



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS –
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

MARIANI VANESSA GOMES

**A ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

CASCAVEL – PR

2018

MARIANI VANESSA GOMES

**A ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

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

Orientador: Prof. Dr. Ciro Damke

CASCADEL – PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Gomes, Mariani Vanessa

A oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental : diálogo entre teoria e prática / Mariani Vanessa Gomes; orientador(a), Ciro Damke, 2018.

131 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Manifestações da linguagem oral na escrita. 2. Variação linguística. 3. Ensino de Língua Portuguesa. I. Damke, Ciro. II. Título.

MARIANI VANESSA GOMES

**A ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

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 *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ciro Damke
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientador

Profa. Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 19 de fevereiro de 2018

*Com todo meu amor, carinho e gratidão, à minha família:
Eva, Ivanir, Lucas, Miguel, Malvina e Dercílio (in memoriam);
Ao meu amor e companheiro Piéry Lois Bonatto.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido força e tranquilidade para a concretização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste, pela oportunidade e pelo conhecimento compartilhado.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida durante a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ciro Damke, por acreditar em mim desde o início, orientando a construção desta dissertação de maneira leve, segura e compreensiva. Obrigada pela paciência, atenção e pelos valiosos ensinamentos.

À Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel e à Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette, pelas valiosas contribuições e sugestões durante o processo de elaboração da pesquisa.

À Profa. Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, por se dispor a participar da banca de defesa.

Aos alunos que contribuíram com suas produções textuais para a realização deste projeto. Obrigada por compartilharem comigo pequenas histórias de suas vidas.

À Kalen Franciele Piano, pelo apoio constante em todos os momentos do mestrado. Meus sinceros agradecimentos pela amizade, companheirismo e disposição em ajudar.

A toda a minha família que sempre me apoiou com muito amor e carinho. Um agradecimento especial para minhas queridas tias Sandra e Ivanete que torceram por mim em cada etapa deste curso.

Ao meu avô, Dercílio Gomes (*in memoriam*), por cuidar de mim desde pequena, ainda que muitas vezes às avessas. Sinto seu carinho, amor e sua presença em todas as minhas conquistas.

À minha avó, Malvina Gomes, minha segunda mãe, amiga e companheira. Serei eternamente grata por toda sua dedicação, seu cuidado e suas orações. Obrigada por seu amor incondicional.

Ao Ivanir Leoblein, por quem tenho uma admiração imensa, pela alegria contagiante, apoio e ajuda em todos os momentos. Obrigada pela presença constante em minha vida nos últimos 15 anos.

À minha amada mãe, Eva Gomes, a quem dedico esta e todas as outras conquistas da minha vida. Me faltam palavras para agradecer o cuidado, a dedicação e o amor que nos transmite todos os dias. Obrigada por sempre confiar em mim, por lutar

incansavelmente para a realização de todos os meus sonhos e, principalmente, por nunca desistir da tarefa árdua de ser mãe e pai ao mesmo tempo.

Ao meu irmão, Lucas Luan Gomes, por quem tenho tanto cuidado e carinho. Palavras não são suficientes para expressar o tamanho do amor que eu sinto por você. A sua existência me realiza de todas as formas.

Ao Miguel Dal´Toé Gomes, meu sobrinho e afilhado, presente lindo que trouxe mais vida e felicidade para nossa família. Seu sorriso motiva e alegra os meus dias.

Ao meu amor, Piéry Lois Bonatto, por toda dedicação, apoio e carinho que jamais imaginei receber e merecer. Obrigada pelos incontáveis conselhos, cuidados e momentos felizes.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Bons professores, como a aranha, sabem que ligações, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde sua casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...

Rubens Alves

GOMES, Mariani Vanessa. **A oralidade na escrita de alunos do Ensino Fundamental**: diálogo entre teoria e prática. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta reflexões envolvendo o tema *Manifestações da linguagem oral na produção escrita de textos e a abordagem da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental*. A partir de estudos já realizados sobre a temática, despontaram-nos alguns questionamentos que se destacaram como norteadores de nossa investigação: Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Como podem ser categorizadas as manifestações da linguagem oral na escrita? Como utilizar as manifestações da linguagem oral na escrita para a abordagem da oralidade em sala de aula? Visando encontrar respostas para essas problematizações, estabelecemos, como objetivo geral, analisar quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com o propósito de refletir sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, analisamos textos escritos do gênero Relato Pessoal produzidos por uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no município de Realeza, PR. Trata-se de uma pesquisa sustentada na teoria sociolinguística, do tipo qualitativa, descritiva e interpretativa-crítica. Como resultado desse processo de investigação, percebemos que os aprendizes apresentam um nível acentuado de dificuldades decorrentes da transferência da fala para a escrita, revelando ainda um desconhecimento das peculiaridades de cada modalidade. Dessa forma, apontamos para a necessidade de ampliar as reflexões, em sala de aula, sobre as relações sistemáticas entre oralidade, escrita e suas influências mútuas.

PALAVRAS-CHAVE: Manifestações da linguagem oral na escrita. Variação linguística. Ensino de Língua Portuguesa.

GOMES, Mariani Vanessa. **La oralidad en la escritura de alumnos de la Enseñanza Fundamental**: diálogo entre teoría y práctica. 2018. 131 f. Disertación (Maestría en Letras) – Universidad Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMEN

Esta investigación presenta reflexiones envolviendo el tema *Manifestaciones del lenguaje oral en la producción escrita de textos y el abordaje de la oralidad en las clases de Lengua Portuguesa de la Enseñanza Fundamental*. A partir de estudios ya realizados sobre la temática, algunos cuestionamientos se destacaron como orientadores de nuestra investigación: ¿Cuáles son las principales manifestaciones del lenguaje oral en la escritura de textos producidos por alumnos del 6° año de la Enseñanza Fundamental? ¿Cómo pueden ser categorizadas las manifestaciones del lenguaje oral en la escritura? ¿Cómo utilizar las manifestaciones del lenguaje oral en la escritura para el abordaje de la oralidad en clases? Con la intención de encontrar respuestas para esas problematizaciones, establecemos, como objetivo general, analizar cuáles son las principales manifestaciones del lenguaje oral en la escritura de textos de alumnos del 6° año de la Enseñanza Fundamental con el propósito de reflexionar sobre la importancia del trabajo con la oralidad en clases. En la perspectiva de alcanzar el objetivo propuesto, analizamos textos escritos del género Relato Personal producidos por una turma de 6° año de la Enseñanza Fundamental de una escuela estadual del municipio de Realeza, PR. Se trata de una investigación sostenida en la teoría sociolingüística, del tipo cualitativa, descriptiva e interpretativa-crítica. Como resultado de ese proceso de investigación, percibimos que los aprendices presentan un nivel acentuado de dificultades decurrentes de la transferencia del habla a la escritura, revelando aún un desconocimiento de las peculiaridades de cada modalidad. De esa forma, apuntamos para la necesidad de ampliar las reflexiones, en las clases, sobre las relaciones sistemáticas entre oralidad, escritura y sus influencias mutuas.

PALABRAS-CLAVE: Manifestaciones del lenguaje oral en la escritura. Variación lingüística. Enseñanza de lengua portuguesa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Realeza – Paraná	27
Figura 2 – Relato Pessoal 1	33
Figura 3 – Relato Pessoal 2	34
Figura 4 – Relato Pessoal 3	35
Figura 5 – Contínuo de urbanização.....	48
Figura 6 – Contínuo oralidade-letramento.....	49
Figura 7 – Contínuo de monitoração estilística.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relato pessoal produzido pela professora pesquisadora.....	30
Quadro 2 – Encaminhamento de produção do gênero relato pessoal no 6º ano do Ensino Fundamental	32
Quadro 3 – Transcrição do relato pessoal 1.....	33
Quadro 4 – Transcrição do relato pessoal 2.....	34
Quadro 5 – Transcrição do relato pessoal 3	35
Quadro 6 – Vogais orais silábicas em posição tônica	70
Quadro 7 – Vogais orais silábicas em posição pretônica.....	70
Quadro 8 – Vogais orais silábicas em postônica não-final.....	71
Quadro 9 – Vogais orais silábicas em posição postônica final.....	71
Quadro 10 – Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição postônica e pretônica	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	21
1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: SOCIOLINGUÍSTICA	21
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	25
1.3 CONTEXTO, SUJEITOS E <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	26
1.4 PROCEDIMENTO DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS	29
2 ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	37
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	37
2.1.1 Língua Portuguesa: uma breve incursão histórica	37
2.1.2 O ensino de Língua Portuguesa em pauta	42
2.1.3 Variação linguística e o ensino de Língua Materna	47
2.2 LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA: ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES PARA A PESQUISA	53
2.2.1 Manifestações da linguagem oral na escrita	58
3 A ORALIDADE DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
3.1 CLASSIFICAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DOS ALUNOS.....	66
3.1.1 Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas categóricas da variedade estudada	67
3.1.1.1 Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal.....	67
3.1.1.2 Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição postônica ou pretônica	69
3.1.2 Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis graduais	72
3.1.2.1 Apagamento do /r/ final nas formas verbais e em substantivos	73
3.1.2.2 Modificação nas normas de concordância da língua padrão.....	75
3.1.2.3 Ditongação	80
3.1.2.4 Despalatalização da sonorante palatal.....	81

3.1.3 Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis descontínuas.....	83
3.1.3.1 Apagamento do ditongo decrescente oral em sílaba final.....	83
3.1.3.2 Apagamento da consoante final //.....	85
3.1.3.3 Ausência de concordância passível de sofrer maior estigmatização.....	85
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FENÔMENOS DECORRENTES DA TRANSFERÊNCIA DOS HÁBITOS DA FALA PARA A ESCRITA E A ABORDAGEM DA ORALIDADE EM SALA DE AULA.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS.....	124
ANEXO A: TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS ANALISADOS.....	124

INTRODUÇÃO

*A maior das realizações é passar a vida fazendo o que importa.
O ensino é importante.
Karen Katarfiasz*

O tema de investigação desta pesquisa – manifestações da linguagem oral na produção escrita de textos e a abordagem da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental (EF) – delineou-se por meio de inquietações que surgiram na graduação, a partir de um estudo crítico-reflexivo sobre o tratamento da oralidade em alguns materiais didáticos de LP do EF. O resultado dessa análise demonstrou que a temática não é tratada de forma adequada, sistemática e cuidadosa, mas de forma superficial, visto que a maioria das atividades não promove o ensino consistente de como a conversação ocorre nos diversos contextos comunicativos em sala de aula. Percebeu-se que o espaço para uma abordagem efetiva da modalidade oral da língua, na escola, ainda é reduzido.

Frente a essa constatação, ao iniciar o projeto de mestrado, a intenção era continuar investigando como se dá a abordagem da oralidade nas aulas de LP do EF e, ao mesmo tempo, trazer contribuições significativas para as discussões sobre oralidade e ensino. Assim, optamos por desenvolver um estudo que focalize as manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 6º ano do EF, com o propósito de refletir sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Diante da possibilidade de explorar o tema de pesquisa aqui apresentado, nesta parte introdutória, discorreremos sobre a relevância da investigação e problematizaremos os motivos que nos levaram à construção da presente dissertação.

Iniciamos frisando que, desde os anos 80 do século XX, o ensino de LP vem sofrendo diversas transformações em termos de revisão de pressupostos e orientações teóricas. Essa reorganização teórica, que sai de uma concepção puramente estruturalista para uma que tenha por foco o caráter interacional da linguagem, resultou em impactos positivos nas escolas brasileiras. Mesmo assim, segundo Bagno (2007), como tudo que é novo, precisa vencer pelo menos dois grandes obstáculos:

(1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino; (2) a falta de formação adequada das professoras para lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português (BAGNO, 2007, p. 28).

Nesse sentido, muitas ações institucionais já foram desenvolvidas com o intuito de fundamentar e reorganizar as práticas de ensino e, atualmente, já é possível documentar na área de formação e capacitação dos professores uma série de ações governamentais que assumiram o discurso de novas concepções teóricas para o ensino de LP. Tais ações resultaram na elaboração e divulgação de documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997; 1998), Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCEs (PARANÁ, 2008), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Consoante aos referenciais supracitados, vários livros, artigos e congressos são publicados e realizados nos diversos setores da sociedade, visando motivar e reorientar a prática docente.

Parece, portanto, não faltar ao professor orientações para a renovação das concepções teóricas de ensino. Todavia, apesar do empenho demonstrado no que tange às mudanças almejadas para a disciplina de LP, ainda é preciso pensar sobre algumas constatações menos positivas acerca de como acontece a atividade pedagógica nas aulas de português. Como exemplo, podemos citar a temática da oralidade que na concepção interacionista, com a contribuição dos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), ganhou um lugar de destaque no ensino, até então voltado apenas para o uso da escrita. Embora seja considerado, nas perspectivas teóricas atuais, eixo fundamental no ensino de LP, estudos revelam que o trabalho com a oralidade em sala de aula “se mostra incipiente e rarefeito, ou até inexistente” (BAUMGÄRTNER, 2015, p. 43).

É preciso considerar, conforme ressaltam Marcuschi e Dionísio (2007), que a escola existe para ensinar a leitura, a escrita e estimular o uso da linguagem (oral e escrita) nas mais variadas situações de uso. No entanto, o aluno, independente da faixa etária, já domina a LP de forma razoável e eficiente quando chega à escola. Isso justifica, de acordo com os autores, que se tenha uma ideia clara dessa competência

oral para partir dela no restante das atividades sobre a língua, inclusive no desenvolvimento da escrita, pois o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, sobretudo no período inicial da alfabetização, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua.

Por ser a fala uma das primeiras atividades do ser humano, ao entrar na escola, a criança utiliza a linguagem conforme as regras próprias de sua variedade, reflexo da comunidade linguística à qual está ligada. Naturalmente, há diferenças entre o modo de falar de uma variedade à outra e, muitas vezes, essas diferenças são consideradas como erros, principalmente, quando são transferidas para a modalidade escrita.

A respeito do assunto, Damke (1988) analisou as interferências orais e escritas provocadas pelo uso de uma variedade do alemão em uma comunidade bilíngue durante o processo de aprendizagem de LP. Em relação à escrita, o autor constatou um índice elevado de interferências do idioma alemão no registro do português de alunos do município de São Paulo Das Missões, Rio Grande do Sul. Em uma de suas conclusões, o autor considera que “as interferências resultantes do alemão como língua materna devem muito mais ser creditados à metodologia inadequada do ensino do português do que propriamente ao conhecimento e uso do alemão” (DAMKE, 1988, p. 295). Dessa forma, o autor chama atenção para uma metodologia diferenciada de ensino para estudantes que aprenderam o alemão como língua materna.

Ao citar esse estudo, buscamos mostrar que, em muitos casos, os chamados “erros de português” são interferências da língua materna na segunda língua (DAMKE, 2006). Isso se confirma quando observamos que as marcas peculiares dos descendentes de alemães, percebidas por Damke (1988), também foram registradas por Souza (2011) ao analisar textos escritos produzidos por alunos de 5º série no município de Terra Roxa, PR.

Além disso, as pesquisas de Gomes (2008), Garcia (2010), Oliveira (2011), Silva (2013), Souza (2014), Corrêa (2015), Matuchaki (2015), Marquardt (2015), Watthier (2016), entre outras, nos mostram que os alunos, independente da faixa etária e do grau de escolarização, transferem para a escrita hábitos da fala. Devemos ter em mente que não se trata apenas de descuidos ou inadequações ortográficas, mas de uma transferência da fala para a escrita, que precisa ser percebida e compreendida por docentes e discentes.

Na sala de aula, como em qualquer outro espaço social, encontramos diversas variações nos usos da língua. Dessa forma, as atitudes da escola e dos professores, no tratamento dessas variações, podem exercer uma grande influência no comportamento de seus aprendizes, visto que a oralidade dos mesmos está intimamente ligada aos aspectos de natureza social, cultural e política. Conforme destaca Bagno (2007), é preciso ter muito cuidado para que o espaço pedagógico não se torne um lugar de discriminação, desrespeito, humilhação e exclusão por meio da linguagem.

Conscientes da importância da linguagem oral no ensino de LP, entendemos que o tratamento da oralidade ao lado da escrita deveria ocorrer naturalmente. Contudo, estudos apontam que o ensino da escrita se destaca de maneira considerável. As próprias DCEs (PARANÁ, 2008) são categóricas ao atestar que, em alguns contextos educacionais, a oralidade não é muito valorizada.

Disso decorre nossa primeira inquietação, pois, embora façamos parte de uma sociedade em que as relações se estabelecem, privilegiadamente, no domínio da escrita, continuamos falando mais do que escrevendo. Entretanto, o peso destas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos valores sociais. Como nos lembram Marcuschi e Dionísio (2007), as posições em relação à oralidade, em algumas situações, se dão de forma simplista, preconceituosa e equivocada. Ainda que documentos oficiais defendam seu ensino, existe uma supremacia atribuída à escrita, que, de modo generalizado, pode trazer consequências estigmatizadoras para certas formas orais.

Posto isto, ao abordar a temática da oralidade como objeto de análise, buscamos contribuir para desconstruir alguns preconceitos decorrentes dos valores sociais relativos que são atribuídos aos diferentes modos de falar. Ao mesmo tempo, considerar a oralidade como um passo relevante e sistemático na aprendizagem e aprimoramento da escrita permite compreender as relações sistemáticas entre oralidade, escrita e suas inegáveis influências mútuas (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007).

Ante o exposto, em nosso estudo, pretendemos encontrar respostas para os seguintes questionamentos: Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Como podem ser categorizadas as manifestações da linguagem oral na escrita? Como

utilizar as manifestações da linguagem oral na escrita para o trabalho com a oralidade em sala de aula?

Diante das perguntas que pretendemos responder, reiteramos o objetivo geral da pesquisa, o qual consiste em analisar quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com o propósito de refletir sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula. Para atingir os propósitos da análise, desdobramos o objetivo geral nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental;
- b) Analisar como podem ser categorizadas as manifestações da linguagem oral na escrita;
- c) Refletir sobre como utilizar as manifestações da linguagem oral na escrita para o trabalho com a oralidade em sala de aula.

Na sequência, tendo em vista os objetivos citados, justificamos teoricamente o interesse em abordar a oralidade nas aulas de LP, especificamente, por meio da produção textual escrita.

Primeiramente, ao delimitarmos o tema da pesquisa, levamos em consideração as diversas propostas que enfatizam a necessidade de um ensino de língua que se fundamente no que é, de fato, relevante para a vida dos estudantes em sociedade. Como assinala Bagno (2007), o domínio ágil e competente da leitura e da escrita são fatores importantes para que os estudantes possam se inserir de pleno direito na cultura letrada que caracteriza a nossa sociedade atual. Todavia, para o autor, ao lado do desenvolvimento da leitura e da escrita, é importante promover a reflexão sobre as normas linguísticas que fazem a língua funcionar como funciona. Afinal, os saberes sobre a língua fazem parte da nossa tradição cultural (BAGNO, 2007, p. 194).

Com base nessa perspectiva, a partir das necessidades reais detectadas nas produções textuais escritas, poderemos propor reflexões sobre o funcionamento da LP, principalmente sobre os fenômenos da variação e da mudança linguística. Dessa forma, esperamos mostrar que, ao refletir sobre a linguagem oral, o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com as mais diversas manifestações da língua, conscientizando-se de que não existe uma maneira de falar que seja melhor ou pior, mas que todas as formas são importantes e fundamentais dentro do processo de

interação, o que justifica a necessidade de saber em quais momentos se deve utilizar uma forma ou outra, tanto na fala quanto na escrita.

Levando em consideração as discussões realizadas até o momento, constituímos o nosso *corpus* de análise a partir de textos escritos do gênero relato pessoal produzidos por uma turma de 6º ano do EF, em uma escola estadual do município de Realeza, Paraná. Justificamos a escolha dessa fase de escolarização por ser uma série que recebe crianças de aproximadamente oito escolas municipais, fator que resulta em uma heterogeneidade muito grande em relação aos conhecimentos adquiridos sobre a oralidade e a escrita. Além disso, é uma turma que inicia o segmento do EF, portanto, os resultados obtidos por meio de investigações como esta poderão ser analisados, ampliados e trabalhados durante o percurso até o 9º ano.

Após a coleta do *corpus*, realizamos uma análise qualitativa buscando identificar, descrever, categorizar e interpretar as manifestações da linguagem oral encontradas nas produções escritas. A partir dos conhecimentos prévios sobre a oralidade dos educandos, os professores podem desenvolver atividades que contribuam significativamente para que os mesmos ampliem sua competência no uso da linguagem oral, que refletirá também no uso escrito da LP.

Para melhor organização da dissertação, estruturamos o texto em três capítulos, além desta parte introdutória. No primeiro, discorreremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, a qual se constitui como qualitativa-interpretativista e de viés descritivo, fundamentada teoricamente nos postulados da Sociolinguística. Descrevemos, ainda, a coleta do *corpus*, o contexto e os sujeitos envolvidos no trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos discussões sobre os pressupostos teóricos para o ensino de LP, para, na sequência, refletir sobre as especificidades da linguagem oral e da linguagem escrita e, por fim, trazemos discussões sobre as manifestações da oralidade na escrita.

No terceiro capítulo, descrevemos, classificamos, analisamos e tecemos considerações sobre os dados coletados por meio de textos escritos produzidos por alunos do 6º ano do EF, a fim de identificar as marcas da linguagem oral na escrita e refletir sobre a oralidade nas aulas de LP. Em seguida, com base na análise dos dados e andamento da pesquisa, tecemos as considerações finais.

1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a “degustar” o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana.
Irândé Antunes

Neste capítulo, refletimos acerca dos aspectos teórico-metodológicos utilizados para a realização desta dissertação. Levando em consideração o objetivo geral da pesquisa – analisar quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com o propósito de refletir sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula – optamos por desenvolver um estudo baseado nos postulados da Sociolinguística. Posto isto, inicialmente discorreremos sobre alguns aspectos dessa área que interessam para o entendimento do nosso texto. Em seguida, apresentamos as características da pesquisa, o *corpus*, o contexto e os sujeitos que contribuíram para a investigação. Por fim, descrevemos as técnicas de coletas e de geração dos dados.

1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: SOCIOLINGUÍSTICA

O objetivo desta seção é abordar alguns aspectos teóricos da Sociolinguística, uma corrente que despontou nos Estados Unidos nos anos 60 do século XX, tendo como principal expoente Willian Labov.

Para compreender melhor os pressupostos teóricos dessa área, ressaltamos que, pelo menos até a década de 1960, o estruturalismo e o gerativismo foram as duas abordagens teóricas de maior projeção na linguística. Tanto a abordagem estruturalista quanto a gerativista tratavam de aspectos cognitivos, porém não incluíam em seus estudos a variação, por considerar a língua como uma realidade abstrata e desvinculada dos fatores históricos e sociais. Em virtude disso, vários linguistas, insatisfeitos com os modelos existentes que afastavam o objeto da linguística da realização da língua e de suas diversas manifestações, procuraram

outros caminhos. Como abordam Calvet (2002), Alkmim (2003) e Cezario e Votre (2009), entre outros, um desses caminhos culminou com o surgimento da Sociolinguística.

Bortoni-Ricardo (2014) relata que, muito antes da década de 60, vários linguistas já desenvolviam em seus trabalhos teorias de cunho sociolinguístico, levando em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas. No entanto, percebemos nas narrativas de Calvet (2002), Alkmim (2003), Cezario e Votre (2009) que o termo “Sociolinguística” se consolidou somente em 1964, quando, por iniciativa de William Bright, vinte e cinco pesquisadores se reuniram na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) para uma conferência.

Os trabalhos apresentados na conferência *The Dimensions of Sociolinguistics*, de William Bright, foram publicados sob o título de *Sociolinguistics*. Bright (1974), encarregado de organizar e publicar os trabalhos apresentados, percebeu, ainda em sua introdução, a dificuldade de definir a Sociolinguística com precisão, considerando que os estudos desta área dizem respeito às relações entre linguagem e sociedade. Para Bright (1974), “uma das maiores tarefas da Sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas” (BRIGHT, 1974, p. 18).

William Labov, um dos autores que participou do evento na UCLA, tem sido considerado um dos principais representantes da Sociolinguística. As pesquisas realizadas pelo autor sobre o inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard, no estado de Massachusetts (Estados Unidos), sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque, sobre o inglês vernáculo dos adolescentes negros do Harlem e sobre os estudos sociolinguísticos da Filadélfia, entre outros, influenciaram os estudos sociolinguísticos. Nas palavras de Tarallo (1986), foi William Labov quem mais veementemente insistiu na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada (TARALLO, 1986, p. 07).

De acordo com os estudos de Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013), o surgimento da Sociolinguística nos Estados Unidos foi motivado pela preocupação de estudiosos da linguagem com o fraco desempenho de crianças pobres, particularmente crianças negras. Para esses estudiosos, entre eles Labov (1972), a escola ignorava a fala dos alunos e os alunos tinham dificuldade de entender e assimilar a fala da escola. Diante

disso, a Sociolinguística, enquanto disciplina, comprometeu-se a lutar pelo respeito às diferenças linguísticas e as descrever cientificamente (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013).

Como explicam as autoras, quase todos os trabalhos acadêmicos desenvolvidos na fase inicial da Sociolinguística apresentavam análises contrastivas, indicando as regras de fonologia e gramática que diferiam entre as variedades do inglês. A preocupação principal era com o desempenho escolar das crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais. Desde então, um dos objetivos tem sido construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla e a expansão de sua competência.

No Brasil, após várias décadas de pesquisas na área, também contamos com muitos trabalhos sobre as diferenças entre a variedade padrão da língua e variedades faladas em grupos sociais mais isolados, de cultura predominantemente oral. No entanto, a Sociolinguística no Brasil trilhou um caminho bem específico:

Considerando o forte estigma que sofrem as variedades populares no Brasil, mais produtivas nos grupos sociais de baixa escolaridade, os especialistas deram principal ênfase ao fato de que as variantes não padrão de uma regra variável não são erros linguísticos, são somente formas diferentes da variante de prestígio (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 46).

Para as mesmas autoras, a Sociolinguística é um dos ramos dos estudos linguísticos que mais se desenvolveu no Brasil. Diversos pesquisadores têm assimilado pressupostos dessa disciplina, especialmente quando se dedicam a trabalhos relacionados a problemas educacionais. Possivelmente, é uma das áreas de estudos linguísticos que mais tem contribuído com a educação das minorias socioeconômicas, em comunidades monolíngues no Brasil e em outros países.

É interessante destacar que, nas sociedades modernas, conforme sublinha Bortoni-Ricardo (2005), os valores associados à norma linguística de prestígio são ainda mais arraigados e persistentes que outros, de natureza ética, moral e estética. Com isso, “qualquer posição que coloque ou pareça colocar em risco a pureza e a propriedade do idioma pátrio será sempre recebida no mínimo com perplexidade, quando não com veemente resistência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 13).

Essa visão de língua homogênea resulta em diversas dificuldades no ensino de LP, porquanto, muitas vezes, os professores acabam considerando as variedades linguísticas como “erros”. Lembramos que a Sociolinguística rejeita a ideia de “erros” no vocabulário dos falantes nativos de uma língua, pois, para essa ciência:

[...] tudo aquilo que na sociedade é visto como erro na fala das pessoas, na visão da sociolinguística é tido como uma inadequação, ou seja, um evento ou ato de fala que não atende às expectativas do ouvinte em função dos papéis sociais de um e de outro (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 46).

Percebe-se, então, que alguns questionamentos no ensino se tornam comuns, como por exemplo: se as variantes não padrão são apenas formas diferentes de falar, é necessário corrigir os alunos que as usam? Como o professor deve agir diante dos “erros” considerados pela sociedade? E na escrita? É necessário aceitar tudo o que os alunos escrevem? Como lidar com as manifestações da linguagem oral na escrita?

Devido a esses questionamentos e outros diversos que permeiam o ensino, consideramos necessário o estudo da variação linguística na escola. A variação não pode mais ser vista como uma deficiência na língua, mas como um recurso posto à disposição dos falantes. Escola, professores e alunos precisam estar conscientes de que existem diferentes formas de falar e que essas diferenças se associam a valores sociossimbólicos e culturais distintos. Aprender na escola que existem diversos modos de falar e que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias é um passo importante na formação de nossos jovens (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013).

Dessa maneira, levando em consideração que “o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social” (ALKMIM, 2003, p. 31), buscamos apoio nessa área para analisar as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por uma turma de 6º ano do EF, bem como para refletir sobre a importância da oralidade no ensino de LP. Por entender que a escola não deve ignorar as diferenças linguísticas, ao desenvolver esta pesquisa, estamos contribuindo para desconstruir algumas visões equivocadas e preconceituosas existentes no ensino da linguagem, principalmente, sobre a diversidade e mudança linguística.

Tendo exposto algumas informações sobre os postulados da Sociolinguística, na próxima seção, trazemos breves descrições sobre a pesquisa qualitativa-

interpretativista de viés descritivo.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa que procura identificar, descrever e analisar desvios ortográficos influenciados pela oralidade a partir de dados de textos escritos do gênero relato pessoal. Além de verificar a influência da fala na escrita, o trabalho apresenta algumas reflexões sobre a abordagem da oralidade em sala de aula. Em razão disso, essa análise qualitativa tem como características principais: ser descritiva, pois foram feitas descrições minuciosas das manifestações da linguagem oral que mais apareceram nos relatos produzidos pelos alunos; e ser interpretativa, já que, após a classificação dos dados coletados, refletimos e tecemos considerações sobre as possibilidades que levaram o aluno a registrar alguns hábitos da fala na escrita.

Em síntese, nosso trabalho é sustentado pelo paradigma da pesquisa qualitativo-interpretativista de viés descritivo. Por pesquisa qualitativa, podemos considerar “qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação [...]” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 124) e que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Normalmente ligado à pesquisa qualitativa, o método descritivo visa a uma “descrição rica e densa do fenômeno estudado” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 181). Sobre a denominação interpretativismo, Bortoni-Ricardo (2008) ressalta o fato do “compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Considerando os objetivos especificados para este estudo, não podemos deixar de ressaltar a perspectiva educacional da pesquisa qualitativa, a qual, para Sandin Esteban (2010):

[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos e sociais, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 127).

