



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**NADIELI MARA HULLEN GEREI**

**DESVIOS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS  
DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CASCADEL - PR  
2017**

NADIELI MARA HULLEN GEREI

**DESVIOS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS  
DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Sanimar Busse.

CASCADEL - PR  
2017

NADIELI MARA HULLEN GEREI

**DESVIOS DE GRAFIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS  
DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Sanimar Busse  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Orientadora

---

Prof. Dra. Fabiane Cristina Altino  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
Membro Titular Externo

---

Prof. Dra. Dircel Aparecida Kailer  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
Membro Suplente Externo

---

Prof. Dra. Greice da Silva Castela  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Titular Interno

---

Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Titular Interno

Cascavel, março de 2017

A todos os(as) professores(as) de Língua Portuguesa do Oeste do Paraná.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde e sabedoria que me deu para desenvolver esta pesquisa. Por ouvir minhas orações e me dar forças quando precisei.

À minha orientadora, professora Sanimar Busse, por direcionar este trabalho com seriedade e comprometimento. Pelas inúmeras leituras que fez, pelas orientações valiosas e pela oportunidade que tem me dado de ser sua orientanda.

Aos meus pais, por terem me dado a vida, e por me ensinarem o valor do trabalho.

Ao meu esposo, Rogério, querido ouvinte. Amigo, companheiro, meu maior apoiador. Minha eterna gratidão pelo carinho, pela paciência e pelo incentivo constantes.

À CAPES, pela bolsa recebida, que possibilitou maior dedicação à pesquisa.

À sempre calorosa professora Auxiliadora, cujo apoio e recepção permitiram que este trabalho fosse possível.

Aos professores que leram este trabalho e compuseram a banca de defesa: Fabiane Cristina Altino, Dircel Aparecida Kailer, Greice da Silva Castela e Alexandre Sebastião Ferrari Soares.

À professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pelos apontamentos durante a construção deste trabalho, pelas indicações de leitura, pela atenção de sempre e pelas esclarecedoras aulas de Metodologia da Pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas aulas e pela contribuição ímpar com minha formação intelectual.

Aos alunos, por suas produções, por me ouvirem e colaborarem sempre.

“Ensinar a língua materna [...] é ensinar a escutar amorosamente a fala da gente brasileira, *toda a gente*, quebrando a surdez do preconceito linguístico e, passo a passo, reforçando a tentativa de explodir a mudez que soterra o pleno usuário/criador sob a tirania da norma padrão, quando encarada como única legítima manifestação da língua” (COSTA, 2008, p. 28, grifos da autora).

GEREI, Nadieli Mara Hullen. **Desvios de grafia em produções textuais escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2017. p. 132. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Cascavel, 2017.

## RESUMO

Apresentamos nesta dissertação um estudo dos desvios de grafia em produções escritas de alunos do Ensino Fundamental, coletadas em um colégio estadual do município de Cascavel/Paraná, campo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto de Língua Portuguesa. Frente à indagação: como os fenômenos da fala se manifestam em produções escritas de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental? Procuramos desenvolver esta pesquisa, tendo como objetivo geral analisar os desvios de escrita ortográfica a partir de produções escritas de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, considerando os fenômenos de variação e mudança linguística como conteúdos que reafirmam a identidade do falante diante da aprendizagem da escrita e que, ao mesmo tempo, diminuem os desvios de grafia. Trata-se de uma pesquisa cunhada na Linguística Aplicada e na Sociologia da Linguagem, com os aportes metodológicos da Sociolinguística Variacionista, e toma como base os estudos da fonologia, da variação linguística e da aquisição da língua escrita. Para a discussão teórica, baseamo-nos principalmente em Bagno (2002, 2007), Bortoni-Ricardo (2006, 2010), Cagliari (1994, 1999, 2002), Mollica (2003), Mollica et al. (2008), Oliveira (1989, 2005), entre outros. Para organização do trabalho, após a fundamentação teórica, apresentamos a Metodologia, que, de forma qualitativa e interpretativista, de cunho etnográfico, descreve a coleta e o tratamento dos dados. Esse trabalho se caracteriza, ainda, como pesquisa-ação. Para a pesquisa, foram realizadas duas coletas de dados: um texto do gênero autobiografia, para o levantamento dos desvios mais frequentes e elaboração de Unidade Didática, e um do gênero anúncio, para observarmos os resultados da pesquisa. Dos dados analisados, e embasando-nos nas reflexões teóricas que nortearam essa dissertação, é possível afirmar que as interferências da fala na escrita são uma constante nas produções e que é comum a presença de desvios de grafia, considerando que o aluno utiliza a sua fala como parâmetro para a atividade de escrita, a qual acaba acentuando a compreensão, também, das arbitrariedades do código escrito. A aplicação da Unidade Didática promoveu diminuição e eliminação dos desvios ortográficos, revelando que um trabalho sistemático com a ortografia é urgente e necessário em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** ortografia; produções textuais; ensino fundamental; variação linguística.

GEREI, Nadieli Mara Hullen. **Problemi di grafia nelle produzioni testuali scritte degli alunni del 6° anno della Scuola Elementare**. 2017. p. 132. Tesi di Master (Master in Lettere) – Programma Post Laurea in Lettere, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Cascavel, 2017.

## RIASSUNTO

Presentiamo in questa Tesi di Master uno studio e dei problemi di grafia nella produzione scritta degli alunni della Scuola Elementare, prodotti in una scuola staduale della città di Cascavel/Paraná, del Programma Istituzionale di Borse de Iniziazione alla Docenza (PIBID), del Sottoprogetto di Lingua Portoghese. Dinanzi alla questione: come i fenomeni del discorso sono espressi nelle produzioni scritte degli alunni del 6° anno della Scuola Elementare? Abbiamo cercato di svolgere questa ricerca, avendo come obiettivo generale analizzare i problemi di scrittura ortografica, partendo dalle produzioni scritte degli alunni del 6° anno della Scuola Elementare, considerando i fenomeni di variazione e cambiamento linguistico come contenuti che riaffermano l'identità del parlante dinanzi dell'apprendimento della scritta e che, allo stesso tempo, riducessi i problemi di grafia. Questa è una ricerca sostenuta dalla Linguistica Applicata e dalla Sociologia del Linguaggio, con contributi metodologici della Sociolinguistica Variazionale, e prende come base gli studi della fonologia, della variazione linguistica e dell'acquisizione della lingua scritta. Per la discussione teorica ci siamo affidati principalmente in Bagno (2002, 2007), Bortoni-Ricardo (2006, 2010), Cagliari (1994,1999, 2002), Mollica (2003), Mollica et al. (2008), Oliveira (1989, 2005), tra altri. Per l'organizzazione del lavoro, dopo la base teorica, abbiamo presentato la Metodologia, che, in modo qualitativo ed interpretato, di natura etnografica, descrive la produzione e i procedimenti utilizzati con i dati. Questo lavoro è caratterizzato anche nella ricerca-azione. Per questa ricerca, sono state realizzate due generazioni di dati: un testo del genere autobiografia, per la raccolta delle deviazioni più frequenti e lo sviluppo dell'Unità Didattica, e un genere annuncio, perché si potessero osservare i risultati della ricerca. Dai dati analizzati e basandosi sulle riflessioni teoriche che sono servite da guida in questa tesi, è possibile affermare che le interferenze del discorso nella scritta sono continue nelle produzioni e che è comune la presenza dei problemi di grafia, considerando che l'alunno utilizza il suo discorso come parametro per l'attività di scrittura e delle arbitrarietà del codice scritto. L'Applicazione dell'Unità Didattica ha promosso la riduzione e l'eliminazione delle deviazioni di ortografia, indicando, in questo modo, che il lavoro sistematico con l'ortografia è necessario in aula.

**PAROLE-CHIAVE:** ortografia; produzioni testuali; scuola elementare; variazione linguistica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 - Desvios de representação da sibilante /s/ e de representação nasal em textos de meninos e meninas.....104

Gráfico 02 - Desvios de transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninos e meninas.....105

Gráfico 03 - Desvios de representação da sibilante /s/ e de representação nasal em textos de meninos e meninas.....111

Gráfico 04 - Desvios de transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninos e meninas.....112

Gráfico 05 - Desvios de representação da sibilante /s/ e de representação nasal, em textos de meninos e meninas nos gêneros autobiografia e anúncio publicitário.....118

Gráfico 06 - Desvios de transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninos e de meninas, nos gêneros autobiografia e anúncio publicitário.....119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Regionalismos, hipercorreção, juntura/segmentação e variações diastráticas.....	69
Quadro 02 - Representação da sibilante e representação nasal.....	69
Quadro 03 - Regionalismos, hipercorreção, juntura/segmentação e variações diastráticas.....	70
Quadro 04 - Representação da sibilante e representação nasal.....	70
Quadro 05: Categorização dos desvios de grafia segundo sua natureza.....	94
Quadro 06 - Desvios provenientes da natureza arbitrária da língua e hipercorreção em textos de meninos.....	99
Quadro 07 - Desvios provenientes da transposição da fala para a escrita em textos de meninos.....	100
Quadro 08 - Desvios provenientes da natureza arbitrária da língua em textos de meninas.....	101
Quadro 09 - Desvios provenientes da transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninas.....	103
Quadro 10 - Desvios provenientes da natureza arbitrária da língua e hipercorreção.....	108

Quadro 11 - Desvios provenientes da transposição da fala para a escrita em textos de meninos.....	109
Quadro 12 - Desvios provenientes da natureza arbitrária da língua.....	110
Quadro 13 - Desvios provenientes da transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninas.....	111

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DA ESCRITA.....</b>	<b>17</b>
1.1 FENÔMENOS DA FALA CONDICIONADORES DA ESCRITA.....	18
1.2 RELAÇÃO FALA/ESCRITA X ARBITRARIEDADE DO CÓDIGO ESCRITO.....	20
1.3 ESCOLA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: RELAÇÃO MARCADA PELA DICOTOMIA FALA E ESCRITA.....	25
1.3.1 Prestígio e preconceito linguístico.....	37
1.4 O ENSINO DA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A DIVERSIDADE E A MUDANÇA LINGUÍSTICA.....	39
1.5 A FALA DO SUL DO BRASIL: FENÔMENOS RECORRENTES.....	45
<b>2 PRINCÍPIOS E ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>52</b>

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE A PESQUISA.....	52
2.2 TIPO DE PESQUISA NO CONTEXTO DO ENSINO DA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A FALA.....	59
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	63
2.4 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA/PERFIL DOS INFORMANTES.....	64
2.4.1 Técnica de amostragem e de procedimento de coleta de dados.....	68
2.5 UNIDADE DIDÁTICA.....	75
2.5.1 Gênero Anúncio Publicitário.....	89
<b>3 A ESCRITA EM FOCO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>94</b>
3.1 HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO: O QUE REVELAM OS DADOS.....	96
3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS NA AUTOBIOGRAFIA.....	98
3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO.....	106
3.4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A AUTOBIOGRAFIA E O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO.....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>131</b>
ANEXO 01.....	131

## INTRODUÇÃO

Ao chegar à escola, o aluno deve sistematizar o registro da língua escrita, compreendendo a organização do código e superando as variantes da fala, que o aluno traz de casa, da comunidade onde vive.

Para Oliveira (1989), é a partir da variedade linguística que o aluno traz para a sala de aula que o professor deve trabalhar com a escrita, utilizando-se do recurso mais próximo para a sua aprendizagem, ou seja, a sua fala. De acordo com o autor, “o aluno passará a não cometer erros quando adotar a postura adequada: a escrita é um código de representação, não de transcrição, da fala” (OLIVEIRA, 1989, p. 20). Assim, esta distinção entre fala e escrita, que o aluno deve apreender com o decorrer dos anos de alfabetização, torna-se fundamental para que ele possa ter um maior domínio sobre a língua escrita. Trata-se da criação de uma consciência linguística, partindo do resgate da sua identidade linguística, da cultura e da história da comunidade, além da observação dos falares a partir de seu uso em diferentes contextos.

Dentre os desafios que se apresentam, hoje, à escola, o domínio do código escrito e a compreensão da sua estrutura colocam-se como um problema aos professores, independentemente do nível de ensino. Parte-se da perspectiva de que os alunos nas séries finais do Ensino Fundamental dominem o código escrito, restando apenas alguns conteúdos ortográficos a serem fixados. Porém, a prática de texto tem revelado que alguns desvios relacionados à fala e escrita permanecem até o Ensino Médio.

Com o objetivo de conhecermos e trabalharmos com essas dificuldades ortográficas desenvolvemos esta pesquisa, cujo tema é a análise e o estudo dos desvios de grafia em produções textuais escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em um colégio estadual do município de Cascavel/Paraná, campo das atividades de docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto de Língua Portuguesa, financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Durante a pesquisa, e em contato com os professores da escola, percebemos a grande dificuldade que esses têm em trabalhar com a variação

linguística em sala de aula. Ao longo deste trabalho, mostramos que os desvios de escrita que os alunos cometem têm uma explicação teórica que os justifica. Os professores, no entanto, parecem desconhecer as teorias e metodologias que podem ser usadas em sala de aula para diminuir os desvios.

Na fase de aquisição da escrita, os alunos fazem tentativas de representação dos sons, levantam hipóteses sobre como escrever determinadas palavras. Essas tentativas, que denominamos processos fonológicos, não parecem ser do conhecimento de alguns professores que, baseando-se exclusivamente em critérios como “correto” e “incorreto”, não permitem que o aluno reflita sobre os próprios desvios ortográficos.

Acreditamos que este trabalho vem ao encontro a essa necessidade, pois apresenta reflexões teóricas sobre os fenômenos da fala condicionadores da escrita, o ensino da escrita e sua relação com a variação linguística, e como se apresentam esses fenômenos na escola. Além disso, estudamos textos coletados por alunos de uma escola pública e analisamos os desvios ortográficos à luz das teorias da variação linguística, com propostas de atividades específicas para a diminuição desses.

Não podemos, no entanto, nos esquecer de que o trabalho com a escrita ortográfica deve ser palco de estudo durante toda a trajetória do aluno na escola, pois, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação/DCE, o domínio da escrita não deve ser pensado como “dádiva” de alguns, pois isto significa distanciá-la dos alunos (PARANÁ, 2008, p. 68). Além disso, o documento defende que o trabalho com a escrita deve ser feito tendo como base textos comuns do cotidiano dos alunos, sendo este aprendizado visto como enriquecedor do vocabulário e do aprendizado dos alunos.

Era perceptível, nas minhas idas à escola para a realização da pesquisas, nas atitudes dos professores, um trabalho na tentativa de superar esses desvios fazendo “tudo que podiam” e, principalmente, “tudo que sabiam”. Percebíamos o esforço deles em trabalhar com os desvios apresentados, mas dois fatores principais não permitiam a concretização de um ensino mais efetivo: o desconhecimento das motivações dos desvios ortográficos e a falta de tempo, que levava a alguns desvios não serem percebidos e/ou analisados com a devida atenção.

As pesquisas desenvolvidas e a realidade da educação brasileira, no que se refere ao domínio da escrita, justifica a necessidade de novos estudos, considerando a realidade da fala e propostas de intervenção. Nosso trabalho propõe-se a dar continuidade às pesquisas já realizadas sobre grafia, ortografia e escrita, dada a diversidade de desvios de grafia encontrados e a variedade de motivações que podem levar o aluno a cometê-los.

Desta forma, esta pesquisa pretende responder as seguintes questões:

a) Como os fenômenos da fala se manifestam em produções escritas de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental?

b) Há diferenças de frequência ou de tipo de erro, considerando-se a variável sexo?

c) Como se dá a recorrência de desvios na autobiografia e no anúncio?

d) É possível um trabalho que diminua ou elimine esses desvios?

O objetivo geral dessa pesquisa é o de identificar os desvios de escrita ortográfica em textos de alunos do 6º ano, observando o contexto de suas ocorrências.

O recorte do trabalho pelo 6º ano se deu por considerarmos que, nesta fase, o aluno ainda está em processo de aquisição da escrita, mas já tem amadurecidas algumas questões referentes a ela, como o seu papel representativo da língua falada e conheça, ainda que brevemente, as arbitrariedades do código.

Para desenvolvermos o trabalho, elaboramos uma Unidade Didática, com o objetivo de diminuirmos ou eliminarmos os desvios encontrados na coleta<sup>1</sup> inicial.

O texto escolhido para a coleta inicial dos dados foi a autobiografia, por ser um dos mais comuns em sala de aula e, para a Unidade Didática, optamos pelo anúncio, por se tratar de um texto de circulação expressivo na sociedade e por favorecer uma percepção mais funcional da linguagem, ao aproximar-se do dia a dia do aluno.

Como objetivos específicos da pesquisa compreendem:

---

<sup>1</sup> Embora a Linguística Aplicada opte pelo uso do termo “geração”, neste trabalho usaremos o termo “coleta”, como adota a Sociolinguística Variacionista, pois nosso enfoque está nos dados que analisamos.

1. Descrever as diferenças de frequência e os processos fonológicos a partir da variável sexo, nas categorias: i) relação fala e escrita; ii) arbitrariedade do código escrito;
2. Avaliar a recorrência de desvios de ortografia no interior de produções escritas nos gêneros autobiografia e anúncio publicitário;
3. Desenvolver Unidade Didática para ser aplicada em sala de aula a partir dos dados levantados em produções escritas dos alunos;
4. Aplicar atividades que contribuam para o trabalho com a variação linguística e a ortografia.

Neste trabalho desenvolveremos uma pesquisa cunhada na Linguística Aplicada e na Sociologia da Linguagem, com os princípios metodológicos da Sociolinguística Variacionista. A investigação caracteriza-se também como qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico e pesquisa-ação – considerando-se a aplicação de uma Unidade Didática para a compreensão de possíveis estratégias para o trabalho com a ortografia.

No primeiro capítulo, discutiremos variação linguística e sua relação com o ensino da escrita, além de discorrermos sobre pesquisas já realizadas sobre o português do Sul do Brasil. No segundo, apresentaremos a metodologia utilizada para a pesquisa, a Unidade Didática e uma reflexão teórica sobre o gênero anúncio. No terceiro, discutiremos os fenômenos encontrados no *corpus*, analisaremos os dados coletados, e, por fim, apresentaremos nossas considerações.

## 1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DA ESCRITA

O português brasileiro é resultado do encontro e do contato entre os falares de diferentes grupos. Segundo Busse (2010), o contato entre línguas e dialetos imprimiu à língua uma diversidade de registros que se representa nos diferentes níveis. Conforme Lemle (1993), além das diversas formas de pronúncia das palavras, as variações linguísticas existentes no português afetam a aprendizagem do aluno na escola. Para que a criança tenha domínio da leitura e da escrita, isto é, seja alfabetizada, existem alguns princípios básicos que devem ser seguidos, como compreender o formato das letras e a relação que ela deve fazer entre o som da letra e sua representação gráfica (LEMLE, 1993).

Além desses aspectos, para Carvalho (2005), é fundamental o aluno perceber a sonoridade das palavras, formadas por letras e fonemas, para compreender e dominar a relação, a organização e a função dos sons/fonemas na língua (CARVALHO, A., 2005, p. 51). Essa percepção precisa, no período de escolarização, ser consciente e sistemática. Trata-se de desenvolver uma consciência sobre a língua em todos os níveis.

Ademais, para o estudo da fala e da língua e para o ensino da escrita, devem ser observados também os contextos culturais, históricos e sociais, pois a fala resulta da história de cada comunidade; reflete o encontro de línguas e culturas em diferentes momentos no tempo.

Na escola, onde essas diferenças se encontram e se projetam, tanto na fala quanto na escrita, para Bortoni-Ricardo (2010), o aluno precisa entender que o processo de leitura e escrita vai muito além da compreensão do princípio alfabético, da relação fonema-grafema, pois requer uma experiência com a língua escrita que o leve a entender a organização do sistema.

No período da alfabetização, deve ser priorizada a compreensão do texto por meio do uso de materiais cotidianos (BORTONI-RICARDO, 2010). A proximidade que o aluno tem com esses materiais o auxilia na percepção da

língua escrita como algo de sua realidade, do seu dia a dia, e não como algo distante, inatingível.

Para Bortoni-Ricardo (2010), o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser visto partindo do princípio de que o aluno percebe a dimensão sonora das palavras, entendendo que são formadas por sílabas e fonemas. A escola deve preparar o aluno para compreender de forma consciente o código linguístico, seu funcionamento, regras, usos e exceções.

Nas experiências iniciais com a escrita, o roteiro pelo qual o aluno se orientará será baseado em sua própria fala, além daquilo que ele ouve do seu círculo de convivência mais próximo, ou seja, a comunidade da qual ele faz parte. Na próxima seção, discutiremos como os fenômenos da fala influenciam na representação da escrita.

### 1.1 FENÔMENOS DA FALA CONDICIONADORES DA ESCRITA

Desvios relativos à leitura e à escrita são comuns às línguas, mesmo naquelas que são sintática e morfologicamente diferentes da nossa. Dessa forma, na escola, desvios ortográficos são comuns de serem encontrados na alfabetização do aluno. O que altera os resultados finais de aquisição do código escrito, no entanto, é a maneira que cada país, cultura e educadores encontram para diminuir as dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2010), os desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos revelam a influência da fala na escrita e as hipóteses que as crianças constroem sobre a organização do código escrito.

Para Mollica e Loureiro,

A existência da variação e da mudança na língua falada, que pode ter repercussões na escrita, constitui noção crucial para o alfabetizador trabalhar criteriosamente os obstáculos comuns aos aprendizes iniciantes da escrita” (MOLLICA; LOUREIRO, 2008, p. 03).

Assim sendo, o professor deve observar e conhecer a comunidade na qual atua, preferencialmente pesquisando a história da região, quem são os pioneiros, qual o referencial de fala para aquelas pessoas, entre outros. Além

disso, o professor nunca deve perder de vista esses aspectos na elaboração e desenvolvimento das atividades.

Segundo Mollica (2003), os processos encontrados na variedade dialetal/coloquial podem se refletir na escrita em forma de erro ortográfico; acrescentamos que, muitas vezes, esse erro não é avaliado cuidadosamente, isto é, não são observados os motivos/razões que levam o aluno a cometê-los ou quais encaminhamentos podem ser tomados para eliminá-los.

Esse cuidado no trato com a diversidade linguística das crianças, feito também por meio do diálogo, para Tough (1979), “pode ser a experiência mais importante para o desenvolvimento do pensamento e constitui por conseguinte um instrumento precioso de ensino e aprendizagem” (apud GAGNÉ, 2002, p. 194-195). Além disso, a qualidade da relação entre as crianças e docentes deve ser de respeito, para que a motivação de ambos permaneça em um nível aceitável para os necessários aprendizados que virão.

Mollica (2003) acrescenta que, neste percurso, deve-se ter cuidado ao apontar todos os desvios como marcas de oralidade, pois alguns deles podem ser típicos do processo de aquisição da escrita. Segundo a pesquisadora, os desvios ocasionados pela relação fonema/grafema são mais esperados nas séries iniciais, mas que fenômenos resultantes da interferência da fala na escrita são comuns durante todo o processo de escolarização.

A ausência de um trabalho sistemático sobre a fala e a escrita e suas manifestações, em diferentes modalidades de uso, pode resultar em problemas que ultrapassam as séries iniciais. O trabalho com a variação linguística não pode ser limitado a um ano escolar específico, mas ter continuidade ao longo dos anos, com retomadas pontuais quando necessário. Segundo Stubbs (2002), “as crianças não adquirem subitamente as formas escritas padronizadas: este é um processo de aprendizagem que continua ao longo dos anos” (STUBBS, 2002, p. 112).

Conforme Mollica (2003), o grande desafio de se trabalhar com a variação linguística é o de encontrar procedimentos didático-pedagógicos claros para guiar o professor atuante no ensino fundamental e médio. Para o trabalho com a variação, inicialmente é necessária a abolição de concepções estáticas e promotoras de diversas formas de preconceito linguístico, como a crença de que o brasileiro não sabe falar a própria língua.

Para realizar tal tarefa, concordamos com Mollica (2003) quando afirma que os enriquecedores do processo seriam os trabalhos na área da Sociolinguística, pois estes poderiam: indicar, por meio de mapeamento e coleta de dados, qual é o perfil sociolinguístico de determinada região; incentivar e acelerar a autocorreção dos próprios alunos, além de ensinar o respeito às diversas variantes (MOLLICA, 2003). Porém, enquanto as pesquisas estão ainda sendo construídas, o professor deve fazer esta busca e compreender a realidade que o cerca no ambiente de trabalho.

Bortoni-Ricardo (2011) afirma que, embora haja estudos sociolinguísticos no Brasil, ainda há muito que se fazer, em particular a “informação sobre padrões de variação linguística, como um apoio para o estabelecimento de políticas educacionais democráticas no país”; segundo a autora, as medidas políticas “representam áreas cruciais a exigir muita pesquisa sociolinguística” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 270).

A pesquisadora acrescenta que

O campo da sociolinguística brasileira oferece, de fato, imensas possibilidades de investigação, relevantes não só por razões científicas e acadêmicas, mas também (e com mais importância) porque a pesquisa sociolinguística pode certamente desempenhar funções “terapêuticas” que contribuam para um objetivo maior a ser seguido: o avanço de uma sociedade mais igualitária no país (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 271).

É nesse contexto que se encaixa nossa pesquisa: em uma contribuição à escrita dos alunos, para que os desvios de grafia cometidos tenham a devida explicação científica para sua existência. Como vimos, na atividade de escrita alguns desvios de grafia são cometidos pela influência da fala na escrita; outros decorrem da própria arbitrariedade de código. Na próxima seção, apresentaremos a distinção teórica que se faz desses desvios, de acordo com a sua natureza.

## 1.2 RELAÇÃO FALA/ESCRITA X ARBITRARIEDADE DO CÓDIGO ESCRITO

A escolha de uma grafia para as palavras foi necessária, pois precisamos nos entender, de norte a sul do país, sem as interferências das

variedades linguísticas. Para fazer esta escolha, fez-se uma seleção, que recaiu, obviamente, na variante usada pela classe dominante. Com essa seleção, houve também uma exclusão dos demais usos, que implicou em estigmatização daquilo que não pertencia à elite.

Para fazer este seletivo grupo de normas circular na sociedade, a escola foi o principal meio de propagação. Paralelamente, as variantes continuaram a existir, o que resultou em um grande distanciamento entre ambas, norma-padrão e variantes. A norma-padrão se constituiu assim, como uma ferramenta de exclusão e de repressão, fazendo a maioria dos brasileiros acreditar que não sabe falar e escrever, equívoco que é reforçado constantemente pela mídia e por alguns professores.

Na escola, o principal trabalho dos professores, principalmente os de Língua Portuguesa, pauta-se na uniformização da escrita a partir da ortografia estabelecida. Porém, muitas vezes, os alunos cometem desvios ortográficos que ficam sem explicação, pela dificuldade de os professores entenderem a natureza das diferentes formas de grafias utilizadas nas produções escritas. Então, mostram-se necessárias pesquisas para entendermos o desvio, analisá-lo, além elaborarmos estratégias para sua eliminação.

Segundo Morais (2007), o aprendizado desta ortografia não é algo que se faz passivamente e com simples técnicas de memorização, pois os próprios desvios ortográficos cometidos pelos alunos revelam regularidades; estas podem ser observadas quando o aluno escreve uma palavra de outra forma que poderia ser possível em língua portuguesa (por exemplo, “caza” para “casa”).

Ainda, segundo o autor, o aluno reelabora mentalmente as informações que recebe, e é papel da escola auxiliá-lo neste processo. Para que isto ocorra, é fundamental que, em primeiro lugar, o professor saiba o que é regular e o que é irregular na língua, para depois auxiliar o aluno. De acordo com Morais (2007), “quando se aprende sobre ortografia a partir da reflexão, sempre há o que descobrir” (MORAIS, 2007, p. 96).

Outro conhecimento que deve ser construído com os alunos é o de que a fala é condicionada por fatores como a classe social, a região geográfica – que por sua vez sofre interferências de acordo com sua história e colonização – a comunidade de onde vêm, entre outros. Porém, na escrita, devemos seguir

um padrão para que sejamos compreendidos pelas pessoas de nosso ou de outro contexto social.

De acordo com Busse, “na atividade de escrita o aluno toma a fala como ponto de partida, registrando as variantes da sua comunidade de fala ou transcrevendo-a a partir do seu contínuo” (BUSSE, 2013, p. 196). Desta maneira, na escola, o estudante deve começar a compreender a distinção entre a fala e a escrita. Enquanto não faz essa distinção, muitos traços típicos da fala aparecem em seu texto.

Para a pesquisadora, o primeiro passo para a inserção efetiva do aluno no mundo letrado, marcado pelas diversidades linguísticas, é o amplo conhecimento e respeito por parte do professor referente à heterogeneidade linguística do grupo. Se o professor não tiver conhecimento sobre a fonética e a fonologia da língua, não conseguirá compreender porque seus alunos cometem determinados desvios de registro, e, conseqüentemente, não respeitará as diversidades linguísticas presentes na sala de aula.

Segundo Busse,

Além do percurso escolar, o aluno deve compreender a organização da língua como um fenômeno social, histórico e geográfico. Essa complexa constituição imprime à língua em uso a realidade do falante. Na escola, contudo, o aluno deve lidar com o exercício da abstração e compreender a regularidade da escrita. Esse processo que está diretamente ligado à aprendizagem da escrita requer um acompanhamento sistemático do professor (BUSSE, 2013, p. 192).

