



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

DAIZE RAQUEL PEREIRA

**REPRESENTAÇÃO ESCRITA DA FRICATIVA VELAR E DA VIBRANTE
ALVEOLAR, EM INÍCIO DE PALAVRA E ENTRE VOGAIS, NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CASCAVEL – PR

2019

DAIZE RAQUEL PEREIRA

**REPRESENTAÇÃO ESCRITA DA FRICATIVA VELAR E DA VIBRANTE
ALVEOLAR, EM INÍCIO DE PALAVRA E ENTRE VOGAIS, NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Profa. Dra. Sanimar Busse

CASCADEL – PR

2019

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

Pereira , Daize Raquel
REPRESENTAÇÃO ESCRITA DA FRICATIVA VELAR E DA VIBRANTE ALVEOLAR, EM INÍCIO DE PALAVRA E ENTRE VOGAIS, NO ENSINO FUNDAMENTAL / Daize Raquel Pereira ; orientador(a), Sanimar Busse , 2019.
125 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Diversidade Linguística. 2. Produção Textual Escrita.
3. Representação da Fricativa Velar e da Vibrante alveolar.
4. Ortografia. I. Busse , Sanimar . II. Título.

DAIZE RAQUEL PEREIRA

**REPRESENTAÇÃO ESCRITA DA FRICATIVA VELAR E DA VIBRANTE
ALVEOLAR, EM INÍCIO DE PALAVRA E ENTRE VOGAIS, NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora



Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
1º membro titular



Profa. Dra. Franciele Maria Martiny
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
2º membro titular

Cascavel, 15 de março de 2019

Dedico este trabalho
a minha família,
por ser meu ponto de partida
e de chegada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, ao meu pai, minha mãe e minha irmã, cunhado e afilhada, por todo o apoio amor e paciência, sem vocês eu não seria nada.

Ao Maicol da Silveira que esteve ao meu lado em cada etapa desse processo, torcendo pelo meu sucesso e me apoiando. Você não imagina o quanto seu apoio significou.

À minha professora orientadora Dra. Sanimar Busse por acreditar no meu potencial e compartilhar comigo um pouco da sua imensurável bagagem de conhecimento científico. Obrigada pela paciência e acolhida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por nos fornecer todo o suporte e apoio compartilhando seus conhecimentos científicos.

Aos colegas, alunos, direções e coordenações da Escola Municipal Barão de Capanema, Colégio Sesi Capanema e Ampére e Faculdade Iguaçu, por acreditarem no meu potencial e me apoiarem sempre.

Às colegas que se tornaram amigas da turma 2017/2019 do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Vocês são luz na minha caminhada, obrigada!

Aos amigos, madrinha, padrinho, avós tios e tias que compartilham comigo a alegria da conclusão desse trabalho. Obrigada pelo apoio.

“Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo.
Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

PEREIRA, Daize Raquel. **Representação escrita da fricativa velar e da vibrante alveolar, em início de palavra e entre vogais, no Ensino Fundamental**. 2019. p. 134. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2019.

RESUMO

Apresentamos nesta dissertação, a pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, na linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino, sobre a relação fala e escrita, no que se refere à representação gráfica da fricativa velar e vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais. A investigação tem o objetivo de apurar os desvios de escrita, em especial a representação da fricativa velar e da vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais, e em produções escritas de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de um trabalho contextualizado e sistemático com a ortografia, tendo em vista a relação social, geográfica, cultural e econômica, e a influência da fala na escrita, partindo de análises realizadas sobre os processos fonológicos e os registros dos discentes do Ensino Fundamental. Nesta fase de escolarização, os alunos estão desenvolvendo conhecimentos sobre a codificação e decodificação da escrita e, muitas vezes, partem da sua experiência com a fala para criar hipóteses sobre a escrita. A codificação, transposição da fala para a escrita, é desafiadora, pois a oralidade é, nesta fase, a orientação mais segura. Inicialmente, buscamos refletir sobre a escrita e sua relação com a fala, em contexto de contato linguístico de línguas de imigração (dialetos de descendentes de alemães e italianos) e línguas de fronteira (o espanhol, falado na fronteira com a Argentina). As turmas investigadas pertencem a uma instituição pública de ensino de um município localizado no Sudoeste do Paraná, na fronteira com a Argentina, colonizado por grupos sulistas, descendentes de alemães e italianos. O método de investigação utilizado para o desenvolvimento da pesquisa é a pesquisa-ação, estando esta inserida no campo da Linguística Aplicada com análise qualitativa dos dados. Os dados sobre a influência dos dialetos de imigração e de fronteira da comunidade, coletados por meio de questionário sociocultural, auxiliaram a compreender os desvios e o trabalho desenvolvido com a consciência fonológica e a aquisição da escrita em uma proposta didática. A pesquisa toma as discussões, principalmente, de Cagliari (1989), Lemle (2000), Bortoni-Ricardo (2006) e Busse (2013), para refletir sobre os caminhos que o discente percorre na aprendizagem da escrita, a qual está relacionada a um contexto formal do uso da língua e à sua adequação às diferentes situações de interação, abordando a variação linguística e sua importância nesse processo. A partir dos resultados, é possível afirmar que um trabalho sistematizado com a língua é necessário desde os primeiros anos da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Linguística, Produção Textual Escrita, Representação da Fricativa Velar e da Vibrante alveolar, Ortografia.

PEREIRA, Daize Raquel. **Representação da fricativa velar e da vibrante alveolar, em início de palavra e entre vogais, em produções escritas de alunos do Ensino Fundamental.** 2019. p. 134. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2019.

ABSTRACT

In this dissertation, we present the research carried out in the Postgraduate Program - Professional Master's Degree in Language Arts/PROFLETRAS, in the research line: Theories of language and teaching, about the relation between speech and writing, regarding the graphic representation of the velar fricative and the alveolar flap at the beginning of a word and syllable coda. The investigation aims to find out the spelling deviations, especially the representation of the velar fricative and the alveolar flap, at the beginning of a word and between vowels, in essays written by children in the first grades of elementary school, from a contextualized and systematic work with spelling, considering the social, geographical, cultural and economic aspects and the influence of speech in writing, starting from analyzing the phonological processes and the records of elementary school students. At this stage at school, students are developing their knowledge of the coding and decoding of writing, and often act from their experience with speech to create hypotheses about writing. Coding, transposition from speech to writing, is challenging, since orality at this stage is the safest orientation. Initially, we sought to reflect upon writing and its relation to speech, in contexts of linguistic contact of immigration languages (dialects of German and Italian descendants) and border languages (Spanish, spoken at the border with Argentina). The groups investigated belong to a public school located in the Southwest of Paraná, on the border with Argentina, colonized by southern groups, descendants of Germans and Italians. The investigation method used for the development of the research is the action research and it is inserted in the Applied Linguistics field with qualitative data analysis. The data on the influence of the immigration and border dialects of the community, collected by a sociocultural questionnaire, will help to understand the deviations and the work to be developed with the phonological awareness and the writing acquisition in a didactic proposal. The research considers mainly the discussions of Cagliari (1989), Lemle (2000), Bortoni-Ricardo (2006) and Busse (2013), to reflect on the student's processes to learn how to write, which is related to a formal context of language use, and its adaptation to different situations of interaction, regarding linguistic variation and its importance in this process. From the results it is possible to say that a systematized work with the language is necessary since the first years of alphabetization.

KEY WORDS: Linguistic Diversity, Writing, Representation of Velar Fricative and Alveolar Flap, Spelling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Capanema - PR	40
Figura 2 - Gráfico 1: Línguas que a família fala.....	43
Figura 3 - Gráfico 2: Línguas que a família fala.....	44
Figura 4 - Produção escrita	75
Figura 5 - Produção escrita	76
Figura 6 - Produção escrita	79
Figura 7 - Produção escrita	79
Figura 8 - Produção escrita	81
Figura 9 - Produção escrita	81
Figura 10 - Produção escrita	83
Figura 11 - Produção escrita	84
Figura 12 - Produção escrita	85
Figura 13 - Produção escrita	86
Figura 14 - Produção escrita	87
Figura 15 - Produção escrita	87
Figura 16 - Produção escrita	89
Figura 17 - Produção escrita	89
Figura 18 - Produção escrita	91
Figura 19 - Produção escrita	92
Figura 20 - Produção escrita	94
Figura 21 - Produção escrita	95
Figura 22 - Produção escrita	97
Figura 23 - Produção escrita	98
Figura 24 - Produção escrita	100
Figura 25 - Produção escrita	100
Figura 26 - Produção escrita	101
Figura 27 - Produção escrita	102
Figura 28 - Produção escrita	103
Figura 29 - Produção escrita	105
Figura 30 - Produção escrita	106
Figura 31 - Produção escrita	107
Figura 32 - Produção escrita	107

Figura 33 - Produção escrita	61
Figura 34 - Produção escrita	61
Figura 35 - Produção escrita	63
Figura 36 - Produção escrita	64
Figura 37 - Produção escrita	65
Figura 38 - Produção escrita	66
Figura 39 - Produção escrita	68
Figura 40 - Produção escrita	69
Figura 41 - Produção escrita	70
Figura 42 - Produção escrita	70
Figura 43 - Produção escrita	71
Figura 44 - Produção escrita	72
Figura 45 - Produção escrita	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro das consoantes homogêneas.....	33
Quadro 2 - Processos Fonológicos - Resultados Preliminares.....	42
Quadro 3 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	75
Quadro 4 - Transcrição do texto do aluno	76
Quadro 5 - Transcrição do texto do aluno	76
Quadro 6 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	78
Quadro 7 - Transcrição do texto do aluno	79
Quadro 8 - Transcrição do texto do aluno	80
Quadro 9 - Transcrição do texto do aluno	81
Quadro 10 - Transcrição do texto do aluno	81
Quadro 11 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	82
Quadro 12 - Transcrição do texto do aluno	83
Quadro 13 - Transcrição do texto do aluno	84
Quadro 14 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	85
Quadro 15 - Transcrição do texto do aluno	85
Quadro 16 - Transcrição do texto do aluno	86
Quadro 17 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	87
Quadro 18 - Transcrição do texto do aluno	87
Quadro 19 - Transcrição do texto do aluno	88
Quadro 20 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	88
Quadro 21 - Transcrição do texto do aluno	89
Quadro 22 - Transcrição do texto do aluno	89
Quadro 23 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	90
Quadro 24 - Transcrição do texto do aluno	91
Quadro 25 - Transcrição do texto do aluno	92

Quadro 26 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	93
Quadro 27 - Transcrição do texto do aluno	94
Quadro 28 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	95
Quadro 29 - Transcrição do texto do aluno	96
Quadro 30 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	96
Quadro 32 - Transcrição do texto do aluno	97
Quadro 33 - Transcrição do texto do aluno	98
Quadro 34 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	99
Quadro 35 - Transcrição do texto do aluno	100
Quadro 36 - Transcrição do texto do aluno	101
Quadro 37 - Transcrição do texto do aluno	101
Quadro 38 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	102
Quadro 39 - Transcrição do texto do aluno	102
Quadro 40 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	103
Quadro 41 - Transcrição do texto do aluno	104
Quadro 42 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	104
Quadro 43 - Transcrição do texto do aluno	105
Quadro 44 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	105
Quadro 45 - Transcrição do texto do aluno	106
Quadro 46 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	107
Quadro 47 - Transcrição do texto do aluno	107
Quadro 48 - Transcrição do texto do aluno	108
Quadro 49 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	60
Quadro 50 - Transcrição do texto do aluno	61

Quadro 51 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	62
Quadro 52 - Transcrição do texto do aluno	63
Quadro 53 - Transcrição do texto do aluno	64
Quadro 54 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	65
Quadro 55 - Transcrição do texto do aluno	66
Quadro 56 - Transcrição do texto do aluno	66
Quadro 57 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	67
Quadro 58 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	68
Quadro 59 - Transcrição do texto do aluno	68
Quadro 60 - Transcrição do texto do aluno	69
Quadro 61 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	70
Quadro 62 - Transcrição do texto do aluno	70
Quadro 63 - Transcrição do texto do aluno	71
Quadro 64 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais.....	71
Quadro 65 - Transcrição do texto do aluno	72
Quadro 66 - Transcrição do texto do aluno	73
Quadro 67 - Transcrição do texto do aluno	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FALA, ESCRITA E ENSINO	17
1.2. Aprendizagem da escrita	20
1.3 Fenômenos da fala na escrita	27
1.4 Questões sobre o ensino da ortografia	30
1.5 Registros ortográficos para a fricativa velar e a vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais em contexto de contato linguístico	33
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	37
2.1 Percursos teóricos da pesquisa	37
2.2 Contexto da Pesquisa	39
2.2.1 Perfil da escola pesquisada	40
2.2.3 <i>Corpus</i>	42
2.2.3 Perfil dos participantes	43
3 UNIDADE DIDÁTICA	46
Quadro 3 - Trabalho com os róticos – 2º Ano do Ensino Fundamental	46
Quadro 4 - Trabalho com os róticos – 5º Ano do Ensino Fundamental	47
3.1 Atividades trabalhadas – 2º Ano do Ensino Fundamental	48
3.2 Atividades trabalhadas – 5º Ano do Ensino Fundamental	56
4 ANÁLISE DA HETEROGENEIDADE NO REGISTRO GRÁFICO DA VIBRANTE ALVEOLAR E DA FRICATIVA VELAR ENTRE VOGAIS	60
4.1 Registro da vibrante alveolar e da fricativa velar – 2º Ano do Ensino Fundamental	60
4.1.1 Escrevendo os versos das quadrinhas	60
4.1.2 Completando as quadrinhas	63
4.1.3. Brincando com as palavras	65
4.1.4 Parlendas e quadrinhas	67
4.1.5 Inventando um novo final	68
4.1.6 Música	69
4.1.7 Preenchendo versinhos	71
4.2 Registro da vibrante alveolar e da fricativa velar – 5º Ano do Ensino Fundamental	74
4.2.1 Descrição livre	75
4.2.2 Leitura em voz alta	77
4.2.3 Descrição dirigida a partir de imagens	78
4.2.3.1 Atividade 01	78
4.2.3.2 Atividade 02	80
4.2.3.3 Atividade 03	82
4.2.3.4 Atividade 04	84
4.2.3.5 Atividade 05	87
4.2.3.6 Atividade 06	88
4.2.4 Ditado de imagens	90
4.2.5 Reflexão sobre o som da vibrante e da alveolar	93
4.2.6 Ditado de figuras	96
4.2.7 Escrita dirigida	99
4.2.8 Consciência fonológica e escrita	101
4.3 Considerações gerais sobre os registros	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

Ao observar a escrita de alunos do Ensino Fundamental, perceberam-se hipóteses dos escreventes sobre a grafia das palavras, amparadas, muitas vezes, na fala. Nessa fase, os discentes são guiados pelos conhecimentos da fala, provenientes das experiências orais na comunidade de fala. Nesse contexto, registramos a necessidade de identificar e categorizar os desvios de escrita, observando, principalmente, os fenômenos da fala por meio de uma coleta de dados realizada a partir da aplicação de uma unidade didática em uma turma de segundo ano e uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental.

Para uma compreensão das hipóteses de escrita dos alunos nestas duas fases de escolarização, é preciso considerar a fala da comunidade a qual eles pertencem. As regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, colonizadas por grupos sulistas, registram traços linguísticos, principalmente, quanto a falares do português, línguas de imigração¹ e de fronteira². Essa realidade marca a fala com traços heterogêneos entre os grupos.

Além da colonização por grupos sulistas, descendentes de alemães e italianos, a região Sudoeste do Paraná se caracteriza por estar localizada na fronteira com a Argentina. Considerando a relação social, geográfica, cultural e econômica estabelecida entre esses municípios, acreditamos que na fala se apresentem traços linguísticos dos colonizadores, com influência do espanhol falado na fronteira, uma realidade linguística que torna a fala mais dinâmica para absorver os traços de outras línguas e falares.

A região Sudoeste do Paraná foi colonizada por grupos sulistas, descendentes de alemães e italianos, os quais trouxeram consigo sua cultura, seus costumes e seus dialetos³. Desde que chegaram ao Brasil, alguns grupos de colonizadores vêm preservando a cultura e a língua de seu país de origem, sendo possível encontrar, até os dias de hoje, moradores descendentes de alemães,

¹ Segundo Bolognini e Payer (2005, p. 43), no Brasil, dada a variedade de imigrantes que para cá vieram, principalmente da Europa e da Ásia, são faladas várias dessas línguas. É possível citar o alemão, o árabe, o chinês, o coreano, o espanhol, o holandês, o inglês, o italiano, o japonês, o letão e o pomerano.

² Conforme Sturza (2006), [...] sobre as línguas de fronteira se constitui nos discursos acadêmicos sobre o cruzamento das línguas portuguesa e espanhola nas zonas de fronteira.

³ Trataremos dialeto aqui como "modo de falar restrito e próprio de uma comunidade linguística menor, pertencente a outra maior, inserida numa mesma língua", conforme definição do Dicionário de Português online (s.d., n.p.)

italianos, poloneses e etc. que falam o dialeto do país de origem dos seus antepassados.

Além dos aspectos ligados à colonização, os quais influenciam diretamente na cultura local, a região Sudoeste do Paraná faz fronteira – em algumas cidades – com a Argentina, como é o caso do município de Capanema, onde foi elaborada a presente pesquisa. Por estarem tão presentes na oralidade dos moradores do município, os dialetos das línguas de imigração do alemão e italiano, as línguas de fronteira - como o espanhol - e os falares do português, isso acaba, em muitos casos, influenciando até mesmo a escrita dos alunos em processo de alfabetização.

Considerando as pesquisas sobre grafia, ortografia e escrita desenvolvidas e publicadas em sites e revistas acadêmicas, e o cenário educacional atual do Brasil, no que se refere à fala, à escrita e às propostas de intervenção, justifica-se a elaboração desta pesquisa com o intuito de dar continuidade aos estudos já iniciados, já que existe uma grande diversidade de desvios apresentados, os quais precisam receber os encaminhamentos adequados a fim de serem sanados ao longo do processo de escolarização dos discentes.

Pesquisas produzidas no Oeste e Sudoeste do Paraná sobre ortografia, escrita e grafia, em consonância com aspectos da oralidade, desenvolvidas por Busse (2013), Budke (2015), Sella (2017) e Gerei (2017), dentre outros, colaboraram de maneira efetiva com o estudo da língua portuguesa, apresentando unidades didáticas que dão conta de diversos desvios de escrita e norteiam o trabalho com a oralidade e escrita nas aulas de língua portuguesa. É importante ressaltar que, dentre as pesquisas mencionadas, o estudo aqui apresentado é pioneiro no que tange ao Ensino Fundamental primeiro ciclo, no qual os sujeitos da pesquisa são alunos de segundo e quinto ano.

A presente pesquisa trata-se da elaboração de um estudo voltado aos processos fonológicos registrados em produções escritas de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, para posteriormente, organizar um roteiro de atividades para o trabalho com a escrita ortográfica. Com efeito, é comum encontrar nos registros escritos dos discentes da região Sudoeste, a representação da fricativa velar entre vogais, grafada com apenas “r”. Tal fenômeno pode ser relacionado ao perfil linguístico da comunidade, tendo em vista as línguas de imigração.

Tomando a fala como ponto de partida, a presente pesquisa foi desenvolvida em torno da seguinte problemática: Quanto aos desvios ortográficos e às hipóteses

de escrita em produções de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, quais desvios de escrita são mais recorrentes em produções escritas de alunos do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental, principalmente no que se refere à fricativa velar e à vibrante alveolar em início de palavras e entre vogais?

O objetivo geral da pesquisa é analisar os desvios de escrita, em especial, a representação gráfica da fricativa velar e da vibrante alveolar, em produções escritas de discentes das séries iniciais do Ensino Fundamental do primeiro e segundo ciclo, a partir de um trabalho contextualizado e sistemático envolvendo a ortografia, tendo em vista a relação social, geográfica, cultural e econômica, e a influência da fala na escrita, partindo de análises realizadas sobre os processos fonológicos e os registros de alunos do Ensino Fundamental.

Considerando aspectos sociais, geográficos, culturais e econômicos a partir de um trabalho sistematizado com a ortografia, os objetivos específicos da pesquisa são:

- Aprofundar os estudos sobre os processos fonológicos da língua portuguesa em contextos de contato do português com dialetos da língua alemã e da língua espanhola, principalmente no que se refere à fricativa velar e à vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais;
- Descrever os processos fonológicos registrados na escrita de alunos do segundo e do quinto ano do Ensino Fundamental a partir da relação com os traços linguísticos da comunidade de fala, no registro da fricativa velar e da vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais, a partir da aplicação de uma unidade didática;
- Analisar os resultados da aplicação de uma unidade didática com sistematizações sobre consciência fonológica e representação gráfica da fricativa velar e vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais.

Esta pesquisa foi realizada a partir dos princípios metodológicos da Linguística Aplicada, com as abordagens de Leffa (2001), ao investigar produções escritas do 2º e do 5º Ano do Ensino Fundamental, por se tratar de turmas que podem ser consideradas o marco inicial e final do Ensino Fundamental I, de uma instituição pública de ensino do Sudoeste do Paraná, para análise da relação entre fala e escrita e investigação das hipóteses de escrita nesse nível de ensino. O

projeto foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética da Unioeste, sob o Parecer número: 2.625.338.

