algumas dessas transposições podem ser consideradas como interferências da oralidade na escrita e podem ser explicadas mediante a motivação da variação dialetal, uma vez que os alunos ao penetrarem o universo da escrita, já estão altamente familiarizados com a modalidade oral da língua materna, no caso, o Português Brasileiro da sua comunidade de fala.

Dessa forma, além da necessidade de um trabalho sistemático com as relações entre a fala e a escrita, é necessário, também, que a escola faça um trabalho sistemático com a variação linguística, no sentido de investigar as motivações sociolinguísticas que permeiam os desvios de ortografia que os alunos cometem em suas produções textuais, para que possamos avançar e garantir um aprendizado mais significativo no ensino de língua materna, em se tratando da modalidade escrita, na escola.

Ao privilegiar o ensino da norma culta em sua modalidade escrita em detrimento às orientações dos PCN que preveem o ensino das dimensões sociodiscursivas da língua a fim de ampliar a competência comunicativa do aluno nas modalidades falada e escrita, inclusive prevendo que a língua é heterogênea (BRASIL, 1998), a escola não consegue estabelecer de forma adequada as relações existentes entre fala e escrita, o que gera, muitas vezes, um processo de aprendizado inadequado, por parte do aluno, e uma espécie de omissão e valorização negativa,

por parte do professor, que simplesmente adota uma postura corretiva frente aos desvios cometidos, sem investigá-los do ponto de vista linguístico e extralinguístico.

É certo que a língua é um feixe de variedades (BAGNO, 2007) e não podemos descartar a heterogeneidade linguística. Porém, não podemos desconsiderar a existência de um padrão de escrita no que se refere às convenções ortográficas, com as quais a escola tem, por diversas vezes, se ocupado de forma mecânica e equivocada, fatos que recaem de maneira negativa no aprendizado do aluno, que é subjugado como incompetente e incapaz.

O processo de relacionar oralidade e escrita com as convenções ortográficas é necessário para garantir que o aluno tenha acesso à variedade de prestígio da Língua Portuguesa e tenha a oportunidade de ascensão social (BORTONI-RICARDO, 2005). A escola é, então, um dos mediadores privilegiados desse processo. Entretanto, a relação entre fala e escrita nem sempre é estabelecida de maneira adequada pela escola, o que pode gerar conflitos para a formulação desse conhecimento.

Para Cagliari (2009), a relação entre som e letra não é biunívoca, ou seja, nem sempre vai haver um símbolo alfabético para representar um único som ou vice-versa. Desse modo, ao realizar “uma transcrição fonética”, o aluno está violando a convenção do sistema ortográfico. Com isso,

A capacidade para pensar a forma escrita em relação à fala é muito mais ativa nas crianças do que nos adultos, [...] As pessoas adultas dificilmente conseguem pensar na fala com justeza e precisão sem interferência da ortografia. Mas as crianças fazem justamente o contrário: pensam mais na forma como falam do que na maneira ortográfica de escrever. (CAGLIARI, 2009, p. 111).

Desse modo, a criança quando escreve está transpondo para a forma gráfica sua maneira de falar, pois realiza uma hipótese de escrita na busca de acompanhar os ensinamentos que lhe foram dados no seu processo de alfabetização, que não estabelecem de maneira coerente as relações entre fala e escrita.

Ainda segundo Cagliari (2009), não se pode atribuir recursos da fala à escrita como se faz na escola. A escrita não pode ser tratada como um espelho da fala, uma vez que “existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar”. (CAGLIARI, 2009, p. 103).

O sistema de escrita do português não é capaz de indicar as sílabas e sua duração relativa, assim como os acentos tônicos, por exemplo. Para Cagliari (2009), esses são aspectos da fala e não do sistema de escrita, como são tratados nas aulas de português.

Outro aspecto relevante é o fato de alguns alunos, por exemplo, apresentarem dificuldades em distinguir consoantes surdas e sonoras no momento de escrever, ocorrência provocada pela realização da fala sussurrada nas aulas de português, fato bastante criticado pelo autor. Além disso, ainda, afirma que essa distinção pode ser fácil em alguns casos e difícil em outros. O reconhecimento de sons surdos e sonoros como [p] e [b], [f] e [v] em palavras como [vaka], [faka], [bata] e [pata] pode ser feito a partir das experiências que o transcritor tem da sua língua, levando em conta sua variação dialetal, mas as crianças costumam se basear na fala sussurrada para escreverem as palavras, assim, acabam confundindo as consoantes surdas com as sonoras, pois possuem o mesmo ponto de articulação, segundo a fonética articulatória.

Cagliari (2009) também destaca que a falta de distinção entre fala e escrita pode acarretar no problema refletido na grafia inadequada das crianças, visto que a maioria dos “erros” acontece porque os alunos se baseiam na fala para registrarem a escrita ortográfica. Isso se dá pela insistência em ensinar silabando, demonstrando uma fala artificial que em nada se aproxima de um falar espontâneo, gerando uma confusão para o aluno, que, apesar da consciência linguística demonstrada no fundamento de suas ações, não obtém tal reconhecimento, sendo taxado de incapaz devido à falta de conhecimento específico do professor para a ocorrência do “erro”, que pode ser explicado de diversas maneiras por processos fonológicos previstos na língua.

Outro fator que pode influenciar a ocorrência dos desvios ortográficos é a desvalorização do dialeto que a criança utiliza. Quando em uma sala houver alunos que utilizam variedades distintas, se o professor não souber administrar as questões de variabilidade linguísticas e as relações entre fala e escrita de maneira a combater o preconceito linguístico e a implantar a pedagogia da variação linguística, conforme foi abordado em seção anterior, isso pode dificultar o aprendizado da ortografia.

Em se tratando de variação linguística, ainda está arraigada na escola a dicotomia do certo e do errado, do preconceito linguístico. Assim, é possível constatar que a escola ainda encara a questão da variação linguística por meio da categorização dos indivíduos feita pela sociedade, uma vez que ao avaliar a fala como “certo” ou “errado”, desconsidera as diferenças, e isso se estende à escrita. O aluno que não escreve de acordo com as regras ortográficas é estigmatizado.

Com isso, a escola incorpora os valores da sociedade que marca os indivíduos, discriminando-os em formas estigmatizadas e prestigiadas.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), na escola, o aluno que utiliza o dialeto popular é estigmatizado, tido como aluno problemático, incapaz de aprender e o aluno que utiliza o dialeto de prestígio é enaltecido, sendo considerado o mais inteligente. Para Cagliari (2009), a escola deve ensinar como a língua funciona, comparando as diversas variedades existentes, inclusive o dialeto padrão, que é a fala formal de prestígio. Desse modo, é papel da escola explicar o valor social que é atribuído a cada variedade, cabendo, ainda, à instituição de ensino ensinar as implicações geradas pela adequação do uso da linguagem em determinado contexto comunicativo.

Segundo Cagliari (2009), com a descrição dos sons da fala, que é a preocupação da fonética, e a interpretação do valor linguístico desses sons, papel que cabe à fonologia, de forma adequada, os professores da alfabetização e de todos os seguimentos do ensino fundamental e do ensino médio só têm a ganhar no entendimento do funcionamento da língua. Com o conhecimento sobre descrição fonética e técnicas de análises fonológicas, o professor pode entender melhor como ocorrem os problemas da relação entre fala e escrita, permitindo-lhes planejar diversas atividades, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos.

Diante disso, acreditamos residirem os entraves que verificamos na defasagem dos alunos no que se refere à escrita ortográfica quando chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental. Esses alunos, mesmo encerrando o ciclo de alfabetização nos moldes do sistema formal, ainda apresentam diversos desvios ortográficos em suas produções textuais. Esses desvios podem ser classificados, conforme Bortoni-Ricardo (2005), em duas categorias.

As categorias de desvios de ortografia propostas por Bortoni-Ricardo (2005) e adaptada no presente trabalho são divididas entre os desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e na segunda, os desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita.

Como a segunda categoria trata de desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita, foi subdividida em três partes, que correspondem aos desvios decorrentes de interferência de regras fonológicas: as categóricas, as variáveis graduais e as variáveis descontínuas. Vale ressaltar que, na perspectiva da autora, as regras fonológicas categóricas podem ocorrer em todas as variedades, independem da classe social, já as variáveis graduais estão condicionadas a fatores

sociais, são influenciadas por variedades diastráticas e as descontínuas são aquelas que recebem maior estigma social.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a diagnose de desvios de ortografia possibilita conhecer o perfil sociolinguístico do aluno, o que favoreceria o aprendizado da língua escrita do português brasileiro e a não estigmatização de variedades populares, uma vez que muitos alunos ao chegarem à escola não têm contato com variedades próximas do padrão em seu ambiente social.

Os desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita caracterizam-se por uma transcrição fonética da própria fala e podem ser explicados a partir de uma hipótese que o aluno faz “para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala.” (CAGLIARI, 2009, p. 120).

Esses usos refletem na escrita do aluno processos fonético-fonológicos que podem ser analisados e, a partir dessa análise, é possível conhecer como o aluno associa os processos linguísticos relacionados à fala e à escrita, favorecendo, dessa forma, o conhecimento das regras fonológicas e morfossintáticas que permeiam seu aprendizado, de modo a observar se as interferências das características do dialeto dos alunos podem ou não contribuir para que o aluno cometa os desvios ortográficos (BORTONI-RICARDO, 2005).

Podem ser considerados desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita o uso indevido de letras e palavras com forma morfológica estranha ou diferente. O uso indevido de letras foi atribuído a essa categoria, pois decorre de um desconhecimento das convenções do sistema ortográfico e das relações plurívocas entre fonema e letra (BORTONI-RICARDO, 2005), fato que ocorre na língua portuguesa, pois fonemas são representados graficamente por mais de uma letra ou pode ocorrer o contrário, quando mais de uma letra representa um único fonema, como é o caso do fonema /z/ representado pelas letras “z”, “s” e “x” nas palavras, “azul”, “casa” e “exame”. Sem estabelecer essa relação plurívoca, os alunos cometem os desvios que se encaixam na primeira categoria, como o uso indevido de letras.

A segunda categoria de desvios corresponde aos desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita. Sendo assim, refletem processos fonético-fonológicos, tais como ditongação, monontogação, vozeamento, desvozeamento, apagamento, alçamento das vogais pré e postônicas, vocalização, inserção, desnasalização, dentre outros. (SILVA, 2015).

A análise dos desvios de escrita está baseada em variáveis morfofonêmicas e possui natureza sociolinguística, conforme orienta Bortoni-Ricardo (2005). Além disso, tem o objetivo de subsidiar o trabalho docente na análise e diagnose desses desvios para que contribua de forma profícua com a elaboração de material didático na busca de um ensino de qualidade e na obtenção de resultados que garantam a ampliação da competência comunicativa dos alunos, ampliando, também, seu repertório linguístico de maneira eficaz e significativa.

2.2.1 Desvios de ortografia: resultados de algumas pesquisas

Partindo do pressuposto de que a escola é responsável por ampliar o repertório linguístico do aluno, inclusive oferecendo-lhe acesso à norma culta, norma de prestígio social, deve, pois, garantir esse acesso de forma significativa, de modo que o aluno possa atingir a competência comunicativa, podendo transitar pelos diversos meios sociais, fazendo uso da língua de acordo com o contexto situacional exigido, agregando outras variedades linguísticas à norma vernácula.

As pesquisas têm avançado consideravelmente no que se refere à sociolinguística educacional, principalmente no que diz respeito às interferências da oralidade na escrita. As contribuições nessa área de atuação das pesquisas sociolinguísticas são de suma importância, pois contribuem para a diagnose dos desvios ortográficos, apontando a natureza dos desvios e suas motivações, o que pode auxiliar o professor de Língua Portuguesa na produção de materiais didáticos que contemplem o aprendizado significativo da língua.

Há estudos que evidenciam o caráter sociolinguístico dos desvios cometidos pelos alunos no momento de escrever. Ao analisar esses desvios, devemos, portanto, considerar esse aspecto. Desse modo, os professores não devem tratar os desvios como sendo únicos.

Em pesquisa realizada no estado do Paraná, Almeida Baronas (2009) apresenta os resultados de um estudo realizado acerca da influência da oralidade em textos escritos. Em seu estudo, a autora realiza uma comparação entre os desvios da norma mais comuns e as marcas do falar rural.

Para esclarecer o que seriam desvios da norma em sua pesquisa, Almeida Baronas (2009, p. 22) destaca que “o texto escrito exige a norma padrão. Entretanto é comum a existência de

dificuldades dos alunos na assimilação desta norma, gerando incorreções de ordem gramatical e ortográfica”.

Para identificar uma possível relação entre as marcas do falar rural e os desvios da norma, a autora analisa um *corpus* escrito extraído da monografia de Lini (2007) a fim de verificar se os textos produzidos constantes no *corpus* possuíam traços da fala de informantes da zona rural, apresentados na tese de Almeida Baronas (2005), por se tratar de comunidades próximas localmente e pelo fato de os dados terem sido coletados em um período de tempo muito próximo. O estudos de Lini (2007), se deram com informantes da cidade de Cambé-PR, já os dados de Almeida Baronas (2005), foram coletados em Paiquerê, distrito da cidade de Londrina-PR .

Após analisar os dados, Almeida Baronas (2009) conclui que há semelhanças entre os traços do falar rural analisado no *corpus* de Almeida Baronas (2005) e os textos escritos do *corpus* extraído de Lini (2007). Os traços mais recorrentes foram: a neutralização das vogais, a monotongação, a apócope e a ditongação que, apesar de não serem considerados restritos ao falar rural, são fenômenos comuns ao falar estudado pela pesquisadora. Assim, traços do falar rural do contexto estudado por Almeida Baronas (2009) não se restringem ao falar rural, mas estão presentes também em textos escritos de alunos de uma escola urbana, uma vez que os textos comparados foram extraídos do *corpus* de Lini (2005).

Bortoluzzi e Cristofolini (2013, p. 108), também realizaram pesquisa referente à interferência da oralidade na escrita e salientam que “os erros ortográficos, resultantes da interferência da oralidade, não podem ser percebidos pelo professor como uma deficiência na escrita, mas sim como demonstrativos da incompreensão dos alunos das relações existentes entre fala/escrita e fonema/grafema.

A fim de analisar as marcas de oralidade em textos escritos, as pesquisadoras selecionaram produções textuais de três alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual de Florianópolis-SC, sendo os informantes, duas meninas e um menino. As produções foram realizadas em sala de aula, motivadas pela professora de língua portuguesa.

Para analisar os desvios ortográficos cometidos pelos alunos as pesquisadoras se apoiaram em Zorzi (2003) e verificaram que os “erros” mais frequentes nas produções são a queda de uma letra ou sílaba, troca de grafemas, como trocar /e/ por /i/, /s/ por /ç/ e/ou acréscimo de letras. Segundo Bortoluzzi e Cristofolini (2013), as trocas de letras podem ser ocasionadas pelo fato de

um mesmo som poder ser escrito por letras diferentes ou pelo caso de uma mesma letra representar diferentes sons: são as representações múltiplas.

Já o acréscimo de letras, a segmentação vocabular e a queda do /r/ de infinitivo configuram a interferência da oralidade na escrita, pois reflete a pronúncia como uma “transcrição fonética” (BORTOLLUZI; CRISTOFOLINI, 2013). A transcrição fonética se configura pelo fato de que a fala se dá por processos fonológicos. Quando esses processos são observados na grafia, podemos dizer que houve a interferência da fala na escrita.

Nos textos analisados pelas pesquisadoras, foram observados vários desvios ortográficos decorrentes da influência da oralidade. Por meio dos processos fonológicos, foram observadas ocorrências de harmonia vocálica e de apagamentos silábicos. Outros fatores que configuram a interferência da oralidade na escrita também foram encontrados, mas não estão associados à variação morfofonêmica e às convenções do sistema ortográfico: fatores como a ausência do travessão na marcação dos diálogos entre as personagens e o emprego de gírias.

Os desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita, conforme Bortolluzi e Cristofolini (2013, p. 114), “mostram que os alunos, em alguns momentos, não conseguem separar a forma fonética (baseada na produção oral do falante) da forma fonológica (segmentos que têm função de distinguir significados)”, relação que deve ser estabelecida desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outra pesquisa que apresenta resultados bastante profícuos em relação à interferência da oralidade na escrita é a realizada por Aquino (2014), realizada com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, seguindo a proposta de diagnose de erros de Bortoni-Ricardo (2005). Foram coletados textos no Projeto Variação Linguística na Escola: marcas de oralidade na leitura e na escrita de alunos da segunda fase do Ensino Fundamental PIBIC/UEPB. Aquino analisou 10 textos produzidos por alunos, após a apresentação de uma proposta sobre um assunto previamente trabalhado.

Após as produções os “erros”³ foram classificados seguindo as seguintes categorias propostas por Bortoni-Ricardo (2005):

³ Assim como Bortoni-Ricardo, Aquino utiliza o termo “erros” para os desvios de ortografia. Sob o ponto de vista de Bortoni-Ricardo (2006), a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral. Entretanto “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma

1. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas;
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas;
4. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. (AQUINO, 2014, p. 2084-2085).

Nos textos analisados por Aquino (2014) foram encontradas várias ocorrências de fenômenos variáveis graduais comuns na fala, como o apagamento do /r/ e a ditongação. Esses fenômenos não são tão estigmatizados na fala, pois podem ocorrer em todas as variedades do português brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2005).

Segundo Aquino (2014), esses fenômenos devem ser trabalhados de forma sistemática na escola, tanto no que se refere à variação, quanto no que se refere à escrita, uma vez que possuem uma relação direta com a oralidade.

Em sua pesquisa, os fenômenos que caracterizam os “erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas não foram observados nos textos analisados. Outro fator observado pelo pesquisador foi o de que “os alunos pesquisados ainda não têm o conhecimento básico suficiente das convenções da língua escrita” (AQUINO, 2014, p. 2087), ao apresentarem em suas produções desvios ortográficos pertencentes à categoria quatro, que não configura desvios correspondentes à interferência da oralidade.

Os resultados da pesquisa de Aquino (2014) mostram como alguns processos fonológicos podem interferir na escrita, mesmo alguns que não são esperados, visto a falta de familiaridade com a modalidade escrita, mesmo os alunos cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental.

No âmbito da Primeira turma do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Do Triângulo Mineiro – Profletras, também houve o contato com uma pesquisa que se refere ao tema de desvios ortográficos, porém voltada a um público diferente do abordado no presente trabalho. Alves (2016) verificou, na cidade de Franca-SP, como se dava a interferência da oralidade na escrita dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Esse estudo apresentou contribuições da Sociolinguística Educacional para solucionar os desvios apresentados por esses alunos em suas produções escritas, por meio de intervenções didáticas representadas em cadernos de atividades voltados ao aluno e ao professor.

língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. Para a autora, a uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273).

Em sua dissertação, Alves (2016, p. 70) constatou que “os desvios cometidos pelos alunos, no contexto investigado, são influenciados pelas características da sua variedade linguística, ou seja, por processos fonético-fonológicos presentes em sua fala”.

Os fenômenos mais evidentes motivadores dos desvios ortográficos na escrita dos alunos investigados por Alves (2016) foram: a ditongação, o apagamento do r final de infinitivos, a monotongação, o alçamento e a redução do verbo estar.

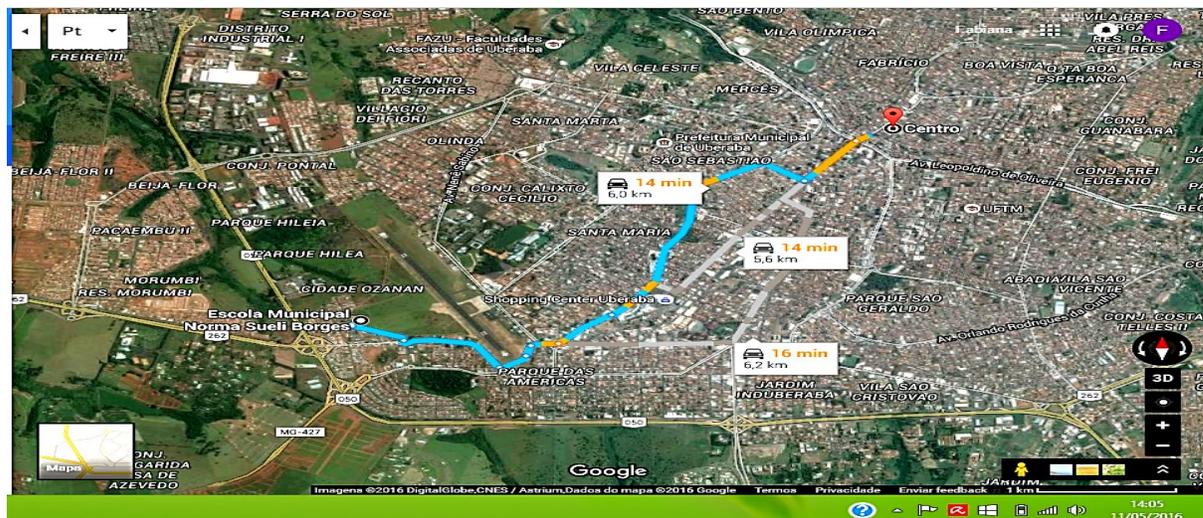
Com base nos resultados das pesquisas realizadas, podemos constatar que é, a partir de uma abordagem adequada e com o olhar diferenciado voltado para o caráter sociolinguístico dos desvios ortográficos apresentados pelos alunos, com vistas a categorizar esses desvios de modo a não unificá-los, que o professor pode contribuir para a construção de um ensino mais significativo, conhecendo a realidade linguística e contribuindo, assim, com o aprendizado dos alunos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E *CORPUS*

Para a realização da pesquisa, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o assunto abordado, principalmente relacionado aos desvios ortográficos, ao ensino de língua portuguesa pautado na variação linguística e à relação entre oralidade e escrita. Paralelamente, solicitamos autorização ao diretor da escola municipal da cidade de Uberaba-MG, para realização da pesquisa, cujos participantes são alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, de ambos os sexos e da faixa etária de 11 a 15 anos.

A escola municipal onde realizamos a coleta dos dados e posterior aplicação da intervenção didática foi inaugurada em março de 1987, com o nome de B A BÁ. Tinha 60 alunos matriculados, funcionava nas dependências da capela local, em uma comunidade que sofria com condições precárias. Tal escola ganhou novas instalações no coração do bairro Planalto, em dezembro de 1991. Hoje, a escola, que homenageia uma educadora da área de Ciências Biológicas que atuara na cidade de Uberaba, funciona nos três turnos, recebe em média 600 alunos distribuídos em turmas de educação infantil e Ensino Fundamental I e II. Está localizada na periferia da cidade de Uberaba, à Rua Ana da Silva Campos, número 35, bairro Cidade Ozanan.

Figura1- Mapa de localização da escola



Fonte: Google Maps ⁴

⁴ <https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Municipal+Norma+Suelli+Borges/@-19.7684464,-47.9736873,700m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94bad0f02bada885:0xc1128fd8caf7522b!8m2!3d-19.7684515!4d-47.9714986>

A escola possui um público bastante heterogêneo, em sua maioria moradores dos arredores e imigrantes de outras regiões do país, sobretudo, da região nordeste, como foi possível constatar com a observação do registro de matrícula dos alunos. O entorno é considerado violento, no entanto, os resultados dos questionários contextuais da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada Prova Brasil (Anresc/Prova Brasil), que servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, do capital social e cultural dos alunos, levantaram que dentro de uma escala de sete níveis a escola é considerada de nível socioeconômico médio alto, nível influenciado, ainda, pelo levantamento de dados sobre as condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos disponíveis.

Embora o resultado da Prova Brasil, que tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, não esteja atualizado, os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) comprovam a relevância de trabalhar com os alunos que atualmente cursam o 6º ano do Ensino Fundamental, uma vez que realizaram a referida avaliação no ano de 2015. Apesar de ser padronizada e enfatizar as competências leitoras, a Prova Brasil, nessa fase da etapa escolar, não dissocia as habilidades escritas adquiridas pelos educandos.

É com base no desempenho dos alunos na Prova Brasil e nas taxas de aprovação que se tem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵. Cada escola, com base nesses resultados, pode acompanhar o desempenho dos alunos com relação aos conteúdos apreciados e planejar estratégias pedagógicas para sanar as dificuldades. A escola em questão apresentou, para os anos iniciais, o Ideb de 5,2 no ano de 2013 e de 5,3 no ano de 2015. Para os anos finais do Ensino Fundamental, apresentou o índice de 4,6 nos anos de 2013 e 2015. Os índices do Ensino Fundamental I e II estão acima das metas estipuladas. Porém, analisando os resultados, constatamos um declínio no rendimento dos alunos conforme avançam na escolarização, fazendo-se necessária uma intervenção na mudança de ciclo para que a qualidade do ensino prevaleça conforme o aluno avance na seriação.

Solicitamos aos alunos que respondessem a um questionário socioeconômico (Apêndice F), com o objetivo de conhecer o ambiente em que vivem, sobre a profissão dos pais e sobre os recursos de letramento que possuem em casa. Os resultados apontaram que a maioria dos alunos

⁵ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

participantes da pesquisa são do gênero masculino, moram com os pais e possuem imóvel próprio. Foi possível apurar ainda que a maioria dos alunos assinalou que o responsável escolhido possui como escolaridade o Ensino Fundamental II, porém não especificaram o ano de conclusão, sendo mínima a diferença entre os que assinalaram o Ensino Fundamental I. Praticamente todos os alunos responderam que possuem um lugar tranquilo em casa para realizarem as tarefas e leituras e que realizam leituras pelo menos duas vezes por semana, visto que consideraram leituras por meios digitais. Também, praticamente todos assinalaram possuírem como material impresso a Bíblia e em segundo lugar o jornal e livros diversos. A maioria possui em casa recursos como o celular, a internet e o computador. Como lazer, os alunos assinalaram encontrar amigos em primeiro lugar, navegar na internet e ir à igrejas ou cultos em segundo, seguido de assistir TV.

Acreditamos que, conhecendo informações desse tipo, é possível entender qual seria a distância entre a variedade linguística desses alunos e a norma ensinada na escola podendo relacionar esses dados aos desvios de ortografia cometidos pelos alunos, sobretudo aos relacionados à interferência da oralidade por motivação variacional.

Para o levantamento dos desvios de ortografia presentes nos textos dos alunos, solicitamos que escrevessem um texto a partir de uma proposta de redação (Apêndice D) elaborada para este fim. O gênero escolhido para o desenvolvimento da produção escrita foi o Relato pessoal, pois, de acordo com Tarallo (2004, p. 23), com base em Labov (2008), “ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativo, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma”. Dessa maneira, os alunos escreveram mais livremente, sem preocupação com a ortografia em si.

Cabe mencionar que, como nosso projeto envolve seres humanos, fizemos o cadastro na Plataforma Brasil, para aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM⁶. Para coleta dos textos, antes de aplicarmos a proposta de redação aos alunos, solicitamos que os responsáveis legais assinassem os Termos de Esclarecimento e Consentimento (Apêndice C). Somente após esta etapa, aplicamos a proposta de redação. Os alunos elaboraram seu texto em sala de aula, na escola de Uberaba. De posse desse material (os textos dos alunos), selecionamos os trechos com

⁶ O projeto tem como número CAAE, na Plataforma Brasil, 45674115.2.0000.5154. O número do CAAE é gerado automaticamente, via Plataforma Brasil, quando o projeto é aceito pelo CEP. Sendo assim, o projeto atende o previsto na resolução da CONEP, N° 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, e nas normas operacionais 001/2013.

desvios de ortografia. Após a seleção, classificamos os tipos de desvios, adaptando a proposta de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54-58), em que a autora apresenta a classificação de desvios em Tipo 1 e Tipo 2.

Os desvios do primeiro tipo são os decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, casos associados, em sua maioria, à dificuldade de compreensão da relação grafema x fonema. Esses desvios podem estar relacionados a problemas no processo de alfabetização e são observados devido à incompreensão das convenções que regem o sistema ortográfico da Língua Portuguesa, como, por exemplo, quando se escreve “caza” em vez de “casa”. Os desvios que se encaixam no segundo tipo, são os decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, ou seja, desvios em que o aluno grafia exatamente como pronuncia, desconsiderando o fato de que fala e escrita são manifestações distintas na língua. Esses desvios, segundo a autora, podem ser observados de forma categórica ou variável, sendo importante ressaltar o caráter sociolinguístico a ser considerado.

Segundo a proposta de Bortoni-Ricardo (2005), para os desvios do tipo 2, vale destacar ainda, os processos fonológicos que explicam sua ocorrência, como, por exemplo, quando alguém escreve “bunito”, porque fala dessa maneira.

Foi nesse sentido que, conforme mencionado, adaptamos a proposta de diagnose de desvios de escrita proposta por Bortoni-Ricardo (2005) e classificamos os desvios observados nos textos dos alunos do sexto ano em quatro tipos, a saber:

Tipo 1 - Desvios decorrentes de dificuldades de relacionar grafema e fonema. Exemplos: “bisicleta”; “ranxo”;

Tipo 2- Explicação do processo fonético-fonológico vs. fala do aluno: desvios cujo processo conseguimos explicar, mas o aluno não pronuncia a palavra da forma como ele a grafou. Exemplos: “agete” (houve desnasalização do /e/ e junção vocabular) > “a gente”;

Tipo 3 – Outros casos de grafia desviante. Exemplos: “esfrido”, “apais”, “caranha”;

Tipo 4 – Transposição da fala para a escrita: desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita. Exemplos: “imbora”, “boua”.

Essa adaptação fez-se necessária uma vez que, ao analisarmos as ocorrências, verificamos a necessidade de realizarmos essa categorização de desvios do sistema de convenções da ortografia e explicar as suas facetas. Assim, adaptamos a diagnose de desvios proposta por Bortoni-Ricardo (2005) em quatro grupos, conforme apresentado acima, pois acreditamos que

essa classificação seria coerente com a realidade apresentada e nos permitiria alcançar de forma mais efetiva os objetivos propostos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 53), essa técnica de análise e diagnóstico de desvios⁷ de ortografia “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência”. Como se pode constatar, apenas a primeira categoria proposta pela autora não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica. Exemplo desta ocorrência seria o fato de letras distintas representarem o mesmo fonema, como em *tassa/taça*. Já o tipo 2, como afirma a pesquisadora, são “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54) e se distinguem entre si.

Por fim, após a classificação dos desvios presentes nos textos dos alunos, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, que nos auxiliaram nas outras etapas da pesquisa: a análise e a proposta de atividades. Também elaboramos e aplicamos um questionário aos professores de língua portuguesa da escola, buscando conhecer a opinião desses docentes a respeito do trabalho com a variação linguística e com a oralidade (Apêndice E) e suas avaliações em relação aos desvios ortográficos. Nosso intuito foi o de que os resultados obtidos contribuíssem para a construção do caderno de atividades, podendo, dessa forma, favorecer o processo de aprendizado significativo dos discentes.

Além dessas etapas descritas, ainda analisamos os materiais utilizados pelo professor no sexto ano, principalmente observando como é trabalhada (e se é abordada) a questão dos desvios de ortografia e a variação linguística. Por fim, partindo do material já utilizado pelo professor, do diagnóstico dos principais desvios ortográficos presentes nos textos dos alunos participantes, do resultado do questionário aplicado aos professores, propomos um Caderno de Atividades destinado aos alunos, de forma que esse caderno pudesse (e possa) complementar o material didático utilizado na escola.

⁷ Bortoni-Ricardo (2005) utiliza o termo “erros” para os desvios da norma e, em estudo realizado em 2006, justifica a utilização de tal termo. Sob o ponto de vista da autora, a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral, entretanto “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. Para a autora, a uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). Aqui, neste trabalho, por acreditarmos que podemos encontrar marcas de variação também na escrita, empregaremos o termo DESVIO.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, nesta seção, a análise dos dados que constituíram a pesquisa. Inicialmente, descrevemos a análise do material didático usado pelo professor de língua portuguesa do sexto ano a fim de verificar a abordagem da variação linguística e o tratamento que é dado às relações entre oralidade e escrita. Em seguida, apresentamos os resultados das investigações realizadas a partir dos textos produzidos pelos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Uberaba-MG, observando os desvios ortográficos que os alunos cometem em suas produções. Finalizamos descrevendo os resultados da aplicação do questionário aos professores de língua portuguesa e os seus posicionamentos frente aos fenômenos referentes à variação linguística e à interferência da oralidade na escrita, a fim de subsidiar o trabalho de produção da proposta de intervenção.

4.1 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PELO PROFESSOR DO SEXTO ANO⁸

A partir de uma necessidade de se observar a qualidade do material didático, houve a criação do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), instituindo novas exigências e discussões acerca do livro didático de Língua Portuguesa, a fim de propiciar uma reflexão ao tratamento do processo de ensino/aprendizagem no Brasil. Estudiosos do assunto, como Dionísio (2005) e Bagno (2007) reconhecem o avanço no processo de elaboração dos materiais didáticos a partir de então.

Buscamos verificar se o livro intitulado **Português Linguagens**, especificamente o volume destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, garante ao aluno atingir, de forma significativa, a competência linguística e comunicativa, adquirindo proficiência nas modalidades escrita e falada, por meio da concepção de língua que os autores afirmam adotar e perceptíveis nas atividades de análise linguística, discutindo o tratamento dado no volume à heterogeneidade da língua, através da abordagem da variação linguística.

⁸ Seção construída a partir de trabalho avaliativo feito para a disciplina Alfabetização e Letramento no Primeiro Semestre do Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – UFTM)

Valendo-nos das orientações dos PCN (BRASIL, 1997) para o ensino de Língua Portuguesa e do Guia de seleção do livro didático das séries finais do Ensino Fundamental do MEC (BRASIL, 2014), no que diz respeito aos critérios de avaliação dos manuais didáticos, consideramos o livro um instrumento que auxilia o docente na sua tarefa de agente de letramento e um componente importante no processo de democratização e acesso à educação.