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2008) descreve que o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio na área da pesquisa educacional. Apesar disso, as escolas, especialmente as salas de aula, vêm provando que são espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

Os demais fatores atrelados à pesquisa qualitativa – contexto, *corpus*, sujeitos e procedimentos de coleta de dados da pesquisa – serão explicitados nas próximas seções.

1.3 CONTEXTO, SUJEITOS E *CORPUS* DA PESQUISA

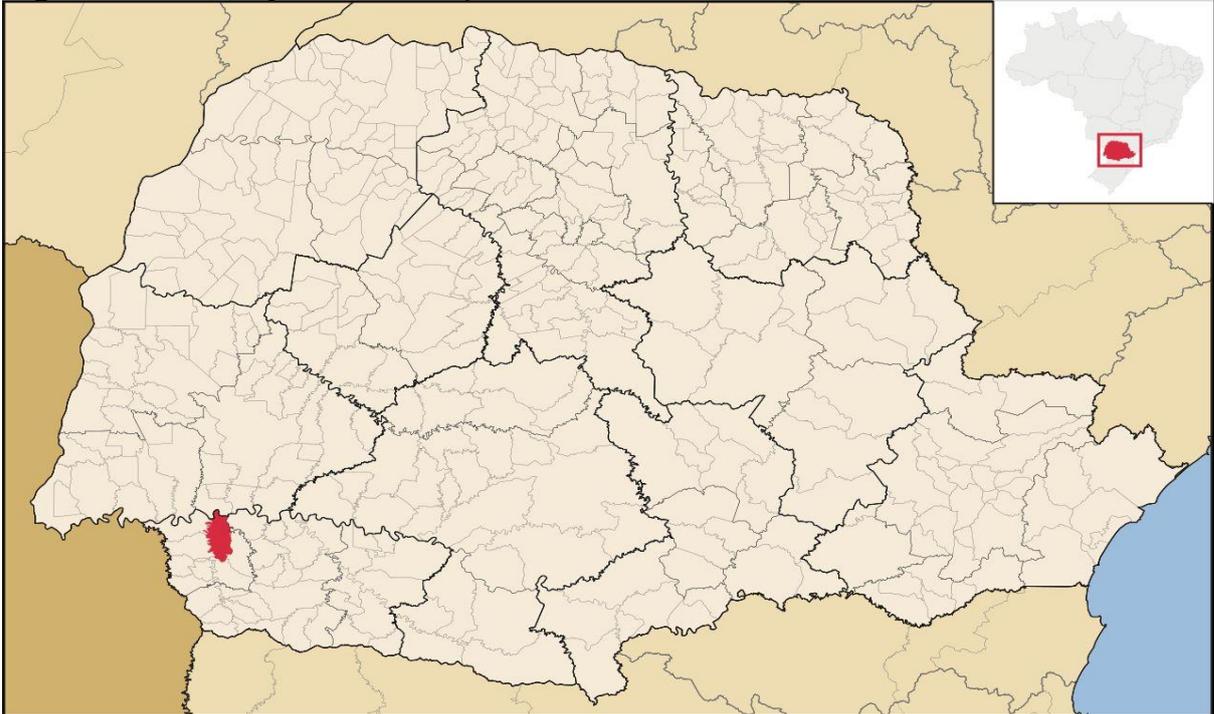
As produções textuais escritas que constituíram o *corpus* da pesquisa foram coletadas em uma escola pública de Ensino Fundamental, no município de Realeza, Paraná. Portanto, antes de descrever a instituição escolar, os sujeitos e o *corpus* da pesquisa, apresentamos algumas informações sobre o município, pois são dados que podem auxiliar na compreensão do perfil geossociolinguístico da comunidade e, conseqüentemente, na compreensão das hipóteses que o aluno elabora para o registro escrito.

A cidade de Realeza, de acordo com dados do IBGE 2016, possui uma população de 17.068 habitantes. Situada na região sudoeste do Paraná, a ocupação da área do atual município deu-se em função do extrativismo da madeira e o desenvolvimento acelerou-se após a instalação de uma indústria madeireira – Indústria Cazaca Ltda.

Neis (1995), no caderno intitulado *Realeza Origens e Formação do Município (1995)*, divide a história desenvolvimentista de Realeza em dois períodos importantes: antes e depois de 1960. Segundo o autor, após o término do conflito de 1957, entre os posseiros e os jagunços da companhia Clevelândia Industrial Territorial Ltda. (CITLA), famílias vindas de regiões agrícolas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina fixaram residência nas terras realezenses.

Até o ano de 1960, as duas principais atividades econômicas eram o extrativismo e a pecuária. A partir de 1960, o início das atividades madeireiras (com a instalação da Indústria Cazaca LTDA) contribuiu para a fundação de uma nova cidade.

Figura 1: Localização do município de Realeza - Paraná



Fonte: Prefeitura Municipal de Realeza

Conforme Neis (1995), no processo histórico brasileiro de descobrimento e ocupação, a fundação de vilas e cidades era em torno de capelas. A capela erguida pelos colonizadores era o fator principal para o surgimento de uma vila ou de um povoado. No caso de Realeza, o começo do povoamento deu-se em torno do núcleo de casas da Indústria Madeireira Cazaca.

No processo de formação de Realeza, ainda segundo Neis (1995), a corrente migratória predominante é oriunda de Erechim, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Frederico Westphalen e outros redutos de colonização italiana. Mas não podemos deixar de ressaltar que para essa região também vieram descendentes de alemães e poloneses, fundando cidades vizinhas como Santa Izabel e Capanema.

As manifestações culturais existentes no município revelam muito a integração cultural que ocorreu entre a cultura italiana e gaúcha. A exemplo, todo ano acontece na cidade o Jantar Italiano, evento que tem como objetivo homenagear as origens do município. No Centro de Tradições Gaúchas, CTG Sinuelo da Saudade, também são realizados vários eventos típicos durante o ano, justificando a perseverança dos costumes dos colonizadores.

Aliada às mais diversas formas de manifestações culturais, está a língua falada por esses povos que firmaram suas raízes em Realeza, ressaltando as características próprias de sua identidade. Para Damke (1998), desde tempos remotos o homem se ocupou com os aspectos ligados à construção e preservação de sua identidade. O autor destaca que:

[...] os dois enfoques, a variação linguística e a construção do próprio falante, estão estritamente ligados um ao outro. Não se pode falar em língua, variação linguística, sem que esteja ligada à identidade do próprio falante. Por outro lado, também não é possível falar em construção do sujeito ou da identidade do indivíduo, sem se falar também da identidade étnica, do aspecto cultural, e portanto também, da própria identidade linguística (DAMKE, 1998, p. 20).

Dessa forma, sabendo que a língua é parte integrante do ser humano (DAMKE, 1998), a tendência é que a língua tenha sido preservada pelos colonizadores juntamente com as suas identidades de origem. Sendo assim, o município de Realeza apresenta muitos traços culturais e linguísticos de seus colonizadores (italianos e alemães, em sua maioria) que são transmitidos de geração para geração.

Atualmente, as principais atividades econômicas do município giram em torno da agricultura e de pequenos comércios. A instalação de um *campus* da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, em 2010, tem contribuído para o crescimento significativo da cidade. Podemos dizer que, no momento, a população se encontra extremamente diversificada, oriunda de vários lugares do Brasil. Posto isto, evidenciamos questões que nos levam a pensar sobre a diversidade linguística presente na cidade, bem como suas especificidades voltadas para o aprendizado de LP na escola.

Sobre a instituição onde os textos foram coletados, destacamos que está localizada na zona urbana do município e possui uma localização privilegiada em relação ao centro da cidade. Com sede própria e mantida pelo Governo do Estado do Paraná, a escola oferta curso na modalidade de Ensino Fundamental de 6º a 9º ano, com 24 turmas distribuídas em dois turnos – matutino e vespertino – perfazendo um total aproximado de 500 alunos.

Com base nos dados obtidos no estabelecimento escolar, a população atendida é heterogênea, sendo do centro da cidade, dos bairros arredores e zona rural,

apresentando característica socioeconômica média/baixa, prevalecendo a classe baixa. A maioria dos alunos são filhos de domésticas, trabalhadores rurais, operários de pequenas indústrias e desempregados. Essas características são importantes para conhecermos um pouco da realidade dos sujeitos que contribuíram para a pesquisa com seus relatos pessoais.

A escolha por essa escola deu-se, em primeiro lugar, por visualizarmos a aceitabilidade por parte dos gestores e professores que sempre se mostraram propensos em colaborar com as atividades de pesquisa desenvolvidas no município. Em segundo lugar, como já mencionado, a instituição atende uma população heterogênea, fator que contribuiu para a análise em questão, uma vez que muitas das transferências da linguagem oral para a escrita se justificam em função do contexto social.

A turma que produziu os relatos pessoais escritos, intitulada 6° ano B, é composta por 30 alunos, com idades que variam entre 10 e 12 anos, residentes em bairros diversos e zona rural da cidade. Dos 30 alunos matriculados, 28 estavam presentes na aula destinada à geração do *corpus* da pesquisa – 15 meninos e 13 meninas – totalizando 28 produções textuais para constituir a análise.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo uma série que inicia o segmento do EF (anos finais), o estudo se torna relevante, pois abre espaço para futuras análises, como, por exemplo, se as marcas orais na escrita se mantêm no último ano (9° ano) do EF.

Na próxima seção, descrevemos os procedimentos de coleta e geração de dados da pesquisa, trazendo mais algumas informações sobre o nosso *corpus* de análise.

1.4 PROCEDIMENTO DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS

Como já mencionado, o nosso *corpus* de pesquisa foi constituído a partir de 28 textos produzidos por alunos do 6° ano do Ensino Fundamental. A coleta dos dados foi realizada pela pesquisadora deste estudo e consistiu na aplicação de uma proposta de produção textual do gênero relato pessoal. Justificamos a escolha do gênero por se tratar de um conteúdo já estudado pelos alunos. Em virtude do número de aulas agendadas para o desenvolvimento da atividade (02 horas aula), a escolha de um

gênero ainda não conhecido pela turma poderia resultar em dificuldades na aplicação da proposta.

Ainda sobre o relato pessoal, destacamos que a característica principal do gênero consiste no relato das experiências vividas. Para Tarallo (1986), “o estudo de narrativas de experiência pessoal tem demonstrado que, ao relatá-las, o informante está tão envolvido emocionalmente com *o que* relata que presta o mínimo de atenção ao *como*” (TARALLO, 1986, p. 22). Nesse sentido, o relato pessoal, por ser uma narrativa sobre algum fato vivenciado pelo aprendiz, pode apresentar menor grau de monitoramento.

Ao propor a atividade de produção textual aos alunos, levamos em consideração que, em sala de aula, o direcionamento das atividades com a escrita interfere de forma significativa nos resultados obtidos. Segundo as DCEs (PARANÁ, 2008), o exercício da escrita “leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas” (PARANÁ, 2008, p. 68). Assim, a atividade escrita nada mais é do que uma forma de manifestação verbal das ideias, é uma maneira de atuar e interagir no mundo.

Como nos lembra Antunes (2003), a linguagem escrita, assim como toda atividade interativa, implica em uma relação entre duas ou mais pessoas. Sabendo disso, pensamos em promover uma aula com situações reais de uso da língua, de modo que os alunos pudessem interagir com um interlocutor real, não resultando apenas em uma produção para ser corrigida pelo professor.

Buscando promover, portanto, uma situação real de interação por meio da escrita, entregamos para a turma um relato pessoal – produzido pela pesquisadora deste estudo – acerca de experiências vividas em festivais de poesias promovidos pela escola pesquisada. Posteriormente, a turma também escreveu um relato contando algo para a professora pesquisadora, resultando em uma troca de histórias vividas.

Segue o relato apresentado para a turma:

Quadro 1: Relato pessoal produzido pela professora pesquisadora

Primeiro Festival de Poesias da Escola _____

Eu sou a professora Mariani Vanessa Gomes, tenho 25 anos e moro em Realeza desde que nasci. Atualmente, moro com minha mãe, meu padrasto, minha vó e meu irmão em um bairro próximo ao centro da cidade. Gosto muito de viver nesse lugar, acho a cidade linda e as pessoas são acolhedoras.

Em Realeza, trabalho como professora de Português há quase cinco anos e amo essa profissão. Seguir essa carreira é um sonho que tinha desde quando iniciei os estudos no Ensino Fundamental, na Escola _____.

Tudo começou quando eu estava em uma aula de Língua Portuguesa, minha professora entrou na sala anunciando uma grande novidade, aconteceria na escola o 1º Festival de Poesias. Lembro que fiquei muito empolgada com a ideia de participar, decorei o poema “Canção do Exílio” do autor Gonçalves Dias e, depois de muito ensaio, conquistei o primeiro lugar no dia do evento. Senti uma felicidade sem explicação!

Nos anos seguintes, continuei participando dos festivais, declamava e também produzia poesias. Vieram outros prêmios, alguns em primeiro, outros em terceiro lugar, às vezes não me classificava, mas o importante é que eu tinha me apaixonado pela poesia, leitura e, principalmente, pelas aulas de Língua Portuguesa.

Ainda guardo com carinho o troféu que conquistei em minha primeira participação no festival de poesias, pois foi a partir desse acontecimento que comecei a ter pequenos sonhos, hoje, já realizados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao entregar aos estudantes esse relato, procuramos promover novamente o contato com o gênero discursivo em questão, já que o mesmo havia sido trabalhado em sala pela professora regente. Também aproveitamos para nos aproximar da turma, visto que nos apresentamos e relatamos acontecimentos vinculados a um evento muito conhecido na instituição, o festival de poesias. Os estudantes, inclusive, estavam se preparando para o festival que aconteceria em breve. Tendo em vista que os alunos também produziram seus relatos pessoais, estimulamos a escrita do texto a partir da discussão do nosso relato.

Após a leitura do texto, houve um momento de interação com a sala que se mostrou empolgada em relatar histórias sobre concursos de declamações de poesias dos quais também já haviam participado. Consideramos o momento propício para fazer algumas revisões e reflexões sobre o gênero relato pessoal, como, por exemplo, os objetivos da escrita, os interlocutores, situações de interação, suporte, circulação social, entre outras características do gênero. Depois dessa breve exploração, encaminhamos a proposta de produção escrita com o seguinte enunciado:

Quadro 2: Encaminhamento de produção do gênero relato pessoal no 6º ano do Ensino Fundamental

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 6º ANO

NOME: _____

DATA: ____/____/2017.

Nesta aula, você leu um **RELATO PESSOAL** escrito pela professora. Agora, chegou a sua vez! Nas linhas abaixo, elabore um relato pessoal sobre um fato ou alguma experiência que tenha sido significativa para você e que possa ser interessante compartilhar com a professora e com os colegas. Pode ser o relato de uma viagem, de uma aventura que você viveu, de uma situação engraçada da qual participou, de um passeio em um lugar diferente, de uma brincadeira da infância, de um jogo com os amigos – o importante é que seja um fato que tenha vivenciado e que, por algum motivo, tenha ficado em sua memória.

Lembre-se de que o relato pessoal não é um texto de ficção, portanto você deve ater-se aos fatos como eles aconteceram.

Bom Trabalho!

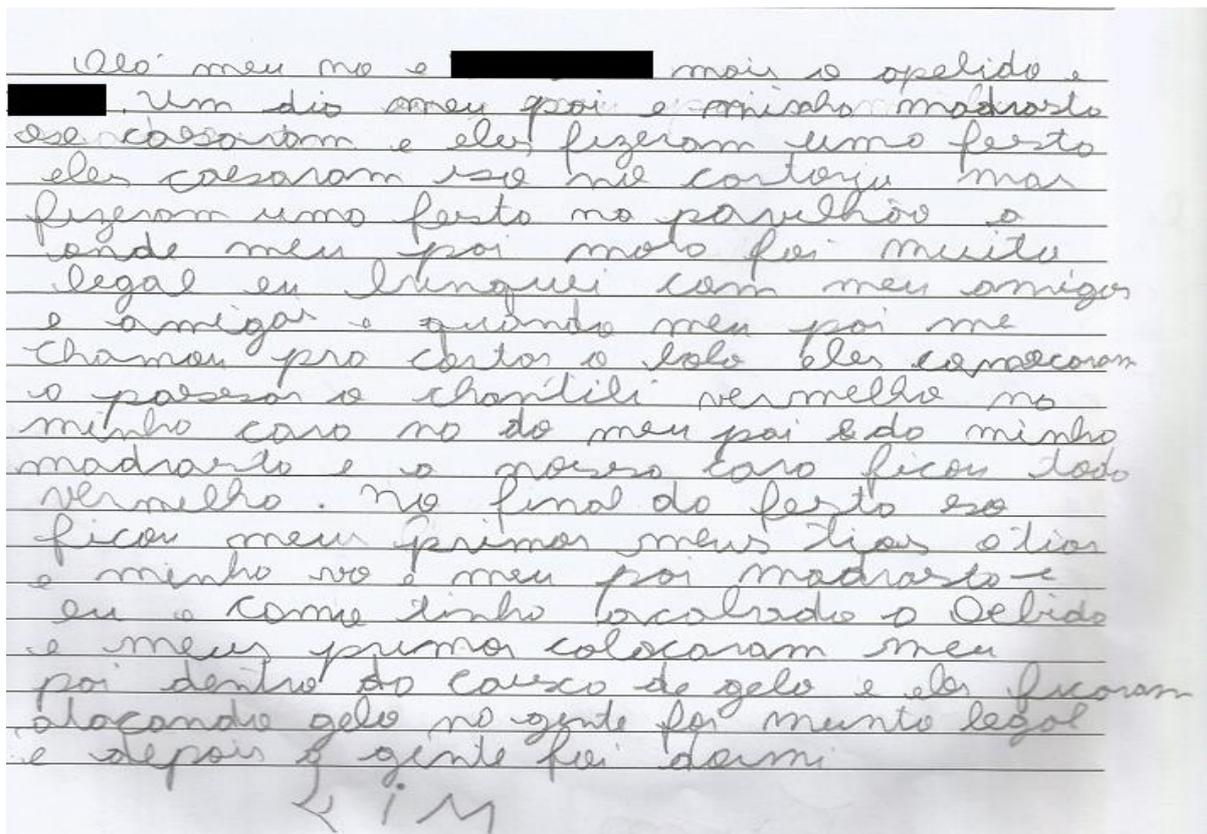
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Todos os alunos presentes realizaram a atividade e se mostraram dispostos em relatar uma história, do mesmo modo como a professora havia feito. Vários discentes nos contaram sobre participações em eventos de declamação e produção de poesia. A grande maioria, assim como no exemplo entregue a eles, se apresentou no início do texto, nos fornecendo algumas informações pessoais.

Em acordo com a professora da turma, todos os resultados obtidos nesta dissertação serão encaminhados à instituição. Desse modo, a escola poderá acompanhar os dados coletados e refletir sobre os diagnósticos obtidos.

Com o propósito de propiciar uma visão mais clara do nosso *corpus* de pesquisa, separamos alguns exemplos de textos produzidos pelos alunos:

Figura 2: Relato Pessoal 1



Fonte: Dados gerados pela pesquisa.

Quadro 3: Transcrição do relato pessoal 1

Olá meu no e _____ mais o apelido e _____. Um dia meu pai e minha madrasta se casaram e eles fizeram uma festa eles casaram só no cartório mas fizeram uma festa no pavilhão a onde meu pai mora foi muito legal eu brinquei com meus amigos e amigas e quando meu pai me chamou para cortar o bolo eles começaram a passar o chantili vermelho na minha cara na do meu pai e da minha madrasta e a nossa cara ficou toda vermelha. No final da festa só ficou meus primos meus tios e tias e minha vo e meu pai madrasta e eu como tinha acabado a bebida

e meus primos colocaram meu pai dentro da caixa de gelo e eles ficaram atacando gelo na gente foi munto legal e depois a gente foi dormi. Fim

Fonte: Transcrito pela pesquisadora.

Figura 3: Relato pessoal 2

Eu sou a aluna [redacted], tenho 10 anos eu moro com meu pai, minha mãe e meu irmão no Bairro São Jose Adoro morar no meu bairro, moro em Realeza des de meus 2 meses de vida adoro Realeza e pretendo morar aqui até eu falecer.

Meu sonho é ir pra Disne eu espero realizar meu sonho. eu nunca fui na praia mas eu sei que um dia vou ir. Tenho dois irmãos um irmãos de 17 anos e uma irmã de 27 anos eu quero ser advogada ou veterinaria. Quero fazer faculdade é o que meus pais sonham pra mim adoro a aula de Portugues

Fonte: Dados gerados pela pesquisa.

Quadro 4: Transcrição do relato pessoal 2

Eu sou a aluna _____, tenho 10 anos eu moro com meu pai, minha mãe e meu irmão no Bairro São Jose Adoro morar no meu bairro, moro em Realeza des de meus 2 meses de vida adoro Realeza e pretendo morar aqui até eu falecer.

Meu sonho é ir pra Disne eu espero realizar meu sonho. Eu nunca fui na praia mas eu sei que um dia vou ir, Tenho dois irmãos um irmãos de 17 anos e uma irmã de 27 anos eu quero ser advogada ou veterinaria. Quero fazer faculdade é o que meus pais sonham pra mim adoro a aula de Portugues.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora.

Figura 4: Relato pessoal 3

Meu nome é [REDACTED] Tenho 12 anos moro des que nasci em Realeza eu sofri um acidente de carro eu adoro Educação Física eu moro com os meus pai e irmão é hoje a gente foi na casa da cultura a mahã eu vou ficar só ca a minha mãe e o irmão o meu pai vai trabalhar lá Comprere eu não vou ver ele eu quero ser professora de Educação Física eu fui muito bem o ano passado e esse ano quero ir muito bem para passar de ano.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa.

Quadro 5: Transcrição do relato pessoal 3

Meu nome é _____ tenho 12 anos noro des que nasci em Realeza eu sofri um acidente de carro eu adoro Educação Física eu moro com os meus pai e irmão é hoje a gente foi na casa da cultura a mahã eu vou ficar só ca a minha mãe e o irmão o meu pai vai trabalhar lá Amprere eu não vou ver ele eu quero ser professora de Educação Física eu fui muito bem o ao passado e ece ano quero ir muito bem para passar de ano.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora.

Nos exemplos apresentados, assim como nos demais textos analisados, logo percebemos que a linguagem oral influencia no ato da escrita dos educandos, principalmente, quando o gênero permite uma escrita mais espontânea, como no caso do relato pessoal. Nos deparamos, como podemos visualizar nos textos, com narrativas desenvolvidas em parágrafos extensos e sem o uso devido da pontuação.

Além disso, de imediato, também percebemos ocorrências que envolvem: a dificuldade dos alunos na representação de sons, já que uma letra pode apresentar diferentes sons, dependendo da palavra em que aparece; ausência de concordância verbal e nominal; ditongação; queda do /r/ no final das formas verbais; concordância com variação na vogal temática; uso das formas orais **ta**, **tava**, **to** e **vo** no lugar de

está, estava estou e vou; neutralização das vogais anteriores e posteriores; marcadores conversacionais; uso das expressões **e**, **daí**, **aí** como elementos que fazem ligação dentro dos textos; junção de palavras na escrita; segmentação incorreta; entre outras ocorrências que serão discutidas posteriormente.

Com o *corpus* da pesquisa em mãos, nos dedicamos a identificar as interferências da linguagem oral na escrita que apareceram com frequência e descrevê-las. Elaboramos, também, algumas categorias para análise que serão exploradas no capítulo a seguir.

2 ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em 'Língua Portuguesa' está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.
PCNs (BRASIL, 1998)

O presente capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, explicitamos os pressupostos teóricos para o ensino de LP. Para tanto, trazemos uma breve incursão histórica sobre a disciplina, apresentamos as concepções de linguagem que permeiam os estudos linguísticos, discutimos sobre o ensino de LP atualmente e abordamos a relação entre os estudos da variação linguística e o ensino de língua materna. Na segunda parte, tratamos das relações entre oralidade e escrita, conceituando teoricamente as duas modalidades e ressaltando suas especificidades. Por fim, discorreremos sobre a interferência da linguagem oral na escrita e elencamos categorias de análise para a descrição e classificação das marcas orais transferidas para a escrita.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Buscando compreender os pressupostos teóricos para o ensino de LP, tomamos, como ponto de partida, o processo histórico de constituição dessa disciplina na esfera escolar. Para isso, utilizamos os estudos de Soares (2004), das DCEs (PARANÁ, 2008) e de Rodrigues (2007). Mesmo que apresentada de forma breve, a incursão histórica do ensino de LP serve de apoio para a compreensão das discussões que se estabelecem no ensino de LP atualmente.

2.1.1 Língua Portuguesa: uma breve incursão histórica

Segundo Soares (2004), a inclusão da disciplina de LP no currículo escolar aconteceu tardiamente, somente nas últimas décadas do século XIX, no fim do Império, quando o ensino já estava há tempo consolidado no Brasil. Até então, a LP

estava ausente do currículo escolar e também do próprio intercuro social devido as três línguas que conviviam no Brasil Colonial: o Português trazido pelo colonizador; a língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro; e o latim, considerado como terceira língua, pois nele se fundava o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2004, p. 157).

No período colonial, para a interação e comunicação entre colonizados e colonizadores e, também, para a evangelização (a catequese), prevalecia a *língua geral* sistematizada pelos jesuítas. O português, apesar de considerado língua oficial, era utilizado para a parte burocrática, transações comerciais e documentos legais (PARANÁ, 2008, p. 40). Assim, os meninos – geralmente filhos da elite colonial – iam à escola aprender a ler e escrever em português (usado como instrumento de alfabetização na época, mas não considerado componente curricular).

Até meados do século XVIII, de acordo com Soares (2004), os jesuítas dominavam o ensino no Brasil e não havia espaço para o ensino do vernáculo. Passava-se da alfabetização diretamente para o latim e, para os poucos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada, no ensino secundário e superior, os estudos eram voltados para a gramática latina e a retórica. O português não era a língua dominante no meio social e não havia motivação para instituí-lo como disciplina curricular. Nas palavras da autora, desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII:

Não havia nem condições internas ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava numa tradição como área de estudos – nem condições externas a ele – seu uso apenas secundário no intercuro verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular (SOARES, 2004, p. 159).

Nos anos 50 do século XVIII, as reformas no ensino instituídas pelo Marquês de Pombal para Portugal e suas colônias, intervieram nas condições externas mencionadas. Um decreto tornou obrigatório o uso e o ensino de LP no Brasil, proibindo o uso de outras línguas. As medidas impostas pela Reforma Pombalina contribuíram, significativamente, para a consolidação da LP no Brasil e para sua valorização na escola. É importante ressaltar que no ano seguinte da Reforma

Pombalina os jesuítas foram expulsos do Brasil, uma das primeiras medidas para tornar hegemônica a LP em todo o território.

A partir da Reforma Pombalina, além da aprendizagem da leitura e da escrita em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa. Porém, conhecer a gramática do português tinha ainda caráter instrumental, pois o objetivo era tornar possível o aprendizado da gramática latina. Ao lado da gramática, a retórica também persistiu como componente curricular. Inicialmente, englobava estudos poéticos, tornando-se mais tarde um componente curricular independente.

Como informa Soares (2004), até os anos 40 do século XX, a disciplina de LP manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética. Essa tradição se manteve porque os grupos sociais economicamente privilegiados eram os únicos a ter acesso à escola, que continuava a manter as mesmas aprendizagens, adaptadas às características culturais impostas à elite da sociedade.

Foi a partir da década de 50 que ocorreu uma modificação no conteúdo da disciplina de português. Essa mudança foi motivada pela progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola, que exigiu reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição. Em razão da democratização da escola, o alunado era outro e, além dos filhos da burguesia, os filhos dos trabalhadores também frequentavam a escola. Com a multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores.

No contexto de expansão da escolarização, as condições escolares e pedagógicas, bem como as necessidades e exigências culturais, passaram a ser diferentes. Foi nesse período que ocorreu a “fusão” entre o estudo da gramática (estudo sobre a língua) e estudo do texto (estudo da língua): o texto serve como lugar para a extração de estruturas linguísticas para o estudo da gramática e os textos eram interpretados a partir dos instrumentos gramaticais. Entretanto, Soares (2004) ressalta que “fusão” talvez não seja o termo apropriado para definir o que aconteceu, pois o que houve efetivamente foi a primazia da gramática sobre o texto. Além disso, nesse momento, começou a ser transferida ao livro didático (ao seu autor) a tarefa de preparar aulas e exercícios, intensificando, de acordo com a autora, o processo de depreciação da função docente.

Já no início dos anos 70, a disciplina de português sofreu mudanças radicais decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Com as

alterações resultantes da intervenção feita pelo governo militar, a língua passou a ser considerada instrumento para o desenvolvimento do país. A denominação da matéria foi alterada para Comunicação e Expressão (1º grau), Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (séries finais) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2º grau).

Ainda nessa época, surgiu como quadro teórico para a análise da língua a teoria da comunicação. A concepção de língua como sistema, prevalente até então para o ensino da gramática, foi substituída pela concepção de comunicação. Neste cenário:

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2004, p. 169).

A mesma autora ressalta que, nesse momento, se começou a questionar a pertinência de ensinar ou não gramática no ensino fundamental. Os textos não eram mais escolhidos exclusivamente pelos critérios literários, mas por sua intensidade nas práticas sociais. Ampliou-se o conceito de leitura e a linguagem oral, esquecida das aulas de LP, voltou a ser valorizada para a comunicação do cotidiano.

Na década de 80, a disciplina voltou a ser nomeada de Língua Portuguesa e passou a sofrer influências significativas das ciências linguísticas, como, por exemplo: alerta para as diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio ensinada no português (Sociolinguística); os estudos de descrição da LP, tanto falada quanto escrita, trouxeram novas concepções de gramática do português, que se opõem à concepção prescritiva (Linguística); ampliação da nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase (Linguística Textual); a nova concepção de língua – língua como enunciação, que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (Pragmática, Teoria da Enunciação, Análise do Discurso) (SOARES, 2004, p. 173).