Além dessas interferências da fala na escrita, desvios provenientes da arbitrariedade do código escrito também são possíveis de ocorrer, como um mesmo som que pode ser representado por diversas letras, por exemplo a sibilante /s/. Lemle (1993) destaca que esse problema só será sanado quando o aluno decorar as estruturas, sendo a última etapa que o aluno atingirá; caberia acrescentar aqui que acreditamos ser a leitura o caminho mais fácil, rápido e eficiente para se chegar a essa fixação da estrutura das palavras. De acordo com Stubbs (2002),

As noções contemporâneas de leitura e escrita enfatizam suas relações com escutar e falar. Por exemplo, leitores de sucesso na escola são frequentemente crianças que tiveram a

experiência frequente de ouvir histórias lidas em casa (STUBBS, 2002, p. 135).

A leitura é uma das principais maneiras para o aluno ter contato com a norma-padrão, e um dos meios pelo qual percebe a necessidade de aprendê-la, além de tirar dúvidas como, por exemplo, a ideia de que cada letra corresponde exatamente a um som, ou seja, que as relações são monogâmicas. É claro que é importante reforçar, nos primeiros momentos, sem exagero, a monogamia, para que o aluno fixe o conteúdo. Mas, no próximo momento, o professor pode e deve trazer as hipóteses da poligamia e poliandria<sup>2</sup>.

A criança, nos primeiros momentos, está fazendo várias transições, que, obviamente, não ocorrem todas ao mesmo tempo; essas transições também podem ser de ordem não padrão para padrão. Para Stubbs (2002), “o sistema educacional é o principal ponto de contato entre pessoas que não compartilham a mesma língua” (STUBBS, 2002, p. 156). Daí o árduo trabalho da escola nesse contexto.

Outra dificuldade enfrentada pela escola é o ensinamento, na escrita, das relações de concorrência. Estas relações acontecem quando mais de uma letra pode representar o mesmo som, na mesma posição, por exemplo, a sibilante /s/, que pode ser representada por sc, ss, ç, xc, entre outros. Vale ressaltar que várias dessas diferenças têm uma explicação histórica, ou seja, uma origem etimológica, que podem ser repassadas aos alunos numa tentativa de ensiná-los.

Outras explicações, principalmente quanto ao processo de sufixação, dizem respeito a morfologia; então, o professor deve introduzir conceitos básicos sobre as classes de palavras para seus aprendizes. Após o entendimento de todas essas etapas, certamente o alfabetizando terá ampla noção de como são formadas e pronunciadas as palavras na nossa língua.

Sabe-se que cada inadequação encontrada na escrita dos alunos tem uma explicação teórica que a justifica, e que deve ser compreendida pelo professor, para que ele possa trabalhar com ela; por exemplo, o aluno pode

---

<sup>2</sup> A poligamia é a presença de vários sons para a mesma letra, como em: /rr/ em meio de sílaba, que pode ser pronunciado como tepe, vibrante ou velar. Poliandria é a presença de várias letras para representar o mesmo som: sibilante /s/: ss, ç, sc, xc, entre outros.

escrever “pote” para “bote”, ou vice-versa, por ter influência do dialeto alemão. Segundo estudo de Pauli (2001), sobre a influência do dialeto alemão na fala e na escrita do português, a troca da sonora pela surda ocorre porque “não há, no dialeto, oposição fonêmica entre [p] e [b], [t] e [d], [k] e [g]” (PAULI, 2001, p.137). Desta maneira, quando se comunicam em português, os alunos de origem alemã têm dificuldade em perceber em que contextos deve usar a surda ou a sonora. Este é só um exemplo da influência da comunidade na fala e na escrita do aluno, que, na escola, deve ser trabalhada, a fim de que o aluno adquira outros conhecimentos, para que possa exercer com mais plenitude a cidadania.

Outro aspecto importante no ensino de língua materna é a distinção da natureza do desvio, ou seja, o conhecimento que os professores devem ter sobre a língua, para saberem distinguir desvios de registro ocasionados pela influência da fala daqueles provenientes da própria arbitrariedade do código. Segundo Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013), os erros na língua escrita representam, além de forte marca de avaliação negativa pela sociedade, uma “transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 54). Embora na língua oral a variação seja esperada e até mesmo prevista, como marcador social e de identidade, na língua escrita é justamente sua uniformidade que garante seu funcionamento (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013).

Para as autoras, a variação na língua oral e na língua escrita é de ordem diferente:

Estamos, pois, diante de dois estatutos bem diferentes. Ensinamos nossos alunos a usar os recursos da variação oral para tornar sua fala mais competente, respeitando, contudo, suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia: a grafia normatizada, fixada, canônica (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 54).

Diante disso, percebemos que distinguir fala de escrita é primordial quando pesquisamos em Sociolinguística, pois o objetivo não é o de que o aluno permaneça a utilizar sua variante em todos os momentos, mas, sim, de que ele tenha domínio de outras variantes que não a sua e que saiba em quais contextos deve utilizá-las. As autoras destacam ainda:

A sociolinguística abomina referir-se a erros quando se trata de fala, considerando-os, todavia, quando são transgressões ortográficas. O erro ortográfico é como um erro aritmético, que se pode facilmente aferir mediante consulta a uma tabuada. O erro ortográfico também é aferível mediante consulta a um guia ortográfico ou a um dicionário (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 54-55).

O professor precisa estar ciente dessa diferença, para saber em que momentos deve corrigir seu aluno. Isso não significa dizer que também na língua oral o professor não possa intervir: ao ensinar língua padrão, em contextos formais, a intervenção é necessária para que o aluno avance em seu repertório linguístico. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) defendem que o erro ortográfico é como “uma hipótese heurística malsucedida na aprendizagem da tecnologia da escrita” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 56). É por isso que este erro, diferente da variação na língua oral, “precisa sempre ser corrigido para que o aluno adquira domínio dessa tecnologia” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 56).

Na escola, muitas vezes esses desvios não são aprofundadamente trabalhados – como suas motivações e que estratégias poderiam ser trabalhadas para sua diminuição, por exemplo; é sobre isso que tratamos na seção a seguir.

### 1.3 ESCOLA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: RELAÇÃO MARCADA PELA DICOTOMIA FALA E ESCRITA

Conforme apresentado ao longo deste trabalho, o fenômeno da variação linguística não é atual, nem, tampouco, característica específica de apenas uma região, país ou sociedade em particular, mas sim, existente em todas as línguas vivas e em todas as sociedades.

Atualmente, porém, se percebe que há maior facilidade de mobilidade social, ou seja, ela se tornou mais dinâmica; além disso, é maior o deslocamento das massas rurais para áreas urbanas. Há também a atuação dos meios de comunicação, que apresentam outros modos de falar.

No entanto, o que mais mudou, nos últimos anos, foi a atenção e a percepção que se tem sobre o conceito de língua, porque se percebe que não há mais como conceber língua, história e sociedade como independentes; pelo contrário, são intrinsecamente dependentes e influenciáveis entre si.

A norma-padrão, até o momento, caracterizava-se como um produto artificial, com uma única forma considerada certa, concebida para atender a uma necessidade das sociedades: a de sistematizar o registro do nosso falar e escrever. Mas, conforme ressalta Bagno (2007), não podemos nos esquecer de que a língua que circula na sociedade é um produto que é fruto do meio social, portanto criado e modificado por ele.

Segundo Bortoni-Ricardo (2011), no Brasil, a partir de 1960, com a massa de população saída do campo e vinda para a cidade, várias foram as mudanças e consequências sociais provocadas pela chegada dessas pessoas; o ensino público, anteriormente restrito a uma pequena e rica camada da população, teve que ser aberto ao público em geral.

Com essa abertura, muitos professores foram inseridos na sala de aula sem um conhecimento aprofundado sobre a língua, além de serem falantes de diversas variantes, que foram difundidas na comunidade escolar. Infelizmente, os órgãos institucionalizados não estavam preparados para essa expansão do ensino público e pouco fizeram para conhecê-la e melhorá-la; aos poucos, a profissão de professor perdeu prestígio e reconhecimento.

Para Bortoni-Ricardo (2011), o que se percebe desde essa época até os dias atuais, é que se pode dividir em pelo menos três categorias a comunidade de fala brasileira, de acordo com o critério de proveniência dos falantes: rural, urbano e rurbano – esses últimos são os que têm antecedentes rurais e que vivem nas periferias das cidades; geralmente são analfabetos ou semianalfabetos.

A autora afirma que, no Brasil, por conta de sua colonização, o que se percebe sobre a variação é que as formas mais estigmatizadas são determinadas, além do elemento topográfico, pelo econômico, e não mais necessariamente o étnico. Contudo, como a pesquisadora complementa, os critérios econômico e étnico estão intimamente relacionados, pois, historicamente, no Brasil, os afrodescendentes, por exemplo, sempre tiveram menos acesso aos meios de ascensão social do que outras etnias.

Conforme já apresentado, nos últimos anos a mobilidade social tem sido mais frequente; uma mudança no comportamento linguístico de um falante geralmente está ligada também a mudança de poder aquisitivo. Ou seja, os fatores econômicos e sociais são decisivos para essa mudança, pois estamos em uma sociedade que supervaloriza a escrita e a variedade mais próxima da norma-padrão.

Essas mudanças linguísticas podem ser de várias ordens: fonológicas, morfológicas, sintáticas, lexicais, semânticas (COSTA, 2008, p. 30) e ocorrem principalmente devido a mudanças sociais: necessidade de incorporar novos vocábulos à língua por motivos econômicos, políticos; possibilidade de empréstimo de palavras de outras línguas, entre outros. Devemos observar esses fatos sem esquecermo-nos do que afirma Costa (2008): “uma norma padrão linguística, assim como qualquer padrão estabelecido, em qualquer área, é produto dos jogos sociais de poder” (COSTA, 2008, p. 44).

Para Costa (2008), estas mudanças que ocorrem entre o indivíduo e sua relação com a língua, assim como as mudanças linguísticas que ocorrem internamente no sistema, não deveriam ser motivo de assombro ou de rejeição, porque a convivência entre o velho e o novo, formas antigas e formas novas, é não só possível, como previsto e necessário.

Para Weinreich, Labov e Herzog, os estudos feitos sobre variação e mudança demonstram que essas são “processos contínuos e subprodutos inevitáveis da interação linguística” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2012, p. 87). Para os autores, priorizar exclusivamente estrutura significa excluir homogeneidade, pois, mesmo as variantes não-padrão possuem regularidades em sua estrutura, e mesmo variantes padrão são heterogêneas.

Isso acontece porque a variante não-padrão também está encaixada no contexto maior das comunidades de fala, assim, fatores sociais e geográficos a impõem à mudança. De acordo com Weinreich, Labov e Herzog, o papel do linguista “é tanto demonstrar a motivação social de uma mudança quanto determinar o grau de correlação social que existe, e mostrar como ela pesa sobre o sistema linguístico abstrato” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2012, p. 123). Isso significa dizer que, mais do que saber de onde e porquê as mudanças linguísticas vêm, o linguista deve estudar como elas se configuram na sociedade da qual fazem parte e como os indivíduos a recebem/reproduzem

ou refutam, ou seja, como se dá o encaixamento da mudança no contexto social. Nesse contexto social, está também a escola.

Mas como a escola trata a variação linguística? Os dialetos e as variantes linguísticas existem porque as línguas se modificaram com o decorrer do tempo, assumindo características próprias em cada região/comunidade. Estabelecer critérios como certo e errado revela desconhecimento, além de preconceito, por parte de quem considera a linguagem tomando como base somente essas duas categorias, pois, algumas formas que usamos hoje, já foram rejeitadas no passado.

De acordo com Soares (2000), o ensino da língua portuguesa nas escolas ainda se parece muito com o ensino do latim, que predominava até o século XIX, com a gramática figurando ao lado da retórica e da poética. A autora faz a afirmação baseada nas observações que tem feito a respeito das aulas de português nas escolas públicas, pois os fatores para que esse ensino assim se realizasse permanecem os mesmos: uma minoria que quer ter sua língua (ou algo próximo a ela) mantida e valorizada. Além disso, permanece em alguns ambientes a concepção de que ensino de língua deve ser pautado sobre a nomenclatura gramatical e não em seu efetivo uso.

A escolha por esse modelo de ensino tem raízes em 1959, quando uma portaria do Ministério da Educação escolhia como currículo para o ensino da língua portuguesa nas escolas a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013). Novas teorias e concepções de língua surgiram, mas a sociedade – e nela se incluem muitos professores – ainda idolatram o ensino da Gramática, por ser o valorizado pela elite.

Antunes (2012) afirma que esta concepção de língua está ligada a uma visão maior de política e de sociedade, pois a escolha por uma ou outra gramática jamais é neutra, feita aleatoriamente: todas apontam para uma determinada concepção sócio-histórica, para uma determinada visão de mundo. Os professores, conscientemente ou não, reforçam e perpetuam essa tentativa de homogeneização da língua, esquecendo-se de que o ponto central do debate deve ser a necessidade dos indivíduos que frequentam o ambiente: os alunos, que precisam: ser “lavados” do preconceito que carregam, encontrar um lugar de respeito às suas variantes e aprender, por meio da língua, possibilidades de ascensão social (ANTUNES, 2012).

A instituição escolar tem sido, nas palavras de Bagno (2007), “a principal agência transmissora e reprodutora dessa ideologia linguística arcaica e pré-científica” (BAGNO, 2007, p. 22). Esse ambiente, que deveria ser de construção do conhecimento científico e de respeito e valorização ao próximo é, muitas vezes, o meio de propagação dos preconceitos e estigmas linguísticos e sociais.

No ambiente escolar, talvez seja mais fácil avaliar como certo ou errado, por não se compreender a natureza do diferente. De acordo com Stubbs (2002), “as escolas devem ser repreendidas por sua falta de compreensão das relações língua-sociedade e dos conflitos [...] entre aluno e professores: isto é, os dois lados interpretam o mesmo evento de modos simbolicamente diferentes” (STUBBS, 2002, p. 113).

Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2012), esse preconceito com o que não é padrão acontece principalmente porque nossa sociedade tem uma forte tradição escrita, de modo que, quanto mais a variante se aproximar da escrita, maior será seu *status* na sociedade. Porém, cabe ressaltar que a mudança é comum a todas as línguas, além de ser, independentemente das mudanças, sempre estruturada, ordenada e heterogênea.

É por esses preceitos que o papel da escola, pelo contrário, deve ser o de reconhecer e legitimar a heterogeneidade da sociedade brasileira, utilizando-se de conhecimentos históricos, sociais, geográficos, e, principalmente, linguísticos, para realizar tal tarefa.

Segundo Costa (2008),

Talvez a primeira tarefa seja fazer o aluno se apropriar consciente e prazerosamente da sua expressão linguística, sentindo-se respeitado, considerado um participante do processo de construção contínua da sua língua nativa. Como tarefa seguinte, promover o reconhecimento de que há outros modos de falar e de escrever, tão válidos quanto o seu, e que podem enriquecê-lo como cidadão, o que implica estimular a aquisição dos registros formais como um acréscimo, nunca como uma substituição (COSTA, 2008, p. 41).

Conforme a autora, trabalhar com as diferentes variedades, de forma respeitável e que acrescente ao aluno diferentes saberes, é possível. Certamente, não é uma tarefa fácil, nem tampouco reservada a momentos

fugazes, mas, sim, de retomadas e reflexões constantes sobre a constituição da língua portuguesa, da colonização do nosso país e de questões práticas e sociais que permeiam o trabalho na escola e na vida em sociedade.

Para que a escola diminua, ou minimize, o preconceito (do qual os alunos já vêm carregados e que ela atualmente reforça) é preciso considerar todos os dialetos (de todo o país) e todas as variantes linguísticas em uma relação de *equivalência* com a variante de prestígio, mostrando o que realmente importa: os usos linguísticos que se faz de cada um.

Sobre a relação fala, escrita e sociedade, Busse (2009) destaca que

O atravessamento étnico-cultural na fala acaba por delinear isoglossas<sup>3</sup>, áreas e subáreas linguísticas e demarcar fronteiras entre os traços linguísticos, que correspondem à cultura dos falantes que primeiro habitaram os espaços e deixaram para trás uma identidade que se insinua na e pela língua (BUSSE, 2009, p. 09).

Também para Stubbs (2002), as diferenças no uso da língua são um importante meio de manter a identidade social de um grupo, em oposição aos outros. Compreender este fato e conceber as variantes como equivalentes não só motiva os estudos dos alunos, mas também os ajuda a compreender o seu mundo e o dos outros, e o modo como a sociedade funciona.

Conhecer a norma-padrão, nesse contexto, é um direito dos alunos. É o que permitirá o maior acesso dos alunos aos bens culturais, conferirá poder e sucesso nos meios escolares e sociais. Stubbs (2002) destaca que a língua escrita também permite ao ser humano formas de memorizar e classificar, além de proporcionar a “função pessoal, cognitiva e reflexiva de organizar e estruturar as ideias de alguém” (STUBBS, 2002, p. 131), para transmitir informações ao longo do tempo.

Bortoni-Ricardo (2006) defende que o ensino de uma norma-padrão não gera uma situação de conflito se, em sala de aula, for desenvolvida uma pedagogia culturalmente sensível, prevendo o respeito às diferentes características dos indivíduos que frequentam o ambiente escolar.

O que não se pode fazer, no entanto, é “idolstrar” o uso da norma-padrão, com conseqüente desvalorização das demais variantes. Segundo

---

<sup>3</sup>Isoglossas: fronteiras linguísticas.

Cardoso (2008) “nos cabe, por agora, admitir o papel da escola no reconhecimento e na preservação da diversidade com a qual se depara e, também, na transmissão de um tipo de registro comum e geral a todos” (CARDOSO, 2008, p. 23-24).

De acordo com Stubbs, “o aluno deve se adaptar à escola, mas a escola também deve se adaptar ao aluno. Uma posição equilibrada postula que o aluno tem de aceitar a realidade social da escola, e a escola tem que respeitar a(s) língua(s) do aluno” (STUBBS, 2002, p. 111). Em outras palavras, é dever da escola transmitir a língua conforme utilizada pela elite, mas não desrespeitando as diferentes variantes.

Segundo o pesquisador, o professor tentar corrigir de forma enérgica e impositiva a fala do aluno não resultará apenas em rejeição à norma-padrão por parte do aluno, mas também em fracasso, porque a pressão da comunidade de fala do aluno é muito maior do que a do professor, tanto em nível de tempo a uma exposição do não padrão, quanto em nível afetivo. O professor deve, então, preparar o aluno para as situações sociais mais formais, mais monitoradas, tanto orais quanto escritas.

O professor deve saber também que, no momento da alfabetização, os desvios de grafia cometidos pelos alunos demonstram que hipóteses o aluno está testando na “interação com o objeto a ser conhecido” (CUNHA, 2010, p. 25). Essas hipóteses serão testadas e avaliadas e exigirão um trabalho para toda a trajetória escolar e talvez de vida, até as regras serem fixadas.

Como o aluno parte da fala para a construção do registro escrito, Bortoni-Ricardo (2010) argumenta a favor da inclusão de regras variáveis fonológicas, inclusive das que interseccionam com a morfossintaxe, como elementos de conscientização linguística. A autora observa a grande incidência de analfabetismo funcional no Brasil, e percebe as marcas de oralidade tanto como regras sociolinguísticas de variação, quanto advindas do grupo social do alfabetizando. Isso significa dizer que alguns registros são comuns à fala do aluno devido a comunidade a qual ele pertence; outros são próprios das mudanças da língua.

Fazer esta distinção só é possível quando o professor domina o conhecimento fonológico da língua; Mollica (2009) afirma que “o educador precisa desses conhecimentos para aceitar as variedades que os alunos

dominam e oferecer a variedade mais prestigiada como opção, tanto na fala quanto na escrita” (MOLLICA, 2009, p. 30), por ser a escola o melhor, senão o único, meio no qual o aluno terá acesso ao conhecimento da organização do código escrito da língua.

Por ser o domínio da norma-padrão algo geralmente distante da realidade do aluno é que seu ensino deve ser feito desde os primeiros anos de alfabetização. Isso porque, segundo Oliveira, a alfabetização é “processo complexo, multifacetado” (OLIVEIRA, 1989, p. 01). O autor, citando Bisol (1974), Silva (1974, 1981), Souza (1978), Kato (1978), entre outros destaca que:

É a fonologia que pode esclarecer os desvios no processo de transferência sonora da fala à forma gráfica da escrita [...] têm sido privilegiados, na abordagem linguística do processo de alfabetização, o confronto sistema fonológico/sistema ortográfico e suas implicações sobre esse processo (OLIVEIRA, 1989, p. 6-7).

Assim, o autor destaca a importância da fonologia para a compreensão de pesquisas na área da escrita, ressaltando que, para o pleno domínio do funcionamento desse processo, são necessários dois pontos de vista: o teórico, que é a identificação e a descrição de hipóteses e estratégias que o aluno desenvolve, e o pedagógico, que auxilia na compreensão da natureza do erro. Nesse processo, os professores têm a tarefa de ensinar o que é e como se constitui a língua, que, de acordo com Bagno (2007), é

Intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p. 36).

Para realizar tal tarefa, o autor afirma que o professor deverá “se apoderar dos resultados oferecidos pela pesquisa sociolinguística e pelas teorias linguísticas” (BAGNO, 2002, p. 71), sempre no viés da concepção de variação e mudança como comuns a todas as línguas naturais vivas, o que

Bagno (2002) define como “impulso natural na direção da variação e da mudança” (BAGNO, 2002, p. 72).

Considerando esse conjunto de asserções sobre a língua, a concebemos como mutável e complexa, e percebemos que não é possível que seja totalmente descrita e teorizada em um dicionário ou gramática, qualquer que seja.

Além das pesquisas sociolinguísticas e sociológicas defendidas por Bagno (2007), para Bortoni-Ricardo (2006), a pesquisa etnográfica também pode contribuir significativamente para o ensino de uma pedagogia culturalmente sensível em sala de aula, ou seja, um ensino que promova o acesso a norma-padrão valorizando e respeitando de igual maneira os falares que os alunos trazem de seus ambientes familiares. Para implementar esta pedagogia, a escola deve, segundo Bortoni-Ricardo (2006):

Aproveitar as experiências e as vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões familiares que lhes são familiares; desenvolvendo estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe os modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 209).

Essas ações devem ser desenvolvidas pelo professor em sala de aula, que deve compreender e explicar a seus alunos que a variação e a mudança, conforme Bagno (2007), “é que são o ‘estado natural’ das línguas” (BAGNO, 2007, p. 37). É justamente seu caráter transitório, mutável, diversificado, que constitui a língua como tal e que a faz continuar viva na sociedade.

Para os linguistas, a normatização e rígida estrutura da língua não é “um processo natural, mas sim o resultado de ações humanas conscientes, ditadas por necessidades políticas e culturais” (BAGNO, 2007, p. 37). Essa necessidade se dá para uma uniformização na escrita, para que pessoas de diferentes realidades possam se comunicar.

Porém, não podemos nos esquecer de que todas as variedades linguísticas, quaisquer que sejam, possuem regularidades próprias. Embora diferentes da norma-padrão em alguns aspectos, todas obedecerão a uma

lógica interna preestabelecida entre os falantes e todas possuem regras gramaticais; é um sistema que sempre se renova e se reafirma no contexto social.

Vale ressaltar também que todos os falantes, dependendo do grau de monitoramento, podem se utilizar de variedades diversas: se estão numa roda de amigos ou proferindo uma palestra, por exemplo, seu comportamento linguístico será de menos monitorado para mais monitorado, respectivamente; fatores como o tema, o local e os interlocutores interferem em sua escolha lexical, semântica e sintática.

Bortoni-Ricardo (2010), ao retomar a necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica, acrescenta que “o reconhecimento das palavras desempenha papel central no desenvolvimento da leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa deste leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 204). Essa afirmação nos permite entender que o processo de leitura e escrita vai muito além da compreensão do princípio alfabético, da relação fonema-grafema, mas requer do aluno uma experiência com a língua escrita que o leve a entender a organização do sistema.

Além disso, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser visto partindo do princípio de que o aluno tem de perceber a dimensão sonora das palavras, entendendo que são formadas por sílabas e fonemas. Não deve ser confundido com os antigos modelos de ensino, nos quais as palavras eram quebradas em sílabas e o aluno aprendia de forma sequencial, tornando-se uma prática de estímulo-respostas, apenas decodificar e codificar, não compreendendo o funcionamento interno da língua (BORTONI-RICARDO, 2010).

Segundo Barbosa (2003),

A noção de erro objetivada na escola baseia-se unicamente nas regras estabelecidas pela gramática normativa (GN), desprezando-se as explicitações das outras gramáticas da língua. Sendo assim, erro é tudo aquilo que venha a contrariar a variedade linguística de mais prestígio, o português padrão (PP) (BARBOSA, 2003, p. 52).

É notável que permaneça ainda no ambiente escolar esta concepção de erro, devido à falta de conhecimento aprofundado sobre o funcionamento da língua materna, por parte do professor, gerando a exclusão dos falantes, que acreditam não saber falar sua própria língua.

Barbosa afirma ainda que

O que a GN chama de erro, na verdade, é um fenômeno que acontece na língua e que tem uma explicação científica: as pessoas preferem usar variantes que diferem da variante padrão, e isso não é feito aleatoriamente, pois, essas variações também obedecem a certas regras, ou seja, regras novas que se sobrepõem às antigas (BARBOSA, 2003, p. 54).

Sob uma visão e orientação de equivalência, torna-se mais eficiente a compreensão das diferentes variantes existentes, e, conseqüentemente, mais proveitoso o aprendizado da norma-padrão, sem distanciá-la do cotidiano dos alunos, como exploraremos com mais ênfase na próxima seção.

Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) afirmam que erro é “um desencontro entre a produção do falante e a expectativa dos ouvintes, em função do contexto social onde a interação se processa” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013). Ou seja, o que é erro na fala depende muito mais do contexto social do que da escolha linguística feita pelo falante.

Bagno (2002) afirma que é surpreendente como, apesar das novas teorias linguísticas dos últimos anos serem estudadas e transmitidas/pesquisadas no ensino superior, ainda impera um distanciamento entre elas e a escola básica. Para o autor, os principais motivos do distanciamento entre teoria e prática são a falta de uma formação continuada efetiva para professores que já se formaram há muito tempo, a resistência da escola e de alguns professores em desistirem do ensino tradicional e o apego das famílias e das culturas à Gramática Tradicional como único meio de se aprender Língua Portuguesa na escola.

Por que não se pautar apenas na Gramática Tradicional? Um dos principais argumentos dos linguistas para que a escola não se atenha apenas ao ensino da Gramática Tradicional é o de que falar/escrever de acordo com a norma-padrão e com todos os seus preceitos, se não é uma tarefa impossível, é, pelo menos, incomum. Além disso, a própria Gramática, que, de acordo com

Bagno (2007), é formulada sob pressupostos da filosofia e não da linguagem, e apresenta vários desvios de definição de conceitos, incoerência na explicação dos termos, entre outros.

Para Geraldi (2008), “o ensino da língua foi desviado para o ensino da teoria gramatical” (GERALDI, 2008, p. 21). Com ensino pautado apenas na teoria gramatical, não será possível atingir o ensino da escrita crítica e criativa dos alunos. Esse ensino estático faz com que os alunos se desmotivem das aulas de Língua Portuguesa, pois não conseguem compreender e analisar textos, além de ter dificuldades enormes para produzi-los. O cenário resultante desse ensino descontextualizado é conhecido: desistências, reprovações e rejeição à escola e ao que ela oferece.

Possenti (2001) destaca que a escola deve proporcionar o acesso à língua padrão e à Gramática Tradicional, porém questionando-se como trabalhar os conteúdos de forma com que os alunos se apropriem dele de forma a usá-lo em suas interações diárias.

Outro equívoco percebido na Gramática é que, ao se limitar ao estudo da frase, deixando de lado o texto, o estudo fica descontextualizado. Sabemos que a Gramática, enquanto patrimônio imaterial da sociedade, merece e deve ser estudada, mas não seguida como único modelo a ser seguido e aceito. Se a nossa sociedade é heterogênea e diversificada, não há porque esperar um comportamento diferente na língua por ela falada.

Oliveira (1989) aponta ainda dois outros desvios do ensino pautado exclusivamente na Gramática Tradicional: ela não possibilita o desenvolvimento da capacidade de leitura e de redação dos alunos, e possui muita inconsistência em suas próprias definições.

Prova do descompasse entre a própria ortografia da língua portuguesa é, conforme aponta Cagliari, as diversas incoerências encontradas entre os próprios dicionários; um exemplo é a palavra “herbáceo” – por vezes grafado com *e* por vezes com *h* (CAGLIARI, 1999, p. 63).

Para Weinreich, Labov e Herzog (2012), não basta sabermos das inconsistências da Gramática Tradicional e da existência da variação. Os pesquisadores dizem ser necessário “identificar os fatores que a controlam e inseri-la dentro de um modelo de linguagem” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2012, p.136). Desta forma, será possível, segundo os estudiosos, analisar as

variações de forma sistemática, observar as motivações que levam ao uso de uma ou de outra, concebendo-as sempre como um processo natural e inevitável das línguas vivas.

Para os pesquisadores, é possível, com estudo de dados, observar como se dão essas mudanças dentro de uma língua, pois, além de não serem abruptas, podemos descobrir como passaram de um indivíduo a outro e sua instalação ou não em uma comunidade.

Ensinar sobre variação linguística requer do professor conhecimento aprofundado sobre a comunidade, conforme já apresentado, também para saber quais variações são, pela comunidade, valorizadas ou estigmatizadas. Ao falarmos de variação, obviamente não conseguiremos apresentar todas, então devemos recortar quais acreditamos ocorrer com maior ou menor frequência na comunidade. O valor que cada comunidade dá às variantes é o tema do próximo item.