Assim, é primordial a investigação dos manuais de forma consistente e atenta para a efetiva formação do aluno como sujeito inserido no contexto sociocultural do mundo globalizado e em constante evolução. Em consoante com as perspectivas defendidas por Lima (2014), Dionísio (2005), Bortoni-Ricardo (2005) e Bagno (2007), o livro precisa subsidiar o trabalho docente e propiciar uma reflexão sobre a língua, fazendo com que o educando possa transitar em diversas esferas comunicativas com segurança e autonomia.

A investigação consiste em verificar se os pressupostos teóricos-metodológicos adotados pela autoria da coleção didática investigada estão de fato refletidos nas atividades presentes no manual e se propiciam um aprendizado significativo da língua portuguesa em toda sua pluralidade, garantido ao usuário da língua a compreensão do fenômeno da variação linguística como ponto primordial para a compreensão da língua de forma consciente em sua essência heterogênea, variada e mutável (BAGNO, 2007).

Desse modo, analisaremos as unidades e a forma com que os autores viabilizam a construção do conhecimento pelo discente de modo a auxiliá-lo na ampliação da utilização da língua, assim como as reflexões feitas acerca do papel social exercido pela linguagem.

O material a ser analisado foi adotado pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberaba e sua distribuição foi viabilizada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que estabelece o período de três anos (2014-2016) para a utilização desse material pelas escolas públicas de Ensino Fundamental. Todos os volumes da coleção são organizados em quatro unidades temáticas, contendo quatro capítulos cada uma.

Os capítulos são divididos em seções que abordam a leitura, a produção textual e reflexões sobre os conhecimentos linguísticos. Essas seções são divididas em subseções que podem variar de capítulo para capítulo, mas obedecem a uma regularidade: a seção “Estudo do Texto” está subdividida em: Compreensão e Interpretação; A Linguagem do Texto; Trocando Ideias; Cruzando Linguagens; e Ler é um Prazer. A seção que se dedica à análise linguística, chamada “A Língua em foco”, divide-se em: Construindo o conceito; Conceituando; Exercícios;

o conteúdo abordado na construção do texto e em Semântica e discurso. Há, ainda, uma seção dedicada às normas de acentuação e à ortografia, denominada De olho na escrita. O capítulo é encerrado com o tópico intitulado Divirta-se.

Figura 2 - Recorte de seção do livro didático analisado



Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p.36

A coleção conta com um DVD de conteúdo interativo, que serve como material complementar dos temas abordados nos volumes, disponibilizado para a escola, juntamente com o manual do professor.

Levando em consideração o caráter heterogêneo da língua e sua constante mudança, o processo de avaliação do PNL, inclui a abordagem da variação linguística como critério avaliativo para as coleções didáticas em diversos pontos do Guia do Livro Didático como orientação para o professor no processo de escolha. Sugere avaliar, se as atividades referentes à oralidade consideram “a abordagem e a valorização da variação e da heterogeneidade linguísticas” e se “as atividades relativas à proficiência escrita orientam o aluno a valorizar a variação linguística.” (BRASIL, 2014, p. 46-47).

Dessa forma, ancorados nas orientações das diretrizes que regem o ensino, verificamos se o livro didático em análise aborda o fenômeno de variação linguística e como desenvolve essa abordagem, ou seja, se condiz com o estudo sistemático das variedades de uso da língua. Procuramos responder às seguintes perguntas: (i) o livro aborda o fenômeno de variação linguística apenas de forma pontual, em um capítulo ou seção, ou de forma sistemática ao longo do volume?; (ii) o livro trata de variação linguística apenas como sinônimo de variação regional?;

(iii) o livro aborda a questão da variação de forma polarizada, desconsiderando o contínuo de variação estilística?; (iv) o livro faz uso da cultura do “certo” e “errado”?

Com a democratização do ensino, no final da década de 70 e início da década de 80, o Brasil viu surgir um novo público nas escolas públicas. Tanto alunos quanto professores de classes populares, antes marginalizadas, passaram a ter acesso à escola que antes era território da elite. Com isso a educação brasileira passou por uma transformação e teve que se adequar à nova realidade.

De acordo com Bagno (2007), o aumento acelerado na urbanização, entre outros efeitos, propiciou o acesso de pessoas de classes desfavorecidas economicamente às escolas e, esses alunos utilizavam uma variedade linguística diferente da norma-padrão transmitida pela escola.

Desse modo, não reconheciam no ensino praticado na escola a língua usada para se comunicar e interagir no meio social, sendo que as aulas de língua portuguesa, por tratar de algo tão distante e automatizado pareciam aulas de língua estrangeira.

A distância entre o que se ensina na escola e o uso real da língua enquanto prática social de interação é reconhecida pelos PCN (Parâmetros curriculares nacionais), em 1997, quando houve uma reorganização do ensino no Brasil. No documento, podemos constatar a importância de viabilizar o estudo da variação linguística nas aulas de língua portuguesa desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à diversidade linguística do Português Brasileiro, além da decorrência do preconceito social advindo de juízos de valor atribuídos a modos de falar:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997, p. 26).

Ao abordar a questão da diversidade linguística nos PCN, em 1997, e propor uma reorganização do ensino de Língua Portuguesa pautado no respeito à variedade linguística, a educação brasileira abre caminhos para uma reeducação sociolinguística, conforme afirma Bagno (2007).

As diretrizes educacionais reconhecem a heterogeneidade da língua e admitem que o preconceito social advém do preconceito linguístico, porém esse preconceito, geralmente, é instituído pela própria escola e disseminado pelos livros didáticos, que não estão preparados

teórica e metodologicamente para abordar satisfatoriamente a questão da variação linguística, ora por insuficiência de conhecimento científico, ora por rejeitarem a ideia da constante evolução da língua e não reconhecerem seu caráter evolutivo e variado em suas diversas facetas, tornando desse modo, o ensino de língua portuguesa uma repetição de regras gramaticais que não suscitam a reflexão sobre os fenômenos linguísticos que condicionam a interação do sujeito no mundo, por meio da linguagem.

Apesar de mencionar o tratamento da variação linguística nos livros didáticos como critério para aprovação, o guia do PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental não garante um tratamento adequado nas coleções aprovadas. O que se vê, conforme Faraco (2011) e Bagno (2007), ainda é um tratamento superficial e anedótico para cumprir as exigências da avaliação das diretrizes oficiais, o que contribui para os estigmas e preconceitos linguísticos instaurados no ambiente escolar.

Desse modo, a implantação da consciência da heterogeneidade da língua portuguesa não é suficiente para garantir a inserção da variação linguística nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa de forma eficaz e significativa, uma vez que a tradição gramatical está arraigada na prática educacional que considera a variação algo inaceitável.

Não podemos continuar perpetuando a ideia de que a variedade é o lugar do erro, muito menos o conceito de que, para garantir a proficiência em leitura e escrita, um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, devemos desconsiderar o caráter variável da língua, posto que essa pode variar tanto na modalidade falada, quanto na modalidade escrita. (BAGNO, 2007).

Nesse sentido, não podemos ignorar as orientações do PNLD (BRASIL, 2014) que reconhece a importância do trabalho efetivo com variação linguística nas realizações falada e escrita da língua como critério para avaliar as coleções didáticas, salientando o dever de “valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio” (BRASIL, 2014, p. 19).

Portanto, reconhecer a diversidade linguística brasileira garante um ensino eficaz, ancorado na reflexão sobre os usos que se faz da linguagem enquanto forma de interação, “por meio da qual os falantes se tornam sujeitos e constituem relações sociais” (GERALDI, 2006, p. 41).

Dessa forma, cabe ao livro didático, que em muitas situações é a única ferramenta de que dispõem os docentes, devido à precariedade do sistema educacional público brasileiro, subsidiar

o trabalho do professor de língua portuguesa para que, de forma segura, possa orientar seus alunos a realizarem atividades de construção de textos falados ou escritos, assim como viabilizar o contato e o reconhecimento de variedades prestigiadas ou não, por meio de atividades de leitura e produção escrita de gêneros textuais variados.

Com intuito de conhecer e analisar como os manuais didáticos têm auxiliado o trabalho docente nas aulas de português, se consideram e respeitam as diversas variedades da língua, assim como se subsidiam o estudo das normas urbanas de prestígio, conforme orienta o PNLD (2014, p. 19-49), é que pautamos nossas reflexões acerca de um ensino voltado ao tratamento adequado dos fenômenos de variação linguística de forma mais efetiva com a realidade linguística do português brasileiro em toda sua amplitude. Garantindo, desse modo, que se reconheça a necessidade de trabalhar nas escolas com a variação em seus diversos aspectos e “propor soluções para o impasse do anacronismo da gramática normativa.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 38).

Dessa forma, estaríamos instaurando a verdadeira pedagogia da variação linguística proposta por Bagno (2007): um ensino que condiz com a realidade sociolinguística dos alunos que frequentam a escola e respeita a diversidade linguística, dinamizando as aulas de Língua Portuguesa, através da comprovação de que a língua não é uniforme nem estática, não devendo ser estudada como um conjunto de regras engessadas e que não representam a realidade linguística de seus usuários.

Nesse sentido, ao analisar o livro didático do sexto ano do Ensino Fundamental “Português Linguagens”, adotado pela rede pública municipal da cidade de Uberaba-MG para o triênio 2014-2016, observamos a proposta dos autores ao apresentar a 7ª coleção reformulada.

No Manual do Professor, os autores afirmam a atualização da coleção, assumindo o compromisso com os avanços da linguística textual e da análise do discurso. Comprometem-se, ainda, com uma abordagem gramatical, utilizando o mínimo de metalinguagem⁹ para a apresentação de conceitos da gramática normativa, diversificando os gêneros textuais apresentados que circulam nas diversas esferas comunicativas. Outro aspecto relevante é a postura assumida pelos autores de abandonar a “noção de erro e abrir espaço para as variedades linguísticas”, explicitando o ensino de língua na perspectiva discursiva, com a concepção de que

⁹ Não somos contra o uso da metalinguagem. Acreditamos que é, inclusive, necessária para sistematizar o aprendizado, porém, essa metodologia deve ser usada com responsabilidade, priorizando a reflexão linguística para um ensino-aprendizado mais significativo da língua.

a língua seja “um instrumento de comunicação, de ação e de interação social” (CEREJA; MAGALHAES, 2012, Manual do Professor, p. 4).

Com base na proposta apresentada, observamos que, de fato, os autores abrem espaço para o tratamento do fenômeno da variação linguística. Na primeira unidade temática analisada, dedicam o capítulo dois para explicar o fenômeno, iniciando-se na seção “A língua em foco”.

Como o assunto é abordado após uma reflexão acerca dos usos da linguagem e da língua, no capítulo anterior, acreditamos que foi bastante conveniente introduzir o conceito de variedade linguística no referido momento do livro didático.

Os autores conceituam variedade linguística a partir da leitura e interpretação de uma tirinha, que, por seu conteúdo humorístico, propicia discussões e reflexões interessantes a respeito dos julgamentos ocasionados pelo uso da língua em situação de interação social.

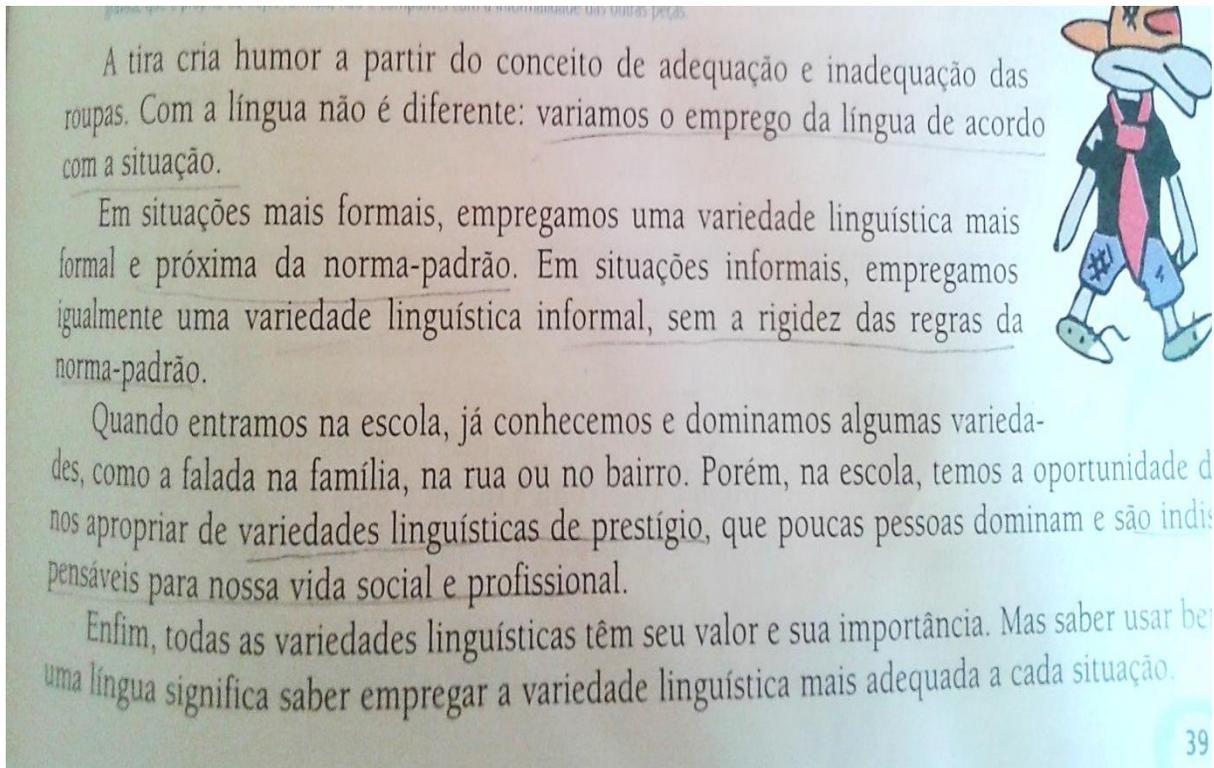
O capítulo dedicado a conceituar variedade linguística apresenta conceitos em consonância com a teoria sociolinguística, como podemos verificar na terminologia e no conceito de norma-padrão e variedades de prestígio (BAGNO, 2007), deixando clara a necessidade de adequar a linguagem de acordo com a situação comunicativa, de forma didática, por meio da comparação com a situação prática do dia a dia, comparando a prática da linguagem à escolha de vestimenta adequada ou não à situação de interação, fazendo um contraponto com situações formais e informais, a partir da interpretação de uma tira.

Figura 3 - Atividade retirada do livro didático analisado



No capítulo dedicado a explicar a variação linguística, os autores propõem alguns conceitos e explicam que “A tira cria humor a partir do conceito de adequação e inadequação das roupas”. Explicam que “com a língua não é diferente: variamos o emprego da língua de acordo com a situação” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 39).

Figura 4 - Abordagem didática para variação estilística



Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 39

Ao apresentar os tipos de variação linguística, o capítulo aborda os condicionadores extralinguísticos que podem ocasionar a variedade, como região, escolaridade, classe social e diferenças históricas. Os autores apresentam o conceito de forma adequada, salientando que “diferenças geográficas têm relação com variações da língua”, sendo que a região onde provavelmente reside o falante não pode ser o único condicionante para a variação da língua, conforme explica Coelho et. al (2015).

A fim de explicar as diferenças linguísticas condicionadas pelo fator regional, os autores utilizam, como na maioria dos livros didáticos, uma tirinha do personagem Chico Bento, criação de Maurício de Sousa e uma letra de música de Adoniran Barbosa.

Figura 5 - Explicação para condicionadores extralinguísticos



Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 40

É válido salientar a crítica feita a esse tipo de procedimento, adotado também pelo livro analisado, uma vez que tais construções não são representantes autênticos das variedades linguísticas explicitadas e transitam na esfera artística e poética, na qual se verificam construções de sentido próprias de suas finalidades estético-artísticas (BAGNO, 2007 p. 120).

O fenômeno da troca do l pelo r, em palavras como “discurpa”, está adequadamente explicado pelos autores, pois pode ser classificado como “pertencente a usos privativos de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa”, conforme explica Bortoni-Ricardo (2005, p. 57). Porém, faltou aos autores explicar sobre “dialeto caipira”, uma vez que foi a primeira vez que tal expressão apareceu no material e os alunos podem inferir que apenas o falar rural seja passível de variação.

O capítulo discorre sobre a variação entre fala e escrita e sobre o grau de monitoramento em uma explanação expositiva de conceito. A partir da explicação dada, é possível identificar a consonância com as teorias sociolinguísticas, que reconhecem as diferenças entre as modalidades de uso da língua em uma relação não dicotômica entre fala e escrita, conforme Coelho et al (2015). Há, nos conceitos apresentados pelos autores do livro didático analisado, consonância com a teoria defendida por Coelho et al (2015, p.45) em relação à variação estilística, ao salientarem que “um mesmo falante pode usar diferentes formas linguísticas dependendo da situação em que se encontra.”

Após apresentar os conceitos que julga necessários para a compreensão do tema variação linguística, o livro didático busca retomá-los com atividades de interpretação da canção de Adoniran Barbosa, Saudosa Maloca, propondo que os alunos identifiquem palavras na letra da música que representem as categorias de algumas das variedades estudadas:

Fragmento 1:

1. Na letra o locutor lamenta o problema que ele e seus amigos estão enfrentando.

a) Que tipo de problemas enfrentam?

b) Pela linguagem, qual é o provável perfil socioeconômico e cultural do locutor e de seus amigos?

2. Identifique no texto:

a) Duas palavras que se associam ao dialeto caipira;

b) Variação linguística ocasionada por baixa escolaridade;

c) Exemplos de língua oral informal.

3. Uma letra de música é uma obra de criação artística e nem sempre corresponde à realidade linguística. Observe estes versos da canção:

Foi aqui, seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímos nossa maloca

O emprego da palavra **construímos** é condizente com o perfil sociocultural da personagem que canta a canção? Justifique sua resposta.

4. Passe alguns versos da canção para a norma-padrão e compare-os a canção original. Ela ainda continuaria tendo a mesma expressividade na norma-padrão? Por quê?

Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 44

Para uma análise dos fenômenos de variação linguística, há uma proposta de que os conceitos apresentados no capítulo explicativo devam ser retomados na atividade, mediante uma proposta de atividade de compreensão de texto que apresenta variedade linguística. Conforme

explica Dionísio (2005), é uma tendência dos livros didáticos de Língua Portuguesa, em questões de compreensão textual, abordar o mesmo tipo de atividades interpretativas, perguntas de mera decodificação e de caráter subjetivo. Quanto à exploração da variação linguística no texto, Dionísio (2005, p. 81) aponta que há

Coleções que partem da utilização de exercícios para abordar as VL, parece haver uma tendência em recorrer a exercícios de gramática de uso, aqueles que solicitam a passagem de uma forma para outra, e a exercícios de gramática reflexiva, aqueles que solicitam a observação de características de cada variedade.

Sendo assim, as atividades de interpretação da música de Adoniran Barbosa, apesar de levantar os condicionadores sociais, externos à língua, de acordo com Coelho et al (2015), garantem, em parte, uma reflexão acerca do uso das variedades linguísticas, sem generalizar seu uso a determinado grupo, mas não representa uma situação real de uso da linguagem como prática interativa, fato que é explicitado no enunciado do livro didático, ao mencionar o caráter artístico do gênero textual em questão.

Para o objetivo da atividade que acreditamos ser o de verificar a apreensão dos conceitos abordados no capítulo, as atividades podem ser avaliadas de forma positiva, sobretudo, ao considerar que a linguagem pode representar o perfil socioeconômico e cultural dos indivíduos (BAGNO, 2007).

Na atividade citada acima (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 44), os autores solicitam a reescrita de alguns versos da canção para a norma-padrão, porém com o objetivo de comparar o efeito de sentido produzido pelas duas construções e a falta de expressividade decorrente do uso norma-padrão, suscitando, dessa forma, uma reflexão acerca do papel da variedade linguística e os efeitos de sentido atribuídos ao texto que constrói.

No capítulo dedicado ao tratamento do tema abordado na análise, encontramos boxes explicativos com questões relevantes sobre a heterogeneidade da língua portuguesa e a respeito da avaliação social condicionada ao uso das variedades de prestígio, além de abordar, de forma didática e reflexiva, o preconceito linguístico. No entanto, são insuficientes as atividades de reflexão acerca do contínuo entre fala e escrita e quanto ao uso mais ou menos monitorado da língua, assim como atividades que abordam as mudanças históricas por ela sofridas. Uma vez que, há apenas uma exposição do tipo de variação, mas não se aborda de forma sistemática a

relação entre fala e escrita ao longo do volume, com atividades que promovam situações de oralidade em diversas situações de uso da língua.

Não podemos desconsiderar o tratamento anedótico de algumas variedades as quais menciona Faraco (2011), como podemos perceber com a representação da fala dos “caipiras mineiros” em texto retirado da internet, no qual os autores afirmam ser as “variedades linguísticas fonte de uma boa diversão”, conforme percebemos no exemplo de Cereja e Magalhães (2012, p.51):

Fragmento 2:

As variedades linguísticas também podem ser fonte de uma boa diversão. Conheça, por exemplo, um pouco do Dicionário *mineirês/português*, que procura registrar o modo de falar do caipira mineiro. Depois reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escrevam vocês também um pequeno dicionário com termos de sua região. Deem um nome a ele.

BELZONTCH: capitar do Estado.
 CADIQUÊ?!: assim tentanu intendê o motivo...
 DEU: o mezzz qui “de mim”. Ex.: “Larga deu, sô!”
 ÉMEZZZ?!: minerim querênu cunfirmá (É mesmo?)
 DEUSDE: desde. Ex. “Eu sou magrelim deusde rapazim!”
 IM: diminutivo. Ex. lugarzim, piquininim, bonitim.
 MINERIM: nativo duistadiminss
 NEMÊZZZ?!: minerim buscando concordância c’as suas ideia...
 NIMIM: o mêz qui “em mim”. Ex.: “Nóoo, ce vive garrádu nimim, trem!larga deu, sô!”
 OIÓ, TÓ: olha aí!; olha, toma!
 ÓIQUI: minerim tentano chaá atenção pra alguma coizz.
 PÃO DI QUÊIJJ: cêis sabe: cumida fundamental que disputa c’o tutu a preferência na mezz minêr.
 PÓPÓPÓ: mineira perguntando pro marido se “pode pôr o pó”
 PRESTENÇÃO: é quano um mineirinho tá falano mais cê num tá ouvino.
 SÔ!: fim de qualquer frase. Ex.: “Cuidadaí, sô!”
 TREM: qué dizê qualqué coizz que um mineirinho quizé.
 TUTU: mistura de farinn de mandioca cum feijão massadim. Bom dimais da conta!
 UAI: corresponde a “ué” dos paulistas. Ex.: “Uai é uai...uai!”

Fonte: Cereja; Magalhães, 2012, p. 51.

Nesse sentido, Faraco (2011) mostra como a variação linguística é marginalizada nos livros didáticos:

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a “cultura do erro” como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões lingüísticas da história das comunidades de cada região. (FARACO, 2011, p. 8).

A abordagem dos autores sobre a variedade lingüística dos “caipiras mineiros” revela os estereótipos criados a partir da linguagem de grupos estigmatizados socialmente e pode acarretar preconceito lingüístico e social.

Apesar de propor a criação de um dicionário de termos da região onde o aluno mora, o exemplo para a atividade reforça estereótipos e desconsidera vários aspectos que devem ser levados em conta ao abordar variedade lingüística como o contínuo de oralidade e letramento, rural e urbano, menos e mais monitorado, conforme explica Bortoni-Ricardo (2005), não promovendo uma reflexão a respeito dos usos da língua.

Esgotada a análise do capítulo que se dedica a apresentar de forma mais sistemática o conceito de variação lingüística, passemos à análise do restante do material.

No decorrer do volume, encontramos um capítulo que se dedica a apresentar o conceito de variedade lingüística de forma sistemática e a abordar suas facetas com base em atividades até aqui analisadas. Verificamos, também, que há menção ao caráter variável da língua ao longo do volume. No entanto, as atividades que se propõem a discorrer sobre o tema sempre abordam a questão da linguagem formal x linguagem informal, polarizando as ocorrências de monitoramento da língua, desconsiderando o contínuo de que fala Bortoni-Ricardo (2005), quando salienta a importância de não colocarmos em pontos extremos as realizações falada ou escrita da língua, uma vez que, dependendo da situação comunicativa em que se encontra o usuário, este não alcançará o registro máximo de formalidade, mesmo em situações de maior monitoramento de uso.

Portanto, o contínuo de monitoramento deve ser considerado quando se trata de variação estilística, visto que um indivíduo vai adequar sua linguagem dependendo da situação de interação em que se encontra. Outros fatores externos, além do monitoramento intrínseco, condicionam o uso que se faz da língua.

Bagno (2007) também afirma que, em se tratando de variação estilística, devemos considerar o contínuo de monitoramento, que, no momento da interação verbal, pode ser maior ou menor, dependendo da fusão de vários fatores de ordem lingüística e extralingüística. Assim,

não podemos polarizar os níveis de registro em formal ou informal, como querem supor os autores da coleção analisada. Essa polarização é verificada entre norma padrão e linguagem popular ou linguagem informal e norma-padrão em diversos exercícios no material analisado.

Ao longo do volume ainda encontramos questões de interpretação textual questionando a respeito da linguagem empregada por personagens, com o intuito de tratar, em algum momento, de variação linguística: atividades de compreensão textual e interpretativas, que questionam quanto à adequação da linguagem à situação de interação comunicativa, quanto ao uso da norma-padrão e de identificação da variedade linguística empregada por personagens de uma anedota (Cereja e Magalhães, 2012, p. 92-93).

Figura 6 - Texto para atividade de interpretação



Verbos

A professora disse para a Mariazinha:

- Mariazinha, me dê um exemplo de verbo.
- Bicicreta! — respondeu a menina.
- Não se diz “bicicreta”, e sim “bicicleta”. Além disso, bicicleta não é verbo. Pedro, diga você um verbo.
- Prástico! — disse o garoto.
- É “plástico”, não “prástico”. E também não é verbo. Laura, é sua vez: me dê um exemplo correto de verbo — pediu a professora.
- Hospedar! — respondeu Laura.
- Muito bem! — disse a professora.
- Agora, forme uma frase com esse verbo.
- Os pedar da bicicleta é de prástico!

(http://criancas.uol.com.br/piadas/piadas_aula.htm. Acesso em 12/1/2010.)

Figura 7- Atividade de interpretação extraída do livro didático

7. A professora pede um exemplo de verbo aos alunos. Por que as respostas de Mariazinha e de Pedro estavam erradas? nao e verbo, "forme uma frase com esse verbo".
Porque as palavras "bicicreta" e "prástico" são substantivos.
8. A professora faz a pergunta a Laura e inicialmente considera correta a resposta dela.
- a) O que a professora supôs ao ouvir a resposta de Laura? Ela supôs que Laura tivesse dito o verbo *hospedar*.
- b) O que Laura tinha em mente quando respondeu? Ela tinha em mente o substantivo "pedar".
- c) Quando a professora compreendeu a resposta de Laura? Somente quando Laura criou a frase "Os pedar da bicicleta é de plástico".
9. Observe as respostas dos três alunos. O que há em comum na fala dos três? Os alunos trocaram a letra / pela letra r.
10. Esse tipo de fenômeno é característico de uma variedade linguística. Que tipo de variedade, na anedota, os três alunos utilizam? Utilizam o dialeto caipira.
11. Considerando a resposta à questão anterior, você acha mais provável que a aula estivesse acontecendo em uma zona rural ou em uma zona urbana? É mais provável que estivesse acontecendo em uma zona rural. Professor: Lembre que a aula poderia também estar ocorrendo em zonas urbanas que abrigam imigrantes, onde as crianças aprendem o dialeto caipira pela convivência familiar e até pela convivência na própria comunidade.
12. Embora se intitule "Verbos", o texto não se refere a verbos. Fica em evidência outra classe de palavras, e nisso reside a graça da anedota. Qual é essa classe de palavras? A classe dos substantivos.

Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 93

Ao realizar o questionamento quanto à variedade empregada por personagens da anedota apresentada no livro, a partir da constatação de que os alunos (personagens do texto analisado pela coleção didática) fazem a troca da consoante l pela consoante r em palavras como *bicicreta*, processo fonológico conhecido como rotacismo (BAGNO, 2007), espera-se que os alunos identifiquem a variedade linguística dos participantes do diálogo transcrito na anedota, assim como a região em que vivem, por meio da forma como falam, condicionando uma possível resposta, a de que apenas falantes do dialeto caipira representam em sua fala o rotacismo, conforme resposta do Manual do Professor. Há uma interpretação equivocada dos fenômenos linguísticos, uma vez que o "rotacismo nos encontros consonantais é característico das variedades estigmatizadas de todo o Brasil" (BAGNO, 2007, p. 144-145), podendo ser encontrado nos falares rurais ou urbanos e não apenas rurais como querem fazer crer os autores.

Percebemos que houve, por parte dos autores, uma preocupação em reforçar a ideia de que a linguagem varia de acordo com a situação, pois abordam, em atividades interpretativas,

exercícios que levam em consideração o uso da língua no contexto sociocomunicativo, porém desconsideram outros aspectos que poderiam ser levados em consideração no texto, como, por exemplo, o fato do vocábulo Hospedar ter sido empregado como verbo, privilegiando-se a escrita ortográfica sem uma explicação para os fenômenos linguísticos que motivaram o personagem a fazer a escolha pela forma “os pedar”.

Encontramos esse tipo de exercício três vezes, demonstrando que subjaz na obra uma tendência a trabalhar de forma mais sistemática a variação estilística.

O volume deixa a reflexão a respeito da heterogeneidade e da mudança da língua a desejar, pois não apresenta atividades referentes à variação que ocorre entre fala e escrita, apenas expõe a existência de tal fenômeno. Também não estende a discussão acerca da variação decorrente das diferenças históricas ou classe social.

O capítulo dois da unidade um, apesar de apresentar conceitos importantes, se perde, uma vez que apresenta muita teoria que não é colocada em prática em exercícios de reflexão linguística nos capítulos subsequentes. Apenas são feitas, de forma esporádica, menções à variedade linguística em termos de produção escrita ou em textos que não configuram uma situação real de uso da língua.

Acreditamos que deve ser levado em consideração o nível de escolaridade dos alunos beneficiados pelo volume didático, fato que nos faz apreciar o tratamento didático oferecido pela obra analisada, uma vez que o conteúdo é exposto de forma didática, de fácil entendimento, porém o tema variação linguística não deve ser restrito ao tratamento estilístico em registro formal ou informal de uso. Deve gerar discussões e reflexões sobre a prática social da linguagem e motivar os alunos a buscarem uma compreensão efetiva da língua materna com a apresentação de situações mais próximas da realidade linguística.

Foi possível constatar, com a análise feita, que a prática normativa ainda está arraigada no livro didático. Apesar dos conceitos apresentados estarem de acordo com a teoria da sociolinguística variacionista, os autores não utilizaram situações reais de fala para exemplificar os fenômenos de variação, conforme já havia sido identificado por Lima (2014) em análise feita em edições anteriores da coleção.

Constatamos que os autores, apesar de incluírem o tema conforme orientação das diretrizes nacionais para o ensino de língua portuguesa, mantêm a superficialidade do tratamento

quando restringem a um capítulo os conceitos teóricos de variedade linguística e, em atividades de análise linguística, apenas mencionam um tipo de variação de forma esporádica.

O volume analisado abandona a noção de certo e errado e enfatiza bastante o conceito de adequação e inadequação, o que consideramos um avanço importante no tratamento didático do uso da língua que, por ser dinâmica, deve ser considerada em todos os contextos de uso e em aspectos comunicativos e interacionais.

A norma culta, na modalidade escrita, recebe grande destaque no livro didático. Salientamos a consciência quanto ao papel da escola em desenvolver o conhecimento de outras variedades que não a vernacular, porém tal tarefa deve ser desenvolvida de forma a não afastar o aluno da reflexão que é necessária ser feita sobre a língua.

A heterogeneidade da língua se manifesta de diferentes formas, em decorrência de diferentes fatores. Portanto, os alunos devem ser capazes de reconhecer o caráter mutável e dinâmico da língua, propiciando-lhes, dessa forma, aulas de língua portuguesa muito mais interessantes e atrativas, uma vez que, ao reconhecer a língua como prática social e interativa, o aluno reconhece, também, seu papel enquanto sujeito usuário dessa linguagem viva e diversificada.

O livro didático “Português Linguagens” avançou em alguns aspectos no tratamento da variação linguística, sobretudo no abandono da noção de certo e errado e na apresentação de material complementar digital que acompanha o material impresso, contendo entrevista com linguistas renomados, abordando o tema do preconceito linguístico.

Com base na análise realizada, observamos que o material, mesmo diante das orientações dos documentos oficiais (PCN), possui um reduzido número de atividades relacionadas à investigação dos fenômenos de variação linguística, as discussões sobre o tema ficaram restritas a um capítulo do livro e foram encontradas apenas questões interpretativas relacionadas aos níveis de registro da linguagem e uma questão sobre as diferenças entre a linguagem coloquial e a norma padrão para registro escrito do grau do substantivo.

Dessa forma concluímos que a análise linguística proposta pelos autores se concentra nas atividades de interpretação e compreensão da construção textual. Apesar dos avanços, acreditamos que ainda há muito a ser feito para a implantação de uma pedagogia da variação linguística nas aulas de português e sua efetiva inserção nos livros didáticos. Com isso o professor deve assumir seu papel de pesquisador e buscar meios de sanar essa deficiência nos

manuais didáticos, procurando implantar em sua prática a consciência da diversidade linguística com a responsabilidade de oportunizar ao educando um aprendizado efetivo da linguagem enquanto prática social e interativa, garantindo, dessa forma, que os alunos possam alcançar a competência linguística e comunicativa, por meio da reflexão e investigação dos aspectos que constituem a língua.