No mesmo sentido, Rodrigues (2007) considera a década de 80 como um período marcado por questionamentos em relação às finalidades e aos conteúdos da disciplina. A leitura de fragmento de textos, as práticas descontextualizadas e sem sentido de produção de textos e o conteúdo gramatical (finalidade, excesso de teoria gramatical, adequação do conhecimento advindo da gramática tradicional), são exemplos que foram alvo de fortes críticas. A autora acrescenta que, por causa da tradição escolar (e da sociedade em geral) do que deva ser o objeto de estudo de uma disciplina chamada LP, da relação da Linguística com a chamada Gramática Tradicional e da própria diversidade no campo dos estudos linguísticos, a década foi marcada por posições divergentes acerca do que deveriam ser as finalidades e os conteúdos da disciplina.

Pode-se dizer, seguindo Rodrigues (2007), que a discussão na academia girou em torno de duas propostas: a manutenção do objeto de ensino, a gramática, mas agora pautada pelos estudos da Linguística (Perini, Macambira, Lemle, Kato, por exemplo); e a busca de um novo objeto de ensino, voltado para a práxis, ou seja, para o ensino da língua (Franchi, Geraldi, Possenti, por exemplo).

Para a autora, a escola, ao menos nas instâncias oficiais, optou pela segunda proposta. Essa perspectiva propõe a troca do ensino sobre a língua (teoria gramatical) por um objeto de ensino que priorize a prática de escuta, de leitura e de produção textual (oral e escrita), articulada com a prática de análise linguística. O texto se torna o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua em sala de aula. Na visão da autora, a nova proposta toca nas finalidades sociais da disciplina de LP, uma vez que as demandas cada vez maiores de domínio de práticas de leitura e de produção textual exigem da escola novos posicionamentos sobre as diferentes necessidades sociais.

Todavia, aconteceu que:

[...] a escola criou uma cultura de ensino de escuta, leitura e produção textual distante das práticas sociais de interação. Por exemplo, embora seus objetivos fossem ensinar o aluno a produzir textos, habilitando-o para o uso da escrita em situações não escolares, o resultado foi outro: toda a escrita girou em torno do ensino de técnicas de escrita (descrição, narração e dissertação), que ganharam o estatuto de gêneros na escola (os chamados gêneros escolarizados), mas sem função fora dela (RODRIGUES, 2007, p. 2012).

Dessa forma, foi necessária uma redefinição do novo objeto de ensino, surgindo, já na década de noventa, a noção de gênero do discurso, pois, se o texto é “o espaço da interação e o lugar do acontecimento, também é verdade que o texto é construído segundo certas condições sociais, certos modos sociais de dizer e agir: ou seja, as interações são mediadas pelos gêneros do discurso” (RODRIGUES, 2007, p. 2012). Ainda hoje, o objeto de ensino descrito pela autora – gêneros do discurso – é adotado pelos principais documentos oficiais que orientam o ensino de LP – PCN (BRASIL, 1997; 1998) e DCE (PARANÁ, 2008).

Considerando a história da disciplina, verificamos que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas e culturais que determinam o ensino. Observamos, também, que a constituição do português enquanto área de estudo é determinada pela natureza dos conhecimentos disponíveis sobre a língua, pelo nível do desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos e pela formação dos profissionais atuantes na área.

A retomada histórica apresentada neste trabalho, mesmo que apresentada de forma breve, é de extrema importância para discutirmos o estatuto atual da área, pois, segundo Soares (2004), somente a partir da compreensão e explicação da disciplina, a partir da sua história, pode-se interferir nela.

Com base no exposto, no próximo item, discorreremos sobre o ensino de LP atualmente.

2.1.2 O ensino de Língua Portuguesa em pauta

Analisando o percurso da disciplina de LP, percebemos que em cada momento social e histórico a linguagem é concebida de maneira diferente. Nesse sentido, é necessário refletir sobre os estudos referentes aos modos de se conceber a linguagem e suas implicações metodológicas na trajetória de ensino da língua. São reflexões fundamentais que, ao lado da retomada histórica, nos ajudam a compreender e a explicar os pressupostos atuais para o ensino de LP.

Diversos autores, nos últimos anos, vêm discutindo a relação entre concepção de linguagem e sua importância para o ensino. Antunes (2003), por exemplo, afirma que “toda atividade pedagógica do ensino do Português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES,

2003, p. 39). No mais, para a autora, tudo que se realiza em sala de aula é baseado em um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide.

Travaglia (2007), compartilhando desse entendimento, assevera que a concepção de linguagem e a de língua altera de maneira significativa o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Geraldi (2011), por sua vez, afirma que, antes de qualquer consideração específica sobre sala de aula, é preciso compreender que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política (que envolve a compreensão e interpretação da realidade) com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Do exposto, devemos considerar que três possibilidades distintas de conceber a linguagem vêm permeando os estudos linguísticos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação (GERALDI, 2011, p. 41).

A primeira concepção considera a noção de que o homem representa para si o mundo por meio da linguagem, sendo a função da língua refletir o mundo e o pensamento humano. Segundo Geraldi (2011), essa concepção corresponde aos estudos tradicionais e, conceber a linguagem com tal, significa afirmar que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Já a segunda concepção, considera a língua como um código, por meio do qual um emissor comunica a mensagem a um receptor. Essa definição está ligada à Teoria da Comunicação e a principal função da linguagem é a transmissão de informações. Por fim, a terceira definição de linguagem é a concepção interacionista que compreende a linguagem como prática social, o lugar da interação.

Ainda conforme o autor, a função da língua nesta última concepção de linguagem – linguagem como forma de interação – não é somente expressar o pensamento ou transmitir informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2011, p. 41).

Além disso, o teórico Geraldi (2011), assim como também se observa em Travaglia (2007) e Antunes (2003), enfatiza que a terceira concepção é a que deve ser adotada para fundamentar o trabalho com a Língua Portuguesa na escola, pois, somente nessa visão, pode-se levar em conta a história, o sujeito e o contexto social no processo de aquisição e aprimoramento da língua materna. Para os três autores, é por meio da linguagem, como forma ou processo de interação, que se dá conta de um ensino produtivo. Ademais, os documentos oficiais que regem a educação básica também fundamentam e pressupõem o ensino de LP por meio dessa concepção de linguagem, à vista disso, todas as considerações e reflexões realizadas nesta dissertação partem dos pressupostos da concepção interacionista da linguagem.

Com base nas discussões realizadas até o momento, entendemos que o ensino de LP tem passado por diversas transformações nas últimas décadas, o que tem ocasionado inúmeras reflexões sobre o rumo das aulas de português. Mesmo que os referenciais teóricos tenham como base o estudo da dimensão interacional e discursiva da língua, um exame cuidadoso acerca do ensino de LP revela uma prática pautada no ensino da gramática tradicional, propagando um modelo padrão de língua e, conseqüentemente, reduzindo os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem pode suscitar “linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente” (ANTUNES, 2003, p. 19).

A persistência do chamado “ensino tradicional”, pautado na gramática normativa, tem polarizado muitas das discussões sobre as aulas de LP. Como definiu Possenti (1996), a língua, para a gramática normativa:

[...] corresponde às formas de expressão observadas produzidas por pessoas cultas, de prestígio. Nas sociedades que têm língua escrita, é principalmente esta modalidade que funciona como modelo, acabando por representar a própria língua. Eventualmente, a restrição é ainda maior, tornando-se por representação da língua a expressão escrita elaborada literariamente. É a essa variante que se costuma chamar "norma culta" ou "variante padrão" ou "dialeto padrão". Na verdade, em casos mais extremos, mas não raros, chega-se a considerar que esta variante é a própria língua (POSSENTI, 1996, p. 57).

Em outras palavras, estamos falando de um ensino pautado em uma concepção de língua homogênea, tratada como um padrão abstrato que existe

independente dos indivíduos que a falam. Gorski e Coelho (2009) também compartilham da mesma visão de Possenti (1996) e argumentam que:

Em termos de ensino, no que diz respeito a uma concepção de língua e de gramática, a língua, em geral, é vista como um sistema homogêneo, portanto histórica e socialmente descontextualizada já que desvinculada de seus usuários; e a gramática é tida como um repositório de regras de bem escrever e falar, organizadas de forma compartimentada em níveis estanques: fonológico, morfológico, sintático e semântico. As atividades didáticas, nesse tipo de abordagem, costumam ser basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua, regidas pelas noções de “certo” e de “errado”, em que certo é o que está de acordo com as regras de tais gramáticas, ao passo que tudo o que não se conformar a essas regras é taxado de erro e deve ser corrigido. Tal quadro, embora identificado como “tradicional”, é ainda encontrado nos dias de hoje em muitas escolas (GORSKI; COELHO, 2009, p. 74).

Sobre essas discussões, é preciso ter em mente que o ensino normativo durante muito tempo atendeu as demandas necessárias para o ensino de LP, principalmente quando a escola era frequentada por uma parcela restrita da população, geralmente pessoas das classes médias e altas. Entretanto, hoje a escola recebe alunos de todas as classes sociais, o perfil socioeconômico e cultural da população nas escolas brasileiras é extremamente diversificado. Logo, levando em consideração o contexto histórico e social, a concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional deixa de ser eficiente, visto que não leva em consideração, em seus estudos, a realidade linguística do Português Brasileiro (PB).

Dentre as várias críticas existentes à atitude normativista no ensino, ressaltamos uma de grande importância para este trabalho, a que se refere à ruptura entre oralidade e escrita. A supervalorização da escrita como representação única da língua resultou em uma falsa visão dicotômica que separa fala e escrita como se fossem duas modalidades de uso completamente diferentes. Deste modo, existe um preconceito contra a língua falada, considerada ilógica, caótica e sem gramática e a supervalorização da escrita, considerada, de certo modo, a única forma correta da língua (BAGNO, 2007, p. 180).

Uma vez que é na prática da oralidade que os documentos oficiais reconhecem as variedades linguísticas como legítimas, excluir a oralidade das aulas de LP pode tornar a instituição escolar um ambiente de injustiças e desigualdades sociais,

alimentando o mito de que a língua é uniforme e não varia nos diferentes momentos de interação. Ademais, de acordo com as DCEs:

Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se mero exercício para preencher o tempo, reforçando a baixa autoestima linguística dos alunos, que acabam compreendendo a escrita como privilégio de alguns. Tais valores afastam a linguagem escrita do universo de vida dos usuários, como se ela fosse um processo à parte, externo aos falantes, que, nessa perspectiva, não constroem a língua, mas aprendem o que os outros criaram (PARANÁ, 2008, p. 68).

Nesse sentido, ao adotar a concepção interacionista da linguagem, tal como propõem os documentos oficiais, nos deparamos com o objetivo de formar leitores e produtores de textos eficazes e competentes. Reportando-nos aos PCNs, a escola deve oferecer condições para a utilização da linguagem na produção de textos orais e escritos, atendendo as múltiplas demandas sociais e respondendo a diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

Essa mesma perspectiva se mantém nos demais referenciais que regem o ensino de LP. O domínio do oral e do escrito da língua, nos diversos contextos de comunicação, vem sublinhando como condição para a construção da cidadania. Dessa maneira, é esperado que na escola se desenvolva um trabalho reflexivo com as práticas de linguagem, articulando adequadamente os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos.

De acordo com o Guia Nacional Do Livro Didático (BRASIL, 2017), diversas pesquisas têm demonstrado que, apesar das reflexões sobre a relevância da oralidade nos últimos vinte anos, o espaço para o trabalho efetivo com a oralidade, em sala de aula, ainda é reduzido. Para o documento, este é um eixo em fase de consolidação, tanto na área de ensino quanto na formação dos professores de língua materna. Se torna cada vez mais urgente, do ponto de vista das demandas socioculturais, propostas mais efetivas para a exploração da linguagem oral na escola.

É consenso entre os documentos oficiais que orientam a educação básica o uso da linguagem oral do aluno como ponto de partida para a aprendizagem do funcionamento da língua escrita e para a ampliação do domínio da fala para novas situações e contextos de interação. Ante o exposto, retomamos a ideia de que ensinar a língua só por métodos normativos não promove o tratamento adequado ao ensino

dos aspectos da oralidade. Consequentemente, não se atende aos objetivos propostos para o ensino de LP atualmente.

É importante salientar que nosso intuito não é de responsabilizar ou criticar a escola e os professores pelos problemas no ensino de LP, buscamos apenas propor a reflexão sobre a persistência de práticas pedagógicas não condizentes com as novas concepções de língua. Insistir nessas práticas é desconsiderar as regularidades do funcionamento interativo da língua que, segundo Antunes (2003), “acontece por meio de textos orais e escritos em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” (ANTUNES, 2003, p. 16).

Para a autora, conhecer tais regularidades faz muita diferença em situações reais de uso da língua, tanto dentro quanto fora da escola. No mais, não saber tais regularidades contribui de maneira significativa para uma limitação no acesso ao conhecimento e nas atividades de sua produção e distribuição. O desconhecimento sobre o funcionamento interativo da língua, coopera para “deixar os mais pobres ainda mais excluídos, os quais, ‘coincidentalmente’, são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado” (ANTUNES, 2003, p. 16).

Com base no exposto, a seguir, trazemos alguns apontamentos sobre a variação linguística e o ensino de língua materna.

2.1.3 Variação linguística e o ensino de Língua Materna

Nas discussões já realizadas, mencionamos que a diversidade cultural e linguística, presente no ambiente escolar, exige do professor encaminhamentos metodológicos diferentes dos propostos pela perspectiva de ensino tradicional. Porém, pouco comentamos sobre a concepção atual prevista para o trabalho com a LP na escola, vinculada ao reconhecimento da heterogeneidade linguística. Posto isto, neste item, trazemos discussões sobre os aportes teóricos que consideram a variação linguística como fator importante no processo de ensino e aprendizagem de língua materna em sala de aula.

Iniciemos retomando a epígrafe deste capítulo:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em 'Língua Portuguesa' está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (BRASIL, 1998, p. 29).

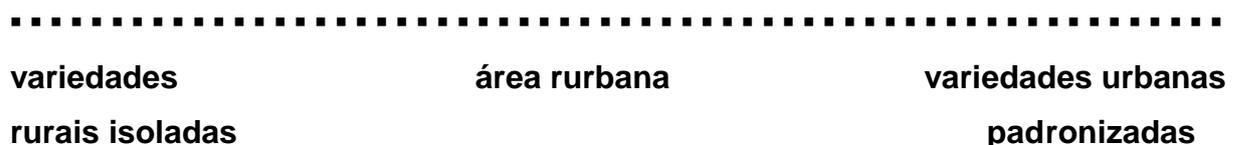
Extraída dos PCNs de LP, destinados ao terceiro e quarto ciclos do EF, a citação é bastante significativa para refletirmos sobre a língua falada no Brasil. Começamos por considerar que, embora haja apenas uma língua nacional, o país não é monolíngue. O plurilinguismo pode ser observado não só no sentido de diferentes idiomas (alemão, italiano, português etc.), mas também no próprio âmbito da LP. Se atentarmos para as diferenças de pronúncia, de empregos de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, perceberemos que não são apenas características que identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, mas que também se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1998).

Em consequência disso, em um mesmo espaço social, é possível a existência de diversos modos de falar, de diversas variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais e culturais. O uso de uma forma ou outra de expressão depende de vários aspectos, como, por exemplo, fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero, do grau de proximidade dos falantes, do contexto da fala, entre outros.

Para entendermos um pouco mais sobre a variação no PB, Bortoni-Ricardo (2004, 2008) propõe que imaginemos três linhas, chamadas de contínuo: contínuo de urbanização; contínuo de oralidade-letramento; e contínuo de monitoração estilística.

O primeiro contínuo – de urbanização – pode ser representado da seguinte maneira:

Figura 5: Contínuo de urbanização



(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Em uma das pontas do contínuo de urbanização, estão situados os falares rurais mais isolados geográfica e socialmente (como a variedade chamada “caipira”). Na outra ponta, estão os falares urbanos que receberam maior influência dos processos de padronização da língua (variedades consideradas cultas). No meio dos polos fica a zona rurbana, formada pelos migrantes de origem rural e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais. À vista disso, dependendo da história de vida do falante e de sua rede de relações sociais, depende o seu lugar no contínuo.

Para a mesma autora, nesta linha imaginária, não existem fronteiras rígidas que separem as variedades linguísticas rurais, rurbanas ou urbanas. Ao observarmos pessoas situadas na região rural ou rurbana do contínuo, perceberemos usos linguísticos diferentes dos usos da região urbana. Algumas características típicas das variedades rurais vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano, ou seja, o uso não tem continuidade na área próxima, resultando em um traço descontínuo. Já os traços que se distribuem ao longo de todo o contínuo, que estão muito presentes na fala dos brasileiros, são chamados de traços graduais.

As variedades descontínuas recebem a maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas. Como exemplo, podemos citar a vocalização da consoante palatal /lh/ como em *muié*. Já nas variedades graduais, os usos são condicionados pelo grau de formalidade exigido no contexto da fala: **correno** (correndo), **vendê** (vender), **meus menino** (meus meninos). No entanto, para que se classifique os traços em graduais e descontínuos, no português falado do Brasil, é necessário conhecer um pouco sobre as características do português que falamos nas distintas regiões do país.

O segundo contínuo – oralidade-letramento – pode ser assim imaginado:

Figura 6: Contínuo oralidade-letramento

.....

eventos de		eventos de
oralidade		letramento

(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62)

Nesse contínuo, situam-se as práticas sociais, desde as práticas de estrita oralidade até aquelas mediadas pela escrita, consideradas práticas letradas (BORTONI-RICARDO, 2008). Em uma conversa descomprometida em sala de aula temos um evento de oralidade. Muitas práticas sociais situam-se ao longo do contínuo entre os dois polos, porque têm características de oralidade e letramento. Assim, quando um grupo de alunos conversa sobre um trabalho em sala de aula, consultando fontes escritas, temos evento de oralidade e letramento. Percebam que a cultura do letramento está localizada no polo urbano e a cultura da oralidade situa-se no polo rural.

No terceiro contínuo – de monitoração estilística – estão situadas desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e exigem mais atenção do falante:

Figura 7: Contínuo de monitoração estilística

.....
 - monitoração + monitoração
(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62)

Conforme o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa, o falante usará uma forma menos monitorada ou mais monitorada. Por exemplo, duas mães conversando e brincando com seus filhos é um evento de fala com o mínimo de monitoração. Profissionais dando entrevistas à TV é um exemplo de fala monitorada (BORTONI-RICARDO, 2008).

Por meio dos três contínuos, brevemente explicados, entendemos melhor algumas características do português falado no Brasil. Os grupos sociais presentes nas áreas urbanas geralmente participam mais ativamente de práticas letradas, enquanto os grupos sociais que vivem em áreas mais isoladas, no campo ou áreas rurbanas, têm menos oportunidades de atuar em práticas sociais letradas. Por isso, a fala dos grupos urbanos aproxima-se mais da modalidade escrita e a fala dos grupos mais isolados apresenta características distintas das variedades escritas da língua.

Além dessas peculiaridades, Bortoni-Ricardo (2008) nos lembra que nas áreas urbanas as pessoas têm mais acesso à educação formal, enquanto que nas áreas

mais isoladas a taxa de escolaridade é bem inferior. Esse fator contribui para as diferenças entre a linguagem dos grupos portadores de uma cultura predominantemente oral e aqueles que transitam com mais facilidade pela cultura do letramento.

Quando a criança começa a frequentar o ambiente escolar, “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 24). Assim, na sala de aula, como qualquer outro lugar, encontramos diversas variações no uso da língua, aspecto que precisa ser levado em conta no desenvolvimento das atividades voltadas para o ensino.

Entendemos, dessa forma, que é natural a influência da variação linguística oral do aluno nos registros escritos iniciais. Segundo Stumpf e Busse (2015), essa influência demonstra que o aprendiz ainda não faz a dissociação entre a língua falada e a escrita. Entretanto, apesar de ser um processo esperado e natural, as marcas da oralidade encontradas na escrita (ou até mesmo os usos linguísticos que caracterizam a fala dos grupos sociais mais isolados), por muito tempo, foram consideradas como erros que deveriam ser corrigidos pela escola.

Nesse sentido, desde o surgimento da Sociolinguística, em meados do século XX, busca-se ensinar que as diferentes maneiras de falar refletem a variação inerente a toda língua.

Para Bortoni-Ricardo (2008), formas como “eu sube” ou “nós tamo” não são erros porque também são previstas no sistema da LP. Isso implica que a escola encontre formas efetivas de conscientizar os educandos sobre as diferenças e, principalmente, sobre as consequências sociais, culturais e ideológicas que a variação linguística faz surgir em qualquer comunidade.

Segundo as DCEs (PARANÁ, 2008), a escola deve acolher democraticamente todos os alunos, independente da variação linguística de que dispõem para sua expressão e compreensão do mundo. O documento destaca, também, que o acesso à variedade linguística padrão é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o aprendizado dessa norma, já que é considerada uma variedade de prestígio usada pelas classes dominantes e fator de agregação social e cultural.

Desse ponto de vista, para o documento:

O professor pode planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade linguística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. É por meio do aprimoramento linguístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas [...] e que exigem maior formalidade. Dessa forma, o aluno terá condições de se posicionar criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições (PARANÁ, 2008, p. 66).

As discussões desenvolvidas até o momento, nos convidam a refletir, como professores, sobre muitos aspectos que se relacionam dentro do ensino de LP. Disponibilizar aos nossos alunos o conhecimento das normas padrões da escrita, bem como trabalhar com as variedades da fala, para que tenham as duas modalidades como alternativa nos distintos momentos de interação, não se torna tarefa fácil. Isso justifica a necessidade de pesquisas que contribuam para a formação do professor, ressaltando os aspectos que estão ligados à questão linguística do aluno e também à identidade cultural.

Um primeiro passo importante, para partir da variação como subsídio na compreensão da organização da língua em uso, é compreender que, ao ingressarem na escola, os alunos já “dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar” (BRASIL, 1998, p. 24). Como a aprendizagem da língua oral se dá no ambiente familiar e antes de o aluno ingressar na escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem apenas como instrumento para permitir o tratamento de diversos conteúdos. Watthier (2016) considera que talvez por isso se justifique a primazia da língua escrita nas aulas de LP, uma vez que os alunos chegam à escola falando, porém poucos chegam escrevendo. Entende-se que a função da escola é somente ensinar o aluno a escrever, pois falar ele já sabe.

Entretanto, o que defendem os documentos oficiais é justamente o fato de se considerar os conhecimentos prévios e o grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos na escolha dos conteúdos específicos a serem trabalhados na sala de aula. Os PCNs (BRASIL, 1998) reforçam que as propostas de transformação do ensino de LP consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de

partida quanto o ponto de chegada são os usos da linguagem. Nesse sentido, para o documento, é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas.

Complementando, em sala de aula, no que se refere ao trabalho com a linguagem:

Se valorizarmos menos as regras prescritivas, se dermos asas a nossa criatividade, vamos encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro e de usá-lo com satisfação e confiança, porque, afinal, todos nós que o temos como língua materna somos muito competentes em língua portuguesa. Vamos contagiar nossos alunos com essa confiança e com alegria de usar o nosso português, na fala e na escrita, com pouca ou muita monitoração, prontos para desempenhar qualquer tarefa comunicativa que nos caiba (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 105).

A partir dessa reflexão, damos sequência as nossas discussões, ressaltando que as relações que se estabelecem entre oralidade, escrita, variação linguística e ensino de língua materna, não se detêm apenas neste item, mas são retomadas em vários momentos deste trabalho, principalmente, no decorrer de nossa análise.

2.2 LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA: ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES PARA A PESQUISA

Na parte introdutória deste trabalho, nos propomos a discutir aspectos relacionados às manifestações da linguagem oral na produção escrita de textos e a oralidade nas aulas de LP do EF. Até o momento, mesmo que de forma geral, discorreremos sobre o ensino de LP e alguns pontos que são motivos de discussões, reflexões e conflitos no âmbito de ensino, como, por exemplo, a distância, em muitos casos, entre o que propõe os documentos oficiais e a prática de ensino na sala de aula.

Até aqui, ficou claro que a relação entre a oralidade e a escrita, no ensino de LP, vem sendo feita na maioria das vezes de forma ingênua e numa contraposição simplista, em que as posições são preconceituosas para com a oralidade. Ante o exposto, nesta seção, tratamos de forma mais aprofundada a relação entre oralidade e escrita, ressaltando suas implicações no processo de ensino de LP.

Como sabemos, nossa atividade discursiva situa-se essencialmente no contexto da fala ou da escrita. Mas se pararmos para observar nossas ações diárias, logo perceberemos que, mesmo vivendo em uma sociedade em que a escrita se estabeleceu de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo. Lembrando que não se trata de uma tentativa de considerar a oralidade como superior a escrita, mas de conceber oralidade e escrita como atividades discursivas complementares uma à outra, que possuem características próprias. Buscamos, portanto, também chamar atenção para as considerações sobre a oralidade, tema que por muitos anos ficou fora das salas de aulas brasileiras.

Retomando o percurso histórico sobre o ensino de LP, apresentado anteriormente, percebemos que até a década de 80 do século XX não havia muito espaço nas salas de aulas para o estudo da relação entre fala e escrita. Quando raramente apareciam, as observações feitas sobre a fala eram fundadas nas normas que a gramática normativa codificou, ou seja, a fala era analisada pela lente da escrita.

Para pensarmos sobre as relações entre essas duas modalidades, trazemos alguns conceitos usados com frequência neste estudo e que possuem algumas especificidades. Segundo Marcuschi (2001), a língua falada e a língua escrita podem ser vistas de modo bidimensional. A primeira dimensão refere-se à relação entre oralidade e letramento (práticas sociais de usos da língua), e a segunda abarca a relação entre fala e escrita (modalidades de uso da língua).

Compondo a primeira dimensão, temos a oralidade vista como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2001, p. 25), podendo ser mais informal ou mais formal, a depender de seus contextos de uso. Para Baumgärtner (2015), não é apenas o contexto que determina o grau de formalidade, os conhecimentos que os falantes possuem sobre tais graus são também determinantes sobre seus usos. Assim, se tivermos domínios sobre diversas formas de interações comunicativas, saberemos como fazer escolhas em variados contextos.

Outro componente da primeira dimensão, o letramento:

[...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve

tomar, consegue fazer cálculos complexos [...] mas não escreve cartas, nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

O autor acrescenta que as práticas de letramento podem ser realizadas por pessoas com um domínio comum da escrita, bem como por aquelas que dominam situações sociais mais complexas de uso da escrita.

Sobre a dimensão das modalidades de uso da língua, de um lado temos a fala vista como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Para o autor, a fala caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos da língua, pela prosódia e por uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Por fim, temos a escrita, definida como “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros” (MARCUSCHI, 2001, p. 26). Situada no plano dos letramentos, a escrita seria complemento da fala.

Como afirma Baumgärtner (2015), a noção de escrita como complemento da fala é válida se pensarmos que historicamente esta antecedeu àquela, pois estudos atuais sobre letramento e sobre relações entre oralidade e escrita, abordam a escrita não como complemento da fala, mas como um domínio que interfere nas formas de sua organização, sendo por ela também afetado. Assim, a fala interfere na escrita e escrita interfere na fala.

Na perspectiva de Marcuschi e Dionísio (2007), os conceitos acima explicitados, tradicionalmente, são vistos dentro de uma série de dicotomias “pouco saudáveis”. A suposição de que a fala é contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada e a escrita é descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada e precisa, nos leva a conclusões inadequadas. São

suposições fundadas em posições ideológicas e formais e não nas condições da natureza empírica de usos da língua.

Conforme os autores, dessas dicotomias:

[...] surgem visões distorcidas do próprio fenômeno textual na oralidade e na escrita, pois sabemos que a realidade não se dá desse modo. Como já dissemos, a língua sempre se dá contextualmente, assim como os textos orais e escritos são ambos planejados, mas de maneira diferenciada. Abstração e implicitude existem nas duas modalidades. Em certo sentido, todos os enunciados são imprecisos e só se determinam pela interpretação de quem lê ou ouve (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 28).

Em geral, como nos explicam os mesmos autores, a visão da oralidade nos manuais escolares é muito superficial e pouco explícita, enquanto a escrita é considerada como um padrão linguístico no qual se define o que é certo e errado, sem atenção para a diversidade da produção textual. Para que ocorra um trabalho adequado nesse campo, é preciso ter uma noção de língua como dinamismo e não apenas como forma. Além disso, deve-se ter uma noção de texto adequada, tal como os diversos estudos pontuam ao tomarem o texto como um evento discursivo, e não como uma simples unidade linguística que não seria mais do que uma frase estendida.

É certo que na sociedade contemporânea, tal como conhecemos hoje, a escrita é tanto uma forma de domínio da realidade quanto uma forma de dominação social enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador (MARCUSCHI, 2007). Dessa forma, destaca-se a importância da discussão em sala de aula sobre o papel da escrita na sociedade. Afinal, como enfrentar o fato de a escrita ser um bem social e ao mesmo tempo uma fonte de dominação social? Diante de qualquer resposta é imprescindível que não se negue o direito à existência do saber popular, de tradição predominante oral, em nome do avanço tecnológico. É preciso ter claro a ideia de que a racionalidade não é exclusiva dos alfabetizados, assim como o senso prático não é a única peculiaridade dos analfabetos (MARCUSCHI, 2007, p. 36).

Antunes (2003), sem desconsiderar o empenho que vem sendo demonstrado para que a escola tenha mais qualidade e êxito, aponta algumas constatações menos positivas acerca de como acontece a atividade pedagógica no campo da oralidade e

da escrita. No que se refere às atividades em torno da oralidade, ainda se pode constatar:

Uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; [...] uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para violação das regras da gramática ; [...] uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; [...] falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além de entendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do falar em público (ANTUNES, 2003, p. 24-25).