### 1.3.1 Prestígio e preconceito linguístico

Na escola, a relação entre fala e escrita passa pela oposição entre padrão/não-padrão, formas conservadoras/formas inovadoras, formas estigmatizadas/formas de prestígio. Tarallo chama atenção para o fato de que essa relação de concorrência nem sempre é verificada, mas podem surgir situações conflitantes de acordo com “a dimensão que as atitudes sociolinguísticas podem alcançar” (TARALLO, 2005, p. 11-12).

Situações em que uma forma não-padrão assume papel mais forte na comunidade só podem ser explicadas mediante o “encaixamento sociolinguístico da variável na comunidade de fala” (TARALLO, 2005, p. 12), e este depende da atitude que os falantes, condicionados por questões culturais e sociais, assumem.

Discorrer sobre os conceitos de prestígio e preconceito linguístico é muito mais do que apenas elencar algumas formas consideradas como “melhores” ou “piores” para determinado grupo social. O que se observa em nossa sociedade é que “os valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada correta, apropriada e bela, são ainda mais arraigados e persistentes que outros, de natureza ética, moral e estética” (BORTONI-

RICARDO, 2006, p. 13). Para a autora, essa valorização do português considerado culto é algo comum às classes sociais mais diversas, há muito tempo; essa “idolatria” por uma determinada forma não é causada pelos elementos linguísticos que dela fazem parte, mas por seus falantes. Isto é, o juízo de valor que se dá às variantes depende de quem as usa, não dos elementos linguísticos em si.

No Brasil, isso se evidencia ainda mais, porque “a variação do português brasileiro está primariamente associada à secular má distribuição de renda e à oposição rural-urbano” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207). As variedades estigmatizadas ou valorizadas em nossa sociedade têm muito mais relação com o valor atribuído pela sociedade a elas do que a aproximação ou não à norma-padrão. Essa avaliação se pauta principalmente na classe social ocupada pelos falantes: quanto menor a classe social, maior estigma, e quanto maior a classe social, maior prestígio.

Um exemplo de prestígio linguístico em nossa comunidade é a vocalização da lateral (troca da lateral por semivogal) em coda medial e final, por exemplo: “sauto” (salto); “sou” (sol). Isso ocorre provavelmente porque a classe econômica mais elevada e a mídia utilizam essa variante. Nesse caso, utilizar-se da forma padrão (“salto”) é que se torna alvo de preconceito, pois pode revelar que o falante é de alguma região rural e que pertencente a geração mais velha.

A sociedade faz, como vimos, divisões do que é “bonito, correto, culto” ou “feio, incorreto, inculto” baseada, principalmente, na visão que tem dos falantes de cada variante. Para Luchesi (2002) e Bagno (2007), o português, na verdade, são três: a norma-padrão, modelo idealizado de língua, não falado/escrito por ninguém; a norma culta, variante eleita como a mais prestigiada por causa dos seus falantes, principalmente devido ao seu *status* econômico e social e, por fim, a norma popular, língua falada pelo povo.

Embora os autores tenham classificado todas as demais variantes como “popular”, sabemos que, entre as variantes ditas populares, há aquelas que ocupam maior e menor grau de prestígio, há formas mais estigmatizadas e outras mais prestigiadas, conforme apresentamos no início desse capítulo. Porém, a condição atribuída às variantes é sempre no nível social, ou seja, é do juízo de valor atribuído a uma ou outra de acordo com a leitura que fazemos

dos falantes. Esse fenômeno é descrito por Bagno (2007), quando afirma que “há erros mais errados do que outros” (BAGNO, 2007, p. 112).

Respeitar as diferentes variantes é, segundo Bortoni-Ricardo (2006), não só premissa básica para um professor; é também imprescindível para poder ensinar aos alunos outras variantes. Para o professor em sala de aula, é tarefa saber da existência da variação linguística e dos valores sociais atribuídos a cada uma delas, e apresentar, “explicitar, explicar e combater esse preconceito” (BAGNO, 2002, p. 70). Segundo o pesquisador, essa avaliação do falante está baseada em seu poder econômico, que acaba por ser, conseqüentemente, poder social, a cor da pele, a origem geográfica, entre outros fatores, que não são, por si só, em nenhum momento, linguísticos.

No Brasil, essas diferenças sociais são extremamente significativas e vários fatores contribuíram para que ocorressem: a dimensão do país, que acaba por apresentar, em cada região, uma realidade socioeconômica diversa; a colonização de exploração; a juventude do país em relação às potências mundiais, entre outros. Por essas e outras particularidades, Bortoni-Ricardo (2006) afirma ser necessária uma metodologia de ensino capaz de atentar a esses elementos que fazem o Brasil ser tão rico em cultura e diversidade. Promover esse ensino da norma-padrão sem perder de vista a diversidade comum às línguas faladas é o tema da nossa próxima seção.

#### 1.4 O ENSINO DA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A DIVERSIDADE E A MUDANÇA LINGUÍSTICA

Em nossa pesquisa, pretendemos observar os desvios de grafia cometidos pelos alunos à luz da teoria da Variação Linguística, de modo que nosso olhar se pautar sobre o que motivou as dúvidas e os desvios e qual sua natureza fonológica, além de encontrar maneiras de diminuí-los ou, até, eliminá-los. Conforme já afirmamos anteriormente, na fase de aquisição da língua escrita, assim como em todo decorrer do aprendizado do aluno na escola, sempre se deve ter em mente que língua e fala são conceitos diferentes e cada um possui sistemas e realizações próprios, e devem ser assim considerados, individualmente, para evitar confusões, preconceitos, e que os desvios apresentados fiquem sem explicação.

Para um aprendizado efetivo de Língua Portuguesa, primeiramente é necessário saber qual o nosso objeto de estudo – a língua – e como o concebemos, para, a partir daí, pensarmos nos limites desse objeto, qual nosso objetivo ao ensiná-lo e quais metodologias utilizar.

Em resumidas palavras, Gagné (2002) assim define língua:

[...] constituída de um conjunto de variações, cujo funcionamento é preciso conhecer para explicar na intercompreensão que se realiza, apesar dessas variações. É necessário igualmente saber para que serve a língua, a fim de determinar para que ensiná-la (GAGNÉ, 2002, p. 165).

Partindo dessa concepção de língua como fenômeno variável, Cagliari (1994) defende que, com uma análise mais atenta, percebe-se que os desvios que a criança comete na escrita não são aleatórios, mas possuem sentido; é a referência na fala que a guia. O autor ainda afirma que o aluno se baseia na forma fonética, e não na ortográfica, sendo seu erro, por vezes, incompreendido; aos olhos de um foneticista, sua escrita seria plausível, correta.

É preciso considerar também que “a língua não é um fim em si, mas um meio privilegiado de atingir fins mais essenciais para o homem e a humanidade” (GAGNÉ, 2002, p. 185). Foi com essa concepção extremamente complexa, mutável, heterogênea e significativa de língua que realizamos nossa pesquisa, percebendo que é necessário compreender os motivos que levam o aluno a optar por determinadas formas na hora da representação gráfica das palavras.

Ao optar por algumas formas e não outras, a criança está fazendo tentativas de possíveis adequações que tornem a sua escrita o mais próximo da fala adulta, sendo esta a sua única referência. Essas tentativas caracterizam o que se chama de processos fonológicos, os quais são utilizados para facilitar a produção de determinados sons. Segundo Stampe (1973),

Um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém, desprovida da propriedade difícil (STAMPE, 1973 apud OTHERO, 2005, p.3).

Outra explicação para os desvios ortográficos encontramos em Cagliari (2002), quando descreve que “as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas por regras que caracterizam processos fonológicos” (CAGLIARI, 2002, p. 99). Compreende-se, então, que a criança faz com que determinado som ganhe novos traços distintivos, tornando-o semelhante ao som que ainda não articulou à sua fala. Dessa forma, é necessário que a consciência fonológica seja desenvolvida e que esses sons se tornem próximos das crianças para que sejam incorporados em sua consciência.

Os processos fonológicos acontecem devido a múltiplos fatores, sendo os principais as marcas da fala. No entanto, os processos fonológicos não acontecem apenas pela interferência da fala; é preciso considerar que este é um processo natural pelo qual a criança passa, pois ainda está desenvolvendo a sua consciência fonológica e adquirindo a escrita. Estas fases são inerentes à criança durante a aquisição da escrita e estarão presentes nesse processo.

É a escola o ambiente propício, segundo Bagno (2007), para a formação de uma reeducação sociolinguística. Isso porque, segundo o autor, a língua é “um poderoso instrumento de controle social” (BAGNO, 2007, p. 83), capaz de manter ou excluir dos meios sociais. Ensinar os alunos sobre esse aspecto da língua é fundamental, pois os alunos precisam, primeiro, conhecer os contextos de atuação, para, então, usá-la quando necessário.

Neste sentido, Gagné (2002) afirma que o ensino da escrita na escola pode ser classificado em duas vertentes principais: centrado no código ou centrado no uso. Conforme já vimos em seções anteriores, o ensino centrado no código, tendo como base principal a Gramática Tradicional, não só não apresenta resultados efetivos de aprendizagem, como também conduz os alunos para uma língua idealizada, purista e desconhecida, não incentivando o que deveria ser o objetivo central da Língua Portuguesa: a atividade e a competência linguística da criança (GAGNÉ, 2002).

Por outro lado, quando há uma pedagogia de ensino centrada no uso, esta

Admite o caráter arbitrário de todo código linguístico e a coexistência das variedades de uso. Considera que essas variedades são aceitáveis em função das circunstâncias geográficas, culturais e sociais diferentes, bem como em função das diversas situações de comunicação (GAGNÉ, 2002, p. 206).

Nesta pedagogia, mais importante do que apenas conhecer o código linguístico, a criança deve aprender a usá-lo, a se comunicar com ele, considerando os diferentes contextos. De acordo com Gagné (2002), o objetivo maior das aulas de Língua Portuguesa é, além da alfabetização, “a transmissão dos valores, da herança cultural e dos conhecimentos” (GAGNÉ, 2002, p. 212). Para alcançar este objetivo, segundo o autor, é necessária uma metodologia que prepare os alunos, de forma eficaz, para diferentes tipos de comunicação; sabemos que, para atingi-lo, será necessário o ensino de uma norma-padrão ou de uma língua mais formal, que tenha, tão claro quanto o ensino do código, as intenções para seu uso.

É possível preparar os alunos para diferentes situações de comunicação, pois, segundo Gagné (2002), os falantes possuem um repertório linguístico ativo e um passivo, sendo este último muito maior do que o primeiro. Isso significa dizer que conhecemos um número maior de palavras do que usamos, e a responsabilidade do professor em sala de aula é a de expandir esse repertório, além de preparar os alunos para utilizá-lo enquanto cidadãos. É preciso ter em mente e explicar aos alunos que é por isso que, mesmo quando não utilizamos determinada variante ou determinado léxico, ainda assim compreendemos uns aos outros, principalmente em contextos orais.

Para efetivar o avanço no repertório dos alunos, Gagné (2002) e Bortoni-Ricardo (2006) afirmam que há monitoração da fala, ou seja, o grau de atenção que damos a forma de nos comunicarmos varia de acordo com a situação social. Para Gagné (2002), é necessário ensinar que

A utilização pelo mesmo falante de uma variante em vez de outra depende decerto de vários fatores como o estado psicossomático do falante, o assunto de que fala, sua relação com o interlocutor [...] a escolha depende da situação de comunicação em que o falante se acha e, é claro, da percepção que tem dela (GAGNÉ, 2002, p. 170).

Para Bortoni-Ricardo (2006), o grau de planejamento da fala depende de fatores como:

[...] a acomodação do falante a seu interlocutor, o apoio contextual na produção de enunciados, a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística e a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 41).

Ou seja, o falante sabe que diferentes comportamentos linguísticos são esperados, conforme vários fatores sociais definidos pela sociedade como menos ou mais formais. Para Le Page (1980), um falante cria suas regras linguísticas de modo a aproximar-se dos membros do grupo com o qual deseja identificar-se, no momento da enunciação de cada ato de fala (LE PAGE, 1980 apud BORTONI-RICARDO, 2006, 96). Porém, a escola, muitas vezes, acaba por não promover esse uso real e necessário da língua, mas, conforme aponta Bagno (2013), comete várias falhas no tratamento da variação linguística, sendo tratada de modo equivocado, confuso, superficial, não procurando preparar o aluno para a complexa realidade da língua em uso (BAGNO, 2013, p. 73).

O primeiro erro apontado pelo pesquisador é a confusão que se faz com o termo “norma-padrão” e sua falsa igualdade com “norma culta”. Para o autor, norma-padrão não é uma variedade, porque esse termo pressupõe falantes, o que de fato não ocorre (BAGNO, 2013, p. 61). Além disso, norma culta não se pode confundir com norma-padrão, porque enquanto a primeira se refere aos usos linguísticos de falantes mais letrados em situações de maior monitoramento, a segunda é uma prescrição de uso, não pautada em um falante real.

Segundo o professor, norma-padrão é um modelo ideal de língua correta, que merece ser estudado enquanto patrimônio social e histórico, mas não como manual a ser adotado e seguido pela sociedade. A norma-padrão é um constructo social (BAGNO, 2013, p. 62).

Outros desvios de ortografia levantados pelo pesquisador quando se trata da variação linguística são: a desconsideração da variedade estilística, como se todos os usuários usassem sempre a mesma variedade, independente do contexto, que sabemos poder elevar ou diminuir o grau de

monitoramento; variação linguística relacionada sempre e apenas a moradores do interior do país, analfabetos ou com pouca escolarização e pertencentes a uma classe econômica baixa. Ora, todos somos falantes de uma variação, qualquer que seja, e algumas marcas, como a perda do infinitivo (“ficá”, “sentá”), são comuns a praticamente todas as variantes, em situações de baixo monitoramento linguístico.

Além desses, o modelo da escrita como um ideal é outro problema percebido por Bagno (2013), pois, como afirma, “existe fala espontânea e escrita espontânea, como também existe fala formal e escrita formal” (BAGNO, 2013, p. 89). Ademais, a concepção de que só o padrão tem regras pressupõe que as variedades linguísticas são desorganizadas e de que há um “vale tudo”, o que sabemos não ser verdade.

Ainda o autor condena as atividades, muitas vezes pedidas, de que os alunos “passem para a norma culta/padrão” alguns trechos de fala, pois sabemos que algumas estruturas são comuns à língua falada em contextos menos monitorados e que isso não é um erro, mas, sim, algo esperado em uma língua viva, que muda a todo instante.

Na escola, o papel dos professores é, segundo Bagno (2007), ensinar que as variedades são possíveis na língua e que o convívio entre elas também é possível, desde que os alunos conheçam os usos que se pode fazer de cada uma; é necessário mostrar também que é preciso que haja respeito por todas elas, desenvolvendo sempre, nas palavras do autor, “consciência, compreensão e tolerância” (BAGNO, 2007, p. 157). Além disso, no recorte de materiais a serem trabalhados em sala de aula, sempre se deve trazer materiais que abordem variedades linguísticas autênticas, possíveis de ocorrer, e não forçadas.

Vale ressaltar, para nós e para os alunos, que, as vezes, ao lermos gramáticas, temos a impressão de que a língua já mudou tudo que tinha para mudar e que agora seguirá estancado; porém, prova de que isso não é verdade é o Acordo Ortográfico, aprovado em 2009, que sabemos ter alterado a grafia de algumas palavras e que, ainda assim, temos ciência de que ele não apresentou muitas outras mudanças pelas quais passou a língua portuguesa no Brasil nos últimos anos.

Essas mudanças todas têm uma razão de ser, e, conforme destaca Bagno (2007), geralmente partem da geração mais jovem e da classe econômica média baixa, para, posteriormente, serem adotadas pela classe média alta e alta, perdendo, então, o *status* de erro, e começarem a ser usadas sem problemas, devido aos seus falantes. Outro aspecto que vale ressaltar é que a mudança é impulsionada da fala para a escrita, pois, embora as mudanças sejam mais lentas na escrita, esta última é tão heterogênea quanto a primeira (BAGNO, 2007, p. 184).

Na sequência, para percebermos que caminhos essas mudanças têm seguido nos últimos anos, faremos um levantamento das pesquisas realizadas nos últimos anos no Sul do Brasil sobre novas formas que estão sendo usadas/incorporadas pelos falantes.

### 1.5 A FALA DO SUL DO BRASIL: FENÔMENOS RECORRENTES

Nesta seção apresentamos brevemente algumas pesquisas sobre a fala na região Sul do Brasil, buscando contextualizar os dados coletados a partir das produções escritas analisadas neste trabalho. Para compreendermos as hipóteses e os usos do código escrito que o aluno realiza, é necessário que tenhamos conhecimento dos fenômenos presentes na fala da comunidade, pois os desvios de ortografia não podem ser tomados apenas como erros, mas como tentativas de aplicar o conhecimento que o aluno já possui para a escrita. Os dados passam a ser tomados, portanto, como pistas para uma metodologia que dê conta da aprendizagem dos alunos.

Schwindt (2002) estudou a regra variável de harmonização vocálica no Rio Grande do Sul, o estado mais ao sul do país, que faz fronteira com o estado de Santa Catarina e os países Uruguai e Argentina. Esse autor define a harmonização vocálica, objeto do seu estudo, como o processo de elevação das vogais por influência de uma vogal alta em sílaba subsequente; ele pesquisou quais fatores contribuem para que esse processo ocorra. Os dados para a pesquisa do autor foram geração dos do Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana no Sul do País), projeto interinstitucional (Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS) que tem como objetivo descrever o português falado nos três estados do Sul do Brasil; as variáveis consideradas são sexo, idade e escolaridade.

O pesquisador toma como base a noção de que a harmonização vocálica é uma regra variável, movida por fatores linguísticos e sociais; além disso, afirma que esses fenômenos têm baixa aplicação no português brasileiro e é um processo estável – considerado a partir do ponto de vista de mudança linguística.

Segundo Schwindt (2002), nos últimos 20 anos a realização do fenômeno de harmonização vocálica aumentou, mas continua regular (como antes já o era, com maior aplicação a vogal /o/ do que a vogal /e/). Como houve aumento no uso do fenômeno, pode-se concluir que ela não está estagnada; além disso, as variáveis extralinguísticas não são tão significativas, a não ser a baixa escolaridade que pode favorecer uma recorrência do fenômeno levemente maior. São sim os fenômenos linguísticos, ou seja, aqueles que são próprios do sistema da língua, os maiores influenciadores para a realização ou não da harmonização vocálica.

Outra pesquisa que procura observar fenômenos do Sul do Brasil é a de Battisti (2002), que observa a redução dos ditongos nasais átonos; além de observar que essa redução é uma variante estável na língua, Battisti (2002) afirma que as pesquisas mostram uma realização muito antiga, que permanece ao longo da história da língua, influenciada principalmente pelo entorno, que é o ambiente fonológico imediatamente anterior ou posterior ao ditongo, e pela localização geográfica dos falantes. A autora observou a realização do fenômeno nos três estados do sul do país, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e as três variáveis extralinguísticas: sexo, localização geográfica e escolaridade, com dados gerados no VARSUL, assim como Schwindt (2002). As pesquisas da autora a levaram a conclusão de que é a localização geográfica, entre os fatores extralinguísticos, a variável mais significativa, dado que foi em Santa Catarina a maior incidência.

Entre os fatores linguísticos pesquisados, estão: o contexto fonológico precedente, o contexto fonológico seguinte, a vogal do ditongo e a classe de palavra; os que se mostraram mais decisivos na realização da redução dos ditongos nasais átonos estão a classe de palavras, pois é no substantivo a

maior recorrência, além de ser favorecida quando a palavra seguinte se inicia por vogal.

Sobre a mesma região do Brasil, Collischonn (2002) pesquisa a realização da epêntese vocálica, fenômeno que, segundo a autora, embora seja bastante conhecido, é pouco estudado. Ele pode ser explicado como uma pequena e quase imperceptível vogal /i/ entre sequências de oclusiva, de nasal labial ou de fricativa alveolar surda ou outra consoante (por exemplo, nas palavras *psicologia*, *opção*). Com dados também gerados no VARSUL, e tomando como variáveis extralinguísticas o sexo, a idade e a escolaridade, a autora observou que a epêntese é uma regra variável, dependente de fatores linguísticos, principalmente a posição pretônica, o contexto seguinte nasal ou fricativo não-sibilante e a consoante perdida (contexto precedente) alveolar.

As explicações para sua realização estão principalmente nos acentos diversificados que há no português brasileiro, pela sonoridade ou não dos fonemas que rodeiam a epêntese, pelo ponto de consoante na coda, entre outros.

Tasca (2002) pesquisou sobre um dos estados da região sul, o Rio Grande do Sul, para observar a variação e a mudança do segmento lateral na coda silábica; primeiramente, a autora apresenta várias outras pesquisas já realizadas na área e situa o segmento lateral nas consoantes líquidas, além de caracterizá-lo como um som lateral, instável quando na posição pós-vocálica em várias línguas.

Baseando-se em estudos de Quednau (1993), Tasca (1999) e Espiga (2001), e observando as variáveis extralinguísticas: sexo, faixa etária e escolaridade, Tasca (2002) conclui que há sim, uma regra telescópica e histórica, ou seja, podem ser encontrados na região Sul do país quatro estágios de mudança da lateral, desde muito tempo até os dias atuais.

Schwindt e Silva (2010) aprofundaram as pesquisas que Battisti (2002) havia realizado, procurando observar agora o panorama da redução da nasalidade em ditongos átonos finais no português do sul do Brasil. O diferencial da pesquisa desses dois autores é o de que agora pretendiam analisar a recorrência do fenômeno numa perspectiva mais geral, isto é, em mais cidades, não apenas nas capitais ou mais populosas, como havia feito anteriormente Battisti (2002). Os autores afirmam que os ditongos nasais em

sílabas finais e átonas estão sujeitos a variação, pois podem realizar-se com ou sem nasalidade; ainda segundo os autores, essa redução está condicionada a fatores linguísticos e sociais.

Como o objetivo dos autores é expandir as pesquisas de Battisti (2002), as variáveis extralinguísticas observadas continuam sendo a localização geográfica (porém agora considerando um maior número de municípios), idade e escolaridade; para as variedades linguísticas foram observadas a classe de palavras, a consoante do *onset*, a tonicidade do contexto seguinte (previamente apontada por Battisti (2002)) e o contexto fonológico seguinte.

O que se destaca, nessas pesquisas, é que a recorrência do fenômeno é moderada, com tendência para baixo, como já havia sido descoberto, agora mais uma vez confirmado. Agora, porém, a variável localização geográfica não apresentou tanta regularidade em se tratando de cidades pertencentes ao mesmo estado, pois esse fato pareceu menos relevante do que cidades que recebem influência de outra língua, por exemplo. A respeito das variáveis idade e escolaridade, é entre os jovens e as pessoas menos escolarizadas que a incidência do fenômeno é maior; já a variável escolaridade revela que o exercício da escrita pode exercer algum tipo de controle sobre a redução da nasalidade em ditongos átonos finais.

Além disso, mais uma vez observou-se que são nos nomes (substantivos) que o fenômeno se realiza com mais frequência. Às demais variáveis linguísticas temos: a consoante do *onset*, que revelou que quando o *onset* é vazio o processo é desfavorecido. Para a tonicidade do contexto seguinte e o contexto fonológico seguinte, percebeu-se que o processo só é favorecido quando o ditongo é seguido por uma vogal átona, caso contrário não é relevante.

Brascancini (2010), em estudo da redução dos ditongos decrescentes, seguidos por fricativa, em Florianópolis/SC, procurou saber se o fenômeno era, de fato, uma regra variável, se estava condicionada linguisticamente (pela tonicidade e contexto seguinte, principalmente) ou a qual grupo social, de qual escolarização e idade que fazia maior uso do fenômeno citado. Após a análise dos dados, a autora concluiu que a redução do ditongo decrescente antes do /s/ é um processo que apresenta maiormente condicionamentos de origem lexical, mas que, no entanto, apresenta redução, principalmente entre jovens e

do sexo masculino, embora a redução de ditongos decrescentes seguidos por fricativa em coda não se relacione com marcas de prestígio ou estigma.

Sobre as vogais médias átonas nas três capitais do sul do país, Vieira (2010) afirma que muitos estudos têm sido feitos a respeito do valor fonético das letras /e/ e /o/, pois havia variantes dessas vogais que se apresentavam ligeiramente levantadas quando em final de palavra; conforme estudado, essa elevação pode ser resultado de uma neutralização, que se caracteriza como um processo de função estruturante na nossa língua.

Tomando como variáveis linguísticas o contexto precedente, o contexto seguinte, a natureza da vogal tônica e da vogal final e a posição no vocábulo, além das extralinguísticas idade, escolaridade e localização geográfica, Vieira (2010) percebeu que a localização geográfica é fundamental na manifestação ou não do fenômeno; isso se confirma pelo fato de ele estar ainda em fase em implementação no sul do país, em Porto Alegre de forma mais avançada e em Curitiba ainda começando; sobre os fatores linguísticos, o contexto precedente e o tipo de sílaba atuam de forma mais incisiva, enquanto as demais variáveis não se revelaram tão impulsionadoras de vogais médias átonas.

Segundo Bisol (2010), “a regularidade de que a variação se reveste é que tem permitido descrevê-la como regra ou processo que faz parte de um sistema” (BISOL, 2010, p. 63). Sobre o alçamento da pretônica, a autora ainda afirma que há muitas teorias que analisam de forma diferenciada esse fenômeno, como a neogramática, a dialetologista e a difusionista, por exemplo, mas que é nessa última que ela irá se pautar; após analisar a realização do processo nos falantes do Rio Grande do Sul – metropolitanos, descendentes de italianos, descendentes de alemães e fronteiriços, a pesquisadora destaca que a redução, quando se apresenta sem o condicionador fonético, é obviamente um processo difusionista, pois seu canal de expansão será por meio do léxico nos quais se encontram palavras originárias de uma mesma base, reafirmando que a analogia é, sim, comum a esse tipo de processo.

Outros fenômenos da fala do sul do Brasil estudados foram a síncope e a africada alveolar, por Amaral (2010); segundo a professora, seu objeto de estudo é a síncope, quando em vogal alta, e o resultado dessa ocorrência, bem como a africada alveolar, entre uma alveolar e uma sibilante.

Para a construção de sua pesquisa, Amaral (2010) observa as variáveis dependentes: apagamento e realização da vogal, e as variáveis linguísticas: tonicidade, qualidade da vogal, sonoridade da oclusiva anterior, vozeamento da sibilante, número de sílabas, presença de prefixo, posição da sequência alvo e vogal alta subjacente ou não subjacente, além das variáveis extralinguísticas como sexo e escolaridade.

Sobre os resultados das cidades pesquisadas, Panambi, Porto Alegre, Rio Grande e São José do Norte, por meio de leitura de frases e conversação livre que eram os principais instrumentos de pesquisa, Amaral (2010) revela que a ocorrência de síncope e de africada alveolar representam uma regra variável, que também é condicionada pelo contexto linguístico e que não é estigmatizada, presente em diversos contextos de escolaridade, tanto na fala de universitários quanto de pessoas com até 4 anos de alfabetização.

Battisti e Guzzo (2010) observam o caso da palatalização das oclusivas alveolares em uma cidade específica de Santa Catarina: Chapecó. Segundo as autoras, a palatalização das oclusivas alveolares (/t/ e /d/) ocorre quando é inserida uma vogal antes da próxima vogal, e que elas pretendem registrar se esse fenômeno está aumentando, diminuindo ou se é estável na cidade citada.

Como contextos linguísticos, são observados o contexto fonológico precedente, o contexto fonológico seguinte, o status da vogal alta, a posição da sílaba na palavra, a tonicidade da sílaba e a qualidade da consoante-alvo; além disso, como fenômenos extralinguísticos temos o sexo e a idade das pessoas que foram informantes do VARSUL.

Após análise dos dados, Battisti e Guzzo (2010) indicam que Chapecó segue a tendência de palatalização moderada que havia sido verificada em outras regiões vizinhas à cidade; isso se deve, para as pesquisadoras, ao perfil socioeconômico da região, além do fato das vogais átonas finais e tônicas contribuírem para sua maior realização, que se dá majoritariamente entre o público feminino e jovem.

Monaretto (2010), por sua vez, ocupa-se da descrição da vibrante no português do sul do Brasil; segundo a autora, a variedade de sons de /r/, que é chamada de vibrante, é muito grande; além disso, o contexto linguístico, principalmente se na posição pré ou pós-vocálica, interfere no tipo de realização que se dará. Observando as variáveis sexo, escolaridade e faixa

etária, às amostras do VARSUL foram ainda observadas a posição na sílaba, o acento, o contexto precedente e o seguinte e a classe morfológica. Como variáveis mais determinantes na realização da vibrante, Monaretto (2010) aponta o papel na sílaba e o grupo geográfico do falante. Ainda, segundo a autora, em todo o Brasil a vibrante está sofrendo uma posteriorização de sua articulação, exceto na Região Sul (com exceção da cidade de Londrina). Em Porto Alegre, Monaretto (2010) conclui que vibrantes típicas estão diminuindo e a fricativa velar está dominando.

Collischonn e Quednau (2010) observam as laterais variáveis na região Sul, em cidades que ainda não haviam sido pesquisadas, como Pato Branco, Irati, Londrina e Curitiba, do Paraná, Lages (SC) e São José do Norte (RS).