Para que os objetivos iniciais do projeto fossem atendidos, organizamos o trabalho em quatro capítulos mais a introdução e análises dos resultados da aplicação da unidade didática, sessão esta, disposta após o capítulo três.

O primeiro capítulo intitulado “Fala, Escrita e Ensino” parte dos conceitos iniciais de fala e de escrita e as suas relações com a ortografia, fundamentado em autores como Cagliari (1989), Lemle (2000), Bortoni-Ricardo (2006), Busse (2013) entre outros, além, da representação dos róticos na língua portuguesa e as suas representações comumente utilizadas, as quais se encontram em desenvolvimento.

O segundo capítulo, denominado “Metodologia da Pesquisa”, apresenta os pressupostos da Linguística Aplicada, explicitando o método e o tipo de pesquisa desenvolvida. Apresentamos, ainda, dados preliminares do material coletado, observando aspectos ortográficos, comunidade de fala e classificando os desvios observados nos escritos dos alunos.

A apresentação e a exposição de uma unidade didática que tem o intuito de coletar os dados que serão posteriormente analisados, localizam-se no terceiro capítulo, intitulado “Unidade Didática”, e partem do pressuposto de que a escrita deve estar diretamente relacionada a sua função social. As atividades aplicadas foram pensadas e elaboradas a partir do contexto social dos alunos e da sua faixa etária, de acordo com os conteúdos presentes na proposta pedagógica da escola pesquisada. As atividades foram direcionadas a fim de que o discente pudesse realizar a representação da fricativa velar entre vogais, o que comumente aparece com variações da norma padrão na região Sudoeste do Paraná.

No quarto capítulo são apresentadas as análises dos resultados da aplicação da unidade didática, no tange à consciência fonológica e à representação gráfica dos fenômenos estudados.

1 FALA, ESCRITA E ENSINO

O capítulo a seguir apresenta as considerações e pressupostos sobre fala, leitura, escrita e suas implicações no processo de aquisição da escrita a partir de aportes teóricos de autores como Mollica (2012), Lemle (2009), Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2006), Bagno (2007) e Busse (2013). Dialogamos sobre consciência fonológica e suas definições, a heterogeneidade linguística e o que preconizam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008) sobre a reflexão linguística na sala de aula.

1.1 Percursos e dimensões da fala

Os estudos sobre aquisição da escrita, oralidade e fala colocam-se como basilares para compreendermos a trajetória do aluno na construção dos seus conhecimentos sobre a ortografia. Inicialmente, precisamos avaliar as condições por meio das quais a escrita se coloca na vida dos alunos. Somos parte de uma sociedade letrada, porém, que transita entre a oralidade e a escrita em diferentes contextos e com diferentes objetivos.

A criança, logo ao nascer, passa a ter contato com a linguagem verbal por meio de estímulos e socializações com seus pais e familiares, os quais formam a bagagem linguística necessária para os conhecimentos que deverão formar o suporte para a aquisição da escrita.

Antes de ingressar no ambiente escolar, a criança já tem o domínio necessário sobre a manifestação oral - por meio da fala - e, assim, se estabelecem os primeiros passos no processo de codificação. Quando chega ao ambiente escolar, o aluno passa a questionar-se, conforme Lemle (2009, p. 21):

Fatalmente, o alfabetizando com capacidade de observação e de crítica fará perguntas do tipo:

- Professor, se eu falo [péis], por que é errado escrever *peis*?
- Eu falo [matu] e não [mato]. Devia ser *matu* a escrita certa.
- [pau] e [sau] se falam igualzinho. Por que se escrevem *pau* e *sal*?

(LEMLE, 2009, p. 21).

Segundo Lemle (2009), a resposta dada pela maioria dos professores a essas perguntas é equivocada, já que muitos afirmam que as pessoas geralmente falam

errado, que deveríamos falar tal qual se escreve. A autora afirma ainda que, para que o aluno compreenda o processo, é necessário explicar que

[...] a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre sons e letras. Assim, no fim das palavras é a letra o que transcreve o som [u], e a letra e que transcreve o som de [i]. Em relação ao fim de sílaba, ocorreu na região onde vivemos uma mudança de pronúncia do /, e por isso pronunciamos como [u] essa partezinha da palavra que nossos avós pronunciavam como [i] (LEMLE, 2009, p. 21).

É preciso que o professor tenha conhecimento a respeito do aluno que irá receber, e sobre quais encaminhamentos serão necessários para que o aluno compreenda o processo de alfabetização de maneira adequada, para que não veja no ambiente escolar algo contrário ao conhecimento trazido de casa.

Conforme afirma Cagliari (1989), “Uma criança de 7 anos que entra na escola para se alfabetizar já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão, nas mais diversas circunstâncias de sua vida” (CAGLIARI, 1989, p. 16). Nesse contexto, a escola deve estar preparada para lidar com os domínios orais do aluno em sua comunidade de fala. Neste trabalho, além de explorar a fala, a sonoridade e a oralidade, deve-se dar atenção aos fenômenos de variação linguística, situando o aluno quanto à sua forma de falar e o português brasileiro, em suas variantes sociais e regionais.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 207) ressalta que “os saberes da oralidade – que a grande maioria dos alunos detêm, quando chega à escola – são um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização da população brasileira”. Assim, o período da alfabetização é a porta que se abre para ampliar aqueles conhecimentos que o aluno já possui sobre a língua.

Entendemos que o trabalho com a oralidade e a variação linguística aproximam o aluno da língua em uso, situando-o nos diferentes contextos de interação. Cagliari (1989) assevera, porém, que

A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Tal situação pode levar uma criança a duvidar das habilidades linguísticas que já adquiriu. Como consequência, essa criança começará a duvidar que entende o que

lhe é dito e, sobretudo, que sabe falar a sua língua do jeito que a escola quer (CAGLIARI, 1989 p. 73).

O processo de escolarização apresenta inúmeros desafios a serem enfrentados pelos alunos ao ingressarem na escola, e um deles é a adequação e comunicação oral. O aluno que habitualmente utiliza-se da linguagem oral apenas para sua comunicação no ambiente familiar, precisa adaptar e monitorar a sua fala no ambiente escolar, uma vez que está sendo avaliado. Esse processo de avaliação faz com que, muitas vezes, o aluno passe a questionar-se sobre seu conhecimento acerca da própria língua, pois o seu modo de falar, que antes supria as suas necessidades de comunicação, a partir de agora já não são mais suficientes e necessitam de adaptação, gerando no aluno insegurança.

No início do processo de alfabetização há, muitas vezes, uma sobreposição entre fala e escrita, e o aluno se vê em conflito, considerando que sua variante linguística está distante da variedade padrão. Para Cagliari,

Essa é a realidade de inúmeras crianças pobres e menos favorecidas social e economicamente, ao entrarem para a escola. A adaptação delas ao modelo escolar não acontece da noite para o dia. Na verdade, elas deverão trilhar um longo caminho de adaptação e de aprendizagem, porque tudo o que diz relação à linguagem é sempre muito complexo e a aquisição de novas habilidades não ocorre no mesmo tipo de contexto em que ocorre a aquisição da linguagem, quando a criança aprende a falar (CAGLIARI, 1989 p. 74).

Cabe ao professor, no contexto escolar, ensinar o dialeto padrão⁴, mas sobretudo buscar entender o modo de falar de cada discente e respeitá-lo, discutir o assunto e esclarecer, para que o aluno possua uma boa base linguística e compreenda o funcionamento básico da língua para iniciar o processo de alfabetização com qualidade, ou seja, um processo que leva em consideração os aspectos sociais, culturais e geográficos dos educandos.

Nesse sentido, a escola deve ser notada como um espaço que acrescenta conhecimentos e não um ambiente de exclusão e substituição de uma modalidade por outra. Bortoni-Ricardo afirma que

⁴ É importante ressaltar que a escola tem o dever de ensinar o dialeto padrão/norma culta ao aluno, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que circulam na sociedade e é essa variedade que o aluno precisa dominar para ser reconhecido socialmente (GORSKI; COELHO, 2009).

[...] no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 49).

Compreender o processo e unir o conhecimento básico com os conhecimentos sistematizados proporcionados pela escola é facilitar o processo de alfabetização, valorizando e respeitando as variedades da língua. Permitir que outras variedades acrescentem no vernáculo básico ao invés de eliminá-lo também faz parte do processo de ensino.

Nessa perspectiva de ensino, Mollica (2009) enfatiza que

Torna-se importante saber que os indivíduos apresentam também perfis sociolinguísticos diferenciados em sociedades complexas e são obrigados a desempenhar inúmeros papéis num grande elenco de eventos de fala de que participam. É nessa medida que o trabalho do professor de línguas tem que considerar inúmeros contextos de fala, tirar partido das distintas experiências comunicativas dos alunos, de seus papéis sociais, de forma a desenvolver práticas variadas de letramento (MOLLICA, 2009, p. 30).

São necessárias discussões, reflexões e medidas de valorização por parte dos professores por meio de trabalhos sistematizados, os quais são construídos a partir do conhecimento sobre a comunidade de fala dos alunos, para que se alcance o sucesso escolar.

1.2. Aprendizagem da escrita

A relação oralidade e escrita, muitas vezes, é compreendida a partir de aspectos muito distintos, principalmente no que se refere aos suportes de circulação, aos objetivos e à situação de interação. Entendemos, porém, segundo Busse (2013), que inicialmente deve-se partir do contínuo entre oralidade e escrita, a fim de que o aluno perceba a essência comunicativa que orienta as duas. A fragmentação entre “essas duas dimensões acaba colocando os alunos em conflito, pois a escrita passa a figurar como um suporte específico da escola, dominado puramente por regras, e vazio de estratégias interativas” (BUSSE, 2018, p. 28).

Conforme destaca Capistrano (2010, p. 177-178),

[...] a defesa do modo heterogêneo de constituição da escrita se faz em duas vias distintas e interligadas: de um lado, a heterogeneidade da escrita indiciada pela representação que vemos encenada no registro da atividade discursiva do escrevente e, de outro, a heterogeneidade da escrita que permite essa mesma representação, justificada pela presença do modo heterogêneo de constituição da escrita já nas práticas sociais das quais os escreventes participam (escolarizadas ou não-escolarizadas). É, pois, uma forma de conceber a escrita tanto do ponto de vista de sua produção – penso, aqui, nos diferentes e inúmeros enunciados escritos produzidos pelos escreventes, aprendizes ou não –, quanto do ponto de vista da sua recepção: supõe-se, assim, que a escrita com a qual os escreventes entram em contato, nas práticas escolarizadas ou não, teriam a mesma natureza heterogênea (CAPISTRANO, 2010, p. 177-178).

A produção escrita deve ser compreendida como um processo particular no qual a oralidade e a fala são elementos que a subsidiam. O trabalho a ser desenvolvido com os alunos deve seguir comportamentos específicos, considerando a necessidade de organizar o código escrito e refletir sobre a sua constituição.

No início da alfabetização a criança está experimentando as relações que existem entre a fala e a escrita. Com isso, as tentativas de registro gráfico refletem hipóteses e conhecimentos pautados na representação simbólica da fala. Para Kato (2005), “na fase inicial é a escrita que tenta representar a fala,” depois, “é a fala que procura simular a escrita” (KATO, 2005, p. 11). Ainda segundo a autora, nessa fase a criança procura representar através da escrita, a sua fala, e com o passar do tempo e com a aquisição da linguagem escrita a criança passa a desenvolver a sua consciência da diferença existente entre fala e escrita.

Ao tomar a fala como referência para a construção da escrita, os alunos acabam reproduzindo marcas linguísticas próprias da comunidade na qual estão inseridos. Busse (2013, p. 196) afirma que “na atividade de escrita o aluno toma a fala como ponto de partida, registrando as variantes da sua comunidade de fala ou transcrevendo-a a partir do seu contínuo”. Portanto, para um efetivo trabalho de desenvolvimento da escrita é necessário que o professor conheça a comunidade de fala dos alunos, reconheça os fenômenos linguísticos presentes naquela variedade como expressões legítimas da identidade dos falantes, para, a partir daí, desenvolver metodologias que auxiliem o aluno a refletir sobre sua fala no conjunto de variedades do português, inclusive a padrão.

Partir da fala para a escrita se torna mais eficaz porque, em alguns casos, a ortografia parte da representação biunívoca entre unidade sonora e unidade gráfica.

Nesse contexto, Tasca (2002) lembra que o aluno usa como base sua própria pronúncia para representar a escrita, o que muitas é considerado incorreto, por muitos professores, com erros ortográficos decorrentes de sua variante dialetal. É importante lembrar que muitas regras ortográficas apresentam um afastamento entre a escrita e a pronúncia dialetal, como os alofones⁵ e as questões etimológicas.

Diante dessa situação, somente a leitura e a vivência com diferentes textos pode auxiliar o aluno a compreender que sua variante só poderá ser transcrita em gêneros muito específicos, sem rotular as variedades do português, mas delimitando os usos da escrita, principalmente, em alguns gêneros textuais mais escolares, que circulam na comunidade com objetivos específicos, como orientar, expressar opinião etc.

Tendo em vista o processo de consciência fonológica desenvolvido no ambiente escolar, Mollica (2012) enfatiza que

Ao se pensar em Consciência Fonológica, depreende-se conhecimento explícito e efetivo: o indivíduo aprende a separar e categorizar os sons de maneira que o permita entender como as palavras são codificadas. A percepção consciente dos sons, por sua vez, leva o alfabetizando a fazer conexões entre grafemas e fonemas, suscitando a generalização e memorização da relação som-letra (MOLLICA, 2012, p. 228).

A partir da percepção, da comparação e da reflexão sobre a pauta sonora da fala, a criança consegue observar a organização dos sons para a formação de referentes e sentidos. Embora sejamos falantes proficientes na nossa língua, a compreensão mais sistemática da sua organização só é possível num trabalho de exploração e conscientização. Acreditamos que, neste momento, também é possível trazer para a sala de aula as variedades do português brasileiro e da comunidade de fala do aluno.

Busse (2013) destaca a importância do trabalho com o desenvolvimento da consciência fonológica na sala de aula, respeitando as variedades linguísticas dos discentes como legítimas, em suas palavras:

O desafio do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental está em reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente na fala do aluno e, a partir dela, inseri-lo no mundo letrado. A aprendizagem da escrita e o convívio com as formas escolarizadas

⁵ Pode-se definir alofones como os diversos sons que um mesmo fonema realiza.

da língua não devem prescindir do trabalho com diversidade linguística, deve tomá-la, contudo, como ponto de partida, valorizando e reconhecendo sua face cultural, social e histórica. A variedade linguística dos alunos deve ser respeitada como legítima. Para tal, é preciso que se reconheçam as variedades linguísticas como resultado das interações entre falantes de diferentes línguas, como fases das mudanças linguísticas, e, principalmente, como aspecto que caracteriza os grupos, os situa social e geograficamente. O trabalho com a aquisição da língua escrita deve, portanto, partir da compreensão e do estudo dos fenômenos da fala e, a partir, de uma metodologia que se ampare no conhecimento da língua, nos níveis fonético-fonológico e morfosintático, busque levar o aluno ao domínio da escrita nas diferentes situações de uso (BUSSE, 2013, p. 10).

Ao chegar à sala de aula, os estudantes advindos de variados contextos históricos, culturais e linguísticos deparam-se com a língua escrita e passam a refletir sobre ela até compreender o seu processo de produção. Porém, o caminho até o entendimento sobre o funcionamento da língua é permeado por desvios ortográficos, o que, para muitos docentes, é tido como erro.

Sabemos que é papel fundamental do professor de língua portuguesa propor, a partir de atividades, situações que promovam o real entendimento sobre a língua, é necessário considerar e abordar as variedades da língua nas aulas de língua portuguesa e, dar lugar a estudos sobre formas e usos da língua torna a sala de aula um espaço de interação, e não mais um espaço de uso exclusivo das variantes de maior prestígio social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ressaltam que, durante o desenvolvimento das aulas, é importante propiciar a “[...] observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico” (BRASIL, 1998, p. 60).

Com o estudo das variantes em diversos aspectos da língua em uso, o aluno passa a construir conhecimentos sobre o sistema linguístico. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná,

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico (PARANÁ, 2008, p. 60).

Para Alkmin (2001, p. 38), “os falantes diversificam a sua fala - isto é, usam estilos ou registros distintos – em função das circunstâncias em que ocorrem suas interações verbais”, sendo chamada essa diversidade, segundo a autora, de variações estilísticas ou registros. A autora esclarece ainda, que a língua varia quanto à sua fonética, morfologia, sintaxe e léxico.

Porém, o mito da homogeneidade da língua ainda está presente no senso comum e no ensino de língua materna em muitas escolas. Bagno (2009) afirma que

[...] esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc (BAGNO, 2009, p. 27).

Sabemos que a língua está em constante modificação, portanto, não podemos defini-la como pronta e acabada, tampouco ignorar as variantes existentes, que são frutos de diferentes relações sociais. Bagno (2007) enfatiza:

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

Enquanto a concepção prescritiva aborda a língua como algo uniforme e invariável, tratando a variação como “barbarismos”, “vícios de linguagem”, “solecismos” etc., atribuindo à variação, valoração negativa, por considerá-los “desvios da norma”, a concepção descritiva vê a língua como variável, em constante transformação, devido ao uso da língua pelos falantes nas diferentes relações sociais, tendo em vista que a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que permite ao falante refletir sobre a língua e a sua relação com a fala.

Durante a realização da pesquisa, notamos que em muitos casos os alunos não refletem sobre a própria língua, tampouco sobre as suas relações com a escrita, percebemos que vieram de um processo de alfabetização mecânico que dissocia a

forma de falar ao processo de aprendizado. A alfabetização de forma mecânica não permite ao aluno refletir e extrapolar suas hipóteses da fala em relação à escrita.

Ao observarmos a fala da comunidade a qual pertence a escola onde se realizou a pesquisa, observamos a presença de fenômenos relacionados ao contato do português com o dialeto do alemão e do italiano, praticado pelos descendentes que colonizaram a localidade, como a sonoridade, realização de fonemas sonoros como surdos, a redução do ditongo nasal, como em /põw/, para pão, /nõw/ para não.

A escola não pode, contudo, ignorar essa realidade que se apresenta na fala, impondo a variedade padrão como única. Trata-se de apresentar ao aluno formas “diferentes” de falar e uma “única” forma de escrever, a partir daquilo que vivencia com a leitura de textos de circulação social. O aluno deve ser levado a compreender que a escrita é realizada por meio de códigos, nos quais as letras, às vezes, representam sons, mas nem sempre essa relação é direta.

Partindo do que explicita Bagno (2007), quanto à compreensão dos espaços da escrita e do letramento na formação da cidadania, a aquisição e a utilização do código escrito, assim como a produção de textos com conteúdo e sentido devem ser tomadas como princípios nas aulas de língua portuguesa:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BAGNO, 2007, p. 21).

O falante constrói e representa hipóteses acerca da organização da língua, antes mesmo de ingressar na escola. Maia (1985, p. 14) diz que o falante da nossa língua “tem intuições claras sobre como ela segmenta o fluxo da fala”, e “o que você percebe ao ouvir o português não é um contínuo, mas uma cadeia de sons discretos”, ou seja, os sons estão combinados entre si para que tenham sentido e alcancem o objetivo da mensagem, sem que haja uma intencionalidade por parte dos falantes. O que registramos sobre a fala está relacionado à memória da língua dos grupos aos quais pertencemos. Considerando a nossa “história e memória linguística, a escolarização pode atravessar esses conhecimentos num processo lento e complexo”, conforme destaca Busse (2015, p. 39).

Em comunidades de contato linguístico, a escola assume um papel muito importante, pois vai conduzir o aluno a aprofundar algumas reflexões sobre o português e a língua ou o dialeto do seu grupo de fala. Segundo Busse (2018, p. 20), “ao delimitar o campo da fala a partir das suas especificidades, acreditamos que seja possível criar o ambiente mais adequado para um comportamento necessário à escrita”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos do pressuposto de que 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, que vamos chamar de cultura de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 24). O aluno chega na sala de aula muitas vezes dominando as práticas da oralidade, mas com pouca ou quase nenhuma bagagem e domínio da escrita. Por estar em constante comunicação com o seu grupo social, a criança carrega consigo as marcas linguísticas próprias do meio em que está inserida.

Para Bortoni-Ricardo (2004),

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25).

Ou seja, o ambiente escolar é o local onde as mais diversas culturas e experiências linguísticas se encontram para, a partir de então, conhecer, usar e dominar outras variedades de língua, principalmente a padrão, e mais próxima da linguagem escrita.

Lemle (2009) destaca que a criança inicia o processo de alfabetização acreditando que existe uma letra para cada som e vice-versa, depois de certo período de escolarização ela começa a perceber relações mais complexas tais como o fato de uma letra representar diferentes sons ou mesmo um único som ser representado por letras diferentes e, finalmente, passa a perceber que necessita memorizar muitas questões da língua, pois esta está repleta de arbitrariedades, estando dessa maneira no nível ortográfico até o final da sua vida. Nesse sentido, o trabalho escolar deve estar pautado na preservação e aperfeiçoamento dos

domínios orais, e em alguns casos escritos, que o discente carrega ao chegar à escola.