4.2. LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

A fim de reconhecer os desvios de ortografia presentes nos textos dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola de Uberaba-MG, propusemos a eles que elaborassem um texto, relatando uma experiência que julgassem ser relevante e marcante em suas vidas e que quisessem compartilhar com seus colegas de classe.

Foram coletadas 28 produções escritas que foram realizadas pelos alunos em sala de aula. A partir da realização dessas produções, identificamos e analisamos os desvios ortográficos que os alunos apresentaram ao escrever e selecionamos os desvios em uma análise quantitativa e qualitativa. Não contamos quantas vezes o desvio ocorreu nas produções, desse modo, os desvios apresentados nas análises que serão apresentadas foram contados uma única vez, visto que o propósito da análise qualitativa é investigar e discutir tais ocorrências e suas implicações para, a partir dessa análise, levantar propostas de intervenção pedagógica para sanar os desvios analisados.

Das produções escritas coletadas, foi possível retirar um total de 327 desvios¹⁰ de ortografia, que foram classificados, inicialmente em dois grupos, conforme proposto por Bortoni-Ricardo (2005). Vale ressaltar que, na subcategorização dos desvios, alguns casos, classificados como ocorrências do tipo 4, podem aparecer listados em mais de um grupo. Isso ocorre porque a mesma ocorrência pode apresentar mais de uma natureza, revelando processos fonético-fonológicos diferentes.

Assim, a partir de uma análise quantitativa, obtivemos um total de 124 desvios provenientes da natureza arbitrária do sistema de escrita, o qual se caracteriza por ocasião de troca ou omissão de letras e ainda algumas palavras grafadas com uma forma morfológica

¹⁰ Vamos considerar, nesta pesquisa, como desvios de ortografia, os registros que não estão de acordo com as convenções do sistema ortográfico, não consideramos aspectos de coerência e coesão textual que possam surgir, sendo, portanto, analisados os dados de natureza morfofonêmica, no nível da palavra.

diferente. Os desvios caracterizados por troca de letras podem ser exemplificados com a ocorrência de grafias do tipo como “doensas”, “ranxo”, “sabemdo”, dentre outras.

Esses desvios não representam uma transcrição dos hábitos da fala para a escrita, mas sim, conforme salienta Massini-Glagliari (1999), decorrem de uma hipótese de representação gráfica feita pelo aluno e podem ser motivados por diversos fatores, dentre os quais, muito bem exemplifica Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), devido ao “conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita”, o que pode impactar no processo de alfabetização pelo qual o educando está sendo submetido, segundo a própria autora enfatiza.

Os desvios que foram coletados e que poderiam ser encaixados na primeira categoria proposta por Bortoni-Ricardo (2005) foram subcategorizados por nós, uma vez, que ao realizar a análise dos desvios apresentados, verificamos que havia uma disparidade na ocorrência, mesmo nos desvios ortográficos, que não estão relacionados com a representação dos hábitos da fala para a escrita, dessa forma houve uma necessidade de explicar a ocorrência de tais grafias. A categorização proposta pode ser visualizada nas tabelas a seguir.

Algumas ocorrências com trocas ou supressões de grafemas, apesar de não comprometerem o significado da palavra no contexto no qual estão inseridas, podem causar dificuldade de entendimento no momento de decifrar a grafia, outras ocorrências alteram o significado da palavra e outras estão condicionadas diretamente com a relação equivocada de biunivocidade do sistema de escrita do Português Brasileiro (PB), em que não há sempre a correspondência de um fonema ser representado por uma única letra ou pode ocorrer de várias letras representarem um único fonema.

Dessa forma houve necessidade de dividir essa categoria de desvios do sistema de convenções da escrita e explicar as suas facetas. Assim, adaptamos a diagnose de desvios proposta por Bortoni-Ricardo (2005) em quatro grupos:

Tipo 1 - Desvios decorrentes de dificuldades de relacionar grafema e fonema. Exemplos: *bisicleta* para bicicleta; *ranxo* para rancho.

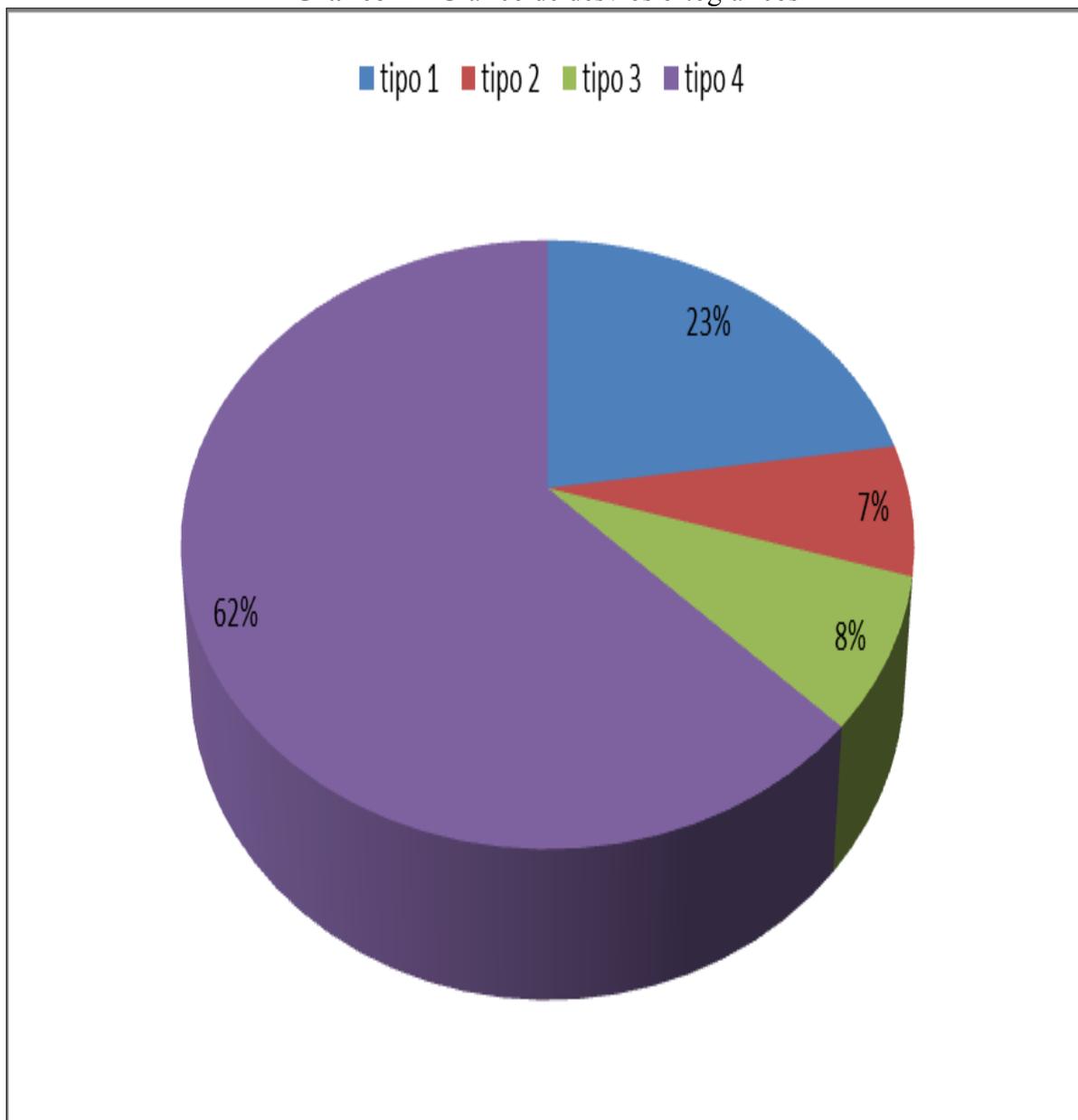
Tipo 2 - Explicação do processo vs. Fala do aluno: desvios que conseguimos explicar o processo, mas o aluno não fala da forma escrita. Exemplos: *agete*.

Tipo 3 - Outros casos de grafia desviante. Exemplo: *esfrido*, *apais*, *caranha*.

Tipo 4 - Transposição da fala para a escrita: desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita. Exemplos: *imbora*, *boua*.

Sendo que os três primeiros tipos estão inseridos no Tipo 1, proposto por Bortoni-Ricardo (2005), e pertencem à categoria de desvios que não estão associados à interferência da oralidade na escrita. A proporção entre os desvios relacionados à interferência da oralidade e os que se relacionam com a convenção ortográfica pode ser visualizada no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Gráfico de desvios ortográficos



Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2017

Assim o primeiro grupo (o que chamamos de Tipo 1) de desvios é composto por aqueles decorrentes de dificuldades de se estabelecerem relações entre grafema e fonema. Podemos constatar os seguintes casos na tabela 1:

Tabela 1 – Tipo I: Desvios decorrentes de dificuldades de relacionar grafema e fonema

Nossão (noção)	Sabemdo (sabendo)	Arumei (arrumei)
Erado (errado)	Misa (missa)	Conprei (comprei)
Nervoza (nervosa)	Cei (sei)	Ten (tem)
Grassa (graça)	Licho (lixo)	Picina (piscina)
Capus (capuz)	Desa (dessa)	Arumar (arrumar)
Churascos (churrascos)	Doensas (doenças)	Ganhou (ganhou)
Mecher (mexer)	Min (mim)	Mechendo (mexendo)
Pasa (passa)	Tenpo (tempo)	Cede (sede)
Recentimento (ressentimento)	Losa (louça)	Cural (curral)
Cachorinho (cachorrinho)	Ranxo (rancho)	Ums (uns)
Deser (descer)	Escala (escola)	Anciosa (ansiosa)
Conpramos (compramos)	Ninguém (ninguém)	Pissina (piscina)
Bachei (baixei)	Pcsina (piscina)	Esplicaram (explicaram)
Aumosar (almoçar)	Atraz (atrás)	Descauso (descalço)
Rosa (roça)	Dise (disse)	Emquando (enquanto)
Enjesada (engessada)	Pasei (passei)	Manhan (manhã)
Deceu (desceu)	Bisicleta (bicicleta)	Conssegua (consegua)
Fisemos (fizemos)	Conpramos (compramos)	Esaminaram (examinaram)
Tam (tão)	Enxer (encher)	Caregou (carregou)
Cuando (quando)	Há (a)	Iso (isso)
Empurando (empurrando)	Faso (faço)	Tamto (tanto)
Caro (carro)	Linpar (limpar)	Tamta (tanta)
Coíce (coice)	Con (com)	Conciguimos (conseguimos)
Cresendo (crescendo)	Homen (homem)	Viagei (viajei)
Negosso (negócio)	Numca (nunca)	Combrei (comprei)

As trocas ou uso indevido de letras observadas nas ocorrências acima não prejudicam o entendimento das palavras dentro do contexto no qual elas estão inseridas. Apesar de ainda não estabelecerem as relações entre grafema e fonema, os alunos estão fazendo suas hipóteses de escrita e demonstram a insuficiência no conhecimento das convenções do sistema ortográfico.

Por outro lado, há trocas e supressões que podem ser explicadas por meio de processos fonológicos. Mesmo assim, constatamos que o aluno não fala da forma como escreveu tais palavras. O que pode acarretar essas ocorrências pode ser a pouca familiaridade dos alunos com o sistema de escrita e a deficiência no processo de ensino-aprendizagem das convenções ortográficas, além de não ser descartada, nesses casos, a falta de hábito de revisão e leitura do próprio texto e o traçado das letras. É válido ressaltar que a grafia verificada nas ocorrências desse tipo gera mudança de significado, alterando completamente o sentido pretendido. É o caso das construções que podemos visualizar a seguir:

Tabela 2 - Tipo 2: Explicação do processo fonético-fonológico vs. fala do aluno

Partiga (partida)	Escapameto (escapamento) Tabém (também)
Filha (fila)	Bincamos (brincamos)
Coner (comer)	Cassa (casa)
Ebora (embora)	Quado (quando)
Aguma (alguma)	Allomotivo (altomotivo)
Agete (a gente)	Bate (bateu)
Briquedo (brinquedo)	Degital (digital)
Traquila (tranquila)	Direto (direito)
Anigo (amigo)	Prina (prima)
Lipado (limpando)	Retaurate (restaurante)
Finamente (finalmente)	Empurarar (empurrar)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Os desvios apresentados na tabela seguinte também não puderam ser considerados como interferência da fala na escrita, mas demonstram a pouca familiaridade dos alunos com a

modalidade escrita. Muitas trocas e supressões de letras acarretam construções com formas morfológicas diferentes que dificultam o entendimento e geram construções que não pertencem ao vocabulário da língua portuguesa. Optamos, por isso, em atribuir a essas ocorrências o *status* de outros casos:

Tabela 3 – Tipo 3: Outros casos de grafia desviante

Fii (fui)	Engração (engraçado)	Orra (hora)
Esfrido ¹¹	Agando (andando)	Apais (após)
Niha (minha)	Mois (nós)	Rou (roupa)
Caregeu (carreguei)	Avagar (devagar)	Lalacha (bolacha)
Estarassa (estourasse)	Camisondo (começando)	thalalar (trabalhar)
Sorinha (sozinha)	Xugui (cheguei)	Postiu (partiu)
Briquido (brinquedo)	Traqulos (tranquilos)	Arrundo (arrumando)
Enjodo (enjoado)	Qure (queria)	Merhulem (mergulhei)
Caranha (caramba)	Mome (nome)	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Apenas duas ocorrências de desvios como os que apontam a “diferença ortográfica do sufixo número pessoal da terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado “ão” quando é tônico e “am” quando é átono” (BOTONI-RICARDO, 2005, p.54) foram encontrados nas produções analisadas.

Seguindo a classificação dos desvios encontrados, obtivemos um total de 194 desvios do chamado Tipo 4, composto de desvios provenientes da transcrição dos hábitos da fala para a escrita. Nesse grupo os alunos escrevem como pronunciam as palavras, como é possível verificar com as ocorrências de “imbora”, “treno”, “garupera”, dentre outras.

Os desvios que consideramos do Tipo 4, estão relacionados à dificuldade de separação entre fala e escrita, o que acarreta a transposição de hábitos da fala para a grafia, fazendo com que o aluno escreva exatamente como fala, como por exemplo, “colera” no lugar de coleira e

¹¹ Não conseguimos identificar o significado e a forma ortográfica dessa palavra.

“boua” em vez de boa. Como podemos observar no gráfico 8, essa categoria de desvios (Tipo 4 – Transposição da fala para a escrita) foi a que apresentou maior recorrência nas produções escritas analisadas, ou seja, há a influência da oralidade e da variedade linguística na escrita dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, no contexto pesquisado. Para analisar esses desvios, foi necessário levar em consideração as regras fonológicas que motivaram tais ocorrências, uma vez que

Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto de aprendizagem do português padrão. Os “erros” que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão. (BORTONI-RICARDO, 200, p. 53).

Assim, os desvios pertencentes à categoria descrita aqui como Tipo 4 foram classificados mediante sua motivação fonético-fonológica, assim como influência sociolinguística que motiva tais desvios.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), para esse tipo de classificação, que envolve a transposição de hábitos da fala para a escrita, é de suma importância investigar o perfil sociolinguístico dos alunos, pois fatores linguísticos e extralinguísticos podem influenciar na utilização ou não das regras fonológicas que vão culminar na ocorrência dos desvios desse tipo.

A partir da constatação da preponderância dos desvios ortográficos provenientes da transcrição dos hábitos da fala para a escrita, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos, no âmbito dos processos fonético-fonológicos que norteiam tais desvios ortográficos. Cabe lembrar, como já mencionado, que a influência da fala na escrita não se dá de forma aleatória, conforme afirma Cagliari (2009, p. 53), visto que os “erros cometidos pelos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala”, desse modo quando o aluno realiza uma construção como “veiz”, associada ao modo como pronuncia, baseia-se à forma fonética para realizar a escrita ortográfica, motivado por um processo fonético-fonológico específico, que pode ser variável ou não.

Diante disso, ao analisar as 194 ocorrências de desvios ortográficos do tipo 4, presentes nos textos escritos pelos alunos, constatamos que os desvios cometidos foram norteados por diferentes processos fonéticos-fonológicos, Vejamos:

Tabela 4 - Hipossegmentação

Domel (do meu)	Praminha (para a minha)	Natarrefa (Na tarefa)
Eugostei (eu gostei)	Jogarbola (jogar bola)	Ssona (só na)
Vaitratar (vai tratar)	Ganheio (ganhei o)	Pro (Para o)
Lafora (lá fora)	Prala (para lá)	Denos (De nós)
Começoi (começou e)	Iai (E aí)	Pufavor (Por favor)
Donada (do nada)	Derepente (De repente)	Acaza (A casa)
Buzioa (buzinou a)	Derrepente (De repente)	Euma (E uma)
Oque(O que)	Comedo (Com medo)	Pela (para ela)
Pofavor (por favor)	Agente (a gente)	Eai (E aí)
Umpoco (Um pouco)	Indeus (Em Deus)	Encima (Em cima)
Comfé (Com fé)	Nodomingo (No domingo)	Ifrente (Em frente)
Deu (de eu)		

Fonte: Das Autoras, 2017

Além da hipossegmentação, encontramos, ainda, a hipersegmentação, como podemos perceber na tabela seguinte:

Tabela 5 - Hipersegmentação

Em bora (Embora)	Até que fim é (Ate que enfim)
Com nosco (Conosco)	E u (Eu)
Em baixo (embaixo)	Piguis comde (Pique esconde)
Um ma (uma)	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

A regra para reestruturação silábica que ocorre na fronteira das palavras fonológicas e que ocasiona o desvio ortográfico da hipossegmentação ocasiona a ressilabificação decorrente do fenômeno fonológico sandi, que vai acarretar a transformação de estruturas silábicas causadas, em geral, pela queda de vogais que “se aplica em formas justapostas e tem como motivação ajuntar ou agregar formas adjacentes” (SILVA, 2015, p. 198).

Para Bortoni-Ricardo (2005), é complicado para o aluno que não estabeleceu a relação entre fala e escrita a diferenciação entre vocábulo fonológico e vocábulo mórfico, o que gera a grafia hipossegmentada das palavras em um único vocábulo formal, podendo ocorrer o processo inverso por motivações prosódicas, os alunos não reconhecem os limites gráficos das palavras e as hipersegmentam.

Outro processo encontrado:

Tabela 6 - Monotongação

Fejoada (feijoada)	Pergunto (perguntou)
Pedaleria (pedaleira)	Colera (coleira)
Garupera (garupeira)	Cachoera (cachoeira)
Treno (treino)	Disparo (disparou)
Chego (chegou)	Empino (empinou)
Bejo (beijo)	Brinco (brincou)
Dinhero (dinheiro)	Bachei (baixei)
Poquinho (pouquinho)	Chogue (joguei)
Umpoco (um pouco)	Vei (veio)
Num (não)	Te do (lhe dou)
Estuque (Estuquei)	Fera (feira)
Cuxilo (cochilou)	Ti (tio)
Losa (louça)	Negosso (negócio)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Foi bastante produtiva a ocorrência desse tipo de processo fonético-fonológico na escrita dos alunos, demonstrando como a oralidade é marcada na escrita. Desvios desse tipo são classificados por Bortoni-Ricardo (2005) como indicadores de variedades sociais, podendo ocorrer com mais frequência em registros não monitorados em todas as regiões do país.

Nos textos analisados, encontramos alguns casos em que os alunos escrevem marcando o processo fonético-fonológico da ditongação, no qual há a inserção de uma semi-vogal (glide) após uma vogal.

Tabela 07 - Ditongação

Apois (após)	Boua (boa)
Nois (nós)	Bão (bom)
Atraiz (atrás)	Aseleirou (acelerou)
Veiz (vez)	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

No português brasileiro (PB), esse fenômeno é variável, conforme Silva (2015), e pode ocorrer em alguns dialetos, geralmente em vogais tônicas em final de palavra ou em vogais tônicas seguidas de consoantes palatais.

Outros processos recorrentemente grafados nos textos analisados foram o alçamento das vogais pré e postônicas e a harmonia vocálica, como é possível perceber nas tabelas 08 e 09.

Tabela 8 - Alçamento

Vumitei (vomitei)	Catu (cato)	Au (ao)
Almusar (almoçar)	Munitor (monitor)	Recentimente (recentemente)
Imbora (embora)	Istranhei (estranhei)	Insinei (ensinei)
Muida (moída)	Escureguei (escorreguei)	Conciguimos (consequimos)
Discontaram (descontaram)	Durmir (dormir)	Indeus (Em Deus)
Nu (no)	Si (se)	Burracha (Borracha)
Us (os)	Trupiquei (tropecei)	Di (dei)
Pufavor (por favor)	Cheguu (chego)	Tavo (estava)
Du (do)	Di (de)	Club (clube)
	Muntamos (montamos)	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Tabela 09: Harmonia Vocálica

Filis (feliz)	Hipilético (Epilético)
Bichiga (bexiga)	Pigui pega (Pique-Pega)
Piquiniqui (piquenique)	Pigui gelo (pique-gelo)
Piguis comde (pique- esconde)	Pigui fruta (Pique-fruta)
	Ifrente (em frente)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

O alçamento e a harmonia vocálica são um processo de assimilação de traços que consiste na neutralização das vogais. Segundo Silva (2014, p. 49):

No contexto postônico, o alçamento é sistemático e presente em praticamente todas as variedades do português brasileiro. O alçamento também pode ocorrer em posição pretônica. Alguns estudos do português brasileiro indicam que o alçamento de vogais médias pretônicas é regulado socialmente, por parâmetros sociolinguísticos, combinados com princípios de harmonia vocálica. (SILVA, 2015, p. 49).

Portanto, é natural a recorrência desses fenômenos na escrita dos alunos do sexto ano, que estão construindo suas hipóteses de escrita ainda baseadas na forma como pronunciam as palavras.

Outros processos encontrados, ilustrados nas tabelas 10 e 11, indicam processos que envolvem os traços sonoros e não sonoros. Esses casos foram frequentes nas produções de alunos específicos.

Tabela 10 - Vozeamento

Vinal (final)	Pigui fruta (pique-fruta)	Vui (fui)	Figo (fico)
Vomos (fomos)	Piguis comde (pique-fruta)	Agui (aqui)	Azim (assim)
Voi (foi)	Pigui pega (pique-pega)	Emquando (enquanto)	Convete (confete)
Vicar (ficar)	Pigui gelo (pique-gelo)	Vicamos (ficamos)	Zabado (sábado)
Vicou (ficou)	Guando (quando)		

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Tabela 11 - Desvozeamento

Craças (graças)

Chogando (jogando)

Sombassão (zombação)

Fautamo (voltamos)

Chogue (joguei)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Os processos de vozeamento e desvozeamento se dão por assimilação de traços sonoros e surdos da vogal que segue as consoantes oclusivas, fricativas ou africadas. Nesses processos, o aluno não consegue distinguir os traços mais sonoros dos menos sonoros no momento da realização da sua hipótese de escrita. Isso faz com que cometa esse tipo de desvio.

Tabela 12 - Assimilação e degeminação do /nd/

Andano (andando)
 Correno (correndo)
 Chegano (chegando)
 Gritano (gritando)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Muito comum na fala, a degeminação do /nd/, quando dois sons se tornam um por assimilação, não foi muito proeminente nos textos analisados, demonstrando que os alunos já consolidaram o aprendizado a respeito dessa hipótese de escrita, fazendo a separação entre o que pertence ao campo da fala e ao campo da escrita referente a este tipo de fenômeno fonológico.

Ao analisar os textos, encontramos muitos casos de apagamento, dentre eles o apagamento do r em posição final. Esse processo fonético-fonológico é caracterizado pelo cancelamento de um segmento consonantal ou vocálico, segundo Silva (2015).

Tabela 13 - Apagamento do r final

Formas verbais	Substantivos/adjetivos
Morre (morrer)	Celula (celular)
Compra (comprar)	Melho (melhor)
Ri (rir)	Luga (lugar)
Fica (ficar)	
Mora (morar)	
Volta (voltar)	
Perde (perder)	
Ama (amar)	
Espera (esperar)	
Dormi (dormir)	
Tenta (tentar)	
Te (ter)	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

O apagamento do r em posição final, principalmente nas formas verbais, é muito comum no português brasileiro, em situações não monitoradas, sendo bastante produtivo o seu uso em todas as variedades do PB, por isso sua ocorrência já não é tão estigmatizada na fala, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2005).

Outros casos de apagamento foram identificados, como o do som nasal, juntamente com o alçamento da vogal /a/-/o/, o que gerou as construções “Comero”, “Chegaro”, e “casaro”, fator que aponta a interferência da oralidade e a desnasalização praticada pelos alunos no momento da escrita.

Tabela 14 - Nasalização e desnasalização

Tau (tão)	Muinto (muito)
Viaje (viagem)	Camisente (camisete)
Irma (irmã)	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Segundo Hora (2009, p. 42), em estudos realizados no âmbito da nasalidade, “há momentos em que ela é realizada e há momentos em que ela é apagada. Em geral, seu apagamento não é muito produtivo, sendo restrito aos itens lexicais com a terminações –em e –am”. Seu estudo mostra que há fatores que condicionam a desnasalização como a proeminência acentual na penúltima sílaba, sendo que o traço nasal se mantém de acordo com a tonicidade do contexto fonológico.

No caso dos desvios como “casaro”, Hora (2009) esclarece que, devido à terminação –am pertencer restritamente aos verbos, nos quais há frequentemente o apagamento da consoante final, há aí um condicionamento na elevação da vogal baixa, por isso a transformação da forma verbal em casaram para “casaro”.

Outros processos de apagamento ou supressão foram identificados no decorrer da análise dos desvios. Esses processos são considerados de estruturação ou reestruturação silábica, pois envolvem o apagamento, a queda de um segmento, seja ele uma vogal, uma consoante ou uma sílaba inteira.

Tabela 15 - Apagamento ou supressão - estruturação silábica

Teve (tivemos)	Acodei (acordei)
Tavo (estava)	Muxo (murcho)
To (estou)	Tropelou (atropelou)
Tava (estava)	Dou (doou)
Ta(está)	Comsamós (começamos)
Rancamdo (arrancando)	Brigado (obrigado)
Tabalhando (trabalhando)	Ganhamos (ganhamos)
Dento (dentro)	Lega (legal)
Pra (para)	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Mais uma vez os alunos demonstram, ao escreverem da maneira como pronunciam, as regras fonológicas que motivam suas hipóteses de grafia, desconsiderando as convenções do sistema ortográfico e as relações entre fala e escrita.

O apagamento que ocasiona alteração ou supressão do sufixo número-pessoal não foi muito produtivo nos textos analisados, sendo encontradas apenas três ocorrências: “Fomo”, “compramo” e “levamo”, assim como o apagamento da lateral /l/ em posição medial, que pode ser percebida nas ocorrências como “cocha” e “utimo”.

Já a semivocalização da lateral /l/ foi bem recorrente nas produções escritas analisadas.

Tabela 16 - Semivocalização

Vouta (volta)	Aumoçar (almoçar)
Voutaram (voltaram)	Soutou (soltou)
Voutei (voltei)	Causa (calça)
Voutamos (voltamos)	Descauso (descalço)
Voutar (voltar)	Pasteu (pastel)
	Aumoço (almoço)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Esse processo é bastante comum na escrita, segundo Hora (2009). Ele afirma que semivocalização se dá com mais frequência em posição final pelo fato de que na nossa língua

termos outras formas com a escrita semivocalizada, como degraú e véu. Então, os alunos fazem uma analogia.

No processo de escrita com base na fala, os alunos também fazem inserções, que podem ocorrer em posição inicial, medial ou no final dos vocábulos, como podemos verificar na tabela seguinte:

Tabela 17 - Inserção

Aprender (aprendi)	Peneu (pneu)
Iriarmos (iríamos)	Alevou (levou)
Gool (gol)	Querias (queria)
Laros (arroz)	Formos(fomos)
Parar (para)	

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017

Algumas formas, como “alevou” e “aprender”, segundo Bortoni-Ricardo (2005), pertencem à categoria de desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, provenientes de variedades submetidas à avaliação negativa e ao estigma social, assim como casos de abaixamento que foram possíveis constatar. Nas produções textuais analisadas, encontramos os seguintes casos de abaixamento: “posemos” (pusemos); “rogir”(rugir); “pelícola” (película); “responde” (respondi) e “marumbi” (Morumbi).

Nas produções analisadas encontramos apenas um caso de troca do r pelo l, caracterizando um rotacismo, com a escrita da palavra “Cabeleleiro” (cabelereiro); um caso de assimilação, no qual o aluno escreve “familha” (família); outro de despalatalização da palatal nasal, com a grafia da palavra “vihemos” (viemos); um de comutação, com a palavra “pedreste” (pedestre); e um de posteriorização, com a construção de “divesti” (divertir). Também houve uma ocorrência de hipercorreção com a palavra “Chegol” (chegou).

Com as ocorrências apresentadas nos textos dos alunos do sexto ano, foi possível verificar que, ao realizar suas produções escritas, os discentes cometem desvios motivados por processos fonético-fonológicos que regulam as realizações da modalidade falada da língua e também desvios que demonstram o conhecimento insuficiente acerca das convenções que regem o sistema de escrita, sobretudo sobre as regras do sistema ortográfico.

Os desvios ortográficos cometidos, são em sua maioria, os que se enquadram na categoria de desvios decorrentes da interferência de hábitos da fala para a escrita (o que chamamos de Tipo 4) e, nesse sentido, alguns processos fonético-fonológicos também foram mais proeminentes que outros na transposição para a escrita dos alunos.

Nossos dados apontaram como fenômenos fonético-fonológicos mais recorrentes: a hipo e hipersegmentação, a monotongação, o alçamento e a harmonia vocálica e o apagamento tanto do r em posição final e de outros segmentos, sejam vocálicos, consonantais ou silábicos. Essa análise dos desvios ortográficos favoreceu, ainda, o levantamento do perfil sociolinguístico dos alunos e, assim, subsidia a construção de um material didático adequado à sua realidade e às suas necessidades.

Dessa forma, os resultados obtidos nessa subseção auxiliam, junto com as respostas que obtivemos dos questionários de práticas e posicionamentos dos professores, na elaboração do Caderno de Atividades, que visa a minimizar os problemas na construção escrita ortográfica dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II.

4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Para subsidiar a criação do plano de intervenção, que foi desenvolvido após a análise dos desvios ortográficos observados nas produções textuais dos alunos, acreditamos ser relevante a análise dos posicionamentos linguísticos e ações didáticas dos professores diante de tais desvios ortográficos, uma vez que, apesar dos avanços dos estudos das pesquisas sociolinguísticas, sobretudo na perspectiva variacionista, apontando para a necessidade de se levar em consideração a heterogeneidade linguística no ensino de língua, ainda é precária a aplicabilidade dessa teoria na prática docente. Além disso, avaliando como tem sido o trabalho docente referente às práticas da escrita ortográfica e à variação linguística, podemos nortear, de maneira mais significativa, as propostas didáticas que buscam complementar o material didático utilizado pelo professor, de modo a contribuir de maneira mais efetiva para a prática docente, verificando quais são os pontos de maior fragilidade relacionados às relações oralidade e escrita e variação linguística.

Nesse sentido, esta seção se dedica a apresentar os resultados da investigação sobre como os professores de língua portuguesa se ocupam com questões referentes à variação linguística e

quais as estratégias utilizadas para trabalhar com os desvios de ortografia apresentados pelos alunos em suas produções textuais.

Para a investigação dos posicionamentos linguísticos e ações didáticas, os professores foram convidados a responderem um questionário composto de perguntas de ordem pessoal-profissional e de ordem didático-metodológica. (Apêndice E).

Responderam o questionário seis professores, dos quais três possuem licenciatura plena em Letras e os outros três são graduados em Pedagogia e todos atuam na Educação Básica, ministrando aulas de língua portuguesa. A média é de 12 anos de trabalho na carreira docente, podendo variar, uma vez que o profissional mais recente contou que leciona há seis anos e o mais veterano leciona há 22 anos.

Fizemos três perguntas a fim de investigar os posicionamentos dos professores acerca do trabalho com a variação linguística, com os desvios de ortografia e com a oralidade. Uma das perguntas buscava averiguar se o professor trabalhava questões relacionadas à variação linguística e como era a metodologia utilizada.

Todos os professores afirmaram, em suas respostas, que trabalham questões relacionadas à variação linguística nas aulas de língua portuguesa, porém a maioria não detalhou a forma como faz isso, apenas mencionou os instrumentos utilizados para abordar o fenômeno. Muitos mencionaram trabalhar com tirinhas, letras de músicas e com textos variados, de localidades e épocas diferentes. Um professor mencionou os alunos oriundos de outras regiões como justificativa para trabalhar a variação linguística em sala de aula¹².

Fragmento 01

“Sim. Com produções textuais, dramatização, pesquisa, leitura de textos variados, filmes e áudios.” (IP03).

Fragmento 02

“Sim, através de textos variados e de momentos históricos diferentes e variações escritas, é importante também trabalhar textos regionais [...]” (IP02).

¹² Para identificarmos anonimamente os professores participantes da pesquisa, criamos códigos a partir das primeiras siglas IP (Informante professor).

Verificamos ainda que o material mais utilizado pelos professores em sala de aula para discutir sobre variação linguística são as tirinhas, como é possível identificar pela quantidade de menção ao gênero utilizado para abordar a característica variável da língua:

Fragmento 03

“sim, trabalho a variação linguística em sala de aula, utilizando vídeos tirinhas, músicas.” (IP01).

Fragmento 04

“sim, através de gibis (tirinhas) e textos que apresentam aspectos interessantes de variação linguística.” (IP04).