Tomando como contexto extralinguístico as variáveis sexo, faixa etária e escolaridade, e os contextos linguísticos: o contexto precedente e o seguinte, o acento, a posição do segmento-alvo e a classe de palavra, as autoras chegaram à conclusão de que, como a vocalização é um fenômeno a ser considerado dentro de uma estrutura silábica, e não como assimilatório, a natureza da vogal anterior não influencia na vocalização da lateral, como elas previam. Elas confirmam também que o contexto precedente não altera o processo da vocalização (exceto em /u/), e que os contextos átonos realmente são os que menos favorecem a vocalização, além de que todos esses processos são de fato resultados de propriedades estruturais, outra hipótese confirmada pelas autoras.

Diante desse quadro multiforme da realidade linguística dos falantes, a questão que ronda esta pesquisa volta-se justamente para a indagação sobre a compreensão dos processos de codificação e decodificação dos alunos a partir da fala do seu grupo. Segundo Busse (2013), pensar a aquisição da escrita a partir dos fenômenos da fala requer uma compreensão mais profunda, não apenas do nível fonético-fonológico, mas da formação da língua portuguesa e da história da comunidade. Na seção a seguir, apresentamos a Metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho.



## 2 PRINCÍPIOS E ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa, enfocando, separadamente, a perspectiva teórica, o tipo de pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes e o *corpus*, as técnicas e os procedimentos de coleta dos dados, a Unidade Didática e discussões teóricas sobre o gênero anúncio.

### 2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa se situa na Linguística Aplicada (doravante LA) e na Sociologia da Linguagem, com o aporte metodológico da Sociolinguística Variacionista, pois pretendemos trabalhar com as dificuldades ortográficas encontradas em textos de alunos, procurando entender sua natureza, além de perceber que caminhos os alunos seguem para desenvolver o código escrito, pensando se há diferenças de frequência ou de tipo de desvios de grafia, considerando os sexos. Além disso, pretendemos encontrar uma maneira, por meio de atividades específicas, de diminuí-los.

Segundo Moita Lopes, a pesquisa na Linguística Aplicada se centra, principalmente,

Na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica [...] a LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20).

Percebemos, dessa forma, que a LA está preocupada com o social, com a linguagem desenvolvida na escola e fora dela. Caracterizando um objeto de estudo, a LA observa cientificamente este objeto, para isso utilizando-se de metodologias específicas, adequadas ao contexto social específico do objeto.

Para Kleiman (1998), a LA surgiu tardiamente, em um momento em que a democratização do ensino causava uma demanda para a qual sociedade e escola não estavam preparadas. A LA começou a estudar esses problemas numa tentativa de resolvê-los e de responder as perguntas dos professores (KLEIMAN, 1998, p. 52). Essa ciência começa a observar, segundo a autora,

contextos sociais como a escola, o lugar e a sociedade, antes considerados extralinguísticos e, conseqüentemente, fora do objeto de estudo da Linguística. Segundo Kleiman (1998),

A LA caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente) (KLEIMAN, 1998, p. 55).

Moita Lopes (1996) reforça esse conceito ao afirmar que “o linguista aplicado parte de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação” (MOITA LOPES, 1996, p. 114). Desta forma, a LA, para resolver os problemas que lhe são apresentados, deve observar o contexto social e as ações que os permeiam, para então aplicar uma metodologia adequada àquela realidade específica.

A respeito do tipo de conhecimento que se busca na LA, deve-se observar, segundo Evensen (1998), qual seria o “interesse primário”, que abrangeria “entender, explicar ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes” (EVENSEN, 1998, p. 91). Isso porque se refere à resolução de um problema bem delimitado, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação (MOITA LOPES, 1996). A resolução desse problema será, de alguma forma, proveitosa para os participantes envolvidos na ação; por isso, os interesses e pontos de vista desses são avaliados ao longo do processo.

Outra subárea da Linguística, a Sociolinguística Variacionista, e que dialoga com a LA, estuda como a língua realmente é nas comunidades de fala, observando a relação dos aspectos linguísticos e sociais. Segundo Mollica (2010), essa ciência se faz num espaço interdisciplinar, tendo como foco principal a heterogeneidade presente em todas as línguas naturais humanas. Ainda, segundo a autora, o objeto de estudo da supracitada ciência é a variação, que é influenciada por fatores sociais e também estruturais.

Bagno (2007) destaca que há poucos trabalhos desenvolvidos na área da Sociolinguística que procuram esclarecer os preceitos teóricos e metodológicos enquanto ciência da Linguagem, o que o autor atribui como umas das principais causas do desconhecimento das pessoas, cientistas ou

leigos, sobre o que trata essa disciplina. Além dessa, a Sociologia da Linguagem também tem sido pouco conhecida e explorada.

Com esse desconhecimento, alguns conceitos e terminologias da área têm sido equivocadamente concebidos, como o conceito de norma padrão equivalente a norma culta; a atribuição de “variação” sempre ligada a uma ideia negativa ou típico a apenas um grupo de falantes, entre outras concepções errôneas e superficiais. Bagno (2007) afirma que, quando fora do mundo acadêmico, na mídia, por exemplo, os princípios básicos da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem, observados fora de contexto, são propagados e divulgados como inúteis e ofensivos à Gramática Tradicional.

Porém, conforme afirma Mollica (2010), a área de interesse da Sociolinguística aponta o contato entre as línguas, o surgimento e a extinção de algum fenômeno linguístico, o multilinguismo, entre outros; a mudança linguística é reveladora de fenômenos sociais, de mudanças ocorridas e de como a sociedade as avalia.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), desde os anos 1930 já havia uma crescente preocupação com a heterogeneidade linguística encontrada na sala de aula. Nesse tempo, a Sociolinguística começava a se firmar como ciência e a propor a ação transformadora e democratizadora da escola, que deveria levar à mobilidade social dos alunos.

Baseada em três correntes principais, a jovem ciência tinha, como principal destaque, a preocupação ímpar com o social. A primeira corrente teórica que serviu de apoio à Sociolinguística foi a do Relativismo Cultural, que, conforme Bortoni-Ricardo (2006), “rejeitava o mito de línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postulando a igualdade essencial e a equivalência funcional entre as línguas” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 114). Segundo essa concepção, não se poderia separar ou apontar línguas mais ou menos desenvolvidas, pois em todas haveria variações.

A segunda premissa de que se serviu a Sociolinguística foi a da heterogeneidade inerente. Nessa vertente, “a variação deixava de ser vista como fenômeno excepcional, resultante de mistura ou contato dialetal, e passava a ser considerada como inerente à língua de qualquer comunidade de fala” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 114). Para Labov (1972), a heterogeneidade não era só a situação normal, mas “o resultado natural de

fatores linguísticos e sociais básicos que condicionam a variação de forma sistemática” (LABOV, 1972 apud BORTONI-RICARDO, 2006, p. 114).

A terceira base da Sociolinguística foi a da relação dialética entre a forma e a função linguísticas. De acordo com essa premissa, não se pode focar na forma linguística isolada, mas sim na forma linguística do contexto humano. Neste momento, o foco não era mais a língua distante e idealizada, mas o falante, a língua que circula nas comunidades, a língua viva e mutante.

Essas três concepções levaram a Sociolinguística a um princípio maior: o da equivalência, que, inicialmente, se restringia a comparação entre diferentes línguas e que depois se percebeu que poderia ser usado também ao se estudar uma língua apenas. Desta maneira, uma única comunidade de fala

[...] passou a ser objeto de estudos que procuram entender tanto sua estrutura complexa, que compreende, mesmo nas sociedades monolíngües(*sic*), uma gama de variedades sociais, regionais e funcionais, quanto o sistema de normas culturais que rege a comunicação do grupo (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 115).

O foco nos estudos das línguas que circulavam nas comunidades, começa, então, a ganhar ênfase. A concepção de que o ensino deve ser o de uma língua estática e “pura” não cabe mais nesses círculos de estudo, pois, se a preocupação é com o social, não se pode forçar um ensino que ignore a realidade circundante nas comunidades reais de fala.

Ao concentrar seus esforços no social e considerar a “valorização da etnicidade, a concentração da população negra nos guetos das cidades americanas e o agravamento da pobreza” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 115) é que, nos anos 1970, a Sociolinguística encontra seu contexto mais fértil de pesquisa, pensando em uma “reflexão sobre a relação entre os usos da língua na comunidade e o ensino de língua na escola” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 115).

A Sociolinguística se fortaleceu, conforme vimos, nos Estados Unidos, por volta de 1960 e 1970, impulsionado também pelos estudos de William Labov e seus alunos, Weinrich e Herzog. É nessa época que surgem os primeiros critérios de sistematização de corpus – que hoje são sexo, classe social e idade – com estatísticas reveladoras da relação direta entre a classe

social mais baixa e as maiores dificuldades na leitura e na escrita. As pesquisas revelavam que aprender uma língua padrão, nesse caso o inglês, era que como aprender uma língua estrangeira, tamanha interferência havia da variante trazida da comunidade de fala.

Labov, então, separa as dificuldades dos alunos por duas ordens principais: o conflito estrutural e o conflito funcional. No primeiro caso, temos a interferência da variante como dificuldade maior; no segundo caso, se trata de uma recusa em utilizar a variante padrão; é a própria afirmação da identidade, contrária a cultura dominante e a seus valores.

Outras teorias surgiram no intuito de justificar a dificuldade dos alunos face à variante padrão. Ao longo do século XX, explicações como a do *déficit* genético, que atribui à carga genética recebida o fracasso ou o sucesso, ou a do *déficit* cultural, que afirma que crianças e adolescentes de classes sociais baixas não têm nenhuma cultura, foram e são refutadas pelo andamento dos estudos da Sociolinguística.

Nestas outras teorias citadas, Bortoni-Ricardo (2006) elenca: a Etnografia da Comunicação, de natureza interpretativa, qualitativa, e a Dialetoologia Social, de natureza quantitativa, também denominada estudo da variação e da mudança linguísticas. A Etnografia da Comunicação é também chamada por Bortoni-Ricardo (2006) como Sociolinguística Educacional; nesta, admite-se que há um descompasso entre a rede social do professor e a dos alunos, compelindo à existência de diferentes culturas em um mesmo ambiente. Quando os professores ou outros profissionais assumem uma postura de desvalorização da cultura do aluno, ou quando preferem ignorá-las, pode haver resistência dos estudantes para a cultura da escola. Pelo contrário, conforme a pesquisadora,

A vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos educacionais propõe uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula. A sua metodologia, essencialmente qualitativa e interpretativista, consiste de registros etnográficos e microetnográficos do processo interacional (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 119).

O objetivo maior dessa teoria é de que o conhecimento deve ser construído pelos alunos em conjunto com os professores; os primeiros devem

assimilar o conteúdo àquele que já tem e os últimos devem respeitar esses conhecimentos que os alunos trazem para poder mostrar outra cultura, outra variante.

Nesse mesmo período, em paralelo à vertente etnográfica, se desenvolvia a Sociolinguística Quantitativa, cuja maior preocupação era a interferência dos traços das variantes do aluno no aprendizado da variante padrão. Para sistematizar os fatores que provocavam essa interferência, os estudos foram divididos pelos fatores internos e externos às variedades.

Outros estudos que foram conduzidos numa tentativa de explicação das dificuldades encontradas em sala de aula, como, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006), a análise de atitudes – de pessoas envolvidas direta e indiretamente com a educação em relação às variedades regionais, sociais, étnicas, entre outras. Nessas pesquisas, o que se tem percebido é que os professores já têm menos expectativas quando se trata de alunos de classes sociais mais baixas, havendo, assim, um pré-conceito do professor quanto a seus alunos.

Como uma das áreas e metodologias mais eficientes no tratamento da variação, a autora cita a de estudos de mudança de código em sala de aula, conduzidas principalmente por Martin-Jones (1992). Para o pesquisador, é necessário que “se desenvolvam perspectivas mais críticas nos estudos de mudança de código, de modo a demonstrar como o discurso bilíngue de sala de aula é condicionado pelas condições sociais e políticas presentes na respectiva comunidade de fala” (MARTIN-JONES, 1992 apud BORTONI-RICARDO, 2006, p. 120).

Essa retrospectiva pelos caminhos trilhados pela Sociolinguística serve para demonstrar, principalmente, que a Sociolinguística Educacional está preparada para, conforme Bortoni-Ricardo (2006), “desenvolver uma agenda que concilie as dimensões macro e micro social(*sic*), esta última estudada por métodos quantitativos e qualitativos” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 123).

O que não se pode ignorar é que ainda há muito que se aperfeiçoar na área da Sociolinguística; é uma teoria nova que vem sendo desenvolvida com êxito, mas que não pode se perder na descrição e variação de dados sem, com eles, promover um avanço no trabalho com as dificuldades dos alunos. É preciso utilizar e analisar os dados de forma a proporcionar para a escola,

principalmente, ao tratar dos desencontros entre as variantes, meios e métodos possíveis de serem aplicados e trabalhados em sala de aula.

Para que essas ações se realizem, Bortoni-Ricardo (2006) postula seis princípios básicos que não devem ser esquecidos no trabalho com a variação. O primeiro deles é a consciência, por parte da escola, de que é sua função possibilitar o acesso ao estilo mais formal de língua, para disponibilizar outro repertório ao falante. O segundo é o de que as marcas que não são avaliadas de forma negativa pela sociedade não precisam ser corrigidas pela escola; neste caso, fazemos exceção à escrita, que possui uma ortografia fixa, que deve ser sempre ensinada e mantida.

Não perder de vista que a variação está diretamente relacionada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano é, para Bortoni-Ricardo (2006), o terceiro princípio que deve ser seguido; a distribuição desigual de renda no nosso país é secular, e o reflexo desse sistema se percebe em sala de aula. Não podemos, portanto, dissociá-lo da prática pedagógica.

A quarta orientação de Bortoni-Ricardo (2006) é a atenção diferenciada que devemos ensinar aos alunos a ter de acordo com o evento social e o interlocutor; o monitoramento de nossas ações e fala deve ser diferenciado de acordo com o contexto. No quinto princípio, a pesquisadora ressalta o significado que a variação assume em sala de aula; as teorias devem servir para entender e promover o ensino da variante padrão e esse foco não pode ser perdido.

Para o último conselho, a autora reserva as seguintes palavras: “é preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma auto-reflexão(*sic*) e uma análise crítica de suas ações” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 134). Não se pode, no processo de aprendizagem da variante padrão, esquecer-se, em termos sociais, o que a variação representa, para que o estudo tenha efetivo sentido e avanço no meio escolar.

Além dos pressupostos da Sociolinguística, conforme apresentado no início deste capítulo, nossa pesquisa também se encontra no campo da Sociologia da Linguagem. Conforme Bagno (2013), a Sociologia da Linguagem é

[...] um estudo da sociedade com foco nas relações que seus membros mantêm entre si por meio da linguagem. Aqui o que está em jogo é a língua como instituição, como instrumento de controle social de uma parcela sobre as demais, como arma empregada para o exercício da violência simbólica de uns cidadãos sobre os outros (BAGNO, 2013, p. 52).

Sabemos que o domínio da variante padrão influencia socialmente a vida do indivíduo. Conforme Bagno (2013), a língua é uma forma de poder e a escola deve estar preparada para ensinar aos alunos meios de usá-la a seu favor. Explicar aos alunos as relações que se estabelecem por meio da língua faz com que compreendam de maneira mais efetiva um dos objetivos da aula de Língua Portuguesa, que é o uso linguístico que se deve fazer das variantes em cada contexto.

Enquanto a Sociolinguística estuda a variação em si, a Sociologia da Linguagem se pergunta quais as consequências dessa variação na sociedade, como ela faz parte dos contextos sociais. De acordo com Bagno (2013), “a sociologia postula que as línguas moldam as sociedades e são moldadas por elas, num complexo jogo de relações” (BAGNO, 2013, p. 52), que não são igualitárias, mas dominam umas sobre outras.

Na próxima seção, apresentamos o tipo de pesquisa no contexto do ensino da escrita e sua relação com a fala.

## 2.2 TIPO DE PESQUISA NO CONTEXTO DO ENSINO DA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A FALA

Além de estar situada na Linguística Aplicada e na Sociologia da Linguagem, com os aportes metodológicos da Sociolinguística Variacionista, acreditamos que nossa pesquisa também se caracteriza como Quali-quantitativa Interpretativista, de cunho etnográfico e pesquisa-ação.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa interpretativista engloba a pesquisa de base etnográfica, que é aquela desenvolvida em um contexto específico, embora hoje ela não seja conduzida por um longo tempo, como era antigamente.

A pesquisa de base etnográfica é, para a pesquisadora, como a visão do indivíduo novo sobre um ambiente já estável e rotineiro para os atores

participantes; ele percebe os problemas e estuda uma forma de resolvê-los. Pode iniciar com a elaboração de perguntas e com a reflexão sobre a importância do seu problema de pesquisa. Em seguida, o pesquisador pode partir para a coleta e análise dos dados, que por vezes coincide com as consultas, anotações e percepções teóricas sobre o objeto estudado.

No contexto da sala de aula, o papel do pesquisador é observar a rotina, de modo a perceber fenômenos que, para os atores sociais que dela já participam, são comuns, rotineiros. Nas palavras de Bortoni-Ricardo, o pesquisador deve revelar o que está na “caixa preta” daquele ambiente social (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

Para situarmos nossa pesquisa como Quali-quantitativa Interpretavista, é importante entendermos alguns postulados desta teoria. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), na pesquisa interpretativista não há como observar o mundo desligado ou independente da realidade e das práticas sociais que o cercam. Além disso, a observação do pesquisador também é influenciada pela sua própria prática social, ou seja, ele também age no meio em que vive.

A autora acrescenta que devemos ter em mente que os dados coletados e as considerações a que se chegue por meio desses dados são reflexos daquela realidade específica, ou seja, não se pode fazer generalizações independentes do contexto social.

Para Bortoni-Ricardo (2010), segundo o paradigma interpretativista, não há como observar a situação linguística independente de seu contexto sócio-histórico porque “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 32).

Esta necessidade de fazer pesquisa observando o contexto que a permeia é, para a autora, primordial, principalmente quando professores atrelam a pesquisa a seu fazer pedagógico. Sabemos que, ao mesmo tempo em que é necessário um distanciamento para que o pesquisador observe sua prática docente de maneira científica, ele não pode se distanciar de quem são os alunos, qual a história de colonização da região, quem são os participantes da comunidade, entre outros.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-

RICARDO, 2008, p. 34). O pesquisador se interessa por um problema recorrente em determinado espaço e quer saber como os indivíduos os interpretam.

Para a autora, o interpretativismo também é fundamental quando as variáveis não apresentam todos os dados necessários, sendo necessária a atuação do pesquisador. No interpretativismo, os pesquisadores observam mais interessadamente o processo do que o produto, bem como de que maneira os indivíduos interpretam os fenômenos (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 41). Ela acrescenta que vários métodos e práticas existem, como, por exemplo, a pesquisa-ação.

Por procurar, por meio de uma Unidade Didática, realizar um trabalho efetivo junto à escola para a melhoria da escrita dos alunos, nossa pesquisa se coloca, também, como pesquisa-ação, pois, conforme Esteban (2010), a pesquisa-ação está voltada para a prática educacional, orientando, principalmente, a tomar decisões e/ou orientar para a mudança de algo que está posto; é usada para melhorar a prática. É baseada na visão paradigmática e crítica, partindo da prática e desenvolvida com a colaboração das pessoas, integrando, conjuntamente, conhecimento e ação.

Ainda segundo Esteban (2010), a metodologia da pesquisa-ação segue alguns passos, como a identificação do problema, a elaboração de um plano, a coleta de dados e, por fim, a reflexão e interpretação do trabalho, além de replanejamento das estratégias escolhidas.

Para Thiollent (2011),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Dessa definição podemos inferir que a pesquisa-ação serve a variados tipos de compromissos sociais e ideológicos, em diferentes áreas, além de que “dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Segundo o autor, ao situarmos uma pesquisa como pesquisa-ação, isso implica necessariamente o envolvimento do pesquisador em um determinado ambiente; é uma condição necessária a ação das pessoas em torno do objeto, para que ela assim se caracterize. Deve haver uma participação ativa, com um relacionamento entre pesquisadores e pessoas envolvidas em torno da situação investigada.

Ao iniciar uma pesquisa-ação, Thiollent (2011) afirma ser necessário que o objetivo da pesquisa, os agentes envolvidos e a ação a ser melhorada sejam claros a todos; além disso, o pesquisador destaca que é a situação social que vai determinar os fatores recentemente citados, e não apenas as pessoas envolvidas. Além disso, o autor afirma ser necessário “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28). Fazer essas questões extrapolarem a teoria e serem postas em prática deve ser a maior preocupação do pesquisador em ação.

Dessa forma, nossa pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, por procurar, por meio do trabalho de pesquisa, apresentar uma nova forma de trabalho com a variação linguística. Segundo Thiollent (2011),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou dos problemas estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Além desses fatores, para o autor é preciso que haja realmente uma ação em relação à resolução do problema abordado, e que, de fato, a metodologia da pesquisa-ação seja seguida para um efetivo resultado. Na sequência, daremos continuidade à exploração da Metodologia que utilizaremos no trabalho, apresentando o contexto da pesquisa.

### 2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa é realizada em um colégio estadual do município de Cascavel/Paraná campo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID), do Subprojeto de Língua Portuguesa, no qual atuei durante três anos como bolsista e hoje atuo como pesquisadora voluntária. O recorte de escolaridade para a pesquisa foi o 6º ano, pois prevê-se que, nesta fase, o aluno já tenha superado a etapa de testagem de hipóteses sobre a organização da escrita e tenha desenvolvido a consciência e a percepção sobre a fala e a escrita.

Para esta pesquisa, fizemos uma coleta inicial de textos, do gênero autobiografia, que foram encaminhadas pela professora de Língua Portuguesa da turma. Após esta coleta, foi feito um levantamento dos desvios de grafia, de acordo com as categorizações feitas por Bortoni-Ricardo (2006), conforme apresentaremos no capítulo 4.

Percebemos, nesses textos, se os desvios de grafia eram predominantemente relacionados à fala e suas interferências na escrita ou se eram maiormente próximos à arbitrariedade do código. De acordo com os resultados que obtivemos, realizamos uma Unidade Didática, com o gênero anúncio, para trabalharmos as dificuldades dos alunos.

Pretendemos observar o *corpus* segundo a categorização de Bortoni-Ricardo (2006), pois, segundo Hora (2004), a Sociolinguística tem como objetivo principal

[...] a sistematização da variação. Para se alcançar tal objetivo, ela tem que formar um *corpus* baseado em dados naturais de fala, descrever detalhadamente a variável e suas variantes, estabelecer quais os possíveis fatores linguísticos e sociais que influenciam a variável, encaixá-la linguisticamente, avaliá-la e observar os processos de transição e implementação que a envolvem (HORA, 2004, p. 26).

Assim sendo, a Sociolinguística tem permitido um estudo sistemático das variedades existentes, observando-as numa perspectiva social e estrutural da língua. Bortoni-Ricardo (2008) acrescenta que a coleta de dados deve ter alguns critérios como base, pois, se feita de forma aleatória, não será possível a sistematização. Na próxima seção, apresentamos o *corpus* e os agentes participantes da pesquisa.

#### 2.4 CORPUS DA PESQUISA/PERFIL DOS INFORMANTES

Neste trabalho, escolhemos a turma do 6º ano B do colégio estadual do município de Cascavel/Paraná para a aplicação do trabalho. Como variáveis extralinguísticas no gênero autobiografia, serão observados 10 textos de meninos e 10 textos de meninas. No gênero anúncio, serão analisados 12 textos de meninos e 12 textos de meninas. Esses números, 10 e 12, foram escolhidos por serem o máximo de textos coletados em ambos os sexos em cada produção.

Outras variáveis extralinguísticas, como idade e escolaridade, não serão possíveis de serem analisadas, pelo fato de a escolaridade ser a mesma para todos e as idades muito próximas. Como fatores linguísticos, teremos os textos do gênero autobiografia e do gênero anúncio publicitário.

Com o objetivo de observarmos cientificamente o *corpus*, aplicamos, na turma, um questionário socioeconômico elaborado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2013, que segue como anexo 01 deste trabalho. Embora tenhamos aplicado todas as questões, para o recorte do nosso trabalho escolhemos algumas que, para este momento, se mostraram mais relevantes. A saber, as questões são: 1, 2, 4, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 40, 44, 47 e 51.

Considerando que nossa variável extralinguística é o sexo dos alunos, apresentaremos as respostas dadas divididas de acordo com essa variável. No dia da aplicação do questionário, estavam presentes em sala 14 meninas e 9 meninos.

Na primeira pergunta do questionário, “Como você se considera?” 6 meninos se consideraram brancos, 2 pardos e 1 preto. Em relação as meninas, 3 se consideraram brancas, 7 pardas, 1 amarela e 3 responderam que não sabiam. Dos meninos, portanto, a maioria se considera branco e, das meninas, metade se considera parda e a outra metade se divide em branca, parda, amarela ou afirma não saber como se considerar.

Sobre a idade (pergunta número 4 do questionário), os meninos estavam 3 com 13 anos, 2 com 12 anos e 4 com 11 anos. Das meninas, duas estavam com 15 anos ou mais, 3 com 12 anos e 9 delas com 11 anos. A maioria dos meninos e meninas tem, portanto, 11 anos.

Em relação aos estudos da mãe ou responsável pelo aluno (pergunta número 19 do questionário), os meninos responderam que uma havia feito faculdade, 4 haviam completado o Ensino Médio, uma completou o Ensino Fundamental II, uma completou o Ensino Fundamental I e uma nunca estudou. Em relação a mãe ou mulher responsável saber ler e escrever (pergunta número 20 do questionário), e se o aluno tem o costume de vê-la lendo (pergunta número 21 do questionário), os dados se repetiram: 8 responderam que sim e um aluno respondeu que não.

Os dados revelam que, das mulheres responsáveis pelos meninos, metade completou o Ensino Médio e a outra metade se divide em ter feito faculdade, ter cursado o Ensino Fundamental II e o Ensino Fundamental I ou nunca ter estudado. Ainda, a maioria dessas mulheres parece saber e ter o hábito de ler.

Sobre as mesmas perguntas, as meninas responderam que uma havia feito faculdade, 2 haviam completado o Ensino Médio, 2 completaram o Ensino Fundamental II, 3 completaram o Ensino Fundamental I e 5 alunas não sabiam informar. A respeito de a mãe ou mulher responsável saber ler e escrever, todas as alunas responderam que sim, e sobre o fato de ver essa mulher lendo, apenas uma aluna respondeu que não, as 13 restantes responderam que sim.

Os dados revelam que, das mulheres responsáveis pelas meninas, embora parte das alunas (5) não sabia informar, a escolaridade dessas mulheres é variada. Ainda, todas essas mulheres parecem saber ler e apenas uma não parece ter o hábito da leitura.

Na próxima pergunta do questionário que apresentaremos neste trabalho, a respeito dos estudos do pai ou do homem responsável pelo aluno (pergunta número 23 do questionário), os meninos afirmaram que 1 havia terminado a faculdade, 2 haviam terminado o Ensino Médio, um havia completado o Ensino Fundamental II, 2 haviam completado o Ensino Fundamental I e 3 alunos não sabiam informar. Desses pais ou homens responsáveis pelos alunos, todos eles sabem ler e escrever (pergunta número 20 do questionário) e, sobre eles, 7 deles os alunos veem ler e 2 não (em relação a pergunta número 21 do questionário).

Pelas respostas dos alunos, mesmo sendo variada a escolaridade dos pais, todos parecem saber ler e escrever, embora 2 deles parecem não ter o hábito da leitura.

Em relação às mesmas perguntas, as meninas responderam que um pai ou homem responsável havia terminado a faculdade, 3 haviam terminado o Ensino Médio, 2 haviam completado o Ensino Fundamental II, 1 havia completado o Ensino Fundamental I e 7 alunas não sabiam informar. Desses pais ou homens responsáveis pelas alunas, todos sabem ler e escrever e todas as alunas os veem lendo.

As meninas responderam que, embora apresentem também pais com escolaridade variada, e ainda considerando que 7 alunas não sabiam informar os dados, todos os homens responsáveis parecem saber e ter o hábito de ler.

Os meninos afirmam que nem todos os pais tem o hábito de ler, e as meninas afirmam que os homens responsáveis por elas têm esse hábito. Também, se conclui após a leitura das respostas, que a maioria sabe ler e escrever e teve algum conhecimento adquirido em bancos escolares. Para as crianças, ter em casa a presença de pais ou responsáveis que sejam alfabetizadas é fundamental, pois assim podem cobrar e auxiliar nas tarefas escolares, na leitura de bilhetes dos pais, entre outros.

Dos pais dos alunos desta escola, percebe-se que apenas uma mãe ou mulher responsável e um pai ou homem responsável cursou a faculdade. Embora o questionário não aborde, em conversas informais com os alunos percebemos que as profissões dos pais são situadas, principalmente, na área da indústria e comércio. Algumas mães trabalham como domésticas ou vendedoras e os pais como mecânicos, policiais e vendedores.

Quando questionados (as) sobre se há incentivo dos pais ao estudo (pergunta número 27 do questionário), e se há cobrança em relação à realização de tarefas (pergunta número 28 do questionário), todos os alunos, tanto meninos quanto meninas, responderam afirmativamente.