Essas atividades, conforme a autora, podem alimentar crenças ingênuas de que os usos orais da língua, por estarem ligados à vida de todos nós, não precisam ser ensinados em sala de aula. Consequentemente, não são propostas situações formais de interação que condicionam outros padrões de oralidade que não o coloquial. O que predomina, são registros coloquiais, trabalhos voltados para os registros informais, sem que se promova uma análise consistente de como a conversação acontece. Nesse caso, a modalidade escrita da língua acaba prevalecendo no ensino de LP.

Sobre as atividades em torno da escrita, na escola, a autora destaca:

Um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas; [...] a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases; [...] a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto; a prática de uma escrita que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua; [...] a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz” (ANTUNES, 2003, p. 26-27).

O cenário apresentado, sobre a oralidade e escrita, não corresponde ao que propõem os pressupostos teóricos que orientam e fundamentam o ensino de LP. A necessidade de reorientação do quadro apresentado, vem sublinhando como condição relevante para que, em sala de aula, o aluno tenha a oportunidade de ampliar a sua competência nas duas modalidades de usos da língua.

Reportando-nos às DCEs (PARANÁ,2008), constatamos que o documento postula, para a ação pedagógica referente à linguagem, atividades que priorizem as práticas sociais, pois no processo de ensino-aprendizagem, quanto maior o contato com a linguagem nas diferentes esferas, mais possibilidades o aluno terá de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. De acordo com o documento, os trabalhos voltados para linguagem precisam pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações.

Complementando a discussão, um dos objetivos gerais de ensino de LP, proposto pelos PCNs, é de que o aluno, ao longo do ensino fundamental, adquira “[...] progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL,1997, p. 33).

Ao tecermos essas breves reflexões, buscamos relacionar linguagem oral e escrita como atividades discursivas complementares. Compreendemos que são duas modalidades fundamentais na realização da língua, cada uma com suas especificidades, mas que desenvolvem papéis importante na sociedade. Desse modo, reafirmamos a ideia de que não há razão para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita no ensino de língua materna.

Na seção seguinte, ampliamos as discussões sobre a relação entre a modalidade oral e escrita da língua, chamando atenção para a importância da oralidade no processo de aquisição e aprimoramento da linguagem escrita.

2.2.1 Manifestações da linguagem oral na escrita

Conforme sabemos, a escrita de qualquer uma das línguas humanas envolve muitos aspectos que o aprendiz deve dominar ao longo do seu aprendizado. A

influência da fala na escrita, como afirma Silva (2013), tem preocupado a muitos professores que argumentam não saberem como lidar com a situação.

É preciso considerar que, no caso brasileiro, o aluno que chega à escola para ser alfabetizado, na maioria das vezes, já é falante competente da LP como língua materna. Como nos lembra Cagliari (2001), qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos para isso, ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu. De acordo com o autor, ao ser exposta ao mundo linguístico que a rodeia, a criança, já com três anos, pode ser considerada um falante nativo de uma língua. Pensando dessa forma, o papel da escola não é ensinar a fala ao aluno, visto que os mesmos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em diversas situações no cotidiano, inclusive nas interações que se estabelecem na escola, mas ampliar o conhecimento oral dos alunos e desenvolver o domínio da língua escrita.

No desenvolvimento do domínio da língua escrita, segundo Oliveira (2005), o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, num primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua, no nosso caso, o português. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) também explicam que, ao escrever, “o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 55).

Essa associação entre oralidade e escrita faz com que muitos professores digam que seus alunos escrevem como falam. O que não deixa de ser verdade, mas é preciso entender que nem tudo que os aprendizes escrevem pode ser atribuído à influência de sua fala.

Para compreender a influência da oralidade na escrita, pensemos primeiramente em como as crianças aprendem a escrever. Nas palavras de Alvarenga e Oliveira (1997), há várias maneiras pelas quais podemos conceber o aprendizado da escrita. Conforme os autores, cada teoria de aprendizado irá nos conduzir para uma ou outra forma de entender este processo. Uma possibilidade, por exemplo, seria dizer que o aprendizado da escrita é um processo que se dá de fora para dentro do aprendiz. Considerando essa possibilidade, o aprendiz agirá apenas como um

receptáculo, no qual será derramado o conhecimento da escrita (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997, p. 141).

Como segunda possibilidade, consoante aos autores, podemos considerar o aprendizado da escrita como um processo de construção, direcionado de dentro para fora, numa interação contínua entre o aprendiz e o seu objeto de aprendizado. Esta maneira de ver o aprendizado nos conduz a uma concepção específica do papel do professor no processo de aprendizagem. O aprendiz é visto como elemento ativo na construção do conhecimento e o professor é considerado um elemento auxiliar, facilitador desse processo.

Os teóricos ressaltam que, o entendimento do aprendizado como uma construção, admite variações. São variações que têm a ver com o que incluímos, ou não, na bagagem que o aprendiz traz para sua interação com o objeto da escrita. Assim, a maneira de entender as características deste aprendiz inclui a competência linguística, aquilo que ele já sabe da sua língua, antes de aprender a ler e escrever, enquanto falante nativo desta língua. Dessa forma, o aprendizado se dá pela interação do aprendiz com o objeto da escrita: o aprendiz faz hipóteses sobre este objeto e filtra estas hipóteses através do seu conhecimento dos fatos da oralidade. É evidente que esta interferência da oralidade no processo de construção da escrita é mais forte nas fases iniciais do processo do que nas fases finais, uma vez que aprender a escrever consiste, entre outras coisas, em se cortar ligações que unem o código oral ao código escrito, tratando-os como códigos independentes, embora relacionáveis.

Sintetizando, podemos dizer que há uma tendência para que os aprendizes escrevam, nos estágios iniciais do processo, da maneira como falam, o que os deixa com uma escrita de natureza fonética. Na medida em que os alunos avançam na aprendizagem da escrita, os traços mais comuns da oralidade presentes na escrita vão desaparecendo e a criança vai compreendendo que existem diferentes usos da linguagem, os quais devem ser adequados de acordo com os diversos contextos de interação.

Ocorre que, no cotidiano escolar, quando a escola se depara com as marcas da linguagem oral na escrita dos alunos, é comum a reação de pensar ou dizer que esse aluno “fala tudo errado”, afinal, ele escreve “tudo errado”. Essa reação, esse julgamento, segundo Bagno (2007), acontece em todos os lugares do mundo, não só na escola, mas em todas as comunidades linguísticas. O autor comenta que, em

qualquer sociedade humana, existe sempre um grupo de pessoas que acredita que seu modo de falar é o mais certo do que o de outros grupos que compõem a comunidade. Quando se trata de uma língua que tem cultura escrita, tradição literária e sistemas de educação formal, esses sentimentos de superioridade e inferioridade no uso da língua são mais fortes, como é o caso do português.

Em nosso estudo, nas produções textuais analisadas, muitas coisas que estão ali escritas de um modo ortograficamente “errado” caracterizam a fala dos alunos, desse modo, precisamos tomar cuidado para não tornar a sala de aula um espaço de preconceito, visto que, como já mencionado, a oralidade dos alunos está ligada à diferentes aspectos de natureza social, cultural e política.

Sobre a natureza dos desvios ortográficos, atualmente podemos contar com os estudos de diversos pesquisadores, como, por exemplo, Lemle (1982), Zorzi (1998), Cagliari (2001), Morais (2003), Oliveira (2005) e Bortoni-Ricardo (2005). Esses teóricos têm refletido sobre os processos de aquisição e aprimoramento da escrita e organizaram diversas propostas de classificação para as dificuldades encontradas. Com base nas categorizações elaboradas por esses autores, muitos acadêmicos, mestrandos e doutorandos se dedicam ao estudo das inadequações ortográficas, seja no processo inicial de aquisição da escrita, seja ao longo do período escolar.

É consenso entre os autores que pesquisam a natureza dos desvios ortográficos, a necessidade de fazer uma distinção funcional entre as inadequações que resultam da interferência de traços da oralidade e os desvios que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com ela, em diversos suportes. De acordo com Oliveira (2005), classificar os problemas de escrita resulta na separação desses problemas quanto a sua natureza. Feito isso, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica.

Face ao exposto, para desenvolvermos esse estudo, identificamos em nosso *corpus* as manifestações da linguagem oral na escrita e as classificamos em algumas categorias de análise. Para elaboração das categorias, pautamo-nos em um modelo de natureza sociolinguística, apresentado por Bortoni-Ricardo (2005) e que se resume nas seguintes categorias: (1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; (2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; (3) Erros decorrentes da interferência de

regras fonológicas variáveis graduais; (4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54).

Na categoria (1), como podemos observar, classificam-se as inadequações resultantes do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita, decorrentes principalmente das relações plurívocas entre fonema e letra. Embora, em nossa análise, tenhamos comentários sobre essas inadequações, ressaltamos que o nosso interesse não é analisar a totalidade dos desvios ortográficos, o nosso foco são os desvios resultantes da influência da oralidade na escrita. Sendo assim, nossa análise está apoiada nas categorias (2), (3) e (4), que classificam as dificuldades decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Sobre as categorias que nos interessam, Bortoni-Ricardo (2005) pontua a necessidade de distinguir, em primeiro lugar, as regras fonológicas categóricas e as regras fonológicas variáveis. A autora esclarece que as primeiras se aplicam sempre, independente das características sociodemográficas que identificam o falante e do contexto situacional; já as regras variáveis podem aplicar-se ou não, dependendo de fatores estruturais linguísticos ou extralinguísticos. As regras fonológicas variáveis se dividem em: graduais (os desvios que funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não-monitorados) e descontínuas (privativas de variedades rurais e/ou submetidas à forte avaliação negativa).

É importante frisar que a classificação em regras categóricas ou variáveis (graduais e descontínuas) tem de levar em conta o dialeto regional que o estudo focaliza. Visando a uma melhor compreensão das categorias propostas por Bortoni-Ricardo (2005), a seguir, apresentamos alguns exemplos elencados pela autora sobre os desvios que podem ser classificados em cada grupo.

Na categoria (01) – marcas decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado – a autora apresenta os seguintes exemplos:

- a) Vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal, como em ‘atrabalhar’, ‘uque’;

- b) Crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte como em “a tenção”;
- c) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica, como em ‘piqueno’ e ‘quenti’;
- d) Nasalização de ditongo por assimilação progressiva, como em ‘muinto’.

Em relação aos traços decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, categoria (02), a autora elenca as seguintes ocorrências:

- a) Despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal). Ex. olhar >> oliar
- b) Monotongação do ditongo crescente. Ex. beira >> bera
- c) Desnasalização das vogais átonas finais. Ex. homem >> homi
- d) Assimilação e degeminação do /nd/. Ex. mostrando >> mostranu
- e) Queda do /r/ final nas formas verbais.
- f) Dificuldades decorrentes da interferência de regras que alteram ou suprimem morfemas flexionais, modificando as regras de concordância da língua padrão.

Na última categoria, marcas decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, podem estar as seguintes situações:

- a) Semivocalização do /lh/. Ex. velho>>veio
- b) Epítese do /i/ após sílaba final travada. Ex. paz>>pazi
- c) Troca do /r/ pelo /l/. Ex. sirva>>silva
- d) Monotongação do ditongo nasal em “muito” >> muntu;
- e) Supressão do ditongo crescente (oral e nasal) em sílaba final. Ex. veio>>vei; padrinho>>padrĩu>>padrim
- f) Simplificação dos grupos consonantais no aclave de sílaba com a supressão da segunda consoante. Ex. dentro>>dentu.

Nas divisões elaboradas por Bortoni-Ricardo (2005), os desvios ortográficos são chamados de “erros”. Como já abordamos anteriormente, a Sociolinguística rejeita veemente a ideia de erros no repertório do falante nativo de uma língua, pois todo

falante nativo é competente em sua língua materna e nela pode desempenhar várias tarefas comunicativas. Porém, na escrita, a autora justifica que o chamado erro tem outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia, ou seja, as variadas formas de expressões linguísticas da oralidade devem ser respeitadas, já na modalidade escrita, quando a língua venceu os estágios históricos da sua codificação, a variação não está prevista.

Nesse sentido, a autora afirma que:

Considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 274).

No entanto, em nossas análises, optamos por substituir “erros” por outras expressões, a exemplo de inadequações, desvios, violações e dificuldades ortográficas, por acreditar que a palavra “erro” remete ao preconceito linguístico e interfere na autoestima linguística dos aprendizes. Posto isto, as transferências da fala para a escrita foram classificadas a partir dos seguintes grupos de análise:

- 1) Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas categóricas da variedade estudada;
- 2) Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis graduais;
- 3) Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis descontínuas.

Analisar a produção textual escrita de estudantes, a partir das três categorias expostas acima, nos permite visualizar o perfil sociolinguístico dos alunos, considerando os seus antecedentes sociodemográficos, bem como seu repertório estilístico nas modalidades oral e escrita. De posse dessas informações, o professor poderá organizar propostas pedagógicas que atendam as especificidades de cada aluno.

Esse trabalho de análises, descrições e interpretações das manifestações da linguagem oral na escrita possibilita um conhecimento real das dificuldades que o aluno tem em relação à fala e à escrita, com base nos resultados desse procedimento, é possível refletir sobre a importância de um trabalho voltado para a oralidade no ensino de língua materna.

No próximo capítulo, com o apoio das categorias de análises explicitadas nesta seção, descrevemos e classificamos os traços da oralidade mais registrados nas produções escritas dos alunos de 6º do EF, que foram coletadas em uma escola estadual no município de Realeza, PR. Além disso, tecemos considerações sobre as ocorrências registradas no *corpus*.

3 A ORALIDADE DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

[...] o fundamental é que o professor garanta ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala (do conversacional cotidiano à fala formal), com todos os riscos que isso pode trazer. Só assim ele há de chegar à experiência comunicativa inteiramente assumida, com autoconfiança de que somos capazes de exercer, também pelo linguístico, a cidadania que nos cabe de pleno direito.
Irandé Antunes

Neste capítulo, apresentamos a descrição, a classificação e a análise das principais marcas da linguagem oral encontradas nos textos produzidos por uma turma de 6º ano do EF. Para tanto, o capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, classificamos as dificuldades ortográficas que são decorrentes da interferência da oralidade nas categorias de análises estabelecidas. Além de categorizar os fenômenos, trazemos breves definições e informações para o entendimento de cada um. Na segunda seção, analisamos qualitativamente os dados coletados, tecemos considerações sobre os resultados obtidos e, ainda, comentamos sobre como utilizar os registros observados para promover o trabalho com a oralidade em sala de aula.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DAS MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DOS ALUNOS

Nas produções textuais coletadas para esta pesquisa, identificamos alguns desvios ortográficos que podem ser decorrentes da transferência dos hábitos da fala para a escrita. Em seguida, como segundo passo para a construção deste trabalho, estabelecemos três categorias de análise com base na categorização proposta por Bortoni-Ricardo (2005): (1) Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas categóricas da variedade estudada; (2) Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis graduais; (3) Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis descontínuas.

A seguir, descrevemos as marcas da oralidade classificadas nas categorias

elencadas.

3.1.1 Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas categóricas da variedade estudada

Conforme explicação de Bortoni-Ricardo (2005), os traços fonológicos categóricos “aplicam-se sempre, independente das características sociodemográficas que identificam o falante, e do contexto situacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 55). Com base nessa definição, classificamos nesta categoria os seguintes fenômenos encontrados nas produções textuais: vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal; e neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição postônica ou pretônica.

Na sequência, exibimos algumas informações sobre os usos linguísticos apontados nessa categoria.

3.1.1.1 Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal

Em nosso *corpus* de análise – produções textuais escritas por alunos de 6º ano do EF – observamos registros de vocábulos constituídos de duas formas livres como um único vocábulo formal, por exemplo: **oque** (o que), **conhecino** (conheci no) e **derrotalo**¹ (derrotá-lo).

Em relação a este fenômeno, Cagliari (2001) nos explica que a estrutura fônica de palavras pode sofrer alterações quando juntamos uma palavra com outra em frases ou quando juntamos e separamos as sílabas de uma única palavra. A junção de sílabas em palavras ou palavras em frases é conhecida pelos linguistas, conforme afirma o autor, por *juntura silábica ou intervocabular* (CAGLIARI, 2001, p. 68).

Para Cagliari (2001), no processo de aquisição da escrita é normal a junção das palavras. Ao ingressar na escola, a única experiência linguística que a criança geralmente domina é relativa à modalidade oral. Como na fala não existe a separação

¹ Na próxima seção apresentaremos trechos que contemplam os exemplos citados nas categorias de análise.

de palavras, a não ser quando marcada pela entonação dos falantes, os alunos, por não dominarem ainda as diferenças entre as duas modalidades, se baseiam na oralidade para interagir na escrita.

Zorzi (1997), em seus estudos sobre a apropriação do sistema ortográfico nas primeiras séries, também esclarece que, quando usamos a linguagem oral, as palavras que formam o enunciado podem se suceder sem um limite claro de separação entre elas. Podemos observar que não pronunciamos as palavras uma a uma, separadamente, mas sim em espécies de blocos com tempos de pausas diferentes entre si. As palavras faladas, desse modo, não se apresentam como unidades.

Em contrapartida, como nos coloca o autor, a escrita impõe critérios exatos de segmentação ou de separação de uma palavra da outra. Por conseguinte, quando as crianças não estão seguras a respeito do ponto em que uma palavra começa e termina ou quando se baseiam em padrões da oralidade para segmentar a escrita, podem surgir alterações no modo de escrever. Essas alterações podem resultar em palavras unidas entre si – **asvezes** (às vezes); **seperder** (se perder) – ou fracionadas em um número menor de sílabas do que deveriam ter – **na quele** (naquele); **quatro sentos** (quatrocentos) – (ZORZI, 1997, p. 31).

No mesmo sentido, Oliveira (2005) considera que os desvios na escrita de sequências de palavras acontecem porque a fala é regulada por unidades de acento – falamos por palavras fonológicas – e escrevemos por unidade de sentido – palavras morfológicas. Como bem explica o autor, na LP, algumas palavras não têm acento próprio, como por exemplo, artigos, pronomes e preposições. Essas palavras são conhecidas como clíticos e não tem autonomia fonológica e sintática. Por não ter acento próprio, um clítico é pronunciado junto com uma palavra que tenha acento próprio. Nesse caso, algumas junturas ocorrem porque os alunos escrevem em termos de unidade de acento, que ocorre na fala, e não em termos de unidade de sentido. Ainda de acordo com o autor, quando se trata de uma situação formal de fala, a tendência é falar numa velocidade mais baixa de fala. No entanto, quando a situação é informal, tendemos a falar numa velocidade mais rápida. Ao falar rapidamente, podemos processar os sons de um modo diferenciado, inclusive, omitindo certas partes do enunciado (OLIVEIRA, 2005, p. 44-45).

É certo que a junção intervocabular tende a aparecer com maior frequência na fase inicial da escolarização, mas os problemas na segmentação das palavras não são exclusivos desses alunos. Assim como em nossas análises, nos estudos de Garcia (2010), Silva (2013), Watthier e Costa-Hübes (2014), Corrêa (2015) e Marquardt (2015), observamos que os estudantes de séries mais avançadas também apresentam dificuldades na segmentação convencional das palavras.

Mollica (2003) parte do pressuposto de que, em geral, quanto maior o grau de experiência com a modalidade escrita e mais elevado o nível de escolarização, o processo de autocorreção se responsabiliza por eliminar as marcas da oralidade que se destacam na escrita. O fato de o fenômeno persistir na escrita, mesmo em séries mais avançadas, é um indício de que os educadores precisam atentar de forma mais criteriosa para os aspectos da fala que se apresentam como obstáculo no processo de aprimoramento da escrita.

Na sequência, comentamos sobre outro fenômeno muito presente na fala e que se destacou em diversos momentos na produção escrita dos alunos.

3.1.1.2 Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição postônica ou pretônica

Nos textos analisados, encontramos a neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição postônica e pretônica. Sobre este fenômeno, é importante ressaltar que, em quase todas as variedades do PB, as vogais /e/ e /o/, quando ocorrem em sílabas átonas, pretônicas ou postônicas, são pronunciadas a vogal anterior alta /i/ e a vogal posterior alta /u/, respectivamente. Para Bortoni-Ricardo (2004), é de extrema importância observar a pronúncia das vogais átonas /e/ e /o/, que são elevadas para /i/ e /u/, pois quando os alunos ainda têm pouca familiaridade com a escrita, frequentemente escrevem essas vogais como pronunciam, a exemplo dos registros **futibol** (futebol), **campionato** (campeonato) e **durmimos** (dormimos), encontrados nos textos coletados para esta pesquisa.

Buscando compreender a ocorrência desse fenômeno na escrita dos aprendizes, retomamos brevemente alguns estudos sobre as vogais na Língua Portuguesa. Como nos explicam Simões (2006), Bortoni-Ricardo (2004, 2011) e

Roberto (2016), há sete vogais orais silábicas em posição tônica / i u e o ε ɔ a / - saco, café, dedo, tia, bola, bolo, tatu. As vogais tônicas se classificam da seguinte maneira:

Quadro 6 - Vogais orais silábicas em posição tônica

Vogais orais silábicas em posição tônica			
	anteriores	central	Posteriores
Altas	i		U
Médias altas	e		O
Médias baixas	ε		ɔ
Baixa		a	

Fonte: adaptado nos estudos de Simões (2006), Bortoni-Ricardo (2004, 2011) e Roberto (2016).

Nas vogais orais, presentes em sílabas tônicas, não é comum a variação nos diferentes falares do Brasil. Para Roberto (2016), a variação dialetal das vogais do PB situa-se principalmente no grupo das vogais átonas. Essas, por sua vez, podem ser pretônicas (anteriores à sílaba tônica) e postônicas (posteriores à sílaba tônica), sendo que as postônicas podem ser finais e não finais. Outra informação importante é que, nas posições átonas, há uma diminuição no número de fonemas em consequência de um fenômeno chamado *neutralização*, que ocorre quando dois segmentos distintos perdem suas diferenças em determinados contextos (ROBERTO, 2016, p. 118).

Assim, na posição pretônica, as vogais médias baixas / ε / e / ɔ / e as vogais médias altas / e / e / o / perdem suas diferenças, reduzindo o quadro das pretônicas à cinco vogais / i u e o a / - calor >> caloroso; céu >> celeste; mole >> molenga >> vidro >> vidrado; sujo >> sujeira (SIMÕES, 2006, p. 25).

Quadro 7 - Vogais orais silábicas em posição pretônica

Vogais orais silábicas em posição pretônica			
	anteriores	central	Posteriores
Altas	i		U
Médias altas	e		O
Médias baixas			
Baixa		a	

Fonte: adaptado nos estudos de Simões (2006), Bortoni-Ricardo (2004, 2011) e Roberto (2016).

Nas vogais postônicas, também observamos o fenômeno da neutralização. Na átona não final há perda do traço distintivo /o/ e /u/, reduzindo o quadro a quatro vogais /i u e a/ - lâmpada, célebre, médico, método, fécula (SIMÕES, 2006, p. 25).

Quadro 8 - Vogais orais silábicas em postônica não-final

Vogais orais silábicas em posição postônica não- final			
	anteriores	central	Posteriores
Altas	i		U
Médias altas	e		
Médias baixas			
Baixa		a	

Fonte: adaptado nos estudos de Simões (2006), Bortoni-Ricardo (2004, 2011) e Roberto (2016).

Por fim, em posição final de palavra, as vogais átonas reduzem-se a três /í a u/ - casa, leite, cáqui, rato (SIMÕES, 2006, p. 25).

Quadro 9 - Vogais orais silábicas em posição postônica final

Vogais orais silábicas em posição pretônica			
	anteriores	central	Posteriores
Altas	i		U
Médias altas			
Médias baixas			
Baixa		a	

Fonte: adaptado nos estudos de Simões (2006), Bortoni-Ricardo (2004, 2011) e Roberto (2016).

Mediante essas considerações, conforme Simões (2006), é possível perceber que “muitas confusões detectadas durante o aprendizado da escrita são consequências da inobservância da realidade da linguagem oral da língua, dado que a língua falada não pode ser fielmente representada pela escrita” (SIMÕES, 2006, p. 25). Enquanto as normas ortográficas prescrevem uma única forma de grafar as palavras da língua, na fala, a variação linguística permite que alguns fonemas tenham diferentes possibilidades de realização fonética. A título de exemplificação, podemos considerar a pronúncia das palavras *mintira* (mentira) e *durmimos* (dormimos).

Observa-se que o fenômeno da neutralização entre as vogais médias e as altas resulta em variações no sistema átono. Nesta posição, as vogais podem ser estudadas como um processo fonológico por substituição, como o *alçamento*, que “consiste na substituição de uma vogal por outra mais alta” (ROBERTO, 2016, p. 126). No caso, as átonas /e/ e /o/ que se realizam /e/ e /u/. Roberto (2016) também nos lembra que, às vezes, o alçamento resulta de um processo de *harmonia vocálica*, isto é, ocorre uma assimilação de traços da vogal por outra vogal dentro de um domínio, como nos exemplos: *minino* (menino) e *pirigu* (perigo).

Diversos estudos vêm analisando o processo de neutralização das vogais em sílabas átonas, principalmente em posição pretônica, a exemplo de Bisol (1981), Silva (1989), Callou, Leite e Coutinho (1991), Schwindt (1995), Guimarães (2005), Klunk (2007), entre outros. A quantidade de pesquisas já realizadas sobre as trocas entre /e/ e /i/ e, também, entre /o/ e /u/, na fala, nos mostra que o fenômeno é mais complexo do que se imagina, visto que as vogais átonas parecem estar sofrendo um processo de mudança, provavelmente relacionado a estágios anteriores da língua (BORTONI-RICARDO, 2011).

Alguns pesquisadores também têm registrado em seus estudos a presença da neutralização das vogais átonas na produção escrita de alunos em distintas etapas escolares, como, por exemplo, Gomes (2008), Garcia (2010), Reis e Tenani (2011), Silva (2013), Marquardt (2015). Conclui-se, com base nesses autores, que não há estigma para as variações envolvendo as vogais anteriores /e/ e /i/ e as posteriores /o/ e /u/, ou seja, “não há nenhuma reprimenda ao enunciarem a forma variante do vocábulo, é somente através do texto escrito que a forma ortográfica será conhecida” (GARCIA, 2010, p. 75). Nestes casos, como já destacamos, é necessário a orientação do professor mediando o estudo entre a variação e a norma ortográfica.

Na sequência, apresentamos as ocorrências resultantes de traços variáveis graduais, que podem estar presentes no repertório linguístico de todos os brasileiros.

3.1.2 Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis graduais

Inserimos, nesta categoria, os traços característicos do vernáculo geral brasileiro, isto é:

[...] os usos linguísticos que aparecem na língua falada por todos os brasileiros e que constitui, assim, aquilo que é realmente nosso na língua, aquilo que nos identifica mais intimamente como falantes do português brasileiro contemporâneo. Como a força do vernáculo é muito poderosa, aos poucos esses traços característicos vão conquistando espaço também nos gêneros textuais mais monitorados” (BAGNO, 2007, p. 146-147).

Dessa forma, listamos algumas ocorrências identificadas em nosso *corpus* de análise que também aparecem na fala em outras regiões brasileiras, independente de origem social, regional etc. São elas: apagamento do /r/ final nas formas verbais e em substantivos; ausência das regras de concordância; ditongação e despalatalização da sonorante palatal lateral.

Nos próximos itens, trazemos algumas informações sobre os aspectos classificados nesta categoria.

3.1.2.1 Apagamento do /r/ final nas formas verbais e em substantivos

Nos dados escritos analisados, observamos o apagamento de algumas consoantes pós-vocálicas em posição de final de palavra, são elas: /r/, /l/ e /s/. Essas ocorrências são consideradas tendência geral na fala não monitorada, pois como afirma Bortoni-Ricardo (2004), as principais normas fonológicas de variação no PB ocorrem na posição pós-vocálica da sílaba. A autora assinala que:

A sílaba é uma emissão de voz marcada por um ápice de abrimento articulatório e tensão muscular que, na língua portuguesa, é sempre representado por uma vogal. Dizemos então que a vogal é *núcleo silábico*. A vogal silábica pode ser precedida e seguida de consoantes. É justamente a consoante que segue o núcleo silábico – posição chamada pós-vocálica ou de travamento da sílaba – que está sujeita a grande incidência de variação (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 79).

Nesse sentido, discutimos primeiramente a consoante /r/ que, em posição pós-vocálica ou de travamento de sílaba, pode ser foneticamente realizada de várias maneiras: como uma consoante posterior articulada na garganta, como uma consoante articulada com vibrações na ponta da língua, pode ser articulada com a língua dobrada para trás – retroflexa – e, ainda, se reduzir a uma simples aspiração

realizada na glote ou na faringe, que se situa na parte posterior da garganta. Além da variação no modo e no ponto de articulação do /r/ pós-vocálico, esse fonema também tende a ser suprimido, principalmente em estilos não monitorados.

Em todas as regiões do Brasil, independente da forma como é pronunciado, o /r/ pós-vocálico tende a ser suprimido, principalmente nos infinitivos verbais (*correr*>>**corrê**; *sorrir*>>**sorri**). Ao suprimir a consoante, a vogal final é alongada e pronunciada com mais intensidade. Sendo assim, podemos dizer que o apagamento do /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros. Deste ponto de vista, é impróprio usar grafias como **cantá** (*cantar*), **vende** (*vender*) e **saí** (*sair*) como registro de fala popular, pois a supressão do /r/ também caracteriza os falantes escolarizados. Nas demais palavras, a queda do fonema é mais frequente em determinadas variedades regionais, como as nordestinas, por exemplo (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2007).