Outro aspecto essencial para o processo de alfabetização, é a heterogeneidade linguística. Busse (2013) enfatiza que a coexistência de diferentes culturas, línguas e falares em uma determinada comunidade não se neutralizam no espaço escolar. No ambiente escolar, o aluno utiliza a própria fala para orientar-se na construção da escrita, é imprescindível que o docente considere fenômenos como o rotacismo, a monotongação, a elevação das vogais, a vocalização das laterais, a palatalização das oclusivas dentais, entre outros, para não transformar a língua escrita em uma língua distante e artificial para os discentes.

É necessário levar em consideração que o ensino da escrita deve partir da fala, para ensinar padrões dialetais e fonéticos, partindo sempre da realidade linguística da comunidade, como instrumento de orientação para o trabalho com língua portuguesa. Bortoni-Ricardo (2006) destaca que “a grande maioria dos nossos alfabetizandos já detêm, quando chega à escola – um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207).

1.3 Fenômenos da fala na escrita

A fala se manifesta na escrita, pois durante a escolarização, é tomada, muitas vezes, como único recurso para a manifestação escrita. Orientar-se por meio da fala para escrever leva o aluno a acreditar que a escrita é uma atividade de transcrição da fala ou a conflitos, nos quais fala e escrita não se relacionam. É uma relação complexa que deve se apresentar ao aluno como análise e reflexão, até que condição as unidades sonoras representam unidades gráficas e em que ponto as representações se cruzam e não obedecem mais a fala. Bortoni-Ricardo (2006) enfatiza que os desvios ortográficos que podem ser encontrados nas produções escritas revelam a influência da fala na escrita e as hipóteses que as crianças constroem sobre a organização do código escrito.

Tendo em vista que a língua é variável, Cagliari (2009) sustenta a ideia de que por meio de análises, é possível perceber que os desvios que a criança comete na escrita não são aleatórios e não acontecem por acaso, eles possuem sentido, ela é guiada pela referência da fala. O autor enfatiza também que o aluno se baseia na

forma fonética, e não na ortográfica, por isso, diversas vezes o seu erro não é compreendido; aos olhos de um foneticista, sua escrita estaria adequada e correta.

Os falantes adquirem a língua falada a partir do contato que estabelecem com a sua comunidade desde o seu nascimento, para muitas pessoas esse parece ser um processo natural, porém é necessário ter clara a complexidade do processo de aquisição fala e o desenvolvimento da escrita. A distinção entre fala e língua é imprescindível, pois essas acepções estão diretamente ligadas à compreensão das hipóteses que o aprendiz fará no processo de desenvolvimento da escrita. Considerando o contexto de uso, para Oliveira,

A fala é, individual, enquanto que a língua é coletiva. A fala é heterogênea, enquanto que a língua, num certo sentido, pode ser chamada de homogênea. Outra diferença entre elas é a seguinte: toda fala, ou ato de fala, é única; ela tem um começo e um fim. Mas a língua que permite esses atos de fala é constante (OLIVEIRA, 2005, p. 29).

O autor lembra ainda, que “ninguém fala igual a ninguém”, seja por estarem em regiões diferentes do país, por terem idades diferentes ou origens distintas. O que faz com que todas as pessoas se compreendam é o que chamamos de língua, daí a afirmação feita por diversos autores de que a fala é heterogênea e a língua pode ser classificada como homogênea em certo sentido.

Mesmo sendo tida como homogênea em alguns casos, a língua, com o passar do tempo, passa a apresentar características próprias dos falantes, que são fruto das interações sociais e as transformações que ocorrem ao longo da vida. Segundo Cagliari (2009),

Os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem (CAGLIARI, 2009, p. 70).

Por meio da fala é possível fazer a identificação social e geográfica do falante, já que “todo falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, espelho da comunidade linguística a que está ligado” (CAGLIARI, 2009, p. 33). Tanto a fala quanto a escrita podem apresentar variações, mas por seguir padrões mais rígidos quanto ao seu uso, a escrita não permite muitas variações. Quanto à distinção fala-escrita, Marcuschi e Dionísio (2007) destacam que,

Considerando que a variação linguística é normal, natural e comum em todas as línguas, pois todas as línguas variam, não devemos estranhar as diferenças existentes entre os falantes do português nas diversas regiões do Brasil. Contudo, a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias. Possui normas ortográficas rígidas e algumas regras de textualização que diferem na relação com a fala. Mas isso ainda não significa que não haja variação nos modos de escrever (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 15).

A questão da variação, valorização e diversidade linguística precisam ser discutidas pelos professores, mesmo que isso represente um desafio, para então, partir para o desenvolvimento da escrita, conforme afirma Busse, Sella e Budke (2015):

O trabalho com a variação na escola tem o objetivo de levar o aluno a compreender a língua como produto das relações e interações entre os falantes, e as variantes como processos distintos do fenômeno da mudança linguística. Diante da tarefa de levar a criança a dominar o código escrito em diferentes situações de interação, o desafio do professor está em reconhecer e valorizar a diversidade linguística da comunidade e, a partir dela, inserir o aluno no mundo letrado (BUSSE; SELLA; BUDKE, 2015, p. 155).

É necessário que o aluno conheça o funcionamento da língua e perceba que a fala se distingue da escrita, portanto, cabe ao educador abordar o conhecimento linguístico que o aluno traz consigo para então ampliar e diversificar as competências comunicativas deste aluno. Para tanto, Bortoni- Ricardo (1993) chama a atenção para alguns fatores que devem ser considerados por parte da escola e professores:

a) [...] o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará a sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha, e b) o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 78).

Com o respeito às características culturais e sociais dos estudantes, o processo de integração na comunidade escolar torna-se mais fácil, e com essa integração efetivada, o trabalho do professor de língua portuguesa leva o aluno a compreender que fala e escrita pertencem a dimensões sociais distintas.

O caminho a ser percorrido pelo aluno para chegar até a língua escrita, leitura e uso do código escrito de maneira proficiente, é longo, ele necessita conhecer o sistema linguístico e o sistema ortográfico, Busse (2013, p. 196) ressalta que, “[...] ao aprender a linguagem escrita, passa-se a ter consciência da organização das unidades da língua e da dissociação entre fala e a escrita”. É durante o processo de escrita que aparecem os desvios ortográficos e isso se deve ao fato de que para o aluno a tarefa de desamarrar a fala da escrita.

Segundo Oliveira (2005), “o aprendiz, ao longo de seu processo de aprendizado da escrita, se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua” (OLIVEIRA, 2005, p. 34). É importante portanto, que aluno perceba que o desenvolvimento da escrita vai além da codificação da fala.

1.4 Questões sobre o ensino da ortografia

O ensino da ortografia é um processo contínuo e ininterrupto, que exige do professor uma preparação. Ele precisa saber a origem dos desvios ortográficos apresentados por seus alunos, refletir sobre eles e procurar desenvolver atividades que deem conta desses desvios, sem esquecer-se da oralidade e a sua influência na escrita. Segundo Morais,

[...] é necessário o professor saber distinguir os diferentes tipos de relação letra-som regulares de nossa norma e identificar os casos irregulares. Isso permite ver que os mecanismos de aprendizagem exigidos por aqueles diversos tipos de dificuldades ortográficas são variados e que, portanto, muitas questões deverão ser aprendidas através da compreensão e da capacidade de o aluno gerar (e não decorar) regras, que ele poderá aplicar na escrita de novas palavras (MORAIS, 2011, p. 80).

O professor precisa estar em constante aprimoramento, buscando informações e se aperfeiçoando, embora no Ensino Fundamental séries iniciais de muitos municípios é comum que muitos professores geralmente venham, desde a graduação, com uma defasagem quanto aos conteúdos de oralidade e escrita, mas que precisam conhecer a língua para que suas aulas não se resumam a um emaranhado de regras decoradas.

Parisotto e Massini-Cagliari destacam que:

O problema é que a escola não tem conseguido fazer com que alunos e professores reflitam sobre as dificuldades ortográficas. Não estamos relegando o trabalho com a leitura e a produção de textos a uma esfera secundária, apenas enfatizamos a importância de um ensino sistemático da ortografia a fim de que os sujeitos possam se apropriar das convenções ortográficas, uma vez que tal apropriação pode não ocorrer somente por meio do contato com livros e outros materiais impressos ou simplesmente com o avanço da escolaridade (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017, p. 189).

Muitas vezes os professores, em muitos casos pedagogos, que atuam com a língua portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental, não conseguem distinguir quais as prioridades de trabalho com a língua portuguesa, dando prioridade somente a produção de textos e, em muitos casos, espera-se que os estudantes tenham a apropriação adequada da ortografia nas séries seguintes.

Para Cagliari,

Mais interessante é ensinar a ler e a escrever, explicando o que é a escrita, contando a sua história, mostrando tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é a ortografia e como funciona, esclarecendo que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que a escrita passe para forma ortográfica (CAGLIARI, 2001, p. 79).

Enfim, para o desenvolvimento do trabalho com a ortografia, é necessário situar o aluno no contexto da escrita e instruí-lo durante todo o processo, a partir de atividades que visem o reconhecimento e a aproximação com a própria língua. Parisotto e Massini-Cagliari asseveram que é possível destacar,

[...] os desafios postos ao professor para o ensino da ortografia, uma vez que os erros ortográficos podem fornecer subsídios a respeito das hipóteses ou dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Por meio da observação de tais erros, pode ser possível a proposição de atividades que propiciem a reflexão sobre o sistema ortográfico (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017, p. 189).

Trata-se de observar e utilizar os desvios ortográficos encontrados nas transcrições e utilizá-los como ferramenta de ensino e reflexão sobre a língua.

Segundo Dias e Santos,

Percebemos que as escolas não apresentam uma meta definida para trabalhar a ortografia, por isso continua, muitas vezes, sendo um objeto de avaliação, de verificação, de ensaio e erro e não de ensino. Um exemplo claro são os ditados, nos quais o professor verifica se o aluno está escrevendo corretamente, ao invés de criar situações

contextualizadas de ensino sistemático (DIAS; SANTOS, 2009, p. 168).

Em muitos casos, é possível encontrar o ditado de palavras sendo utilizado como instrumento de avaliação e análise dos conhecimentos ortográficos dos alunos, contudo, apenas isso não basta, é necessário repensar o ensino da ortografia e traçar objetivos para o ensino eficaz. Segundo Morais,

[...] na maioria das vezes as escolas continuam não tendo metas que definam os avanços que esperam promover sobre conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada série do Ensino Fundamental. Nesse espaço de identificação, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente. Isso fica muito claro, por exemplo, no modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola (MORAIS, 2003, p. 53).

Conforme afirma Morais (2003), traçar metas para o ensino da ortografia nas escolas é fundamental e imprescindível para que os resultados obtidos sejam satisfatórios. Para tanto, é preciso reconhecer os desvios ortográficos, reconhecer e identificar a origem desses erros para então buscar saná-los a partir de um encaminhamento didático.

Em muitos casos, os erros ortográficos cometidos pelos alunos acabam sendo tidos pelas escolas como fracassos ou como algo negativo. Esse cenário começou a ser mudado a partir do construtivismo do psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget, que foi quem passou a propor a utilização destes erros como instrumento para sanar seus desvios ortográficos.

Menezes e Campelo afirmam que

A sondagem é um ótimo instrumento para obter o perfil ortográfico do aluno, principalmente quando esta não está direcionada apenas para a verificação de erros, mas também para a compreensão de hipóteses que o aprendiz já construiu sobre a ortografia e que conhecimentos precisa ainda adquirir. Estabelecer metas para o rendimento ortográfico dos alunos é de extrema importância, a partir da consideração de que ele evolui a cada ano, resolvendo inicialmente erros mais fáceis de ser superados para, enfim, resolver aqueles erros que envolvem maior complexidade (MENEZES; CAMPELO, 2012, p. 66).

Conforme as autoras supracitadas, a sondagem é apresentada como um instrumento de grande valia a ser utilizado nas aulas de língua portuguesa, sem descartar as hipóteses de escritas já desenvolvidas no contexto. Os registros ortográficos precisam ser considerados, pois os contextos de contato linguístico e uma definição clara dos aspectos que serão analisados.

1.5 Registros ortográficos para a fricativa velar e a vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais em contexto de contato linguístico

A realização dos róticos no português brasileiro pode ser descrita em diferentes dimensões, principalmente a partir da colonização do país e do contato com línguas de imigração.

No latim, conforme Abaurre e Sandalo (2003), existia um fonema vibrante que, em contexto intervocálico, poderia geminar-se. No que se refere às consoantes geminadas, Lima, Andrade e Oliveira (2012, p. 154) apresentam o quadro com suas transformações, denominado pelo autor como quadro das consoantes homogêneas⁶:

Quadro 1 – Quadro das consoantes homogêneas

Consoantes homogêneas	Simplificação	Latim	Português
cc	c	<i>bucca</i>	boca
ff	f	<i>effectu</i>	efeito
ll	l	<i>illa</i>	ela
mm	m	<i>flamma</i>	chama
nn	n	<i>pannu</i>	pano
pp	p	<i>stuppa</i>	estopa
tt	t	<i>gutta</i>	gota

Fonte: Lima, Andrade e Oliveira (2012, p. 154)

As consoantes geminadas foram extintas da grafia na passagem do latim para o português, permanecendo, segundo Lima, Andrade e Oliveira (2012, p. 155),

⁶ As consoantes homogêneas tratadas no quadro, “[...] segundo os autores, reduziram-se a consoantes simples na passagem do latim para o português”. Lima, Andrade e Oliveira (2012, p. 154).

apenas aquelas que possuem valor distintivo, entre “s” e “ss” (casa e cassa), “r” e “rr” (caro e carro), “em posição intervocálica”.

Sella (2017, p. 45), em pesquisa realizada em produções escritas de alunos do Ensino Médio, incluiu os estudos sobre a representação de tepe em lugar de fricativa glotal/velar ou vibrante múltipla em seu trabalho de pesquisa “[...] por ser uma característica de um dos falares da região Sudoeste, influenciado pela expressiva imigração italiana e alemã na região”. Os estudos realizados por Sella (2017) evidenciaram que

[...] esta não é apenas uma representação sonora, mas é transposta para a escrita, gerando erros de grafia. As fricativas glotais e velares e a vibrante múltipla, senso comum, são representadas na escrita por apenas um ‘r’ quando ocorrem em início de palavra e quando se seguem às consoantes em sílabas travadas (a exemplo do ‘n’ e do ‘s’ – enrolado, enriquecer e Israel) (VEGINI, 2007). Porém, nos demais contextos são representadas por ‘rr’. Contudo, alguns estudantes apresentam dificuldades quanto à representação desses fonemas, como é o caso da grafia “tera” ao invés de terra. Ocorre, com muita frequência, o inverso desse processo, o que depreendemos seja hipercorreção, uma tentativa de correção do fenômeno aqui explanado, porém no contexto errado (SELLA, 2017, p. 45-46).

O estudo desenvolvido por Sella (2017) também abrange diversos outros fenômenos no que tange à grafia dos estudantes, expondo reflexões muito pertinentes sobre o assunto, mas que não serão tratadas neste momento.

O estudo das questões ortográficas ainda é recente, e o papel do professor nesse processo de ensino, em muitos casos, precisa ser revisto, pois, conforme Menezes e Campelo,

[...] partimos da premissa de que, para um ensino efetivo da ortografia, o professor deve conhecer os erros ortográficos e entender a sua natureza para, enfim, criar alternativas didáticas mais adequadas que favoreçam a sua superação (MENEZES; CAMPELO, 2012, p. 61).

Em muitos casos, os professores que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental não possuem a formação adequada que lhes permitam conhecer a natureza dos erros ortográficos – origem fonológica, gráfica ou morfológica - e acabam repassando aos seus alunos o mesmo ensinamento que lhe foi dado, com aversão aos erros e, em muitos casos, reprimindo o aluno.

Por meio da divulgação de pesquisas já realizadas, partindo dos pressupostos da Linguística Aplicada, muitas concepções sobre o trabalho com a ortografia em sala de aula poderiam ser ampliadas. Sobre esse viés, Menezes e Campelo citam Morais (2005) e afirmam que,

[...] tradicionalmente, a escola tem uma atitude de aversão ao erro do aprendiz, visto que é tido como falta de atenção, fracasso, ausência de raciocínio. Por outro lado, com a influência do construtivismo, muitas escolas têm tido uma atitude espontaneísta, já que os erros passam a ser vistos como hipóteses; alguns professores, de forma equivocada, esperam que o aluno, sozinho, consiga superá-lo ao longo do tempo, sem auxiliá-lo sistematicamente (MENEZES; CAMPELO, 2012, p. 65).

Nesse aspecto, segundo a autora, a sondagem ainda é o instrumento mais indicado para se obter o perfil ortográfico dos estudantes e planejar estratégias para sanar esses erros, levando-se em consideração que o aluno “evolui a cada ano, resolvendo inicialmente erros mais fáceis de ser superados para, enfim, resolver aqueles erros que envolvem maior complexidade” (MENEZES; CAMPELO, 2012, p. 66).

Tendo em vista a realização de sondagens, é comum encontrar nos registros escritos, as líquidas não-laterais (róticos) com um grande número de variações. Nesse contexto, Rigatti-Scherer enfatiza que,

Dentre os fonemas, as líquidas não-laterais, conhecidas também como róticos, sempre foram consideradas interessantes objetos de estudo, pois possuem uma extensa gama de variações se observadas em diferentes dialetos (RIGATTI-SCHERER, 2013, p. 170).

Segundo pesquisas realizadas, a descendência germânica exerce grande influência, principalmente no que diz respeito à oralidade, trazendo com os descendentes as marcas linguísticas de seus grupos de convívio. Segundo Gonçalves et al. (2013),

A descendência germânica exerce, ainda hoje, grande influência na comunidade, e um dos aspectos mais significativos dessa influência se encontra na fala. A língua de imigração falada pelos primeiros imigrantes, denominada Hunsrückisch, é utilizada por grande parte da população, em concomitância com o português brasileiro; esse contato cria uma variedade do Português dotada de traços característicos (GONÇALVES et al. 2013, p. 68).

Martins (2013) destaca a variabilidade de realizações dos róticos e o estudo desse fenômeno não é tão simples assim, segundo o autor,

Devido à sua grande variabilidade de realizações também no português brasileiro, o erre ou as vibrantes, como são chamados, comumente, os róticos em português, tem sido alvo de muitas discussões. Isso porque, além das diferentes pronúncias, que podem ser motivadas por fatores geográficos, étnicos, socioeconômicos ou, ainda, decorrer da faixa etária dos falantes ou de fatores linguísticos, não há consenso entre os pesquisadores no que tange à existência de um ou dois róticos no português brasileiro. Em função disso, a análise dos róticos não é simples (MARTINS, 2013, p. 42-43).

Nota-se que o desenvolvimento de pesquisas e estudos voltados aos róticos ainda exige uma longa caminhada por parte dos pesquisadores, com o intuito de defini-lo. Buscar alternativas para o trabalho em sala de aula com os róticos não é tarefa fácil, como já ressaltado anteriormente, exige paciência e dedicação por parte dos professores envolvidos no processo de ensino da língua portuguesa.

O município onde a pesquisa foi desenvolvida vive essa realidade de variabilidade na representação dos róticos, e isso deve-se à quantidade de imigrantes descendentes de alemães e italianos que se instalaram na região Sudoeste do Paraná.

No contexto escolar, a variabilidade na representação dos róticos é nítida, tanto na fala quanto na escrita. Destacamos que os alunos demonstram ter dúvida quanto ao registro ortográfico de algumas palavras, isso porque em suas casas, com seus familiares, os róticos são realizados em todos os contextos como vibrante alveolar, além de se depararem no seu processo de formação escolar com professores que ainda não se encontram preparados para trabalhar com essas variações, ou não receberam em sua formação acadêmica os aportes necessários para desenvolver um trabalho conciso, que leve em conta a oralidade e a comunidade de fala.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos a metodologia da pesquisa, ressaltando o amparo na Linguística Aplicada, o método e o tipo de pesquisa desenvolvida, um breve histórico sobre a localidade e, traçando também, um perfil dos participantes e expondo de que maneira será realizada a coleta de dados.

2.1 Percursos teóricos da pesquisa

O método de investigação utilizado para o desenvolvimento da pesquisa é a pesquisa-ação, que, segundo Tripp (2005, p. 445), “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos”. Optamos por esse método pela sua eficácia e a sua abrangência quanto ao estudo e aprimoramento das práticas educativas.

No decorrer das aulas de língua portuguesa em uma escola do município de Capanema-PR, foram coletadas produções textuais escritas realizadas pelos estudantes do segundo e do quinto ano, para serem analisadas quanto aos seus processos fonológicos. As análises foram fundamentadas teoricamente e estudadas.

A partir dos estudos e da catalogação dos desvios ortográficos apresentados nos textos iniciais, foram propostas atividades que possibilitem o desenvolvimento das habilidades quanto à ortografia dos alunos.