Em relação à cobrança a assiduidade nas aulas (pergunta número 30 do questionário), ao incentivo à leitura (pergunta número 29 do questionário), e sobre a existência de conversas sobre o que acontece na escola (pergunta número 31 do questionário), os dados obtidos, do total de 9 meninos e 14 meninas, foram os seguintes: no primeiro caso, meninos e meninas foram

unânicos ao responderem que sim. No segundo caso, apenas um menino e 3 meninas responderam que não recebem incentivo. No terceiro caso, um menino e 2 meninas afirmaram não conversarem com os pais sobre o que acontece na escola.

Por meio desses dados, podemos observar que a maioria dos pais acompanha o processo escolar o filho e sabe a importância que a escolaridade tem para o futuro profissional. Percebe-se também, nos pais, a cobrança para que os filhos sejam responsáveis, pois todos os alunos responderam que os pais exigem que não faltem às aulas.

O próximo questionamento abordado por nós foi a respeito do tipo de escola frequentado pelos alunos (pergunta número 44 do questionário). Enquanto 5 alunos responderam que estudaram somente em escola pública, 4 responderam ter dividido a trajetória escolar entre instituições públicas e privadas. Das meninas, 11 afirmaram ter estudado somente em escola pública, uma afirmou ter estudado em escola pública e particular e 2 afirmaram até então terem estudado somente em escola privada. Como a maioria dos alunos estuda no bairro onde mora, e o bairro é de periferia, acreditamos que os pais não tenham tido condições ou desejo de enviar, ou de manter, em alguns casos, os alunos em colégios particulares.

Nas duas últimas perguntas selecionadas, os alunos deveriam responder se fazem o dever de Língua Portuguesa (pergunta número 47 do questionário) e se têm o hábito de frequentar a biblioteca da escola (pergunta número 51 do questionário). Para a primeira pergunta, as respostas foram: 6 fazem o dever sempre ou quase sempre e 3 o fazem de vez em quando. As meninas responderam que: 12 sempre ou quase sempre fazem o dever, uma faz de vez em quando e uma nunca ou quase nunca faz. Neste caso, parece que as meninas tem uma preocupação maior com a realização das tarefas de casa. Para a segunda pergunta, 5 responderam que utilizam a biblioteca de vez em quando, 3 responderam que sempre ou quase sempre e 1 aluno respondeu nunca ou quase nunca. Das meninas, 5 responderam que sempre ou quase sempre utilizam a biblioteca, 5 responderam que de vez em quando e 3 responderam que nunca ou quase nunca. Sobre a utilização da biblioteca, parece que o hábito dos meninos e das meninas é parecido.

As respostas dos alunos refletem, também, o comprometimento que a escola tem para com seus usuários. Embora nem todos façam as tarefas, elas são encaminhadas pelo professor; embora nem todos utilizem a biblioteca, ela está disponível a todos.

Durante a pesquisa, observando o ambiente escolar, notamos organização e seriedade, embora o descaso dos investimentos do governo seja claro: as salas estão superlotadas e mal ventiladas, os recursos tecnológicos são poucos e disputados entre os professores, que procuram levar, para seus alunos, atividades diferenciadas e atrativas.

Na próxima seção, apresentaremos as técnicas utilizadas para a coleta dos dados.

#### 2.4.1 TÉCNICAS DE AMOSTRAGEM E DE PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Neste trabalho, por meio da elaboração e aplicação de uma Unidade Didática, foram realizadas atividades para minimizar as dúvidas de registro gráfico a partir da consciência fonológica, a revisão da aquisição do código e/ou de revisão textual.

Por meio de coleta inicial de dados, feita em 2015, elaboramos uma tabela dividindo os desvios ortográficos de acordo com sua natureza: relacionados à fala, como processos fonológicos e consciência fonológica, e relacionados à escrita, como as questões ortográficas e arbitrárias.

Essa coleta prévia de dados se mostrou necessária para podermos orientar nossa pesquisa e referencial teórico.

Após a coleta inicial dos textos, levantados e divididos de acordo com os sexos feminino e masculino, percebemos que os desvios apresentados pelos alunos podem se subdividir, como no quadro 01, em regionalismos, hipercorreção, juntura/segmentação e variações diastráticas.

Quadro 01: Regionalismos, hipercorreção, juntura/segmentação e variações diastráticas em textos de meninos:

<b>Regionalismos</b>	<b>Hipercorreção</b>	<b>Juntura/Segmentação</b>	<b>Variações diastráticas</b>
cachoro (cachorro)	mas (mais)	Da qui (daqui) alevanto (a levanto)*	velio (velho) adevogado (advogado) camioneiro (caminhoneiro) ouvo (ouço) familha (família) pi            queno (pequeno) mi (me) so (sou) prinsipau (principal)

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

\*Verbo pronominalizado

A seguir, no quadro 02, apresentaremos os desvios encontrados de representação da sibilante e de representação nasal:

Quadro 02: Representação da sibilante e representação nasal em textos de meninos:

<b>Representação da sibilante</b>	<b>Representação nasal</b>
concidero (considero) casula (caçula) 2x desia (descia) silensio (silêncio) faser (fazer) sinuzite (sunisite) paciãr (passear) prinsipalmente (principalmente) postisos (postiços)	mada (nada) inportante (importante) 2x emgraçado (engraçado) educação (educam) tenpo (tempo) achão (acham) min (mim) saibão (saibam)

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

No quadro 03, na sequência, trataremos dos regionalismos, hipercorreções, junturas/segmentações e variações diastráticas.

Quadro 03: Regionalismos, hipercorreção, juntura/segmentação e variações diastráticas em textos de meninas:

<b>Regionalismos</b>	<b>Hipercorreção</b>	<b>Juntura/Segmentação</b>	<b>Variações diastráticas</b>
costo (gosto)* alcuma (alguma)* erro (erro) derubou (derrubou) moreram (morreram) cachorinha (cachorrinha)	ataquar (atacar) aulto (alto) internete (internet) meo (meu)	nenhu uma (nenhuma) bisa vó (bisavó) 2 x atarde (a tarde) de mais (demais) apare seu (apareceu) 2x porico (por isso)	camioneiro (caminhoneiro) cabeleira (cabeleireira) so (sou) mais (mas) primera (primeira) familha (família) bandera (bandeira) istudo (estudo) erma (irmã)

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

\*Podem ser em decorrência de influência do dialeto alemão.

No próximo quadro, 04, apresentaremos como se deram os desvios de representação da sibilante e da representação nasal.

Quadro 04: Representação da sibilante e representação nasal em textos de meninas:

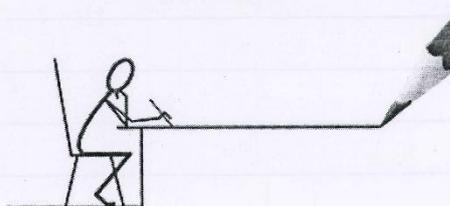
<b>Representação da sibilante</b>	<b>Representação nasal</b>
faso (faço) pasado (passado) prisipal (principal) baicho (baixo) chigar (xingar) sertos (certos) 2x presiso (preciso) fazer (fazer) veses (vezes) esforsada (esforçada) presiso (preciso) educasão (educação) bagunsa (bagunça) faço (faço) dico (disso) concertado (consertado)	mam (mãe) comverson (converso) pricipal (principal) inportante (importante) indeligente (inteligente) ganei (ganhei) emcontrada (encontrada) tanbém (também) brimcalhona (brincahona) quado (quando) quamdo (quando)

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

A seguir, apresentamos produções escritas de alunos do 6º Ano, como exemplificação dos dados:

Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis.

Ano: 6°

Turma: BData: 23/03/15

	Meu pai minha
	mãe e meu irmãos, Ailton e Eliana. 12 anos. A irmã eu
	e uma irmã. Eu sou casado. A gente sempre ganha
	as melhores coisas e de ruim a gente sempre aponta
	das mais velhas. Com viver com eles, cada cada um
	tem o seu gosto.
	Meu pai cuida de casa. Minha mãe trabalha
	no mofato. Meu pai estuda um pouco. Meus pais
	elham o meu caderno. Estuda eles caderno. Eles
	acham que o estudo é preciso no futuro.
	Tenho caderno e caderno. Nome dos meus
	cadernos. Não se nega. Eles apareceram na
	minha casa e eu peguei eles para mim. Para
	depois passar no lago
	Eu gosto de tudo em mim. Eu gosto de ser
	legal e sem bagunça. Eles falam que entendo
	o alto grande mar e não lago. Toda mundo
	fala que eu sou um menino esperto. Eu se
	dificulta no matemática. Eu sou um bom
	menino.

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

Transcrição do texto:

1.	Mêu pai minha
2.	mãe e meu irmãos. Airton e Eliana. 12 anos. 2 irmãos
3.	e uma irmã. Eu sou <b>casula</b> . A gente sempre ganha
4.	as melhores coisas e de ruim a gente sempre apanha
5.	dos mais velhos. Conviver com eles. Nada cada um
6.	têm o seu gosto.
7.	Mêu pai cuida da casa. Minha mãe trabalha
8.	no mufato. Meu pai. Estudo um <b>poco</b> . Meus pais
9.	olham o meu caderno. Estudo eles cobram. Elês
10.	acham que o êstudo e preciso no futuro.
11.	tenho <b>cachoro</b> e codorna. Nome dos meus <b>cachoros</b> Dino, Nike e negão.
12.	<b>cachoros</b> Dino, Nike e negão. Eles apareceram na
13.	minha casa e êu peguei eles pra <b>min. Nois</b>
14.	fomos <b>paciar</b> no lago.
15.	Eu gosto de tudo em mim. eu gosto de ser
16.	legal e sem bagunça. Eles falam que eu tenho
17.	o olho grande <b>mais</b> eu não ligo. todo mundo
18.	fala que eu sou um menino esperto. Eu se
19.	* na matemática. Que eu sou um bom
20.	menino.

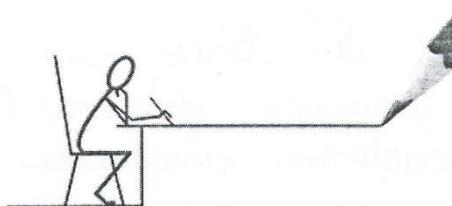
Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis.

Ano: 6º

Turma: 6º B

Data: 23/03/15



Meu nome é	
	<p>         Tenho 10 anos vou fazer 11 dia          18 de maio de (2001)2015. Eu morei com          a minha mãe, eu e o Meu irmão,          Daniel e a mãe Silvella e o Pai          Adilson José dos Santos. Eu tenho 1 irmão.          Eu sou mais velha. Eu não gosto          de ser mais velha porque quando (meu) meu          irmão (foz) faz brincança eu levo          a culpa. Eu gosto muito da minha          família porque em qualquer momento          difícil nunca desistimos de ser feliz. Eu          (eu) (mudaria) não mudaria nada.          Minha mãe é cabeleleira. Ela conversa          mais com o meu irmão. Eu sempre          tenho um tempo para estudar. Apesar          de minha mãe não pegar no meu  <del>pai</del> pai. Minha mãe não olha meu          caderno. Minha mãe diz que se          eu estudar bastante sei muito          rico.       </p>

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

Transcrição do texto:

01.	Meu nome é
02.	Tenho 10 anos vou fazer 11 dia
03.	18 de maio de (200) 2015. Eu moro com
04.	com a minha mãe, eu e o Meu irmão,
05.	Daniel e a mãe Sibelle e o Pai
06.	Adilson José dos Santos. Eu tenho 1 irmão.
07.	Eu sou mais velha. Eu não gosto
08.	de ser mais velha porque quando (meeu) meu
09.	irmão (fazo) faz bagunça eu levo
10.	a culpa. Eu gosto muito da minha
11.	família porque em qualquer momento
12.	difícil nunca deixamos de ser feliz. Eu
13.	(nu) (mudaria) não mudaria nada.
14.	Minha mãe é <b>cabeleleira</b> . Eu converso
15.	mais com o meu irmão. Eu sempre
16.	tenho um tempo para estudar. Apesar
17.	de minh mãe não pegar no meu
18.	pai. Minha mãe não olha meu
19.	caderno. Minha mãe diz que se
20.	eu estudar bastante serei médica muito
21	rica.

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

Para a Unidade Didática, elaboramos atividades que abordem as principais dificuldades ortográficas encontradas nos textos. Os alunos produziram também um anúncio, para analisarmos em que medida o trabalho realizado colaborou com a escrita destes. No próximo capítulo, apresentamos a Unidade Didática.

Para a coleta dos dados, atentamos em delimitar o mesmo número de produções entre meninos e meninas, para termos a variável sexo como fator extralinguístico. Assim, na produção da autobiografia tivemos 20 produções –

10 de cada sexo, e no gênero anúncio publicitário tivemos 24 produções, 12 de cada sexo.

## 2.5 UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção apresentaremos a Unidade Didática desenvolvida a partir do gênero anúncio publicitário. As atividades foram elaboradas com o intuito de levar os alunos a refletir sobre o processo de escrita, além de observar as regularidades e irregularidades do código, permitindo a eles a criação de regras que possam ajudá-los na compreensão da língua escrita; as atividades também pretendem desenvolver nos alunos a percepção da distinção entre língua escrita e língua falada.

Pretendemos também perceber, nas produções dos alunos, em que medida o trabalho realizado os auxiliou na melhoria de sua escrita.

### UNIDADE DIDÁTICA

**Ano:** 6º ano do Ensino Fundamental.

**Número de aulas previstas:** 8 h

**Conteúdos:** Ortografia e Produção Textual.

**Conteúdo estruturante:** Análise Linguística e Ortografia.

**Conteúdo específico:**

- Gênero anúncio;
- Representação grafemática das sibilantes surdas e sonoras /s/ e /z/; /g/ e /j/; /x/ e /ch/;
- Conjugação de verbos no pretérito na 3ª pessoa do plural /am/ e no futuro do indicativo na 3ª pessoa do plural /ão/.

**Objetivos:**

- Compreender as regularidades e as irregularidades ortográficas da língua portuguesa;
- Reconhecer as representações grafemáticas de uma mesma unidade sonora;

- Identificar as principais características e elementos do gênero anúncio;

### **Metodologia:**

- Realizar banco de palavras;
- Analisar as características do gênero anúncio;
- Produzir regras a respeito do uso de determinadas letras para representar um som;
- Ouvir músicas e registrar palavras específicas da canção;
- Organizar as palavras em grupos, conforme as suas semelhanças;
- Fazer listas de palavras utilizando alguma semelhança entre estas;
- Realizar atividades de escrita;
- Promover a escrita espontânea.

## **UNIDADE DIDÁTICA – 6º ANO**

1) Leia atentamente os anúncios que seguem:

Disponível em: [http://2.bp.blogspot.com/-yMkVTKIn-pc/VgIDB\\_qQ5EI/AAAAAAAAACtY/05Ag7clNwOY/s1600/AAAA.jpg](http://2.bp.blogspot.com/-yMkVTKIn-pc/VgIDB_qQ5EI/AAAAAAAAACtY/05Ag7clNwOY/s1600/AAAA.jpg). Acesso em 04 jan. 2017.

Era uma vez uma garota branca

Como a neve, que causava muita inveja

Não por conhecer sete anões

Mas vários morenos de 1,80 M.

Disponível em: [https://pimentanotexto.files.wordpress.com/2013/08/960x720\\_287.jpg](https://pimentanotexto.files.wordpress.com/2013/08/960x720_287.jpg). Acesso em 04 jan. 2017.

Gabriela vivia sonhando

Com seu príncipe encantado.

Mas, depois que ela passou a usar

O Botiocário, foram os príncipes

Que perderam o sono.

1) No primeiro anúncio, o autor faz referência a uma personagem do mundo infantil. Qual é esta personagem? Que palavras nos permitem fazer esta inferência?

---

---

---

2) A imagem do primeiro anúncio ajuda na construção da referência à personagem. Por quais palavras ou imagens percebemos esta construção?

---

---

---

3) No segundo anúncio, o autor faz referência a outra personagem do mundo infantil. Qual é esta personagem? Que palavras nos permitem fazer esta inferência?

---

---

---

4) A imagem do segundo anúncio também ajuda na construção da referência à personagem. Por quais elementos percebemos esta construção?

---

---

---

5) Que recursos você percebe que os autores usam para chamar a atenção do consumidor?

---

---

---

Você deve ter percebido, nos anúncios, que muitas palavras têm o som de /s/ ou de /z/, mas são representadas de diferentes formas. No quadro abaixo, na primeira linha coloque a letra que está representando o som do /s/ e do /z/ e, nas colunas, as palavras que foram escritas com estas letras.

Banco de palavras retiradas dos anúncios:

<b>Z</b>	<b>S</b>	<b>C</b>	<b>SS</b>

Na hora de escrever, sempre temos dúvidas sobre a correta grafia das palavras. Um desses casos é o uso de /g/ e de /j/. Reescreva no quadro abaixo as palavras do texto que são formadas por estas letras:

<b>G</b>	<b>J</b>

Agora, organize as palavras do quadro anterior de acordo com as indicações abaixo:

<b>Som de z, escrita com z, em final de palavra</b>	<b>Som de z, escrita com s, no meio da palavra, entre vogais</b>

<b>Som de s, escrita com c, no meio da palavra</b>	<b>Som de s, escrita com s, no início da palavra</b>	<b>Som de s, escrita com ss, no meio da palavra</b>	<b>Som de s ou z, escrita com s, no final da palavra</b>

Com base no que estudamos até agora, complete a cruzadinha abaixo, de acordo com as imagens<sup>4</sup>:

<sup>4</sup> Links das imagens:

Imagem do caçador:

Disponível em: <http://cdn.xl.thumbs.canstockphoto.es/canstock2854679.jpg>. Acesso em 04 jan. 2017.

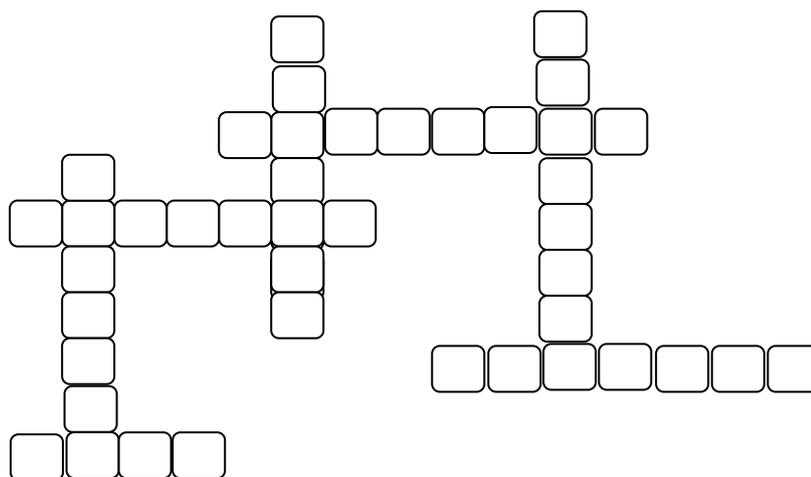
Imagem de pássaros:

Disponível

em:

[http://3.bp.blogspot.com/\\_TyKUKA0kHak/S15AgC8eSUI/AAAAAAAAABHQ/rIQs4x9SiVI/s400/66.jpg](http://3.bp.blogspot.com/_TyKUKA0kHak/S15AgC8eSUI/AAAAAAAAABHQ/rIQs4x9SiVI/s400/66.jpg). Acesso em 04 jan. 2017.

Imagem de princesa:



Observe os anúncios que seguem:

A) Disponível em: [http://portugues.uol.com.br/public/conteudo/imagens/anuncio-publicitario\(1\).jpg](http://portugues.uol.com.br/public/conteudo/imagens/anuncio-publicitario(1).jpg). Acesso em 04 jan. 2017.

#### SORRISO – WHITENING EXPLOSION

Deixe de lado aquele sorrisinho amarelo

B) Disponível em:

<http://d26lpennugtm8s.cloudfront.net/stores/111/643/products/chronos-elixir-redutor-de-rugas-15ml1-442f9338ebdda86ae714734256256413-1024-1024.jpg>. Acesso em 04 jan. 2017.

#### CHRONOS – EXILIR REDUTOR DE RUGAS

Concentrado de Jambu

Ácido Hialurônico

---

Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/-vDv0bWrlul/UCBnS-8nTYI/AAAAAAABPw/P5a3oHas3QM/s1600/desenhos-princesas-cinderela.jpg>. Acesso em 04 jan. 2017.

Imagem de coração:

Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/-ntJAmi0RRNc/UAYlJP0frOI/AAAAAAAHdo/Rv3OwnMiXqk/s320/desenho-cora%C3%A7%C3%A3o-para-colorir.gif>. Acesso em 04 jan. 2017.

Imagem de urso:

Disponível em: <http://azcolorir.com/desenhos/4i8/nXy/4i8nXypi7.jpg>. Acesso em 04 jan. 2017.

Imagem de piscina:

Disponível em: <https://www.bing.com/images/search?q=piscina+em+desenho&view=detailv2&id=219B81FC796407722FD3C07A6A3D961186A6895A&selectedIndex=27&ccid=%2b7Ddm2Z6&simid=608043731197755611&thid=OIP.Mfbb0dd9b667a9a05c727b7410e59c2b7o0&ajaxhist=0>. Acesso em 04 jan. 2017.

Imagem de palhaço:

Disponível em: <http://www.bestcoloringpagesforkids.com/wp-content/uploads/2013/07/Clown-Coloring-Pages-To-Print.gif>. Acesso em 04 jan. 2017.

Área dos olhos

15 ml

Natura

C) Disponível em: [http://portugues.uol.com.br/public/conteudo/images/anuncio-publicitario\(1\).jpg](http://portugues.uol.com.br/public/conteudo/images/anuncio-publicitario(1).jpg). Acesso em 04 jan. 2017.

5 novidades para deixar

Você de boca aberta.

Fechada Aberta Fechada

Aberta Fechada Aberta

LACTA

D) Disponível em: <http://www.natura.com.br/sites/default/files/products/57985-0.jpg>. Acesso em 04 jan. 2017.

CHRONOS PREENCHIMENTO E REVITALIZAÇÃO 60+

Extrato de casearia

Oligossacarídeos +

Creme antissinais

FPS 30/FPUVA 10

Natura

a) Quais produtos estão sendo promovidos nos anúncios a, b, c e d? Quais são, segundo os autores, as funções/os benefícios destes produtos?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

b) Nos quatro anúncios temos ocorrência do som de “x”, mas ele ocorre de duas formas diferentes. Organize as palavras dos anúncios de acordo com as duas representações possíveis.


c) A escolha por uma ou outra grafia é aleatória ou proposital? Você acredita que existe uma regra para esta escolha? Justifique.

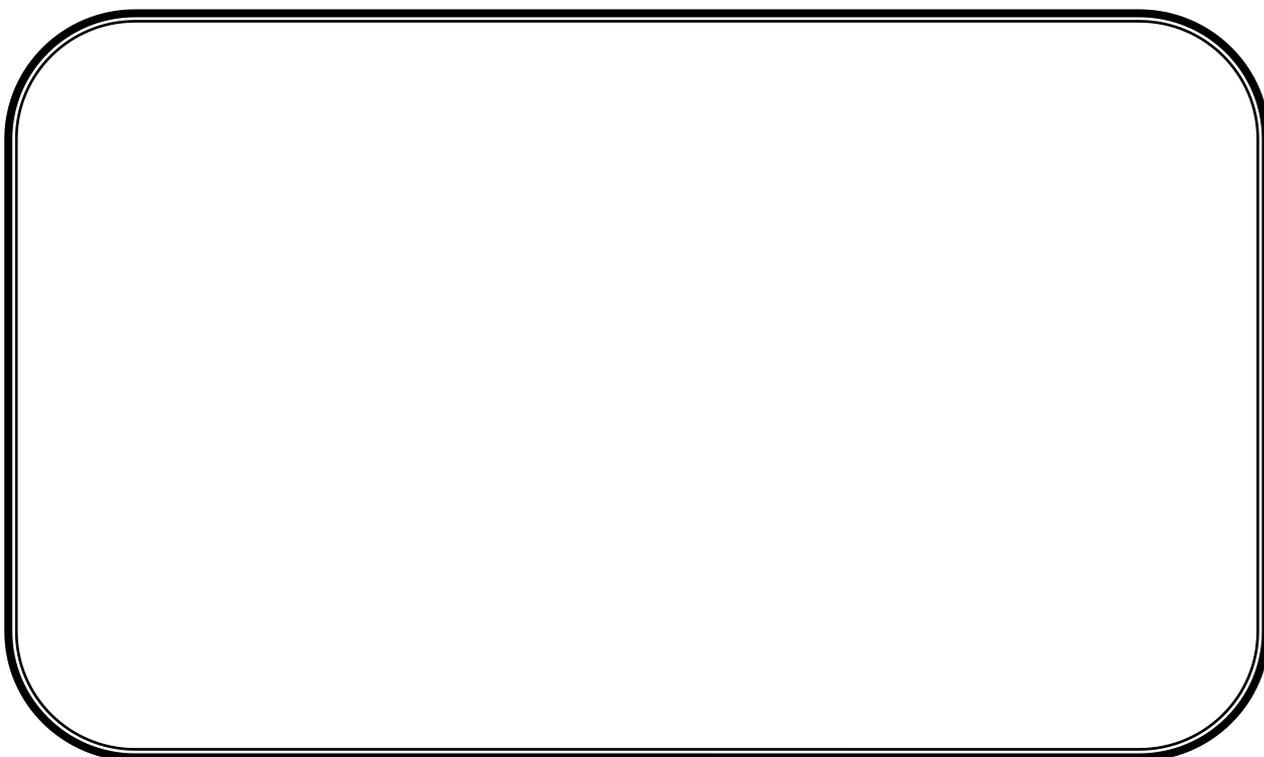
---

---

---

Agora, você será o autor!!!

Observe os objetos postos sobre a mesa e elabore um anúncio criativo, que chame a atenção do público e desperte o desejo de comprar:



As atividades a seguir foram pensadas e elaboradas a partir das dificuldades percebidas nos anúncios publicitários:

1) Ouça a música “Perfeição” da Banda Legião Urbana:

### **PERFEIÇÃO- LEGIÃO URBANA**

Vamos celebrar a estupidez humana  
A estupidez de todas as nações  
O meu país e sua corja de assassinos  
Covardes, estupradores e ladrões  
Vamos celebrar a estupidez do povo  
Nossa polícia e televisão  
Vamos celebrar nosso governo  
E nosso Estado, que não é nação  
Celebrar a juventude sem escola  
As crianças mortas  
Celebrar nossa desunião  
Vamos celebrar Eros e Thanatos  
Persephone e Hades  
Vamos celebrar nossa tristeza  
Vamos celebrar nossa vaidade.

Vamos comemorar como idiotas  
A cada fevereiro e feriado  
Todos os mortos nas estradas  
Os mortos por falta de hospitais  
Vamos celebrar nossa justiça  
A ganância e a difamação  
Vamos celebrar os preconceitos  
O voto dos analfabetos  
Comemorar a água podre  
E todos os impostos  
Queimadas, mentiras e sequestros  
Nosso castelo de cartas marcadas  
O trabalho escravo  
Nosso pequeno universo  
Toda hipocrisia e toda afetação  
Todo roubo e toda a indiferença  
Vamos celebrar epidemias:  
É a festa da torcida campeã.

Vamos celebrar a fome  
Não ter a quem ouvir  
Não se ter a quem amar  
Vamos alimentar o que é maldade  
Vamos machucar um coração

Vamos celebrar nossa bandeira  
Nosso passado de absurdos gloriosos  
Tudo o que é gratuito e feio  
Tudo que é normal  
Vamos cantar juntos o Hino Nacional  
(A lágrima é verdadeira)  
Vamos celebrar nossa saudade  
E comemorar a nossa solidão.

Vamos festejar a inveja  
A intolerância e a incompreensão  
Vamos festejar a violência  
E esquecer a nossa gente  
Que trabalhou honestamente a vida inteira  
E agora não tem mais direito a nada  
Vamos celebrar a aberração  
De toda a nossa falta de bom senso  
Nosso descaso por educação  
Vamos celebrar o horror  
De tudo isso - com festa, velório e caixão  
Está tudo morto e enterrado agora  
Já que também podemos celebrar  
A estupidez de quem cantou esta canção.

Venha, meu coração está com pressa  
Quando a esperança está dispersa  
Só a verdade me liberta  
Chega de maldade e ilusão.

Venha, o amor tem sempre a porta aberta  
E vem chegando a primavera -  
Nosso futuro recomeça:  
Venha, que o que vem é perfeição.

<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/perfeicao-com-trecho-da-musica-ao-vivo.html>

Legião Urbana é uma banda brasileira de rock que surgiu em Brasília. Ativa entre 1982 e 1996, a banda foi desfeita após a morte do seu vocalista e líder, Renato Russo, em 11 de outubro de 1996. Início da carreira: Brasília, Distrito Federal (1982). Integrantes: Renato Russo, Dado Villa-Lobos, Marcelo Bonfá, Renato Rocha, Eduardo Parará, Ico Ouro-Preto e Paulo Paulista. Fonte:

2) Agora, vamos ouvir a música abaixo e completar as palavras que estão faltando:

### PERFEIÇÃO- LEGIÃO URBANA

Vamos celebrar a estupidez humana  
A estupidez de todas as

\_\_\_\_\_  
O meu país e sua corja de

\_\_\_\_\_  
Covardes, estupradores e ladrões  
Vamos celebrar a estupidez do povo  
Nossa \_\_\_\_\_ e televisão  
Vamos celebrar nosso governo  
E nosso Estado, que não é

\_\_\_\_\_  
Celebrar a juventude sem escola  
As crianças mortas  
Celebrar nossa desunião  
Vamos celebrar Eros e Thanatos  
Persephone e Hades  
Vamos celebrar nossa \_\_\_\_\_  
Vamos celebrar nossa vaidade.