Por ser tendência geral no vernáculo do PB, várias pesquisas abordam a questão do apagamento da consoante /r/ em posição final e medial de palavra, a exemplo de Mollica (2003) que trata da língua escrita visando à correção de tais cancelamentos influenciados pela fala. Para analisar este fenômeno na escrita, a autora elaborou um teste constituído de frases em que os estudantes das séries iniciais do Rio de Janeiro deveriam, seguindo ícones, preencher lacunas que previam a vibrante pós-vocálica em posição final e medial, distribuídas de uma forma pré-determinada. A pesquisadora controlou algumas variáveis no teste: nível de escolaridade, sexo, idade, extensão do vocabulário, precedência do segmento, classe de palavras e tonicidade.

Ao realizar este estudo, Mollica (2003) buscou respostas para os seguintes questionamentos: por onde começa a representação, na escrita, do som variavelmente produzido na fala, no processo de letramento? Por itens e/ou por contextos? Por que ou em que contextos há a recuperação, na escrita, do segmento cancelado na fala? Quem registra mais o segmento, meninos ou meninas? A criança monitorada previamente a respeito do fenômeno testado cancela menos a vibrante? (MOLLICA, 2003, p. 28).

Para a realização do teste, um grupo de alunos preencheu as lacunas sem qualquer orientação prévia e um segundo grupo procurou responder, atentando para

as instruções sobre a questão da variação na fala, sua possível influência na escrita e para as variáveis que mais favorecem.

Após a análise dos dados, ficou evidenciado que: os grupos monitorados com instruções prévias sobre o fenômeno a ser testado, registraram mais na escrita a vibrante que o grupo sem instruções; foi maior o índice de registros ortográficos do /r/ medial comparado com o de posição final; conforme o aumento de tamanho do vocábulo, o registro da vibrante na escrita sofre alteração; o segmento vibrante /r/ em final de palavra não foi totalmente recuperado em nenhum dos cinco contextos de vogais precedentes; a sílaba átona mostrou maior índice de recuperação da vibrante na escrita; as meninas grafaram mais a vibrante /r/ do que os meninos (MOLLICA, 2003).

Para a autora, em crianças ou adultos, os fatos ortográficos em análise são em geral resolvidos nos estágios fundamentais do letramento, embora na língua falada possam permanecer em variação durante toda a existência do falante. Ainda assim, é preciso trabalhar com a hipótese de que casos residuais permanecem mesmo em níveis mais avançados, sendo de extrema importância um trabalho de conscientização e orientação desse fenômeno, pois o falante que suprime o /r/, ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não o usa. Em nosso *corpus* de análise e também nos estudos de Guimarães (2005), Monteiro (2008), Garcia (2010), Silva (2013), Marquardt (2015) e Watthier (2016) observamos que o apagamento do /r/ permeia a escrita dos estudantes tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do EF.

3.1.2.2 Modificação nas normas de concordância da língua padrão

Na categoria dos desvios decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais, Bortoni-Ricardo (2005) insere as dificuldades resultantes da interferência de regras que alteram ou suprimem morfemas flexionais, resultando na modificação nas normas de concordância da língua padrão. A autora assinala que os exemplos mais significativos são a alteração ou supressão do sufixo número pessoal de terceira pessoa do plural nos verbos e a ausência de concordância no sintagma nominal.

Assim como nos estudos da autora, a ausência de concordância também foi um fenômeno encontrado nos textos escritos dos alunos de 6º ano (***meus dois irmão***;

não somos parecido; moro com os meus pai). Discorrer sobre as normas de concordância verbal e nominal é um tanto complexo, pois conforme Bagno (2007), são as que apresentam o maior número de traços variáveis na língua. Para o autor, nenhum falante respeita integralmente as regras de concordância previstas pela tradição normativa, principalmente nos usos orais da língua.

Para discutir a ausência de concordância nos textos analisados, primeiramente é necessário entender que nem todos os casos de simplificação da concordância verbal ou nominal são regras graduais. Bortoni-Ricardo (2005) aponta que quando a diferença entre a forma de singular e plural é minimamente perceptível (ele come/**eles comem**, ano/**anos**) é alta a probabilidade de se aplicar a regra de supressão do morfema de plural. Nesses casos, a regra é gradual, pois está presente em graus diferentes de frequência, na linguagem de todos os grupos sociais. Por outro lado, quando a posição é muito saliente (hotel/**hotéis**, ele faz/**eles fizeram**), a ausência de concordância é passível de sofrer maior preconceito (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57).

Buscando explicar melhor essa distinção entre as simplificações que se classificam entre variáveis graduais e descontínuas, retomamos as discussões sobre o apagamento de consoantes pós-vocálicas em posição de final de palavra. Do mesmo modo que o /r/, discutido anteriormente, o /s/ pós-vocálico morfema de plural também tende a ser suprimido no PB, em estilos menos monitorados, principalmente.

Nos sintagmas nominais, há uma tendência, no PB, a não se fazer a concordância nominal, ou seja, a concordância dos determinantes com o núcleo do sintagma representado por um nome ou pronome, no plural. Em estilos não monitorados, o princípio básico é o da eliminação das marcas redundantes de concordância. Desse modo, a indicação da pluralidade se faz de maneira suficiente por meio da flexão de uma única marca morfológica, que aparece no primeiro elemento do grupo a ser pluralizado, por exemplo: **essas** boneca bonita, **os** amigo, **meus** brinquedo, **aqueles** homi, **os meus** tio (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2007).

Com base no exposto, é possível que os aprendizes, ao escreverem sintagmas nominais plurais, flexionem somente o primeiro elemento, que pode ser um artigo, um pronome demonstrativo, possessivo, entre outros. No entanto, mesmo que a regra de concordância nominal não redundante esteja tão generalizada na fala, as produções

textuais escritas exigem a concordância redundante prevista na gramática normativa. Nesse caso, é necessário que os professores atentem para o uso da concordância nominal na produção textual escrita.

Nos estudos de Mollica (2003) podemos refletir sobre alguns aspectos relativos à concordância nominal. Com base nos estudos de Scherre (1996), a autora aplicou testes nas quatro primeiras séries de uma escola pública no município de Rio de Janeiro, constituída de população estudantil carente e também em uma escola particular. Por meio dos testes, a autora controlou as seguintes variáveis: saliência fônica, ordem e posição dos elementos no sintagma. Assim como no experimento sobre o apagamento do /r/, um grupo foi instruído sobre as descrições sociolinguísticas voltadas para os fenômenos da fala, enquanto o outro realizou o teste sem nenhuma informação.

Sobre a primeira variável testada – saliência fônica – Mollica (2003) esclarece que:

O fator 'saliência fônica' foi concebido e testado para a fala nos idos de 70 (cf. Lemle e Naro, 1976) e diz respeito aos graus de diferença sonora entre as formas singular e plural de verbos e nomes. No caso dos nomes, a menor oposição fônica entre singular e plural incide sobre a regra geral, do tipo 'casa' / 'casas', em que há apenas o acréscimo de s, na forma pluralizada. A diferença maior se estabelece entre 'professor'/'professores', e vai gradativamente aumentando nos pares 'pincel'/'pincéis', 'anão'/'anões', 'pão'/'pães'. A oposição de maior saliência é a que tem dupla marca na fala, tipo, 'ovo'/'ovos', pois há o acréscimo de s na abertura do timbre (MOLLICA, 2003, p. 71).

Em relação à variável ordem e posição dos elementos dentro do sintagma nominal, Mollica (2003), citando Scherre (1998), afirma que a tendência no português é marcar o traço morfológico de número plural na esquerda e não flexionar os outros termos do sintagma. Em vista disso, a relação dos termos dentro do sintagma influencia o grau de concordância.

Os testes aplicados nas escolas resultaram nas seguintes colocações da autora: uma instrução explícita fez-se relevante do ponto de vista pedagógico, ou seja, vale a pena orientar os alunos quanto a relação fala/escrita no que se refere à concordância nominal; os aprendizes não apresentam qualquer problema quanto a marcar o plural nos elementos em segunda posição; chamar atenção sobre sintagmas

marcados é extremamente eficaz na escrita; a regra geral (acréscimo de –s) neutraliza-se em vários casos na escrita, os quais, na fala, são distintos entre si e oferecem problemas quanto à concordância nominal; há aspectos muito peculiares à escrita que devem ser trabalhados, como por exemplo, o plural de chapéu, degrau, cidadão; as crianças enfrentam mais dificuldade de marcar concordância em nomes terminados em –ão, -al/el e eu/au, mesmo que, dentre esses casos, haja os de formação de plural regular; os falantes têm mais dificuldade, realmente, com as formas em que há pouca diferença fônica entre singular e plural (MOLLICA, 2003).

Sobre a concordância verbal, o princípio é o mesmo. Se a forma de terceira pessoa do plural for muito diferente da forma da terceira pessoa do singular, há mais probabilidade de os falantes fazerem a flexão. Outro fator importante, refere-se ao fato de que existe maior probabilidade de ocorrer a flexão na forma verbal quando o sujeito é anteposto, quando vem antes do verbo. Quando é posposto, depois do verbo, tendemos a não flexionar o verbo, como nos exemplos a seguir: *Os jornais chegaram. / Já chegou os Jornais? Os deputados de oposição rejeitaram a medida provisória. / Votou contra a medida provisória os deputados da oposição* (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 98 - 99).

Podemos dizer, segundo a autora, sobre a concordância verbal, que há dois tipos de condicionamento na regra variável do PB. O primeiro está relacionado ao grau de saliência fônica nas formas do plural – de natureza fonológica. Já o segundo depende da posição do sujeito em relação ao verbo – de natureza sintática.

Mollica (2003) também chama atenção, em seus estudos, para os aspectos relativos ao acordo entre o sujeito e o predicado que, de modo geral, envolvem estigmas sociolinguísticos no caso da variante não padrão. A estudiosa, citando pesquisas de Lemle e Naro (1977), afirma que:

Há uma hipótese forte de que a ordem canônica SV no português estaria em processo de mudança para VS, paralelamente à tendência da gramática de marcar a flexão à esquerda. Assim, os falantes tendem a interpretar na fala o sujeito posposto ao verbo e/ou distante dele como um SN objeto, resultando em menor índice de concordância. Sentenças como ‘chegou0 as aulas’ ou ainda ‘acabou0, que pena, as aulas’, ou ‘chegou, finalmente, as aulas’ são extremamente comuns na fala e na escrita. Pedagogicamente, trabalhar prioritariamente estes contextos é extremamente aconselhável, uma vez que as chances de processamento das

variantes com ausência de concordância são bem altas na fala (MOLLICA, 2003, p. 86).

A autora esclarece que a verificação da hipótese se deu por meio da aplicação de um teste, elaborado para diferentes níveis de escolaridade. As variáveis controladas referem-se à posição em relação ao sujeito (preposto ou posposto ao verbo) e a possível distância entre o sujeito e o verbo. O teste foi aplicado em duas turmas do supletivo da 7ª série e, também, no 2º grau em escolas estaduais no Rio de Janeiro. Como na maioria dos experimentos aplicados por Mollica (2003), parte da turma recebeu instruções em relação ao fenômeno estudado, enquanto alguns não receberam nenhuma informação.

A partir dos testes, a teórica verificou o reflexo da fala na escrita na concordância verbal e apresentou as seguintes reflexões: a variante padrão é menos usada no caso da ordem VS porque o falante/aprendiz de escrita interpreta com dificuldade o sujeito posposto como sujeito, entendendo-o como objeto; a orientação dada aos alunos favorece a diminuição dos casos de não concordância verbal; no ambiente onde sujeito está posposto ao verbo, a orientação dada aos alunos é de grande importância, pois o sujeito pós-verbal não se encontra em posição de tópico, o que inibe a concordância; mesmo em contexto SV em que o sujeito não se encontra ao lado do verbo, a orientação também é necessária pois esclarece sobre o estabelecimento da concordância verbal com o núcleo do sujeito e não com o adjunto como ocorre normalmente (MOLLICA, 2003, p. 89).

Mesmo que de forma resumida, apresentar resultados de estudos sobre os fenômenos em discussão – concordância nominal e verbal – nos permite refletir sobre a importância do conhecimento, por parte do professor, da variação presente na fala dos discentes e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem de LP. Estudos como o de Mollica (2003), têm contribuído de forma significativa para a compreensão das variadas formas de uso da linguagem apropriadas aos diversos contextos sociais.

No item a seguir, 3.1.2.3, abordaremos outro aspecto encontrado nos textos dos alunos, o da ditongação, que não poderia deixar de ser discutido neste trabalho devido à presença na fala dos brasileiros.

3.1.2.3 Ditongação

O fenômeno da ditongação foi registrado em alguns dos textos analisados, a exemplo de **mais** (mas) e **nóis** (nóis). Ao buscar informações sobre essas ocorrências na escrita dos alunos, nos deparamos com diversos estudos, em várias regiões do país, que tratam da presença da ditongação na fala e também na escrita. A quantidade de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sobre o tema, comunica a ideia de que a ditongação é um processo fonológico muito presente na fala dos brasileiros, reforçando a necessidade de uma intervenção no que se refere à aprendizagem da ortografia da LP.

Conforme nos explicam Hora e Aquino (2012), nas gramáticas normativas e manuais de ensino da língua, o sistema ortográfico do Brasil reconhece como ditongo o encontro de uma vogal e uma semivogal na mesma sílaba (HORA; AQUINO, 2012, p. 1103). O /i/ e o /u/, representados fonologicamente por /y/ e /w/, funcionam como semivogais e são passíveis de variação na fala espontânea, a exemplo do fenômeno de monotongação e ditongação.

Hora e Aquino (2012) definem o processo de monotongação como resultado do apagamento das semivogais [y] e [w], o que ocasiona a redução do ditongo a vogal simples, o monotongo. Já a ditongação é definida como um processo contrário à monotongação. Se na monotongação ocorre o apagamento da semivogal, na ditongação há a inserção. A partir desta definição, de acordo com os autores, o fenômeno da ditongação pode ser considerado “essencialmente fonético, cuja realização acontece na fala; estando, portanto, sujeita a variações sociolinguísticas (linguísticas e extralinguísticas)” (HORA; AQUINO, 2012, p. 1107).

Ao apresentar exemplos de trabalhos já desenvolvidos no Brasil, sobre a ditongação, os autores concluem que o tema em questão é um fenômeno antigo na história do português. Citando os estudos de Coutinho (1978), Bisol (1989, 1994) e Câmara Junior (1986), os teóricos chamam atenção para a ditongação na fala, com vogal em posição tônica final de palavras seguida de /s/ ou /z/, como em **gais** (gás) e **rapais** (rapaz). Citando estudos mais recentes (Leira, 1995, Aquino 1998, 2004, Callou; Moraes, 2003), Hora e Aquino (2012) afirmam que a ditongação ainda é um fenômeno recorrente na língua falada do PB, inclusive com a inserção do glide em outros contextos – **nayscimento** (nascimento) – além da posição final da palavra.

A respeito do assunto, Bagno (2007) também considera a ditongação da vogal tônica final seguida de /s/ como um fenômeno generalizado no PB, só não ocorre em algumas variedades do Sudeste-Sul. Para o autor, “é inadequado usar a grafia *NÓIS* para representar a ‘fala popular’, porque a pronúncia ditongada também ocorre na fala dos ‘cultos’” (BAGNO, 2007, p. 145 -146). Por ser tendência na fala do PB, é natural que jovens e crianças registrem este fenômeno na escrita, principalmente nas séries iniciais, o que nos leva a reforçar, a todo momento, a necessidade de reflexão, por parte dos educadores, sobre as possíveis variações na fala dos alunos e sua interferência no desenvolvimento da competência comunicativa do mesmo, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Ante o exposto, em nossos estudos, consideramos a ditongação como fenômeno decorrente da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.

3.1.2.4 Despalatalização da sonorante palatal

Encontramos, em duas produções textuais analisadas, vocábulos que, na norma padrão, são realizadas com /ʎ/ (consoante representada em nosso sistema ortográfico pelo dígrafo LH), tais como: *medalha*, *escolhido*, *escolhia*, e que se realizaram em //: *medalia*, *escolido* e *escolia*. Observando esses registros, reportamo-nos às palavras de Bagno (2007), quando diz que “nada na língua é por acaso” (BAGNO, 2007, p. 219).

Conforme nos lembra o autor, dificilmente encontraremos um falante brasileiro que pronuncie a palavra *trabalho* como *trabaco*, *trabajo*, *trabazo*. Por outro lado, o dígrafo LH pode ser pronunciado com um /y/, como em *trabaio*. Isso se explica quando entendemos que a consoante /ʎ/ resultou do processo de transformação que ocorreu na formação do português a partir do latim.

Segundo Bagno (2007), a consoante envolvida no fenômeno estudado – /ʎ/ – não existia no latim, assim como as consoantes /j/ (representada na escrita por X ou CH), /ʒ/ (representada na escrita por J ou G) e, também, /ɲ/ (representada na escrita por NH). Essas consoantes surgiram no período de transformação do latim nas diferentes línguas românicas e são classificadas como palatais, já que, para serem produzidas, precisam da colaboração do palato (céu da boca).

Para entender esse processo de transformação – do latim para o português – tomamos como exemplo a mudança que resultou na palavra *telha*, como podemos acompanhar a seguir: *tégula* > *teglā* > *teyla* > *telya* > *telha* (BAGNO, 2007, p. 219). Na primeira etapa da mudança – *tégula* > *teglā* – percebemos o apagamento de um fonema no interior do vocábulo, esse fenômeno é conhecido como *síncope*. Na segunda etapa – *teglā* > *teyla* – observamos a transformação do elemento consonântico em /y/, chamamos essa ocorrência de *vocalização*. Na transformação de *teyla* para *telya* dizemos que ocorreu uma *metátese*, pois se observa a alternância de segmentos dentro do vocábulo. Em *telya* > *telha*, temos um processo no qual um segmento se torna palatal, a palatalização. Dessa forma, quando observamos que os alunos reduzem o fonema /ʎ/ a /l/, temos um fenômeno chamado de *despalatalização*.

Sobre os registros da despalatalização na escrita, entendemos que resultam de uma pronúncia que não caracteriza desprestígio social, visto que está presente também nas camadas socialmente privilegiadas. Diferente da *deslateralização*, fenômeno que transforma *telha* em *têia* e, por caracterizar a pronúncia de pessoas socialmente desprestigiadas, está sujeita à estigmatização (BAGNO, 2007).

Ainda sobre o fonema /ʎ/, Aragão (1996) o descreve fonética e fonologicamente como consoante oral, sonora, lateral e dorso-palatal. Ocorre quase sempre no interior do vocábulo, geralmente em posição intervocálica. A autora destaca que, com raríssimas exceções, o fonema aparece em posição inicial de alguns empréstimos espanhóis e também no pronome de 3ª pessoa “lhe”.

Em determinados contextos, por facilidade ou relaxamento de articulação o fonema /ʎ/ pode perder o traço palatal, passando a ser articulado como alveolar /l/, como iode /y/, ou sofrer apagamento, desaparecendo. A autora nos coloca que, para alguns autores, se trata de um fenômeno fonético, para outros, pode ser um problema de influência africana, uma mudança fonética do latim para o português ou, ainda, um fato que pode vir a ser fonológico, gerando um novo fonema e não apenas uma articulação diferente do fonema /ʎ/. Dessa maneira, definida como perda do traço palatal na articulação de um fonema, a despalatalização pode ser vista como variedade regional, social, estilística ou individual (ARAGÃO, 1996, p. 03).

Por representar uma das formas de usos da língua, que está presente na fala dos brasileiros, independente das características sociodemográficas dos falantes,

classificamos as ocorrências de despalatalização como decorrentes de traços variáveis graduais.

Na próxima categoria, inserimos os traços descontínuos, ou seja, os registros que sofrem maior carga de discriminação e preconceito.

3.1.3 Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis descontínuas

Nesta categoria, Bortoni-Ricardo (2005) inclui os traços descontínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidas à forte avaliação negativa. Em nossa análise, destacamos como pertencentes a esta categoria os seguintes fenômenos: supressão do ditongo decrescente oral em sílaba final; apagamento da consoante final //; ausência de concordância e concordância com variação na vogal temática. Abaixo trazemos algumas informações sobre os registros classificados como descontínuos.

3.1.3.1 Apagamento do ditongo decrescente oral em sílaba final

Já comentamos, ao longo deste trabalho, que as principais regras fonológicas de variação no PB ocorrem em posição pós-vocálica na sílaba. Em alguns casos, as consoantes nessa posição tendem a ser suprimidas. O mesmo acontece nas sílabas travadas com as semivogais /i/ e /u/, os chamados ditongos decrescentes. Quando a semivogal ocupa o lugar da segunda consoante nas sílabas CVC, também tende a ser suprimida, da mesma maneira que o /r/, /s/ e // . A perda da semivogal nos ditongos resulta em um processo chamado de *monotongação*.

Percebe-se, por meio das informações pesquisadas sobre este fenômeno, que no ditongo /ou/ a monotongação é um processo antigo na língua, está presente desde a evolução do latim para o português. O aspecto está tão avançado na língua que não se pronuncia mais o ditongo /ou/, inclusive nas sílabas tônicas finais, que são mais resistentes à mudança, a exemplo de **falô** (falou) e **jogô** (jogou).

Os ditongos /ei/ e /ai/ também se reduzem em alguns contextos, mas a monotongação desses casos estão menos avançadas. Assim, podemos notar o apagamento da semivogal em **faixa** e **feira**, mas não em vocábulos como **leite**, **jeito**

e **pai**, por exemplo. Sobre este aspecto, presente tanto na fala quanto na escrita, Bortoni-Ricardo (2004) nos fornece a seguinte explicação:

A redução do /ei/ e do /ai/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte. Os segmentos /j/, como em beijo e o segmento /x/, como em caixa, são fonemas pronunciados na região alta da boca, o palato, assim como a vogal /i/. Dizemos, então, que essas consoantes e a vogal /i/ são sons homo-orgânicos (quanto ao ponto de articulação). As consoantes homo-orgânicas ao /i/ são as regras que mais favorecem a monotongação. Mas a regra já se expandiu para outros ambientes: antes de /r/ e /n/. As oclusivas /t/ (jeito) e /d/ (Almeida), as fricativas /v/ (raiva) e /s/ (beijo) desfavorecem a aplicação da regra (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 96).

Como a redução do ditongo /ou/ se aplica em uma gama maior de ambientes do que a redução do ditongo /ei/, é possível que o segundo caso, em alguns contextos, esteja mais suscetível à estigmatização. Em nosso corpus nos deparamos com a monotongação nos seguintes vocábulos: **chegue** (cheguei), **ligue** (liguei), **fique** (fiquei) e **ganhe** (ganhei). Consideramos esses registros como traços descontínuos pelo fato de ocorrer a redução do ditongo na sílaba tônica final e, como já mencionamos, os segmentos fonológicos das sílabas tônicas tendem a ser mais resistentes a mudanças fonológicas (exceto no caso do ditongo /ou/ que se reduz a /o/ em sílabas átonas e tônicas, finais e não finais).

Bagno (2007), ao fazer considerações sobre a redução dos ditongos decrescentes, afirma que “a convenção ortográfica leva a pronúncias forçadas, artificiais, que não correspondem à realidade falada pela imensa maioria dos brasileiros de todas as regiões” (BAGNO, 2007, p. 147). Para o mesmo autor, a monotongação é um fenômeno que interfere no processo de alfabetização, uma vez que é provável que o aluno registre na escrita a vogal simples e não o ditongo.

Por meio deste trabalho e também das pesquisas realizadas por Guimarães (2005), Garcia (2010), Hora e Aquino (2012), Silva (2013), Marquardt (2015) e Wathier (2016), entendemos que o fenômeno interfere não apenas no processo de alfabetização, visto que se encontra na escrita de aprendizes em todas as fases de escolarização.

O aspecto que será discutido a seguir também envolve a supressão de uma consoante em sílaba travada ou final de palavra como vamos acompanhar.

3.1.3.2 Apagamento da consoante final /l/

Assim como o /r/ e o /s/, o /l/ em posição pós-vocálica final está sujeito à grande variação no PB. Nessa posição, o /l/ pode ser realizado como uma consoante lateral /l/ ou como a vogal /u/ e, ainda, pode ser suprimido. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que o segmento /l/ tende a ser mais suprimido em sílabas átonas que em tônicas. Quando a queda ocorre em sílabas tônicas, o fenômeno é submetido à forte avaliação negativa, pois constitui traços geralmente usados nos falares rurais. No entanto, a supressão do /l/ em sílabas átonas não está restrita aos polos rurais, pode ocorrer também nos estilos não monitorados, mesmo nos repertórios dos falantes com antecedentes urbanos.

Em nosso *corpus*, o apagamento da consoante final /l/ se deu em sílabas tônicas (***municipa*** >> municipal, ***centra*** >> central e ***lega*** >> legal), resultando em um traço descontínuo. Em nosso trabalho, nos deparamos com apenas três registros de supressão do /l/. No entanto, optamos por abordar este fenômeno transposto para a grafia dos aprendizes, visto que envolve a consoante /l/, que em sílaba travada ou final de palavra praticamente não ocorre no PB, pois é realizada com a semivogal /u/. Além da supressão e da neutralização, também é possível que os falantes troquem o /l/ pelo /r/, principalmente nos falares rurais, a exemplo de ***carnavar*** (carnaval).

Ao abordar este fenômeno, poderemos chamar atenção para as estratégias utilizadas em sala de aula para lidar com a variação envolvendo a variação no segmento final /l/.

Na sequência, retomamos as discussões sobre as normas de concordância, apresentando os casos que estão sujeitos a maior carga de discriminação e preconceito.

3.1.3.3 Ausência de concordância passível de sofrer maior estigmatização

Anteriormente, no item 3.1.2.2, discutimos a interferência de traços que alteram ou suprimem morfemas flexionais, implicando na regra de concordância da língua padrão. Como já esclarecemos, em relação à concordância nominal, quanto mais diferente for a forma do plural da sua forma singular, mais tendemos a usar a marca de plural. Quando a forma do plural é apenas um acréscimo de /s/, tendemos a não

flexionar. Da mesma forma, na concordância verbal, quando a forma de terceira pessoa do plural for muito distinta da forma de terceira pessoa do singular, é provável que os falantes façam a flexão.

Por ser um fenômeno muito presente na fala, os alunos, em diversos momentos, transferiram este aspecto para a escrita. No entanto, alguns registros são passíveis de sofrer maior preconceito, enquanto outros muitas vezes passam até despercebidos. Com base nas discussões já realizadas, inserimos como variáveis descontínuas os casos em que a marcação do plural é muito saliente, como no exemplo **todos familiar** (todos familiares).

Além da ausência de concordância, também notamos alguns casos de concordância com variação na vogal temática como em **nós brinquemos** (nós brincamos) e **passemos** (passamos). Conforme Bortoni-Ricardo (2011), a concordância verbal com 1ª pessoa do plural, no português do Brasil, também é uma norma variável não-padrão. A autora assinala que a desinência de 1ª pessoa no plural **-mos**, na língua padrão, pode ser suprimida ou realizada como /mu/. Quando suprimida, é substituída pela forma não marcada e não 1ª do singular. Ainda, na variedade caipira, a variante /mu/ pode vir acompanhada de mudança na vogal temática nos pretéritos de primeira conjugação, como em **nós falemu** (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 234).

Castilho (1999), ao apresentar descobertas dialetológicas e sociolinguísticas sobre o português falado, nos coloca que o PB não opõe timbres fechados da vogal /a/ seguida de nasal, não havendo diferença entre a primeira pessoa do plural no presente (cantamos) e no pretérito perfeito (cantamos). Portanto, a elevação da vogal temática /a/ para /e/ no pretérito perfeito do indicativo, pode ser considerada uma tentativa de distingui-lo do presente do indicativo (**fiquemo** >> ficamos).

Na próxima parte deste capítulo, apresentamos recortes de nosso *corpus* que exemplificam todos os fenômenos abordados nesta seção. Juntamente com os recortes, retomamos as informações já expostas, propondo reflexões e tecendo considerações sobre as possibilidades que motivaram os alunos a transpor os usos da oralidade para a escrita. Ressaltamos, no entanto, que nosso propósito não é realizar análises aprofundadas de cada fenômeno, dado que nossos objetivos consistem em demonstrar as marcas que mais aparecem nos textos, como podem ser categorizadas e como podem influenciar no trabalho com a oralidade em sala de aula.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FENÔMENOS DECORRENTES DA TRANSFERÊNCIA DOS HÁBITOS DA FALA PARA A ESCRITA E A ABORDAGEM DA ORALIDADE EM SALA DE AULA

Na seção anterior, classificamos, nas categorias de análise, os fenômenos decorrentes da transferência dos hábitos da fala para a escrita mais registrados nas produções textuais de uma turma de 6º ano do município de Realeza, PR. Discorreremos, também, mesmo que de maneira breve, sobre definições, informações e alguns estudos realizados sobre as ocorrências que compõem a nossa pesquisa.

Dando sequência a este capítulo, neste momento, os resultados e as análises dos dados serão apresentados e discutidos a partir da classificação feita anteriormente. Dado que nossos propósitos de pesquisa também consistem em refletir sobre como utilizar as marcas encontradas para estimular o trabalho com a oralidade em sala de aula, em nossas considerações, dispomos de algumas sugestões que podem envolver a oralidade em situações concretas de interação.

Diante do exposto até aqui, observamos que os dados selecionados para análise já foram amplamente discutidos por diversos autores, acadêmicos, mestrandos e doutorandos. No entanto, chama atenção que, embora seja natural e previsível a interferência das variedades do português no processo de aquisição da escrita, as manifestações da linguagem oral permeiam o texto escrito em todas as fases de escolarização, em números elevados, como apontam as pesquisas citadas ao longo da seção anterior. Esse fato reforça a hipótese defendida, no decorrer deste trabalho, sobre a relevância dos estudos sobre a oralidade, que além de contribuir para a conscientização da diversidade linguística (dentre muitas outras vantagens), também auxilia na aprendizagem e aperfeiçoamento da escrita.