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa iniciou com leituras teóricas de autores que falam sobre o assunto estudado e leituras sobre o contexto sócio-histórico da região onde os estudos serão desenvolvidos. A pesquisa idealizada está inserida no campo da Linguística Aplicada, área que possui uma importância muito grande, conforme discutem os autores arrolados a seguir:

Moita Lopes (2005 p. 27) ressalta que, a Linguística Aplicada é uma área de investigação que “[...] está tendo um grande desenvolvimento no Brasil e que o nosso país é o que tem apresentado mais trabalhos em congressos que tratam dessa disciplina”. Tendo em vista que o objetivo principal dessa disciplina “é fornecer subsídios para que as pessoas envolvidas na situação de uso da linguística enfocada reflitam sobre ela criticamente” (KOPSCHITZ; MATTOS, 1993, p. 20). Pretende-se, portanto, estender os resultados alcançados com a pesquisa aos

profissionais que atuam na escola pesquisada e a todos que tiverem interesse pelo assunto por meio da publicação deste trabalho.

Leffa (2001, p. 7) lembra que a maior vantagem da Linguística Aplicada é a “[...] relevância social dos problemas pesquisados. Não se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade”.

É importante ressaltar a relevância de promover, a partir desta pesquisa, momentos de estudo e reflexão na escola pesquisada, visando buscar, junto ao corpo docente, soluções para os problemas identificados.

O autor lembra ainda, que um retorno importante gerado pela pesquisa em Linguística Aplicada é a maneira como se conduz a pesquisa:

O conhecimento é construído não pela extração de dados a partir de informantes previamente selecionados, mas pela convivência com esses informantes – que ajudam a construir o conhecimento, do qual muitas vezes serão os primeiros a se beneficiarem (LEFFA, 2001, p. 7).

Por meio da Linguística Aplicada e da relação estabelecida entre o professor/pesquisador e os informantes, é possível relacionar os desvios ortográficos apresentados com a fala presente na comunidade, no caso dos estudantes pesquisados, a influência se dá porque a região foi colonizada por grupos sulistas, marcando a fala com traços heterogêneos entre os grupos.

O professor pesquisador busca alternativas para melhorar a sua atuação em sala e sanar as dificuldades percebidas, associando a teoria e a prática, portanto,

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Aliar o contexto escolar à pesquisa, além de tornar enriquecedoras as aulas de língua portuguesa, também enriquece o docente, que pode aperfeiçoar a sua prática a partir das dificuldades identificadas na escrita de seus alunos.

2.2 Contexto da Pesquisa

Capanema é uma cidade brasileira localizada no Sudoeste do Estado do Paraná, com 18.526 habitantes, e possui a agricultura, a pecuária, o comércio e o turismo como suas principais atividades econômicas. O município foi colonizado por descendentes de imigrantes italianos, alemães, poloneses e ucranianos, muitos deles vindos do estado do Rio Grande do Sul. Capanema faz divisa com o município de Comandante Andresito, que está localizado na província de Misiones, na Argentina. Ambas as cidades possuem relações econômicas e culturais, recebendo diariamente visitantes do país vizinho.

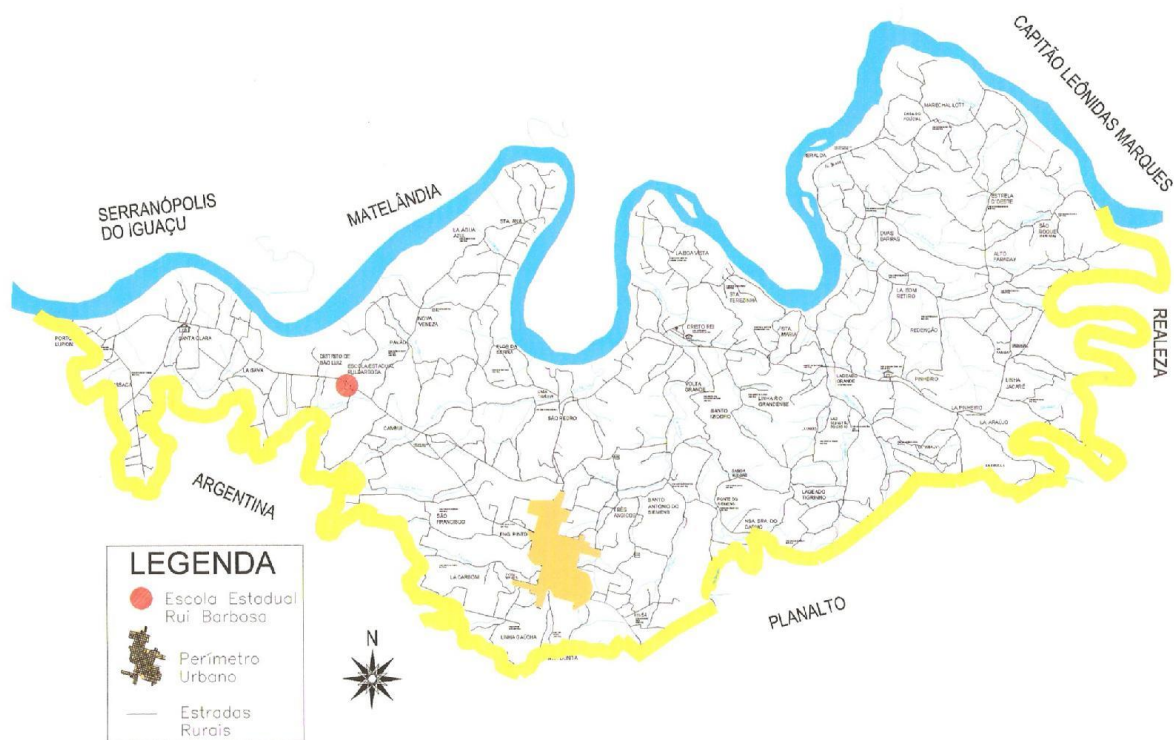
Wachowicz (1985), citado por Corbari e Sella (2013) afirma que Capanema assim como os demais municípios do Sudoeste do Paraná foi,

Primeiramente habitada por caboclos, que ocuparam a terra na condição de posseiros, a região Sudoeste do Paraná, recebeu posteriormente argentinos e paraguaios, que chegaram a compor 25% da população da fronteira no auge da exploração da erva-mate. Com a diminuição dessa atividade extrativa na região, os argentinos e paraguaios começaram a se evadir, chegando a menos de 1% da população regional nos anos 1940. Nessa década e na seguinte, levadas de descendentes de imigrantes, predominantemente de origens alemã e italiana, instalaram-se na região, vindos de colônias previamente formadas no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, atraídos pela possibilidade de compra de terras a preços irrisórios (WACHOWICZ, 1985 apud CORBARI; SELLA, 2013, p. 527).

Atraídos pelas possibilidades agrícolas que a região oferecia, muitos imigrantes estabeleceram-se no município, o qual possui, atualmente, como principal fonte econômica, a agricultura.

Quanto à divisão política e geográfica, Capanema faz divisa com os seguintes municípios: Ao Norte: Matelândia, Medianeira, Céu Azul e Capitão Leônidas Marques; ao Leste: Rio Capanema, que separa o Município de Realeza; a Oeste: Rio Santo Antônio, que fez divisa com a República Argentina; ao Sul: o Município de Planalto, conforme ilustra o mapa a seguir:

Figura 1 - Mapa do município de Capanema - PR



Fonte: *Site do município de Capanema*⁷

2.2.1 Perfil da escola pesquisada

O perfil dos alunos participantes da pesquisa aqui apresentada foi traçado a partir de um questionário socioeconômico e cultural, conforme Anexos A e B dispostos na sessão 2.2.3, denominada: Perfil dos participantes elaborado a partir do questionário socioeconômico e cultural.

A escola pesquisada possui um diretor e duas coordenadoras pedagógicas, uma na parte da manhã e a outra na parte da tarde. O corpo docente da escola é composto por 25 professores, todos com Pós-graduação *latu sensu*, destes, 15 pertencem ao quadro efetivo dos professores municipais com mais de cinco anos de experiência e alguns em período próximo à aposentadoria, e 10 são contratados, os quais, em grande maioria, possuem menos de cinco anos de experiência docente.

A escola funciona em três turnos, no período matutino com sete turmas, destas, quatro de educação especial e uma sala de apoio pedagógico. No período vespertino a escola atende dez turmas de ensino regular e uma turma de educação

⁷ Disponível em: <http://www.capanema.pr.gov.br/dados-istatistico.php> Acesso em 17 de julho de 2017.

especial. No período noturno a escola atende uma turma com os alunos do EJA – Educação de Jovens e Adultos em período de alfabetização.

A escola municipal atende aproximadamente 256 alunos oriundos da zona urbana e da zona rural, com pais que, em sua maioria, concluíram o Ensino Fundamental II. Os alunos participantes da pesquisa possuem idade entre 6 e 8 anos no segundo ano e de 10 à 12 anos no quinto ano, o que reflete um baixo índice de repetência.

A população atendida pela escola, selecionada para o estudo, é formada por moradores do centro da cidade e também da zona rural, as famílias são oriundas de várias regiões do nosso estado e país. Devido à construção de uma usina hidrelétrica na cidade, que é grande geradora de empregos, o índice de migrantes de outros estados aumentou significativamente. A população é formada por diversos grupos e de origens diversas, entre elas: italiana, alemã, polonesa, afrodescendentes e indígenas, introduzindo assim, uma variedade cultural ampla de costumes e religiões no ambiente escolar.

Pelo conhecimento que se tem da comunidade escolar, que se deve pelo fato de a pesquisadora fazer parte do corpo docente do estabelecimento de ensino selecionado para o estudo, constatamos que a escola atende hoje, uma comunidade escolar heterogênea, sendo que os alunos são provenientes de famílias de agricultores e funcionários públicos, de indústrias, e do comércio, trabalhadores que colaboram com a edificação da usina hidrelétrica, pertencentes à classe média, média baixa e baixa, sendo alguns desses aspectos dispostos no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

2.2.2 Tratamento dos dados

A coleta dos dados foi feita a partir de turmas de uma escola localizada no centro da cidade de Capanema-PR, a qual atende estudantes da área urbana e rural, de diferentes classes sociais. Os dados foram gerados na escola a partir de atividades de língua portuguesa propostas para as turmas.

A metodologia selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa é a qualitativa, tendo em vista que esse tipo de pesquisa pode envolver variados tipos de estudo, sendo que cada um destes, “implica métodos específicos para avaliar a

possibilidade da sua realização, bem como os procedimentos a adotar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90).

Os dados obtidos serão apresentados por amostragem, após um estudo de caso realizado com as turmas supracitadas.

Nas produções iniciais de 24 alunos, produzidas a partir dos gêneros notícia, conto e propaganda, trabalhados no decorrer do ano letivo com a turma de quinto ano, notamos alguns desvios ortográficos correspondentes aos seguintes processos fonológicos:

Quadro 2 - Processos Fonológicos - Resultados Preliminares

Vocalização da Consoante lateral	Auguma, falta, souta.	
Monotongação	Poco.	
Representação da fricativa velar, entre vogais, grafada com apenas “r”	Bariga, cachoro, arumo.	
Vogais tônicas seguidas de /s/, se realizam em forma de ditongo	Veis, nois, feis.	
Troca de // pós-vocálico final por /u/	Pasteu.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

É importante ressaltar que a representação da fricativa velar, entre vogais, grafada com apenas “r”, pode ser considerada como um desvio comum, se observarmos o perfil linguístico da comunidade.

A partir dos dados preliminares, o trabalho foi desenvolvido considerando as análises das ocorrências de vibrante velar entre vogais.

2.2.3 Corpus

O *corpus* da pesquisa é constituído por produções textuais coletadas de aproximadamente 45 alunos, sendo 24 produções de uma turma de quinto ano, da qual a pesquisadora é regente, e 21 produções de uma turma de segundo ano, que possui outra professora regente.

A coleta do material da pesquisa ocorreu após o período de recesso escolar, no mês de julho do ano de 2018, por meio de gêneros textuais e atividades previamente selecionadas e dispostas na sessão desta dissertação, denominada: unidade didática. Foram coletadas 11 atividades da turma do quinto ano e 9 atividades da turma do segundo ano.

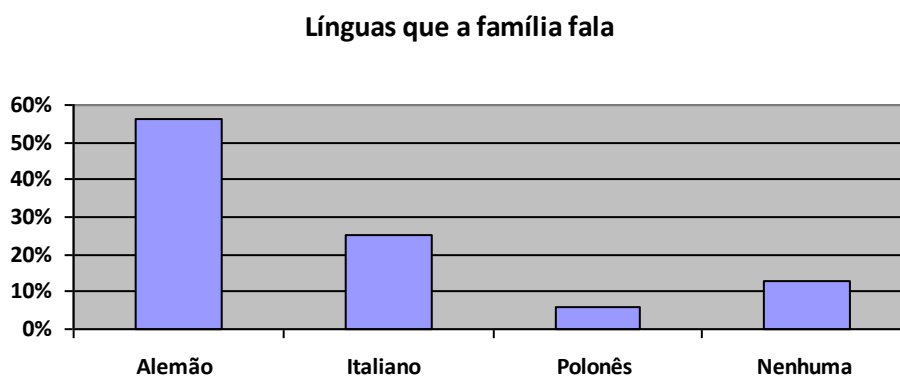
2.2.3 Perfil dos participantes

Os 24 alunos da turma do quinto ano receberam o questionário socioeconômico e cultural para responder em casa, com o auxílio dos pais, destes, apenas 16 retornaram, do segundo ano 17 alunos levaram o questionário e apenas 11 alunos o trouxeram respondido, havendo um retorno total de 27 questionários. A partir dos questionários recebidos, pode-se chegar aos seguintes dados:

Os alunos do quinto ano possuem idades que variam entre 10 e 12 anos, com pais, em sua grande maioria, paranaenses, com algumas exceções de pais paulistas, rondonienses e sul-mato-grossenses. Dos alunos que trouxeram a devolutiva do questionário sócio econômico e cultural, 69% residem na zona urbana e 31% na zona rural, sendo que, aqueles que residem na zona urbana, em sua grande maioria, moram em casas alugadas. A maioria dos alunos mora somente com os pais e irmãos, sendo apenas 13% os que vivem com pais e avós, e 6% apenas com a avó.

Quando questionados sobre as línguas que a família fala, além do português, os resultados foram os seguintes:

Figura 2 - Gráfico 1: Línguas estrangeiras que a família fala, além do português - 5º Ano

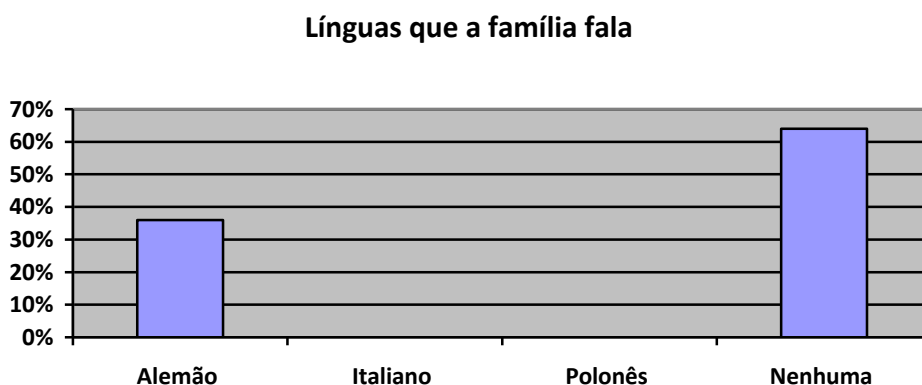


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

No gráfico, chama a atenção a grande quantidade de famílias que falam o alemão e italiano, além disso, por meio do questionário e do gráfico, notamos que 63% dos informantes têm pais de origem alemã e 38% de origem italiana, 6% de origem polonesa e 38% de origem indígena.

O mesmo questionário foi aplicado ao segundo ano. As respostas demonstram que a idade destes alunos varia entre 6 e 8 anos, todos os pais são paranaenses, 27% residem na zona rural e 73% na zona urbana, a maioria com residência própria e moram junto com os pais, apenas um aluno declarou que os avós residem na mesma casa. Quanto à língua que a família fala, além do português, os resultados foram os seguintes:

Figura 3 - Gráfico 2: Línguas estrangeiras que a família fala, além do português - 2º Ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Podemos depreender, a partir dos dados do gráfico, que a maioria dos informantes fala uma segunda língua, e aqueles que falam outra língua, além do português, são, na grande maioria, falantes do alemão.

Os alunos foram questionados ainda, sobre a origem dos pais, 55% dos informantes declararam que os pais são de origem alemã, 36% de origem italiana e 18% declaram a origem indígena como sendo origem dos pais.

Quando questionados sobre qual língua acreditam ser fácil de aprender, a grande maioria dos informantes citou o espanhol, porém, diante do questionamento sobre qual língua gostariam de aprender, a grande maioria citou o inglês.

É importante salientar que os dados apresentados a partir da devolutiva do questionário socioeconômico e cultural facilitaram que a pesquisadora pudesse

compreender um pouco mais sobre a realidade dos alunos e traçasse um perfil dos mesmos, o que auxiliará na identificação da influência que as línguas de imigração ainda exercem.

3 UNIDADE DIDÁTICA

Apresentamos, nesta seção, a unidade didática, planejada para identificar e analisar os registros gráficos da fricativa velar e da vibrante alveolar em início de palavras e entre vogais, em produções de discentes do 2º e do 5º Ano do Ensino Fundamental.

As atividades propostas nesta sessão foram aplicadas nos meses de agosto, setembro e outubro de 2018, no decorrer das aulas de língua portuguesa que a professora-pesquisadora ministrou para as duas turmas, sendo utilizadas as hora-atividades para a aplicação na turma de segundo ano, e as horas em sala de aula para a turma de quinto ano, da qual a professora pesquisadora é regente.

Para a escolha das atividades, consideramos o conhecimento prévio dos alunos, por se tratarem, a grande maioria, de atividades que envolvem a oralidade, como as parlendas, músicas, descrições e autoditado. Trata-se também de atividades que despertam o interesse dos alunos, bem como o seu enquadramento no currículo escolar previsto para cada ano/série.

Quadro 3 - Trabalho com os róticos – 2º Ano do Ensino Fundamental

Módulo	Seção / Atividade	Objetivos	Procedimentos
Módulo 1	❖ Lembrando, cantando e recitando músicas e versos em brincadeiras de roda.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com quadrinhas, parlendas e músicas que as crianças conhecem a fim de reconhecer o uso dos róticos; • Reconhecer a distinção de diferentes sons para a mesma palavra; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de declamação, canto e de versos recitados; - Atividades de escrita; - Prática de leitura;
	❖ Ilustrando e interpretando quadrinhas e parlendas e criando novas palavras a partir dos róticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos simples e de fácil entendimento, que já fazem parte do cotidiano das crianças; • Reconhecer o uso dos róticos como fonte produção de novas palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressões e interpretações através de desenhos; - Atividades de registro gráfico;
	❖ Lendo, recortando e reconstruindo parlendas fatiadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica; • Exercitar as destrezas auditivas; • Refletir sobre a ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorte e colagem e parlendas; - Discussão sobre as hipóteses formuladas.
	❖ Lendo interpretando e produzindo um belo final.	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o uso dos róticos no momento da escrita; • Utilizar os róticos na produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de produção textual autônoma.
Módulo	Seção / Atividade	Objetivos	Procedimentos

Módulo 2	❖ Vamos conversar um pouco sobre a “Carrocinha”, você sabe o que é?	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de música infantil; • Desenvolver a consciência fonológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao um pequeno vídeo; - Cantar, interpretar e montar coreografia; - Identificar as diferentes formas de pronúncia dos róticos. - Atividade de registro gráfico dos róticos;
Módulo	Seção / Atividade	Objetivos	Procedimentos
Módulo 3	❖ Você conhece algum trava-língua?	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as diferentes formas de pronúncia das palavras e os seus registros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de trava-línguas; - Assistir a um vídeo com trava-língua;
	❖ Completando e registrando um trava-língua	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir e aperfeiçoar o registro gráfico a partir da audição; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de audição de um trava-língua; - Registro escrito das palavras que faltam para completar o trava-língua(róticos).