Cabe mencionar que um professor, além de apontar o uso de quadrinhos nas aulas com variação, justificou a necessidade de trabalhar esse tema na escola devido ao fato de ter alunos oriundos de outras regiões do país:

Fragmento 05

“Sim, o tema está sempre em discussão, devido a chegada diária de alunos do Nordeste. Faço uso de HQ, textos, documentários, músicas, e interpretação dos mesmos”. (IP06).

Essa afirmação do professor ainda remete a constatações já discutidas por linguistas (FARACO, 2008) sobre o tratamento de variação linguística em sala de aula, ou seja, ao fato da variação linguística ainda estar simplificada à questão dialetal ou regional e que os professores, em detrimento dos avanços das pesquisas sociolinguísticas e das orientações dos PCN, ainda não incorporaram as teorias em suas práticas.

Em relação à questão número quatro do nosso questionário – em que apresentamos um texto com desvios de ortografia para verificar qual a postura do professor diante desses “erros” e também questionamos qual seria a estratégia utilizada para solucionar os problemas apresentados no texto – verificamos que os professores partem do princípio de que todos os desvios possuem a mesma motivação e não consideram os processos fonético-fonológicos presentes no português

brasileiro. Isso pode ser observado a partir das estratégias citadas pelos professores para “solucionar” os problemas referentes à ortografia encontrados nos textos dos alunos.

É relevante, ainda, destacar que os professores apontam as mesmas estratégias para desvios de naturezas diferentes (ou seja, os diferentes tipos de desvios são abordados da mesma forma). As estratégias mais apontadas para solucionar os desvios de ortografia foram: a consulta ao dicionário, exercícios de separação de sílaba e a transcrição de texto “com dialeto regional para a norma padrão/formal”. Vejamos:

Fragmento 06

“pediria para procurarem palavras no dicionário e descobrirem as diferenças de escrita e fazer um cartaz mostrando essas diferenças” (IP06).

Fragmento 07

“retomar a parte ortográfica (sílabas complexas); organização de ideias; transcrever o texto com dialeto regional para a norma culta (se necessário com a ajuda de dicionário); coesão e referência”. (IP01.).

Por fim, na questão cinco de nosso questionário, em que perguntamos se o professor trabalha com a oralidade e de que maneira esse trabalho é desenvolvido, observamos que a maioria dos professores respondeu que aborda a oralidade por meio da leitura ou debates, por meio de rodas de leitura, seminários e dramatizações. Esse trabalho é desenvolvido sempre tendo como suporte o texto escrito. As passadas de turno de fala, bem como as especificidades da modalidade falada da língua e dos gêneros orais não são consideradas. Desse modo, a oralidade na escola vem sendo confundida com a leitura, como é possível perceber com os seguintes fragmentos:

Fragmento 08:

Sim. Com: leituras dos alunos; leitura deleite; teatro; apresentações diversas. (IP01).

Fragmento 09:

Sim, por meio de roda de leitura, dramatizações, recontos de histórias utilizando-se de livros de literatura. (IP04).

O que nos faz constatar que há uma simplificação nas respostas dos professores que mais uma vez, não apontam a maneira como desenvolvem o trabalho com a oralidade, nem as questões que perpassam o trabalho reflexivo sobre essa modalidade da língua e sobre a sua relação não dicotômica (e sim contínua) com a escrita (MARCUSCHI, 2010).

Diante das respostas dos professores às questões propostas, podemos inferir que, embora a teoria sociolinguística já apareça nos PCN, na prática do ensino regular a tradição normativa ainda está arraigada nas metodologias dos professores de língua portuguesa.

Assim, acreditamos que seja necessário avançar nas pesquisas no âmbito da Sociolinguística Educacional e em busca de uma pedagogia variacionista (FARACO, 2011). Só assim, poderemos efetivamente contribuir para a discussão de metodologias que tornem o ensino de língua portuguesa mais eficaz e para a criação de materiais didáticos que possam subsidiar a prática docente de modo a promover o aprendizado significativo.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CADERNO DE ATIVIDADES

A partir da identificação dos tipos de desvios ortográficos apresentados pelos alunos do sexto ano em suas produções textuais e da análise do questionário aplicado aos professores para se refletir sobre o fenômeno da variação linguística e sobre os diferentes tipos de desvios de ortografia, como proposta de intervenção, propomos um caderno de atividades, destinado aos alunos, para que possa acarretar uma reflexão acerca da língua, levando-os a compreender a necessidade de adequação da linguagem considerando o contexto comunicativo, de modo que os alunos consigam analisar a relação entre as variedades linguísticas e os desvios presentes em suas produções textuais, para que, assim, possam compreender a necessidade de escrever de acordo com as convenções ortográficas, seguindo a norma culta de prestígio social e tornando-se proficiente em sua própria língua, comunicando-se de forma satisfatória e efetiva.

Assim, as atividades foram elaboradas com base na recorrência dos tipos de desvios ortográficos apresentados nas produções textuais analisadas, ou seja, priorizando aqueles que apresentaram maior preponderância; também consideramos a análise do livro didático do sexto ano que é utilizado pelo professor, uma vez que o Caderno de atividades serve como material complementar, além de, termos considerado as respostas dos questionários aplicados aos professores.

Para isso, o caderno de atividades conta com a seguinte estrutura:

- I. Apresentação;
- II. Conceitos teóricos: apresentação sucinta de alguns conteúdos;
- III. Proposta de Atividades sobre as relações entre texto falado e texto escrito e desvios de ortografia, conforme a categorização dos tipos de desvios realizada em seção anterior. (Primeiramente com orientações didáticas ao professor, seguidas das atividades destinadas aos alunos);
- IV. Recomendação de leituras ao professor.

Para que os alunos possam refletir sobre as especificidades que permeiam o texto falado e o texto escrito, a nossa proposta de intervenção consiste em atividades de comparação e transformação do texto falado em texto escrito, utilizando textos que representem uma situação de fala, considerando a variedade linguística.

Assim, os alunos poderão compreender o processo de transformação de uma representação para outra e serão capazes de refletir sobre como a oralidade pode interferir na escrita e vice-versa.

A partir do levantamento dos desvios cometidos, também constatamos a recorrência de desvios ortográficos relacionados à transposição de hábitos da fala para a escrita. Dessa forma, foi possível perceber que os alunos ainda não estabeleceram uma completa separação entre a oralidade e a escrita e seguem, ao grafar as palavras, o princípio fonográfico para realizar suas hipóteses de escrita, transgredindo, assim, a norma ortográfica, escrevendo da forma como pronunciam, revelando alguns processos fonético-fonológicos em sua grafia.

Dessa maneira, para que os alunos possam refletir sobre a norma ortográfica, propusemos algumas atividades focadas em processos fonético-fonológicos que são perceptíveis na escrita dos alunos de forma recorrente.

Com isso, os alunos podem construir, de forma significativa, o aprendizado acerca da norma ortográfica, para produzirem textos escritos de acordo com as especificidades dos gêneros solicitados.

5.1 ATIVIDADES APLICADAS EM SALA DE AULA

Nesta seção, apresentamos a descrição da aplicação das atividades em sala de aula. As atividades foram construídas a fim de compor um caderno de atividades para complementar o material utilizado no sexto ano do Ensino Fundamental. Além disso, também incluímos no Caderno de Atividades (Apêndice B) uma seção com orientações ao professor. Essa inclusão se deu com base no levantamento dos desvios ortográficos cometidos pelos alunos, a partir da análise feita do material didático e do questionário aplicado aos professores de língua portuguesa acerca da variação linguística, dos desvios ortográficos e da oralidade.

5.1.1 Aplicação da Proposta I

O enunciado da primeira proposta do caderno é:

PROPOSTA I: Levando em consideração que a escrita é uma tecnologia, invenção do homem para atender a uma necessidade, junte-se a um colega e crie um código linguístico próprio de

vocês. Juntos vocês devem construir um alfabeto para que os colegas tentem compreender e escrever um bilhete para outra dupla da sala usando o código criado pela dupla.

Essa atividade foi desenvolvida em uma turma de sexto ano do Ensino fundamental II com 33 alunos, com faixa etária que varia dos 11 aos 15 anos. Utilizamos três aulas de 50 minutos cada.

Para a realização da atividade foi feita a leitura do enunciado e explicamos como deveria ser o procedimento para a sua realização. Os alunos foram organizados em duplas e não comentamos sobre qual seria o objetivo da atividade.

Os alunos realizaram a atividade em uma folha separada, tanto para a construção do código, quanto para a produção do bilhete para outra dupla da sala.

Para construir os códigos linguísticos, baseando-se no alfabeto, os alunos utilizaram a criatividade e tivemos uma variação bastante satisfatória de códigos. Quando anunciamos a construção do bilhete, os alunos questionaram como os colegas fariam para compreender a mensagem. Então, esclarecemos que era necessário realizar a atividade primeiro para, depois, chegarmos a uma conclusão.

Após a criação do bilhete e sua socialização, explicamos o objetivo da atividade e discutimos a importância de uma norma ortográfica na comunicação escrita.

Os alunos demonstraram ter compreendido a necessidade de se escrever conforme as convenções ortográficas, pois perceberam que diante da variedade linguística que permeia nossa língua, seria muito complicado cada usuário escrever conforme sua variedade de fala.

5.1.2 Aplicação da Proposta II

O enunciado da segunda proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA II. Observem os dois textos a seguir: o primeiro, trata-se de um texto oral que representa uma conversa espontânea entre dois amigos. O segundo texto, trata-se da transformação da conversa espontânea em texto escrito.

Vocês devem observar as condições de produção que permeiam as representações da língua nos dois casos:

L1 escuta... vai pintar um show com Chitãozinho e Xororó

amanhã na PRAia cara... vamos? ((animado))

L2 onde? ((sem muito interesse))

L1 lá no Boqueirão...

L2 amanhã? ((já com ar de impossibilidade))

L1 é: vamos embora logo cedo?

L2 não dá cara... tô cheio de serviço até a cabe::ça...

L1 ah:: faz o possível pra dar conta pelo menos até a hora

do almo::ço... ((meio indignado))

L2 mas tá choven::do... ((eles iriam de moto))

L1 qual é cara? No Ano Novo eu descí na maior CHUva

e lá fez um sol legal... deu pra aproveitar a praia... e:: chuva faz bem... chuva

dá SO::Rte cara... vamos lá...

L2 vou pensar...

L1 tá bom mas ó... dá um je::ito... vamos lá:: pô você só traba::lha... qual é::?...

Convidei um amigo para ir à praia do Boqueirão, de moto, assistir ao show de Chitãozinho e Xororó que iria acontecer durante as comemorações do aniversário de São Paulo. Ele não aceitou o convite de imediato, alegando que estava com muito serviço. Fiquei indignado e pedi que ele fizesse o possível para dar conta até a hora do almoço, mas ele arrumou outra desculpa: a de que estava chovendo. Comentei com ele que no ano Novo eu tinha ido com chuva e que lá estava um sol tão bom que até deu para aproveitar a praia; além disso, disse-lhe que chuva fazia bem e que dava sorte, mas ele ainda assim disse que iria pensar. Tem gente que é complicada.

(FÁVERO, L.L.; OLIVEIRA, M.L.C; AQUINO, Z.G.O.de, 2012, p. 79-80)

1. A partir da observação dos dois textos, respondam às seguintes questões:
 - a) No primeiro texto, como é caracterizada a troca de turno de fala entre os interlocutores?
 - b) No primeiro texto, as perguntas feitas são respondidas de forma imediata. Por que isso é possível?
 - c) No primeiro texto o que representa as expressões entre parênteses?
 - d) Veja que no primeiro texto aparecem reticências em alguns trechos, como em “não dá cara... tô cheio de serviço até a cabe::ça...”. O que esse sinal de pontuação representa nessa situação de fala?
 - e) Outro sinal bastante utilizado na transcrição de uma conversa espontânea são os dois pontos duplos (::). Observando os trechos em que eles aparecem o que eles representam na transcrição da fala?
 - f) Algumas palavras são transcritas com pedaços em caixa alta: PRAai, CHUva. O que isso representa na transcrição da fala?
 - g) A partir da transformação que foi realizada no texto 2, é possível perceber que o narrador se tornou personagem. De quem seria a voz que o narrador do segundo texto assumiu ao transformá-lo em um texto escrito?
 - h) Ao realizar a transformação do texto falado em texto escrito, foram eliminadas algumas marcas que encontramos no texto falado. O que o autor do texto escrito eliminou?
 - i) Além de eliminar, o autor também fez acréscimos que não haviam aparecido no texto falado? Quais?
 - j) Em relação à organização/estrutura dos dois textos, houve diferença na forma de construção? Comente.

Para a realização da proposta II, entregamos aos alunos uma cópia dos textos e também uma cópia das perguntas. Primeiramente, discutimos um pouco a respeito dos textos para que eles pudessem compreender que o primeiro se tratava de uma transcrição de uma conversa espontânea entre dois amigos e que o segundo era uma retextualização do texto I, na qual o texto falado foi transformado em texto escrito.

Após os comentários iniciais, realizamos a leitura compartilhada dos dois textos, chamando a atenção dos alunos para se atentarem para as suas especificidades.

Para que respondessem às perguntas, fizemos também a leitura de uma a uma e eles foram respondendo, primeiro oralmente, e depois registraram as suas respostas para cada uma das perguntas. Assim, foi possível uma maior interação entre os alunos, que tiveram a oportunidade de opinar e refletir sobre cada uma das perguntas, de modo que todos ajudaram a responder as possíveis dúvidas.

Os alunos não apresentaram grandes dificuldades na realização da atividade, apenas com alguns termos contidos nos enunciados das questões que não são de uso rotineiro, mesmo assim respondiam prontamente aos questionamentos.

Em relação às duas primeiras perguntas (a; b), os alunos perceberam de imediato como são realizadas as trocas de turno de fala e como a interação face a face se dá de maneira mais imediata, devido à proximidade dos interlocutores, pois responderam que a troca de turno de fala é percebida com as notações “L1 e L2”; disseram, sobre a letra b: “porque estão frente a frente”, ou ainda, “porque é um diálogo e são amigos”.

Também foram bastante satisfatórias as respostas para as três questões finais (h; i; j), pois os alunos perceberam os traços suprimidos na transformação de texto falado em texto escrito, apontando a supressão dos sinais gráficos, dos apagamentos na grafia e o acréscimo de informações adicionais e de sinais de pontuação. Também conseguiram compreender a diferença estrutural, ao responderem que “o texto I tem L1 E L2 e é um diálogo e o texto dois é um texto normal”, ou “o texto II é parágrafo e o texto I, não” e “o texto 1 é informal e o texto 2 é formal.”

Após a realização da proposta II, discutimos sobre o contínuo de formalidade e informalidade. Também achamos necessário esclarecer que não é porque o texto está na modalidade escrita que será formal e nem porque um texto na modalidade falada será informal, esclarecendo que esses fatores dependem da situação comunicativa de produção, como o grau de intimidade entre os interlocutores, o ambiente e a intenção.

Também avaliamos coletivamente a proposta e os alunos se mostraram motivados e interessados em discutir mais sobre o assunto.

5.1.3 Aplicação da Proposta III

O enunciado da terceira proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA III. Atividade de produção escrita: Agora, vocês devem construir outro texto escrito a partir da observação da transcrição da conversação espontânea apresentada. Para isso, vocês devem assumir o ponto de vista de outro interlocutor, seja o outro participante do processo de interação apresentado ou mesmo um observador.

Para a realização dessa proposta, escrevemos no quadro o enunciado e utilizamos uma aula de 50 minutos. A atividade foi mediada, de modo que os alunos foram motivados a produzirem sua versão escrita do texto de forma crítica e reflexiva.

Iniciamos perguntando sobre de quem era a voz da transformação escrita da conversação espontânea que analisamos em aula anterior. Os alunos responderam que era do L1. Assim, explicamos como deveria ser realizada a atividade e os alunos, antes de iniciarem a produção escrita, questionaram se estavam fazendo da forma adequada, oralizando suas hipóteses. Percebemos, com isso, que muitos são inseguros quanto às suas habilidades, perdendo, em muitas situações, a autonomia na realização das atividades propostas.

Ao término, as produções foram recolhidas para serem devolvidas em aula posterior. Foi assim que fizemos a socialização das produções: os alunos leram os seus textos e a maioria conseguiu realizar a atividade de forma satisfatória. Constatamos que alguns apenas copiaram as falas dos locutores, mudando a organização textual, mas outros conseguiram inclusive acrescentar informações ao discurso de L2.

Após as leituras, discutimos sobre a produção, sobre as marcas de oralidade do texto escrito e ainda falamos sobre os possíveis motivos que levam os usuários da língua a produzirem textos escritos com marcas de oralidade, ao passo que os alunos chegaram à conclusão de que tal fato acontece porque estamos mais acostumados a falar do que escrever.

Também discutimos sobre a norma ortográfica e porque não é adequado, em determinadas produções escritas, escrever como se fala e os alunos compreenderam que a diversidade de pronúncias geraria uma dificuldade no entendimento do texto escrito, caso não houvesse a norma ortográfica.

5.1.4 Aplicação da Proposta IV

O enunciado da quarta proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA IV: Depois de observarem textos falados e textos escritos, vocês vão ouvir uma gravação (áudio) de um texto falado, coletado do banco de dados do Projeto Amostra Linguística do Interior Paulista – (ALIP-SP)¹³. Depois de ouvir a gravação, transcrevam o áudio que ouviram. Em seguida, analisem junto com os colegas e o professor o que é possível perceber de especificidade desse tipo de texto em relação a um texto escrito que representa uma narrativa, como o exemplo a seguir:

A festa das bonecas

Sofia e suas colegas da escola combinaram de fazer uma festa das bonecas. Cada uma levaria uma bonequinha, não importando se fosse grande ou pequena, loura ou morena, o importante era que ninguém faltasse. Todos os preparativos foram feitos e o dia tão esperado chegou. A festa estava muito divertida, parecia uma grande casa onde moravam muitas amigas. Tudo ia bem até perceberem a falta de Marcela, que estava do lado de fora.

– O que você está fazendo aí, Marcela?

– Não sei se posso entrar Sofia. Minha boneca está sem vestido.

Sofia respirou fundo e teve uma grande ideia: entrou e conversou com as outras meninas. Depois de alguns minutos, elas foram até a porta e cada uma deu um vestido diferente à Marcela.

– Marcela, temos um presente para você. Sua boneca terá um pouquinho de cada uma das nossas.

Marcela recebeu muitos vestidos e sua boneca acabou tendo mais roupas para trocar que todas as outras. Alguns vestidos ficaram grandes para a boneca e nem todos combinavam muito, mas essa foi a boneca mais bem-vestida que Marcela já teve.

Que bonito esse exemplo de amizade! A presença de Marcela era mais importante que as próprias bonecas. Você teria coragem de abrir mão de alguma coisa para fazer um amigo feliz?

LEMOS, Agatha. Nosso Amiguinho, jan. 2011, p. 38.

Após a análise, vamos registrar suas impressões sobre a transcrição do áudio realizada e em que se difere da narrativa apresentada. Para isso, vamos produzir uma tabela em forma de cartaz que ficará fixado na sala.

Modelo do Cartaz:

¹³ <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br/interna.php?Link=corpo.php&corpo=36>

MODALIDADES DE REALIZAÇÃO DA LÍNGUA	
TEXTO FALADO	TEXTO ESCRITO

Para a realização dessa atividade IV, foi necessário um tempo maior de aulas. Gastamos 04 horas/aulas para completar sua realização. Inicialmente, a proposta de audição da fala foi apresentada aos alunos e foi solicitado que eles trouxessem, em dia marcado previamente, um fone de ouvido de casa. Na data marcada, os alunos trouxeram os fones e cada um pode ouvir, de forma individual, o áudio em um computador portátil. Dessa forma, poderiam compreender melhor o conteúdo do áudio.

A atividade foi realizada em sala de aula e à medida que iam ouvindo o conteúdo, os alunos deveriam transcrever o áudio e voltar nos trechos inaudíveis, quantas vezes fossem necessárias.

Assim, fizeram uma primeira transcrição, mas muitos tiveram dificuldades em compreender o áudio na íntegra. Alegavam estar muito baixo, com muitos ruídos e incompreensível em alguns trechos.

Ao término dessa primeira etapa, foi necessário conversar com os alunos a respeito da fala contida no áudio, quais suas características, a fim de perceber o que os alunos conseguiram apreender daquela experiência.

Percebemos que muitos, no momento da transcrição, não registravam a fala com todas as suas características, alterando, em muitos momentos, o áudio original, colocando a sua versão do que havia ouvido.

Assim, em outra aula, ouvimos o áudio. Dessa vez, de forma coletiva para que pudéssemos discutir e compreender melhor o conteúdo, de forma que íamos transcrevendo a fala. Com isso, todos iam ouvindo e falando o que tinha percebido da audição.

A segunda etapa foi realizada de forma dialógica e os alunos participaram bastante, comentavam cada trecho ouvido e transcrito, davam suas opiniões acerca das palavras reduzidas e das repetições constantes na fala da informante. Exemplo desses comentários: “Nossa, essa menina só fala assim!”, ou ainda: “Nossa! Quanto então!”. À medida que os comentários iam surgindo, era feita uma intervenção para refletirmos sobre o assunto. Foram feitas perguntas, como: se era comum acontecerem essas repetições na fala, se falávamos com repetições também, ou quais traços da oralidade presentes na fala da informante eram comuns na fala do nosso cotidiano.

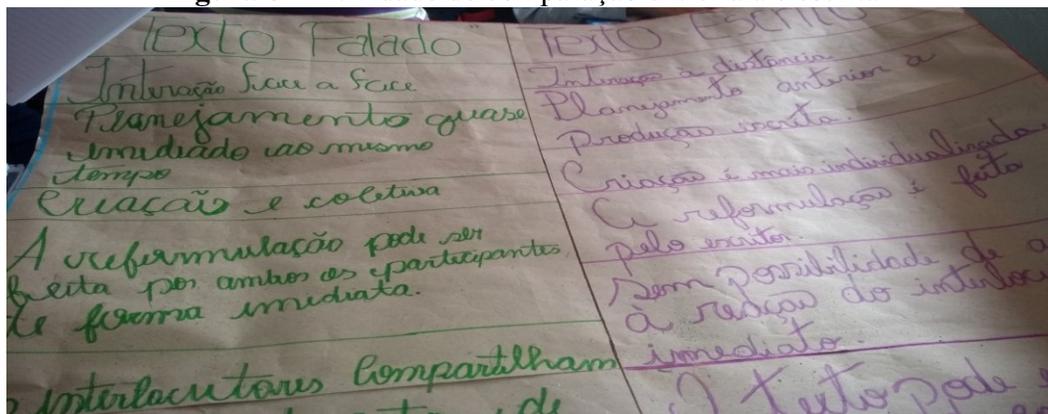
Também conversamos sobre a transcrição, sobre as pausas e hesitações marcadas por reticências e os alongamentos marcados por dois-pontos duplos e ainda sobre as reduções marcadas por parênteses.

Após a conclusão dessa etapa, passamos à construção da tabela em forma de cartaz, que deveria conter as especificidades das duas modalidades da língua, falada e escrita, de acordo com as condições de produção. Nesse momento foi lembrado o texto ouvido e foi apresentado aos alunos, por meio de cópias individuais, o texto escrito, a narrativa “A festa das bonecas”, para que comparássemos os dois textos e refletíssemos sobre suas diferenças e semelhanças.

Assim, após a leitura do texto escrito, foi desenhada a tabela no quadro e os alunos eram questionados a respeito das condições de produção do texto falado e do escrito. Os discentes eram instigados a responder por meio de perguntas, como: “Como se dá a interação no texto falado? E no texto escrito? É da mesma maneira, ou é diferente? Por quê?”; e ainda: “E o planejamento, qual modalidade que permite um planejamento maior no momento da produção, o texto falado ou o escrito?”; “Em qual texto os interlocutores podem ter acesso às reações um do outro?”; “Qual texto traz uma possibilidade maior de revisão/reformulação imediata?” e “Qual das duas modalidades é realizada de forma mais coletiva, e qual é mais individualizada?”. Vale ressaltar que os alunos eram constantemente questionados sobre o porquê das ocorrências apontadas por eles.

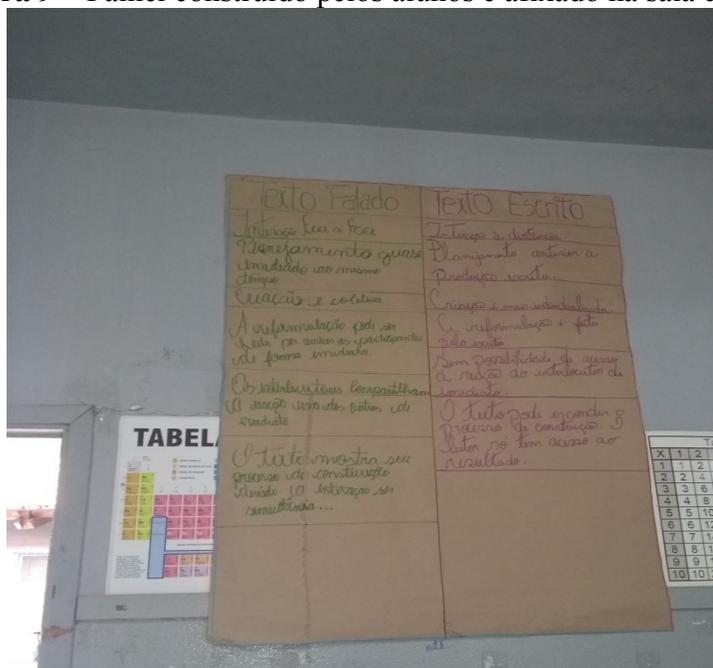
Após o registro das respostas no quadro, retomamos todos os aspectos levantados pelos alunos, tendo como escriba a professora. Alguns alunos confeccionaram o cartaz que foi afixado na parede da sala para servir como consulta sempre que necessário, conforme figura abaixo.

Figura 8 – Atividade de comparação entre fala e escrita¹⁴



Fonte: Alunos participantes da pesquisa, 2017

Figura 9 – Painel construído pelos alunos e afixado na sala de aula



Fonte: Alunos participantes da pesquisa, 2017

¹⁴ O quadro foi uma possibilidade de fazer com que os alunos refletissem sobre as relações que permeiam a fala e a escrita, considerando o contexto de produção, considerando, ainda, o contínuo entre essas duas modalidades de uso da língua, conforme Marcuschi (2010).

Assim, concluímos a proposta IV e avaliamos de forma coletiva as atividades realizadas, para que pudéssemos iniciar nossas reflexões acerca dos desvios ortográficos. Os alunos foram incentivados a falarem novamente suas conclusões a respeito da relação entre fala e escrita, embasados no quadro que tínhamos construído e que estava fixado na parede para subsidiar as próximas discussões.

5.1.5 Aplicação da Proposta V

O enunciado da proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA V: Vocês conhecem o grupo Teatro Mágico? Vamos ouvir e ler uma canção desse grupo para a realização da atividade seguinte. Ouçam e leiam com atenção.

Separô

O Teatro Mágico

Separô toda a minha correria

Separô o joio do trigo e da padaria

Separô diante de mim quando minha tristeza era parte do dia

Separô Dona Beleza de Dona Maria

Separô o que não restava do que já não tinha

Separô diante minha palavra e se fez poesia

Separô pra ouvir meu protesto, meu gesto que - incerto -

talvez não faria

Separô o silêncio da dor me trazendo alegria

Separô pra pensar no que a gente faria

se não houvesse a poesia,

se não restasse farinha pro nosso pão!

Iria só até o fim

Daria tudo e mais um pouco de mim

Separa um tanto que o outro eu te dou

Separa a chuva pra continuar flor!

Agora, respondam aos seguintes questionamentos:

- a) No texto apresentado, a palavra que compõe o título, aparece várias vezes no corpo do texto e sofre uma alteração em sua composição. Você consegue perceber qual foi essa alteração?
- b) Em todos os versos em que a forma *separô* é apresentada, ela tem o mesmo sentido? Conversem com seus colegas e tentem chegar a uma conclusão observando os sentidos por meio de uma análise do contexto. Observe:

I. *Separô* o joio do trigo e da padaria

II. *Separô* diante de mim quando minha tristeza era parte do dia

Em I e em II o termo representa o mesmo sentido? Explique com suas palavras e escrevendo como seriam grafadas as palavras de acordo com a norma ortográfica do Português Brasileiro.

- c) Podemos perceber ao ouvir a música, que há algumas palavras que não registram de forma fiel a pronúncia de quem está cantando. Ouçam com atenção a canção e marquem e escrevam quais palavras não respeitaram a pronúncia no momento da transposição para a forma escrita.
- d) Escrevam as palavras que vocês marcaram na atividade anterior da forma como foram pronunciadas. Explique as alterações sofridas quando realizaram essa mudança.
- e) As palavras destacadas no texto são utilizadas com frequência na comunicação em seu dia-a-dia? Que outras palavras com a mesma característica vocês costumam utilizar no seu dia-a-dia? Deem exemplos.

Seguindo nossa reflexão sobre os desvios ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos, a proposta V foi realizada em uma aula de 50 minutos. Primeiramente, os alunos

receberam a letra da música e ouviram o áudio com a canção usada para exemplificar o fenômeno da monotongação.

A atividade foi realizada de forma reflexiva, em uma aula de 50 minutos, e cada enunciado foi lido por um aluno. Em seguida, todos respondiam de forma oral e escrita às perguntas sobre a canção.

No momento da aplicação, foi necessário realizar uma explicação mais detalhada para a questão (b). Os exemplos utilizados para comparar e inferir o significado da palavra “separô”, em contextos distintos, foram escritos no quadro e lidos com os alunos. Dessa maneira, a atenção estava mais voltada para os exemplos e os alunos puderam compreender com mais propriedade a diferença de significado e a possibilidade de grafia da palavra em questão.

Os alunos também não tiveram dificuldade para realizar as atividades da proposta V e foi possível refletir sobre o fenômeno da monotongação, que é perceptível, com grande frequência, em todas as variedades do Português Brasileiro.

Questionamos os alunos, no momento da realização da atividade (e), se eles achavam que reduzir o ditongo é um traço regional ou se pode ocorrer na fala de usuários de qualquer região. Os alunos responderam que não é regional, que todos, independente da região, podem reduzir o ditongo na fala.

Dessa maneira, acreditamos que a proposta foi realizada de forma satisfatória e seu objetivo foi cumprido.

5.1.6 Aplicação da Proposta VI

O enunciado da sexta proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA VI: Vamos propor uma brincadeira com uma parlenda popular. As parlendas são textos de tradição oral e o texto a seguir foi reproduzido da forma como está, com a intenção de representar a linguagem oral. Em grupos de quatro alunos vocês devem jogar a Parlenda: “Hoje é Domingo”.

Hoji é dumingu
Pedi cachimbu

Cachimbu é di barru

Dá nu jarru

U jarru é finu dá nu sinu

U sinu é di ouru dá nu touru

U touru é valenti dá na genti

A genti é fracu

Cai no buracu

U buracu é fundu acabou-si o mundu.

1. Sobre a Parlenda, respondam:

- a) Vocês perceberam algo diferente na escrita das palavras que compõem a Parlenda? O quê?
- b) Vocês encontraram alguma dificuldade para ler ou entender a Parlenda do jeito que ela foi reproduzida? Comente.
- c) Alterações como as sofridas pelas palavras reproduzidas na Parlenda apresentada são bastante comuns na língua falada. Vocês acreditam que essas alterações podem ocorrer também no texto escrito? Por quê?
- d) Levando em consideração as alterações sofridas pelas palavras na fala como as apresentadas no texto: “buracu”, para buraco, e “valenti”, para valente, expliquem qual a provável motivação de isso ocorrer.
- e) Agora reproduzam a Parlenda “O macaco foi à feira” sendo fiel a sua maneira de falar. Em seguida, sublinhem as palavras que sofreram alteração, e explique o que causou essas alterações.

O macaco foi à feira.

Não teve o que comprar

Comprou uma cadeira

Pra comadre se sentar

A comadre se sentou

A cadeira esborrachou Coitadinha da comadre Foi parar no corredor.
--

Para a realização dessa VI atividade, utilizamos uma aula de 50 minutos. A atividade também foi desenvolvida de forma mediada e coletiva, de forma que as folhas com cópias da parlenda e das questões foram entregues aos alunos, que realizaram a atividade em duplas, sempre com a mediação da professora.

Assim, como está descrito na orientação, os alunos foram convidados a brincar com a parlenda em grupos ou em duplas, usando a forma escrita apenas como forma de lembrar a parlenda, já que se trata de um texto de tradição oral.

Após um tempo de brincadeiras, os alunos foram convidados a refletirem sobre a realização da brincadeira e sobre a sua forma escrita, por meio das questões.

O texto que compõe a atividade busca reproduzir a fala. Nas palavras do texto, buscamos refletir com os alunos a neutralização das vogais, o alçamento, fenômeno fonológico bastante comum na fala e reproduzido na escrita dos alunos.

Percebemos, na realização da atividade, que, ao reproduzirmos a parlenda de uma forma mais próxima da fala, que os alunos acharam estranho a forma como estava escrita. Por isso a atividade foi realizada de forma reflexiva e dialogada, para que os alunos percebessem que se trata de um fenômeno bastante comum na nossa língua.