Em geral, os traços da oralidade apareceram com frequência na escrita dos aprendizes de 6º ano. Os alunos, participantes da pesquisa, frequentavam a escola há menos de três meses, dado que a coleta dos textos se deu em abril de 2017. Como a escola estadual atende estudantes do 6º ao 9º ano, a turma é totalmente heterogênea, pois é composta por crianças que vieram de aproximadamente 8 escolas municipais diferentes (5º ano). Ressalta-se, então, que os conhecimentos adquiridos sobre a relação entre oralidade e a escrita são resultados, em grande parte, dos anos de escolarização no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Sobre os aspectos discutidos nesta pesquisa, embora já tenham sido temas de diversos estudos, em distintas regiões do Brasil, pretendemos deixar claro que refletem dados da língua oral e escrita de um grupo específico, pesquisado com o objetivo de mostrar que as necessidades reais, detectadas no trabalho com a escrita, podem direcionar o trabalho com a oralidade em sala de aula, propondo reflexões sobre o funcionamento da língua, principalmente sobre os fenômenos da variação e da mudança linguística.

Notamos que, nos textos analisados, além das marcas da oralidade, existem outros aspectos dignos de atenção, próprios ao processo de aperfeiçoamento da escrita, a exemplo do domínio restrito do conhecimento do código ortográfico e problemas relacionados à pontuação. Como esclarecemos anteriormente, não é de nosso interesse, no momento, explorar todas as dificuldades encontradas, mas apenas os desvios que refletem a relação entre fala e escrita que mais se destacaram no *corpus* coletado.

Tomando como base a primeira categoria de análise – dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas categóricas da variedade estudada – observamos a junção de algumas palavras, como podemos notar nos recortes (doravante R) a seguir:

- (R01) [...] **Agente** tem todas as fotos das Cataras e do Parque dos dinossauros muitas e muitas fotos. (Relato Pessoal 14/2017, linha 05-07);
 (R02) [...] o primeiro canal que eu **conhecino** youtube foi o do Vinícios 13 [...]. (Relato Pessoal 21/2017, linha 04-05);
 (R03) [...] Ele tinha chance de ganhar mais eu consegui **derotalo** [...]. (Relato Pessoal 18/2017, linha 09-10).

Nos exemplos apresentados, observamos que alguns alunos registraram palavras conforme a pronúncia, resultando no fenômeno da juntura intervocabular. Interpretamos dessa forma, pois, como na produção da fala uma das características é o fluxo sonoro continuado, sem pausas em cada uma das palavras, é natural que, na escrita inicial, as crianças escrevam palavras ligadas umas às outras. Posto isto, uma das hipóteses levantadas para justificar a presença dos problemas de segmentação em unidades distintas em níveis de escolaridade mais avançados, como

no caso do 6º ano, é que alguns estudantes podem ainda não dominar totalmente as diferenças básicas entre a modalidade oral e escrita da língua.

No (R01), percebemos que a aluna registrou o artigo **a** juntamente com o substantivo **gente**, resultando em uma inadequação ortográfica **agente**. Essa junção se repetiu em outro dos textos analisados, veja:

(R04) [...] **agente** foi de carro [...]. (Relato Pessoal 26/2017, linha 02);
 (R05) [...] **agente** foi come o lanche da tarde [...]. (Relato Pessoal 26/2017, linha 03);
 (R06) [...] **agente** tava escorregando [...]. (Relato Pessoal 26/2017, linha 07).

Buscando justificativas para esses registros, inicialmente podemos considerar que as alunas têm dificuldade de distinguir, na escrita, as palavras **a gente** (artigo + substantivo) da palavra **agente** (substantivo), pois ambas têm a mesma pronúncia. Por outro lado, lembramos que, na LP, alguns vocábulos não têm acento próprio e, por isso, não têm independência sintática (os chamados clíticos), como, por exemplo, artigos, pronomes e preposições. Por esse motivo, os clíticos são pronunciados junto com palavras que possuem acentos próprios, como substantivos e verbos. Nos (R01), (R04), (R05) e (R06), o artigo **a** – que é um clítico – foi ligado ao substantivo **gente** – que é um elemento acentuado. O mesmo se repete no (R02) e (R03) com as junções **conhecino** (conheci no) e **derotalo** (derrotá-lo). Os alunos escreveram em termos de unidades de acento – como na fala – e não em termos de unidade de sentido – como deve ser na escrita (OLIVEIRA, 2005).

Ainda sobre o (R03), a tentativa do aluno em registrar o pronome em posição enclítica chamou atenção, pois, apesar de ser o que a norma padrão prescreve, não é muito comum no repertório de falantes brasileiros. Segundo Bagno (2007), na maioria das vezes, o uso do pronome oblíquo só é reconhecido pelas crianças após o contato com a escrita. Acreditamos que o registro de **derotalo**, mesmo não acentuado e separado por hífen, é resultado do processo de letramento escolar, a partir da mediação do professor no ensino da escrita.

Cunha e Miranda (2009), citando os estudos de Ferreiro e Pontecorvo (1996), discorrem sobre um fato relevante em relação às segmentações não convencionais, que dizem respeito ao conceito de palavra. Conforme as autoras, a noção do que seja

uma palavra é instável na alfabetização e pode significar um fragmento do enunciado, o enunciado completo ou ainda letras isoladas. Na escola, quando a criança começa a sistematizar a ideia de segmentação lexical, é normal que identifiquem substantivos, verbos e adjetivos como palavras, mas consideram artigos, conjunções e preposições como não-palavras. Quando o aprendiz não reconhece um segmento como palavra, é provável que ele associe o segmento à uma sequência reconhecida como tal. Esse processo de entendimento sobre conceitos e significados da palavra, resulta em diversas junturas na escrita.

No *corpus* analisado, verificamos, ainda, a junção entre dois clíticos (R07 e R08) e, também, entre duas palavras que possuem acento próprio (R09), confira:

- (R07) [...] **oque** importa é ser feliz e ficar feliz que tenha participado. (Relato Pessoal 05/2017, linha 14);
 (R08) [...] **porum** momento eu achei que eles iam ganhar [...]. (Relato Pessoal 18/2017, linha 06-07);
 (R09) [...] eu estudo no colégio **DonCarlos** Eduardo [...]. (Relato Pessoal 18/2017, linha 09).

Nos casos expostos acima, ressaltamos a necessidade de uma revisão criteriosa, por meio de reflexões sobre o uso das classes de palavras no texto, de modo que o aluno possa segmentar os vocábulos adequadamente, evitando a junção de substantivos, verbos e adjetivos a preposições e artigos, ou até mesmo artigo a pronome, como no caso de **oque**.

Sobre o fenômeno da juntura intervocabular e a relação entre fala e escrita, também devemos considerar que: “quando estamos numa situação formal de fala, tendemos a falar numa velocidade mais baixa de fala. Mas quando a situação é informal, tendemos a falar numa velocidade de fala mais rápida” (OLIVEIRA, 2005, p. 45). Como resultado disso, é possível que o falante processe os sons de um modo diferenciado, inclusive omitindo certas partes. Isso pode explicar as ocorrências a seguir:

- (R10) [...] tava querendo entra dentro do caminhão do meu dindo **dum** jeito ou de outro [...]. (Relato Pessoal 27/2017, linha 08-09);
 (R11) [...] ela estudou comigo **desdo** Tesouro nas mesmas turmas [...]. (Relato Pessoal 08/2017, linha 03).

Com base nas considerações sobre o primeiro fenômeno classificado na categoria 01, entendemos que a oralidade exerce grande influência na formulação de hipóteses sobre a segmentação de palavras na escrita. É certo que não se trata de um número elevado de ocorrências, dado que, dos exemplos citados, a junção que mais repetiu ao longo dos textos foi em **a gente**. Porém, olhar atentamente para a maneira que o aprendiz segmenta as palavras nos permite compreender não só o funcionamento da fala, mas também alguns desvios ortográficos que aparecem na aquisição e aprimoramento da escrita.

Um dos nossos propósitos de pesquisa consiste em refletir sobre como utilizar as marcas da linguagem oral na escrita para estimular o trabalho com a oralidade em sala de aula. Ao visualizarmos a dificuldade dos alunos de 6º ano em segmentar as palavras, logo percebemos que a juntura intervocabular é um ponto que precisa ser realçado nas aulas. Dessa forma, a intervenção do professor se faz necessária para a compreensão dessas particularidades da fala e da escrita.

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), o que se espera, ainda nos primeiros anos escolares, é que a criança desenvolva a chamada consciência fonológica, “a capacidade de a criança perceber que o que nós falamos é um bloco sonoro e que ele pode ser dividido em pedacinhos que podem se combinar de diferentes maneiras” (FERRAREZI Jr. e CARVALHO, 2015, p. 45). Como já comentamos, a turma não é homogênea, alguns alunos podem ter sido bem alfabetizados nos anos anteriores, enquanto outros talvez não tiveram as mesmas oportunidades de adquirir determinadas competências.

A partir dos exemplos destacados, sobre as inadequações causadas por junções de palavras, o professor pode mostrar para a turma que alguns alunos estão buscando apoio na fala para escrever, que isso ainda é um processo normal no ano de escolarização em que se encontram. Todos os vocábulos que sofreram o fenômeno da juntura podem ser retomados, para que os estudantes o identifiquem como palavras, que saibam reconhecer onde começam e onde terminam, inclusive, que os segmentos compostos por três letras ou apenas uma sílaba, também são considerados palavras. Não basta apenas orientar para a necessidade de um espaço em branco entre as palavras na escrita, mas ressaltar as diferenças entre essa modalidade e a fala, onde as palavras não são separadas uma a uma por pausa.

Quando os aprendizes começam a entender que falamos de um jeito mas escrevemos de outro, se tornam capazes de manipular conscientemente os sons da língua e, conseqüentemente, conseguem também favorecer diversas combinações na escrita. Pode ser que o educador se detenha um bom tempo na reflexão desse aspecto, ou precise retomar sempre que as ocorrências aparecerem no texto escrito, mas explicações sobre as relações entre a cadeia sonora e sequência gráfica podem influenciar positivamente na segmentação adequada das palavras.

Outro aspecto encontrado no *corpus* analisado, que comprova a influência da oralidade na escrita, foi a neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição postônica ou pretônica. Nos recortes abaixo, apresentamos os casos em que a vogal anterior média /e/ foi substituída pela vogal anterior alta /i/, acompanhem:

- (R12) [...] mas era **mintira**, ela tinha feito o texte de gravidez e deu positivo!!! [...] (Relato Pessoal 04/2017, linha 10);
 (R13) [...] obviu que ela só **mintiu** pra mim porque ela queria esperar o meu pai para contar junto eles dois para mim. [...] (Relato Pessoal 04/2017, linha 11);
 (R14) [...] e nesse **campionato** ganhemos de 5x0. (Relato Pessoal 17/2017, linha 12);
 (R15) [...] e quando eu chegei no colegio nos fizenos um campeonato de **futibol** e o meu tine ganhos de 1º lugar [...]. (Relato Pessoal 01/2017, linha 08);
 R16) Eu me lembro de quando eu era **pequinininha** que eu viajava com o meu pai e meu dindo, [...]. (Relato Pessoal 27/2017, linha 07);
 (R17) Sempre morei com meu pai, minha mãe e meu irmão **gêmio**, [...]. (Relato Pessoal 08/2017, linha 02);
 (R18) Atualmente moro com minha o meu pai e tambem meu ou minha lirma ou lrmão que está no **ventri** da minhã mãe. [...]. (Relato Pessoal 12/2017, linha 03).

Os discentes também manifestaram, na escrita, marcas em que a grafia da vogal posterior média /o/ sofreu elevação para a vogal posterior alta /u/:

- (R19) Tudo começou quando eu estava em Curitiba minha mãe estava com **enjou** de tudo. (Relato Pessoal 12/2017, linha 04);
 (R20) [...] vi um tanque de guerra vi a interior de um **naviu** e fui brincar na praia [...]. (Relato Pessoal 20/2017, linha 06);
 (R21) [...] **obviu** que ela só mintiu pra mim porque ela queria esperar o meu pai para contar junto eles dois para mim. [...]. (Relato Pessoal 04/2017, linha 11);

(R22) Então arrumamos as malas e logo fomos chegou no outro dia e nós já estávamos no hotel **durmimos** a viagem inteira. [...] (Relato Pessoal 08/2017, linha 10-11).

Sobre esse fenômeno, também classificado na categoria 01, notamos que houve um número maior de desvios envolvendo o fonema /e/ em relação aos desvios envolvendo o /o/. Observamos, também, que as trocas entre /e/ e /i/ se realizaram, na maioria dos casos, em posição pretônica. Enquanto que a substituição de /o/ por /u/ ocorreu mais em posição pôtônica, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 10 - Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição postônica e pretônica

Neutralização das vogais /e/ e /i/		Neutralização das vogais /o/ e /u/	
Sílaba Pretônica	Sílaba Postônica	Sílaba Pretônica	Postônica
mentira >> mintira	gêmeo >> gêmio	dormimos >> durmimos	enjoo >> Injou
mentiu >> mintiu	ventre >> ventri		navio >> naviu
campeonato >> campionato			óbvio >> obviu
futebol >> futibol			
pequeninha >> pequininha			

Fonte: organizado pela pesquisadora

Segundo Cristóforo Silva e Guimarães (2013), quando as vogais médias em palavras como leão, fogão, pato e leve são pronunciadas com vogais altas como em **lião, fugão, patu e levi**, estamos diante do *alçamento vocálico*. Entretanto, para as mesmas autoras, os casos de alçamento das vogais médias postônicas nem sempre são analisados em conjunto com o alçamento das vogais médias pretônicas, mesmo que se trate do mesmo fenômeno. Citando os estudos de Greco (2009), as autoras explicam que, em posição pretônica, o alçamento pode ocorrer em vários contextos, no início e no meio da palavra, próximo ou longe da sílaba tônica, em vogais adjacentes, consoante precedente e seguinte, entre outros. Mas na sílaba postônica, a tonicidade, a marca morfológica de gênero e final de palavra, sugerem uma grande regularidade, a qual permite um alto grau de generalização por efeitos probabilísticos. Dizemos então que, em posição pretônica, o alçamento é assistemático devido a sua variabilidade, mas em posição postônica o alçamento é recorrente (CRISTÓFARO SILVA; GUIMARÃES, 2013, p. 322).

Das considerações realizadas pelas autoras resultam possíveis justificativas para a maior ocorrência de variação nas vogais pretônicas nos textos analisados para esta pesquisa. A regularidade do acento pretônico (variável e assistemático) e postônico (generalizado, recorrente), possivelmente causa impacto no aprendizado da língua, visto que a interferência da fala na escrita é mais fácil de ser superada nas séries iniciais, nos casos de vogais postônicas finais, enquanto que, em posição pretônica, verifica-se que o acento pode permanecer ao longo da vida escolar do indivíduo, por ser mais variável a depender dos contextos.

Sem intenção de realizar análises fonológicas aprofundadas, mas buscando algumas explicações, retomamos as palavras destacadas em (R12) *mintira* (mentira), (R13) *mintiu* (mentiu), (R16) *piquininha* (pequeninha) e (R22) *durmimos* (dormimos). Nessas ocorrências, é possível que o acento seja decorrente do processo de harmonização vocálica, uma vez que as vogais médias /e/ e /o/ se harmonizam com as vogais altas das sílabas seguintes.

Em (R14) *campeonato* (campeonato) e (R22) *durmimos* (dormimos), percebemos que apesar de estar representado na grafia o acento de /e/ para /i/ e de /o/ para /u/ nas posições pretônicas, nas postônicas não ocorre o acento, mesmo que também seja possível na fala. A permanência da vogal /o/ nas sílabas finais mostra que os alunos já demonstram o domínio ortográfico das vogais postônicas, mas não ainda das pretônicas. Devemos lembrar que quando o aprendiz se familiariza com a ortografia das vogais átonas, é possível que passe a aplicá-la de forma generalizada como nos casos encontrados em nosso *corpus*: *aque* (aqui), *ermão* (irmão) e *Iguaço* (Iguaçu). A esse fenômeno chamamos de hipercorreção ou supergeneralização.

Enfatizamos, novamente, a importância da intervenção pedagógica, levando o aluno a perceber que muitos sons não são representados na escrita da mesma maneira que na fala. Acreditamos que, nos trechos destacados, o registro de neutralização das vogais não seja apenas resultante de um descuido do aluno, mas de uma interferência da fala para a escrita, que precisa ser compreendida pelo aprendiz.

Geralmente, na hora de analisar as produções escritas da turma, é normal que o docente corrija os problemas de ortografia que aparecem no texto. Neste momento, refletir sobre as inadequações que se explicam pelos hábitos da fala e discutir esses

aspectos com a turma, é uma ótima estratégia para que ocorra a identificação e a conscientização de que nem sempre a relação entre som e letra é regular. Percebam que já não se trata apenas da linguagem escrita, são atividades que tomam a oralidade como objeto de ensino no dia a dia em sala de aula.

Seguindo nossas discussões, nos dados escritos analisados, nos deparamos com um registro muito observado na produção oral dos falantes brasileiros, o apagamento do /r/ em formas verbais. Classificamos o fenômeno na categoria 02, por entendermos que se trata de um desvio decorrente da interferência de traços fonológicos variáveis graduais.

No processo inicial deste trabalho, em busca de aportes teóricos e estudos já realizados, percebemos que a queda do /r/ permeia a escrita de estudantes em diferentes fases de escolarização, séries iniciais, séries finais e ensino médio. Conforme explica von Borstel (1998), essa tendência à supressão da vibrante final de palavra é uma constante no Brasil. A autora nos mostra que, desde 1920, estudos vêm sendo realizados sobre o apagamento do /r/ pós-vocálico em final de sílabas e palavras, a exemplo de Amaral (1920), Silva Neto (1963), Votre (1978), Callou (1979), Mollica e Paiva (1989).

Por ser uma discussão antiga e ainda muito recorrente na língua falada, esperávamos que registros escritos de verbos sem o –r, morfema de infinitivo, também se destacassem em nosso *corpus* de análise. A hipótese se confirmou quando nos deparamos com as seguintes ocorrências:

- (R23) [...] gosto de cozinhar estudar e de ler e gosto também de **joga** no celular. [...]. (Relato Pessoal 09/2017, linha 03);
- (R24) Quero **faze** faculdade é o que meus pais sonham pra mim adoro a aula de Portugues. (Relato Pessoal 19/2017, linha 07);
- (R25) [...] mas fizeram uma festa no pavilhão a onde meu pai foi **mora** [...]. (Relato Pessoal 26/2017, linha 03);
- (R26) [...] depois a gente foi **dormi**. (Relato Pessoal 26/2017, linha 09);
- (R27) [...] chagando lá agente foi **come** o lanche da tarde [...]. (Relato Pessoal 26/2017, linha 03);
- (R28) [...] uma vez eu estava brincando no barro em uma fazenda e tava querendo **entra** dentro do caminhão do meu dindo [...]. (Relato Pessoal 27/2017, linha 09);
- (R29) [...] me prometeram de tudo até que eu resolvi **sai**, [...]. (Relato Pessoal 27/2017, linha 12);
- (R30) Um dia eu ligue para meu tio ir na milha me **buga** para ir no sitio dele [...]. (Relato Pessoal 28/2017, linha 01);

- (R31) [...] Meu primo queria **biga** com a vaca ela era lega gostavão de **fica** no rio [...]. (Relato Pessoal 28/2017, linha 04);
 (R32) [...] nos fiquemo muito feliz ao **sabe** desta motizia. (Relato Pessoal 25/2017, linha 06).

Levando em consideração todos os textos analisados, percebemos que os alunos, em sua maioria, registram na escrita a vibrante /r/ em final de palavra. A turma não recebeu nenhuma orientação sobre a variação do fenômeno na fala e sua influência na escrita, isso demonstra que os aprendizes praticamente dominaram esse aspecto, uma vez que não encontramos um número elevado de registros. No entanto, como observado nos recortes acima, pelo menos seis alunos escreveram verbos sem a presença da consoante final e, mesmo que se trate de poucas ocorrências, reflete uma dificuldade que precisa ser atendida pelo professor em sala de aula.

A supressão da consoante se deu, na maioria dos casos, em verbos. É possível ainda, embora não tão avançado como em verbos, o apagamento do /r/ em outras classes gramaticais, como substantivos, adjetivos e advérbios, por exemplo. Em nossa análise, encontramos apenas um apagamento da vibrante final em um substantivo, como podemos visualizar no trecho abaixo:

- (R33) [...] tenho 11 anos de idade moro na rua **Britado** [...]. (Relato Pessoal 09/2017, linha 01).

Visando aprofundar os conhecimentos sobre o fenômeno em questão, recorreremos a algumas observações e sugestões de Mollica (2003) sobre o cancelamento da vibrante /r/ pós-vocálica em posição final e sua representação ortográfica. A primeira colocação é referente à extensão da palavra, a autora considera que os alunos possuem muita dificuldade em grafar a vibrante medial e final, na escrita, em palavras trissílabas e, principalmente, em polissílabas. Assim, é importante lembrar ao professor a necessidade de iniciar ou reforçar seu trabalho pelas palavras maiores (MOLLICA, 2003, p. 50).

Atentando para essa observação, verificamos nos textos coletados que a dificuldade dos alunos se deu em grafar a vibrante final em palavras monossílabas, precedidas por /a/, /e/, e /i/. Em palavras maiores, os mesmos registram corretamente a consoante /r/, veja:

- (R34) [...] perguntei se ela queria **participar**, ela ficou meio confusa mais depois ela disse sim. [...]. (Relato Pessoal 04/2017, linha 07);
 (R35) [...] ficamos mais um dia, que não vou **especificar**, e depois voltamos e mais 10 horas de viagem, pois não teve engarrafamento. (Relato Pessoal 06/2017, linha 22-23).
 (R36) [...] A primeira coisa que ainda me recordo e não vou **esquecer** é o primeiro gol que eu fiz [...]. (Relato Pessoal 10/2017, linha 07-08).

Inclusive, os mesmos aprendizes que suprimiram o /r/ em palavras monossílabas, o empregaram em palavras mais extensas:

- (R37) [...] gosto de **cozinhar estudar** e de **ler** e gosto também de **joga** no **celular**. [...]. (Relato Pessoal 09/2017, linha 03);
 (R38) [...] adoro Realeza e pretendo morar aqui até eu **faleser**. (Relato Pessoal 19/2017, linha 03);
 (R39) [...] estudo na Escola Dom Carlos Eduardo estou no 6° ano e ainda tenho uma longa vida pra **encarar**. (Relato Pessoal 27/2017, linha (05-06);
 (R40) [...] eu moro no **interior** da cidade, acho ela muito bonita e **conviver** com ela. (Relato Pessoal 25/2017, linha 03).

Diferente do estudo de Mollica (2003), em nossa análise não nos deparamos com dificuldades em palavras maiores, quase todas as ocorrências foram em monossílabas. Esse fato nos faz refletir que, mesmo que existem diversas orientações e sugestões que são relevantes para o ensino de LP, em primeiro lugar, é necessário olhar para os alunos que estão em nossa sala de aula. Toda e qualquer proposta de trabalho deve partir da realidade dos aprendizes. Portanto, ao atentar para as sugestões de Mollica (2003), percebemos que, na turma pesquisada, é preciso reforçar o uso das vibrantes em palavras menores.

Outra sugestão interessante, proposta por Mollica (2003), consiste em olhar atentamente se o apagamento da vibrante ocorre em posição medial ou final na escrita. Quando se tratar da supressão do /r/ em posição medial, devemos lembrar que o aspecto é praticamente resolvido nas séries iniciais, a autocorreção é suficiente para o aprendiz adquirir adequadamente o código ortográfico nesses casos. Já os casos de cancelamento em posição final merecem mais atenção no processo escolar, visto que, por estar em estágio avançado na língua falada, a recuperação da consoante na escrita se torna mais difícil (MOLLICA, 2003, p. 50).

Ao observar esse aspecto, visualizamos que os alunos omitiram a vibrante em sílaba tônica em posição final de palavra e não registraram nos textos o apagamento

da vibrante em posição medial do vocábulo. Justificamos novamente a possibilidade de apoio na fala, já que o cancelamento da vibrante na língua oral ocorre prioritariamente na posição final das palavras.

Ainda sobre as considerações de Mollica (2003), retomamos sua preocupação sobre a importância de “formar e subsidiar adequadamente o educador quanto a pressupostos teóricos e quanto a medidas práticas com base em pesquisas sobre os usos espontâneos da linguagem coloquial” (MOLLICA, 2003, p. 51). Acreditamos que a sugestão da autora seja fundamental, no sentido de auxiliar o professor a desenvolver planos de intervenção pedagógica, correlacionados à realidade da escola.

Como sugestão para a utilização dessas marcas no trabalho com a oralidade em sala de aula, propomos a observação das diferentes realizações de /r/ pós-vocálico (na linguagem de mineiros, paulistas, goianos, paranaenses...). A partir do trabalho com propagandas, músicas, poemas gravados ou outros textos, além da variação de natureza regional, a turma poderá perceber a supressão dessa consoante, independente da forma como é pronunciada. Estratégias como esta servem para mostrar aos aprendizes que embora a variação seja perfeitamente adequada à comunicação oral e espontânea, nem sempre pode ser transposta para a produção escrita ou, ainda, em discursos mais formais.

O próximo fenômeno a ser discutido, também classificado na categoria 02 – traços fonológicos variáveis graduais – trata da ausência de concordância nos textos escritos dos alunos. Retomando as informações expostas no item 3.2.2.2, inserimos nesta categoria alguns casos de ausência de concordância que demonstram pouca diferença nas formas de singular e plural, conforme veremos no decorrer das considerações sobre os fenômenos em questão.

Iniciemos observando os seguintes recortes:

- (R41) [...] atualmente morom com minha mae, com meu padraastro, meus **dois irmão** [...]. (Relato Pessoal 02/2017, linha 02);
 (R42) [...] eu moro com **os meus pai** [...]. (Relato Pessoal 13/2017 linha 02).

Se tomarmos como ponto de partida as instruções das gramáticas normativas sobre os dois casos destacados acima, logo afirmaríamos que as ocorrências são

inadequadas pois, artigos, adjetivos e pronomes devem concordar com gênero e número com o substantivo ao qual se referem. No entanto, considerar apenas as informações normativas significa simplificar uma realidade que é extremamente complexa, já que estudos sobre o fenômeno têm mostrado que a concordância nominal, conforme prescrita nos compêndios gramaticais, só se aplica em estilos muito monitorados.

Ao atentarmos para a maneira como as normas de concordância atuam na fala em geral, facilmente notaremos que os exemplos abordados em (R41) e (R42) não são exclusivos de falantes menos escolarizados, pois também emergem na fala de usuários extremamente cultos (MOLLICA, 2003). Vários estudos têm nos mostrado que a supressão do /s/ pós-vocálico morfema de plural (como nas ocorrências “**dois irmão**” e “**os meus pai**”) é recorrente, no PB, em nomes em que há pouca diferença fônica entre singular e plural.

Como esclarecem Scherre e Naro (1998), de forma geral, os itens menos salientes, os regulares, favorecem menos a presença de marcas explícitas nos elementos nominais, favorecendo a ausência de concordância. Já os mais salientes, favorecem a presença de marcas explícitas, comprovando que a concordância se efetiva com frequência quando há uma diferença significativa nas formas de singular e plural. Essas informações se comprovam em nossa análise quando observamos os dados a seguir:

(R43) [...] depois fui morar na minha vó por 6 **meses** [...]. (Relato Pessoal 06/2017, linha 04);

(R44) [...] ele sempre me apoiava em todas as **decizoes** [...]. (Relato Pessoal 22/2017, linha 06).

Os trechos recortados são exemplos que demonstram uma forte oposição entre as formas de singular e plural (mês/meses; decisão/decisões). A palavra **meses** foi utilizada pelos alunos diversas vezes e em nenhum momento visualizamos a queda do –s morfema de plural. Em **decisões**, apesar da troca entre /z/ e /s/, também percebemos a marca explícita do plural.

Retomando os dados destacados em (R41) e (R42), não podemos deixar de comentar que, em estilos não monitorados, é muito comum a eliminação das marcas redundantes de concordância, isto é, a indicação de pluralidade se faz de maneira

suficiente por meio do primeiro elemento do sintagma. Sobre a posição e ordem dos elementos dentro do sintagma, Scherre e Naro (1998) nos apresentam as seguintes informações:

Para os elementos nominais que não exercem a função de núcleo dos sintagmas nominais, o que importa é a sua posição em relação ao núcleo. Elementos não nucleares à esquerda do núcleo favorecem marcas explícitas; elementos não nucleares à direita do nome desfavorecem-nas. Os núcleos, por sua vez, favorecem mais marcas explícitas se ocuparem a primeira posição na cadeia sintagmática, ou seja, se estiverem linearmente mais à esquerda na construção (SCHERRE; NARO, 1998, p. 09).

Posto isto, sobre o aspecto da concordância nominal, é necessário que os alunos tenham consciência sobre as variáveis saliência fônica, posição e ordem dos elementos dentro do sintagma nominal, fatores que influenciam a variação na fala e, conseqüentemente, resultam em dificuldades na escrita. Ressalta-se, no entanto, que o trabalho promovendo a reflexão sobre a organização dos conhecimentos linguísticos na fala e na escrita deve ser contínuo, visto que as variedades linguísticas sempre farão parte do cotidiano dos aprendizes.

Também detectamos, nas produções analisadas, a ocorrência de alguns verbos sem a marca do plural em contextos de aplicação de regras, como nos exemplos:

- (R45) [...] **falta** apenas 3 semanas para minha irmanzinha nascer, [...]. (Relato Pessoal 04/2017, linha 17-18);
 (R46) [...] quando **chegava** os dias de ensaiar todo mundo se esforçava [...]. (Relato Pessoal 18/2017, linha 04-05);
 (R47) [...] **era** muitas luzes [...]. (Relato Pessoal 15/2017, linha 06);
 (R48) [...] os dois **era** disciplinado e comportado [...]. (Relato Pessoal 18/2017, linha 07).