Fonte: Adaptada de Corbari e Tomasi (2019)

Quadro 4 - Trabalho com os róticos – 5º Ano do Ensino Fundamental

Módulo	Seção / Atividade	Objetivos	Procedimentos
Módulo 1	❖ Você conhece os sotaques do Brasil? .	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar a reflexão dos a partir de um vídeo; • Reconhecer a distinção de diferentes sons para a mesma palavra; 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir ao Vídeo “Sotaques do Brasil – Globo News” e dialogar sobre as diferenças de pronúncias existentes em todo o Brasil;
	❖ Como você descreve o lugar onde vive? .	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o uso dos róticos como fonte de produção de palavras de uso cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de registro gráfico;
	❖ Lendo, e recitando poemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica; • Exercitar a destreza auditiva; • Refletir sobre a ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de poemas com os diferentes sotaques presentes na sala; - Discussão sobre as hipóteses formuladas acerca das diferenças de pronúncia dos róticos.
	❖ Construindo descrições a partir de imagens	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o uso dos róticos no momento da escrita; • Utilizar os róticos na produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de produção textual autônoma a partir da descrição de imagens.
Módulo	Seção / Atividade	Objetivos	Procedimentos
Módulo 2	❖ Ditado de imagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação a partir de imagens; • Desenvolver a reflexão sobre os róticos no momento da escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de registro gráfico dos róticos em palavras do cotidiano dos alunos;
	❖ Completando palavras com R e RR e dando nomes aos objetos.	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar a escrita de róticos; • Instigar os alunos a refletir sobre a escrita de objetos a partir de imagens; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade para completar palavras com R ou RR, as palavras fazem parte do vocabulário da maioria dos alunos. - Atividade em que aparecem os objetos que necessitam ser

			nomeados corretamente, com uso dos róticos; - Atividade de classificação de objetos com R e RR escrevendo o nome de cada um na coluna adequada;
	❖ Interpretação de texto a partir de imagens legendadas	• Praticar o registro gráfico de palavras escritas com róticos;	- Após a leitura de um texto feita pela professora os alunos realizam o registro da história através de desenhos legendados.
	❖ Ditado com fichas de figuras	• Interpretação a partir de imagens e prática do registro escrito;	- A professora apresenta aos alunos fichas de palavras escritas com R ou RR, os alunos realizam o registro gráfico dessas palavras;
	❖ Classificando as palavras a partir da posição do R/RR.	• Classificar as palavras a partir do seu registro gráfico e a posição do R/RR na sílaba;	- A atividade consiste em utilizar as palavras do ditado da atividade anterior e classificá-las quanto a posição do R/RR na sílaba.
Módulo	Seção / Atividade	Objetivos	Procedimentos
Módulo 3	❖ Montando e instruindo	• Instigar o registro gráfico dos róticos a partir de um texto instrucional .	- Atividade de pintura, recorte, montagem e descrição do passo-a-passo da atividade em forma de texto instrucional com elementos e objetos escritos com R ou RR;

Fonte: Adaptada de Corbari e Tomasi (2019)

A seguir, apresentamos uma proposta de unidade didática para o 2º e o 5º Ano.

3.1 Atividades trabalhadas – 2º Ano do Ensino Fundamental

Na sequência, apresentamos as atividades trabalhadas. Inicialmente as atividades serão contextualizadas a partir da realidade dos alunos, sempre os indagando e fazendo questionamentos sobre as quadrinhas e versinhos que já conhecem.

Etapa 1

- 1) Vamos lembrar de algumas músicas ou versos que cantados e recitados em brincadeiras de roda?

2) Leia as quadrinhas entregues pela professora e marque aquelas que já conhece:

Agora, vamos cantar e declamar (os alunos serão divididos em grupos para que alguns batam palmas, outros assobiem e outros batam o pé no chão).

Rei, capitão,
soldado, ladrão.
moça bonita
Do meu coração.

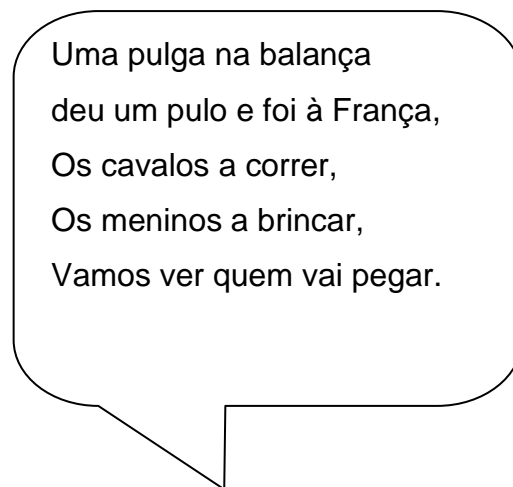
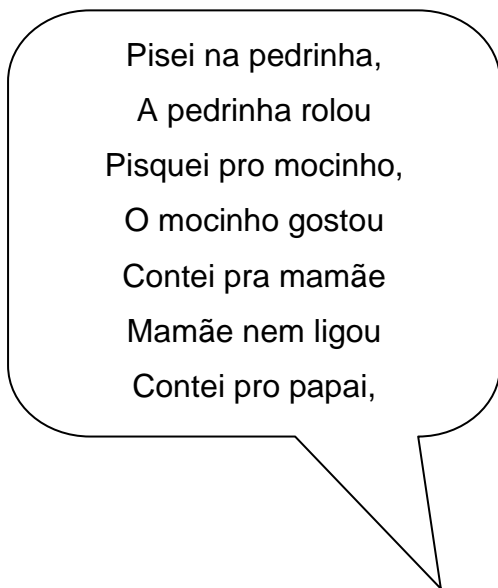
Meio dia,
Macaco assobia,
Panela no fogo,
Barriga vazia.

Um, dois, feijão com arroz,
Três, quatro, feijão no prato,
Cinco, seis, falar inglês,
Sete, oito, comer biscoito,
Nove, dez, comer pastéis.

O macaco foi à feira
Não teve o que comprar
Comprou uma cadeira
Pra comadre se sentar
A cadeira esborrachou
Coitada da comadre
Foi parar no corredor.

Corre cutia, na casa da tia.
Corre cipó, na casa da vó.
Lencinho na mão, caiu no chão.
Moça bonita, do meu coração ...

Tá com frio?
Toma banho no rio
Tá com calor?
Toma banho de regador.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com consulta ao site: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/>

4) Agora, em grupos, vamos observar as imagens e tentar escrever os versos da quadrinha:

Disponível em: <https://aprendendojuntossempre.blogspot.com/2017/01/quadrinhas-parlendas-e-trava-linguas.html>

5) Leia as quadrinhas abaixo e observe que as palavras estão incompletas. Vamos escrevê-las. Em seguida, crie ilustrações:

Quadrinha	Ilustração
_____, capitão, soldado, ladrão. moça bonita Do meu coração.	
Meio dia, Macaco assobia, Panela no fogo, _____. Vazia	

Um, dois, feijão com _____, Três, quatro, feijão no prato, Cinco, seis, falar inglês, Sete, oito, comer biscoito, Nove, dez, comer pastéis.	
O macaco foi à feira Não teve o que comprar Comprou uma cadeira Pra comadre se sentar A cadeira _____ Coitada da comadre Foi parar no _____.	
_____ cutia, na casa da tia. _____ cipó, na casa da vó. Lencinho na mão, caiu no chão. Moça bonita, do meu coração ...	
Tá com frio? Toma banho no _____ Tá com calor? Toma banho de _____.	
Pisei na pedrinha, A pedrinha _____ Pisquei pro mocinho, O mocinho gostou Contei pra mamãe Mamãe nem ligou Contei pro papai, O chinelo cantou.	
Uma pulga na balança deu um pulo e foi à França, Os cavalos a _____, Os meninos a brincar, Vamos ver quem vai pegar.	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com consulta ao site: <http://oincrivelze.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Atividades-de-leitura-1%C2%BAe-2%C2%BA-anos.pdf>

5) Leia a quadrinha, observe as palavras e crie novas com o R, observando os ERRES:

Por detrás daquele morro

M O R R O

R R

R R

R R

Rei, Capitão

R E I

R

R

C O R A Ç Ã O

R

R

Cala boca

M O R R E U

R R

R R

Quem cochicha

R A B O

R

R

Fonte: <https://aprendendojuntossempre.blogspot.com/2017/01/quadrinhas-parlendas-e-trava-linguas.html>

ATENÇÃO:

PESQUISE A DIFERENÇA ENTRE AS PALAVRAS MORRO E MORO:

7) Leia, recite e cante as quadrinhas abaixo. Marque aquelas que você conhece. Escolha uma para criar uma ilustração que será exposta no mural:

Disponível

em:

<http://www.atividadespedagogicasuzano.com.br/2017/03/musicas.html?m=1>

8) Agora, vamos copiar as palavras no quadro abaixo, conforme solicitado:

R no início de palavra	R no meio de palavra entre vogais	R no meio de palavra entre vogais	R no meio da palavra entre consoante e vogal	R no meio da palavra entre vogal e consoante	R no final de palavra
REI	MORRO	MORENINHA	DETRAS	LAGARTIXA	CANTAR

- Recolher e realizar a leitura do texto original, questionando os alunos se pensava ser daquela forma o final e como cada um imaginou e escreveu o seu final.

Etapa 2

- 1) Vamos conversar um pouco sobre a “Carrocinha”, você sabe o que é?
 - Levar ao conhecimento dos alunos o que é uma “Carrocinha”, levá-los a se questionar se ainda existe carrocinha, quem faz esse papel hoje em dia de recolher os animais de rua e vaciná-los. Pedir se conhecem a APAC – Associação de Proteção aos Animais de Capanema, explorar o tema com os alunos e apresentá-los a seguinte cantiga de roda:

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JBC8b1Ee_F0

Música: Carrocinha

Disponível em: <http://elis-textospedagogicos.blogspot.com/2014/03/musica-carrocinha.html>

- Desenvolver com os alunos uma coreografia com palmas e pares para a música, exercitar o conhecimento da música através da repetição, conforme o modelo:

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FwfztOg_tTc

- 2) Vamos completar a letra da música, enquanto a ouvimos:

Disponível em: <https://www.colorir-desenho.com/caderno-de-leitura-2>

Etapa 3

O Rato Roeu a Roupa do Rei:

Disponível em: <https://www.slideshare.net/GrazianeDionzio/o-rato-ruth-rocha>

- 1) Assista e preste atenção ao filme:

Disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/39990_historias-de-papel-trava-lingua-o-rato-roeu-a-roupa-do-rei-12-06-13.html

- 2) Vamos fazer a leitura dos trava-línguas originais, enquanto a professora lê, complete com as palavras faltantes:

Disponível em: <https://ensfundamental1.wordpress.com/trava-linguas13/>

3.2 Atividades trabalhadas – 5º Ano do Ensino Fundamental

A seguir, descrevemos as atividades.

Partindo do contexto dos alunos e do vídeo “Sotaques do Brasil” que foi apresentado no início da aula, iniciaremos uma roda de conversa sobre os diferentes lugares do Brasil e as suas características. Após a roda de conversa os alunos serão convidados a realizarem as atividades a seguir, sempre contextualizando e relacionando as atividades à realidade local, dando espaço para debates e comentários.

- 1) Como você descreveria o lugar onde vive? (onde fica, como é a paisagem, que recursos possui (estrada de chão, asfalto, rios, montanhas etc)?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018)

- 2) Leia e comente oralmente:

LEMBRANÇA RURAL:

Disponível em: <http://ceciliameireles2009.blogspot.com/2014/02/>

CIDADEZINHA QUALQUER:

Disponível em:

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/cidadezinha-qualquer/index.html

3) Observe as imagens e construa descrições com destaque para os elementos que mais se aproximam da sua realidade:

A) Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/308496643203157949/>

B) Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/308496643203157949/>

C) Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/314337248977078098/?lp=true>

D) Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/44754590026968799/>

E) Disponível em: https://www.google.com.br/search?biw=1265&bih=588&tbm=isch&sa=1&ei=5mFwWrXYLoi3wASNz6PwBg&q=pinturas+de+paisagens+com+animais&oq=pinturas+de+paisagens+com+animais&gs_l=psy-ab.3...213974.217781.0.218291.9.8.1.0.0.0.118.796.5j3.8.0...0...1c.1.64.psy-ab..0.0.0....0.yyl9gkQR8Ls#imgrc=xKHW6eTffLiLLM:

F) Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/569494315349776025/>

4) Ditado de Imagens:

Disponível em: <https://aprendendocomtiadebora.blogspot.com/2013/09/atividades-com-rr-r-dobrado-r-duplo.html>

5) Leia, siga as instruções e faça o que se pede:

Disponível em: http://www.saladeatividades.com.br/atividades_de_portugues/ortografia/r-e-rr/

- Repita as palavras já escritas na linha abaixo:

Disponível em: <http://educacaoummelhorcaminho.blogspot.com/2017/01/ortografia-r-e-rr-digrafos-atividades.html>

Texto para trabalhar a ortografia do R e do RR:

Disponível

em:

http://www.saladeatividades.com.br/atividades_de_portugues/ortografia/r-e-rr/

6) Represente através de desenho a cena descrita no texto acima, mas atenção você precisa colocar o nome de cada personagem, alimento e objetos conforme o Texto!

7) Leia e faça o que se pede:

Disponível em: <https://soatividades.com/atividades-com-a-letra-r-e-rr/>

8) Vamos testar sua memória?! Veja as fichas com as palavras, em seguida escreva na sua folha.

9) Agora, classifique-as no quadro conforme o que se pede:

R no início de palavra	R no meio de palavra entre vogais	R no meio de palavra entre vogais	R no meio da palavra entre consoante e vogal	R no meio da palavra entre vogal e consoante	R no final de palavra
REI	MORRO	MORENINHA	DETRAS	LAGARTIXA	CANTAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

10) Monte as figuras e descreva o passo a passo, dando instruções de como você conseguiu montar:

Disponível em: <https://pedagogiaseculoxxi.blogspot.com/2011/10/atividades-com-r-e-rr.html?m=1>

As atividades foram organizadas buscando levar os alunos a observarem e refletirem sobre os róticos. Trata-se de um trabalho inicial, que pode não solucionar as maiores dúvidas dos alunos, pois a fala, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda é o roteiro que conduz a escrita. As experiências de leitura ainda não constituem parâmetros seguros para identificar a representação gráfica da fricativa velar, principalmente, no interior da palavra.

Sabemos que é uma proposta preliminar para o trabalho com o fonema e a grafia, porém, acreditamos que pode auxiliar os professores a refletirem de forma mais sistematizada sobre o problema que se coloca aos alunos.

Na sequência, apresentamos os resultados da implementação da unidade didática e uma análise do trabalho desenvolvido com o 2º Ano e o 5º Ano do Ensino Fundamental.

4 ANÁLISE DA HETEROGENEIDADE NO REGISTRO GRÁFICO DA VIBRANTE ALVEOLAR E DA FRICATIVA VELAR ENTRE VOGAIS

Apresentam-se, neste capítulo, os dados referentes aos registros gráficos da vibrante alveolar e da fricativa velar entre vogais, nas produções escritas de alunos do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, apresentamos os resultados da aplicação das atividades aos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, para, na sequência, apresentar do 2º ano.

4.1 Registro da vibrante alveolar e da fricativa velar – 2º Ano do Ensino Fundamental

As atividades de registro gráfico tiveram início após serem lembradas, com os alunos, músicas ou versos que são cantados e recitados em brincadeiras de roda, na sequência foram lidas algumas quadrinhas e os alunos marcaram aquelas que já conheciam. Os alunos cantaram e declamaram (divididos em grupos, alguns bateram palmas, outros assobiaram e outros bateram o pé no chão), com o objetivo de trabalhar o reconhecimento e identificação de quadrinhas e músicas de roda. A atividade foi muito produtiva e contou com a participação de todos os alunos da turma de forma intensa.

Com a atividade número quatro, os alunos observaram as imagens e escreveram os versos da quadrinha ao lado das imagens que representavam quadrinhas cantadas e conhecidas por eles.

4.1.1 Escrevendo os versos das quadrinhas

Quadro 5 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Esparrama	Esparama	5
Serra	Sera	4
Barriga	Bariga	4
Touro	Toro/ torro	2
Barata	Barrata	3
Arrepiado	Aripiado/arepiado	2

Fonte: produções escritas do 2º ano (2018)

Figura 4 - Produção escrita – Aluno 1



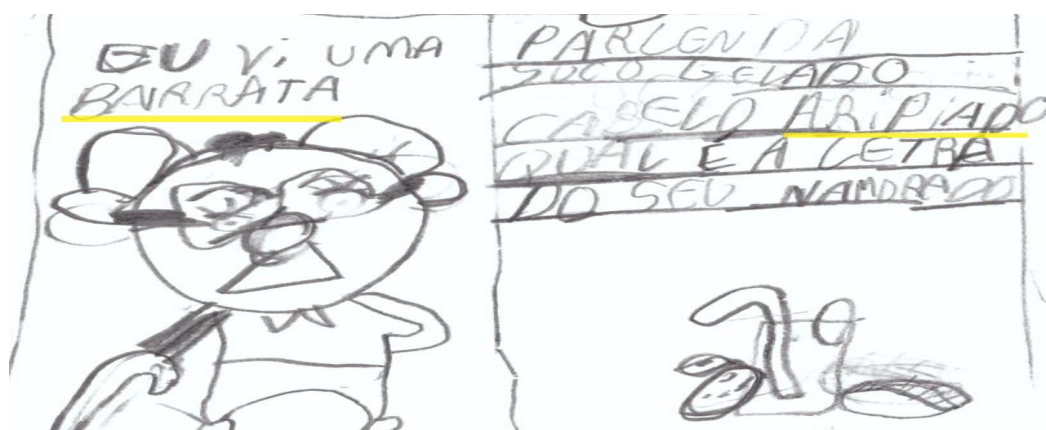
Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 6 - Transcrição do texto do aluno

batata quando
nace
esparama
pelo
chão
menininha
quando dorme
bota
mão
no
coração.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 5 - Produção escrita – Aluno 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nessa atividade nota-se que todos os alunos que grafaram ortograficamente a palavra ESPARRAMA, apresentaram desvios no uso da fricativa velar e da vibrante alveolar entre vogais, registrando a palavra como ela é falada.

As palavras BARATA e TOURO, por outro lado, apresentaram hipercorreção, chamando a atenção principalmente pelo fato de existirem diversas músicas infantis com a palavra BARATA, indicando que o trabalho com a consciência fonológica ainda precisa ser desenvolvida.

A atividade cinco pedia para que os alunos realizassem a leitura das quadrinhas e completassem, com as palavras que faltavam, cada uma delas e, a seguir, fazer a ilustração da quadrinha que cada aluno mais gostou. As palavras que completavam as quadrinhas eram: REI, BARRIGA, ARROZ, ESBORRACHA, CORREDOR, CORRE (repetido duas vezes), RIO, REGADOR, ROLOU e CORRER.

Quadro 7 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais





Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Rei	Rei	0
Barriga	Bariga	11
Arroz	Arois/aros/	6
Esborracha	esboracha	9
Corredor	coredor	5
Corre	Core	14
Rio	Rio	0
Regador	Regador	0
Rolou	Rrolou	1
Correr	Corer	11

Fonte: produções escritas do 2º ano (2018)

Os alunos apresentaram desvios quanto à grafia das palavras em diversos aspectos, chamando atenção, principalmente, ao uso de R e RR, conforme expõe o gráfico. Nota-se que o processo de derivação se mantém em palavras como: Corre, corrida e corredor.

4.1.2 Completando as quadrinhas

Figura 6 - Produção escrita – Aluno 1

<p>Meio dia, Macaco assobia, Panela no fogo. <u>Bariga</u> Vazia</p>	
<p>Um, dois, feijão com <u>arroz</u> Três, quatro, feijão no prato, Cinco, seis, falar inglês, Sete, oito, comer biscoito, Nove, dez, comer pastéis.</p>	
<p>O macaco foi à feira Não teve o que comprar Comprou uma cadeira Pra comadre se sentar A cadeira <u>isburachou</u> Coitada da comadre Foi parar no <u>coredor</u></p>	
<p><u>Core</u> cutia, na casa da tia. <u>core</u> cipó, na casa da vó. Lencinho na mão, caiu no chão. Moça bonita, do meu coração ...</p>	





Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 8 - Transcrição do texto do aluno

<u>Bariga</u>
<u>Arois</u>
<u>isburachou</u>
<u>coredor</u>
<u>Core</u>
<u>core</u>

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 7- Produção escrita – Aluno 3

<p>Meio dia, Macaco assobia, Panela no fogo, <u>BARIGA</u>. Vazia</p>	
<p>Um, dois, feijão com <u>ARROS</u>. Três, quatro, feijão no prato, Cinco, seis, falar inglês, Sete, oito, comer biscoito, Nove, dez, comer pastéis.</p>	
<p>O macaco foi à feira Não teve o que comprar Comprou uma cadeira Pra comadre se sentar A cadeira <u>ESBORAXO</u>. Coitada da comadre Foi parar no <u>COREDOR</u>.</p>	
<p><u>CORRE</u> cutia, na casa da tia. <u>CORRE</u> cipó, na casa da vó. Lencinho na mão, caiu no chão. Moça bonita, do meu coração ...</p>	

Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 9 - Transcrição do texto do aluno

<p>BARIGA</p>
<p>ARROS</p>
<p>ESBORAXO</p>
<p>COREDOR</p>
<p>CORE</p>
<p>CORE</p>

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Palavras como BARRIGA, CORRE e CORRER apresentaram altos índices de desvios quanto à representação da fricativa velar e da vibrante alveolar entre vogais, mas o que chama a atenção nessa atividade, é que o substantivo CORREDOR é derivado de CORRER, no entanto, a sua representação gráfica não apresentou tantos desvios quanto as palavras CORRE e CORRER. Pode-se observar que a fala atua de forma mais efetiva sobre a escrita do que a leitura e a memória gráfica.

A grafia da palavra ROLOU com RR no início da palavra indica falta de domínio linguístico, que com o passar dos anos os alunos vão adquirindo, e passam

a utilizar conforme o contexto de uso, esse desvio é denominado por Morais (1998) como erros regulares contextuais.