Os alunos reconheceram as alterações que as palavras sofreram, reconheceram as trocas ocasionadas pelo fenômeno em estudo e reconheceram que essas trocas ocorrem na fala e na escrita. Também compreenderam que essas trocas são decorrentes da interferência da oralidade na escrita ao responderem à questão c, por exemplo, da seguinte maneira: “sim, porque a gente escreve do jeito que a gente fala”; “sim, algumas pessoas fala e escreve assim”¹⁵. Quanto à questão que buscava uma compreensão sobre uma provável motivação para a ocorrência da neutralização das vogais, podendo ocorrer, em alguns casos, o alçamento ou a harmonia vocálica na fala (questão d), os alunos tiveram bastante dificuldade em responder, não compreenderam o

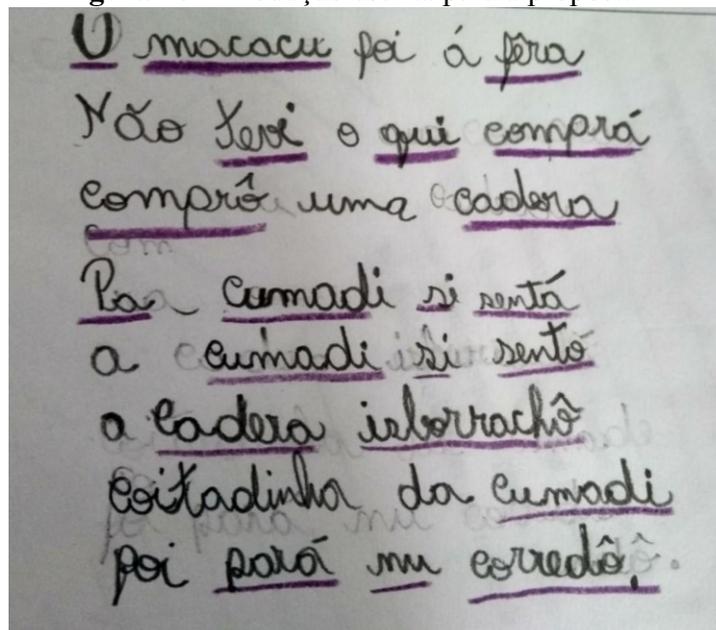
¹⁵ As respostas dadas pelos alunos foram transcritas respeitando a grafia utilizada por eles.

que motiva os falantes a trocarem o /e/ pelo /i/, nem a troca do /o/ pelo /u/, pois ainda não compreendem a questão da assimilação de traços que ocorrem na fala.

Assim, para a questão que questionava sobre a motivação para a neutralização das vogais, responderam que ocorria porque “algumas pessoas acham que se escreve do jeito que se fala”. Dessa forma, houve necessidade de explicação sobre esses fenômenos, mas sem utilizar termos técnicos. Explicamos, utilizando a aproximação de sons para justificar a ocorrência do alçamento e da harmonia vocálica, reproduzindo a pronúncia de algumas palavras em que esses fenômenos podem ocorrer.

Para a questão “e”, propusemos que os alunos reproduzissem outra parlenda, a fim de verificarem como a fala pode ser refletida na escrita e também para que refletissem a respeito da padronização proposta pela norma ortográfica. Nessa atividade, os alunos reproduziram por escrito a parlenda proposta e discutimos as ocorrências que sofreram alteração, conforme a proposta da atividade, que foi bastante produtiva. Logo abaixo é possível verificar a reprodução da fala em forma da parlenda escrita, na visão dos alunos. Os textos produzidos na atividade “e” proporcionaram uma reflexão sobre a influência da fala na escrita e possibilitou uma reflexão dos alunos acerca do seu próprio modo de falar e de escrever.

Figura 10 – Produção escrita para a proposta IV



Fonte: Aluno participante da pesquisa, 2017

5.1.1 Aplicação da Proposta VII

O enunciado da sétima proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA VII. A seguir uma aluna do 6º ano relatou como foi o dia de seu aniversário, uma data muito especial para ela. Observem com atenção e em seguida respondam:

No dia do meu aniversário foi muito legal eu fui no shopping tomei sorvete, brinquei nos brinquedo depois a minha mãe me levou na loja pra mim escolhê o meu brinquedo[...] depois o meu pai me levou pra compra meu celula juntos com minha prima que tava no shopping ela me ajudou a escolhe um celula eu escolhi o galaxi S2[...]depois nós fomos compra uma capinha e colocar uma película depois fomos pra minha casa.

- a) Com base na análise do relato feito pela aluna, vocês conseguem identificar desvios ortográficos cometidos por ela no momento de escrever seu texto? Transcreva-os.
- b) O fato de a aluna ter escrito algumas palavras com desvios de ortografia prejudicou no entendimento da mensagem que ela gostaria de passar aos seus leitores? Explique.
- c) Os casos de desvios de ortografia verificados em *celula*, *escolhe* e *compra* são os mesmos verificados em *pra* e *tava*? Como podemos explicar cada caso?
- d) Dos casos de desvios ortográficos cometidos pela aluna, quais podem ser considerados comuns na fala dos falantes do português brasileiro e que aparecem com frequência também em textos escritos?
- e) Vocês consideram que algum(ns) desses desvios ortográficos podem fazer com que o falante sofra preconceito por utilizar essas formas na fala? E na escrita? Comentem.

Seguindo a reflexão sobre os fenômenos fonológicos perceptíveis na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a proposta VII também foi realizada em uma aula de 50 minutos. Os alunos receberam cópia do texto e das questões. Foi proposto que lessem o texto e respondessem às questões. Essa atividade foi bastante produtiva, apesar de os alunos ainda ficarem inseguros no momento de registrarem suas respostas.

O apagamento é um fenômeno bastante comum na fala de usuários do português brasileiro. Com isso os alunos não tiveram dificuldades para realizar a proposta VII. Reconheceram prontamente os casos que apresentavam desvios de ortografia e conseguiram

diferenciar os casos que apresentavam apagamento do r final e os que apresentavam apagamento de outros segmentos.

Os alunos também reconheceram, sem dificuldade, a ocorrência categórica das formas “pra” e “tava”, tanto em textos falados quanto escritos, e reconheceram que os usuários da língua podem sofrer preconceito linguístico ao escreverem em desacordo com a norma ortográfica, o que pode ocorrer com menos frequência na fala, como foi possível verificar com estas respostas: “Sim, porque a pessoa vai falar que a outra é burra e tem que voltar pra escola”; “na fala não. Porque a gente não pensa pra falar. Já na escrita sim, pois tem que escrever do jeito certo (ortograficamente)”; “Sim, porque não está de acordo com a ortografia”; “sim, porque na ortografia tá errado, mas na fala tá certo”; “ Não, porque quase todo mundo fala assim. Na escrita sofre, porque temos que respeitar a ortografia, porque senão as pessoas vão falar que você não sabe escrever.”

5.1.8 Aplicação da Proposta VIII

O enunciado dessa proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA VIII: Façam a leitura do texto a seguir e atendem-se às palavras destacadas.

Férias... Que férias?

A família estava empolgada com a viagem de férias. Os filhos Teodoro e Belita, ou melhor, Teo e Bela, iriam conhecer a praia, porém os colegas já haviam falado muito do **armarinho** e de como os **paisagem** num local como aquele. O primeiro impasse foi se levariam ou não Bidu:

___ Não podemos deixar ele aqui, pai, ele não vai aguentar.

___ **Tabela!** Mas você vai cuidar dele! Entendeu?

Ao chegar, a turma observou que onde ficariam apresentava um mistério: Já na entrada, um barracão e Bela já se desesperou:

___ Fique aqui com **hotel**, que vou resolver isso.

Desde a recepção, as coisas não iam muito bem. O pai não aceitava o **pressuposto**, pois no anúncio ele vira que a diária era compatível com o seu bolso.

___ Cinquenta reais.

___ Era muito menos!! Trinta **ouvinte!!!**Coisa assim.

___ E os descontos que anunciaram como bônus na diária familiar?

Nesse meio tempo, a menina e o cachorro foram entrando de mansinho e o irmão, para ajudar, foi atrás, mas chegou brigando com a irmã e deu-lhe **desdentadas**, o que obviamente provocou uma gritaria infame até chegar a uma solução.

___ **Hotel!** Pare com isso!

___ Eu não disse pra ficar lá fora?

Nisso Bidu escapou e, indo atrás, a família **excitada** percebeu que o clima estava mesmo pesado por ali. **Unção** vinha da escada como se fosse briga:

___ Eu já falei pra ela desbotá.

___ E você **cretino?**

___ Num sei. Mais é mió que fique quieta qui dentro!

___ Por favor Tino, vamo imhora logo. Se suberem o qui nós temo aqui no quarto, vão quere leva pra elis!

Bidu latia, latia e esfregava o focinho no vão da porta. Algo o provocava.

A recepcionista não conseguia se concentrar, pois também precisou tomar providências.

___ A senhora nem mesmo consegue **utilização!** Falava gritando o pai.

De repente, a hóspede abriu lentamente a porta e pelo vãozinho quis pedir para retirarem o cachorro dali. Não deu tempo. O cão invadiu. Ela descalça, e Tino **concorda** na mão! O flagrante estava feito.

Do saco preto, **unção** esquisito saía e o cachorro não aguentou a curiosidade. Atacou com tudo! A **excitada** família esqueceu até que estava em férias.

Tino gritando, xingando, tentava tirar o saco da boca do cachorro, mas Bidu parecia se divertir cada vez mais com a brincadeira.

Chateado o pai das crianças tentou remediar a situação, oferecendo um valor pelo saco do homem.

___ Quanto quer por isso?

___ Num vendo não, home. Num tem preço. **Edifício** acreditá, mais ela é de estimação e num tá à venda.

Vendo que o barulho do saco se acalmou, o homem insistiu na compra.

Tino, até **estimação** do homem, mas vendo que o barulho cessara, abriu o saco para ver o que tinha acontecido, e a “galinha dos ovos de ouro” havia sido estrangulada pelo cachorrinho Bidu.

___ Agora o senhor aceita um preço? Já morreu mesmo; vou levar pro Bidu.

___ Não, Home! ___ falou aos prantos, sentado no chão.

___ Por favor, eu tenho que compensá-lo. E além do mais, o Bidu não vai querer ficar sem jantar.

___ Tá bão home. **Hospedou!!!**

O pai tratou de retirar a família de lá, pois se a polícia chegasse, com certeza iria **detergente**.

(ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Jogos nas aulas de português: linguagem gramática e leitura**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Adaptado.)

- a) As palavras destacadas podem provocar diferentes efeitos de sentido no texto. Elas dificultaram a compreensão do texto ou de alguma parte específica?
- b) Vocês devem retirar as palavras destacadas do texto e fazer uma lista. Em seguida, escreva o significado de cada uma (se necessário utilize o dicionário).
- c) Agora, tentem estabelecer outro sentido para as palavras listadas a partir do contexto em que estão empregadas.
- d) A partir da atividade anterior, o que aconteceu com as palavras no momento em que foi estabelecido outro sentido? Elas continuaram a ser escritas da mesma forma que da primeira vez?
- e) Conversem com os colegas e elabore uma conclusão sobre a possibilidade de dupla grafia das palavras empregadas no texto e sobre a mudança de significado sofrida por elas.

Para a realização dessa proposta, foram utilizadas duas aulas de 50 minutos cada e aos alunos foram disponibilizadas cópias do texto e das atividades.

Foi uma atividade muito produtiva. Sua realização fez com que os alunos investigassem os sentidos produzidos pela possibilidade de dupla grafia. Eles foram bem participativos na realização dessa atividade, que propiciou ainda o desenvolvimento da inferência e a consulta ao dicionário. Foi uma atividade bastante interativa, na qual todos os alunos se envolveram contribuindo uns com os outros, além de terem se divertido com a dupla grafia e o duplo sentido.

Desse modo, a realização da questão (e) gerou a seguinte conclusão, que foi construída de forma coletiva: “Existem palavras que podem nos confundir no momento da escrita, pois o som é o mesmo para a escrita junto e separada. Mas devemos ler com atenção e ficar atentos ao sentido pretendido”.

5.1.9 Aplicação da Proposta IX

O enunciado da nona proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA IX: Vocês já ouviram falar da Raposa que desdenhou as uvas porque não as alcançou? Leiam a famosa fábula de Esopo:

A RAPOSA E AS UVAS

Uma raposa faminta entrou num terreno onde havia uma parreira, cheia de uvas maduras, cujos cachos penduravam, muito alto, em cima de sua cabeça. A raposa não podia resistir à tentação de chupar aquelas uvas mas, por mais que pulasse, não conseguia abocanhá-las. Cansada de pular rolhou mais uma vez os apertados cachos e disse:

-Estão verdes.

Moral: É fácil desdenhar da coisa que não se alcança.

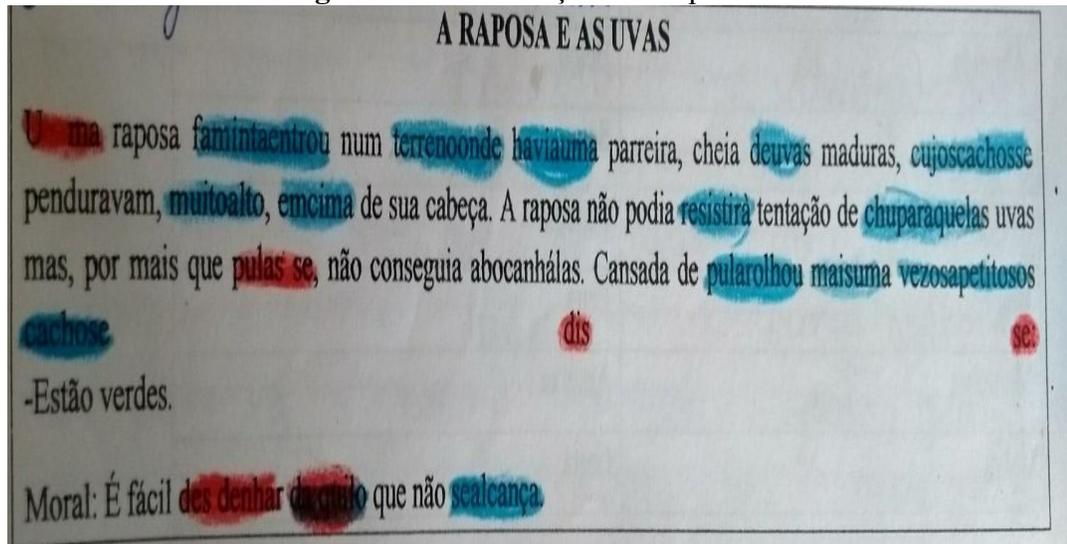
- a) Perceberam que há algo de estranho na escrita das palavras? Isso dificultou sua leitura?
- b) Pintem de azul as palavras que vocês acreditam que precisam ser separadas e de vermelho as que vocês acreditam que precisam ser unidas, levando em consideração o seu sentido dentro do texto.
- c) Depois de colorir as palavras, reescrevam o texto e releiam.

Essa atividade foi realizada como sistematização do aprendizado, já que foi realizada após uma atividade que propunha a reflexão acerca das alterações semânticas que podem ocorrer se grafarmos as palavras de forma segmentada.

Sua realização foi bastante produtiva. Foi possível perceber que os alunos não têm o hábito de reler e pensar sobre os efeitos de sentidos das palavras dentro de um contexto específico.

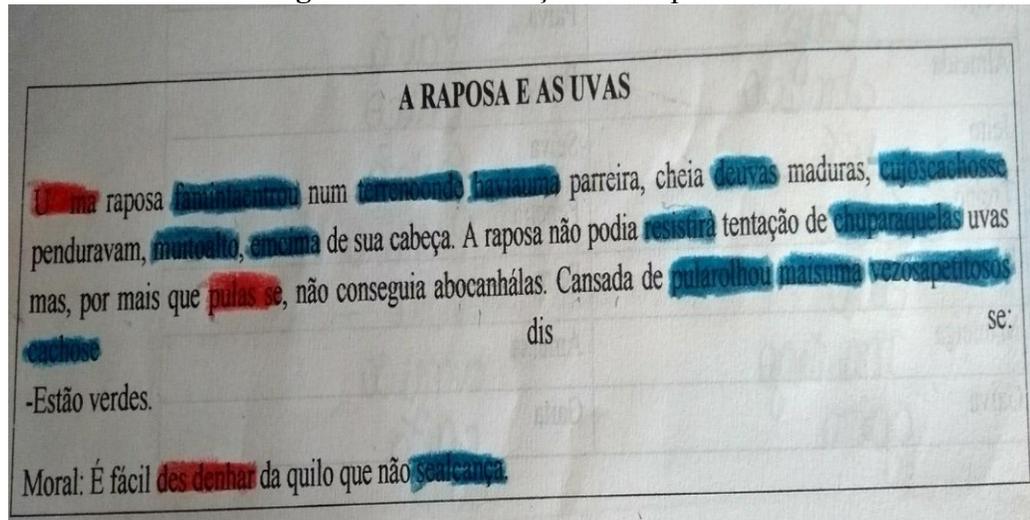
Assim, mesmo depois de colorirem as palavras conforme as orientações da atividade, houve ocorrência de alguns desvios de segmentação. Como podemos verificar nas imagens da atividade realizada pelos alunos.

Figura 11a – Resolução da Proposta IX



Fonte: Aluno participante da pesquisa, 2017

Figura 11b – Resolução da Proposta IX

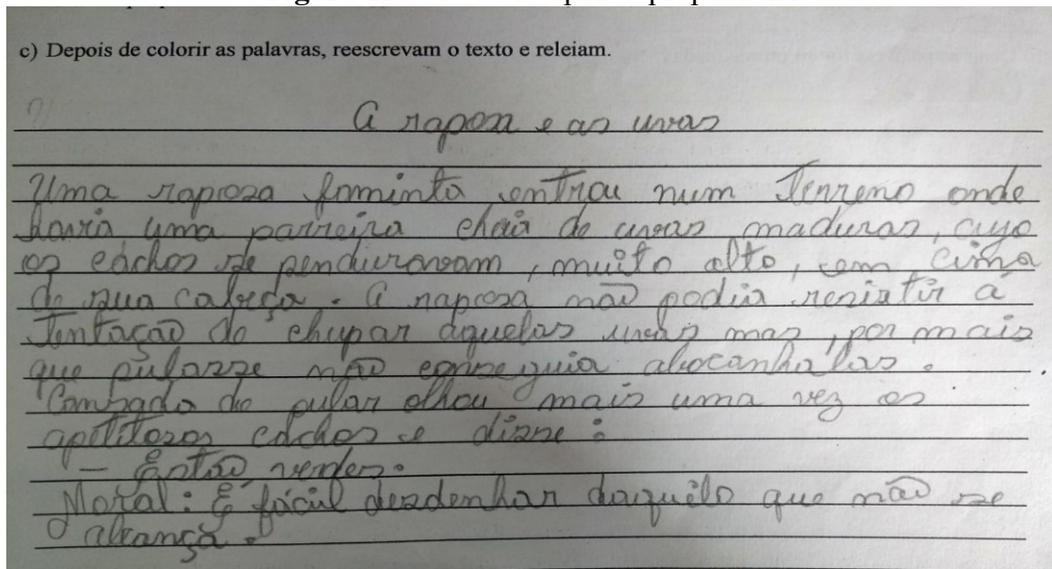


Fonte: Aluno participante da pesquisa, 2017

Após a realização da proposta conversamos com os alunos sobre esses desvios e sobre os casos mais comuns e eles foram orientados à prática da leitura e da escrita, a fim de que superem as dificuldades relacionadas à hipo e à hipersegmentação.

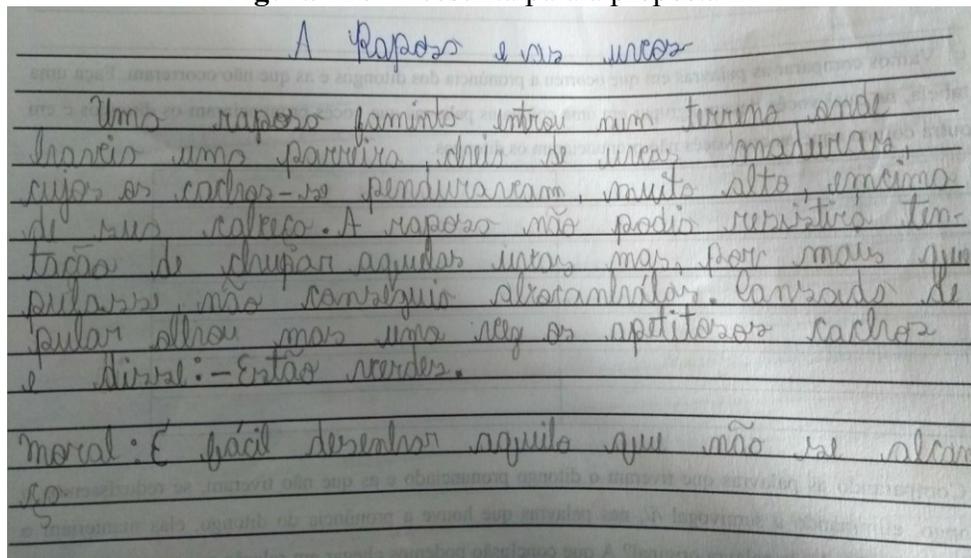
Foi possível verificar a compreensão dos alunos acerca da atividade proposta e o fato de algumas normas ortográficas não estarem completamente consolidadas. Na atividade de reescrita verificamos que os alunos sinalizavam com as cores as palavras com hipo e hipersegmentação, mas no momento da reescrita, ainda grafaram cometendo desvios, o que nos faz acreditar que falta, ainda, reler e refletir sobre sua escrita, conforme é possível constatar nas figuras abaixo que exemplificam com o registro de alguns alunos.

Figura 12a– Reescrita para a proposta IX



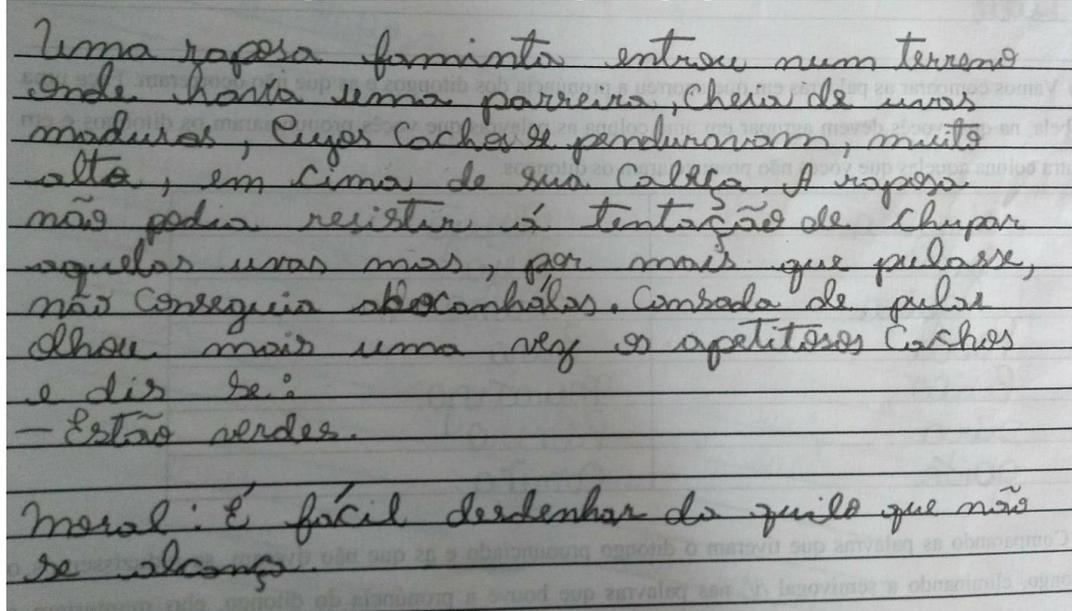
Fonte: Aluno participante da pesquisa, 2017

Figura 12b –Reescrita para a proposta IX



Fonte: Aluno participante da pesquisa, 2017

Figura 12c – Reescrita para a proposta IX



Fonte: Autoria de um aluno participante da pesquisa, 2017

5.1.10 Aplicação da Proposta X

O enunciado da décima proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA X: Vamos analisar um grupo de palavras. Pronunciem estes termos listados de forma natural e espontânea, utilizando a sua pronúncia comum no dia a dia.

Queijo	Caixa
Beijo	Paiva
Almeida	Beijo
Jeito	Seiva
Treino	Peneira
Beira	Feira
Manteiga	Ameixa
Gaiva	Gaita

1. Após pronunciarem as palavras listadas responda:
 - a) Quais as palavras foram pronunciadas sem o ditongo /ei/
 - b) Quais as palavras foram pronunciadas sem o ditongo /ai/
 - c) Vamos comparar as palavras em que ocorreu a pronúncia dos ditongos e as em que não ocorreu. Faça uma tabela, na qual vocês devem agrupar em uma coluna as palavras em que vocês pronunciaram os ditongos e em outra coluna aquelas em que vocês não pronunciaram os ditongos.
 - d) Comparando as palavras que tiveram o ditongo pronunciado e as que não tiveram, se reduzíssemos o ditongo, eliminando a semivogal /i/, nas palavras em que houve a pronúncia do ditongo, elas manteriam o mesmo significado da palavra original? A que conclusão podemos chegar em relação à manutenção ou não dos ditongos /ei/ e /ai/ em algumas palavras?

2. Após a observação e a elaboração da tabela na atividade anterior faça o que se pede:
 - a) Observem e registrem quais as letras que aparecem antes e depois do ditongo nas palavras em que não foram pronunciados /ei/ e /ai/.
 - b) Observem e registrem as letras que aparecem antes e depois do ditongo nas palavras pronunciadas sem /ei/ e /ai/.
 - c) Agora, analise as respostas anteriores e expliquem, com suas palavras, o que causa a ocorrência ou não dos ditongos /ei/ e /ai/ no português brasileiro.

Essa proposta foi realizada de forma coletiva e dialogada. Os alunos foram convidados à reflexão proposta, de maneira que os enunciados eram lidos e os alunos respondiam, primeiro oralmente, em seguida registravam suas impressões. Dessa forma, podíamos observar como estavam processando as informações e apreendendo de forma mais significativa as propostas das atividades.

Assim, percebemos que os alunos conseguem reconhecer o fenômeno da monotongação, como também conseguem perceber em que contextos podem ocorrer, fazendo as comparações entre as palavras em que ocorre o fenômeno e aquelas em que não ocorre, percebendo, inclusive, que em algumas palavras o fenômeno não ocorre, pois isso acarretaria numa mudança de significado. Porém, não conseguiram chegar a uma conclusão a respeito da motivação para esse

fenômeno ocorrer na fala, pois ainda não possuem o conhecimento acerca da assimilação de traços.

Com isso percebemos a necessidade de os professores trabalharem de forma mais sistematizada questões acerca da fonética e da fonologia, a fim de construir esses conhecimentos junto aos alunos, para que possam superar a ocorrência de alguns desvios ortográficos dessa natureza.

5.1.11 Aplicação da Proposta XI

O enunciado da décima primeira proposta de atividade do caderno é:

PROPOSTA XI: Refletindo sobre os usos do fonema /s/ e sua representação na escrita

1. Leiam o texto a seguir:

“Domingo, depois da missa, fizemos um passeio maravilhoso. O percurso era longo, mas as subidas e descidas eram mansas. Ninguém se cansou. Durante o trajeto, conversamos sobre vários assuntos. Principalmente sobre o concurso de jograis. Cada um pensava e dava sua impressão. O que atrapalhou um pouco foi o Anselmo com aquela tosse que não passava de jeito nenhum.”

Disponível em: <<http://portugues.camerapro.com.br/texto-4-grafia-de-palavras-escritas-com-h-inicial/>>. Acesso em 12 de jun. 2017.

- a) Retirem do texto as palavras que foram grafadas com a letra **s**.
- b) Vamos refletir sobre o som produzido pela letra **s** nas palavras que vocês selecionaram. O som do **s** é o mesmo em todas as palavras listadas? Expliquem.
- c) Agora, observem as palavras escritas com **s** e **ss**. Qual é a posição dessas letras nas palavras em que aparecem grafadas e representando o fonema /s/, no início da palavra, no meio ou no final? Façam uma tabela para melhor visualizar:

	Início	Meio	Fim
S			
Ss			

- d) Quais são as letras que aparecem antes e depois de s, ss e sc nas palavras *descia, missa, passeio, percurso, concurso, pensava, Anselmo, tosse e passava*.
- e) Com base nas respostas das atividades anteriores, é possível estabelecer uma regra para a utilização da letra **s** e para os dígrafos **sc** e **ss** quando representam o som /s/? Então, formulem uma regra para explicar quando devemos escrever com essas letras para representar o fonema /s/, considerando a posição dessas letras nas palavras observadas e as letras anteriores e posteriores a elas. Vocês podem começar assim:

Devemos utilizar a letra s para representar o fonema /s/ quando...

- f) Agora observem estas palavras:

Cinema, conceito, açougue, nasça, pasta, máximo, cerveja, soneto, exceto, concerto, conserto, paçoca, acidente, assassino, associação.

Leiam as palavras e tentem perceber que todas possuem o som /s/. Posicione-as na tabela a seguir:

Representação gráfica do /s/					
C	Ç	S	X	Xc	Ss

- g) Diante das ocorrências observadas na atividade anterior, vocês acreditam que é possível estabelecer uma regra para explicar a representação gráfica do /s/ para todas as suas ocorrências? Explique.
- h) Agora, vocês devem escrever um texto utilizando palavras que contenham a letra “s”. Depois de escrito, revisem seu texto e procurem refletir sobre os sons dessa letra, se são os mesmos para todas as palavras escolhidas ou sons diferentes. Vocês podem produzir um texto em prosa ou até mesmo um poema, podem falar de sentimentos, sensações ou descrever uma pessoa ou um lugar. Podem ainda fazer um relato de alguma situação inesperada vivida por um personagem fictício.

Essa atividade foi realizada em duas aulas de 50 minutos e propiciou que os alunos refletissem sobre as múltiplas representações do fonema /s/, de forma dinâmica e interativa. Para tanto, a atividade foi realizada coletivamente, sendo que íamos realizando cada etapa de forma compartilhada. Os alunos respondiam às questões propostas na atividade e as suas respostas eram discutidas por todos e registradas na lousa e na folha que possuíam.

Discutimos sobre a representação gráfica do fonema /s/ e sobre o fato de alguns princípios que norteiam a ortografia. Também discutimos sobre o fato de algumas representações ortográficas terem a possibilidade de construção de regras para sistematizar sua ocorrência e outras não.

A respeito das representações do fonema /s/, discutimos sobre as várias possibilidades e a construção de regras que podem restringir essas possibilidades de representações.

Assim, a partir da resolução de atividades reflexivas de observação e comparação, os alunos construíram a regra para a utilização da letra s e do dígrafo ss, ficando assim: *“ devemos utilizar o letra s para representar o fonema /s/ no início das palavras, no meio ou no fim. Quando estiver no meio, aparece entre uma consoante e uma vogal. No final pode indicar marca de plural. Já o dígrafo ss aparece entre vogais, apenas no meio das palavras, assim como o dígrafo sc”*.

Os alunos ainda produziram seus textos utilizando palavras com a letra “s”. Após a produção, foram atendidos individualmente, momento em que eram questionados sobre as palavras escolhidas para a produção escrita. Ao analisarmos os textos, juntamente com os alunos produtores, questionamos sobre o som da letra “s” nas palavras grafadas no texto.

Na produção escrita, é possível verificar que alguns desvios ortográficos trabalhados no decorrer da proposta de intervenção ainda persistem. Porém, consideramos normal a ocorrência de desvios ortográficos por alunos na faixa etária e ano escolar contemplados na pesquisa. Desvios esses que serão superados por meio de uma prática reflexiva sobre suas ocorrências em um processo contínuo e sistemático de ensino da norma ortográfica.

Nas figuras seguintes podemos visualizar algumas produções realizadas para a proposta XI.

Figura 13a – Produção escrita para a proposta XI

Recuperação

tipo assim da primeira vez, que eu pigo recuperação e eu tipo y tós igual ficar aluno, só chego de aluno de recuperação e o tipo assim os alunos não pegam nada de ano inteiro quando chego as duas primeiras semanas como o tipo que nem um suspiro, fazer trabalho que tem que ficar de lado e ali os multi- que para ser mais inteligente do que, ser próprio, e ~~que~~ que ficou lá em matemática tipo assim eu tô igual no meu caso em todas as matérias menos matemática!

Fonte: Aluno participante da pesquisa, 2017

Figura 13b – Produção escrita para a proposta XI

A sereia

A sereia sereia se seduzia com seus lindos cachos

fofava-os pra lá e pra cá tinha a calda rosa maravilhosa, sensacional

luzes, brilhantes e todos os homens tinham uma eoida por ela

Brilhante disse junto quem não resistiria a ela.

Fonte: A autoria de um aluno participante da pesquisa, 2017

5.2 OUTRAS ATIVIDADES ELABORADAS

Além das atividades aplicadas, descritas na seção anterior, outras duas atividades foram elaboradas a fim de oportunizar reflexões sobre os desvios ortográficos. Tais atividades visam ampliar os conhecimentos acerca da interferência da oralidade na escrita, sobre variação linguística e a respeito de outros casos de desvios ortográficos que podem ocorrer na escrita dos alunos, como trocas ou uso indevido de letras que não prejudicam o entendimento das palavras grafadas com esses desvios. Esses casos não são configurados como transposição de hábitos da fala para a escrita, pois, apesar de ser possível reconhecer o processo fonético-fonológico na ocorrência do desvio, podemos constatar que o aluno não fala da maneira como escreve.

Essas ocorrências podem se dar pela pouca familiaridade dos alunos com o sistema ortográfico e pela deficiência no processo de ensino e aprendizagem das convenções ortográficas.

Desse modo, desenvolvemos atividades que permitem a reflexão acerca de trocas e uso indevido de letras, atividades que visam a propiciar reflexões sobre o significado pretendido ao escrever determinadas palavras dentro de um determinado contexto. Possibilitam, ainda, o hábito de revisão e leitura do próprio texto e sobre o traçado das letras. Essas atividades são uma forma de amenizar a ocorrência de desvios desse tipo e de casos em que a grafia desviante gera mudança de significado, alterando completamente o sentido pretendido.

Propomos, ainda, uma atividade de sistematização das reflexões feitas acerca da ortografia, sugerindo a realização de uma pesquisa, na qual os alunos são incentivados a coletarem fotos ou imagens em que apareçam desvios ortográficos. Dessa forma, é possível verificar o que eles consideram desvios ortográficos, além de incentivar discussões sobre as motivações de uma grafia desviante e de possibilitar reflexões a respeito da variação linguística e sobre as influências da oralidade na escrita.