Reafirmando informações já apresentadas neste trabalho, os níveis mais baixos de saliência fônica (**falta/faltam**; **chegava/chegavam**; **era/eram**) diminuem as chances de concordância entre os elementos do sintagma. O aumento da saliência na oposição singular/plural dos verbos favorece as chances de concordância (**estava/estávamos**; **canta/cantamos**; **fez/fizemos**) como nos recortes abaixo:

(R49) [...] um dia quando nós **estavamos** fazendo aula de Educação Física [...]. (Relato Pessoal 02/2017, linha 04);

(R50) [...] quando chegou o dia nos **cantamos** mais não **fizemos** a coreografia. [...]. (Relato Pessoal 05/2017, linha 10);

(R51) [...] e os dois quase chorando me **falaram** [...]. (Relato Pessoal 04/2017, linha 12).

Dado os objetivos deste trabalho, não é possível explorar a contento todos os aspectos que contribuem para a modificação de concordância prevista na norma padrão. No entanto, ressaltamos a importância de observar a posição do sujeito em relação ao verbo, pois como afirma Bagno (2007), a falta de concordância verbal com um sujeito posposto já faz parte das características do português do Brasil e, como marca de oralidade, acaba transposto para a escrita.

Gostaríamos de chamar atenção, ainda, para as seguintes situações:

(R52) Assim chegou o dia de partir fomos super felizes **passamo** uma noite no hotel antes de conhecer o que era praia [...]. (Relato Pessoal 24/2017, linha 11-12);

(R53) [...] no começo eu tinha medo mas depois meu pai me levou a água e **passamo** 10 dias na praia foi super legal eu amei agora todo final de ano nos **vamo**. [...]. (Relato Pessoal 24/2017, linha 13-14).

Apesar da diferença entre a forma do plural e singular ser muito saliente, a queda do –s final das formas verbais de 1ª pessoa do plural (nós) caracteriza a fala rápida, distensa e informal de todos os brasileiros (BAGNO, 2007, p. 149). Assim, optamos por classificar as marcas acima como graduais e não descontínuas.

Já assinalamos que as normas de concordância envolvem realidades extremamente complexas. Nesse sentido, não basta apenas a correção do professor apontando as inadequações no texto escrito. Se faz necessário explicar o fenômeno que se encontra em variação na língua para conscientizar sobre a diferença entre a fala e a escrita. A reflexão sobre os aspectos de concordância deve ser um processo contínuo, comentado, revisado e ressaltado sempre que for necessário, até que o aluno compreenda como esses aspectos linguísticos se manifestam no cotidiano, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita.

Seguindo, apontaremos outro exemplo de interferências da oralidade na escrita, vamos acompanhar:

(R54) [...] Eu fiquei feliz com o prepio que **nóis** ganhamos [...]. (Relato Pessoal 05/2017, linha 12);

(R55) [...] ela ficou meio confusa **mais** depois ela disse sim. [...]. (Relato Pessoal 05/2017, linha 07);

Nos trechos acima, notamos o acréscimo de uma semivogal (glide) nas palavras *nós* e *mas*, resultando na grafia de **nóis** e **mais**. Conhecido por *ditongação*, o fenômeno também foi discutido na categoria 02 desta pesquisa.

Como apontamos no item 3.2.2.3, a formação de ditongo em sílaba travada por /s/ é um fenômeno generalizado na fala em diversas regiões do Brasil. Em nossos dados, como se pode observar em (R54) e (R55), a ditongação ocorreu em monossílabos, com a vogal tônica seguida de /s/, que são justamente os vocábulos que se revelam propensos à inserção do glide. Por ser um aspecto muito presente na fala, também é possível ocorrer em outros contextos, como se pode observar no (R56):

(R56) O relato que vou contar é de quando eu fui para o **Beto carreiro**, fui com meu pai, [...]. (Relato Pessoal 06/2017, linha 07).

Temos de atentar, também, que o caso destacado no trecho acima pode ser decorrente de uma hipercorreção, quando o aluno domina a ortografia do ditongo /ei/ passa a empregá-la com frequência, inclusive nas palavras em que a grafia exige apenas o /e/, como em bandeja (**bandeija**) e caranguejo (**carangueijo**).

Ademais, chamamos atenção para a grafia de **mas**, pois foi nesse vocábulo que se deu a maior incidência de ditongação, como visualizamos nos exemplos a seguir:

(R57) Quando chegou o dia nos cantamos **mais** não fizemos a coreografia. (Relato Pessoal 05/2017, linha 10);

(R58) [...] hoje irei contar sobre a feira do livro que fui visitar lá tinha muitos livros **mais** o que mais me enterescou [...]. (Relato Pessoal 09/2017, linha 03-04);

(R59) [...] eu queria ser magico quando pequeno é claro **mais** isso e só mais um sonho morto. (Relato Pessoal 09/2017, linha 06);

(R60) [...] as vezes ela quer brigar comigo por causa do serviço de casa que as vezes, **mais** as vezes sabe eu não ajudo. (Relato Pessoal 10/2017, linha 04-05);

(R61) [...] era muito difícil eu fazer um gol **mais** daí eu comecei a treinar com o _____ e fique bom agora é fácil eu fazer gol. (Relato Pessoal 10/2017, linha 09-10);

- (R62) Ele tinha chance de ganhar **mais** eu consegui derotalo no dia de declarar a poesia eu fiquei com medo **mais** fiz bonito e ganhei uma linda medalha. (Relato Pessoal 18/2017, linha 10-11);
 (R63) [...] **mais** tabem me lembro de quando eu fui pra João Pessoa [...]. (Relato Pessoal 27/2017, linha 13-14);
 (R64) [...] **mais** o boi era bavo [...]. (Relato Pessoal 28/2017, linha 07);
 (R65) O relato que vou contar é de quando eu fui para o Beto Carreiro, fui com meu pai, [...]. (Relato Pessoal 06/2017, linha 07).

Dos recortes destacados, além da ditongação, também é possível inferir que, alguns dos alunos, não distinguem na escrita a conjunção adversativa **mas** do advérbio de intensidade **mais**, visto que na oralidade ambos se concretizam em uma única pronúncia. Sobre o registro de **nóis**, muito utilizado no PB, acreditamos ser um aspecto já dominado pela turma, pois apareceu na escrita de apenas um aluno, assim como em **Beto Carreiro**, que também pode ser tratado como um caso de hipercorreção.

Embora a ditongação tenha sido observada na grafia de três palavras, consideramos pertinente a necessidade de retomar o fenômeno como uma marca ocasionada pela influência da oralidade na escrita. Por se tratar de casos que geralmente não sofrem estigma social, passam despercebidos na fala tanto em situações informais quanto em contextos sociais em que há maior monitoramento da linguagem. No entanto, é necessário que o aprendiz compreenda, reflita e faça comparações sobre como se fala e como se escreve os fenômenos de usos linguísticos que se manifestam em seu cotidiano.

Enfatizamos, mais uma vez, a importância da observação da pronúncia, promovendo situações que envolvam a oralidade em diferentes situações concretas de interação. As reflexões constantes sobre as relações entre fala e escrita fornecerão subsídios para que o aprendiz entenda que a sua forma de falar está vinculada a características próprias de sua identidade, comunidade, localização etc., e que a língua escrita, ensinada na escola, está vinculada às variedades prestigiadas da LP, por isso, a necessidade da adequação às normas ortográficas convencionadas socialmente.

Da mesma forma, as considerações valem para a despalatalização das sonorantes palatais, fenômeno também classificado na categoria 02, registrado nos seguintes casos:

(R66) [...] ganhenos todos una **medalia** de ouro [...]. (Relato Pessoal 01/2017, linha 09);
 (R67) [...] Quando e estudava no colégio menino Jesus eu fui **escolido** para declarar uma poesia não só eu era um o dois de cada turma éla **escolia** 5 [...]. (Relato Pessoal 18/2017, linha 03).

Vejam que são registros resultantes de uma pronúncia que não caracteriza desprestígio social, pois também estão presentes nas camadas socialmente privilegiadas. Assim como a ditongação, a despalatalização não é um aspecto que se fez presente na escrita da turma toda, mas utilizamos de exemplos como esses para lembrar que as atividades de intervenção pedagógica voltadas para o trabalho com a ortografia precisam atender as especificidades de cada aluno, visto que se a turma é heterogênea, também apresentam dificuldades distintas por influências do contexto social e cultural em que vivem.

Ao atentar para a troca do dígrafo /lh/ pela lateral //, é possível inferir que algumas alterações na escrita dos alunos podem ser vocábulos sobreviventes de fases anteriores da língua, como parte do processo histórico de constituição da palavra, a exemplo de **telha** já discutido nesse trabalho. Nos recortes selecionados para esta análise, acreditamos que os alunos registraram o // por representar uma pronúncia idêntica à do dígrafo /lh/ no uso da língua oral. Disto, reafirmamos que o educando precisa compreender que o sistema ortográfico da LP nem sempre está interligado com a pronúncia da palavra.

Todos os casos comentados até o momento, nesta seção, dificilmente estão expostos a fortes situações de preconceito, pois fazem parte do vernáculo brasileiro mais geral. Em contrapartida, os exemplos que serão discutidos a seguir, classificados na terceira categoria de análise – dificuldades ortográficas decorrentes da interferência de normas fonológicas descontínuas – são fenômenos passíveis de serem rejeitados, estigmatizados e evitados na fala, conseqüentemente, seus usos na escrita também sejam fortemente discriminados.

A primeira marca descontínua sinalizada, refere-se ao apagamento da consoante final // no seguinte contexto:

(R68) [...] Atualmente morom com minha mae, com meu padraastro, meus dois irmão e meu vó próximo ao posto de Saude **centra** gosto muito de viver nesse lugar. [...]. (Relato Pessoal 02/2017, linhas 02 e 03).

Em todas as discussões já realizadas neste trabalho, sobre o apagamento de consoantes finais, comentamos que as principais normas fonológicas de variação do PB tendem a ocorrer na posição pós-vocálica ou de travamento da sílaba. No caso do // não é diferente, já que na posição citada pode ser realizado como uma consoante lateral //, como vogal /u/, ou ainda ser suprimido.

Com relação ao //, relembramos que tende a ser mais suprimido em sílabas átonas. Quando o cancelamento ocorre em sílabas tônicas, o fenômeno é considerado um traço descontínuo, ou seja, tende a ser mais estigmatizado. Retomando o (R68), notamos que a supressão se deu na sílaba tônica, assim como nos demais exemplos retirados do texto:

(R69) [...] a vaca ela era **lega** [...]. (Relato Pessoal 28/2017, linha 04);
 (R70) [...] eu moro perto da Escola **Municipa** Menino Jesus [...]; (Relato Pessoal 16/2017, linha 03).

Diferente das outras consoantes já exploradas neste estudo, a apagamento do //, dado sua posição, resulta em uma pronúncia que é motivo de estigmatização, representando um traço descontínuo na variação linguística do português. Essa característica, quando transposta para a escrita, se torna um ótimo exemplo para discussão sobre as consequências sociais do uso de determinadas variações.

No levantamento dos dados para compor esta análise, olhamos atentamente para o registro de //, buscando encontrar a neutralização entre // e /u/, considerando que os alunos, no aprimoramento da escrita, precisam diferenciar a letra **u** em palavras como **berimbau**, a letra **o** em palavras como **arrepio** e a letra **l** em palavras como **lençol**. Todos esses exemplos, na fala, geralmente são pronunciados com a vogal /u/. Uma das hipóteses era de que os estudantes registrassem essa variação na escrita. No entanto, para nossa surpresa, nos deparamos com o apagamento da consoante e encontramos apenas um registro de neutralização (// > /u/):

(R71) [...] meu amigo pegou e chutou a bola para o gol e o goleiro **espaumou** e foi para fora [...]. (Relato Pessoal 17/2017, linha 10).

Entendemos, dessa forma, que a troca de // por /u/ é um aspecto dominado pelos alunos. Em contrapartida, o apagamento do segmento no final de palavras

precisa ser refletido, principalmente com os discentes que apresentaram essa dificuldade.

O segundo traço descontínuo, estudado neste trabalho, foi o apagamento do ditongo decrescente oral em sílaba final, processo conhecido como monotongação.

(R72) [...] seis anos atras eu fui viajar **chegue** num centro de isibisão de navis [...]. (Relato Pessoal 20, linha 03-04);

(R73) Um dia eu **ligue** para meu tio [...]. (Relato Pessoal 28/2017, linha 01);

(R74) [...] a minha mãe me levou para casa e **fique** muito feliz para sempre. (Relato Pessoal 25/2017, linha 09);

(R75) [...] no 4º ano declamei á Porta e **ganhe** mas no 5º diretora escolheu quem ia, mas eu infelicamente não fui escolhida, [...]. (Relato Pessoal 08/2017, linha 10-11).

Em nossas leituras iniciais, para a elaboração da dissertação, observamos que as dificuldades referentes à grafia dos ditongos são frequentemente encontradas nas produções textuais, principalmente nas séries iniciais. Portanto, existia a hipótese de nos depararmos com estas ocorrências, principalmente referentes à monotongação do ditongo /ou/, que configura uma mudança totalmente implementada no sistema. Como nos lembra Mollica (1998) “[...] quanto mais afetada na fala a mudança, maior resistência à instrução, aplicada como estratégia pedagógica em sala de aula no processo de letramento” (MOLLICA, 1998, p. 80).

No entanto, percebemos nos recortes expostos, que as marcas destacadas apontam para o apagamento da semivogal /i/, que ocasionou a redução do ditongo a vogal simples /e/, **chegue** (cheguei), **ligue** (liguei), **fique** (fiquei) e **ganhe** (ganhei). Em nenhum momento nos deparamos com a supressão do ditongo /ou/. A queda do ditongo /ei/ não está tão generalizada quanto a do ditongo /ou/, por isso é suscetível a preconceito quando ocorre na fala. Vejam que a redução ocorreu nas sílabas tônicas finais, segmentos que tendem a ser mais resistentes a mudanças fonológicas, resultando, então, em ocorrências descontínuas.

Mollica (1998) afirma que o processo de escolarização influencia a autocorreção natural do fenômeno da monotongação na escrita. Esse fator explica a ausência das ocorrências esperadas sobre o apagamento da semivogal /u/. Mesmo assim, a instrução sobre a possível influência da fala sobre a escrita e a utilização de

metodologias com estratégias definidas podem antecipar a correção de problemas já subjacentes conhecidos e crônicos na escrita (MOLLICA, 1998, p. 79).

Na categoria 03, também classificamos alguns aspectos atrelados à concordância, que já foram discutidos em outros momentos. Vimos que quando a diferença entre a forma do plural e singular é muito saliente, a ausência de concordância é passível de sofrer maior estigmatização. Assim, classificamos com traços descontínuos os seguintes exemplos:

- (R76) Eu cantei num festival uma vez e ganhei uma medalha mas **nos morava no sítio** e eu perdi meu trofeu. (Relato Pessoal 02/2017, linha 08-09);
 (R77) [...] que **nos ia** fazer um passeio lá em foz do Iguaçu [...]. (Relato Pessoal 25/2017, linha 05);
 (R78) [...] as pessoas dessa cidade **são muito amigável**. (Relato Pessoal 24, linha 04);
 (R79) [...] e ela tem um monte de **coisas legal** [...]. (Relato Pessoal 26/2017, linha 06).

Nota-se que os alunos indicaram a pluralidade por meio de uma única marca morfológica, que aparece no primeiro elemento do grupo a ser pluralizado. Apesar de ser um aspecto também analisado nos traços considerados graduais, a forte oposição entre plural e singular (**morava/morávamos**; **ia/íamos**; **amigável/amigáveis**; **legal/legais**) contribuem para que as ocorrências sejam classificadas como descontínuas.

Usamos as palavras de Brito (1997) para propor uma reflexão acerca dos casos de concordância que foram classificados como graduais e como descontínuos neste estudo:

Sabemos igualmente que não é o erro, mas sim o status social do falante que conduz efetivamente ao preconceito. Mesmo que o ensino da norma culta condene igualmente **NÓS VAI** e **CHAMA-ME A ATENÇÃO OS DESDOBRAMENTOS**, já que em ambos os casos não se fez a concordância do sujeito com o verbo, é evidente que primeira forma é mais estigmatizada, e isto porque não se confirma os padrões da variedade linguística dos falantes socialmente mais favorecidos (BRITTO, 1997, p. 131) (Destques do autor).

Isto significa que, em sala de aula, quando nos deparmos com as ocorrências **meus irmão** (traço gradual) e **nós ia** (traço descontínuo), precisamos aproveitar a

oportunidade para combater o preconceito e promover a autoestima linguística dos estudantes. Além de explicar a eles sobre o funcionamento da língua, é preciso apresentar-lhes o conhecimento das normas prestigiadas, chamando atenção para as consequências sociais dos usos dessas formas (BAGNO, 2007).

Outro aspecto observado nos textos, considerado também como um traço descontínuo, foi a concordância com variação na vogal temática. Pelo menos cinco alunos empregaram esse fenômeno na escrita:

- (R80) [...] **nos brinquemos** dentro da piscina enfim foi legal. (Relato Pessoal 02/2017, linha 05);
 (R81) Nós ficamos dias ensaiando a música “Garoto Errado” da Manu Gavassi, **ensaiemos** até a coreografia. (Relato Pessoal 05/2017, linha 08-09);
 (R82) [...] Lá no real **já conquistemos** varios prêmios [...]. (Relato Pessoal 17/2017, linha 05);
 (R83) [...] **ganhenos** todos una medalia de ouro [...]. (Relato Pessoal 01/2017, linha 09);
 (R84) [...] nos **fiqumo** muito feliz ao sabe desta motizia. Passou dia a dia quando mos fomos **passeno**: pelo museu de cera, pelo parque do dinossauro depois fomos para as catarratos do iguaçu. Quando **fotemos** para a escola a minha mãe me levou para casa e fique muito feliz para sempre. (Relato Pessoal 25/2017, linha 06-10).

Tentamos explicar essas marcas a partir das considerações de Castilho (1999) sobre o português falado. Como no PB não há oposição nos timbres fechados da vogal /a/ seguida de nasal, não existe diferença entre a primeira pessoa do plural do presente e do pretérito perfeito. Ao nos depararmos com a elevação da vogal temática /a/ para /e/, na escrita – brincamos/brinquemos; ensaiamos/ensaieemos; conquistamos/conquisteemos; ganhamos/ganhemos; ficamos/fiqueemo; passamos/passemos; voltamos/foteemos – consideramos uma tentativa de diferenciar o presente do indicativo do pretérito perfeito.

Nos pareceu, também, que ao conjugar os verbos desta maneira, os alunos se preocupavam em realizar a concordância verbal. No (R81), notamos a alternância entre a conjugação padrão (ficamos) e o que pode ser uma variante linguística própria do meio que o aluno vive (ensaiemos). Segundo Bortoni-Ricardo (2011), a mudança da vogal temática é uma característica muito forte da variedade rural, suscetível ao preconceito tanto na fala quanto na escrita.

Notem que os exemplos classificados como descontínuos – apagamento da consoante final //, supressão do ditongo decrescente oral em sílaba final e ausência de concordância – se aproximam da fala de grupos sociais que têm menos oportunidades de atuar em práticas sociais letradas. Por isso manifestam em sua linguagem oral algumas características bem distintas das variedades escritas da língua.

Diante dos fenômenos discutidos, muitos professores ainda ficam inseguros sobre como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que:

É preciso conscientizar o aluno quanto as diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas essa conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mas importante ainda é observar com o devido respeito as características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos é claro com a primeira alternativa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Sabemos que trabalhar em sala de aula com questões que envolvem a desnaturalização do preconceito linguístico não é uma tarefa fácil, porém necessária, visto que se trata do espaço de encontros de diversas variações, que representam a riqueza da nossa cultura, da nossa sociedade. Nesse sentido, esperamos que o trabalho com a linguagem oral seja considerado uma ferramenta importante para a reflexão sobre o funcionamento e o ensino da LP na escola.

Ao se deparar com determinadas marcas da oralidade no texto escrito, o professor pode aproveitar para conscientizar os alunos quanto às diferenças sociolinguísticas e fornecer a eles variantes adequadas aos estilos monitorados orais e também direcionados à língua escrita. Lembrando sempre que o trato inadequado ou desrespeitoso das diferenças pode provocar insegurança e até mesmo desinteresse nos estudantes.

Como nos lembra Bagno (2013), levar os alunos a tomar consciência da escala de valores que existe na sociedade com relação aos usos da língua, não significa aceitar a situação de discriminação, mas fazer o aluno reconhecer a capacidade de

expressão e comunicação que possui, promovendo a autoestima linguística dos estudantes, estimulando a ideia de que “eles sabem português e que a escola vai ajudar a desenvolver ainda mais esse saber” (BAGNO, 2013, p. 177).

Em síntese, são estas as interferências encontradas que mais se destacaram nos textos dos alunos que, sob nosso ponto de vista, devem ser debitadas à influência da oralidade na escrita. Talvez fosse de esperar que o número de desvios encontrados pudesse ser maior (compara-se Damke, 1988), isto mostra que possivelmente o ensino de LP nas escolas públicas sob o viés da linguística interacionista esteja, aos poucos, trazendo os frutos desejados. Não significa isto, porém, que o enfoque da relação entre oralidade e escrita, como mostram os problemas encontrados, não deva continuar a merecer toda a atenção de docentes e discentes.

Ademais, estudos como este, de cunho descritivo sobre os fenômenos da variação, promovem reflexões sobre a importância de estarmos atentos para as regularidades e para o funcionamento das variedades prestigiadas e desprestigiadas socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tenha consciência de estar ensinando
muito mais que uma matéria. Está abrindo
mentes, corações, está formando vidas.
Karen Katafiasz*

Na presente pesquisa nos propomos a discutir aspectos relacionados às manifestações da linguagem oral na produção escrita de textos e a abordagem da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Mencionamos, desde o início, que apesar das expressivas reflexões sobre a relevância da oralidade nos últimos anos, o espaço para uma abordagem efetiva da modalidade oral da língua, em sala de aula, ainda é reduzido. Dessa forma, ao desenvolver este estudo, buscamos trazer contribuições significativas para as discussões sobre oralidade e ensino.

Em todo o processo investigativo desta dissertação, tivemos, como objetivo fundamental, analisar as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos de alunos de 6º ano com o propósito de refletir sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula. De antemão, adiantamos que esta pesquisa proporcionou muito mais que os objetivos inicialmente sugeridos, conforme descrevemos ao longo destas considerações.

Com o intuito de atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa – identificar quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – aplicamos uma proposta de produção textual escrita, do gênero relato pessoal, em uma turma de 6º ano, composta por 30 alunos, em uma escola estadual localizada na cidade de Realeza, Paraná.

Antes mesmo de deixar a sala de aula, durante o acompanhamento da produção textual, já constatamos que a oralidade ainda exerce grande influência na escrita da turma, em geral. Notamos, também, outras diversas dificuldades na construção do relato pessoal, material rico para ser analisado, mas que não faz parte dos objetivos desta pesquisa. Ressaltamos que, nessa fase de escolarização, os estudantes ainda não fixaram todas as normas ortográficas e ainda estão refletindo sobre as diferenças entre a fala e a escrita.

Ao analisar os textos coletados, observamos que as marcas da oralidade que mais se destacaram nas hipóteses de escrita dos aprendizes foram: junção intervocabular, neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição postônica ou pretônica, apagamento do /r/ final nas formas verbais e em substantivos, ausência das regras de concordância, ditongação, despalatalização da sonorante palatal lateral, supressão do ditongo decrescente oral em sílaba final, apagamento da consoante final //, ausência de concordância e concordância com variação na vogal temática.

Como mencionado em outros momentos, esses traços, quando percebidos na fala das crianças, são vistos muitas vezes como erros que devem ser corrigidos na escola. No entanto, a Sociolinguística, desde meados do século XX, vem nos mostrando que as formas diferentes de falar refletem a variação inerente a toda língua. Não podemos considerar formas como “nós passamo” ou “nóis ia” como simples erros de português, mas precisamos dispor de estratégias para conscientizar os aprendizes de que existem diferentes formas de falar e que essas diferenças se associam a valores sociossimbólicos e culturais distintos.

Percebemos que alguns discentes apresentaram um nível acentuado de dificuldades decorrentes da transferência linguística da fala para a escrita, revelando um desconhecimento das peculiaridades de cada modalidade. Em geral, os traços da fala aparecem com frequência na escrita dos aprendizes, em estágios iniciais de letramento. Na maioria das vezes, o processo de escolarização através da autocorreção se responsabiliza pela solução de diversos vestígios da oralidade que venham a permanecer na escrita. Porém, algumas normas variáveis têm suas peculiaridades quanto à gênese da língua falada, fato que deve ser levado em conta de forma particular nos trabalhos que consideram a relação entre fala e escrita (MOLLICA, 2003).

Posto isto, em diversos momentos refletimos sobre a necessidade de propostas de intervenção pedagógica que venham ao encontro com as dificuldades apresentadas pela turma. Caso contrário, é possível que algumas interferências da fala permaneçam na escrita dos alunos ao longo do contexto escolar, ou até mesmo se arraste pelo resto da vida da criança. Ressaltamos, no entanto, que:

No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra (porque uma é mais rica do que a outra, porque uma é certa outra errada etc.), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões do mundo e modos de expressá-las (GERALDI, 1996, p. 69)

A partir dessa perspectiva, para atender ao segundo objetivo específico da pesquisa – analisar como podem ser categorizadas as manifestações da linguagem oral na escrita – nos pautamos nos estudos de Bortoni-Ricardo (2005) e classificamos os fenômenos que havíamos encontrado em três categorias de análise: 1) Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas categóricas do dialeto estudado; 2) Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis graduais; 3) Dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis descontínuas.

Na primeira categoria de análise classificamos os fenômenos linguísticos de juntura intervocabular e neutralização das vogais átonas. Registros como **conhecino** e **mintiu** nos mostram que o aluno está se apoiando na fala para construir as hipóteses sobre como escrever. Nesta categoria, nos chamaram a atenção, principalmente, os casos de segmentações inadequadas das palavras, apesar de saber que a compreensão do que seja uma palavra não é uma tarefa fácil, as junções geralmente são eliminadas da escrita ainda nos primeiros anos de escolarização. Enfatizamos, assim, a necessidade de trabalhar as especificidades da fala e da escrita, relacionando, neste caso, a cadeia sonora e a sequência gráfica.

A segunda categoria abarcou os traços decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis graduais, são eles: apagamento do /r/ final nas formas verbais e em substantivos; ausência das regras de concordância; ditongação e despalatalização da sonorante palatal lateral. Esta foi a categoria que mais concentrou dificuldades envolvendo a relação fala e escrita. Como colocado em diversos momentos, as variações graduais estão presentes no repertório linguístico da maioria dos brasileiros e dificilmente estão expostas à situação de preconceito e, portanto, por serem muito frequentes na oralidade são transferidas para a modalidade escrita.

Algumas marcas identificadas nos textos dos alunos foram classificadas como descontínuas, a exemplo de **municipa** (apagamento da consoante final /l/), **chegue** (supressão do ditongo decrescente oral em sílaba final), **nós ia** (ausência de concordância) e **nós fiquemo** concordância com variação na vogal temática. São registros geralmente associados às variedades regionais sociais mais isoladas (rural ou rurbana) e, por isso, são objetos de maior estigmatização pela sociedade urbana, conhecida por deter na fala mais formas de prestígio. É importante lembrar que tais desvios apareceram em menos quantidades se comparado aos desvios graduais.

A partir da classificação destes fenômenos nas categorias de análise propostas e, também, das informações, explicações e considerações que trouxemos sobre as marcas encontradas na escrita, buscamos ampliar a compreensão acerca dos usos linguísticos, com o intuito de colaborar com a reflexão dos professores sobre a construção de suas práticas pedagógicas no ensino de LP. Sabemos que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar o ensino de língua materna, porém, nem sempre está presente nos cursos de formações de professores, principalmente, alfabetizadores.

Dessa forma, trabalhos como este – que abordam os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltados para a realidade dos alunos – oferecem subsídios para que docentes em formação inicial e continuada possam compreender e aprimorar alguns conhecimentos sobre as diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e escrita, bem como sua adequação linguística nas diversas situações de interação comunicativa.

Além dos dois objetivos já expostos, nos propomos a refletir sobre como as manifestações da linguagem oral na escrita podem servir de base para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Ao longo dos capítulos, principalmente na terceira parte da dissertação, mesmo correndo o risco de nos tornarmos repetitivos, propomos em diversos momentos a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam os conhecimentos linguísticos que se manifestam no cotidiano, levando o aluno a estabelecer comparações entre como se fala e como se escreve.

É certo que conduzir os estudantes ao aprendizado da norma padrão e ao mesmo tempo levar em conta as variações linguísticas dos aprendizes constitui um grande desafio para os professores, tanto das séries iniciais quanto das séries mais avançadas. Assim, apesar das recomendações sugeridas aqui, sabemos que não há

uma forma de conhecimento definitiva e simples para o ensino, visto que as práticas dependem da concepção de língua, da metodologia adotada, da formação do docente, entre outros aspectos. Não podemos esquecer, ainda, que cada turma possui características específicas, contextos sociais e variedades linguísticas diferentes. A partir de uma observação cuidadosa e atenta, norteadas por saberes adequados, o docente poderá contribuir na superação de algumas dificuldades apresentadas pela turma.

Diante deste estudo, entendemos que as etapas de assimilação e apropriação da ortografia não ocorrem da mesma maneira para todos os alunos. A turma, totalmente heterogênea, é composta por alunos de aproximadamente 8 escolas diferentes, situadas em contextos distintos e até mesmo em cidades diferentes. Assim, é provável que tenham sido alfabetizadas por procedimentos metodológicos diversos. Ao pensar nisso, logo entendemos que a aula precisa ser produtiva para todos os estudantes, consolidando habilidades que alguns já têm e contribuindo para que outros também as adquiram.

Durante o processo de construção desta dissertação refletimos sobre algumas constatações menos positivas, acerca de como acontece a abordagem da oralidade nas aulas de Português. Ao concluir o percurso investigativo e observar a influência da modalidade oral na escrita, se torna quase inacreditável afirmar que os estudos da oralidade estiveram por tanto tempo fora das salas de aulas brasileiras.