Meireles e Correa (2005 apud Morais, 1998, p. 77), afirmam que “as relações regulares contextuais se referem àquelas em que é possível prever a escrita correta da palavra levando-se em consideração o contexto, isto é, a posição que a letra ocupa na palavra ou a letra subsequente”.

4.1.3. Brincando com as palavras

Na atividade seis, os alunos deveriam ler as quadrinhas e criar novas palavras com R e RR. Os resultados foram os seguintes:

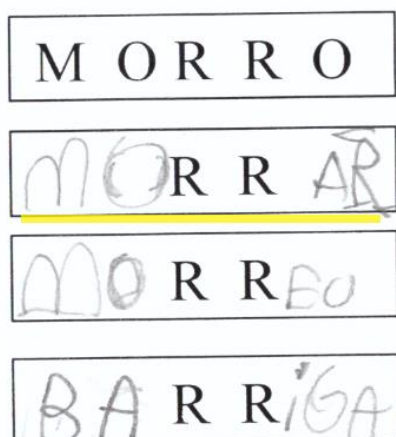
Quadro 10 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Cachorro	cachoro	1
Burro	Buro	3
Carro	Caro	1
Morar	Morrar	1

Fonte: produções escritas do 2º ano (2018)

Durante essa atividade, foram reproduzidas diversas palavras que já faziam parte do cotidiano dos alunos. Destas, o gráfico abaixo expõe aquelas que apresentaram desvios na representação gráfica da vibrante alveolar e da fricativa velar:

Figura 8 - Produção escrita – Aluno 4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 11 - Transcrição do texto do aluno

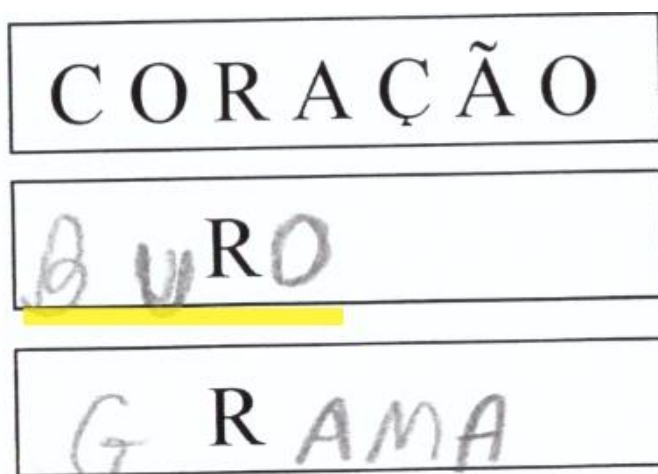
MORRAR

MORREU

BARRIGA

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 9 - Produção escrita – Aluno 1



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 12 - Transcrição do texto do aluno

BURO

GRAMA

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Durante a realização da atividade, os alunos trocavam ideias entre si. Nota-se que a maioria optou por registrar algumas palavras que tinham certeza da maneira que eram escritas. Foram registradas, sem desvios, palavras como: RAMA, RIO, RABO, RATO, REI e CARA. Essas palavras foram registradas apenas do lado direito, no local indicado, iniciando com a letra R onde pedia para ser RR, o que demonstra que os alunos podem não ter entendido o tipo de palavra que deveriam registrar ou não se sentiram seguros para realizar os registros com palavras escritas com RR.

A palavra BARRIGA, que foi registrada por uma única aluna não apresentou desvios. Já as palavras: BURRO, CACHORRO, CARRO e MORAR apresentaram desvios sempre que foram registradas.

4.1.4 Parlendas e quadrinhas

A atividade sete instruía os alunos a ler, recitar e cantar as quadrinhas entregues pela professora e, logo após, marcar aquelas que eles conheciam. Na atividade oito, deveriam escolher uma quadrinha da atividade anterior e criar uma ilustração para expor no mural.

Na atividade nove, os alunos, juntamente com a professora, realizaram a leitura de uma parlenda, a qual deveriam ler, encontrar as rimas, circular e depois localizar as palavras circuladas no caça-palavras e reescrevê-las conforme o número de letras no local adequado.

A atividade dez pedia para os alunos realizarem a leitura das parlendas fatiadas e fazer a colagem na ordem correta no caderno.

Na atividade onze, os alunos deveriam completar os versinhos com as palavras dispostas logo abaixo na atividade, que eram: PÉ, CACHIMBO, BARRO, TOURO, SINO, BURACO e MUNDO.

Os registros da atividade onze encontram-se organizadas na tabela abaixo:

Quadro 13 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Buraco	Burraco	1
Barro	Baro	2

Fonte: produções escritas do 2º ano (2018)

Alguns alunos não realizaram a atividade, pois ainda estavam terminando o caça-palavras da atividade anterior. Trata-se de uma turma heterogênea com alguns alunos que necessitam de auxílio constante e mesmo assim não terminam as atividades em tempo hábil.

Dos alunos que realizaram as atividades, pode-se observar que os índices de desvios apresentados foram baixos, pois tratava-se de palavras que haviam sido pronunciadas diversas vezes em sala durante a leitura das quadrinhas, havendo incidência de hipercorreção com a palavras BURACO e desvio da palavra BARRO sendo grafada por alguns alunos com apenas um R.

4.1.5 Inventando um novo final

Na atividade doze, a professora contou aos alunos a historinha chamada: “O carro e o burro”, sem contar o final. Os alunos levantaram hipóteses, discutiram e escreveram um final para a história.

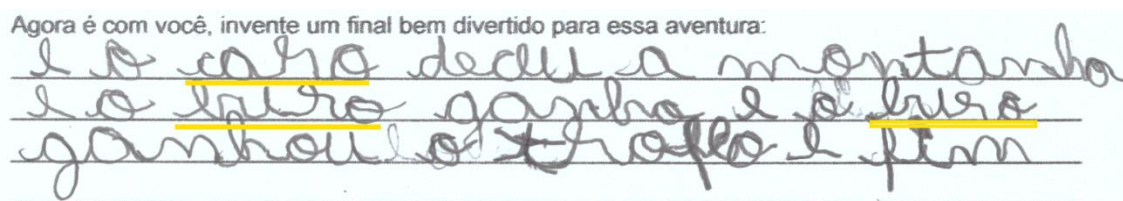
Com a continuação da história, foi possível verificar de que maneira os alunos grafaram palavras como: BURRO, CARRO e CORRIDA.

Quadro 14 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Carro	Caro	6
Burro	buro	10
Corrida	Corrida	2

Fonte: produções escritas do 2º ano (2018)

Figura 10 - Produção escrita – Aluno 5



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 15 - Transcrição do texto do aluno

e o **caro** deceu a montanha
e o **buro** ganhou e o **buro**
ganhou o trofeo e fim

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Observa-se que, mesmo com as atividades mais sistemáticas realizadas anteriormente, na produção livre, os alunos continuam orientando o registro gráfico de palavras com fricativa velar, entre vogais, a partir da fala.

Figura 11 - Produção escrita – Aluno 3

Agora é com você, invente um final bem divertido para essa aventura:
O CARRO PERDEU E O BURO GANHOU MAIS QUANDO O
BURO CHEGOU ATORSIDA GRITOU VIVAO BURO E O
CARRO CHOROU E O BURO CONVIDOU O CARRO PARA UMA
FESTA E ELE VIVIRAM FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 16 - Transcrição do texto do aluno

O CARRO PERDEU E O BURO GANHOU MAIS QUANDO O
BURO CHEGOU ATORSIDA GRITOU VIVAO BURO E O
CARRO CHOROU E O BURO CONVIDOU O CARRO PARA UMA
FESTA E ELE VIVIRAM FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Assim como na atividade anterior, nem todos os alunos conseguiram desenvolver essa atividade, daqueles que realizaram, alguns foram mais objetivos e não apresentaram a palavra corrida, por exemplo. Dos registros catalogados, destacamos grande incidência de escrita da palavra BURRO com apenas um R, já que é uma palavra que não é utilizada com frequência no vocabulário e nem na escrita dos alunos. A palavra CARRO apresentou um índice menor de desvios e a palavra CORRIDA possui um índice ainda menor.

4.1.6 Música

A primeira atividade da segunda etapa apresentava aos alunos a letra da música “carrocinha”, a professora conversou com os alunos a respeito do que é uma carrocinha, que hoje o trabalho de recolha dos animais é feito por centros de zoonose e entidades de proteção animal, explicou porque os animaizinhos tinham medo e cantou com os alunos a música.

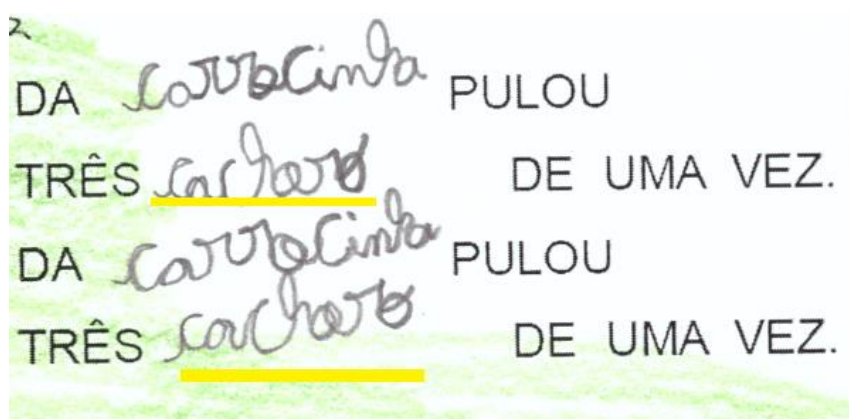
Enquanto ouviam a música, os alunos deveriam completar a letra da mesma com as palavras faltantes. São elas: CARROCINHA e CACHORRO, cada uma delas apareceu quatro vezes. Os alunos registraram da seguinte maneira:

Quadro 17 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Carrocinha	Carrocinha/ carosinha/ carocinha	43
Cachorro	Cachrro/caxoro/cachoro	21

Fonte: produções escritas do 2º ano (2018)

Figura 12 - Produção escrita – Aluno 1



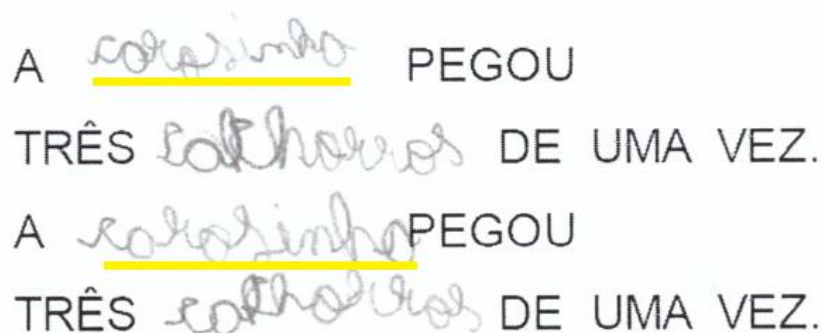
Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 18 - Transcrição do texto do aluno

Carrocinha
<u>cachoro</u>
carrocinha
<u>cachoro</u>

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 13 - Produção escrita – Aluno 6



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 19 - Transcrição do texto do aluno

carosinha
cachorros
carosinha
cachorros

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Com a realização dessa atividade, foi possível notar que a maioria dos alunos grafou a palavra CARROCINHA com apenas um R, e a palavra CACHORRO teve menor incidência de registro com apenas um R. Chama a atenção também, nessa atividade, o fato de um aluno ter registrado a palavra CARROCINHA com RRR, provavelmente guiado pelo som produzido durante a música.

Destaca-se que alguns alunos não registraram com desvios a palavra CACHORRO, mas o mesmo aluno grafou a palavra CARROCINHA com apenas um R e vice-versa.

4.1.7 Preenchendo versinhos

Na atividade quatro da terceira etapa, os alunos realizaram a leitura dos versinhos juntamente com a professora e deveriam preencher os espaços vazios com as palavras: TERRA, MORREU, CORREDOR, CADEIRA, FEIRA, CALDEIRÃO e MORRER. Os alunos apresentaram desvios quanto ao registro em relação a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais, conforme expõem o quadro a seguir:

Quadro 20 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Terra	Tera/téra	12
Morreu	Moreu/moru/nore	14
Corredor	Coredor/coreder/ coreido/corredou	13
Morrer/morreu	Morer	10

Fonte: produções escritas do 2º ano (2018)

Figura 14 - Produção escrita – Aluno 7

O MACACO FOI A *feira*
NAO SABIA O QUE COMPRAR
COMPROU UMA *cadeira*
PRA OLIVIA SE SENTAR
A OLIVIA SE SENTOU
A *cadeira* SE QUEBROU
COITADA DA OLIVIA
FOI PARAR NO *coredor*

Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 21 - Transcrição do texto do aluno

feira
cadeira
cadeira
coredor

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 15 - Produção escrita – Aluno 2

BÃO. BABALÃO.
SENHOR CAPITÃO.
ESPADA NA CINTA.
GINETE NA MÃO.
EM **TÉRA** DE MOURO
MOREU SEU IRMAO.
COZIDO E ASSADO
NO SEU CAUDEIRÃO

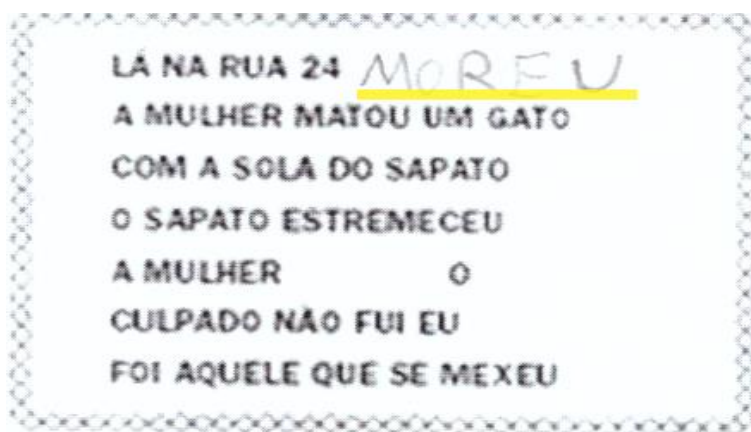
Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 22 - Transcrição do texto do aluno

TÉRA
MOREU
CAUDEIRÃO

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 16 - Produção escrita – Aluno 3



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 23 - Transcrição do texto do aluno

MOREU

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

A atividade não foi realizada por todos os alunos da turma, alguns preencheram com algumas palavras, outros preencheram todas as lacunas, devido à heterogeneidade da turma conforme exposto anteriormente. Por meio dos registros feitos, foi possível observar que a grande maioria dos alunos grafou a palavra MORREU em alguns momentos com apenas um R e, em outros momentos, registrou com RR quando registrou a palavra MORRER.

Outro ponto importante a ser ressaltado, é o fato de que não houve situações de hipercorreção na grafia da palavra feira que não apresentou desvios de grafia quanto ao uso do R.

As palavras: TERRA e CORREDOR apresentaram índices semelhantes de ocorrências quanto a sua representação gráfica, a grande maioria dos alunos apresentou desvio na grafia dessas palavras.

Com a coleta de produções escritas, foi possível constatar que os desvios ortográficos apresentados são consequência da transcrição da fala para a escrita e da influência das línguas de contato que os alunos pesquisados reproduzem.

É importante salientar que a professora regente do segundo ano é pedagoga, com quatro anos de profissão, e possui quatro anos de experiência no Ensino Fundamental, séries iniciais. É claramente possível identificar, na fala da professora, a realização da fricativa velar como tepe. A maneira com a qual a pesquisadora falava com os alunos durante a aplicação das atividades chamou a atenção deles. Chama a atenção ainda, o fato de que alguns alunos chegaram a representar palavras como CARROCINHA desta forma: CARRROCINHA, dando ênfase ao som do R.

4.2 Registro da vibrante alveolar e da fricativa velar – 5º Ano do Ensino Fundamental

A aplicação das atividades foi iniciada com a apresentação de um vídeo chamado: “Sotaques do Brasil”, produzido pela Globo News⁸, que descreve as diferenças de sotaques existentes no Brasil, com ênfase às diferentes maneiras de pronunciar a mesma letra, inclusive os diferentes sons do fonema R, nas diferentes regiões brasileiras. Após o vídeo, os alunos expuseram suas considerações sobre o assunto tratado, observando como é a fala da comunidade onde vivem e expondo o que perceberam de semelhante entre o vídeo e a realidade de cada um. Inclusive aqueles alunos que não são paranaenses comentaram sobre os sentimentos e impressões em relação ao modo de falar diferente do seu.

Por meio da atividade, observa-se que há uma certa consciência sobre a realização da vibrante alveolar e da fricativa velar quando os alunos comentam: aqui as pessoas falam o R mais *arrastado*. Essa consciência, porém, não resulta no controle da realização do R como fricativa velar. Muito provavelmente, a avaliação seja uma reprodução de comentários que tenham ouvido, sem, contudo, a necessária reflexão do que significa.

⁸ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=uSzZ5vI45hI> > Acesso em: 02 fev. 2017.

4.2.1 Descrição livre

A primeira atividade teve o objetivo de levar os alunos a se expressarem livremente por meio do texto descritivo sobre o lugar onde vivem, descrevendo a localização, como é a paisagem, que recursos possui (estrada de chão, asfalto, rios, montanhas etc.).

A seguir, no Quadro 3, apresentam-se as ocorrências dos registros de grafia:

Quadro 24 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

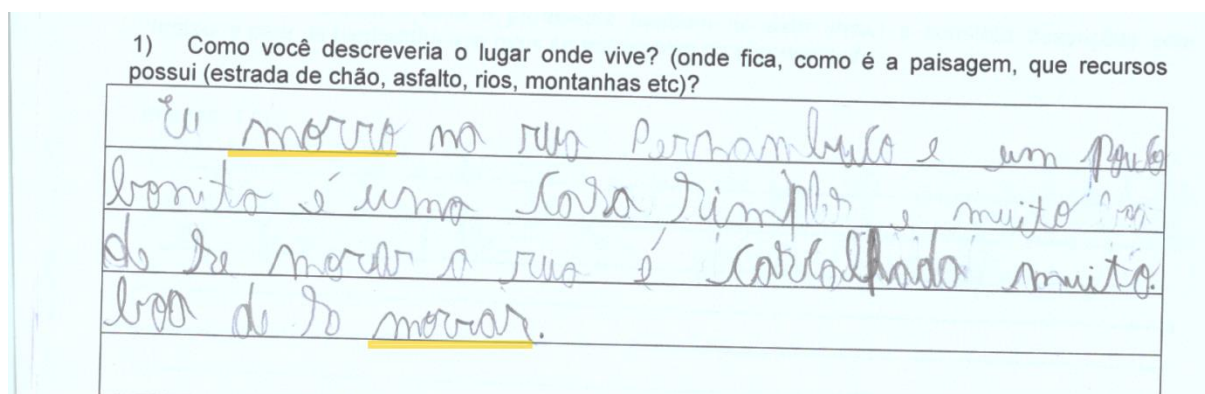
Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Moro (morar)/morar	Morro/morrar	5
Muro (construção)	Murro	1
Carro	Caro	1
Cerro (morro)	Sero	1

Fonte: produções escritas do 5º ano elaborado pela pesquisadora (2018)

Por se tratar de atividade livre, ocorrências de palavras com róticos não foram tão recorrentes. Porém, pode-se observar que os alunos apresentam algum conhecimento sobre a grafia de algumas palavras. Há que se destacar que a realização da fricativa velar, como tepe, ainda atua sobre a grafia.

A seguir, foram selecionados trechos das produções escritas realizadas pelos alunos do 5º ano, nos quais há o registro da vibrante alveolar e da fricativa velar entre vogais.

Figura 17 - Produção escrita – aluno A



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 25 - Transcrição do texto do aluno

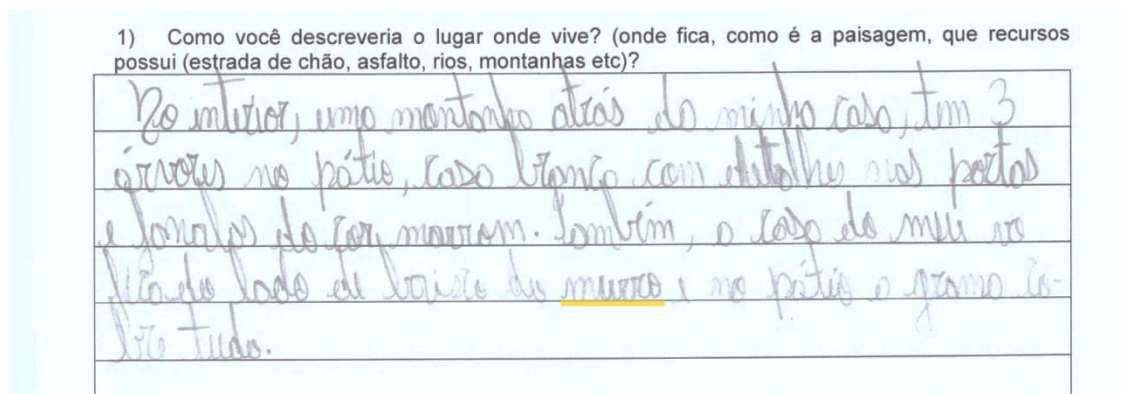
Eu morro na rua Pernambuco e um pouco
Bonita é uma casa simples e muito boa
De se morar a rua é cascalhada muito
Boa de se morrar.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Observa-se que o aluno tende a registrar a grafia com os dois R, porém, na escrita do verbo *morar* há uma oscilação, em que o aluno pode se orientar pela fala e em outro momento pela generalização da regra, grafando o rótico, entre vogais, sempre como dígrafo.