Vamos comemorar como idiotas  
A cada fevereiro e feriado  
Todos os mortos nas estradas  
Os mortos por falta de hospitais  
Vamos celebrar nossa \_\_\_\_\_  
A \_\_\_\_\_ e a difamação  
Vamos celebrar os preconceitos  
O voto dos analfabetos  
Comemorar a água podre  
E todos os impostos  
Queimadas, mentiras e

\_\_\_\_\_  
Nosso castelo de cartas marcadas  
O trabalho escravo  
Nosso pequeno universo  
Toda hipocrisia e toda afetação  
Todo roubo e toda a indiferença  
Vamos celebrar epidemias:  
É a festa da \_\_\_\_\_ campeã.

Vamos celebrar a fome  
Não ter a quem ouvir  
Não se ter a quem amar  
Vamos alimentar o que é maldade  
Vamos machucar um coração  
Vamos celebrar nossa bandeira

Nosso passado de absurdos gloriosos  
Tudo o que é gratuito e feio  
Tudo que é normal  
Vamos cantar juntos o Hino Nacional  
(A lágrima é verdadeira)  
Vamos celebrar nossa saudade  
E comemorar a nossa \_\_\_\_\_.

Vamos festejar a inveja  
A intolerância e a \_\_\_\_\_  
Vamos festejar a violência  
E esquecer a nossa gente  
Que trabalhou honestamente a vida  
inteira  
E agora não tem mais direito a nada  
Vamos celebrar a \_\_\_\_\_  
De toda a nossa falta de bom senso  
Nosso descaso por educação  
Vamos celebrar o horror  
De tudo isso - com festa, velório e  
caixão  
Está tudo morto e enterrado agora  
Já que também podemos celebrar  
A estupidez de quem cantou esta  
\_\_\_\_\_

Venha, meu coração está com pressa  
Quando a esperança está  
\_\_\_\_\_

Só a verdade me liberta  
Chega de maldade e ilusão.

Venha, o amor tem sempre a porta  
aberta  
E vem chegando a primavera -  
Nosso futuro \_\_\_\_\_:  
Venha, que o que vem é perfeição.

Fonte:  
<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/perfeicao-com-trecho-da-musica-ao-vivo.html>

Agora que lemos a música, vamos pensar em quando foi escrita e qual era seu objetivo.

- a) Para você, o que a música pretendia criticar no Brasil?
- b) Para algumas pessoas, essa música poderia representar o contexto atual do Brasil. Você sabe por quê?
- c) Algumas pessoas também afirmam que essa música poderia ser o Hino Nacional Brasileiro. Você concorda? Por quê?

3) Reescreva as palavras no quadro abaixo, de acordo com a sibilante que você preencheu na música:

<b>S</b>	<b>SS</b>	<b>Ç</b>	<b>Z</b>	<b>C</b>

4) Após completar o quadro, que regras podemos criar? Isto é, que regularidades você notou?

a) Escrevemos palavras com S:

---



---



---

b) Escrevemos palavras com SS:

---



---



---

c) Escrevemos palavras com Ç:

---



---



---

d) Escrevemos palavras com Z:

---



---



---

e) Escrevemos palavras com C:

---



---



---

Procure em livros, jornais e outros materiais disponíveis em sua sala outras formas de representação da sibilante S, como SC, X, XC e escreva-as abaixo:

---

---

---

f) Então, podemos concluir que escrevemos palavras com SC:

---

---

---

g) Escrevemos palavras com XC:

---

---

---

h) Escrevemos palavras com X:

5) Agora, ligue as palavras de acordo com a sibilante adequada:

- |                |    |
|----------------|----|
| a) Adole__ente | Z  |
| b) Sensa__ão   | X  |
| c) Pa__agem    | XC |
| d) Carro__a    | C  |
| e) Pró__imo    | SS |
| f) Cora__ão    | Ç  |
| g) Pen__amento | SC |
| h) Suce__o     | S  |
| i) E__eção     |    |
| j) __entopeia  |    |
| i) Bele__a     |    |

Leia com atenção o texto “A família e o tempo”, adaptado do site Escola Kids, que segue:

Antigamente, a vida das famílias **era** mais simples e tranquila, não **existia** a correria que **vemos** hoje em dia.

As pessoas **andavam** a pé, pois quase não **existiam** carros. As ruas **eram** de terra ou de paralelepípedos. As crianças **podiam** brincar nas ruas e calçadas, pois não **havia** perigo de acidentes ou assaltos.

a) Você deve ter percebido, nas palavras em destaque, que todas pertencem a mesma classe gramatical. Que classe é essa?

---



---



---

b) A primeira palavra do texto é “antigamente”. Se não houvesse essa palavra, você saberia dizer em que tempo verbal está escrito o texto? De que forma?

---



---



---

c) Agora, complete os verbos a seguir, sempre atentando para a concordância que deve haver entre o sujeito e o objeto:

Os vizinhos \_\_\_\_\_ (ser) como integrantes das outras famílias, todos os dias se \_\_\_\_\_ (reunir) nas varandas de suas casas para conversar enquanto as crianças \_\_\_\_\_ (brincar).

As brincadeiras, nessa época, \_\_\_\_\_ (ser): roda, pega-pega, esconde-esconde, passa anel, barra manteiga, bolinha de gude, etc.

As famílias \_\_\_\_\_ (ser) bem grandes, um casal \_\_\_\_\_ (ter) mais de seis filhos. Mas hoje o número de pessoas na família \_\_\_\_\_ (diminuir) muito, o normal é um casal ter um ou dois filhos.

Era comum matarem galinhas e porcos no quintal de casa, onde também se \_\_\_\_\_ (colher) verduras e legumes de uma horta que os mais velhos \_\_\_\_\_ (cuidar). Como não existia geladeira, as carnes \_\_\_\_\_ (ser) cozidas em fogões à lenha e armazenadas em latões, mergulhadas em gordura de porco – banha, para não estragarem. Não existia água encanada e as pessoas

\_\_\_\_\_ (precisar) buscar baldes de água para lavar as louças, roupas, cozinhar ou tomar banho.

Preste atenção na terminação das palavras. Você notou as semelhanças e diferenças? Reescreva-as no quadro abaixo, dividindo-as. Depois, na primeira linha do quadro, escreva o que você acha que motiva essas diferenças:


d) Imagine que você está na década de 1970, 1980 e você é um vidente que está desvendando o futuro para as pessoas! Preencha os verbos no futuro do indicativo para contar a elas o que vai acontecer:

Isso \_\_\_\_\_ (acontecer) porque a vida moderna \_\_\_\_\_ (fazer) com que a mulher \_\_\_\_\_ (ter) que trabalhar para ajudar nas despesas da casa.

A violência e as dificuldades para se viver bem, também são motivos que \_\_\_\_\_ (influenciar) no tamanho das famílias.

Além da quantidade de pessoas de uma família, outras diferenças \_\_\_\_\_ (existir) se compararmos à vida de hoje.

Nas casas \_\_\_\_\_ (existir) aparelhos de televisão, \_\_\_\_\_ (ouvir) música em vitrolas com discos de vinil ou no rádio. Neste também \_\_\_\_\_ (ser) transmitidas as notícias e até novelas. As fotografias \_\_\_\_\_ (ser) feitas por qualquer um a qualquer hora e em qualquer lugar.

Novamente, preste atenção na terminação das palavras. Você notou as semelhanças e diferenças? Reescreva-as no quadro abaixo, dividindo-as. Depois, na primeira linha do quadro, escreva o que você acha que motiva essas diferenças:


e) Você deve ter percebido que, quando os verbos se referiam a sujeitos no plural, as últimas letras, que indicam a desinência verbal, sempre terminavam em “AM” ou “ÃO”. Você sabe por que isso acontece?

---



---



---

Texto “A família e o tempo”, adaptado de <http://escolakids.uol.com.br/a-familia-e-o-tempo.htm>, acesso em 04/01/2017.

A seguinte postagem<sup>5</sup> está na página “Português da Depressão”, no Facebook:



<sup>5</sup> Imagem da postagem do Português da Depressão: Disponível em: <https://www.facebook.com/PortuguesDaDepressao/photos/pb.312906072120899.-2207520000.1485350899./1261962690548561/?type=3&theater>. Acesso em 04 jan. 2017.

1) O que provoca humor na postagem?

---

---

---

2) Você acredita que a pessoa que está interagindo com o relator da notícia entendeu ou não o sentido da mensagem? Por que ele afirma que ainda dá tempo de fazer algo?

---

---

---

3) Como a pessoa deveria ter escrito? Reescreva na lista abaixo a postagem, conjugando corretamente os verbos.

---

---

---

Na próxima seção, apresentamos o gênero anúncio.

### 2.5.1 GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Nesta seção, discutiremos sobre o gênero solicitado para produção aos alunos, o anúncio publicitário. Esse gênero foi escolhido devido a sua expressiva circulação na sociedade, sendo, assim, comum ao cotidiano dos alunos, e também por favorecer uma percepção da linguagem em uso. Para Carvalho (2009), a publicidade é “o braço direito da tecnologia moderna. É a mensagem de renovação, progresso, abundância, lazer e juventude, que cerca as inovações propiciadas pelo aparato tecnológico” (CARVALHO, N., 2009, p. 11). A autora acrescenta que, neste contexto, “o anúncio constitui o canal de publicidade por excelência, estabelecendo uma ligação direta entre a oferta e a procura” (CARVALHO, N., 2009, p. 15).

Segundo Sandmann (2010), um dos principais aspectos do anúncio é a criatividade. Neste gênero, as regras são diferenciadas: é permitido o subentendido, a linguagem coloquial é bem-vinda, e os recursos de um bom anúncio são outros do que do texto científico.

No anúncio, podem ser usadas as variantes da língua, sem prejuízos de sentido ou receio de se distanciar do objetivo. Ao contrário, a linguagem mais informal, próxima do receptor, tem uma proximidade maior, que é completamente do interesse do anunciante. É claro que nos referimos aqui, conforme Sandmann (2010), “a desvios da norma culta ou padrão e não da norma linguística do português tomada em sentido geral” (SANDMANN, 2010, p. 47).

Para Carvalho (2009), o objetivo da publicidade em geral é tornar conhecido e familiar um produto; para fazer isso, é necessário que esse produto possibilite conforto, lazer, alegria e bem-estar ao receptor. É preciso fazer com que o produto se torne parte do mundo do receptor. Assim, o papel do anunciante é o de convencer alguém que precisa de determinado serviço, ideia, e para isso, “a sedução e a persuasão substituem a objetividade informativa” (CARVALHO, N., 2009, p. 12).

Utilizar os recursos da linguagem de modo a prender a atenção do leitor é o principal objetivo do anúncio. Uma vez despertada a atenção do público, a mensagem será lida, vista, digerida e, para isso, o autor deve ser criativo: precisa chamar, despertar, provocar o público em meio a tantos outros anúncios que existem.

Se o autor sentir que, para ser percebido ele precisará utilizar gírias e usar pronomes de tratamentos informais, ele o fará sem maiores questionamentos, pois, segundo Sandmann (2010), o anunciante deve fazer o necessário “para atrair o leitor, para chamar sua simpatia, para prender sua atenção, para chocá-lo até” (SANDMANN, 2010, p. 48).

A palavra tem, na nossa sociedade, o poder de definir as coisas, as pessoas. Observando as mídias sociais e a argumentatividade possibilitada por elas, percebemos o quanto a forma e a escolha das palavras influenciam em como os fatos serão repassados. Com a publicidade, o mesmo acontece. Nas palavras de Carvalho (2009),

A palavra tem o poder de criar e destruir, de prometer e negar, e a publicidade se vale desse recurso como seu principal instrumento. [...] Seu poder não é simplesmente o de vender tal ou qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo (CARVALHO, N., 2009, p. 18).

Os autores de anúncio sabem e se valem desse poder da palavra. Quanto mais suas palavras atingirem o público, com mais eficiência e rapidez sua mensagem será transmitida. Para Sandmann, para atingir esse objetivo, “as propagandas combinam naturalmente em geral texto escrito ou falado com imagem” (SANDMANN, 2010, p. 20). Ambas, escrita e imagem, podem e devem ser provocativas, ousadas. Para o autor, a provocação começa desde o tipo de fonte que é escolhida pelo autor, pois, quanto mais apelativo a anúncio for, mais o autor terá alcançado a função desse gênero, que é, para Sandmann (2010), “vender um bem de consumo – um produto, um serviço – ou uma idéia (sic); é persuadir alguém, é levar alguém a um comportamento” (SANDMANN, 2010, p. 27).

A escolha das palavras, na tentativa de convencer alguém, é de suma importância, pois, de acordo com Carvalho (2009), “as palavras, em resumo, não exprimem as coisas, mas a consciência que temos delas” (CARVALHO, N., 2009, p. 22). Assim, tornar uma marca em nome comum é um desafio para o publicitário, pois fará do consumidor um aliado. Com a marca se tornando conhecida, o produto é individualizado, particularizado. Após essa etapa, o autor precisa aproximar o produto do receptor, qualificando-o, exaltando-o, fazendo com que se torne indispensável na vida do consumidor (CARVALHO, N., 2009, p. 40).

Outro aspecto importante, para Sandmann (2010), está na escolha pela apresentação de um produto. Para ele, o autor do anúncio nunca deve negligenciar a estética, o receptor, e, principalmente, seu público alvo – mulheres, jovens, idosos. Para Sandmann (2010),

O resultado desse jogo é chamar a atenção do receptor, despertar nele sensações de agrado ou estéticas, ajudar no processo de memorização, fazê-lo ocupar-se ou entreter-se com o texto (SANDMANN, 2010, p. 31).

Mesmo que o receptor não sinta necessidade do produto imediatamente, a imagem e o texto – se bem colocados – ficarão em sua memória. Mais do que simplesmente a imediata venda, é importante para o produto ou serviço que está sendo vendido ser conhecido e ficar gravado na memória das pessoas (SANDMANN, 2010).

Não podemos, porém, ser ingênuos e acreditar que quaisquer produtos, serviços ou ideias serão veiculados da mesma forma e atingirão as pessoas da mesma maneira. Para Sandmann (2010),

Sendo a linguagem da propaganda até certo ponto reflexo e expressão da ideologia dominante, dos valores em que se acredita, ela manifesta a maneira de ver o mundo de uma sociedade em certo espaço da história [...] poderíamos perguntar que aspirações humanas ela procura vir ao encontro, sempre com o objetivo de vender uma idéia (sic) e, mais comumente até do que isso, um produto ou serviço (SANDMANN, 2010, p. 34).

Entre esses valores, aceitos e defendidos pela classe dominante, estão: a defesa pelo tradicional, a beleza, a juventude, bebidas e alimentos caros e requintados, o sucesso pessoal e profissional, entre outros (SANDMANN, 2010, p. 35). Para se atingir esses objetivos na linguagem, vários recursos são utilizados, entre eles: os empréstimos linguísticos – principalmente o inglês e o francês. Acreditamos que o inglês, nos dias atuais, serve para promover produtos tecnológicos – não só, mas principalmente. O francês, por sua associação implícita ao refinado, ao clássico, promove roupas, perfumes, comidas.

Sobre os demais recursos de que se pode valer o autor do anúncio, Sandmann (2010) afirma que eles podem se dividir em algumas categorias, como: aspecto fonológico, aspecto morfológico, aspectos sintáticos e aspectos semânticos. Além desses, o autor destaca que o autor pode se utilizar da linguagem figurada, do jogo com a palavra, do uso e jogo com a frase feita, do lugar comum e dos nomes comerciais.

Conforme o próprio autor ressalta, em outros gêneros os mesmos recursos são considerados como empobrecedores do texto; no anúncio, porém, são úteis e servem de destaque, como o lugar comum. Um exemplo: promoções, desconto e parcelamento de produtos, embora muito usados, continuam sendo válidos e atrativos ao receptor, pelo seu conteúdo.

Carvalho (2009) acrescenta outros procedimentos, que chama de recursos estilísticos, adotados pela publicidade na construção de seus discursos. Segundo a autora, esses recursos, em sua maioria, fazem referência à retórica, voltado a “examinar, descrever, perceber e avaliar atos e eventos

que venham a influenciar percepções, sentimentos, atitudes e ações, com palavras empregadas de forma diferente do uso comum, literal” (CARVALHO, N., 2009, p. 74). Como principais categorias, a pesquisadora elenca: o tropos clássico (como a metáfora, a metonímia, entre outros), as fórmulas fixas (clichês, frases feitas) e a avaliação dos usos léxico-estilísticos (densidade lexical, repetição).

Ao aplicar esses conhecimentos ao anúncio e à publicidade em geral, o autor sempre deve estar atento à sociedade receptora e a identidade social do grupo alvo de sua mensagem. Conforme expõe Carvalho (2009), “o léxico a ser escolhido para a mensagem deverá desencadear esses mecanismos e evitar a rejeição” (CARVALHO, N., 2009, p. 106). Antes de um anúncio ser elaborado, é necessário, para o criador do anúncio, um conhecimento aprofundado sobre os temas que pretender abordar e como a comunidade/região/nação os recebe, despertando sentimentos positivos em relação ao produto, como conforto, familiaridade, individualidade, bem-estar.

Assim, “a mensagem publicitária sempre utilizará as palavras com a carga cultural que possuem na comunidade em que será veiculada, tentando não contrariar o estabelecido, para que seja entendida e aceita” (CARVALHO, N., 2009, p. 108). O autor, atento a essas particularidades, conseguirá atingir seu objetivo maior de convencimento.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados e demonstramos, a partir do *corpus* coletado, quais fenômenos foram mais frequentes em nossa pesquisa e como eles se constituem.

### 3 A ESCRITA EM FOCO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos os dados coletados nas produções textuais autobiografia e anúncio publicitário, de acordo com as categorias estabelecidas por Bortoni-Ricardo (2006).

Para realizar a análise dessa dissertação, adotamos a categoria estabelecida por Bortoni-Ricardo (2006). Segundo a autora, é essencial no trabalho com a variação linguística que as análises e diagnoses de desvios sejam feitas de acordo com categorias claras e sistemáticas. Isso é necessário para que a avaliação do professor e do pesquisador não fique subjetiva ou excessivamente interpretativa. Ao realizar suas pesquisas, a autora segue alguns critérios de análise, postulados de acordo com a categoria do problema, que se configuram da seguinte forma:

Quadro 05: Categorização dos desvios de grafia segundo sua natureza.

<b>1) Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua.</b>		
<b>2) Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, que englobam:</b>		
2.1) Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas no falar estudado.	2.2) Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	2.3) Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Fonte: Bortoni-Ricardo (2006, p. 54).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), no primeiro caso estão os desvios que são resultado do pouco conhecimento sobre as convenções que regem a língua escrita, pois há fonemas que possuem mais de uma representação ortográfica. Há também o fenômeno inverso, isto é, letras que representam mais de um fonema.

Nesta primeira categoria, estão os desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua, que acontecem independentemente da região geográfica, classe social e faixa etária.

Na segunda categoria, encontram-se desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita. Há diversos fatores que podem motivar seu aparecimento, tanto linguísticos - posição da sílaba em relação à sílaba tônica, a classe gramatical, entre outros, como extralinguísticos - classe social, faixa etária, localização geográfica, rural x urbano, entre outros. Apresentaremos a seguir as subcategorias defendidas pela autora.

Na categoria dos registros decorrentes da interferência de regras fonológicas, Bortoni-Ricardo (2006) apresenta os vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes – juntura. O fenômeno inverso – a segmentação, também se enquadra nessa classificação. O contexto de juntura e segmentação é favorecido pela proximidade entre a vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima à palavra seguinte.

Na próxima subcategoria definida pela autora, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, estão a despalatalização das sonorantes palatais (milho>mio), a monotongação de ditongos decrescentes (peixe>pexe; caixa>caxa), a desnasalização das vogais átonas finais (homem>homi), a assimilação e degeminação do /nd/ (cantando>cantano) e a queda do /r/ final nas formas verbais (vender>vendê).

Para a última subcategoria, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, Bortoni-Ricardo (2006) apresenta como exemplos a semivocalização do /lh/ (trabalhar>trabaiá), a epítese do /i/ após sílaba final travada (paz>pazi), a troca do /r/ pelo /l/, a monotongação do ditongo nasal em “muito” (munto), a supressão do ditongo crescente em sílaba final (veio>vei), a simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba com a supressão da segunda consoante (dentro>dentu) e a ocorrência de metátese no vocábulo “satisfeito” (sastifeito).

À categorização de Bortoni-Ricardo (2006), acrescentamos a hipercorreção. A hipercorreção caracteriza-se pela generalização das regras para todas as palavras, independente do contexto, quando o aluno ainda não domina perfeitamente o código linguístico e suas arbitrariedades.

Conforme Bortoni-Ricardo (2006), adotar uma criteriosa metodologia de análise significa basear-se em descrições sociolinguísticas das diversas variantes da língua:

Tais descrições deverão incluir o levantamento detalhado da ocorrência das regras variáveis e complementar-se com estudos psicossociais que analisem a avaliação desses traços pelos falantes nos diversos estratos sociais. A análise, por sua vez, permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado. Por fim, da aplicação desses recursos pedagógicos deverá resultar um feedback para o processo da descrição sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 59).

Após a coleta inicial dos textos, levantamos quais seriam os desvios e os dividimos de acordo com os sexos e conforme as categorias elaboradas por Bortoni-Ricardo (2006). Como categorias de análise, temos o sexo como variável extralinguística e a categoria gênero textual como variável linguística. Inicialmente, analisaremos os dados coletados na autobiografia, após, analisaremos os dados coletados no anúncio publicitário. Ao final, faremos uma análise comparativa entre os desvios encontrados nos dois gêneros.

### 3.1 HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO: O QUE REVELAM OS DADOS

Para Cunha e Miranda (2009), ao iniciar o processo de escrita, a criança começa a fazer testagens sobre ele. Sabemos que, por vivermos em uma cultura letrada, desde o nosso nascimento somos expostos a vários tipos de letramento, com maior ou menor intensidade – dependendo do incentivo à leitura que recebemos, de como nossa família mantém contato com materiais escritos, entre outros.

Como nossa aprendizagem da língua se dá principalmente por meio da fala, e nela não há pausas, o aluno sente dúvidas sobre onde inserir os espaços entre as palavras, ou seja, seu conhecimento sobre o que é palavra encontra-se em construção. Assim, começam a surgir, na sua escrita, hipossegmentações (ou junturas), que se caracterizam como falta de espaço entre as palavras, e hipersegmentações (ou apenas segmentação), que se caracterizam como espaços no interior de uma única palavra.

Segundo pesquisas realizadas por Cunha e Miranda (2009), em Abaurre (1988) e Ferreira e Pontecorvo (1996), há resultados de que a presença de

hipossegmentação é mais frequente do que a hipersegmentação. Nas palavras das autoras, isso se dá “possivelmente em decorrência de que, no início do processo de aquisição da escrita, é mais comum a criança entender a palavra como uma frase fonológica” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 127).

Para Ferreiro e Pontecorvo (1996), no início do processo as crianças não conseguem distinguir as palavras isoladamente, mas as consideram uma frase ou como parte de algo maior, como um enunciado, por exemplo. De acordo com Kato (1986), a hipossegmentação acontece com maior frequência porque a fala não é segmentada em unidades linguísticas, mas é um contínuo de sons, cabendo ao ouvinte distinguir onde começam e terminam as palavras.

É justamente pela dificuldade em distinguir as palavras que muitas crianças juntam palavras pequenas às próximas ou às anteriores. Os alunos têm maiores dificuldades em entender que uma ou duas letras também são palavras. Nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), conjunções, artigos, pronomes e preposições são as classes mais atingidas pela hipossegmentação.

Em nosso *corpus*, no gênero autobiografia encontramos fenômenos de juntura e fenômenos de segmentação. Nos textos dos meninos, encontramos as palavras “da qui” (daqui), “alevanto” (a levanto) – verbo pronominalizado e “pe queno” (pequeno). Nos textos das meninas, encontramos as palavras “nenhu uma” (nenhuma), “de mais” (demais), “bisa vó” (bisavó) – duas ocorrências, “apare seu” (apareceu) – duas ocorrências, “porico” (por isso) e “atarde” (a tarde). Tivemos, portanto, nos textos dos meninos, uma juntura e duas segmentações; nos textos das meninas, tivemos 2 ocorrências de juntura e 4 ocorrências de segmentações, sendo que 2 palavras ocorreram 2 vezes.

Nossos dados, ao contrário do que pregam as autoras, revelam que a presença de segmentação foi maior do que de juntura; isso pode ter ocorrido porque as pesquisadoras afirmam que a juntura é mais comum no processo inicial de escrita, e nossos textos são de alunos do 6º ano.

Na coleta dos dados do anúncio, produção feita após nosso trabalho com a Unidade Didática, não encontramos nenhuma ocorrência de juntura e nem de segmentação, o que demonstra que, provavelmente, os alunos já compreenderam os limites das palavras e os necessários espaços entre elas.

### 3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS NA AUTOBIOGRAFIA

Nesta seção apresentaremos os principais desvios ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos, coletadas para levantamento inicial dos dados e identificação do perfil da turma escolhida para o trabalho, 6º ano de um colégio estadual do município de Cascavel/Paraná, campo de estágio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto de Língua Portuguesa. As produções foram encaminhadas pela professora regente da turma; nosso trabalho foi o de diagnosticar os desvios de grafia para posterior análise.

Essa coleta inicial foi utilizada como base para sabermos quais tipos de desvios eram mais frequentemente registrados. Como recorte, optamos pelo 6º ano do Ensino Fundamental, por considerarmos que nessa fase o aluno já adquiriu o código linguístico, restando apenas dúvidas a serem eliminadas. O número de textos selecionados foi o de 10 textos de meninos e 10 textos de meninas, para podermos analisar sob a variável sexo.

Conforme os quadros abaixo, após a coleta percebemos que os alunos cometem desvios tanto devido às interferências da fala na escrita quanto devido às arbitrariedades do código. Dessa forma, nosso foco de pesquisa e análise se direcionou para ambas as relações. No quadro 06, na sequência, apresentaremos desvios provenientes da natureza arbitrária da língua e hipercorreção em textos de meninos.

Quadro 06: Desvios provenientes da natureza arbitrária da língua e hipercorreção em textos de meninos.

<b>Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua.</b>	
<b>Arbitrariedades do código</b>	<b>Hipercorreção</b>
desia (descia) concido (considero) paciã (passear) casula (caçula) 2x silensio (silêncio) sinuzite (sunisite) postisos (postijos) prinsipalmente (principalmente) prinsipau (principal) mada (nada) inportante (importante) 2x emgraçado (engraçado) tenpo (tempo) edução (educam) achão (acham) saibão (saibam) min (mim) ouvo (ouço)*	mas (mais)

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

Neste quadro estão representados fenômenos que resultam da insuficiência de conhecimento do código linguístico e das regras que o regem. Fenômenos como esses são comuns de serem encontrados em qualquer fase da vida do indivíduo, o que não exige a escola da responsabilidade que possui com a transmissão do conhecimento.

Muitos desvios ocorrem devido a própria natureza arbitrária do sistema. A escolha por uma única grafia se mostrou necessária no processo de construção da escrita alfabética. Os alunos, porém, muitas vezes, não têm compreensão desse código e os desvios ortográficos surgem nas produções textuais. No *corpus* encontramos os seguintes fenômenos:

a) Desvios na representação da sibilante nas palavras: “desia” (descia); “concido” (considero); “paciã” (passear); “casula” (caçula) – duas vezes; “silensio” (silêncio); “sinuzite” (sunisite); “postisos” (postijos); “prinsipalmente” (principalmente); “prinsipau” (principal).

b) Desvios na representação nasal nas palavras “mada” (nada); “inportante” (importante) – duas vezes; “emgraçado” (engraçado); “tenpo” (tempo); “educação” (educam); “achão” (acham); “saibão” (saibam); “min” (mim).

Ocorre desvio também no presente do indicativo em “ouço”, devido a irregularidade do verbo. Como o verbo no infinitivo é “ouvir”, o aluno não compreendeu que, ao conjugarmos, devemos trocar /v/ por /ç/. Há também a possibilidade de substituir “ouço” por “escuto”, por exemplo, na fala.

A seguir, no quadro 07, nos debruçamos sobre a análise dos desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita:

Quadro 07: Desvios provenientes da transposição da fala para a escrita em textos de meninos:

<b>Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita</b>		
<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas no falar estudado</b>	<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais</b>	<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas</b>
Da qui (daqui) alevanto (levanto) pe queno (pequeno)	velio (velho) familha (família) mi (me)	adevogado (advogado) cachoro (cachorro) camioneiro (caminhoneiro) so (sou)

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

Na primeira categoria do quadro 02, a dos desvios ortográficos decorrentes da interferência de regras fonológicas no falar estudado, temos a presença de segmentação nas palavras “da qui” (daqui) e “pe queno” (pequeno) e juntura na palavra “alevanto” (a levanto), dois fenômenos esperados para essa categoria.

Na segunda categoria, do quadro 02, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, temos a presença dos seguintes fenômenos: despalatalização da sonorante palatal lateral na palavra “velio” (velho); o fenômeno inverso, a palatalização da sonorante palatal lateral na palavra “familha” (família) e neutralização da vogal anterior /e/ na palavra “mi” (me).