Todas as atividades desenvolvidas para esta dissertação estão disponíveis no Apêndice B, com comentários destinados ao professor como forma de orientação, a fim de viabilizar a aplicação. Essas atividades, assim como as descritas na seção anterior, fazem parte do Caderno de Atividades construído para complementar o material didático utilizado pelos alunos no 6º Ano do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de propiciar um aprendizado significativo e reflexivo acerca das convenções do sistema ortográfico, pautamos esta pesquisa nos conhecimentos oferecidos pela Fonética e Fonologia do Português Brasileiro e pela Sociolinguística Variacionista e Educacional. Com isso, construímos a proposta de intervenção, subsidiados pela análise dos desvios ortográficos cometidos pelos alunos em suas produções textuais, a partir da verificação das atitudes/avaliações dos professores de Língua Portuguesa diante dos desvios cometidos pelos alunos e a partir da análise do livro didático utilizado pelo professor, no sexto ano do Ensino Fundamental II.

Para tanto, esta pesquisa teve como objetivo auxiliar o aprendizado do aluno em relação à modalidade escrita, com base em sua relação com a fala e nos motivadores dos desvios ortográficos que comete em suas produções textuais, uma vez que esses desvios podem estar condicionados à variedade dialetal.

Assim, identificamos e analisamos os desvios ortográficos cometidos pelos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola situada na cidade de Uberaba-MG. Cientes de que a escola deve fornecer meios para que os discentes ampliem de forma significativa os usos da linguagem, adequando-a aos contextos sociocomunicativos, e, assim, possam transitar com segurança nos diferentes meios sociais, fazendo uso da norma ortográfica, visto que a ortografia é uma convenção, uma invenção histórica criada para suprir limitações da notação alfabética, como as formas de representação escrita de pronúncias diversificadas e que constitui em si, um objeto de conhecimento. Dessa forma, é importante que a ortografia seja ensinada de forma sistemática e reflexiva, a fim de que os alunos compreendam as relações entre fala e escrita e possam ampliar a competência comunicativa.

A partir da categorização dos desvios apresentados pelos alunos, foi possível verificar de que maneira é possível contribuir com a ampliação do repertório linguístico do aluno de modo a oferecer-lhe a oportunidade de aprender variedades que não utiliza habitualmente e a contribuir com o seu aprendizado da ortografia, colaborando para a eficiência na comunicação. Tal contribuição se deu com a construção de um caderno de atividades voltado aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, com orientações de aplicação aos professores.

Também realizamos a análise do material didático utilizado pelo professor do sexto ano do Ensino Fundamental, visto que o livro didático é o suporte didático do professor, que o tem

como a opção mais viável para auxiliá-lo em suas aulas. Dessa forma, com o intuito de contribuir com a prática reflexiva para o ensino de Língua Portuguesa, no que se refere aos desvios ortográficos, à oralidade e à variação linguística, constatamos as deficiências do livro, utilizado para abordar tais assuntos. Assim, norteamos a construção do caderno de atividades, que tem o intuito de complementar o livro didático, com orientações ao professor.

Verificamos, com a aplicação das atividades do caderno, que foi possível, proporcionar aos alunos uma reflexão acerca da norma ortográfica, assim como oportunizar discussões e estimular a reflexão, para que eles possam minimizar os problemas referentes aos desvios ortográficos, sobretudo os que se referem à influência da oralidade na escrita, pautados na pesquisa sociolinguística e na diagnose de desvios proposta por Bortoni-Ricardo (2005).

Acreditamos que as atividades elaboradas como proposta de intervenção, a partir da análise dos desvios ortográficos recorrentes e na investigação das suas motivações, ou seja, conhecendo a natureza desses desvios, foram muito relevantes e produtivas, uma vez que contribuíram com um aprendizado mais significativo da norma ortográfica, minimizando as ocorrências dos desvios de ortografia, contribuindo com a ampliação da competência comunicativa dos alunos e com a prática reflexiva do ensino de Língua Portuguesa, proporcionando, também, uma reflexão acerca dos usos da língua e da variação linguística.

Assim, ao propiciar ao aluno a ampliação do domínio do discurso de forma ativa em diversas situações de comunicação, estamos propiciando a ele a inserção efetiva no mundo da escrita. É nesse sentido que os desvios ortográficos devem ser abordados nas aulas de Língua Portuguesa, enfocando a heterogeneidade linguística e a relação entre a oralidade e a escrita.

Ao construir a presente pesquisa e a proposta de intervenção pedagógica, foi possível constatar a necessidade de o professor de Língua Portuguesa conhecer as relações que permeiam o texto falado e o texto escrito, de modo que tenha consciência de que, do ponto de vista linguístico, fala e escrita se aproximam muito mais que se distanciam, uma vez que a separação entre essas duas modalidades de uso da língua, está no campo das condições de produção.

Diante de tudo que foi possível aprender durante a construção da pesquisa, é válido ressaltar a importância do Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS, para a formação contínua do professor. Esse programa contribuiu de forma essencial para que pudéssemos refletir acerca da nossa prática docente, de forma a nos pautarmos nas teorias necessárias a uma prática mais reflexiva na busca de um ensino mais significativo da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.C.S. **Jogos nas aulas de português: linguagem gramática e leitura**. 3. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

ALMEIDA BARONAS, J. E.de. Marcas de oralidade no texto escrito. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 12, n. 1, p.15-32, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4174/4593>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ALVES, P. **A oralidade na escrita de alunos do nono ano de uma escola pública de Franca**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Proletras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

AQUINO, M. F.de. Da fala espontânea à escrita de texto: Reflexões sobre os vários usos da linguagem na sala de aula. In: XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística Y Filología de América Latina (Alfal). **Anais**. 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0701-1.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2016.

BAGNO, M.B. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTOLUZZI, B. M.; CRISTOFOLINI, C. Oralidade e a aquisição da linguagem escrita dos alunos em uma escola pública. **Uox: Revista Acadêmica de Letras - Português**, Santa Catarina, n. 1, p.107-116, fev. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/04/9.ORALIDADE.107-1161.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

BORTONI-RICARDO S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p.201-220, 2006. 1ºsem. Disponível em <<https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/1613746/7e7d6b824e087df6aa64c99d518c95a99f7dc690/58eb4bfb570bc6fb694ceeac5024e3a6.pdf>>. Acesso em: 20 de Jun. de 2016

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2014/Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Parâmetro nacional de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo, Scipione, 2009.

CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**, 6º ano. 7. ed.reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COELHO, I.L. et al. O estudo da linguagem no contexto social. In: COELHO, I. L. et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-53.

CYRANKA, L.F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A.M. S.; FARACO, C. A.(Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

DIONISIO, A.P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A.(Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 5. p. 75-88.

FARACO, C.A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. 2011. Por uma pedagogia da variação linguística. 2011. Disponível em: < https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_-_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf>. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Cap. 1. p. 19-30.

FÁVERO, L.L; OLIVEIRA, M. L. C. V.de; AQUINO, Z. G.O.de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012

GERALDI, J. W Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. et al (Org). **O Texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p.39-46.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. UFPB Virtual, 2009. Disponível em: < <https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/1613746/cafd259ebee0fd19dd2d155a96152acc3e801d5/19f2dcbb408bbc6ec82fd798e7f9e63a.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A. et al (Org.). **Ensino de Português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 115-131.

MARCUSHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSINI-CACLIARI, G. Erros de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre a o próprio sistema de escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L.C. **Diante das Letras**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.p. 121-128.

MIRANDA, A.R.M.; GARCIA, M. A.C.; ARAÚJO, P. R. M. A grafia do fonema /s/ nos dados de aquisição da escrita. VI ANPED SUL, 2007. 7p. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir1/18.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____; SILVA, M. R. da; MEDINA, S. Z. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v. 14, p. 1-15, 2005.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/MONTEIRO.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MORAIS, A.G. de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?. In: SILVA, A.da; MORAIS, A.G.de; MELO, K.L.R.de (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SILVA, T.C. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2015.

TARALLO, F. **A pesquisa sóciolingüística**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2004.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE A - Plano de Intervenção

Título: Variação linguística e marcas de oralidade em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de Uberaba-MG

Público Alvo: Alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II.

Tema: Desvios ortográficos e variação linguística

Problematização:

Quais são os principais desvios de ortografia que os alunos apresentam em suas produções textuais? É possível perceber a dificuldade dos alunos em separar fala de escrita e adequar sua linguagem de acordo com a situação comunicativa? Ao realizar uma produção escrita os alunos cometem desvios motivados por interferência da oralidade? De que maneira a escola pode mobilizar o aluno para que este amplie o seu repertório linguístico, tendo acesso a outras variedades, ensinando a modalidade escrita e fazendo uso das convenções ortográficas?

Justificativa:

Muitos alunos do sexto ano de uma escola pública municipal, em Uberaba-MG, apresentam em suas produções textuais, desvios de ortografia. Esses desvios são percebidos em textos produzidos nas suas mais diferentes práticas de escrita. Levando em conta que a modalidade escrita, tanto quanto a fala, deve ser considerada meio de interação por meio da linguagem e se faz necessário seu aprendizado na escola de maneira significativa, pois esse pode ser considerado um ambiente privilegiado para desenvolver a competência comunicativa, acreditamos que os desvios ortográficos dos alunos do sexto ano, sobretudo no que se refere às interferências da fala, devem ser investigados.

Na fase de escolarização em que se encontram os educandos, conforme esclarece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já conseguiriam escrever com autonomia, respeitando as convenções do sistema ortográfico.

Dessa forma, o plano de intervenção consiste na construção de um caderno de atividades direcionadas à reflexão acerca das relações que permeiam o texto escrito e o texto falado, pautado

na prática reflexiva para o ensino da norma ortográfica, corroborando, dessa forma, com as capacidades esperadas para o ensino de Língua Portuguesa de acordo com a organização estipulada pelos PCN (BRASIL, 1998).

Objetivo Geral

Propor um caderno de atividades destinado aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, para acarretar uma reflexão acerca das relações entre fala e escrita e sobre a norma ortográfica, levando-os a compreender a necessidade de adequação da linguagem, considerando o contexto comunicativo, de forma a complementar o material didático utilizado durante o ano letivo.

Objetivos Específicos

- i. Propiciar a compreensão a respeito das relações que permeiam o texto escrito e o texto falado;
- ii. Possibilitar a reflexão sistemática acerca das motivações que acarretam a ocorrência dos desvios ortográficos cometidos pelos alunos e sua relação com suas variedades de uso (fala).

Metodologia / Estratégias de ação (desenvolvimento):

Para desenvolver a proposta de intervenção de maneira eficaz desenvolvemos as seguintes estratégias de ação:

- 1) Análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos com a pesquisa, a partir
 - i) da categorização dos desvios ortográficos cometidos pelos alunos em suas produções textuais; ii) da análise do livro didático e da avaliação/atitudes dos professores de língua portuguesa sobre variação linguística, oralidade e desvios ortográficos;
- 2) Elaboração de um Caderno de Atividades destinado aos alunos, de forma complementar ao material didático utilizado na escola;
- 3) Elaboração de orientações destinadas aos professores de língua portuguesa para viabilizar a aplicação das atividades propostas aos alunos, com conteúdo teórico sucinto e sugestão de metodologia;
- 4) Aplicação das atividades propostas no caderno.

Recursos Pedagógicos

- Material de apoio utilizado pelo professor;

- Papel, caneta;
- Xerox.

Resultados Esperados:

- I. Conhecer os desvios de ortográficos mais recorrentes nas produções textuais dos alunos, assim como sua natureza;
- II. Contribuir com trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II para a construção de um conhecimento quanto aos tipos de desvios ortográficos que os alunos podem apresentar em suas produções textuais;
- III. Complementar o material didático utilizado pelo professor em relação ao tratamento didático que é dado à variação linguística e aos desvios ortográficos;
- IV. Ampliar (por meio do caderno de atividades) a competência comunicativa dos alunos, referente à ortografia, fazendo-os compreender as relações entre fala e escrita;
- V. Contribuir para tornar os alunos aptos a adequarem sua forma de expressão, utilizando os níveis linguísticos adequados às situações solicitadas, o que implica o acesso à norma de prestígio social e o respeito às variedades linguísticas;
- VI. Contribuir com a busca por uma reflexão e apropriação linguística mais eficaz para que o trabalho do professor se desvincule do preconceito linguístico e com a compreensão da relação entre fala e escrita na busca de um processo de ensino/aprendizagem efetivo de língua portuguesa e da norma ortográfica.

Avaliação

A avaliação será contínua e será realizada durante o desenvolvimento das atividades pelos alunos. Verificaremos se compreenderam a necessidade da adequação da linguagem, a respeito da heterogeneidade da língua e a respeito da convenção ortográfica. Constataremos, a partir de produções escritas, se houve melhora em relação aos desvios de ortografia cometidos pelos alunos em suas produções textuais.

Referências

BORTONI-RICARDO S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial 2004.

BORTONI-RICARDO S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo, Scipione, 2004.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

1 APRESENTAÇÃO

Este caderno de atividades foi elaborado por acreditarmos que a ortografia deve ser ensinada na escola de forma sistemática e reflexiva, a partir das necessidades apresentadas pelos alunos em suas produções escritas.

Para tanto, professor, é necessário conhecer os desvios que podem ser cometidos pelos alunos, a fim de realizar uma diagnose e, sobretudo, ter a consciência de que esses desvios possuem naturezas diferentes e podem ser motivados pela variedade dialetal ou por insuficiência no processo de alfabetização.

Ao cometer desvios ortográficos, os alunos estão realizando suas hipóteses de escrita e, apesar da ortografia se tratar de uma convenção social instituída para padronizar a escrita e facilitar a comunicação social, devemos considerar que as hipóteses de grafia realizadas pelos alunos nos fornecem pistas importantes para compreender o uso que estes fazem da língua.

O presente caderno, além de contemplar as possibilidades de desvios ortográficos que podem ocorrer na escrita dos alunos, também apresenta sugestões de propostas de atividades para que docentes e discentes possam refletir sobre as motivações dessas ocorrências. Para isso, a fim de contribuir com uma prática pedagógica mais significativa quanto aos desvios ortográficos, organizamos essa proposta didática.

O caderno apresenta, inicialmente, uma breve reflexão teórica, que acreditamos ser necessária à reflexão do professor, seguida de propostas de atividades que contemplam alguns tipos de desvios ortográficos, bem como a relação entre fala e escrita. Essas propostas são, primeiramente, apresentadas com orientações aos professores para facilitar a aplicação em sala de aula. Na sequência, as propostas são feitas aos alunos com enunciados mais direcionados. Também deixamos algumas sugestões de leituras, para o professor conhecer mais sobre o assunto.

2 RELACIONAR FALA E ESCRITA: UMA TAREFA COMPLEXA

Conforme Marcuschi (2010) fala e escrita são representações da língua, cada uma com suas especificidades, ou seja, são formas distintas de representação de uma língua, sem serem dicotômicas, sendo que essas modalidades se relacionam a partir de um contínuo estabelecido pelos gêneros textuais que são utilizados para a sua realização e pelas condições de produção.

As relações estabelecidas entre fala e escrita estão inseridas no processamento proveniente das condições de produção (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012). Essas relações têm sido um dos grandes entraves no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Isso porque, mesmo os alunos que se encontram em processo avançado de alfabetização, ao realizarem suas produções escritas, cometem alguns desvios ortográficos que podem ser caracterizados pela transposição da fala para a escrita.

Algumas dessas transposições, consideradas interferências da oralidade na escrita, podem ser explicadas mediante motivação da variação dialetal, uma vez que os alunos ao penetrarem no universo da escrita, já estão altamente familiarizados com a modalidade oral da língua materna. Ao privilegiar o ensino da norma culta em sua modalidade escrita em detrimento às orientações dos PCN, que preveem o ensino das dimensões sociodiscursivas da língua a fim de ampliar a competência comunicativa do aluno nas modalidades falada e escrita, inclusive prevendo que a língua é heterogênea (BRASIL, 1998), a escola não consegue estabelecer de forma adequada as relações existentes entre fala e escrita, o que gera, muitas vezes, um processo de aprendizado inadequado, por parte do aluno, e uma espécie de omissão e valorização negativa, por parte do professor, que simplesmente adota uma postura corretiva frente aos desvios cometidos, sem investigá-los do ponto de vista linguístico e extralinguístico.

Para Cagliari (2009), a relação entre som e letra não é biunívoca, ou seja, nem sempre vai haver um símbolo alfabético para representar um único som ou vice-versa. Desse modo, ao realizar “uma transcrição fonética”, o aluno está violando a convenção do sistema ortográfico.

Sendo assim, a criança, quando escreve, está transpondo para a forma gráfica sua maneira de falar, pois realiza uma hipótese de escrita na busca de acompanhar os ensinamentos que lhe foram dados no seu processo de alfabetização, que não estabelecem de maneira coerente as relações que existem entre fala e escrita.

Ainda segundo Cagliari (2009), não se pode atribuir recursos da fala à escrita como se faz na escola. A escrita não pode ser tratada como um espelho da fala, uma vez que “existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar”. (CAGLIARI, 2009, p. 103).

Assim, ao se basearem na fala para registrarem a escrita ortográfica, os alunos podem cometer desvios e essa grafia desviante é acarretada, na maioria das vezes, pela falta de distinção entre fala e escrita. (CAGLIARI, 2009).

Outro fato que pode gerar confusão nos alunos para compreenderem a ortografia das palavras se dá pela insistência em ensinar silabando, demonstrando uma fala artificial. Com isso, apesar da consciência linguística demonstrada no fundamento de suas ações, os alunos não obtém tal reconhecimento, sendo taxados de incapazes devido à falta de conhecimento específico do professor para a ocorrência do “erro”, que pode ser explicado de diversas maneiras, por processos fonológicos previstos na língua.

Desse modo, é importante que o professor de língua portuguesa tenha consciência de que, do ponto de vista linguístico, fala e escrita se aproximam muito mais que se distanciam e o que as separa está no campo das condições de produção, uma vez que a interação entre os interlocutores não será a mesma, o planejamento se diferenciará quanto ao momento da produção, assim como as possibilidades de revisão e apagamento que são maiores no texto escrito.

Para que possamos refletir sobre as especificidades que permeiam o texto falado e o texto escrito é importante que se construam propostas de intervenção coerentes com a realidade dos alunos, considerando suas hipóteses de escrita, para que possamos compreender o processo que acarreta a interferência de uma representação em outra. Dessa forma, seremos capazes de refletir sobre como a oralidade pode interferir na escrita e vice-versa, uma vez que o contato sistemático com a modalidade escrita também interfere na oralidade.

Segundo Cagliari (2009), com a descrição dos sons da fala, que é a preocupação da fonética, e a interpretação do valor linguístico desses sons, papel que cabe à fonologia, de forma adequada, os professores da alfabetização e de todos os segmentos do ensino fundamental e do ensino médio só têm a ganhar no entendimento do funcionamento da língua e, munidos desses conhecimentos, os professores podem entender melhor como são estabelecidas as relações entre fala e escrita, permitindo-lhes planejar diversas atividades, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos.

3 DESVIOS ORTOGRÁFICOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A desvalorização do dialeto que os alunos utilizam pode influenciar a ocorrência dos desvios ortográficos. Se o professor não souber administrar as questões de variação linguísticas e as relações entre fala e escrita de maneira a combater o preconceito linguístico e a implantar a pedagogia da variação linguística, pode dificultar o aprendizado da ortografia.

Em se tratando de variação linguística, ainda está arraigada na escola a dicotomia do certo e do errado, do preconceito linguístico. Assim, é possível constatar que a escola ainda encara a questão da variação linguística por meio da categorização dos indivíduos feita pela sociedade, uma vez que, ao avaliar a fala como certo ou errado, desconsidera as diferenças, e isso se estende à escrita. O aluno que não escreve de acordo com as regras ortográficas é estigmatizado. Com isso, a escola incorpora os valores da sociedade que marca os indivíduos, discriminando-os em formas estigmatizadas e prestigiadas. (CAGLIARI, 2009).

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), na escola, o aluno que utiliza o dialeto popular é estigmatizado, tido como aluno problemático, incapaz de aprender e o aluno que utiliza o dialeto de prestígio é enaltecido, sendo considerado o mais inteligente.

Para Cagliari (2009), a escola deve ensinar como a língua funciona, comparando as diversas variedades existentes, inclusive o dialeto padrão, que é a fala formal de prestígio. É papel da escola, explicar o valor social que é atribuído a cada variedade. Cabe, ainda, à instituição de ensino ensinar as implicações geradas pela adequação do uso da linguagem em determinado contexto comunicativo.

3.1 A CATEGORIZAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

Os alunos que chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental, mesmo encerrando o ciclo de alfabetização nos moldes do sistema formal, ainda apresentam diversos desvios ortográficos em suas produções textuais. Esses desvios podem ser classificados, conforme Bortoni-Ricardo (2005), em duas categorias: a dos desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, e na segunda, a dos desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita.

Como a segunda categoria trata de desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita, foi subdividida em três partes, que correspondem aos desvios decorrentes de interferência de regras fonológicas: as categóricas, as variáveis graduais e as variáveis descontínuas. Vale ressaltar que as regras fonológicas categóricas podem ocorrer em todas as variedades, independentemente da classe social, já as variáveis graduais estão condicionadas por fatores sociais, são influenciadas por variedades diastráticas e as descontínuas são aquelas que recebem maior estigma social (BORTONI-RICARDO, 2005).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a diagnose de desvios de ortografia possibilita conhecer o perfil sociolinguístico do aluno, o que favorece o aprendizado da língua escrita do português brasileiro e a não estigmatização de variedades populares, uma vez que muitos alunos, ao chegarem à escola, não têm contato, em seu ambiente social, com variedades próximas ao padrão.

Os desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita caracterizam-se por uma transcrição fonética da própria fala e podem ser explicados a partir de uma hipótese que o aluno faz “para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala.” (CAGLIARI, 2009, p.120)

Esses usos refletem na escrita do aluno processos fonético-fonológicos que podem ser analisados e, a partir dessa análise, é possível conhecer como o aluno associa os processos linguísticos relacionados à fala e à escrita, favorecendo, dessa forma, o conhecimento das regras fonológicas e morfosintáticas que permeiam seu aprendizado de modo a observar se as interferências das características do dialeto dos alunos podem ou não contribuir para que o aluno cometa os desvios ortográficos. (BORTONI-RICARDO, 2005)

Podem ser considerados desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita o uso indevido de letras e palavras com forma morfológica estranha ou diferente. O uso indevido de letras foi atribuído a essa categoria, pois decorre de um desconhecimento das convenções do sistema ortográfico e das relações múltiplas entre fonema e letra (BORTONI-RICARDO, 2005).

As relações múltiplas entre fonemas e letras podem ser explicadas pelo fato de alguns fonemas serem representados graficamente por mais de uma letra, podendo também ocorrer o contrário, quando mais de uma letra representa um único fonema, como é o caso do /z/, representado pelas letras “z”, “x” e “s”, nas palavras, “azul”, “casa” e “exame”, ou pelo fonema

/s/, representado, na escrita pelas letras “s”, “x” e pelos dígrafos “ss”, “sc”, “sç” e “xc”, como em “sapo”, “próximo”, “pássaro”, “nasce”, “desça” e “exceto”. Sem estabelecer essas relações, os alunos cometem os desvios que se encaixam na primeira categoria, como o uso indevido de letras.

A segunda categoria de desvios corresponde aos desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita. Sendo assim, refletem processos fonético-fonológicos, tais como ditongação, monotongação, vozeamento, desvozeamento, apagamento, alçamento das vogais pré e postônicas, vocalização, inserção, desnasalização, dentre outros (SILVA, 2015).

A análise dos desvios ortográficos está baseada em variáveis morfofonêmicas e possui natureza sociolinguística, conforme orienta Bortoni-Ricardo (2005), e tem como objetivo subsidiar o trabalho docente, possibilitando uma diagnose dos desvios, podendo contribuir de forma profícua com a elaboração de material didático na busca de um ensino de qualidade e na obtenção de resultados que garantam a ampliação da competência comunicativa dos alunos, ampliando, também, seu repertório linguístico de maneira eficaz e significativa.

3.2 PROCESSOS FONÉTICOS/FONOLÓGICOS

Ao realizar suas produções escritas, os discentes podem cometer desvios motivados por processos fonético-fonológicos que regulam as realizações da modalidade falada da língua. Os desvios ortográficos que se enquadram na categoria de desvios decorrentes da interferência de hábitos da fala para a escrita, deixam perceptíveis esses processos fonético/fonológicos, que podem ser variáveis de acordo com a variedade linguística que o escrevente utiliza. É importante o docente conhecer esses processos para refletir sobre a transposição de hábitos da fala para a escrita, a fim de planejar atividades que minimizem os desvios ortográficos cometidos pelos alunos.

HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO: A regra para reestruturação silábica que ocorre na fronteira das palavras fonológicas e que ocasiona o desvio ortográfico da hipossegmentação ocasiona a ressilabificação que vai acarretar a transformação de estruturas silábicas causadas, em geral, pela queda de vogais que “se aplica em formas justapostas e tem como motivação ajuntar ou agregar formas adjacentes” (SILVA, 2015, p.198).

Para Bortoni-Ricardo (2005), é complicado para o aluno que não estabeleceu a relação entre fala e escrita a diferenciação entre vocábulo fonológico e vocábulo mórfico, o que gera a grafia hipossegmentada das palavras em um único vocábulo formal, podendo ocorrer o processo inverso por motivações prosódicas, uma vez que os alunos não reconhecem os limites gráficos das palavras e as hipersegmentam. Exemplos de Hipossegmentação: comedo (com medo), donada (do nada). Exemplos de Hipersegmentação: em bora (embora), com nosco (conosco)

MONOTONGAÇÃO: Desvios desse tipo são classificados por Bortoni-Ricardo (2005) como indicadores de variedades sociais, podendo ocorrer com mais frequência em registros não monitorados, em todas as regiões do país. Exemplos: pedalera (pedaleira); pergunto (perguntou)

DITONGAÇÃO: nesse processo fonético-fonológico acontece a inserção de uma semi-vogal (glide) após uma vogal. No português brasileiro (PB), esse fenômeno é variável, conforme Silva (2015), e pode ocorrer em alguns dialetos, geralmente em vogais tônicas em final de palavra ou em vogais tônicas seguidas de consoantes palatais. Exemplos: Nois (nós); veiz (vez).

O ALÇAMENTO E HARMONIA VOCÁLICA: O alçamento e a harmonia vocálica são um processo de assimilação de traços que consiste na neutralização das vogais. Segundo Silva (2015, p. 49),

No contexto postônico, o alçamento é sistemático e presente em praticamente todas as variedades do português brasileiro. O alçamento também pode ocorrer em posição pretônica. Alguns estudos do português brasileiro indicam que o alçamento de vogais médias pretônicas é regulado socialmente, por parâmetros sociolinguísticos, combinados com princípios de harmonia vocálica. (SILVA, 2015, p. 49).

Exemplos: muída (moída); vumitei (vomitei); insinei (ensinei); filis (feliz); jogandu (jogando).

ASSIMILAÇÃO E DEGEMINAÇÃO DO ND: Muito comum na fala, a degeminação do /nd/, quando dois sons se tornam um, por assimilação. Exemplos: andano (andando); correno (correndo).

APAGAMENTO OU SUPRESSÃO - ESTRUTURAÇÃO SILÁBICA: Esse processo fonético-fonológico é caracterizado pelo cancelamento de um segmento consonantal ou vocálico, segundo Silva (2015). Exemplos: morre (morrer); fica (ficar); melho (melhor), célula (celular).

O apagamento do r em posição final, principalmente nas formas verbais, é muito comum no português brasileiro em situações não monitoradas, sendo bastante produtivo o seu uso em todas as variedades do Português Brasileiro. Sua ocorrência já não é tão estigmatizada na fala, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2005).

Outros casos de apagamento podem ocorrer na língua portuguesa, como do som nasal, juntamente com o alçamento da vogal /a/-/o/, o que gerou as construções “Comero”, “Chegaro”, e “casaro”. Outros processos de apagamento ou supressão são considerados de estruturação ou reestruturação silábica, pois envolvem o apagamento, a queda de um seguimento, seja ele uma vogal, uma consoante ou uma sílaba inteira. Exemplos: tava (estava); tão (estão); brigado (obrigado); pra (para).

NASALIZAÇÃO E DESNASALIZAÇÃO: Segundo Hora (2009, p. 42), em estudos realizados no âmbito da nasalidade, “há momentos em que ela é realizada e há momentos em que ela é apagada. Em geral, seu apagamento não é muito produtivo, sendo restrito aos itens lexicais com a terminações –em e –am”. Seu estudo mostra que há fatores que condicionam a desnasalização, como a proeminência acentual na penúltima sílaba, sendo que o traço nasal se mantém de acordo com a tonicidade do contexto fonológico. Exemplos de Desnasalização: viaje (viagem), também (também). Exemplo de Nasalização: Muinto (muito).

No caso dos desvios como “casaro”, Hora (2009) esclarece que, devido à terminação –am pertencer restritamente aos verbos nos quais há frequentemente o apagamento da consoante final, há aí um condicionamento na elevação da vogal baixa, por isso a transformação da forma verbal em casaram para “casaro”.

SEMIVOCALIZAÇÃO DA LATERAL /L/: Esse processo é bastante comum na escrita, segundo Hora (2009). Ele afirma que semivocalização se dá com mais frequência em posição final pelo fato de que, na nossa língua, temos outras formas com a escrita semivocalizada, como degrau e véu. Então, os alunos fazem uma analogia. Exemplos: voutei (voltei); aumoço (almoço); pasteu (pastel).

INSERÇÃO: As inserções (acréscimos de segmentos) podem ocorrer em posição inicial, medial ou no final dos vocábulos. Algumas formas como “alevou” e “aprender”, que sofreram prótese, segundo Bortoni-Ricardo (2005), pertencem à categoria de desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, provenientes de variedades submetidas à avaliação negativa e ao estigma social. Exemplos: peneu (pneu); iríarmos (iriamos).

ROTACISMO: Esse processo se caracteriza pela troca do r pelo l. Segundo Bagno (2007, p. 144-145), “o rotacismo nos encontros consonantais é característico das variedades estigmatizadas de todo o Brasil”, podendo ser encontrado nos falares rurais ou urbanos. Exemplos: bicicreta (bicicleta); cabeleleiro (cabelereiro).

4 O PORQUÊ DA ORTOGRAFIA

A ortografia é uma convenção social, criada a partir de uma necessidade de unificação da escrita, que, por sua vez, é uma tecnologia criada para facilitar a comunicação entre povos distantes em tempos em que não dispúnhamos de aparelhos eletrônicos, nem da internet.

De acordo com Moraes (2007), a Norma Ortográfica da língua portuguesa foi fixada, pela primeira vez, por Portugal, em 1911, e 1943 foi o ano em que a Academia Brasileira de Letras instituiu o *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. Desde esses tempos a convenção ortográfica sofreu modificações, mas mantém o seu objetivo inicial de fixar uma escrita unificada e convencionalizada.

Essas mudanças ocorreram por meio de diferentes perspectivas, desde uma tendência em buscar o princípio fonográfico para registrar as palavras, princípio no qual a ortografia deveria estar o mais próximo possível da pronúncia, até a perspectiva do princípio etimológico, no qual se mantém a origem das palavras e a incorporação de formas pela tradição do uso. (MORAIS, 2007).

Com as transformações ocorridas ao longo dos anos, a ortografia se instituiu para convencionalizar a escrita, pautada nos princípios já citados. Porém, a norma ortográfica, conforme explica Moraes (2007) e Monteiro (2008), não é composta apenas de regras, como também de irregularidades e, apesar de ser considerada por muitos desnecessária, Moraes (2007, p.15) mais uma vez esclarece que “a escrita alfabética nota/representa coisas inestáveis, isto é, as palavras orais” e “as palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única”.

Nesse caso, a tarefa da ortografia de unificar a escrita estaria pautada justamente no fato de existir a variação linguística e diferentes pronúncias. Assim, no caso de se manter o princípio fonográfico, deveria existir várias maneiras de registro para a diversidade de dialetos existentes em uma língua. Isso acarretaria uma dificultosa tarefa para os leitores que não conseguiriam identificar as grafias presentes em um texto, pois não poderiam dispor das formas fixas estipuladas ortograficamente.

Assim, a ortografia busca fixar uma forma para a diversidade de pronúncias contidas em uma língua, para que, ao lermos uma palavra que pode ser pronunciada de diversas formas,

possamos identificar seu significado prontamente. Além disso, devemos considerar que a padronização proposta pela Norma Ortográfica, de acordo com Moraes (2007, p. 16):

“não se limita à dimensão sonora ou fonológica. Além de “cristalizar” na escrita o que varia na modalidade oral, a norma ortográfica permite que palavras com significados vinculados, mas com variações na pronúncia de certos segmentos, permaneçam “irmanadas”. Desse modo, por exemplo, ao grafar com a mesma letra (C) os sons /k/ e /s/ das palavras *médico* e *medicina*, a norma ortográfica ajuda a preservar, na escrita, a relação semântica que une aquelas palavras.

Portanto, a ortografia deve ser vista como um objeto de conhecimento e deve ser ensinada de forma sistemática nas escolas, uma vez que se trata de uma convenção, com arbitrariedades de natureza normativa. O ensino deve ser pautado na reflexão acerca das regularidades e irregularidades da convenção ortográfica, com intuito de que os alunos possam fazer uso desse conhecimento em suas produções escritas de forma significativa, alcançando a competência comunicativa.

5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Para que os alunos possam refletir sobre as especificidades que permeiam o texto falado e o texto escrito, a nossa proposta de intervenção consiste em atividades de comparação e transformação do texto falado em texto escrito, utilizando textos que representem uma situação de fala, considerando a variedade linguística. Assim, os alunos poderão compreender o processo de transformação de uma representação para outra e serão capazes de refletir sobre como a oralidade pode interferir na escrita.