A mesma situação pode ser observada a seguir, em que o aluno acerta a grafia de MARRON, mas registra MURO com o dígrafo.

Figura 18 - Produção escrita- Aluno B



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 26 - Transcrição do texto do aluno

No interior, uma montanha atrás da minha casa, tem 3 árvores no pátio, casa branca com detalhes nas portas e janelas da cor marrom. Também, a casa do meu avô fica do lado de baixo do murro e no pátio a grama cobre tudo.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Com a atividade de descrição, os alunos grafaram algumas palavras como: CACHORRO, BARRO, MARROM e CARRO. Palavras como: GARAGEM e MURO apareceram sem hipercorreção⁹ na atividade.

Observa-se que o mesmo aluno apresentou variação na grafia de palavras como: MURO (construção) ora, com RR, ora, com apenas um R. É possível observar também, fenômenos de hipercorreção em palavras como MORO (morar) e MURRO para MURO (construção). Essa realidade indica a formulação de hipóteses sobre a escrita mesmo que o aluno ainda não tenha pistas mais seguras sobre a representação gráfica das consoantes, pois a fala é sua orientação para a escrita.

Segundo Rosenbrock, Fritzen e Heining (2018, p. 153),

[...] 'indivíduos bilíngues descendentes de italianos ou de alemães tendem a trocar, na sua pronúncia do português, o erre forte pelo fraco (italianos) e vice-versa (alemães)'. Exemplo: "...o menino não quero pai mas como filho ..." (Lina, narrativa em português). Isso ocorre porque a diferença entre r-forte e r-fraco não é significativa nessas línguas. Contudo, consideramos importante ressaltar que mesmo falantes monolíngues de português poderão fazer essa troca na grafia das palavras (ROSENBROCK, FRITZEN E HEINING, 2018, p. 153).

Tendo em vista que o município onde a investigação ocorreu possui grande número de descendentes de origem alemã e italiana, justificam-se as ocorrências de registros dispostos no quadro inclusive as ocorrências de hipercorreção, em que há a tentativa por parte do aluno de grafar as palavras de maneira assertiva.

4.2.2 Leitura em voz alta

A segunda atividade aplicada compreendia a leitura de dois poemas, na qual os alunos realizaram a leitura coletiva e a professora chamou a atenção sobre as diferentes maneiras de pronunciar as palavras com R e RR. Os alunos foram levados a observar o som da letra no início, no meio e no final das palavras, e quando estava grafado com um R ou com dois RR, no meio das palavras.

Na leitura voluntária, observa-se que nem todos os alunos conseguem relacionar a grafia ao som, pois ainda não estão totalmente conscientes dos diferentes sons dos róticos. Sobre os sons da fala, Lemle (2010, p. 09) enfatiza que, "Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir as diferenças

⁹ Entende-se a hipercorreção como generalização de regras que resultam em contextos inadequados de uso, segundo Cagliari (2009).

linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”, ou seja, é notável que os alunos participantes da pesquisa ainda encontram-se em processo de reconhecimento dos sons, valendo-se de diversas tentativas de grafá-los, apoiando-se na oralidade.

4.2.3 Descrição dirigida a partir de imagens

Observa-se que, nesta fase de ensino, os alunos já apresentam alguma consciência da realização da fricativa velar, porém, não há controle no que se refere à realização do fonema em início de palavra, por exemplo. Nesta atividade, buscamos explorar essa consciência, principalmente em momentos mais espontâneos, em que o aluno está mais preocupado com o que está escrevendo e não como escreve.

A atividade partia da apresentação de diversas imagens projetadas no *Datashow*, para que os alunos realizassem a descrição de cores, formas, objetos e pessoas de maneira despreocupada. A descrição teve início após a interpretação oral das imagens feita coletivamente, explorando os diferentes elementos e sentimentos que as imagens despertavam.

4.2.3.1 Atividade 01

Nesta primeira atividade, os alunos observaram diferentes objetos e seus ambientes. Destacam-se situações presentes na rotina de casa e da escola.

A seguir, apresenta-se o quadro com exemplos de grafia.

Quadro 27 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Carro	Caro	1
Carrinho	Carinho/carino	5
Muro (construção)	Murro	3

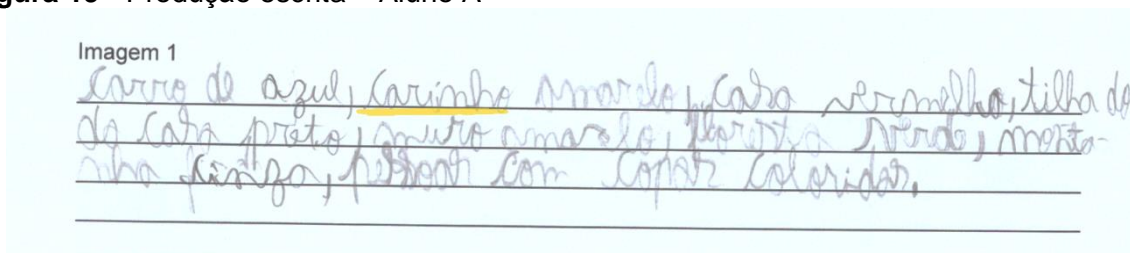
Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

Algumas palavras, como CARRO, CARRINHO e CARINHO podem aparecer escritas em diferentes contextos, como placas, panfletos, propagandas, fachadas de lojas, realidade que não atua para o desenvolvimento de uma memória ortográfica.

Tampouco há a preocupação com o sentido de CARRO e CARO, CARRINHO e CARINHO. Os registros indicam a fala como principal elemento que atua sobre a escrita.

Foram selecionados trechos das produções escritas realizadas pelos alunos do 5º ano, nos quais há o registro das consoantes.

Figura 19 - Produção escrita – Aluno A



Fonte: Acervo da pesquisadora

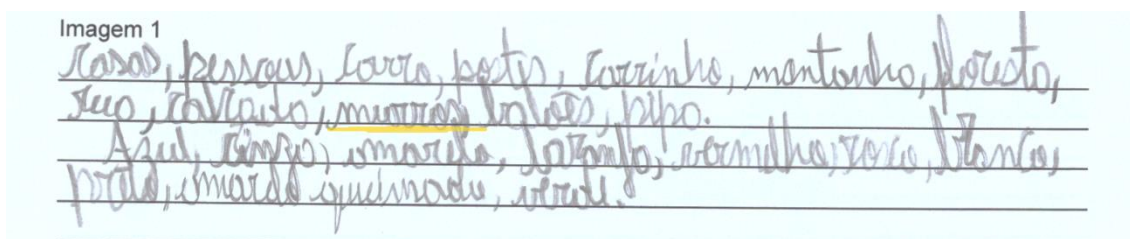
Quadro 28 - Transcrição do texto do aluno

carro de azul, **carinho** amarelo, casa vermelha, tilha do da casa preto, muro amarelo, floresta verde, montanha cinza, pessoas com capas coloridas.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Não há, por parte do aluno, a compreensão da grafia da palavra, mas a memorização de alguma, quando, por exemplo, registra CARRO e CARINHO. No excerto a seguir, o aluno desmontra a ativação de uma memória gráfica para CARRO e CARRINHO, mas não consegue lidar com a palavra MURO.

Figura 20 - Produção escrita – Aluno B



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 29 - Transcrição do texto do aluno

casas, pessoas, carro, postes, carrinho, montanha, floresta,
rua, calçada, murros balões, pipa.

Azul, cinza, amarelo, laranja, vermelho, roxo, branco,
preto, amardo queimado, verde.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Dos 24 alunos da turma, 5 grafaram CARRINHO (automóvel pequeno) como CARINHO, com apenas um R, fenômeno que pode ser percebido na representação da palavra CARRO (automóvel), grafado com um R por um aluno. O fenômeno de hipercorreção observado na primeira atividade, quanto à grafia da palavra MURO (construção) também ocorreu.

Chama a atenção o fato de haver representações provenientes do mesmo aluno das palavras CARRO com RR, e CARRINHO com apenas um R, demonstrando insegurança quanto à grafia, pois a memória ortográfica ainda não está ativa e, somente com o passar do tempo, ela será ativada. A segunda amostra revela que houve uma generalização da regra por parte de três alunos, na grafia da palavra MURO com RR, revelando o fenômeno de hipercorreção.

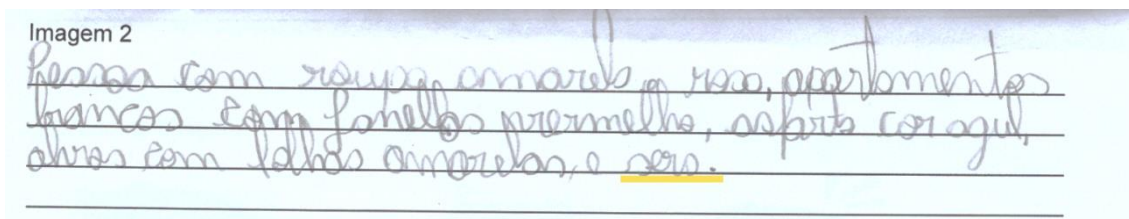
Apesar de a realização dos róticos como vibrante alveolar em todos os contextos, sem que se reconheça a fricativa velar ou a vibrante múltipla, no início de palavra e no interior, ser uma marca do falar regional, é preciso refletir sobre a necessidade de atividade que desenvolvam a consciência fonológica dos alunos, segundo Busse (2015) a não compreensão sobre a atuação restritiva do contexto de realização, por exemplo, em início de palavra, o rótico realizado como fricativa velar ou vibrante múltipla cria um grande conflito para os alunos.

4.2.3.2 Atividade 02

Na segunda atividade, foram grafadas as palavras MORRO, BARRACO, CERRO (palavra também utilizada com frequência na língua espanhola), MARROM e SERRA. Muito provavelmente a realização da vibrante múltipla do espanhol falado na fronteira com a Argentina tenha orientado o registro gráfico da palavra.

Na sequência, são apresentados trechos colhidos das produções escritas dos alunos em que destacamos o registro das palavras com a fricativa velar.

Figura 21 - Produção escrita – Aluno C



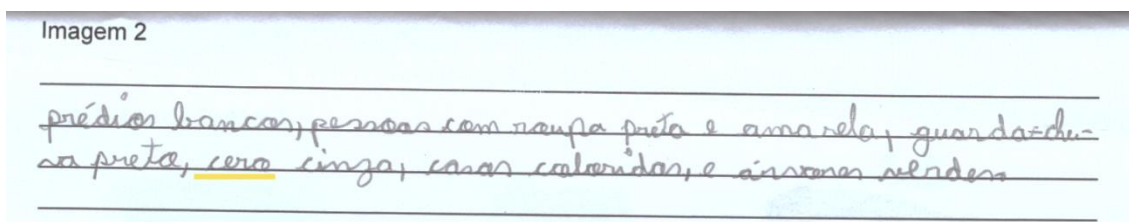
Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 30 - Transcrição do texto do aluno

Pessoa com roupa amarela e rosa, apartamentos brancos com janelas vermelho, asfalto cor agul, alvos com folhas amarelas, e **sera**.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 22 - Produção escrita – Aluno D



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 31 - Transcrição do texto do aluno

prédios brancos, pessoas com roupa preto e amarela, guarda-chuva preto, **cero** cinza, casas coloridas, e árvores verdes.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Observa-se a ocorrência da palavra CERRO/SERRA grafada com apenas um R, cada uma dessas palavras foi grafada por um aluno. Nessa atividade também foram encontrados outros desvios como trocas de B por P, que nesse momento não estão sendo catalogados.

Os registros da fricativa velar realizados pelos alunos, nos ajudam a compreender que a realização da vibrante múltipla, como, por exemplo, nas palavras de origem espanhola, orienta o aluno a registrar graficamente o dois RR, no interior

da palavra, diferentemente das palavras nas quais a fricativa é realizada como tepe, portanto o trabalho com a consciência fonológica, explorando os sons do R, observando os contextos, ajudaria o aluno a prestar mais atenção nos registros gráficos.

Ribeiro (2010) destaca que

[...] a consciência fonológica não pode ser desvinculada da aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, a introdução de atividades que visem à reflexão consciente sobre a estrutura fonológica da língua pode predizer resultados satisfatórios bem como servir de condição essencial no processo de alfabetização em português brasileiro (RIBEIRO, 2010, p. 101).

Assim, da fala para a escrita, observando-se grafia, o aluno constrói o conhecimento necessário ao registro ortográfico. A leitura auxilia na constituição do registro da fricativa velar, no meio da palavra, com os dois R. Porém, é preciso lembrar que, para a comunidade de fala, essa representação é opaca, pois em grande parte dos contextos, a realização do fonema é como tepe.

4.2.3.3 Atividade 03

Nesta atividade, chamou atenção a grafia de palavras MARROM e BURRO, que tiveram grande incidência de escrita com apenas um R, registrando a realização da vibrante alveolar ou tepe. Considera-se que as palavras sejam comuns na fala e na escrita, principalmente nos textos trabalhados a partir de materiais didáticos, porém, observamos a prevalência da fala sobre a grafia nessas ocorrências.

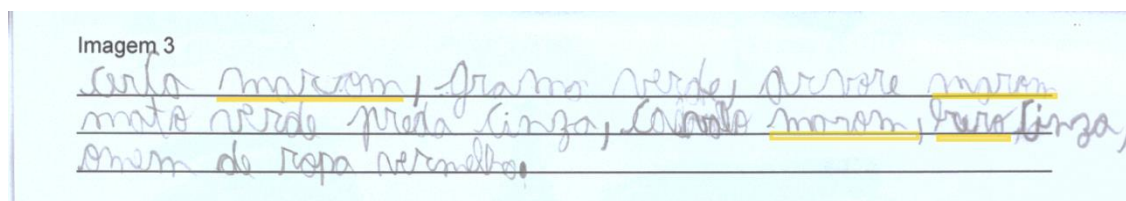
Quadro 32 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Arame	Arrame	2
Burro	Buro	4
Marrom	Marom	6
Carregando	Caregando	1

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

Na produção escrita da imagem três, os alunos registraram variação gráfica considerável na representação de palavras como: MARROM e BURRO, que aparecem grafadas com RR, ou com um R, conforme é possível observar a seguir.

Figura 23 - Produção escrita – Aluno A



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 3 - Transcrição do texto do aluno

cerCa **marom**, grama verde, arvore **marom**
mato verde preda cinza, cavalo **marom**, **buro** cinza,
omem de ropa vermelha.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Essa alternância de grafia pode demonstrar a ausência de um trabalho mais sistemático com os desvios ortográficos. Conforme Bortoni-Ricardo (2006),

[...] um professor não se pode eximir de corrigir uma soma aritmética errada. Não pode também ignorar uma palavra com erro ortográfico. Não se preocupará, porém, em fazer constantes intervenções na língua oral de seu aluno porque sabe que ali ele dispõe de flexibilidade para ajustar seus recursos lingüísticos à situação de fala. Um professor poderá aceitar de seu aluno tanto “eu encontrei ele no jardim”, quanto “eu o encontrei no jardim”, dependendo do contexto em que o enunciado apareça. Mas não poderá jamais aceitar que o aluno escreva: “eu encontrei...” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 3).

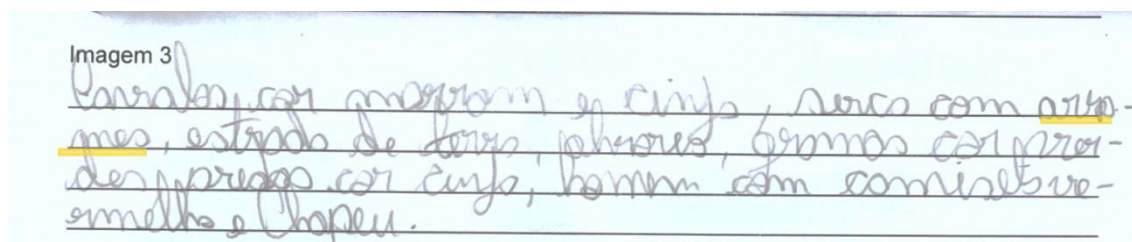
O trabalho com a ortografia deve se pautar em diferentes dimensões, problematizando a transcrição da fala nas relações biunívocas, e as relações arbitrárias do sistema, quando a representação gráfica se pauta nas questões etimológicas.

Segundo Faraco (2003),

muita gente pensa que a grafia representa diretamente a pronúncia (...). trata-se de um equívoco. Primeiro (...) o sistema tem memória etimológica. Em segundo lugar, porque a grafia – mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora/letra – é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Ou dizendo de outra maneira, há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la (FARACO, 2003, p. 11).

No excerto seguinte é possível observar a apreensão de um conhecimento, mas que, diante da ausência de um trabalho reflexivo, leva o aluno a generalizar a regra.

Figura 24 - Produção escrita – Aluno C



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 33 - Transcrição do texto do aluno

Cavalos cor marrom e cinja, serca com **arra-**
mes, estrada de terra, alvares, gramas cor ver-
des predas cor cinja, homem com camiseta ve-
rmelha e Chapeu.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Outro ponto que chama a atenção, é o fato de a palavra TERRA ter sido grafada por 14 alunos e nenhum deles apresentar variação quanto à grafia. Inclusive houve a ocorrência de um aluno que grafou TERRA com RR e MARRROM com um R. Isso pode estar vinculado ao uso frequente do substantivo “terra”. É importante observar, ainda, que a palavra ARAME aparece grafada com RR, caracterizando um processo de hipercorreção.

A ausência de parâmetros da fala para orientar a grafia do tepe ou da fricativa velar leva o aluno a generalizar a regra, passando a desconsiderar a fala. Nesse caso, a leitura e as atividades mais sistemáticas de escrita e reflexão linguística podem auxiliar a minimizar o conflito resultante dessa generalização.

4.2.3.4 Atividade 04

Na atividade quatro, foram registradas a grafia das palavras: TERRA, CARRUAGEM e TARRO, com desvios na grafia do R. Já palavras como CARROÇA/CARROSA apresentaram outros desvios na representação da fricativa

dental surda, da letra Ç por S. Essas ocorrências Zorzi (1997) nomeia como “trocas pedagógicas”, em que o mesmo som pode corresponder a várias letras. A palavra TARRO (utensílio de armazenamento de leite), além de ser grafada com desvio na grafia do R, também apresentou outra forma de representação. Alguns alunos relataram que em suas casas esse utensílio é conhecido como TARRA/TARA.

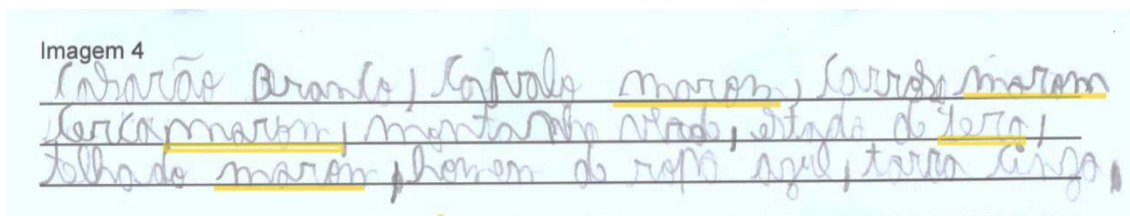
Quadro 34 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Carroça	Carosa/carrosa/caroça	1
Tarro	Taro/tara/tarra	1
Terra	Tera	1
Marrom	Marom	5
Charrete	Charete/carete	3

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

Os excertos seguintes apresentam os registros:

Figura 25 - Produção escrita – Aluno A



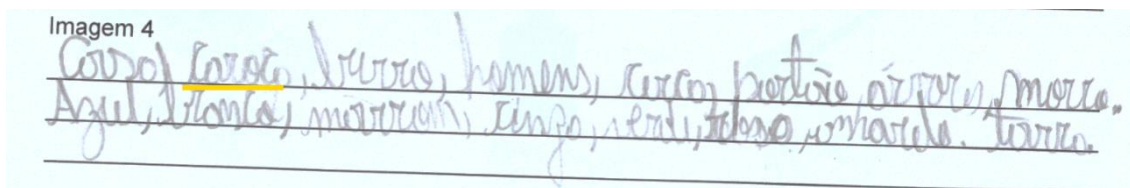
Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 36 - Transcrição do texto do aluno

casarão Branco, cavalo **marom**, carroça **marom**
 cerca **marom**, montanha verde, estada de **tera**,
 telhado **marom**, homem de roupa azul, tarra cinza.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 26 - Produção escrita - Aluno B



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 37 - Transcrição do texto do aluno

Casa, **carroça**, burro, homens, cerca, portão, árvores, morro.
Azul, branco, marrom cinza, verde, rosa, amarelo. Tarra.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

É possível notar que as palavras MARROM, com 5 ocorrências e CHARRETE, com 3 ocorrências, apresentaram maior número de desvios na representação da fricativa velar, a primeira é utilizada com grande frequência pelos alunos no ambiente escolar, no decorrer das aulas de artes, por exemplo.