Na terceira categoria do quadro 02, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, temos a presença de semivocalização de /lh/ na palavra “camioneiro” (caminhoneiro) e a supressão do ditongo crescente em sílaba final em “so” (sou). Além desses dois fenômenos, há inserção vocálica na palavra “adevogado” (advogado) e troca da vibrante múltipla ou velar pelo tepe na palavra “cachoro” (cachorro); para Bortoni-Ricardo (2006), nesta categoria se encontram os traços “privativos de variedades rurais e/ou submetidos a forte avaliação negativa” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 57). Inserir a vogal “e” em advogado e usar velar no lugar de vibrante múltipla ou velar são, no português brasileiros, fenômenos de desprestígio linguístico.

Passemos agora aos desvios de grafia encontrados nos textos das meninas. Inicialmente, analisaremos os desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua. No quadro 08, a seguir, mostraremos os Desvios provenientes da natureza arbitrária da língua em textos de meninas.

Quadro 08: Desvios provenientes da natureza arbitrária da língua em textos de meninas.

<b>Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua</b>	
<b>Arbitrariedades do código</b>	<b>Hipercorreção</b>
faso (faço) 2x presiso (preciso) 2x chingar (xingar) faser (fazer) concertado (consertado) prisipal (principal) baicho (baixo) sertos (certos) 2x esforsada (esforçada) veses (vezes) educação (educação) bagunsa (bagunça) pasado (passado) dico (disso) mam (mãe) comverson (converso) ganei (ganhei) emcontrada (encontrada) pricipal (principal) inportante (importante)	ataquar (atacar) aulto (alto) internete (internet) meo (meu) erma (irmã)

indeligente (inteligente) brimcalhona (brincalhona) tanbém (também) quado (quando) quamdo (quando) mais (mas)	
--	--

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

No *corpus* encontramos os seguintes fenômenos considerando a natureza arbitrária da língua:

a) Desvios na representação da sibilante nas palavras “faso” (faço) – duas vezes; “preso” (preciso) – duas vezes; “chingar” (xingar); “faser” (fazer); “concertado” (consertado); “prisipal” (principal); “baicho” (baixo); “sertos” (certos) – duas vezes; “esforsada” (esforçada); “veses” (vezes); “educação” (educação); “bagunsa” (bagunça); “pasado” (passado); “dico” (disso).

b) Desvios na representação nasal nas palavras: “mam” (mãe); “comverson” (converso); “ganei” (ganhei); “emcontrada” (encontrada); “pripical” (principal); “inportante” (importante); “indeligente” (inteligente); “brimcalhona” (brincalhona);

“tanbém” (também); “quado” (quando); “quamdo” (quando).

Ao invés da conjunção adversativa “mas”, o aluno usou uma conjunção coordenativa aditiva, “mais”, equívoco muito comum na língua portuguesa; esse processo se classifica como a ditongação de palavra monossilábica terminada em sonora (outros exemplos: “paz – paiz; três – trêis).

Por fim, na tabela da hipercorreção, ocorre uma generalização da regra: o aluno pode ter acreditado que os fenômenos que acontecem na maioria das palavras serão regra geral para todas. Em nosso *corpus* encontramos as seguintes palavras: “ataquar” (atacar): muitos verbos em língua portuguesa são formados por “que” – quebrar, queimar, querer, entre outros. Então, o aluno pode ainda não ter percebido que quando a vogal é /a/, deve usar a surda /c/ para formar verbos, como em caminhar, cantar, entre outros.

Na palavra “aulto” (auto), o aluno fica em dúvida e grifa as duas letras, // e /u/, para marcar a lateral. Provavelmente, muitas vezes troca o // pelo /u/ e ainda não compreendeu em que contextos deve usar cada uma, além de, possivelmente, não perceber a existência tanto de “alto” como de “auto”.

Outras palavras que encontramos no *corpus* foram: “internet” (internet) – em língua portuguesa, a maioria das sílabas se configura em CV (consoante-vogal) ou CVC (consoante-vogal-consoante), sendo nulo o fenômeno de palavra terminada em consoante surda ou sonora /s/, exceto em palavras que, como essa, são estrangeiras. Dessa forma, o aluno acresce uma vogal para que a surda /t/ permaneça em uma sequência comum à língua – CV. Nas duas últimas palavras, “meo” (meu) e “erma” (irmã), temos a ocorrência do mesmo fenômeno: o aluno provavelmente deve ter sido corrigido em relação à neutralização de vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica. Dessa forma, generalizou a regra para outras palavras em que realmente o uso do /u/ e do /i/ era esperado.

Passemos agora à análise dos desvios de grafia decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

No quadro 09 apresentaremos os desvios provenientes da transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninas.

Quadro 09: Desvios provenientes da transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninas:

<b>Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita</b>		
<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas no falar estudado</b>	<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais</b>	<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas</b>
nenhu uma (nenhuma) de mais (demais) bisa vó (bisavó) 2 x apare seu (apareceu) 2x porico (por isso) atarde (a tarde)	familha (família) costo (gosto) alcuma (alguma) primera (primeira) bandera (bandeira)	camioneiro (caminhoneiro) so (sou) ero (erro) cachorinha (cachorrinha) moreram(morreram) derubou (derrubou) cabeleleira (cabeleireira) istudo (estudo)

Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

Na primeira categoria, a dos desvios de grafia decorrentes da interferência de regras fonológicas no falar estudado, encontramos a presença de segmentação nas palavras “ne nhuma” (nenhuma), “de mais” (demais),

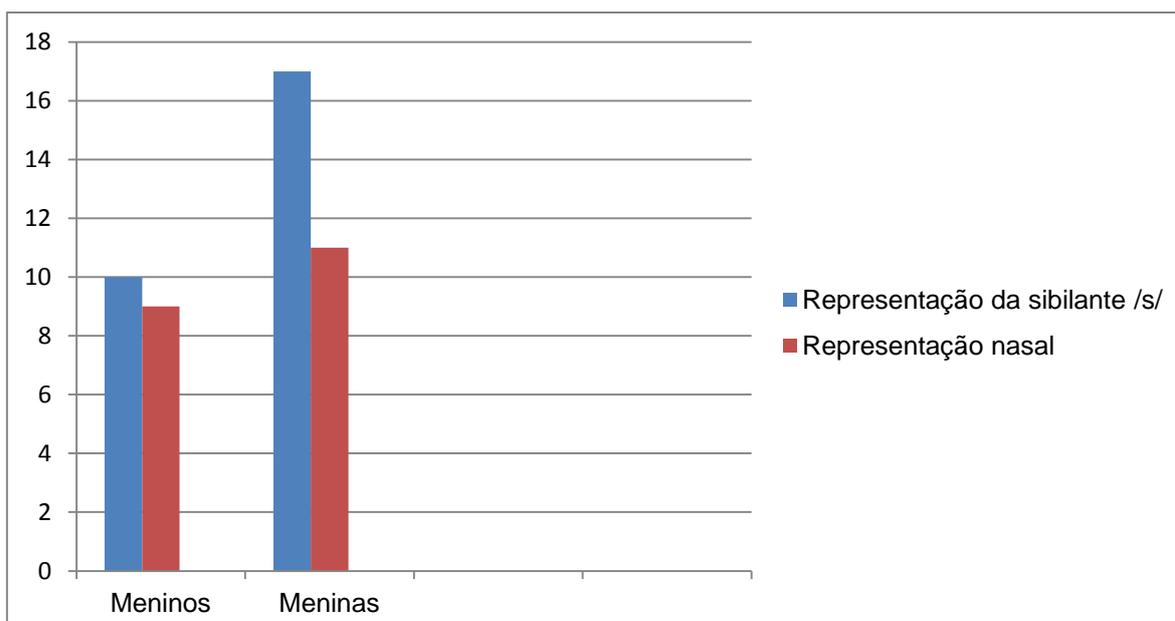
“bisa vó” (bisavó) – duas vezes, “apare seu” (apareceu) – duas vezes, e juntura nas palavras “porico” (por isso) e “atarde” (a tarde). Em algumas dessas palavras, temos a ocorrência de mais de um fenômeno, como em “apare seu” e “porico”, nas quais ocorre também desvio na representação da sibilante.

Na segunda categoria, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, temos a presença dos seguintes fenômenos: palatalização da sonorante palatal lateral em “familha” (família) e dessonorização da sonora nasal em “costo” (gosto) e “alcuma” (alguma). Nesta mesma categoria, encontramos monotongação de ditongos decrescentes em “primera” (primeira) e “bandera” (bandeira).

Na terceira categoria, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, ocorre a presença dos seguintes fenômenos: despalatalização de /nh/ na palavra “camioneiro” (caminhoneiro); supressão do ditongo crescente em sílaba final em “so” (sou); troca da vibrante múltipla ou velar pelo tepe nas palavras “cachorinha” (cachorrinha), “ero” (erro), “moreram” (morreram) e “derubou” (derrubou), troca de /r/ por // na palavra “cabeleleira” (cabeleireira). Por último, na palavra “istudo” (estudo), percebemos a neutralização da vogal anterior pretônica /e/.

Graficamente, os desvios de representação da nasal e da sibilante /s/ em textos de meninos e de meninas podem ser representado da seguinte maneira, como em:

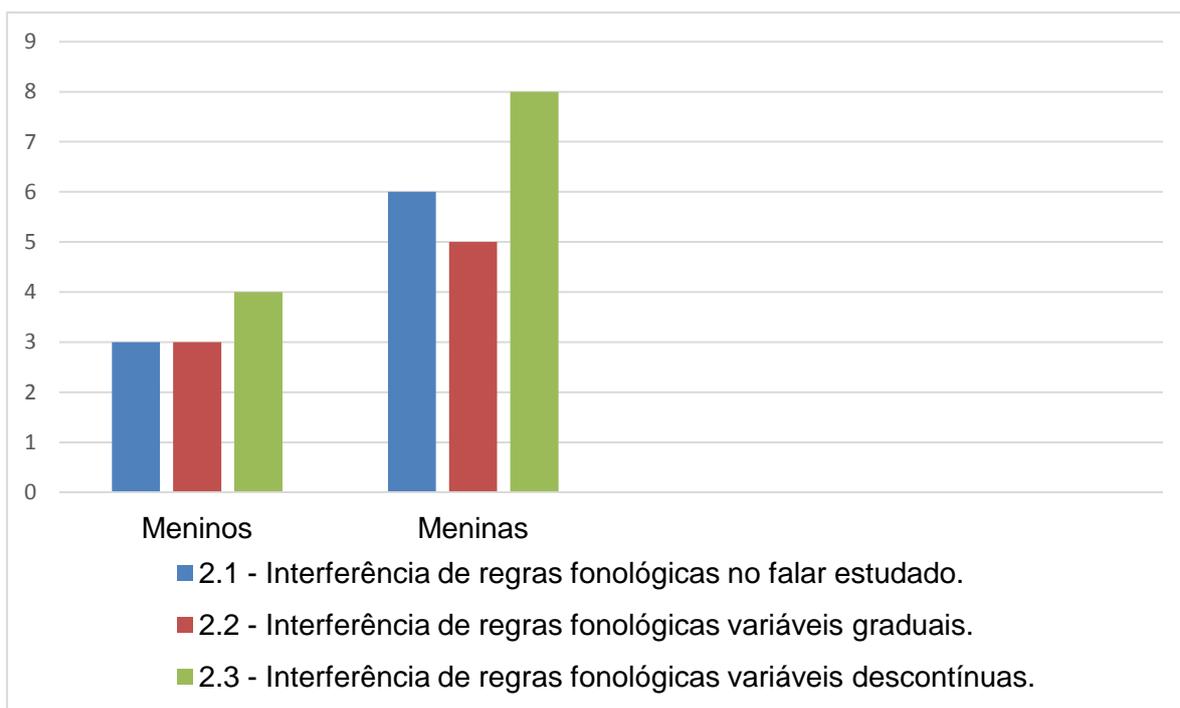
Gráfico 01: Desvios de representação da sibilante /s/ e de representação nasal em textos de meninos e meninas:



Fonte: Produção de texto autobiografia. Realizada em 23/03/2015.

Por meio deste gráfico, podemos perceber que os meninos cometeram 9 desvios de representação nasal e de representação da sibilante /s/. As meninas, por outro lado, apresentam diferenças em relação aos desvios, totalizando 17 ocorrências de desvios em representação da sibilante /s/ e 11 ocorrências na representação nasal.

Gráfico 02: Desvios de transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninos e meninas:



Os dados deste gráfico revelam que as meninas tiveram um número maior de desvios em todas as categorias. Na categoria desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas no falar estudado, enquanto os meninos tiveram 3 ocorrências, as meninas tiveram 6; na categoria de desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais os meninos apresentaram 3 ocorrências e as meninas 5; na última categoria, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, os meninos tiveram 4 ocorrências e as meninas o dobro, 8.

Outro dado que o gráfico permite visualizar é que as meninas tiveram, em ambas as categorias, um maior número de ocorrências de desvios. Isso pode ter se dado, talvez, porque geralmente seus textos são maiores; então, com um maior número de palavras, maior a probabilidade de aparecimento de desvios. Considerando o nível de ensino e os desvios comuns à alfabetização, os dados não permitem verificar até que ponto o trabalho com a grafia regule mais a escrita das meninas, em virtude da sua adesão às formas de prestígio e de correção.

Conforme exposto na Metodologia, nesta turma o número de meninas repetentes era maior. Isso levou a várias delas estarem em uma faixa etária que não condizia com o restante da turma. Além disso, o comportamento das meninas era um pouco relutante em colaborar com as atividades. Porém,

apesar de aparentemente estarem menos atentas, conseguimos desenvolver um trabalho produtivo também com elas.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Para a análise dos dados coletados nos textos do gênero anúncio publicitário, utilizaremos as mesmas categorias da análise dos textos do gênero autobiografia.

O encaminhamento desta produção fazia parte da Unidade Didática, elaborada e aplicada conforme exposto no capítulo 2, na seção 2.5.1. As atividades aplicadas tiveram como conteúdos a ortografia e a produção textual, sendo conteúdos estruturantes a análise linguística e a ortografia.

Os conteúdos específicos trabalhados na Unidade Didática foram a representação grafemática das sibilantes surdas e sonoras /s/ e /z/; /g/ e /j/; /x/ e /ch/ e a conjugação de verbos no pretérito na 3ª pessoa do plural /am/ e no futuro do indicativo na 3ª pessoa do plural /ão/.

Nossos objetivos, com a Unidade, foram os de levar os alunos a compreenderem as regularidades e as irregularidades ortográficas da língua portuguesa; a reconhecerem as representações grafemáticas de uma mesma unidade sonora e a identificarem as principais características e elementos do gênero anúncio publicitário.

Para atingirmos tais objetivos, nossa metodologia foi composta por atividades como: banco de palavras; análise das características do gênero anúncio publicitário; produção de regras a respeito do uso de determinadas letras para representar um som; audição de músicas e registro de palavras específicas da canção; organização das palavras em grupos, conforme as suas semelhanças; confecção de listas de palavras utilizando alguma semelhança entre estas; realização de atividades de escrita e promoção da escrita espontânea.

A produção do anúncio foi realizada para percebermos e avaliarmos de que forma e em que medida as atividades mais direcionadas para a reflexão linguística, em especial a ortografia, podem colaborar para a diminuição dos desvios percebidos na produção textual autobiografia.

Para a produção textual, levamos aos alunos alguns produtos de beleza que pertenciam à pesquisadora, para que lessem, reconhecessem a marca e tivessem um material para se inspirarem na produção. Não era obrigatório que fossem utilizados estes produtos, os alunos poderiam criar um anúncio para qualquer produto existente na sociedade ou um produto que fosse fruto de sua imaginação.

Segue uma imagem do material levado:



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

Após a produção, obtivemos os seguintes dados:

No quadro 10, mostraremos os desvios provenientes da natureza arbitrária da língua e hipercorreção.

Quadro 10: Desvios provenientes da natureza arbitrária da língua e hipercorreção em textos de meninos:

<b>Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua.</b>	
<b>Arbitrariedades do código</b>	<b>Hipercorreção</b>
Linpeza En Fasa Esprementaram	

Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Nos anúncios publicitários produzidos dos meninos, tivemos dois desvios de representação nasal, nas palavras “linpeza” (limpeza) e “en” (em) e dois desvios de representação da sibilante /s/, nas palavras “fasa” (faça) e “esprementaram” (experimentaram).

No quadro 11, na sequência, veremos os desvios provenientes da transposição da fala para a escrita em textos de meninos.

Quadro 11: Desvios provenientes da transposição da fala para a escrita em textos de meninos:

<b>Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita</b>		
<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas no falar estudado</b>	<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais</b>	<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas</b>
		Cachoro Cachoronas Corendo Desondorante

Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Nos desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, encontramos três palavras que classificamos na categoria desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas descontínuas, que são “cachoro” (cachorro), “cachorona” (cachorroneira) e “corendo” (correndo). Nas três, percebemos que o aluno utiliza o /r/ tepe ao invés do vibrante ou do velar;

considerando a história de colonização do Oeste do Paraná, predominantemente por italianos e alemães, e sabendo que em suas línguas de origem o /r/ tepe é o mais utilizado, inclusive em início de palavra ou de /r/ duplo em meio de palavra, podemos inferir que, provavelmente, o aluno sofre desta influência.

Nesta categoria incluímos também a palavra “desondorante” (desodorante), pois, para nós, parece um caso de nasalização, como na palavra “indentidade” (identidade). Embora Bortoni-Ricardo (2006) não classifique explicitamente a nasalização nessa categoria, sabemos que essa nasalização também é um marcador de um grupo social, proveniente da região rural, fator previsto para essa categoria.

Algumas palavras, encontradas no *corpus*, não conseguimos classificar em nenhuma das categorias estabelecidas por Bortoni-Ricardo (2006). São elas: “refrecante” (refrescante) e “greme” (creme). Então, recorreremos à classificação de Oliveira (2005), que criou uma categoria específica para esses desvios de escrita, o G3B, que ele chama de “outros casos e casos acidentais”.

A seguir, apresentamos o quadro 12, desvios provenientes da natureza arbitrária da língua.

Quadro 12: Desvios provenientes da natureza arbitrária da língua em textos de meninas:

<b>Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária da língua</b>	
<b>Arbitrariedades do código</b>	<b>Hipercorreção</b>
Um Comese Toms	Macil

Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

No caso das meninas, em relação às arbitrariedades do código, tivemos dois desvios de representação nasal, nas palavras “un” (um) e “toms” (tons) e um desvio de representação da sibilante /s/, na palavra “comese” (comece). Também tivemos um caso de hipercorreção, na palavra “macil” (macio).

A seguir, no quadro 13, apresentamos desvios provenientes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Quadro 13: Desvios provenientes da transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninas:

<b>Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita</b>		
<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas no falar estudado</b>	<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais</b>	<b>Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas</b>
	Dexa Cheroso Descubrir	Sorir (2x)

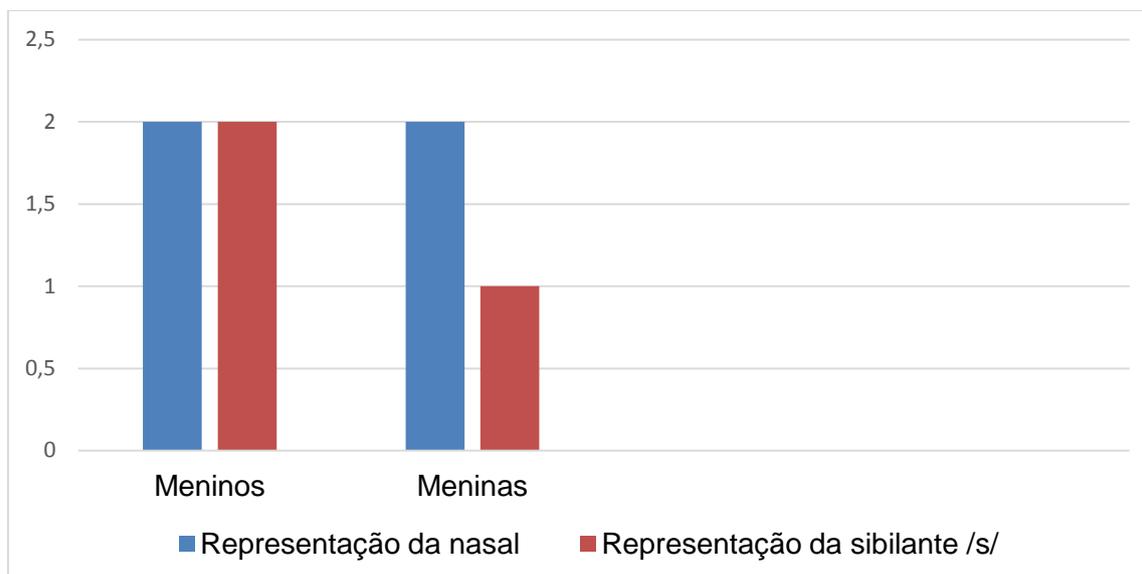
Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

No caso das meninas, tivemos ocorrência de desvios em duas categorias: na categoria de desvios provenientes de interferência de regras variáveis graduais, tivemos as palavras “dexa” (deixa) e “cheroso” (cheiroso), que se classificam como monotongação de ditongos decrescentes e a palavra “descubrir” (descobrir), que caracteriza um caso de elevação ou alteamento da vogal média posterior, bastante típico na fala brasileira, principalmente do Sul do país. A elevação da média-alta anterior, /e/ para /i/, também é registrada nos dados, como em “leiti” (leite), “denti” (dente), em posição pós-tônica. Na categoria de desvios decorrentes de regras fonológicas variáveis descontínuas, tivemos a palavra “sorir” (sorrir); nessa categoria podem ser classificados os desvios relacionados à classe social e à oposição rural x urbano, como parece ser o caso dessa palavra.

No *corpus*, encontramos também a palavra “desadorante” (desodorante), que também classificamos como “outros casos ou casos acidentais”, conforme classifica Oliveira (2005), mas que também pode representar um processo fonológico ou metaplasmo.

Nos textos do anúncio, encontramos as seguintes ocorrências de desvios na representação nasal e de desvios na representação da sibilante /s/. Graficamente, podemos representar:

Gráfico 03: Desvios de representação da sibilante /s/ e de representação nasal em textos de meninos e meninas:



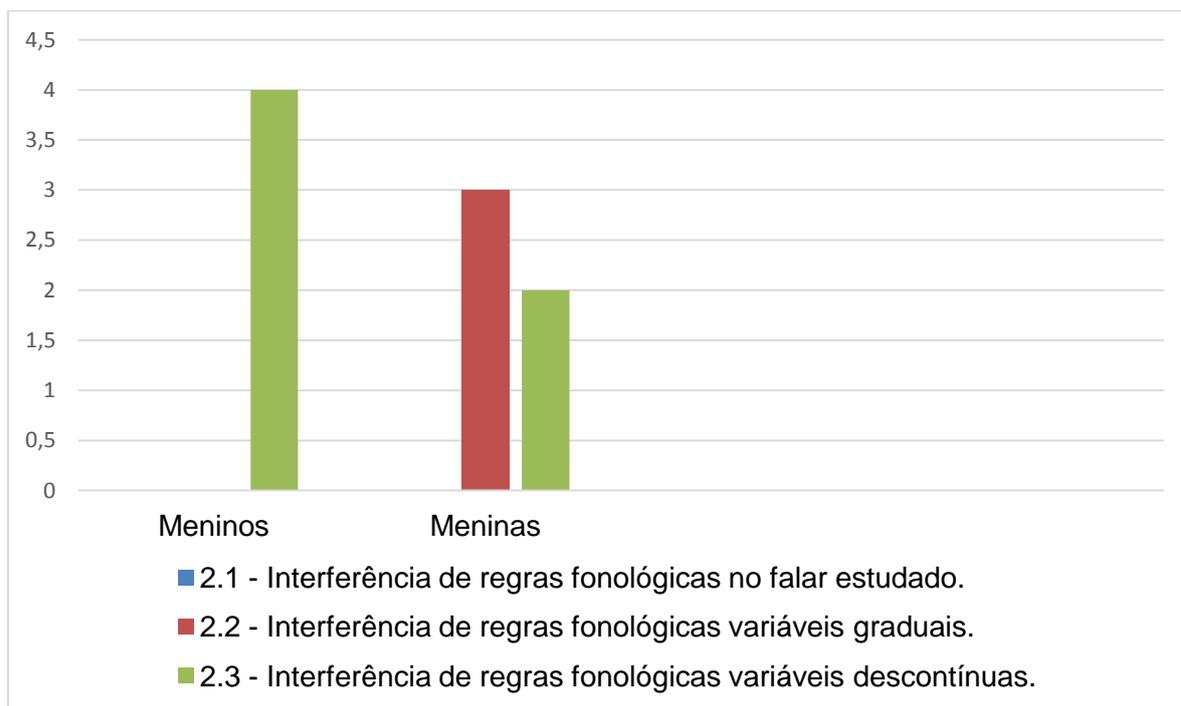
Tivemos, na produção do anúncio, poucos desvios de representação nasal, apenas 2 duas ocorrências para meninos e 2 ocorrências para meninas. Na representação da sibilante /s/, as ocorrências são ainda menores: apenas 2 casos para meninos e 1 caso para meninas.

Acreditamos que as meninas tenham apresentado diminuição de desvios de grafia, pois, de acordo com pesquisa realizada com a turma e analisada no capítulo da Metodologia deste trabalho, das 14 meninas em sala, apenas 2 disseram não fazer o dever sempre ou quase sempre. Para os meninos, apenas 6, de 9, afirmaram fazer o dever sempre ou quase sempre.

Como sabemos, não há, em sala de aula, como explorar com profundidade todos os conteúdos, ficando a tarefa de casa responsável por fixá-los. Assim, talvez o fato de as meninas realizarem o dever com mais frequência tenha ajudado também, além do trabalho com a Unidade Didática, na diminuição dos desvios.

Na categoria dos desvios de transposição dos hábitos da fala para a escrita, tivemos poucas ocorrências.

Gráfico 04: Desvios de transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninos e meninas:



Na primeira subcategoria, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas no falar estudado, não tivemos nenhuma ocorrência, nem nos textos de meninos, nem nos textos de meninas. Na segunda subcategoria, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, nos textos dos meninos não houve nenhuma ocorrência e, nos textos das meninas, houve 4 ocorrências. Na terceira subcategoria, a dos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, tivemos 4 ocorrências nos textos dos meninos e 2 ocorrências nos textos das meninas.

A sala de aula na qual realizei a pesquisa era bastante tumultuada e ativa, pois, além de ser o mês de novembro, os alunos e professores haviam acabado de sair de uma greve. Por isso, estavam tendo 6 aulas diárias, inclusive aos sábados. Esses fatores influenciaram na coleta dos dados, pois era difícil controlar a agitação da turma e orientar sobre a atividade que deveriam realizar. Apesar disso, a recepção sempre calorosa da professora regente permitiu a aplicação da Unidade Didática.

A turma na qual trabalhamos apresentou alguns traços no seu comportamento, principalmente entre as meninas. Das 14 meninas que preencheram o questionário, 6 eram repetentes; do total de 9 meninos, 3 eram repetentes. Proporcionalmente, 42,85% das meninas são repetentes, contra

33,33% dos meninos. Observamos que, por não estarem na mesma faixa etária da turma, havia um comportamento diferente ao realizar as atividades, além das deficiências de conteúdos, que se destacava. Conforme os dados já colocados acima, 2 tinham 15 ou mais, enquanto no grupo dos meninos a idade máxima era a de 13 anos.

Além disso, o comportamento das meninas era um pouco relutante em colaborar com as atividades. Porém, apesar de aparentemente prestarem menos atenção à explicação e às atividades, foi possível, com uma didática específica, desenvolver um trabalho produtivo, tendo levado a resultados positivos.

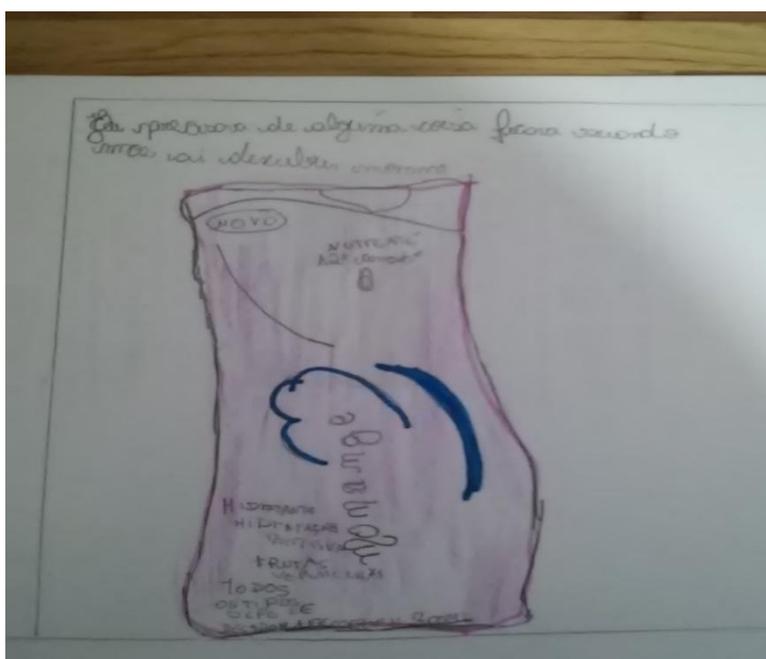
A seguir, apresentaremos alguns anúncios publicitários produzidos pelos alunos.



Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Transcrição do texto:

Todynho, o melhor produto para se **refrescar**.



Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Transcrição do texto:

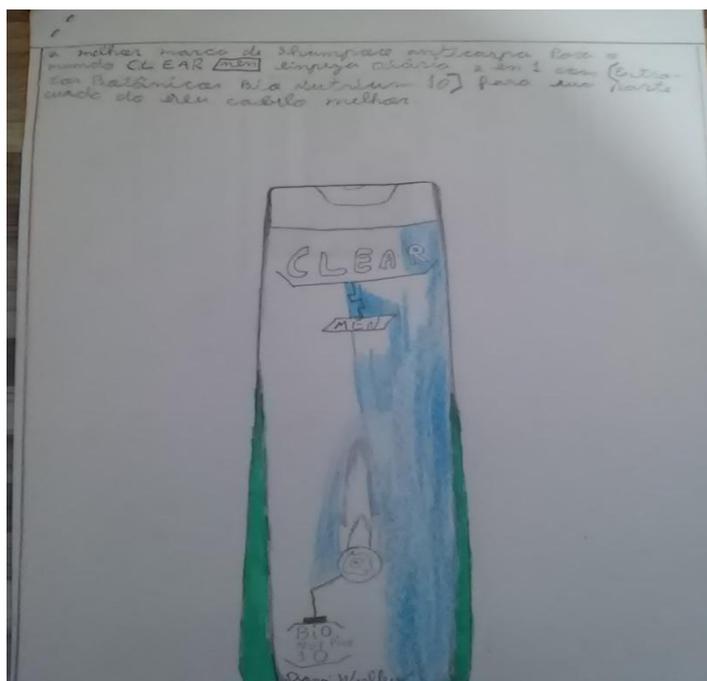
Eu precisava de alguma coisa ficava suando mas ai descobrir monange.

Hidratante, hidratação nutritiva.

Frutas vermelhas.

Todos os tipos de pele.

**Desodorante** corporal 200 ML.



Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Transcrição do texto:

a melhor marca de shampoo anticaspas para o mundo CLEAR Men **limpeza** diária 2 em 1 com (Extratos Botânicos bio Nutrium 10) **faça** sua parte cuidar do seu cabelo melhor.



Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Transcrição do texto:

Leite damasco o melhor  
para você



Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Transcrição do texto:

KAIÁK o cheiro **refrescante** que todas as mulheres gostam e usam



Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Transcrição do texto:

Kaiak

**desodorante** para sua vida

cheirar melhor com á sua

beleza



Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Transcrição do texto:

Ekos o óleo da natureza no seu corpo

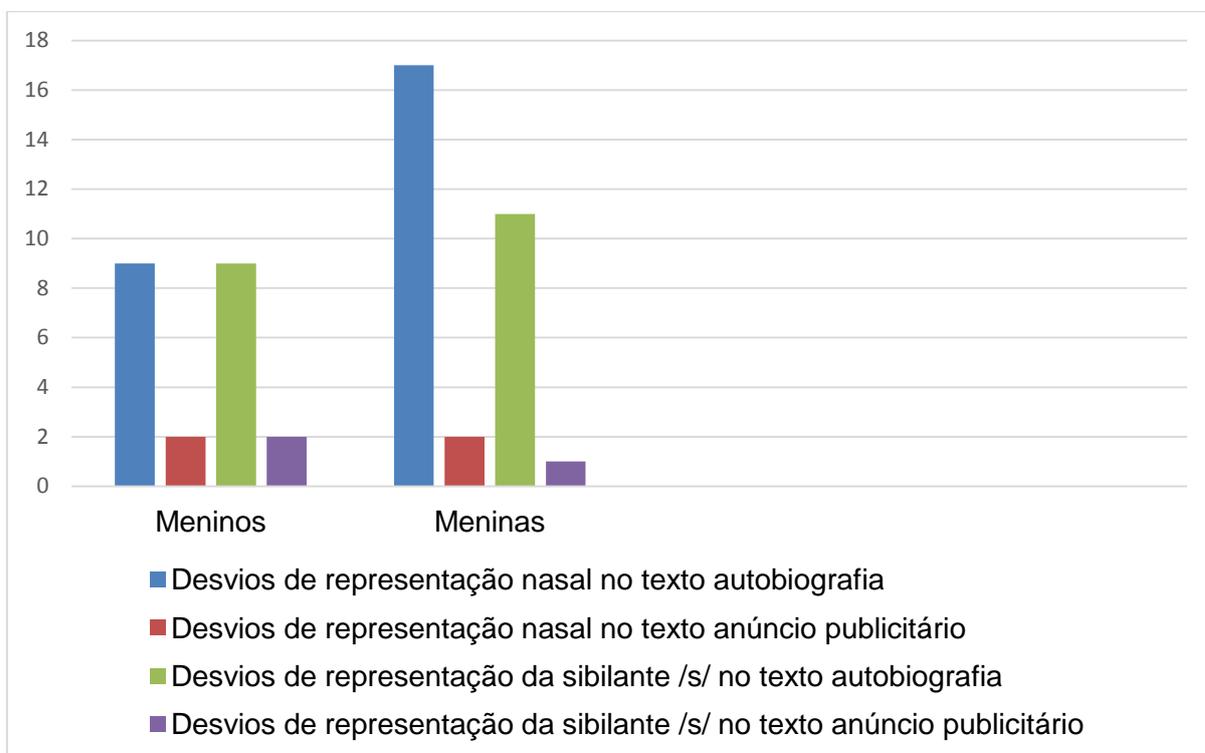
O melhor para sua beleza

A seguir, apresentaremos uma análise comparativa entre os desvios encontrados na autobiografia e no anúncio.

### 3.4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A AUTOBIOGRAFIA E O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Nesta seção, apresentaremos os desvios encontrados na autobiografia e no anúncio, de forma comparativa, para que vejamos em que medida o trabalho com a Unidade Didática auxiliou na redução dos desvios encontrados na primeira produção, a autobiografia.

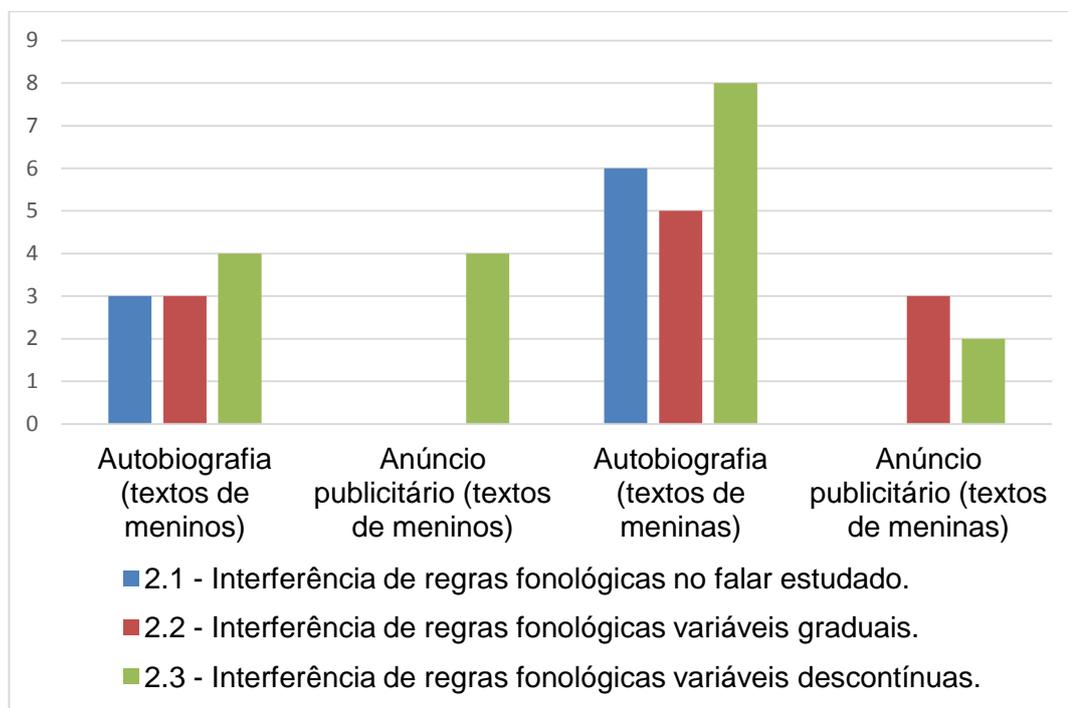
Gráfico 05: Desvios de representação da sibilante /s/ e de representação nasal, em textos de meninos e meninas nos gêneros autobiografia e anúncio publicitário:



Por meio deste gráfico, podemos ver que os desvios, tanto de representação nasal, quanto de representação da sibilante, tiveram uma significativa diminuição de ocorrências do texto autobiografia para o texto anúncio publicitário. Na categoria desvios de representação nasal em textos de meninos, tivemos uma diminuição de 9 para 2 ocorrências. Na categoria desvios de representação nasal em textos de meninas, tivemos uma diminuição de 17 para 2 ocorrências. Na categoria desvios de representação da sibilante /s/ em textos de meninos, tivemos uma diminuição de 9 para 2 ocorrências. Na categoria desvios de representação da sibilante /s/ em textos de meninas, tivemos uma diminuição de 11 para 1 ocorrência.

A seguir, apresentamos os dados referentes à categoria dos desvios provenientes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, em textos de meninos e meninas, nos textos autobiografia e anúncio, tivemos os seguintes números:

Gráfico 06: Desvios de transposição dos hábitos da fala para a escrita em textos de meninos e de meninas, nos gêneros autobiografia e anúncio publicitário:



Neste gráfico comparativo entre as produções da autobiografia e do anúncio publicitário, em textos de meninos e meninas, podemos perceber que:

Categoria 2.1: os meninos tiveram uma diminuição de 3 ocorrências para 0 do gênero autobiografia para o gênero anúncio publicitário.

Categoria 2.1: as meninas tiveram uma diminuição de 6 ocorrências para 0 do gênero autobiografia para o gênero anúncio publicitário.

Categoria 2.2: os meninos tiveram uma diminuição de 3 ocorrências para 0 do gênero autobiografia para o gênero anúncio publicitário.

Categoria 2.2: as meninas tiveram uma diminuição de 5 ocorrências para 3 do gênero autobiografia para o gênero anúncio publicitário.

Categoria 2.3: os meninos mantiveram 4 ocorrências tanto no gênero autobiografia quanto no gênero anúncio publicitário.

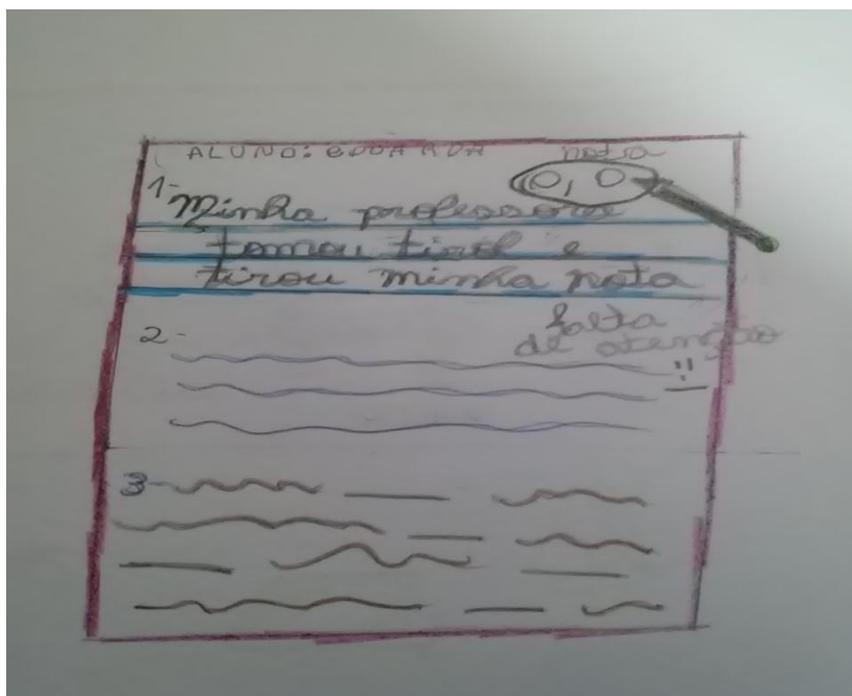
Categoria 2.3: as meninas tiveram uma significativa diminuição de 8 ocorrências para 2 do gênero autobiografia para o gênero anúncio publicitário.

Por meio dos dados, podemos perceber que os desvios diminuíram consideravelmente em relação ao texto coletado anteriormente, a autobiografia. Sabemos que os textos do gênero anúncio publicitário são menores, mas

acreditamos, por perceber uma redução principalmente nos casos de arbitrariedade da língua, que era nosso foco de trabalho, que a Unidade Didática desenvolvida e aplicada por nós ajudou, de alguma maneira, com que os desvios nas produções textuais diminuísse, pois focalizamos os aspectos de grafia, além da interpretação e compreensão de texto.

Além disso, os alunos compreenderam a função do gênero anúncio publicitário, procurando fazer anúncios atrativos e coloridos, combinando texto e imagem, e escrevendo frases curtas e positivas a respeito do produto. Muitos alunos, também, procuraram despertar a necessidade do consumidor, em frases como “você vai ficar ótimo com ele”, “você vai atrair garotas”, entre outros.

Queremos destacar a produção de uma aluna. Ela criou um anúncio com a seguinte mensagem:



Fonte: Produção de texto anúncio publicitário. Realizada em 09/11/2016 e 22/11/2016.

Transcrição do texto:

Minha professora tomou tirol e tirou minha nota.

Falta de atenção!!

Ao fazer esse jogo com as palavras “Tirol” e “tirou”, a aluna demonstra perceber que uma única letra pode trazer significados completamente diferentes, mesmo que as palavras pertençam a distintas categorias gramaticais. Consideramos que os objetivos traçados foram alcançados, pois os alunos conseguiram, mesmo sem ser solicitado, brincar com as palavras e regras da Língua Portuguesa.

Observando os dados coletados, podemos observar que nossos objetivos foram alcançados, pois pretendíamos levar os alunos a compreenderem as regularidades e as irregularidades ortográficas da língua portuguesa; a reconhecerem as representações grafemáticas de uma mesma unidade sonora e a identificarem as principais características e elementos do gênero anúncio publicitário. Tais objetivos, conforme os gráficos revelam, foram atingidos, considerando que, em apenas uma das categorias não houve mudança de número de ocorrências, em duas categorias tivemos diminuição de ocorrências e em três tivemos completa eliminação de ocorrências.

Assim, concluímos que um trabalho, como o que foi realizado, é necessário e possível, pois, com sistematização e retomada das regras, os alunos compreenderam de forma mais completa as irregularidades do código. Consideramos, ainda, que há limites neste trabalho, levando em conta o tempo destinado para a realização do Mestrado. Investigações mais sistemáticas são, sem dúvida, necessárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados, é possível observar que um trabalho sistematizado com a variação linguística em sala é necessário, considerando a modalidade oral e escrita da língua.

As coletas de dados que realizamos junto à escola demonstraram que os alunos apresentam desvios e dúvidas de registro ortográfico, muitas vezes, por não conhecerem as regras da grafia do português e, em consequência, acabam por não as dominar na escrita.

Após o trabalho com a Unidade Didática, observamos que um trabalho sistematizado com a ortografia é não só possível, mas necessário. Foi possível trabalhar com as principais dificuldades ortográficas dos alunos, e por meio de atividades específicas, as diminuímos, ou, em alguns casos, as eliminamos.

Considerando nas perguntas que nortearam esta pesquisa, em relação a maneira como os fenômenos da fala se manifestam em produções escritas de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, podemos afirmar que os fenômenos da fala se manifestam, nas produções escritas, em forma de erros ortográficos, que preferimos denominar, durante todo o trabalho, como desvios, por acreditarmos que, nessas palavras que o aluno escreve “diferente”, há uma explicação teórica que as justifica. Muitas vezes, a falta de conhecimento do professor acaba por se configurar com uma barreira para que os alunos avancem no domínio sobre a consciência fonológica, entendendo o desvio que cometeu, quais foram as motivações e como ele pode eliminá-las.

No que se refere as diferenças de frequência ou de tipo de desvio, considerando-se a variável sexo, esta não pareceu ser um determinante para o aparecimento dos desvios. Em alguns casos, as meninas apresentaram mais desvios de grafia, porém, como sabemos, as meninas geralmente escrevem textos mais longos, como foi percebido tanto na autobiografia quanto no anúncio. Então, consideramos que o tamanho do texto pode ter influenciado na quantidade de ocorrências.

Quanto à recorrência de desvios na autobiografia e no anúncio, na primeira produção, a autobiografia, encontramos um número muito maior de ocorrências, tanto na categoria dos desvios devido as arbitrariedades do código, quanto na categoria de desvios provenientes da interferência da fala na

escrita, como a análise do capítulo 3 demonstrou. Sabemos que o gênero autobiografia, por ser narrativo, geralmente é maior, enquanto o anúncio publicitário prevê mensagens curtas e claras. Porém, acreditamos que a redução de desvios não se deu apenas devido ao tamanho dos textos, mas também devido ao nosso trabalho, com a Unidade Didática.

Destacamos que um trabalho voltado à eliminação de desvios e dúvidas é necessário, mas o que deve ficar claro é que esse trabalho deve ser contínuo. A ortografia precisa ser trabalhada, na escola, durante toda a trajetória do aluno, para que suas dúvidas sejam eliminadas e ele consiga dominar o código escrito.

No início deste trabalho, destacamos a expectativa dos professores em torno da superação de alguns desvios e da necessidade de o aluno sistematizar o registro da língua escrita, compreendendo a organização do código e superando as variantes da fala que o aluno traz de casa, da comunidade onde vive. Parece uma tarefa fácil, afinal o aluno passa vários anos na escola, porém, esse domínio do código escrito e a compreensão da sua estrutura têm se revelado como um problema aos professores e à escola.

Após a coleta inicial dos textos, a autobiografia, percebemos a ausência de um trabalho sistemático com a ortografia, que se acumulou durante a trajetória escolar até os alunos chegarem ao sexto ano. Isso se deve, em grande parte, a dificuldade em se encontrar materiais que expliquem aos professores como trabalhar com esses desvios, pois, conforme debatemos nessa dissertação, os resultados da educação são reflexo da qualidade, dos investimentos, da estrutura que os meios responsáveis por ela recebem.

Defendemos, durante a construção da Unidade Didática, uma concepção de língua heterogênea, mutável e viva (BAGNO, 2007), na qual só é permitida uma pedagogia de ensino que seja centrado no uso, pois esta prevê as variedades e as aceita (GAGNÉ, 2002).

Por esse motivo, abordamos, na Unidade Didática, o gênero anúncio publicitário, pois, além de ser de circulação expressiva, permite as variedades linguísticas, e é do cotidiano dos alunos. Esses puderam, com o trabalho desenvolvido, aprender sobre o gênero e sua função social, além de reverem algumas regras da Língua Portuguesa, necessárias para a eliminação de dúvidas, a fim de utilizarem a correta grafia das palavras.

Conforme já explicado em outros momentos, a aplicação da Unidade Didática se deu no mês de novembro devido a uma greve dos professores estaduais. Os alunos estavam bastante atarefados, tendo 6 aulas diárias, inclusive aos sábados. Isso também afetou negativamente o comportamento da turma, estando todos agitados e ansiosos; no entanto, conseguimos, apesar das dificuldades, realizar as atividades com a turma e ter uma produção escrita com menos ocorrências do que anteriormente.

Os resultados, conforme apresentados no capítulo da análise, são significativos, pois promoveram a diminuição e eliminação de desvios ortográficos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1988. v.1, p.135-142.

AMARAL, Marisa Porto do. A síncope e a africada alveolar. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Português do Sul do Brasil: Variação Fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 79-96.

ANTUNES, IRANDÉ. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 1/2, n. 31, p. 83-86, jan./dez. 2012.

BARBOSA, Gutemberg Magalhães Oldack. O erro em língua portuguesa – uma questão de atitudes. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 5, n. 29, p. 51-57, jul./dez. 2003.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino do português**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BATTISTI, Elisa; GUZZO, Natália Brambatti. Palatalização das oclusivas alveolares: o caso de Chapecó (SC). In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Português do Sul do Brasil: Variação Fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 97-118.

BATTISTI, Elisa. A redução dos ditongos nasais átonos. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Claudia (Orgs.). **Fonologia e Variação: Recortes do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 183-202.

BISOL, Leda. O alçamento da pretônica sem motivação aparente. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Português do Sul do Brasil: Variação Fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 63-78.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não-padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-79.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. Métodos da alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201- 220, 2010.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2006.

BRESCANCINI, Cláudia Regina. A redução de ditongos decrescentes seguidos por fricativa em coda no açoriano-catarinense. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Português do Sul do Brasil**: Variação Fonológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 31-44.

BUSSE, Sanimar. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. In: **Anais...Goiânia**: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 4, 2013, p. 191-197.

\_\_\_\_\_. **Um Estudo Geossociolinguístico da Fala do Oeste do Paraná**. 2010. 287 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

\_\_\_\_\_. Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Oeste do Paraná/ALERO: uma descrição preliminar do movimento diatópico e diastrático da fala. **SIGNUM: Est. Ling.**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 123-144, jul. 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 20, n. 1, p. 43-58, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e lingüística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos; CAGLIARI, Gladis-Massini. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Sociedade pluridialetoal, variação e ensino da língua materna. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). **Saberes em Português**: ensino e Formação Docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Ensino de Ciências e epistemologia genética. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, v. 06, p. 50-53, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

CARVALHO, Nelly De. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2009.

COLLISCHONN, Gisela; QUEDNAU, Laura Rosane. As laterais variáveis da região Sul. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Português do**

**Sul do Brasil:** Variação Fonológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 128-146.

COLLISCHON, Gisela; A epêntese vocálica no português do Sul do Brasil. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Claudia (Orgs.). **Fonologia e Variação:** Recortes do Português Brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 205-230.

COSTA, Sônia Bastos Borba. Norma Linguística e Ensino de Língua. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). **Saberes em Português:** ensino e Formação Docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. As segmentações não-convencionais da escrita em textos de crianças brasileiras e portuguesas: um estudo sobre prosódia. In: **Anais...** Évora: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2, Évora, 2010. p. 80-96.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Alfa**, São Paulo, v. 01, n. 53, p. 127-148, set./nov., 2009.

ESTEBAN, Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVENSEN, Lars Sigred. A lingüística aplicada a partir de um arcabouço comprincípioscaracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 81-98.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Nestor Jerusalinsky. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde; MOREIRA, Nadja Ribeiro; HIDALGO, Isabel García. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever:** estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-77.

GAGNÉ, Gilles. A norma e o ensino da língua materna. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 163-243.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 2008.

HORA, Dermeval da. **Estudos Sociolinguísticos:** perfil de uma comunidade. João Pessoa: Pallotti, 2004.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51-80.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1993.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, s. n.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 09-14.

\_\_\_\_\_. A formação em linguagem. In: MOLLICA, Maria Cecília (ORG.). **Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 70-79.

\_\_\_\_\_. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília; LOUREIRO, Fernando. Aportes sociolingüísticos à alfabetização. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós Graduação em Letras e Linguística, 23., 2008, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2008, p. 1-12. Disponível em: [http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=969:apoatis\\_soiolioguisttios\\_%C3%A0\\_alfabiltizai%C3%A3o&catid=1:postartigos&Itemid=61](http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=969:apoatis_soiolioguisttios_%C3%A0_alfabiltizai%C3%A3o&catid=1:postartigos&Itemid=61). Acesso em 20 ago. 2015.

MONARETTO, Valéria. Descrição das vibrantes no português do sul do Brasil. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Português do Sul do Brasil: Variação Fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 119-127.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, Artur Gomes de. **O Aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Marco Antônio. Da forma sonora da fala à forma gráfica de escrita: uma análise linguística de alfabetização. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v.16, nº 16, p.5-30, jan./jun. 1989.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 01-13, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PAULI, Valesca Simon. **Interferência fonética de um dialeto alemão na expressão oral e escrita em português**. 2001. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Curso de Pós Graduação em Letras – Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

POSSENTI, Sirio. **Porque (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANDMANN, Antônio. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Fortaleza, v. 25, nº 3, p.211-218, 2000.

SCHWIND, Luiz Carlos. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Claudia (Orgs.). **Fonologia e Variação: Recortes do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 161-182.

SCHWIND, Luiz Carlos; SILVA, Taís Bopp da. Panorama da redução da nasalidade em ditongos átonos finais no português do sul do Brasil. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Português do Sul do Brasil: Variação Fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 15-30.

STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2005.

TASCA, Maria. Variação e mudançado segmento lateral na coda silábica. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Claudia (Orgs.). **Fonologia e Variação: Recortes do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 269-198.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOUGH, Joan. **Talk for Teaching and Learning**. London: Ward Lock Educational, 1979.

VIEIRA, Maria José Blaskovski. As vogais médias átonas nas três capitais do Sul do País. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Português do Sul do Brasil: Variação Fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 70-89.

WEINRECH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

## ANEXO 01: Questionário SAEB 2013. Acesso em 13 dez. 2016.

 Ministério da Educação <b>BRASIL</b> <small>PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA</small>		Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013 <b>QUESTIONÁRIO DO ALUNO</b>		<b>5.º ANO</b> <b>(4.ª SÉRIE)</b> <small>ENSINO FUNDAMENTAL PROVA BRASIL E SAEB</small>
Nome do aluno: XXXXXXXX XXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Escola: XX Município/UF: XX	ID Censo Escolar: 99999999999999999999	Turma: XXXXXXXX Anosériede: 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	1. Qual é o seu sexo? (A) Masculino. (B) Feminino. 2. Como você se considera? (A) Branco(a). (D) Amarelo(a). (B) Pardo(a). (E) Indígena. (C) Preto(a). (F) Não Sei. 3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário? (A) Janeiro. (E) Maio. (I) Setembro. (B) Fevereiro. (F) Junho. (J) Outubro. (C) Março. (G) Julho. (K) Novembro. (D) Abril. (H) Agosto. (L) Dezembro. 4. Qual a sua idade? (A) 8 anos ou menos. (E) 12 anos. (B) 9 anos. (F) 13 anos. (C) 10 anos. (G) 14 anos. (D) 11 anos. (H) 15 anos ou mais. 5. Na sua casa tem televisão em cores? (A) Não tem. (C) Sim, duas. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, uma. (D) Sim, três. 6. Na sua casa tem aparelho de rádio? (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, um. (D) Sim, três. 7. Na sua casa tem videocassete e/ou DVD? (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, um. (D) Sim, três. 8. Na sua casa tem geladeira? (A) Não tem. (C) Sim, duas. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, uma. (D) Sim, três. 9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)? (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, um. (D) Sim, três. 10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira? (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, um. (D) Sim, três. 11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)? (A) Não tem. (C) Sim, duas. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, uma. (D) Sim, três.	12. Na sua casa tem carro? (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, um. (D) Sim, três. 13. Na sua casa tem computador? (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, um. (D) Sim, três. 14. Na sua casa tem banheiro? (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, um. (D) Sim, três. 15. Na sua casa tem quartos para dormir? (A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais. (B) Sim, um. (D) Sim, três. 16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa? (A) Uma, pois moro sozinho(a). (B) Duas. (C) Três. (D) Quatro. (E) Cinco. (F) Seis pessoas ou mais. 17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana? (A) Não. (B) Sim, um(a) empregado(a). (C) Sim, dois(duas) empregados(as). (D) Sim, três empregados(as). (E) Sim, quatro ou mais empregados(as). 18. Você mora com sua mãe? (A) Sim. (B) Não. (C) Não, mas moro com outra mulher responsável por mim. 19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou? (A) Nunca estudou. (B) Não completou a 4.ª série/5.º ano. (C) Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano. (D) Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio. (E) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade. (F) Completou a Faculdade. (G) Não sei.

000000000



831569157563243232

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013  
**PROVA BRASIL / ANEB**  
 QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 5.º ANO (4.ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?

A Sim.  B Não.

21. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?

A Sim.  B Não.

22. Você mora com seu pai?

A Sim.  B Não.  C Não, mas moro com outro homem responsável por mim.

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

A Nunca estudou.  B Não completou a 4.ª série/5.º ano.  C Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.  D Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.  E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.  F Completou a Faculdade.  G Não sei.

24. Seu pai, ou homem responsável por você, sabe ler e escrever?

A Sim.  B Não.

25. Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?

A Sim.  B Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

A Sim.  B Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

A Sim.  B Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

A Sim.  B Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar às aulas?

A Sim.  B Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

A Sim.  B Não.

40. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?

A Menos de 1 hora.  B Entre 1 e 2 horas.  C Mais de 2 horas, até 3 horas.  D Mais de 3 horas.  E Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.

41. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal)?

A Menos de 1 hora.  B Entre 1 e 2 horas.  C Mais de 2 horas, até 3 horas.  D Mais de 3 horas.  E Não faço trabalhos domésticos.

42. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não um salário)?

A Sim.  B Não.

43. Quando você entrou na escola?

A Na creche (0 a 3 anos).  B Na pré-escola (4 a 5 anos).  C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).  D Depois da primeira série.

44. A partir da primeira série ou primeiro ano, em que tipo de escola você estudou?

A Somente em escola pública.  B Somente em escola particular.  C Em escola pública e em escola particular.

45. Você já foi reprovado?

A Não.  B Sim, uma vez.  C Sim, duas vezes ou mais.

46. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

A Não.  B Sim, uma vez.  C Sim, duas vezes ou mais.

47. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

48. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

49. Você faz o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

50. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?

A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

51. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

A Sempre ou quase sempre.  B De vez em quando.  C Nunca ou quase nunca.  D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

Com qual frequência você lê:

	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
32. Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
33. Livros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
34. Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
35. Revistas em quadradinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
36. Notícias na internet (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

Com qual frequência você costuma ir à/ao:

	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
37. Biblioteca.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
38. Cinema.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
39. Espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C



831569157563243232

000000000