Além disso, a partir do levantamento dos desvios cometidos e após verificar a recorrência de desvios ortográficos relacionados à transposição de hábitos da fala para a escrita, foi possível a percepção de que os alunos ainda não estabeleceram uma completa separação entre a oralidade e a escrita, transgredindo, assim, a norma ortográfica, registrando da forma como pronunciam, revelando alguns processos fonético-fonológicos em sua grafia.

Sendo a ortografia uma convenção, uma invenção histórica criada para suprir limitações da notação alfabética, como as formas de representação escrita de pronúncias diversificadas e que constitui em si um objeto de conhecimento, acreditamos que deve ser ensinada de forma sistemática.

Assim, para que os alunos possam refletir sobre a norma ortográfica de forma significativa, sugerimos as atividades a seguir, para que os alunos possam produzir textos escritos de acordo com as especificidades dos gêneros solicitados e alcancem a competência comunicativa.

5.1 ATIVIDADES COM ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

PROPOSTA I: Levando em consideração que a escrita é uma tecnologia, invenção do homem para atender a uma necessidade, junte-se a um colega e crie um código linguístico próprio de vocês. Juntos vocês devem construir um alfabeto para que os colegas tentem compreender. Em seguida, escrevam um bilhete para outra dupla da sala, usando o código criado por vocês.

O objetivo dessa atividade é i) fazer com que os alunos reflitam sobre as convenções do sistema ortográfico e sobre a importância do código de escrita ser unificado para favorecer a

compreensão e ii) refletir sobre a necessidade de encarar o processo de aprendizagem da modalidade escrita diversa da aquisição da linguagem oral.

PROPOSTA II: Os alunos deverão realizar a observação de dois textos: o primeiro trata-se de uma transcrição de uma conversação espontânea entre dois amigos. O segundo texto trata-se da transformação da conversação espontânea em texto escrito. Os alunos devem observar as condições de produção que permeiam as representações da língua nos dois casos.

L1 escuta... vai pintar um show com Chitãozinho e Xororó

amanhã na PRAia cara... vamos? ((animado))

L2 onde? ((sem muito interesse))

L1 lá no Boqueirão...

L2 amanhã? ((já com ar de impossibilidade))

L1 é: vamos embora logo cedo?

L2 não dá cara... tô cheio de serviço até a cabe::ça...

L1 ah::: faz o possível pra dar conta pelo menos até a hora

do almo::ço... ((meio indignado))

L2 mas tá choven::do... ((eles iriam de moto))

L1 qual é cara? No Ano Novo eu descii na maior CHUva

e lá fez um sol legal... deu pra aproveitar a praia... e:: chuva faz bem... chuva

dá SO::Rte cara... vamos lá...

L2 vou pensar...

L1 tá bom mas ó... dá um je::ito... vamos lá:: pô você só traba::lha... qual é::?...

(FÁVERO, L.L; OLIVEIRA, M. L. C. V.de; AQUINO, Z. G. O. de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 79)

Convidei um amigo para ir à praia do Boqueirão, de moto, assistir ao show de Chitãozinho e Xororó que iria acontecer durante as comemorações do aniversário de São Paulo. Ele não aceitou o convite de imediato, alegando que estava com muito serviço. Fiquei indignado e pedi que ele fizesse o possível para dar conta até a hora do almoço, mas ele arrumou outra desculpa: a de que estava chovendo. Comentei com ele que no ano Novo eu tinha ido com chuva e que lá estava um sol tão bom que até deu para aproveitar a praia; além disso, disse-lhe que chuva fazia bem e que dava sorte, mas ele ainda assim disse que iria pensar. Tem gente que é complicada.

FÁVERO, L.L; OLIVEIRA, M. L. C. V.de; AQUINO, Z. G. O. de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 80)

A partir da observação dos dois textos, solicite que os alunos respondam às seguintes questões:

1. No primeiro texto, como é caracterizada a troca de turno de fala entre os interlocutores?
2. No primeiro texto, as perguntas feitas são respondidas de forma imediata. Por que isso é possível?
3. No primeiro texto o que representa as expressões entre parênteses?
4. Veja que no primeiro texto aparecem reticências em alguns trechos como em “não dá cara... tô cheio de serviço até a cabe::ça...”. O que esse sinal de pontuação representa nessa situação de fala?
5. Outro sinal bastante utilizado na transcrição de uma conversa espontânea é os dois pontos duplos (::). Observando os trechos em que eles aparecem o que eles representam na transcrição da fala?
6. Algumas palavras são transcritas com pedaços em caixa alta: PRAAi, CHUva, o que isso representa na transcrição da fala?
7. A partir da transformação que foi realizada no texto 2, é possível perceber que o narrador se tornou personagem. De quem seria a voz que o narrador do segundo texto assumiu ao transformá-lo em um texto escrito?
8. Ao realizar a transformação do texto falado em texto escrito, foram eliminadas algumas marcas que encontramos no texto falado. O que o autor do texto escrito eliminou?
9. Além de eliminar, o autor também fez acréscimos que não haviam aparecido no texto falado? Quais?

10. Em relação à organização/estrutura dos seus textos, houve diferença na forma de construção? Comente.

PROPOSTA III: A atividade tem o objetivo de mostrar aos alunos que as diferenças entre as modalidades falada e escrita residem, principalmente, nas condições de produção, uma vez que, em uma situação de conversação espontânea, a interação face a face não permite um planejamento antecipado para a construção do texto, enquanto que para o texto escrito a possibilidade de planejamento, revisão e reformulação é bem mais ampla.

A atividade deve ser conduzida com o auxílio do professor que deve motivar os alunos a responderem às questões de forma crítica e reflexiva. Ao término, é necessário promover uma discussão para ouvir as repostas dos alunos e verificar se eles conseguiram perceber as especificidades de cada modalidade de uso da língua.

5.1.1 Atividade de produção escrita

Proponha aos alunos que construam outro texto escrito a partir da observação da transcrição da conversação espontânea apresentada. Dessa vez, eles deverão assumir o ponto de vista do outro interlocutor, seja o outro participante do processo de interação apresentado ou mesmo um observador.

Com essa atividade, o professor poderá observar se houve a compreensão acerca dos fatores de condição de produção apresentados ou se ainda permanecem influências da oralidade nos textos escritos pelos alunos.

Após os alunos produzirem os textos, proponha a leitura e a socialização. Solicite que os alunos troquem os textos para que os colegas possam observar se encontram algum marcador de oralidade. Em seguida, proponha uma avaliação coletiva das atividades, para que os alunos possam socializar suas dificuldades, questionamentos e progressos.

5.1.2 Outra atividade de transformação: texto falado e texto escrito

Embora o foco do trabalho seja na consolidação da norma ortográfica, não se pode descartar o fato de que a oralidade vem sendo trabalhada de forma equivocada na escola, uma vez

que o que se percebe é uma “oralização” do texto escrito (MARCUSCHI, 2010). Assim, é de extrema importância que alunos e professores tenham contato com atividades que exploram as relações entre oralidade e escrita para que, então, possam sistematizar o trabalho com a ortografia.

PROPOSTA IV: Depois de observarem textos falados e textos escritos, é necessário propor um desafio maior aos alunos. Dessa vez eles ouvirão uma gravação (áudio) de um texto falado, coletado do banco de dados do Projeto Amostra Linguística do Interior Paulista – (ALIP-SP)¹⁶. A partir da audição, os alunos deverão transcrever o texto da forma como ouvirem e, a partir dessa transcrição, analisar o que é possível perceber de especificidade desse tipo de texto em relação a um texto escrito que representa uma narrativa, como o exemplo a seguir:

A festa das bonecas

Sofia e suas colegas da escola combinaram de fazer uma festa das bonecas. Cada uma levaria uma bonequinha, não importando se fosse grande ou pequena, loura ou morena, o importante era que ninguém faltasse. Todos os preparativos foram feitos e o dia tão esperado chegou. A festa estava muito divertida, parecia uma grande casa onde moravam muitas amigas. Tudo ia bem até perceberem a falta de Marcela, que estava do lado de fora.

– O que você está fazendo aí, Marcela?

– Não sei se posso entrar Sofia. Minha boneca está sem vestido.

Sofia respirou fundo e teve uma grande ideia: entrou e conversou com as outras meninas. Depois de alguns minutos, elas foram até a porta e cada uma deu um vestido diferente à Marcela.

– Marcela, temos um presente para você. Sua boneca terá um pouquinho de cada uma das nossas. Marcela recebeu muitos vestidos e sua boneca acabou tendo mais roupas para trocar que todas as outras. Alguns vestidos ficaram grandes para a boneca e nem todos combinavam muito, mas essa foi a boneca mais bem-vestida que Marcela já teve.

Que bonito esse exemplo de amizade! A presença de Marcela era mais importante que as próprias bonecas. Você teria coragem de abrir mão de alguma coisa para fazer um amigo feliz?

LEMOS, Agatha. Nosso Amiguinho, jan. 2011, p. 38.

¹⁶ O projeto ALIP foi escolhido para essa atividade, pois acreditamos que as amostras de fala são bem semelhantes à fala dos alunos participantes da pesquisa. O professor tem liberdade para selecionar outras amostras de fala, de outros bancos de dados, de acordo com o objetivo da atividade.

Professor, proponha aos alunos que registrem suas impressões sobre as especificidades da transcrição do áudio realizada por eles e solicite que discutam em que se difere da narrativa apresentada.

Após as atividades realizadas, proponha aos alunos a realização de uma tabela em forma de cartaz que ficará fixado na sala. Os alunos devem participar da confecção do cartaz. É muito importante ficar atento e ouvir as hipóteses levantadas pelos alunos, a fim de observar se compreenderam as relações que permeiam a oralidade e a escrita.

Modelo do Cartaz:

MODALIDADES DE REALIZAÇÃO DA LÍNGUA	
TEXTO FALADO	TEXTO ESCRITO

5.1.3 Desvios ortográficos decorrentes da influência da oralidade na escrita:

Em decorrência da variação que perpassa a língua portuguesa, muitos alunos cometem alguns desvios ortográficos que podem ser classificados como desvios de transposição de hábitos da fala para a escrita.

Nesse sentido, acreditamos que os alunos ainda não estabeleceram uma completa separação entre a oralidade e a escrita e segue, ao grafar as palavras, o princípio fonográfico para realizar suas hipóteses de escrita, transgredindo, assim, a norma ortográfica, registrando da forma como pronuncia, revelando alguns processos fonético-fonológicos em sua grafia.

A fim de solucionar problemas desse tipo, propomos algumas atividades focadas em processos fonético-fonológicos que são perceptíveis na escrita dos alunos de forma recorrente.

PROPOSTAV: A proposta seguinte tem o objetivo de fazer com que os alunos reflitam sobre o fenômeno da monotongação, bastante comum na fala de falantes do Português Brasileiro.

Para uma representação da oralidade é necessário que o professor leve a música para que os alunos ouçam no momento da realização da atividade.

Separô

O Teatro Mágico

Separô toda a minha correria

Separô o joio do trigo e da padaria

Separô diante de mim quando minha tristeza era parte do dia

Separô Dona Beleza de Dona Maria

Separô o que não restava do que já não tinha

Separô diante minha palavra e se fez poesia

Separô pra ouvir meu protesto, meu gesto que - incerto -

talvez não faria

Separô o silêncio da dor me trazendo alegria

Separô pra pensar no que a gente faria

se não houvesse a poesia,

se não restasse farinha pro nosso pão!

Iria só até o fim

Daria tudo e mais um pouco de mim

Separa um tanto que o outro eu te dou

Separa a chuva pra continuar flor!

- a) No texto apresentado, a palavra que compõe o título, aparece várias vezes no corpo do texto e sofre uma alteração em sua composição. Você consegue perceber qual foi essa alteração?
- b) Em todos os versos em que a forma *separô* é apresentada, ela tem o mesmo sentido? Conversem com seus colegas e tentem chegar a uma conclusão observando os sentidos por meio de uma análise do contexto. Observe:

III. *Separô* o joio do trigo e da padaria

IV. *Separô* diante de mim quando minha tristeza era parte do dia

Em I e em II o termo representa o mesmo sentido? Explique com suas palavras como seriam grafadas as palavras de acordo com a norma ortográfica do Português Brasileiro.

- c) Podemos perceber ao ouvir a música, que há algumas palavras que não registram de forma fiel a pronúncia de quem está cantando. Ouça com atenção a canção e marque quais palavras, não respeitaram a pronúncia no momento da transposição para a forma escrita.
- d) Escrevam as palavras que você marcou na atividade anterior da forma como foram pronunciadas. Explique as alterações sofridas quando realizaram essa mudança.
- e) As palavras destacadas no texto são utilizadas com frequência na comunicação em seu dia-a-dia? Que outras palavras com a mesma característica você costuma utilizar no seu dia-a-dia? Dê exemplos.

PROPOSTA VI: Vamos propor uma brincadeira com uma parlenda popular. As parlendas são textos de tradição oral e o texto a seguir foi reproduzido da forma como está, com a intenção de representar a linguagem oral. Em grupos de quatro alunos, vocês devem jogar a parlenda: “Hoje é Domingo”.

Esta proposta tem o objetivo de trabalhar com o aluno o fenômeno do alçamento, para que percebam como esse fenômeno motiva a grafia desviante.

Professor, você pode projetar ou levar a parlenda reproduzida a seguir ou mesmo distribuí-la em uma folha individual aos alunos. Proponha que os alunos leiam a parlenda a seguir e brinquem seguindo o ritmo.

Hoji é dumingu

Pedi cachimbu

Cachimbu é di barru

Dá nu jarru

U jarru é finu dá nu sinu

U sinu é di ouru dá nu touru

U touru é valenti dá na genti

A genti é fracu

Cai no buracu

U buracu é fundu acabou-si o mundu.

- a) Vocês perceberam algo diferente na escrita das palavras que compõem a Parlenda? O quê?
- b) Vocês encontraram alguma dificuldade para ler ou entender a Parlenda do jeito que ela foi reproduzida? Comente.
- c) Alterações linguísticas como as sofridas pelas palavras reproduzidas na Parlenda apresentada são bastante comuns na língua falada. Vocês acreditam que essas alterações podem ocorrer também no texto escrito? Por quê?
- d) Levando em consideração as alterações sofridas pelas palavras na fala como as apresentadas no texto: “buracu” para buraco e “valenti” para valente. Expliquem qual a provável motivação de isso ocorrer.
- e) Agora reproduza a Parlenda “O macaco foi à feira” sendo fiel a sua maneira de falar. Em seguida, sublinhe as palavras que sofreram alteração, e explique o que causou essas alterações.

O macaco foi à feira.

Não teve o que comprar

Comprou uma cadeira

Pra comadre se sentar
 A comadre se sentou
 A cadeira esborrachou
 Coitadinha da comadre
 Foi parar no corredor.

PROPOSTA VII. A seguir, uma aluna do 6º ano relatou como foi o dia de seu aniversário, uma data muito especial para ela. Observem com atenção e em seguida responda:

Esta proposta ajudará os alunos a refletirem sobre o fenômeno do apagamento tanto do r final como de outros segmentos, assim como fará com que os alunos possam reforçar os conhecimentos construídos acerca dos desvios ortográficos que são causados por transposição de hábitos da fala para a escrita.

No dia do meu aniversário foi muito legal eu fui no shopping tomei sorvete, brinquei nos brinquedo depois a minha mãe me levou na loja pra mim escolhê o meu brinquedo[...] depois o meu pai me levou pra compra meu celula juntos com minha prima que tava no shopping ela me ajudou a escolhe um celula eu escolhi o galaxi S2[...]depois nós fomos compra uma capinha e colocar uma película depois fomos pra minha casa.

- a) Com base na análise do relato feito pela aluna, vocês conseguem identificar desvios ortográficos cometidos por ela no momento de escrever seu texto? Transcreva-os.
- b) O fato de a aluna ter escrito algumas palavras com desvios de ortografia prejudicou no entendimento da mensagem que ela gostaria de passar aos seus leitores? Explique.
- c) Os casos de desvios de ortografia verificados em *celula*, *escolhe* e *compra* são os mesmos verificados em *pra* e *tava*? Como podemos explicar cada caso?
- d) Dos casos de desvios ortográficos cometidos pela aluna, quais podem ser considerados comuns na fala dos falantes do português brasileiro e que aparecem com frequência também em textos escritos?
- e) Vocês consideram que algum(ns) desses desvios ortográficos podem fazer com que o falante sofra preconceito por utilizar essas formas na fala? E na escrita? Comente.

5.1.4 Refletindo sobre a segmentação das palavras no texto e sua significação.

Ao grafar algumas palavras, os alunos podem realizar uma reestruturação silábica que ocorre nas palavras fonológicas, associando a pronúncia à escrita. Assim pode ser complicado para o aluno realizar a diferenciação entre vocábulo fonológico e vocábulo mórfico, o que gera a grafia hipossegmentada das palavras em um único vocábulo formal. O processo inverso também pode ocorrer quando, por motivações prosódicas, os alunos não reconhecem os limites gráficos das palavras e as hipersegmentam.

Professor, quanto às propostas VIII e IX, oriente os alunos para que possam observar os espaços em branco entre as palavras em uma composição textual, contar as palavras de frases ou textos curtos, assim como procure oportunizar atividades que incentivem a reflexão acerca do significado das palavras grafadas com esse tipo de desvio. Desse modo, o aluno pode comparar os significados produzidos a partir de sua hipótese de grafia e os significados que os vocábulos escritos de acordo com a convenção ortográfica produzem dentro do texto a ser lido.

O objetivo da proposta VIII é fazer com que o aluno possa perceber o duplo sentido que as palavras com desvios de segmentação podem causar no texto, fazendo com que percebam que existe a dupla possibilidade de escrita e que a grafia considerada adequada será aquela que atingir o sentido pretendido na construção do enunciado.

Professor, para que o aluno perceba o duplo sentido, deixe que leia o texto, primeiramente, de forma individual, depois, possibilite a leitura compartilhada, deixando que os alunos levantem hipóteses sobre as palavras destacadas e os sentidos que produzem ao estarem inseridas da forma como estão grafadas no texto.

PROPOSTA VIII: Façam a leitura do texto a seguir e atentem-se às palavras destacadas.

Férias... Que férias?

A família estava empolgada com a viagem de férias. Os filhos Teodoro e Belita, ou melhor, Teo e Bela, iriam conhecer a praia, porém os colegas já haviam falado muito do

armarinho e de como os **paisagem** num local como aquele. O primeiro impasse foi se levariam ou não Bidu:

___ Não podemos deixar ele aqui, pai, ele não vai aguentar.

___ **Tabela!** Mas você vai cuidar dele! Entendeu?

Ao chegar, a turma observou que onde ficariam apresentava um mistério: Já na entrada, um barracão e Bela já se desesperou:

___ Fique aqui com **hotel**, que vou resolver isso.

Desde a recepção, as coisas não iam muito bem. O pai não aceitava o **pressuposto**, pois no anúncio ele vira que a diária era compatível com o seu bolso.

___ Cinquenta reais.

___ Era muito menos!! Trinta **ouvinte!!!**Coisa assim.

___ E os descontos que anunciaram como bônus na diária familiar?

Nesse meio tempo, a menina e o cachorro foram entrando de mansinho e o irmão, para ajudar, foi atrás, mas chegou brigando com a irmã e deu-lhe **desdentadas**, o que obviamente provocou uma gritaria infame até chegar a uma solução.

___ **Hotel!** Pare com isso!

___ Eu não disse pra ficar lá fora?

Nisso Bidu escapou e, indo atrás, a família **excitada** percebeu que o clima estava mesmo pesado por ali. **Unção** vinha da escada como se fosse briga:

___ Eu já falei pra ela desbotá.

___ E você **cretino?**

___ Num sei. Mais é mió que fique quieta qui dentro!

___ Por favor, Tino, vamo imbora logo. Se suberem o qui nós temo aqui no quarto, vão quere leva pra elis!

Bidu latia, latia e esfregava o focinho no vão da porta. Algo o provocava.

A recepcionista não conseguia se concentrar, pois também precisou tomar providências.

___ A senhora nem mesmo consegue **utilização!** Falava gritando o pai.

De repente, a hóspede abriu lentamente a porta e pelo vãozinho quis pedir para retirarem o cachorro dali. Não deu tempo. O cão invadiu. Ela descalça, e Tino **concorda** na mão! O flagrante estava feito.

Do saco preto, **unção** esquisito saía e o cachorro não aguentou a curiosidade. Atacou com tudo! A **excitada** família esqueceu até que estava em férias.

Tino gritando, xingando, tentava tirar o saco da boca do cachorro, mas Bidu parecia se divertir cada vez mais com a brincadeira.

Chateado o pai das crianças tentou remediar a situação, oferecendo um valor pelo saco do homem.

___ Quanto quer por isso?

___ Num vendo não, home. Num tem preço. **Edifício** acredita, mais ela é de estimação e num tá à venda.

Vendo que o barulho do saco se acalmou, o homem insistiu na compra.

Tino, até **estimação** do homem, mas vendo que o barulho cessara, abriu o saco para ver o que tinha acontecido, e a “galinha dos ovos de ouro” havia sido estrangulada pelo cachorrinho Bidu.

___ Agora o senhor aceita um preço? Já morreu mesmo; vou levar pro Bidu.

___ Não, Home! ___ falou aos prantos, sentado no chão.

___ Por favor, eu tenho que compensá-lo. E além do mais, o Bidu não vai querer ficar sem jantar.

___ Tá bão home. **Hospedou!!!**

O pai tratou de retirar a família de lá, pois se a polícia chegasse, com certeza iria **detergente**.

(ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Jogos nas aulas de português: linguagem gramática e leitura**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Adaptado.)

- As palavras destacadas podem provocar diferentes efeitos de sentido no texto. Elas dificultaram a compreensão do texto ou de alguma parte específica?
- Vocês devem retirar as palavras destacadas do texto e fazer uma lista. Em seguida, escreva o significado de cada uma(se necessário utilize o dicionário).
- Depois, tentem estabelecer outro sentido para as palavras listadas a partir do contexto em que estão empregadas.

- d) A partir da atividade anterior, o que aconteceu com as palavras no momento em que foi estabelecido outro sentido? Elas continuaram a ser escritas da mesma forma que da primeira vez?
- e) Conversem com os colegas e elabore uma conclusão sobre a possibilidade de dupla grafia das palavras empregadas no texto e sobre a mudança de significado sofrida por elas.

PROPOSTA IX: Vocês já ouviram falar da Raposa que desdenhou as uvas porque não as alcançou? Leia a famosa fábula de Esopo.

A RAPOSA E AS UVAS

Uma raposa faminta entrou num terreno onde havia uma parreira, cheia de uvas maduras, cujos cachos penduravam, muito alto, em cima de sua cabeça. A raposa não podia resistir à tentação de chupar aquelas uvas mas, por mais que pulasse, não conseguia abocanhá-las. Cansada de pular rolhou mais uma vez os apertados cachos e disse:

-Estão verdes.

Moral: É fácil desdenhar do que não se alcança.

Os alunos devem fazer a leitura do texto e se atentarem para a escrita das palavras. Serão desafiados a diferenciarem semanticamente e fonologicamente as palavras que compõem a fábula, uma vez que um dos motivadores da escrita segmentada é a dificuldade em separar a palavra morfológica com carga semântica, na formação dos enunciados da palavra fonológica.

- a) Perceberam que há algo de estranho na escrita das palavras? Isso dificultou sua leitura?
- b) Pintem de azul as palavras que vocês acreditam que precisam ser separadas e de vermelho as que vocês acreditam que precisam ser unidas, levando em consideração o seu sentido dentro do texto.
- c) Depois de colorir as palavras, reescrevam o texto e releiam.

Professor, é importante promover uma discussão entre os alunos a respeito da atividade e sobre as situações que ocasionam a hipo e a hipersegmentação das palavras. Muitos vocábulos

geram dúvidas no momento da grafia. Promova um momento de reflexão sobre o significado de palavras que aparecem com grafia segmentada com maior frequência, como embora/em bora, de repente/derrepente, emcima/em cima, em baixo/embaixo e outras que achar necessário.

A proposta seguinte tem o objetivo de possibilitar a reflexão acerca das regras linguísticas que motivam a monotongação. Assim, os alunos podem compreender que as realizações da linguagem podem ser compreendidas por meio da observação sistemática do seu uso.

PROPOSTA X: Vamos analisar um grupo de palavras. Pronuncie esses termos listados de forma natural e espontânea, utilizando a sua pronúncia comum no dia a dia.

Queijo	Caixa
Beijo	Paiva
Almeida	Beiço
Jeito	Seiva
Treino	Peneira
Beira	Feira
Manteiga	Ameixa
Gaiva	Gaita

1. Após pronunciar as palavras listadas responda:
 - a) Quais as palavras foram pronunciadas sem o ditongo /ei/
 - b) Quais as palavras foram pronunciadas sem o ditongo /ai/
 - c) Vamos comparar as palavras em que ocorreu a pronúncia dos ditongos e as que não ocorreram. Faça uma tabela, na qual vocês devem agrupar em uma coluna as palavras que vocês pronunciaram os ditongos e em outra coluna aquelas que vocês não pronunciaram os ditongos.
 - d) Comparando as palavras que tiveram o ditongo pronunciado e as que não tiveram, se reduzíssemos o ditongo, eliminando a semivogal /i/, nas palavras que houve a pronúncia do ditongo, elas manteriam o mesmo significado da palavra original? A que conclusão

podemos chegar em relação a manutenção ou não dos ditongos /ei/ e /ai/ em algumas palavras?

2. Após a observação e a elaboração da tabela na atividade anterior faça o que se pede:
 - a) Observe e registre quais as letras que aparecem antes e depois do ditongo nas palavras em que não foram pronunciados /ei/ e /ai/.
 - b) Observe e registre as letras que aparecem antes e depois do ditongo nas palavras pronunciadas sem /ei/ e /ai/.
3. Agora, analise as respostas da atividade número 2 explique com suas palavras o que motiva a ocorrência ou não dos ditongos /ei/ e /ai/ no português brasileiro.

Professor, se achar necessário, oriente a pronúncia dos alunos, incentivando-os a pronunciarem da forma mais natural possível. É válido também discutir sobre o fato de que a pronúncia de certas palavras pode variar de acordo com a variedade utilizada pelo falante. Assim, você mobilizará a reflexão a respeito da grafia desviante ao serem reduzidos os ditongos –ei e –ai de algumas palavras, como pedalera (pedaleira,; pexe (peixe), caxa (caixa), bera (beira), motivados pela fala.

Para melhor compreender esse processo, Bortoni-Ricardo (2004) explica que a regra da monotongação se aplica em alguns contextos fonológicos devido à assimilação dos traços articulatorios do segmento seguinte. Assim, esse processo fonológico se aplica na escrita de forma sistemática por influência do contexto fonológico, que se trata da posição do ditongo e sua relação com os segmentos anteriores e posteriores à sua ocorrência no vocábulo.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2004), a regra que propicia redução do ditongo /ou/ para /o/ que é a própria monotongação, está bastante desenvolvida e avançada no português brasileiro, uma vez que ocorre em todas as variedades, incluindo as mais monitoradas. Esse aspecto favorece os desvios ortográficos motivados pela transposição de hábitos da fala para a escrita e deve ser, de forma sistemática, abordado nas aulas de língua portuguesa.

5.1.5 Desvios decorrentes de dificuldades em relacionar grafema e fonema

Professor, desvios decorrentes da dificuldade de relacionar grafema e fonema podem ocorrer por insuficiência no conhecimento das convenções do sistema ortográfico. Dessa forma, o aluno já

consegue identificar o som, mas escreve em desacordo com as convenções ortográficas devido às múltiplas representações gráficas de um fonema ou vice-versa.

Apesar de já conseguir identificar as grafias possíveis que correspondem a determinados fonemas, a falta de transparência do nosso sistema de escrita pode causar confusão para os alunos.

Assim, acreditamos que desvios desse tipo devem ser abordados nas aulas de língua portuguesa, levando em consideração as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, conforme explica Morais (2007).

De acordo com o autor, os casos de regularidade são aqueles em que existe uma regra que pode ser atribuída para a escrita de acordo com as convenções ortográficas. Já os casos de irregularidade, são aqueles em que não há uma regra que justifique a escolha do grafema. Nesses casos a ortografia pode ser atribuída à etimologia da palavra.

Desse modo, ao abordar os desvios ortográficos dessa natureza, é necessário que conheçamos as ocorrências de cada caso para propormos atividades que façam os alunos refletirem sobre a norma ortográfica, levando em consideração as regularidades e as irregularidades do sistema de escrita da língua portuguesa, respeitando as convenções ortográficas.

Segundo Miranda; Garcia; Araújo (2007, p. 1), a representação gráfica do fonema /s/, é um dos casos em que mais ocorrem desvios ortográficos na produção escrita dos alunos, “ pois o sistema ortográfico do português dispõe de nove grafemas para sua representação.” Desse modo, devido às diversas representações possíveis para esse fonema, ocorrem as grafias desviantes, uma vez que existe uma dificuldade na elaboração de regras que facilitem na sua representação.

Ainda conforme as autoras, essas relações múltiplas entre grafema e fonema podem estar atreladas a regras contextuais, cujas possibilidades de representações gráficas disponíveis em determinadas palavras podem ser observadas a partir do contexto do grafema, ou podem estar atreladas à arbitrariedade da representação gráfica da língua. Nesse caso, o conhecimento etimológico da palavra ou a utilização de estratégias mnemônicas é exigência para o conhecimento da forma ortográfica adequada.

Nesse sentido, Monteiro (2008) apresenta as opções para a representação do fonema /s/, considerando o contexto de ocorrência e os grafemas que são utilizados na sua representação:

Contexto	/s/	Possíveis grafias
Início da palavra	Silêncio	‘s’, ‘c’
	Cimento	‘c’, ‘s’
Intervocálico	Excêntrico	‘xc’, ‘ss’, ‘c’
	Nasça	‘sç’, ‘ss’, ‘ç’
	Nasce	‘sc’, ‘ss’, ‘c’
	Maçã	‘ç’, ‘ss’, ‘sç’
	Massa	‘ss’, ‘ç’, ‘sç’
	Macio	‘c’, ‘ss’, ‘sc’
	Sintaxe	‘x’, ‘ss’, ‘c’
Posição de coda	Experiência	‘x’, ‘s’
	Leste	‘s’, ‘x’
Depois de coda	Pensar	‘s’, ‘ç’/‘c’
	Onça/conceito	‘ç’/‘c’, ‘s’
Final de palavra	Rês	‘s’, ‘z’
	Vez	‘z’, ‘s’

Assim, ao observarmos o quadro acima, os alunos têm, no mínimo, duas opções de grafar o fonema /s/ em cada contexto de ocorrência e, diante de tantas opções, ao realizarem suas hipóteses de escrita, cometem desvios ortográficos que configuram trocas ou o uso indevido de letras.

Ainda, sobre os casos de irregularidades do sistema ortográfico do português brasileiro, Miranda; Silva; Medina (2005, p. 6) esclarecem que, ao realizar suas hipóteses de grafia, no caso do fonema /s/, especificamente,

a decisão que deverá tomar independe de qualquer regra contextual. Como podemos explicar que ‘cidade’ e ‘cenoura’ são grafadas com ‘c’ e ‘semente’ e ‘sistema’, com ‘s’? Como explicar que ‘praça’ só pode ser com ‘ç’, se o uso do ‘ss’ ou ‘sç’ não alterariam o significado da palavra? (MIRANDA, A. R. M.; SILVA, M. R. da; MEDINA, S. Z. 2005, p. 6).

É válido ressaltar que há possibilidades da observância da regra contextual em determinadas ocorrências do fonema /s/. Há certas limitações para o uso de ‘ss’, assim como dos

demais dígrafos, ‘sc’/‘sç’ e ‘xc’, por exemplo, que só podem ser utilizados entre vogais, fato que reduz as opções de grafias disponíveis. Isso pode amenizar o problema da grafia desviante se houve, r por parte dos professores, uma reflexão acerca dessas especificidades, além de propostas que levem os alunos a refletirem sobre essas especificidades.

Nesse sentido, Miranda; Garcia; Araújo (2007) nos auxiliam a respeito dessa complexidade do fonema /s/ que ora apresenta uma grafia que possibilita a compreensão de regras contextuais, ora não: em (a), estão exemplos nos quais a regra contextual pode ser apreendida e, em (b), são apresentados os casos de arbitrariedade do sistema:

(a)

- ‘ss’ somente entre vogais (‘massa’, ‘nesse’);
- ‘ç’ antes de ‘a’, ‘o’, ‘u’ e nunca em início de palavra (‘caçador’, ‘moço’, ‘açúcar’);
- ‘s’ início de palavra, antes de ‘a’, ‘o’, e ‘u’ (‘sapo’, ‘sopa’ e ‘suco’)
- ‘s’ indicando o plural (‘rosas’-exemplo de regra contextual morfológica)

(b)

- ‘ss’ ou ‘c’/‘ç’ entre vogais (‘massa’, ‘maçã’)
- ‘s’ ou ‘c’ em início de palavra, antes de ‘e’ e ‘i’ (‘cigarro’, ‘silêncio’ e ‘cenoura’, ‘sentado’). (MIRANDA; GARCIA; ARAÚJO, 2007, p. 2).

Outros casos que estão relacionados com a arbitrariedade do sistema ortográfico nos quais não é possível estabelecer uma regra contextual para as relações múltiplas entre grafema e fonema são os casos de competitividade entre as letras “x” e “ch” na representação do fonema /ʃ/, e das letras “g” e “j” em determinados contextos de ocorrência.

Assim, professor, concluímos que, frente às possibilidades de auxílio aos estudantes para o aprendizado da ortografia, nesses casos podemos orientá-los quanto ao uso do dicionário, à observância das famílias de palavras, com a possibilidade de realizar atividades de derivação a partir de uma palavra primitiva já conhecida e ainda oportunizar discussões acerca da etimologia das palavras.