É evidente que a valorização da oralidade não deve partir apenas dos aspectos relacionados com a escrita ou então estaríamos reforçando a primazia da escrita em sala de aula. Considerar o mecanismo linguístico que o aluno dispõe e domina para promover a ampliação da competência no uso oral e escrito da LP, é apenas uma das justificativas que os documentos oficiais apontam para o trabalho com a oralidade no ambiente escolar. Além dessa primeira motivação, devemos atentar também para a formação de um usuário competente da linguagem para enfrentar as inúmeras situações sociais do exercício da cidadania. Dessa maneira:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A

aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

Portanto, as discussões apresentadas neste trabalho devem ser vistas apenas como um ponto de partida para a busca de informações, pesquisas, leituras e pontos de vistas sobre os aspectos discutidos. Assumimos uma concepção teórica voltada para o ensino de língua vista como atividade social, um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas (CASTILHO, 2000). Isso não significa que práticas que diferem da concepção assumida não sejam relevantes para o ensino de LP, se trata apenas de interpretações a partir da própria formação acadêmica e das preferências teóricas pessoais.

Do exposto, percebemos que nossos objetivos de pesquisa foram alcançados. Além de ampliar nossos conhecimentos sobre a oralidade de alunos do Ensino Fundamental, esperamos ter colaborado para a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos de docentes – em formação inicial e continuada – sobre como a linguagem oral se manifesta nas produções textuais escritas, bem como sobre a importância da abordagem da oralidade em sala de aula.

Por fim, almejamos realizar novos estudos sobre as marcas de oralidade na escrita, principalmente, desenvolver encaminhamentos metodológicos que possam ser utilizados no Ensino Fundamental, de modo a contribuir para que a oralidade seja assumida efetivamente como uma modalidade de ensino. É nosso objetivo, também, que dessa pesquisa surjam outras investigações, pois apesar de importantes trabalhos já terem sido desenvolvidos e publicados envolvendo a temática da oralidade, trata-se, ainda, de um número reduzido diante da importância que adquire para o ensino de LP.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-47.
- ALVARENGA, D. & OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, ano 6, n. 5, v. 1, p. 127-158, jan. / jun. 1997.
- AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: Casa Editora o Livro, 1920.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- AQUINO, M. F. S. Uso variável do ditongo em contexto de sibilante. In: HORA, D. (Org.). **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. Santa Maria: Pallotti, 2004. p.45-54.
- ARAGÃO, M.S.S. A despalatalização e a iotização no falar de Fortaleza. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE, XIV. **Resumos**. Natal: UFRN, 1996.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAUMGÄRTNER, C. T. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.
- BISOL, L. Ditongos derivados. **DELTA**. São Paulo, v. 10, n. esp., p. 123-140, 1994.
- _____. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **DELTA**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 185-224, 1989.
- BISOL, L. **Harmonização vocálica: uma regra variável**. 1981. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

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

_____; SOUSA, M. A. F. **Falar, ler e escrever em sala de aula**: do período pós-alfabetização ao 5º ano. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; OLIVEIRA, T. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2017**: apresentação. Brasília: MEC, 2016.

BRIGHT, W. As dimensões da sociolinguística. Trad. Elizabeth Neffa Araújo Jorge. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p. 17-24.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CAGLIARI, L. Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

CALLOU, D. **Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro**. 1979. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. LEITE, Y.; COUTINHO, L. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no dialeto do Rio de Janeiro. **Organon**, Porto Alegre, n. 18, p. 71-89, 1991.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma tradução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASTILHO, A. T. de. O Português do Brasil. In: ILARI, R. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, p. 237-285, 1999.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MERMELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

CORRÊA, K. C. C. **A influência da oralidade na escrita nos anos iniciais**. 2015, 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.

COUTINHO, I. L. **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CRISTÓFARO SILVA, T.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, jul./set. 2013.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: a influência da prosódia. **Alfa**. São Paulo, v. 53, n. 1, p. 127-148, 2009.

DAMKE, C. **As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português**. 1988. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. A variação linguística e a construção do sujeito. Anais da 1ª Jell – **Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, PR, v. 1, p. 20-25, 1998.

_____. Língua em Contato: o caso do alemão x português. In: FIUZA, Alexandre Felipe; OLIVEIRA, Sandra R. F (Orgs.). **O bilinguismo e seus reflexos na escolarização no oeste do Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola. 2015.

GARCIA, D. J. **A influência da oralidade na escrita das séries iniciais**: uma análise a partir de erros ortográficos. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, A. M. **A influência da oralidade na escrita**: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília – UNB – Brasília.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Periódico UFSC**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>. Acesso em: 15/08/2017.

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

HORA, D.; AQUINO, M. F. Da fala para a leitura: análise variacionista. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 1099-1115, 2012.

KATAFIASZ, K. **Terapia do Professor**. São Paulo: Paulus, 1998.

KLUNK, P. **Alçamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente**. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEIRIA, L. L. **A ditongação variável em sílabas tônicas finais travadas por /s/**. 1995. 74 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ ; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUARDT, V. C. **Entre a fala e a escrita**: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no ensino fundamental. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

MATUCHAKI, S. S. **Eventos de letramento e em contextos de línguas em contato: reflexões sobre o desenvolvimento da escrita.** 2015. 150 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1998.

_____; PAIVA, M. A. C. A. **Restrições estruturais na relação entre // > /r/ e /r/ zero em grupos de consoantes em português.** Rio de Janeiro: 1989.

_____. **Da linguagem coloquial à escrita padrão.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas.** 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2003.

NEIS, R. A. **Origens e formação do município de Realeza.** Francisco Beltrão: Editora Berzon Ltda, 1995.

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita.** Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, T. de. **As modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa: Um tratamento sociolinguístico na escola.** 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1996.

REIS, M. C.; TENANI, L. E. **Registros da heterogeneidade da escrita: um olhar para as grafias não convencionais de vogais pretônicas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROBERTO, M. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório.** São Paulo: Parábola, 2016.

RODRIGUES, R. H. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: CELLI – **Colóquio de estudos linguísticos e literários.** Maringá, v.3. p. 2010-2019, 2007.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação.** Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In RUFFINO, G. (Org.). **Dialettologia, geolinguística, sociolinguística**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998.

SCHWINDT, L. C. S. **Harmonia vocálica em dialetos do Sul do País**: uma análise variacionista. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, M.B. **As pretônicas no falar baiano**. 1989. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, M. L. da. **Oralidade e escrita**: uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA NETO, S. da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. São Paulo: Nacional do Livro, 1963.

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

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOUZA, A. C. de. **Análise de aspectos sociolinguísticos em propagandas comerciais**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

SOUZA, M. A diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

STUMPF, M. C; BUSSE, S. Sala de aula como espaço de encontro das variedades linguísticas. **Travessias**, v. 9, n. 1, 23. ed., 2015

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2007.

VON BORSTEL, C. N. Estudos do uso da vibrante no português do Brasil e a aplicabilidade na alfabetização. Anais da 1ª Jell – **Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, PR, v. 1, p. 26-34, 1998.

VOTRE, S. J. **Aspectos da variação fonológica no Rio de Janeiro**. 1978. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ZORZI, J. L. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau.** 1997. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Aprender a escrever:** a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WATTHIER, L.; COSTA-HUBES, T. C. Marcas da oralidade na escrita nos níveis discursivo, morfossintático e fonético: análise de uma carta de apresentação produzida por um aluno do 5º ano. **CLARABOIA:** Revista do Curso de Letras da UENP, Jacarezinho, PR, n. 1/2, p. 107-122, jun./dez. 2014.

_____. **Manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação:** aspectos discursivos/textuais e didáticos. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

ANEXOS

ANEXO A: TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS ANALISADOS

TEXTO 01:

Eu sou o _____, teho 12 anos e moro em Realeza Nasci em capitão leones das Marques Atualmente moro com meu pai milha mae e a ninha prima. Moro prossimo do colégio santo antonio. acho Realeza lindo e gosto de morar aqui.

Qquando estudei no 5° ano eu e neus anigos fizenos uma viagem para cascavel Fonos no zoologico no aero porto no mc donaldw e no fomos no restaurante e se divertinos bastante adorei a viagem, e quando eu chegei no colegio nos fizenos um campeonato de futibol e o meu tine ganhos de 1° lugar ganhenos todos una medalia de ouro e eu dorei muito. Na escola Universidade da crianca.

TEXTO 02:

Eu sou o _____, tenho 12 anos moro em Realeza desde que nasci. Atualmente morom com minha mae, com meu padraastro, meus dois irmão e meu vó próximo ao posto de Saude centra gosto muito de viver nesse lugar.

Uma vez nos vomos no maza com a Escola foi muito legal nos brinquemos dentro da piscina enfim foi legal.

Eu trabalho no lava car com meu pai por que minha mae e meu pai são separado e ajudo ele a trabalhar desde dos 11 anos tem dia que eu não vou.

Eu cantei num festival uma vez e ganhei uma medalha mas nos morava no sitio e eu perdi meu trofeu. Mas enfim foi legal.

Eu adoro essa vida

TEXTO 03:

Meu nome é _____ nasci em Caxias do Sul tenho 12 anos e vai fazer 4 anos que eu moro aqui. Atualmente, moro com meu pai e minha mãe moro no bairro cazaca próximo ao ferro velho. Eu gosto muito desse lugar.

Eu gostei muito de ir na casa da cultura comprar livros e tambem gostei dessa escola porque aqui todos são bem legais e ja estou aqui o meu primeiro ano no Ensino fundamental 6° B.

Gosto muito das professoras e de todo nuito que eu conheco principalmente da professora de Português e de todos os outros porque senpre estão junto comigo.

TEXTO 04:

! Ganhei uma irmãzinha!

Olá, meu nome é _____ e tenho 11 anos, nasci em Realeza, por um tempo morei em uma cidade chamada Laranjeiras, bom, até os 3 anos, depois voltei para a acidade que eu nasci, Realeza, e foi nessa cidade que finalmente tive uma irmãzinha. Esse relato ocorreu no ano passado quando eu tinha 10 anos.

E lá estava eu em uma tarde qualquer fazendo o que pré adolescentes fazem, assistindo TV. Até que, minha vizinha que trabalha em um laboratorio e fez o teste

de gravidez na minha mãe, chegou lá em casa com um vaso de for, não sabia o que tinha acontecido, e perguntei a ela. Ela me disse que tinha feito um texto para ver se tava doente, com uma doença, mas era mentira, ela tinha feito o texto de gravidez e deu positivo!!!, mas obviu que ela só mentiu pra mim porque ela queria esperar o meu pai para contar junto eles dois para mim.

Até que ...meu pai chegou em casa, e os dois quase chorando me falaram:
- Filha, a mamãe está grávida!

Neste momento eu transbordei de lágrimas com uma felicidade sem explicação!!

E agora neste exato momento falta apenas 3 semanas para minha irmanzinha nascer, a é me esqueci, é uma MENINA, tudo o que eu queria, continuando...o nome dela vai ser Julia Emanuely e eu ainda tenho uma felicidade enorme e também ansiedade porque ela está quase nascendo.

Por fim essa foi o meu Relato pessoal, obrigada.

Fim

TEXTO 05:

Eu sou a _____ tenho 10 anos e moro em Realeza desde que eu nasci. Eu morro com minha mãe, meu pai e meus 2 irmãos.

Quando eu estudava na escola Greuza Dal Molin, eu e minha amiga Sara ela é minha melhor amiga, um dia quando nós estávamos fazendo aula de Educação Física, a diretora Ivanete veio nos avisar que tinha um festival de música eu logo pulei de alegria . Quando faltavam cinco dias eu convidei minha melhor amiga, Sara, perguntei se ela queria participar, ela ficou meio confusa mais depois ela disse sim.

Nós ficamos dias ensaiando a música “Garoto Errado” da Manu Gavassi, ensaiamos até a coreografia.

Quando chegou o dia nos cantamos mais não fizemos a coreografia. Mai ganhamos em segundo lugar.

Eu fiquei feliz com o prêmio que nós ganhamos e o lugar que nós ficamos a Sara também gostou e depois usamos o prêmio com amor e carinho.

Moral: Nunca ache que 2º lugar, 3º ou nenhum o que importa é ser feliz e ficar feliz que tenha participado.

TEXTO 06:

Meu nome é _____, sou um garoto comum, com 11 anos de idade, embora nunca tenha reprovado, moro em um prédio no primeiro andar mas não nasci aqui, nasci em Marechal Cândido Rondon – PR, morei lá por 8 anos, depois fui morar na minha vó por 6 meses, já que minha mãe fazia um curso, depois desse longo tempo fui morar em São Lourenço d’ Oeste - SC, por um ano, então minha mãe mudou de emprego e viemos para Realeza – PR, pretendemos ficar aqui.

O relato que vou contar é de quando eu fui para o Beto carreiro, fui com meu pai, ficamos 13 horas dentro do carro, 2 horas e meia parados em um engarrafamento, dormi muito, mas ainda assim parecia que nunca íamos chegar.

Quando chegamos procuramos e achamos, um hotel a duas quadras do parque então entramos um pouco tarde e a fila gigante em nossa frente, meia hora depois entramos, era tão grande que nem via o outro lado, toda hora dizia a meu pai “vamos naquele, não aquele ali, ou esse, vamos!” ele só ria, então fomos em um trem, passamos por uma espécie de zoológico, fantástico, depois fomos almoçar

não conseguimos lugar para sentar, muita gente, depois de muito tempo almoçamos, fomos olhar os brinquedos, tinha uma montanha russa em que a fila era simplesmente longa demais para achar a ponta, então fomos em outra onde a fila era menor foi muito legal e divertido, então fomos em um brinquedo que era tipo uma mini montanha russa com muita água e decidas rápidas, divertido e engraçado pois as pessoas que estavam observando se molhavam, logo depois voltamos para o hotelsinho nos trocamos (de roupa) e fomos jantar e logo depois dormir, ficamos mais um dia, que não vou especificar, e depois voltamos e mais 10 horas de viagem, pois não teve engarrafamento.

TEXTO 07:

Eu sou a _____, tenho 11 anos e moro em Realeza desde que nasci.

Sempre morei com meu pai, minha mãe e meu irmão gêmeo, que no caso não somos nada parecido moro no bairro centro perto da escola.

Aqui em Realeza estuda na Escola Dom Carlos Eduardo no 6° ano B com vários amigos.

Bom! Sempre foi um sonho ir a praia e este sonho foi realiza.

Um dia meu pai chegou em casa falando: Vocês querem ir a praia, eu e meu irmão respondemos: Tá brincando né! E ele responde: Não, arrumem as malas, que vamos hoje a noite para chegar amanhã no aniversário de vocês.

Tá! Então arrumamos as malas e logo fomos chegou no outro dia e nós já estávamos no hotel durmimos a viagem inteira.

Naquele mesmo dia já fomos a praia me encantei ao ver o mar era tanta água . E foi isso o resto da semana, estava tão encantada com a praia que não pensava em mais nada.

E agora se eu contar o resto não folha que aguento.

TEXTO 08:

Meu nome é _____ tenho 10 anos Nasci em Santa Izabel do oeste mas moro em Realeza, estudei no Tesouro Encantado até o 2° ano, e no 3° ano 24. Eu tinha minha melhor amiga _____ e ela estudou comigo desde Tesouro nas mesmas turmas começando no maternal, 1°,2°,3°,4°,5°, depois no pré 1°, no 2° ela foi pro 24, no 3° ela também foi na mesma sala que eu só que agora era no 24, quando fui pro 24 conheci a _____ que agora ela é minha 2° melhor amiga, eu, a _____, e a _____ estudamos, Juntas desde, o 3°, 4°,5° mas no 6°, a _____ foi para outra turma, mas a _____ ficou na mesma turma que eu no 3° ano declamei a poesia o Navio, a _____, a _____ todos os que participarão ganharão um copo de participação, no 4° ano declamei á Porta e ganhe mas no 5° diretora escolheu quem ia, mas eu infelizmente não fui escolhida, foi inesquecível e espero que no Dom Carlos também seja.

TEXTO 09:

Ola meu nome é _____tenho 11 anos de idade moro na rua Britado bairro mamoraria st espedito tenho aproximadamente 1,60 de altura e gosto de cozinhar estudar e de ler e gosto também de joga no celular. hoje irei contar sobre a feira do livro que fui visitar lá tinha muitos livros mais o que mais me enterescou

foi o de magica dez de pequeno eu sempre achei interessante a magica eu queria ser magico quando pequeno é claro mais isso e só mais um sonho morto.

TEXTO 10:

Eu sou _____tenho 11 anos e moro em realeza desde que nasci hoje moro com meu pai minha mãe e minha irmã gemêa você vai se perguntar gemêo um casal de gemêos sim isso mesmo. Eu nasci no hospital himacular da conceição (ele pegou fogo) a minha irmã é mais nova por que eu nasci 3 mintos antes as vezes ela quer brigar comigo por causa do serviço de casa que as vezes, mais as vezes sabe eu não ajudo.

A primeira coisa que ainda me recordo e não vou esquecer é o primeiro gol que eu fiz em um campeonato eu tinha 7 anos fiquei muito feliz e comemorei muito porque era muito difícil eu fazer um gol mais daí eu comecei a treinar com o valdomiro e fique bom agora é fácil eu fazer gol.

TEXTO 11:

Meu nome é _____tenho 10 anos e moro em Realeza a 3 meses ou 4 moro com minha mãe, pai e meu irmão moro no bairro santa maria eu quero trabalhar no youtube eu morava no interior de Santa Izabel minha mãe tambem é professora do município e meu pai é professor de musica seguindo sua profissão eu estou aprendendo a tocar gaita essa e minha historia.

TEXTO 12:

Eu sou a _____ eu tenho 10 anos e moro em Realeza faz 3 anos e eu nasci em Jaraguá do Sul. Atualmente moro com minha o meu pai e tambem meu ou minha Irma ou Irmão que está no ventri da minhã mãe.

Tudo começou quando eu estava em Curitiba minha mãe estava com Injou de tudo. E com vontade de comer as coisas dai chegamos em casa ela fez um teste e deu positivo ta no dia seguinte ela foi fazer o exame de sangue e deu positivo e dai ela foi consultar fez a ultrason e apareceu que ela está de 2,5 meses e meio e também amostrou que ele ou ela esta de 5,70 cm e milimetro.

TEXTO 13:

Meu nome é _____tenho 12 anos noro des que nasci em Realeza eu sofri um acidente de carro eu adoro Educação Física eu moro com os meus pai e irmão é hoje a gente foi na casa da cultura a mahã eu vou ficar só ca a minha mãe e o irmão o meu pai vai trabalhar lá Amprere eu não vou ver ele eu quero ser professora de Educação Física eu fui muito bem o ao passado e ece ano quero ir muito bem para passar de ano.

TEXTO 14:

Eu sou aluna _____eu moro em Realeza no Bairro Industrial na Rua México. O ano passado eu fui com a Escola Minicipal Santo Antônio para Foz do Iguaçu e no Parque dos dinosauros nós saimos de Foz do Iguaçu 2:30 ou 3:00 horas da tarde e chegamos 8:00 da noite nós vimos quatís.

Agente tem todas as fotos das Cataras e do Parque dos dinosauros muitas e muitas fotos.

TEXTO 15:

Meu nome é _____ tenho 12 anos morro em realeza desde que nasci a minha historia é sobre um teatro que eu fiz quando eu tinha 10 anos ali na casa da Cultura o nome do musical era a Fantastica fabrica de chocolates neste dia que eu fique sabendo que eu ia ser a principal fiquei muito feliz e ao mesmo tempo nervosa porque eu ia ser a que mais falava no teatro, e eu estava muito bonita no dia estava de vestido rosa sapatos brilhantes aí o tetaro comessou era muitas luzes por todos os cantos bombas de fumaça era muito legal até que o teatro terminous e eu recebi muitos aplausos asobios etc.

TEXTO 16:

Meu nome e _____ eu moro em realeza eu temho 10 anos eu moro com os meus avós eu moro com os meus avós des de pequeno mimha casa não é de rico é uma casa comum eu moro perto da Escola Municipa Menino Jesus eu já vivi com os neus pais meus pais me deram para minha avó me cuidar quando eu tinha 1 aninho de idade eu naci em Realeza eu maci em 14/07/2006 eu moro com os meus avos minh malhe ni entregou para a ninha vó quando ela não tinha mais necessidades de me criar agora aninha maes tem mais três filhos eles são neus irnãõ eu se pareco com o meu ermão mais velho o nones dos neus ermão são O _____ a _____ O _____ e o _____ e eu esse sou eu eu estudo no colégio DonCarlos Eduardo eu Tenho Professoras muitas lidas ese sou espero que você goste profe? Trau e temha um bom Dia.

TEXTO 17:

Oi eu sou o _____ mais conhecido como _____ moro na rua Chile Bairro Centro numa casa da esquina.

Eu gosto de jogar bola, treino no Real, lá já eu temho bastantes amigos e a maioria deles são da qui da escola Dom Carlos Eduardo.

Lá no real já conquistemos varios premios tipo primeiro, segundo terceiro e asim nos fomos indo.

Eu me lenbro de um dia que eu tava num canpeonato e lá fiz dois gols um com a minha perna rum a esquerda mas eu não sei como mai eu bati na bola tudo torto e fiz o gol por baixo das pernas do goleiro e o outro eu fiz de cabeça, foi assim u meu amigo pegou e chutou a bola para o gol e o goleiro espaumou e foi para fora, assim o juis apitou o meu amigo cobrou o escanteio, eu ergui a mao para receber eu recebi bem certinho na cabeça e fiz o segundo gol, e nesse campeonato gamhemos de 5x0.

TEXTO 18:

Oi eu sou _____ tenho 11 anos e morro na copar e estudo no colégio Dom Carlos Eduardo e vou contar um pouco da minha istória. Quando e estudava no colégio menino Jesus eu fui escolido para declarar uma poesia não só eu era um o dois de cada turma éla escolia 5 entre os 5 só 2 ia declarar quando chegava os dias de ensaiar todo mundo se esforsava depois de uns dias só sobraram três pessoas e só duas podiam participar esses dois concorrentes porum momento eu achei que eles iam ganhar porque os dois era disiplinado e comportado um deles se chamava-se de Leonardo ele éra bom ele foi um dos escolhidos e eu achando que ia perder para Gabriel que era outro concorente. Ele tinha chance de

ganhar mais eu consegui derrotalo no dia de declarar a poesia eu fiquei com medo mais fiz bonito e ganhei uma linda medalha.

TEXTO 19:

Eu sou a aluna _____, tenho 10 anos eu moro com meu pai, minha mãe e meu irmão no Bairro São Jose Adoro morar no meu bairro, moro em Realeza des de meus 2 meses de vida adoro Realeza e pretendo morar aqui até eu falecer.
Meu sonho é ir pra Disne eu espero realizar meu sonho. eu nunca fui na praia mas eu sei que um dia vou ir. Tenho dois irmãos um irmãos de 17 anos e uma irmã de 27 anos eu quero ser advogada ou veterinaria. Quero fazer faculdade é o que meus pais sonham pra mim adoro a aula de Portugues.

TEXTO 20:

Eu me chamo _____ eu tenho 10
Moro aqui desde 2015 nasci no rio bonito do iguaço Atualmente moro com minha mam meu pai minha avó e minha irman mais nova seis anos atras eu fui viajar chegue num centro de isibisão de navis da marinha eu subi e navios vi varias coisas armas soldado canhom ate um porta aviom eu vi também vi um tanque de guerra vi a interior de um naviu e fui brincar na praia depois fui embora foi um dia muito legal.

TEXTO 21:

Ola! Meu nome é _____ vivo em realeza des do meus 9 anos de idade moro no bairro jardim primavera.
A meu relato é que com 9 anos conheci o youtube e foi quando ganhei meu primeiro celular não era muito bom mas dava para ver videos o primeiro canal que eu conheci youtube foi o do Vinicios 13 na época ele tinha 10 mil inscritos ele gravava videos de minecraft um jogo que eu jogo até hoje e hoje truxe meu celular na escola mas não conte pra ninguem é a primeira vez que eu trago meu celular na escola e ainda vejo o vinicius 13 e hoje esta com dois milhões de inscritos e isso é muito Ben! Ele tem uma serie de minecraft chamado casa automatica e ja esta no episodio 193.

TEXTO 22:

Un amigo
Olá meu nome e _____tenho 10 anos moro em realeza mas nasci em porto alegre moro no bairro marcheze.
Durante cinco anos estudei no colégio vinte e quatro de junho quando fui para a quinta serie conheci um amigo chamado _____ ele sempre me apoiava em todas as decizoes junto com ele conheci, _____ um carinha parecido com um japones até que _____ foi embora para planalto então só fiquei amigo de _____ foi assim que conheci um amigo muito importante pra mim.

TEXTO 23:

O grande susto

Meu nome é _____, tenho 10 anos e nasci em Realeza, no ano de 2006.

Quando eu estava passeando com meus pais, no ano passado, nós estávamos indo ao parquinho, de a pé, e quando estávamos chegando perto do banco do Brazil, eu fui brincar no poste, e acho que uns fios estavam mal instalados, e eu levei um choque. Minha mãe e meu pai não perceberam, só que quando ela foi me empurrar, ela percebeu que eu estava levando um choque e meu pai conseguiu me tirar.

Depois que meu pai me tirou fomos ao parquinho, e na volta, minha mãe me levou no médico.

E eu não podia me irritar, e tinha que tomar chá de camomila toda noite.

Mas depois de algumas semanas, eu melhorei, e ficou tudo bem.

TEXTO 24:

Minha primeira vez na praia!

Eu sou a aluna _____, tenho 11 moro em realeza desde que eu nasci. Atualmente moro com minha mãe, meu pai e meus irmãos no bairro Marquesi. Gosto muito dessa cidade as pessoas dessas cidade são muito amigável. Agora eu vou contar sobre minha primeira vez na praia.

Minha primeira vez foi quando eu tinha 3 anos eu tava muito feliz nesse tempo eu não tinha noção do que era isso, para mim era um parque de diversão algo assim, quando chegou o dia de arrumar a mala, não eu não ajudava eu so atrapalhava, mas antes antes de ir, tinha que comprar brinquedos de praia, uma praia sem brinquedos não é uma praia divertida.

Assim chegou o dia de partir fomos super felizes passamo uma noite no hotel antes de conhecer oque era praia acordamos cedo e fomos foi super divertido mas no começo eu tinha medo mas depois meu pai me levou a água e passamo 10 dias na praia foi super legal eu amei agora todo final de ano nos vamo.

TEXTO 25:

Eu sou aluna _____ tenho 12 anos Moro aqui em Realeza desde que nasci. atualmente moro com meu pai e com a milha mae eu moro no interior da cidade, acho ela muito bonita e comviver com ela.

Tudo começou quando eu esta muna alula de português A professora chegou ma sala de aula com uma novidade que nos ia fazer um passeio lá em foz do iguaçu e nos fiquemo muito feliz ao sabe desta motizia.

Passou dia a dia quando mos fomos passeno: pelo museu de cera, pelo parque do dinossauro depois fomos para as catarratos do iguaçu.

Quando fotemos para a escola a minha mãe me levou para casa e fique muito feliz para sempre. e no dia seguinte eu fui comtar tudo a milha familia.

TEXTO 26 (A aluna produziu dois relatos pessoais durante a aula):

Olá meu no e _____ mais o apelido e _____. Um dia meu pai e minha madrasta se casaram e eles fizeram uma festa eles casaram só no cartorio mas fizeram uma festa no pavilhão a onde meu pai foi mora foi muito legal eu brinquei com meu amigos e amigas e quando meu pai me chamou para cortar o bolo eles comecaram a passar o chantili vermelho na minha cara na do meu pai e da minha madrasta e a nossa cara ficou toda vermelha. No final da festa so ficou meus primos meus tios e tias e minha vo e meu pai madrasta e eu como tinha acabado a bebida e meus primos colocaram meu pai dentro da caixa de gelo e eles ficaram atacando gelo na gente foi munto legal e depois a gente foi dormi. Fim

Um dia eu e minha mãe e meu irmão e a namorada dele e meu nono e minha nos fomos la no meu tio em Guaira agente foi de carro foi muito legal chagando lá agente foi come o lanche da tarde e depois eu e minha pria fomos brincar de barbie e depois tomamos banho e fomos jogar GTA e foi muito legal depois nós fomos dormi. No outro dia nos a tarde nos fomos nas Marinas e ela tem um monte de coisas legal e tem muintas decidas e dentro do carro do meu tio tem papelão e agente tava escorregando foi muito legal

FIM

TEXTO 27:

Um pouquinho sobre mim

Sou a aluna _____ tenho 10 anos e moro aqui em Realeza desde que nasci. Moro com minha mãe, minha vó, minha prima, minha irmã e meu pai, morro no bairro cazaca e gosto muito de morar aqui.

Estudava na escola 24 de Junho e agora estudo na Escola Dom Carlos Eduardo estou no 6° ano e ainda tenho uma longa vida pra encarar.

Eu me lembro de quando eu era pequinininha que eu viajava com o meu pai e meu dindo, uma vez eu estava brincando no barro em uma fazenda e tava querendo entra dentro do caminhão do meu dindo dum jeito ou de outro. Também me lembro de quando a gente foi pro Rio de Janeiro eu tinha uns 2 aninhos, nos fomos pra praia e já estava quase escuresendo e não tinha geito eu não queria vir pra casa, me prometeram de tudo até que eu resolvi sai, bom agora já sou bem mais grande e faso viagens a ultima delas eu fui pra santa catarina e foi o masimo mais tabem me lembro de quando eu fui pra joão pessoa foi o masimo me diverti muito e minha proxima viagem vai ser pra beto carero com o tempo te conto mais até já.

TEXTO 28:

Um dia eu ligue para meu tio ir na milha me buga para ir no sitio dele bigradeira com o meu primo e com o animal tilha galinha, porco, gatilho, cachorro, vaca, boi, pitilho.

Meu primo queria biga com a vaca ela era lega gostavão de fica no rio ficavão numa coisa grande do lando um negocio para ponlha comida do animal chegou a hora de ir embora mais galhei um presente e dormie um sono gostoso de solho.