Para tentar minimizar um pouco o problema das representações gráficas do /s/, sugerimos separar os casos de regularidades e irregularidades em que o fonema ocorre. Dessa forma o aluno passa a restringir essas representações e terá mais chances de escrever de acordo com a norma ortográfica.

PROPOSTA XI: Refletindo sobre os usos do fonema /s/ e sua representação na escrita

O Fonema /s/ pode ser representado, na escrita, por diferentes letras. Isso, para o aprendiz, pode gerar muita dificuldade e acarretar a grafia em desacordo com a norma ortográfica, podendo, inclusive, motivar a grafia desviante por longo período de tempo, na vida escolar e fora dela.

A representação do /s/ pelas letras “s” e “ss”, “sc”, “sç e “xc” pode ser compreendida com reflexão e com a formulação de regras contextuais, como, por exemplo, observando que o fonema em questão só é representado pelos dígrafos “ss”, “sc”, “sç e xc entre vogais, enquanto que a letra “s”, nesses contextos, terá o som de /z/. Já as representações por ç, x e c necessita de memorização e uso da grafia adequada nas situações comunicativas propostas pela escola.

Nesse sentido, oriente os alunos à realização das atividades e proponha outras para os casos de irregularidades, como a pesquisa acerca da etimologia de algumas palavras e atividades de derivação.

1. Leia o texto a seguir:

“Domingo, depois da missa, fizemos um passeio maravilhoso. O percurso era longo, mas as subidas e descidas eram mansas. Ninguém se cansou. Durante o trajeto, conversamos sobre vários assuntos. Principalmente sobre o concurso de jograis. Cada um pensava e dava sua impressão. O que atrapalhou um pouco foi o Anselmo com aquela tosse que não passava de jeito nenhum.”

Disponível em: <<http://portugues.camerapro.com.br/texto-4-grafia-de-palavras-escritas-com-h-inicial/>>. Acesso em 12 de jun. 2017.

- a) Retirem do texto as palavras que foram grafadas com a letra s.
- b) Vamos refletir sobre o som produzido pela letra s das palavras que vocês selecionaram. O som do s é o mesmo em todas as palavras listadas? Explique.
- c) Agora observem as palavras escritas com s e ss. Qual é a posição dessas letras nas palavras em que aparecem grafadas e representando o fonema /s/, no início da palavra, meio ou no final? Façam uma tabela para melhor visualizar:

- h) Diante das ocorrências observadas na atividade anterior, vocês acreditam que é possível estabelecer uma regra para explicar a representação gráfica do /s/ para todas as suas ocorrências? Explique.
- i) Agora, vocês devem escrever um texto utilizando palavras que contenham a letra “s”. Depois de escrito, revisem seu texto e procurem refletir sobre os sons dessa letra, se são os mesmos para todas as palavras escolhidas ou sons diferentes. Vocês podem produzir um texto em prosa ou até mesmo um poema, podem falar de sentimentos, sensações ou descrever uma pessoa ou um lugar. Podem ainda fazer um relato de alguma situação inesperada vivida por um personagem fictício.

Professor, a partir dessas atividades, os alunos podem refletir sobre as múltiplas representações do fonema /s/ e ainda perceber que a letra “s” pode representar outros sons na nossa língua.

5.1.6 Outros casos de desvios ortográficos

Existem trocas ou uso indevido de letras que não prejudicam o entendimento das palavras dentro do contexto no qual elas estão inseridas. Apesar de ainda não estabelecerem as relações entre grafema e fonema os alunos estão fazendo suas hipóteses de escrita. Por outro lado, há trocas e supressões que podem ser explicadas por meio de processos fonológicos. Entretanto, é possível constatar que algumas palavras o aluno não fala da forma como escreve. Isso nos faz concluir que casos desse tipo não configuram transposição de hábitos da fala para a escrita.

Assim, o que pode acarretar essas ocorrências seria a pouca familiaridade dos alunos com o sistema ortográfico e a deficiência no processo de ensino e aprendizagem das convenções ortográficas, além de não ser descartada, nesses casos, a falta de hábito de revisão e leitura do próprio texto e o traçado das letras. É válido ressaltar que a grafia verificada nas ocorrências desse tipo gera mudança de significado, alterando, completamente, o sentido pretendido.

PROPOSTA XII: *Para ocorrências desse tipo, acreditamos que seja uma estratégia eficiente incentivar e orientar os alunos à revisão do texto, promovendo e mediando a leitura de textos*

que despertem a reflexão acerca da escrita das palavras de acordo com a norma ortográfica e o que os desvios ortográficos podem acarretar na leitura e na compreensão dos textos.

5.1.7 Sistematizando as reflexões acerca da ortografia

Para sistematizar o aprendizado da norma ortográfica e os tipos de desvios discutidos ao longo das propostas desenvolvidas, sugerimos uma atividade de pesquisa, na qual os alunos devem coletar fotos ou imagens em que apareçam desvios ortográficos. Com isso, podemos verificar o que eles consideram desvios ortográficos, além de ser uma oportunidade para uma discussão acerca das motivações de uma grafia desviante.

PROPOSTA XIII: Façam uma pesquisa de campo. Vocês devem procurar imagens de desvios ortográficos nas ruas do seu bairro e fotografar essas ocorrências. Após a coleta dessas imagens, socialize com a turma suas descobertas sobre como a língua portuguesa tem sido utilizada no meio em que vivem.

Professor, socialize a proposta para a sala e estipule um tempo para a coleta de imagens. Ao término do tempo, promova a socialização das imagens e promova um diálogo sobre os desvios apresentados, fazendo a mediação de acordo com o contexto da sala de aula. Essa atividade irá proporcionar uma reflexão por parte dos alunos que se sentirão pesquisadores dos usos da língua, e ainda poderá acarretar discussões sobre a adequação da linguagem de acordo com o contexto comunicativo, as condições de produção das imagens e sobre o preconceito linguístico.

5.2 PROPOSTAS DE ATIVIDADES: AOS ALUNOS

PROPOSTA I: Levando em consideração que a escrita é uma tecnologia, invenção do homem para atender a uma necessidade, junte-se a um colega e crie um código linguístico próprio de vocês. Juntos vocês devem construir um alfabeto para que os colegas tentem compreender. Em seguida, escrevam um bilhete para outra dupla da sala, usando o código criado por vocês.

PROPOSTA II: Observem os dois textos a seguir: o primeiro trata-se de uma transcrição de uma conversação espontânea entre dois amigos. O segundo texto trata-se da transformação da conversação espontânea em texto escrito.

TEXTO I:

L1 escuta... vai pintar um show com Chitãozinho e Xororó

amanhã na PRAia cara... vamos? ((animado))

L2 onde? ((sem muito interesse))

L1 lá no Boqueirão...

L2 amanhã? ((já com ar de impossibilidade))

L1 é: vamos embora logo cedo?

L2 não dá cara... tô cheio de serviço até a cabe::ça...

L1 ah::: faz o possível pra dar conta pelo menos até a hora

do almo::ço... ((meio indignado))

L2 mas tá choven::do... ((eles iriam de moto))

L1 qual é cara? No Ano Novo eu descii na maior CHUva

e lá fez um sol legal... deu pra aproveitar a praia... e:: chuva faz bem... chuva

dá SO::Rte cara... vamos lá...

L2 vou pensar...

L1 tá bom mas ó... dá um je::ito... vamos lá:: pô você só traba::lha... qual é::?...

FÁVERO, L.L; OLIVEIRA, M. L. C. V.de; AQUINO, Z. G.O.de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 79.

TEXTO II:

Convidei um amigo para ir à praia do Boqueirão, de moto, assistir ao show de Chitãozinho e Xororó que iria acontecer durante as comemorações do aniversário de São Paulo. Ele não aceitou o convite de imediato, alegando que estava com muito serviço. Fiquei indignado e pedi que ele fizesse o possível para dar conta até a hora do almoço, mas ele arrumou outra desculpa: a de que estava chovendo. Comentei com ele que no ano Novo eu tinha ido com chuva e que lá estava um sol tão bom que até deu para aproveitar a praia; além disso, disse-lhe que chuva fazia bem e que dava sorte, mas ele ainda assim disse que iria pensar. Tem gente que é complicada.

FÁVERO, L.L; OLIVEIRA, M. L. C. V.de; AQUINO, Z. G.O.de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 80.

1. A partir da observação dos dois textos, respondam às seguintes questões:

a) No primeiro texto, como é caracterizada a troca de turno de fala entre os interlocutores?

b) No primeiro texto, as perguntas feitas são respondidas de forma imediata. Por que isso é possível?

c) No primeiro texto o que representa as expressões entre parênteses?

d) Veja que no primeiro texto aparecem reticências em alguns trechos como em “não dá cara... tô cheio de serviço até a cabe::ça...”. O que esse sinal de pontuação representa nessa situação de fala?

e) Outro sinal bastante utilizado na transcrição de uma conversa espontânea é os dois pontos duplos (::). Observando os trechos em que eles aparecem o que eles representam na transcrição da fala?

f) Algumas palavras são transcritas com pedaços em caixa alta: PRAai, CHUva, o que isso representa na transcrição da fala?

g) A partir da transformação que foi realizada no texto II, é possível perceber que o narrador se tornou personagem. De quem seria a voz que o narrador do segundo texto assumiu ao transformá-lo em um texto escrito?

h) Ao realizar a transformação do texto falado em texto escrito, foram eliminadas algumas marcas que encontramos no texto falado. O que o autor do texto escrito eliminou?

i) Além de eliminar, o autor também fez acréscimos que não haviam aparecido no texto falado? Quais?

j) Em relação à organização/estrutura dos dois textos, houve diferença na forma de construção? Comente.

PROPOSTA III: Agora, vocês devem construir outro texto escrito a partir da observação da transcrição da conversa espontânea apresentada. Dessa vez, vocês devem assumir o ponto de vista do outro interlocutor, seja o outro participante do processo de interação apresentado ou mesmo de um observador.

PROPOSTA IV: Depois de observarem textos falados e textos escritos, vocês vão ouvir uma gravação (áudio) de um texto falado, coletado do banco de dados do Projeto Amostra Linguística do Interior Paulista – (ALIP-SP). Depois de ouvir a gravação, transcrevam o áudio que ouviram. Em seguida, analisem, junto com os colegas e professor o que é possível perceber de especificidade desse tipo de texto em relação a um texto escrito que representa uma narrativa, como o exemplo a seguir:

A festa das bonecas

Sofia e suas colegas da escola combinaram de fazer uma festa das bonecas. Cada uma levaria uma bonequinha, não importando se fosse grande ou pequena, loura ou morena, o importante era que ninguém faltasse. Todos os preparativos foram feitos e o dia tão esperado chegou. A festa estava muito divertida, parecia uma grande casa onde moravam muitas amigas. Tudo ia bem até perceberem a falta de Marcela, que estava do lado de fora.

– O que você está fazendo aí, Marcela?

– Não sei se posso entrar Sofia. Minha boneca está sem vestido.

Sofia respirou fundo e teve uma grande ideia: entrou e conversou com as outras meninas. Depois de alguns minutos, elas foram até a porta e cada uma deu um vestido diferente à Marcela.

– Marcela, temos um presente para você. Sua boneca terá um pouquinho de cada uma das nossas.

Marcela recebeu muitos vestidos e sua boneca acabou tendo mais roupas para trocar que todas as outras. Alguns vestidos ficaram grandes para a boneca e nem todos combinavam muito, mas essa foi a boneca mais bem-vestida que Marcela já teve.

Que bonito esse exemplo de amizade! A presença de Marcela era mais importante que as próprias bonecas. Você teria coragem de abrir mão de alguma coisa para fazer um amigo feliz?

LEMOS, Agatha. Nosso Amiguinho, jan. 2011, p. 38.

Após a análise, vamos registrar suas impressões sobre a transcrição do áudio realizada e em que se difere da narrativa apresentada. Para isso, vamos produzir uma tabela em forma de cartaz que ficará fixado na sala.

Modelo do Cartaz:

MODALIDADES DE REALIZAÇÃO DA LÍNGUA	
TEXTO FALADO	TEXTO ESCRITO

PROPOSTAV: Vocês conhecem o grupo Teatro Mágico? Vamos ouvir e ler uma canção desse grupo para a realização da atividade seguinte. Ouçam e leiam com atenção.

Separô

O Teatro Mágico

Separô toda a minha correria

Separô o joio do trigo e da padaria

Separô diante de mim quando minha tristeza era parte do dia

Separô Dona Beleza de Dona Maria

Separô o que não restava do que já não tinha

Separô diante minha palavra e se fez poesia

Separô pra ouvir meu protesto, meu gesto que - incerto -

talvez não faria

Separô o silêncio da dor me trazendo alegria

Separô pra pensar no que a gente faria

se não houvesse a poesia,
 se não restasse farinha pro nosso pão!

Iria só até o fim
 Daria tudo e mais um pouco de mim
 Separa um tanto que o outro eu te dou
 Separa a chuva pra continuar flor!

Agora, respondam aos seguintes questionamentos:

a) No texto apresentado, a palavra que compõe o título, aparece várias vezes no corpo do texto e sofre uma alteração em sua composição. Você consegue perceber qual foi essa alteração?

b) Em todos os versos em que a forma (separô) é apresentada, ela tem o mesmo sentido? Conversem com seus colegas e tentem chegar a uma conclusão observando os sentidos por meio de uma análise do contexto. Observe:

V. *Separô* o joio do trigo e da padaria

VI. *Separô* diante de mim quando minha tristeza era parte do dia

Em I e em II o termo representa o mesmo sentido? Explique com suas palavras e escrevendo como seriam grafadas as palavras de acordo com a norma ortográfica do Português Brasileiro.

c) Podemos perceber ao ouvir a música, que há algumas palavras que não registram de forma fiel a pronúncia de quem está cantando. Ouçam com atenção a canção e marquem e escrevam quais palavras, não respeitaram a pronúncia no momento da transposição para a forma escrita.

d) Escrevam as palavras que vocês marcaram na atividade anterior da forma como foram pronunciadas. Explique as alterações sofridas quando realizaram essa mudança.

e) As palavras destacadas no texto são utilizadas com frequência na comunicação em seu dia-a-dia? Que outras palavras com a mesma característica vocês costumam utilizar no seu dia-a-dia? Deem exemplos.

PROPOSTA VI: Vamos propor uma brincadeira com uma parlenda popular. As parlendas são textos de tradição oral e o texto a seguir, foi reproduzido da forma como está, com a intenção de representar a linguagem oral. Em grupos de quatro alunos vocês devem jogar a Parlenda: “Hoje é Domingo”.

Hoji é dumingu

Pedi cachimbu

Cachimbu é di barru

Dá nu jarru

U jarru é finu dá nu sinu

U sinu é di ouru dá nu touru

U touru é valenti dá na genti

A genti é fracu

Cai no buracu

U buracu é fundu acabou-si o mundu.

3. Sobre a Parlenda, respondam:

a) Vocês perceberam algo diferente na escrita das palavras que compõem a parlenda? O quê?

b) Vocês encontraram alguma dificuldade para ler ou entender a parlenda do jeito que ela foi reproduzida? Comente.

c) Alterações como as sofridas pelas palavras reproduzidas na arlenda apresentada são bastante comuns na língua falada. Vocês acreditam que essas alterações podem ocorrer também no texto escrito? Por quê?

d) Levando em consideração as alterações sofridas pelas palavras na fala como as apresentadas no texto: “buracu” para buraco e “valenti” para valente. Expliquem qual a provável motivação de isso ocorrer.

e) Agora reproduzam a parlenda “O macaco foi à feira” sendo fiel a sua maneira de falar. Em seguida, sublinhem as palavras que sofreram alteração, e expliquem o que causou essas alterações.

O macaco foi a feira. Não teve o que comprar Comprou uma cadeira Pra comadre se sentar A comadre se sentou A cadeira esborrachou Coitadinha da comadre Foi parar no corredor.
--

PROPOSTA VII. A seguir uma aluna do 6º ano relatou como foi o dia de seu aniversário, uma data muito especial para ela. Observem com atenção e em seguida respondam:

No dia do meu aniversário foi muito legal eu fui no shopping tomei sorvete, brinquei nos brinquedo depois a minha mãe me levou na loja pra mim escolhê o meu brinquedo[...] depois o meu pai me levou pra compra meu celula juntos com minha prima que tava no shopping ela me ajudou a escolhe um celula eu escolhi o galaxi S2[...]depois nós fomos compra uma capinha e colocar uma película depois fomos pra minha casa.

a) Com base na análise do relato feito pela aluna, vocês conseguem identificar desvios ortográficos cometidos por ela no momento de escrever seu texto? Transcreva-os.

b) O fato de a aluna ter escrito algumas palavras com desvios de ortografia prejudicou no entendimento da mensagem que ela gostaria de passar aos seus leitores? Explique.

c) Os casos de desvios de ortografia verificados em *celula*, *escolhe* e *compra* são os mesmos verificados em *pra* e *tava*? Como podemos explicar cada caso?

d) Dos casos de desvios ortográficos cometidos pela aluna, quais podem ser considerados comuns na fala dos falantes do português brasileiro e que aparecem com frequência também em textos escritos?

e) Vocês consideram que algum(ns) desses desvios ortográficos podem fazer com que o falante sofra preconceito por utilizar essas formas na fala? E na escrita? Comentem.

PROPOSTA VIII: Façam a leitura do texto a seguir e atente-se às palavras destacadas.

Férias... Que férias?

A família estava empolgada com a viagem de férias. Os filhos Teodoro e Belita, ou melhor, Teo e Bela, iriam conhecer a praia, porém os colegas já haviam falado muito do **armarinho** e de como os **paisagem** num local como aquele. O primeiro impasse foi se levariam ou não Bidu:

___ Não podemos deixar ele aqui, pai, ele não vai aguentar.

___ **Tabela!** Mas você vai cuidar dele! Entendeu?

Ao chegar, a turma observou que onde ficariam apresentava um mistério: Já na entrada, um barracão e Bela já se desesperou:

___ Fique aqui com **hotel**, que vou resolver isso.

Desde a recepção, as coisas não iam muito bem. O pai não aceitava o **pressuposto**, pois no anúncio ele vira que a diária era compatível com o seu bolso.

___ Cinquenta reais.

___ Era muito menos!! Trinta **ouvinte!!!** Coisa assim.

___ E os descontos que anunciaram como bônus na diária familiar?

Nesse meio tempo, a menina e o cachorro foram entrando de mansinho e o irmão, para ajudar, foi atrás, mas chegou brigando com a irmã e deu-lhe **desdentadas**, o que obviamente provocou uma gritaria infame até chegar a uma solução.

___ **Hotel!** Pare com isso!

___ Eu não disse pra ficar lá fora?

Nisso Bidu escapou e, indo atrás, a família **excitada** percebeu que o clima estava mesmo pesado por ali. **Unção** vinha da escada como se fosse briga:

___ Eu já falei pra ela desbotá.

___ E você **cretino?**

___ Num sei. Mais é mió que fique quieta qui dentro!

___ Por favor, Tino, vamo imhora logo. Se suberem o qui nós temo aqui no quarto, vão quere leva pra elis!

Bidu latia, latia e esfregava o focinho no vão da porta. Algo o provocava.

A recepcionista não conseguia se concentrar, pois também precisou tomar providências.

___ A senhora nem mesmo consegue **utilização!** Falava gritando o pai.

De repente, a hóspede abriu lentamente a porta e pelo vãozinho quis pedir para retirarem o cachorro dali. Não deu tempo. O cão invadiu. Ela descalça, e Tino **concorda** na mão! O flagrante estava feito.

Do saco preto, **unção** esquisito saía e o cachorro não aguentou a curiosidade. Atacou com tudo! A **excitada** família esqueceu até que estava em férias.

Tino gritando, xingando, tentava tirar o saco da boca do cachorro, mas Bidu parecia se divertir cada vez mais com a brincadeira.

Chateado o pai das crianças tentou remediar a situação, oferecendo um valor pelo saco do homem.

___ Quanto quer por isso?

___ Num vendo não, home. Num tem preço. **Edifício** acredita, mais ela é de estimação e num tá à venda.

Vendo que o barulho do saco se acalmou, o homem insistiu na compra.

Tino, até **estimação** do homem, mas vendo que o barulho cessara, abriu o saco para ver o que tinha acontecido, e a “galinha dos ovos de ouro” havia sido estrangulada pelo cachorrinho Bidu.

___ Agora o senhor aceita um preço? Já morreu mesmo; vou levar pro Bidu.

___ Não, Home! ___ falou aos prantos, sentado no chão.

___ Por favor, eu tenho que compensá-lo. E além do mais, o Bidu não vai querer ficar sem jantar.

___ Tá bão home. **Hospedou!!!**

O pai tratou de retirar a família de lá, pois se a polícia chegasse, com certeza iria **detergente**.

(ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Jogos nas aulas de português: linguagem gramática e leitura**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Adaptado.)

a) As palavras destacadas podem provocar diferentes efeitos de sentido no texto. Elas dificultaram a compreensão do texto ou de alguma parte específica?

b) Vocês devem retirar as palavras destacadas do texto e fazer uma lista. Em seguida, escreva o significado de cada uma (se necessário utilize o dicionário).

c) Agora, tentem estabelecer outro sentido para as palavras listadas a partir do contexto em que estão empregadas.

d) A partir da atividade anterior, o que aconteceu com as palavras no momento em que foi estabelecido outro sentido? Elas continuaram a ser escritas da mesma forma que da primeira vez?

e) Conversem com os colegas e elabore uma conclusão sobre a possibilidade de dupla grafia das palavras empregadas no texto e sobre a mudança de significado sofrida por elas.

PROPOSTA IX: Vocês já ouviram falar da Raposa que desdenhou as uvas porque não as alcançou? Leiam a famosa fábula de Esopo:

A RAPOSA E AS UVAS

Uma raposa faminta entrou num terreno onde havia uma parreira, cheia de uvas maduras, cujos cachos penduravam, muito alto, em cima de sua cabeça. A raposa não podia resistir à tentação de chupar aquelas uvas mas, por mais que pulasse, não conseguia abocanhá-las. Cansada de pular, rolhou mais uma vez o apetitoso cacho e disse:

-Estão verdes.

Moral: É fácil desdenhar daquilo que não se alcança.

a) Perceberam que há algo de estranho na escrita das palavras? Isso dificultou sua leitura?

b) Pintem de azul as palavras que vocês acreditam que precisam ser separadas e de vermelho as que vocês acreditam que precisam ser unidas, levando em consideração o seu sentido dentro do texto.

c) Depois de colorir as palavras, reescrevam o texto e releiam.

PROPOSTA X: Vamos analisar um grupo de palavras, pronunciem esses termos listados de forma natural e espontânea, utilizando a sua pronúncia comum no dia a dia.

Queijo	Caixa
Beijo	Paiva
Almeida	Beijo
Jeito	Seiva
Treino	Peneira
Beira	Feira
Manteiga	Ameixa
Gaiva	Gaita

1. Após pronunciarem as palavras listadas responda:

a) Quais as palavras foram pronunciadas sem o ditongo /ei/

b) Quais as palavras foram pronunciadas sem o ditongo /ai/

c) Vamos comparar as palavras em que ocorreu a pronúncia dos ditongos e as que não ocorreram. Faça uma tabela, na qual vocês devem agrupar em uma coluna as palavras que vocês pronunciaram os ditongos e em outra coluna aquelas que vocês não pronunciaram os ditongos.

d) Comparando as palavras que tiveram o ditongo pronunciado e as que não tiveram, se reduzíssemos o ditongo, eliminando a semivogal /i/, nas palavras que houve a pronúncia do ditongo, elas manteriam o mesmo significado da palavra original? A que conclusão podemos chegar em relação a manutenção ou não dos ditongos /ei/ e /ai/ em algumas palavras?

2. Após a observação e a elaboração da tabela na atividade anterior faça o que se pede:

a) Observem e registrem quais as letras que aparecem antes e depois do ditongo nas palavras em que não foram pronunciados /ei/ e /ai/.

b) Observem e registrem as letras que aparecem antes e depois do ditongo nas palavras pronunciadas sem /ei/ e /ai/.

c) Agora, analise as respostas anteriores e expliquem com suas palavras o que causa a ocorrência ou não dos ditongos /ei/ e /ai/ no português brasileiro.

PROPOSTA XI: Refletindo sobre os usos do fonema /s/

1. Leiam o texto a seguir:

“Domingo, depois da missa, fizemos um passeio maravilhoso. O percurso era longo, mas as subidas e descidas eram mansas. Ninguém se cansou. Durante o trajeto, conversamos sobre vários assuntos. Principalmente sobre o concurso de jograis. Cada um pensava e dava sua impressão. O que atrapalhou um pouco foi o Anselmo com aquela tosse que não passava de jeito nenhum.”

Disponível em: <<http://portugues.camerapro.com.br/texto-4-grafia-de-palavras-escritas-com-h-inicial/>>. Acesso em 12 de jun. 2017.

a) Retirem do texto as palavras que foram grafadas com a letra **s**.

b) Vamos refletir sobre o som produzido pela letra **s** das palavras que vocês selecionaram. O som do **s** é o mesmo em todas as palavras listadas? Expliquem.

c) Agora, observem as palavras escritas com **s** e **ss**. Qual é a posição dessas letras nas palavras em que aparecem grafadas e representando o fonema /s/, no início da palavra, meio ou no final? Façam uma tabela para melhor visualizar:

	Início	Meio	Fim
S			
Ss			

d) Quais são as letras que aparecem antes e depois de **s**, **ss** e **sc** nas palavras *descia*, *missa*, *passeio*, *percurso*, *concurso*, *pensava*, *Anselmo*, *tosse* e *passava*.

e) Com base nas respostas das atividades anteriores, é possível estabelecer uma regra para a utilização da letra **s** e para os dígrafos **sc** e **ss** quando representam o som /s/? Então, formulem uma regra para explicar quando devemos escrever com essas letras para representar o fonema /s/.

considerando a posição dessas letras nas palavras observadas e as letras anteriores e posteriores a elas. Vocês podem começar assim:

Devemos utilizar a letra s para representar o fonema /s/ quando...

2. Agora observem estas palavras:

Cinema, conceito, açougue, nasça, pasta, máximo, cerveja, soneto, exceto, concerto, conserto, paçoca, acidente, assassino, associação.

a) Leiam as palavras e tentem perceber que todas possuem o som /s/. Posicione-as na tabela a seguir:

Representação gráfica do /s/					
C	Ç	S	X	Xc	Ss

3. Diante das ocorrências observadas na atividade anterior, vocês acreditam que é possível estabelecer uma regra para explicar a representação gráfica do /s/ para todas as suas ocorrências/ Explique.

4. Agora, vocês devem escrever um texto utilizando palavras que contenham a letra “s”. Depois de escrito, revisem seu texto e procurem refletir sobre os sons dessa letra, se são os mesmos para todas as palavras escolhidas ou sons diferentes. Vocês podem produzir um texto em prosa ou até

6 SUGESTÕES DE LEITURA

Professor, a ortografia é um objeto de conhecimento e deve ser ensinada de forma sistemática e reflexiva nas aulas de língua portuguesa, somente pautados por uma pedagogia da variação linguística com um olhar reflexivo sobre os usos da língua que poderemos combater o preconceito linguístico e contribuir para o alcance da competência comunicativa dos nossos alunos. Dessa forma, as propostas de atividades apresentadas tratam-se de sugestões para uma prática pedagógica mais significativa para o ensino da ortografia e cada professor pode adaptar as propostas apresentadas de acordo com suas necessidades.

Reiteramos que o conhecimento acerca das teorias linguísticas é fundamental para uma prática pedagógica significativa. Para isso, sugerimos algumas leituras que o ajudará na busca e na consolidação desses conhecimentos.

Marcos Bagno: **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Stella Maris Bortoni-Ricardo: **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Stella Maris Bortoni-Ricardo: **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Luíz Carlos Cagliari: **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 2009.

Leonor Lopes Fávero; Maria Lúcia C.V.O Andrade; Zilda G. O. Aquino: **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Luís Antônio Marcuschi: **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

Tânia Mikaela Garcia Roberto: **Fonologia, fonética e ensino:** guia introdutório. 1.ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Alexsandro da Silva; Artur Gomes de Moraes; Kátia Leal Reis de Melo (Org.): **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>>. Acesso em: 10 de set. de 2017.

Thais Cristófaró Silva: **Dicionário de fonética e fonologia.** São Paulo: Contexto, 2015.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.C.S. **Jogos nas aulas de português: linguagem gramática e leitura**. 3. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo, Scipione, 2009.

FÁVERO, L.L; OLIVEIRA, M. L. C. V.de; AQUINO, Z. G.O.de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. UFPB Virtual, 2009. Disponível em: < <https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/1613746/cafd259ebee0fd19dd2d155a96152acc3e801d5/19f2dcbb408bbc6ec82fd798e7f9e63a.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LEMOS, A. **Nosso Amiguinho**, jan. 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, A.R.M.; GARCIA, M. A.C.; ARAÚJO, P. R. M. A grafia do fonema /s/ nos dados de aquisição da escrita. VI ANPED SUL, 2007. 7p. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir1/18.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____; SILVA, M. R. da; MEDINA, S. Z. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v. 14, p. 1-15, 2005.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/MONTEIRO.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MORAIS, A.G. de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?. In: SILVA, A.da; MORAIS, A.G.de; MELO, K.L.R.de (Org.). **Ortografia na sala**

de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28. Disponível em:
<<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>>. Acesso em: 10 set.
2017.

SILVA, T.C. **Dicionário de fonética e fonologia.** São Paulo: Contexto, 2015.

APÊNDICE C – Modelo de termos**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU
ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA**

Título do Projeto: **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E MARCAS DE ORALIDADE EM
TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERABA-MG**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E MARCAS DE ORALIDADE EM TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERABA-MG**, ligado ao projeto **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”**, por ser aluno da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do **Ensino de Língua Portuguesa** ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste trabalho é identificar e descrever os desvios ortográficos presentes em produções textuais escritas por alunos do nono ano do ensino Fundamental II. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) redija um texto a partir de uma proposta de redação que faremos a ele. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhoria do ensino de língua portuguesa em nossa região, pois a partir da identificação dos desvios de ortografia presentes em textos escritos poderemos compreender os motivos que levam os alunos a apresentar tais erros de escrita. Cabe mencionar que a partir da compreensão dos problemas de escrita dos alunos, podemos ainda elaborar atividades mais eficazes e fornecer subsídios ao professor de língua portuguesa no tratamento de tais ocorrências linguísticas no dia-a-dia da sala de aula. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – coleta de redações e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E MARCAS DE ORALIDADE EM
TEXTOS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERABA-MG**

Eu, (*nome do voluntário*), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará o tratamento dela (*ou dele*). Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

_____,/...../.....

Assinatura do responsável legal: _____

Documento de Identidade:

Assinatura da criança (*ou do adolescente*) (caso ele possa assinar): _____
Documento de Identidade (se possuir):

Assinatura do pesquisador orientador: _____

Telefones de contato:

Pesquisador: Juliana Bertucci Barbosa
Telefone: (34) 99160550
E-mail: julianabertucci@gmail.com

Pesquisador: Fabiana Pinto Moreira
Telefone: (34) 988744709
E-mail: fabiana.pmoreira@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5776.

APÊNDICE E**Questionário para o professor**

1. Qual é a sua formação?

2. Há quantos anos está atuando na carreira docente?

3. Você trabalha as questões relacionadas à variação linguística? Como?

4. Quais são os desvios ortográficos mais frequentes apresentados nas produções escritas dos seus alunos?

5. Qual é o procedimento adotado quanto à correção dos desvios de ortografia identificados nas produções escritas?

6. Você trabalha com a oralidade na sala de aula? Como?

APÊNDICE F- Modelo de questionário aos alunos

Escola: Ano: Série: Código:

Questionário

1. Qual a sua idade? _____

2. Qual o seu gênero?
 masculino
 feminino

3. Com quem você mora atualmente?
 pai e mãe
 pai ou mãe
 avós
 outros parentes
 outros _____

4. Qual a escolaridade do seu responsável legal ? (se houver mais de um, faça uma escolha)
 Não frequentou a escola
 Ensino Fundamental I (Até a 4ª série)
 Ensino Fundamental II (Até a 8ª série)
 Ensino Médio
 Ensino Superior

5. Qual a profissão do seu responsável? (se houver mais de um, faça uma escolha)

6. Qual a renda familiar?
 de zero a dois salários mínimos
 de três a cinco salários mínimos
 de seis a oito salários mínimos
 mais que nove salários mínimos

7. Qual o tipo de moradia?
 imóvel próprio imóvel alugado

8. Quantas pessoas moram em sua casa? _____

9. Quantos cômodos tem sua casa? _____
10. Morava em outra cidade/estado antes de se matricular nesta escola? _____ Qual _____
11. Assinale os recursos aos quais você tem acesso em sua casa:
- Rádio
 - Computador ou Notebook
 - Internet
 - TV a cabo
 - Celular
12. Assinale os materiais impressos que normalmente são encontrados em sua casa:
- Bíblia
 - Livros para pesquisa
 - Dicionário da Língua Portuguesa
 - Livros para leitura de distração
 - Revistas
 - Jornais
13. Em sua casa, você tem um local tranquilo para realizar as suas tarefas de casa, ou estudar quando queira?
- sim
 - não
14. Com qual frequência você lê em casa?
- todos os dias
 - pelo menos duas vezes por semana
 - nunca
15. Qual o lazer mais frequente em sua vida?
- jogar videogame
 - navegar pelas redes sociais (internet)
 - jogar bola
 - ler
 - assistir televisão
 - ir ao cinema
 - ir ao teatro
 - encontrar os amigos na rua (ou em suas casas)
 - ir a shows
 - ir a igrejas, cultos, salões, centros
 - outro _____