A palavra TARRO é mais utilizada pelos alunos da zona rural, que fazem uso desse utensílio para o trabalho com as vacas leiteiras, juntamente com seus pais. Arrisca-se presumir até, que muitos alunos na zona urbana não registraram esse utensílio por não saber seu nome com segurança, sendo esta uma palavra com poucos registros na atividade.

Por serem palavras de uso comum, utilizadas no local onde o aluno se encontra envolvido, no momento da escrita, o aluno se preocupa mais com o fato, ou conteúdo, a ser relatado, ficando a forma, ortografia e pontuação, por exemplo, em segundo plano. Apesar das atividades introdutórias e até das falas de orientação da professora, nas quais a fricativa velar era realizada, os alunos não demonstraram atenção no registro da fricativa entre vogais no interior da palavra. Tal evidência deixa claro que, atividades com gêneros textuais completos e identificação de palavras com maior valor significativo para os alunos, desperta mais o seu interesse e fruição da atividade.

4.2.3.5 Atividade 05

Na descrição da atividade cinco, a palavra CACHORRO aparece grafada 24 vezes, dessas, apenas 3 apresentaram desvios de grafia quanto ao uso de RR, sendo grafadas com um R. Palavras como TERRA e MARROM apresentaram variação quanto à grafia, nessa atividade.

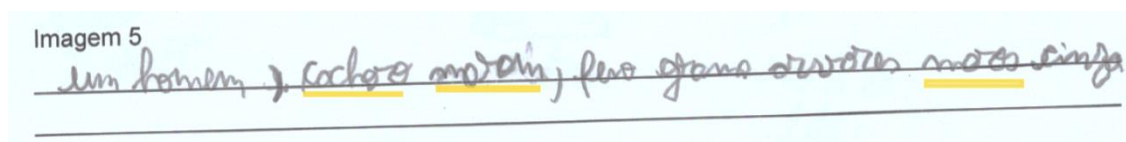
Quadro 38 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram Grafadas	Nº de ocorrências
Cachorro	Cachoro/cacoro/cacorro	3
Marrom	Marom	2
Terra	Tera	1
Morro	Moro	1

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

É importante destacar que houve ocorrências de alunos que grafaram CACHORRO com RR, e, logo na sequência, a palavra MARROM foi grafada com um R, o mesmo ocorreu com as palavras CACHORRO e TERRA, que foram descritas como: CACHORO e TERA, como é possível observar nos trechos a seguir:

Figura 27 - Produção escrita – Aluno E



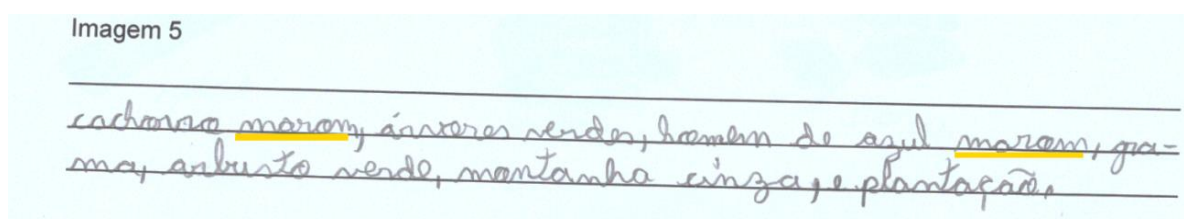
Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 39 - Transcrição do texto do aluno

Um homem, cachoro marom , feno grama arvores moros cinza
--

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 28 - Produção escrita – Aluno D



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 40 - Transcrição do texto do aluno

cachorro **marom**, árvores verdes, homem de azul **marom**, grama, arbusto verde, montanha cinza, e plantação.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Embora anteriormente os alunos tenham grafado a palavra TERRA, por exemplo, sem desvios, aqui voltou a aparecer a grafia de TERA. Essa alternância de grafia indica a falta de conhecimentos sistematizados sobre a escrita. Segundo Busse (2015, p. 77), parece que há uma “permissão de grafias alternativas, que, a princípio, ajudam a não tolher o aluno e valorizam o que se escreve em detrimento de como”. Esse processo natural ao período da alfabetização pode levar à incompreensão de regras e padrões, o que pode, conforme nos mostram os dados, prejudicar o aluno na consolidação de conhecimentos da ortografia, principalmente quanto aos fenômenos da fala.

4.2.3.6 Atividade 06

Na atividade 06, observamos que 8 alunos grafaram a palavra MARROM com apenas um R, lembrando que, neste momento, os outros desvios encontrados não estão sendo analisados.

A palavra BARRO foi representada 13 vezes, destas, apenas um aluno apresentou desvio, grafando-a com um R. Já com a palavra MARROM, ocorreu o inverso, a palavra foi grafada 11 vezes, apresentando desvio na grafia de 8 alunos, sendo 3 grafias com RR. Outro ponto a se considerar é o fato de a palavra TERRA ter sido grafada 14 vezes, e em nenhuma dessas vezes notamos que se desviou quanto à grafia.

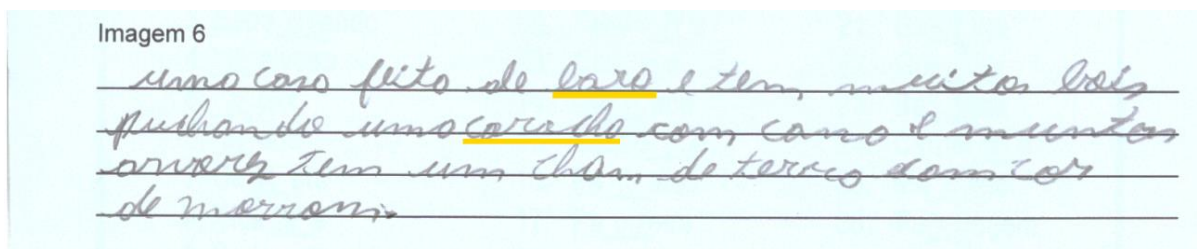
Quadro 41 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Marrom	Marom	8
Carroça	Carrosa/carosa/carossa/caroça/carocha/carroca	5
Barro	Baro	1
Charrete	Charete	1

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

Alguns alunos descreveram a palavra CARROÇA como sendo: charrete. Das duas representações encontradas, uma delas apresentou variação, sendo grafada com apenas um R, conforme os trechos seguintes:

Figura 29 - Produção escrita – Aluno F



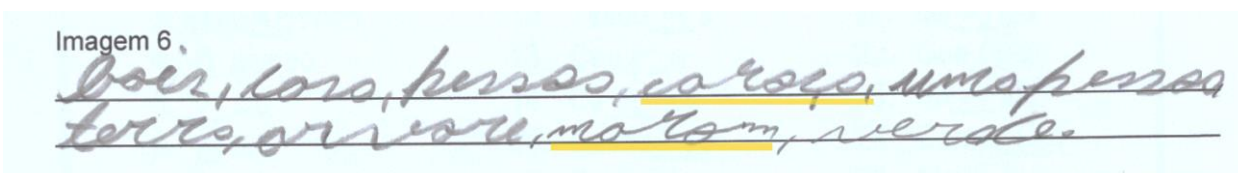
Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 42 - Transcrição do texto do aluno

uma casa feita de **baro** e tem muitos bois
puchando uma **carocha** com cano e muntas
arvores tem um cham de terra com cor
de morrom.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 30 - Produção escrita – Aluno G



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 43 - Transcrição do texto do aluno

bois, casa, pessoas, **carocha**, uma pessoa
terra, arvore, **marom**, verde.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Na representação escrita da atividade seis, foram encontradas variações, principalmente, na grafia da palavra CARROÇA, aparecendo dos seguintes modos: CARROSA, CARROCA, CAROSA, CAROSSA, CAROÇA e CAROCHA. Zorzi (1997)

ressalta que as irregularidades notadas quanto à grafia de palavras como carroça, por exemplo, estão ligadas ao fato das múltiplas representações de um mesmo som:

[...] podemos pensar que uma porcentagem tão elevada de erros deste tipo possa ser decorrente da própria frequência de palavras da língua portuguesa que apresenta como característica a possibilidade de múltiplas formas de representação. São palavras envolvendo as letras que representam o som /s/ (s, ss, c, sc, ç, sc ,x, z), o som de /z/ (z, s, x), o som /ʃ/ (x, ch), o som /ʒ/ de (j, g), o som /k/ (c, q, k), as letras m e n em final de sílabas (representando as vogais nasais), o uso da letra g (que pode ter os sons de /ʒ/ e /g/, e o uso da letra C (escrevendo os sons /k/ e /s/) (ZORZI, 1997, p. 40).

Tais trocas estão diretamente ligadas ao apoio que o aluno encontra na oralidade, pois, no momento da escrita, muitas vezes o aluno se pauta no conhecimento prévio que possui sobre a palavra.

Durante o desenvolvimento das atividades de coleta para a pesquisa, observou-se que o mesmo aluno registrou a mesma palavra de até três formas diferentes, como é o caso da palavra CARROÇA, que apresentou múltiplas grafias. Essa alternância na grafia pode ser associada às dúvidas que os alunos ainda possuem quanto ao registro de algumas palavras, devido à influência da oralidade e as múltiplas possibilidades de representação de um mesmo som, nesse caso do Ç/S/SS e SC.

4.2.4 Ditado de imagens

A atividade número quatro tratava-se de um ditado de imagens, o qual foi aplicado aos 24 alunos da turma. Aas palavras com R no início da palavra, como: RÉGUA, ROBÔ e ROSA apresentaram desvios ortográficos, porém, nenhum quanto à grafia do R. A palavra CARRUAGEM também aparece com variações na grafia de vários alunos, porém, apenas 4 alunos apresentaram desvios quanto à representação do RR dessa palavra.

Quadro 44 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

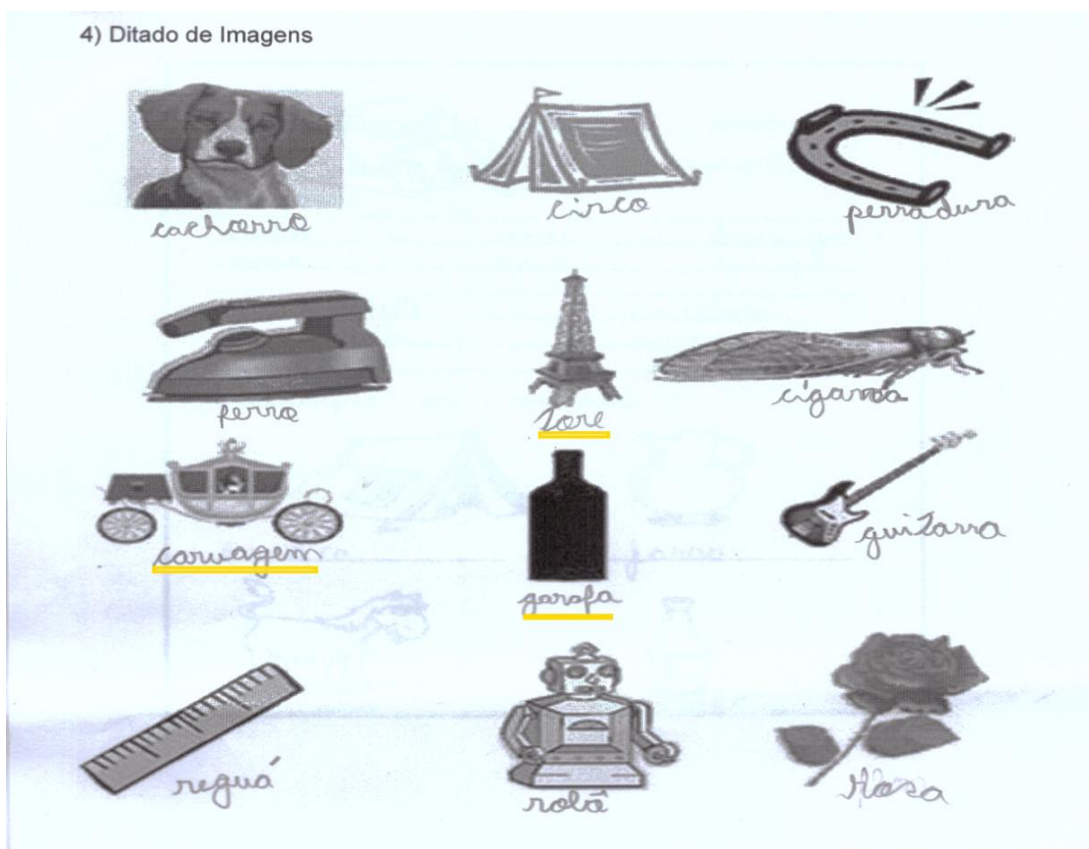
Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Cachorro	Cachorro/cacoro	6
Barraca	Baraca	4
Ferradura	Ferradura/veradura/fera dura/ ferramenta	6
Ferro	Fero/ passador	8

Torre	Tore	6
Cigarra	Siguarra/sigara/cigara/besorro/barrata	9
Carruagem	Carroajem/carosa/carriage/carro/carruagem/ carroda/carrosa/carroagem	4
Garrafa	Garafa/carrafa	12
Guitarra	Quitara/gitara/gutara/guitara	12

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

Por se tratar de um ditado de imagens, foram encontrados registros distintos para uma mesma palavra, como: FLOR para ROSA, TENDA para BARRACA, PASSADOR para FERRO DE PASSAR, BARATA para CIGARRA etc. Nessa atividade, foi catalogado um fenômeno da hipersegmentação¹⁰ na palavra CARRUAGEM, que foi grafada por um aluno como CARRO AGEM, o mesmo processo foi encontrado no registro da palavra FERRADURA que aparece grafada como FERRA DURA.

Figura 31 - Produção escrita – Aluno D



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 45 - Transcrição do texto do aluno

¹⁰ Trataremos a Hipersegmentação como separações além das previstas pela ortografia convencional.

cachorro – circo- perradura
ferro – Tore – cigarra
caruagem – garafa – guitarra
reguá – robô - rosa

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 32 - Produção escrita – Aluno E



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 46 - Transcrição do texto do aluno

cachoro – tenda – feradura
fero de passar roupa- toremfel- sigara
caro agem – garafa- guitarra
regua- robo – rosa ou flor

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Nesta atividade, chama a atenção a grafia de palavras como GARRAFA e GUITARRA, que aparecem grafadas repetidas vezes com apenas um R, que evidenciam a influência da oralidade na grafia da vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais, no tocante às línguas de imigração, além das trocas de G por C na grafia da palavra GARRAFA. A palavra CACHORRO foi registrada pela mesma quantidade de alunos, porém, seu registro com desvio ortográfico foi menor se comparado com as palavras GUITARRA e GARRAFA.

A palavra CACHORRO, também aparece com desvios quanto a sua grafia, sendo que em atividades anteriores, as incidências de desvio dessa palavra eram menores. Já a palavra CHARRETE manteve-se assim como na atividade anterior, com índices que podem ser considerados baixos de desvios.

4.2.5 Reflexão sobre o som da vibrante e da alveolar

A atividade cinco solicitava que os alunos preenchessem os espaços das palavras com RR ou R. Algumas representações chamaram a atenção, como a palavra ROLO que foi grafada como RROLO, cabe ainda, ressaltar que a palavra REDE não apresentou desvios. Outro ponto que chama a atenção é a grande quantidade de palavras comuns no dia a dia dos alunos que apresentaram o fenômeno de hipercorreção.

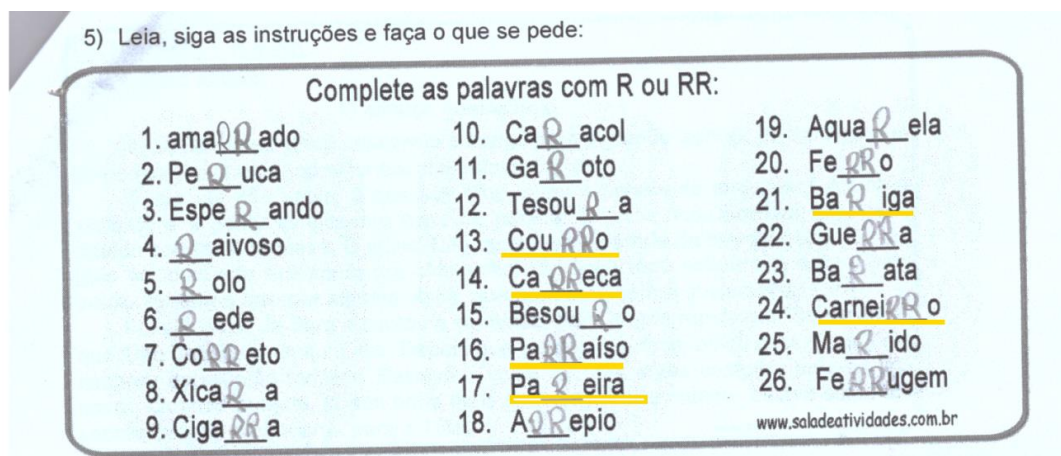
Quadro 47 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Amarrado	Amarado	10
Correto	coreto	7
Cigarra	Cigara	5
Parreira	Pareira	9
Arrepio	Arepio	14
Ferro	fero	2
Barriga	Bariga	13
Guerra	Guera	6
Ferrugem	Ferugem	9

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

Para a apresentação dos dados coletados, dividimos em representação por apenas um R e hipercorreção:

Figura 33 - Produção escrita – Aluno C



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 48 - Transcrição do texto do aluno

1. Amarrado	10. Caracol	19. Aquarela
2. Peruca	11. Garoto	20. Ferro
3. Esperando	12. Tesoura	21. Bariga
4. Raivoso	13. Courro	22. Guerra
5. Rolo	14. Carreca	23. Barata
6. Rede	15. Besouro	24. Carneiro
7. Correto	16. Parraíso	25. Marido
8. Xícara	17. Pareira	26. Ferrugem
9. Cigarra	18. Arrepio	

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Sobre essas ocorrências de registro, na nossa região elas são consideradas frequentes, devido à colonização por italianos e alemães, que mantém vivas as marcas dialetais. Silva (2001) apud Romanino (2016), afirma que:

[...] o falante de descendentes italianos [...] que diz tera em lugar de terra por exemplo, está pondo em prática um processo de interferência fonética. Ele transfere para o português a vibrante simples usada na variedade do italiano, deixando de fazer a distinção com a correspondente vibrante múltipla, que goza de status fonêmico no português (SILVA, 2001 apud ROMANINO, 2016, p. 114).

As interferências fonéticas são comuns na representação escrita dos alunos participantes da pesquisa, já que muitos convivem com familiares que descendentes de alemães e italianos.

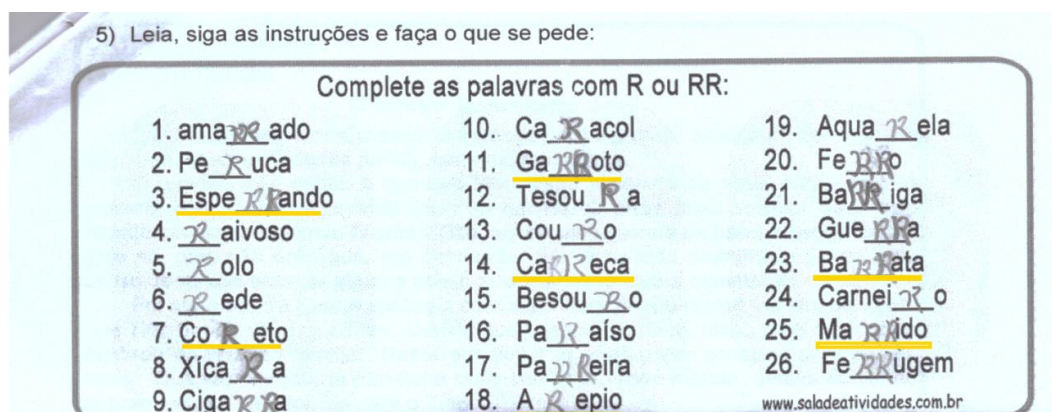
Quadro 49 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Peruca	Perruca	4
Esperando	Esperrando	3
Raivoso/Rolo	Rraivoso/Rrolo	1
Caracol	Carracol	1
Xícara	Xícarra	3
Garoto	Garroto	3
Tesoura	Tesourra	5
Couro	Courro	4
Besouro	Besourro	4
Paraíso	Parraíso	4
Aquarela	Aquarela	1
Barata	Barrata	5
Carneiro	Carneirro	3
Marido	Marrido	4

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

A grande incidência de hipercorreção chama a atenção no desenvolvimento dessa atividade. As palavras utilizadas, em sua grande maioria, fazem parte do vocabulário diário dos alunos. Por se tratarem de palavras consideradas comuns no seu cotidiano, a grande incidência de hipercorreção apresenta-se como insegurança para a representação escrita, já que muitos alunos ainda tomam a oralidade como aporte seguro na hora de escrever.

Figura 34 - Produção escrita – Aluno F



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 50 - Transcrição do texto do aluno

1. Amarrado	10. Caracol	19. Aquarela
2. Peruca	11. Garoto	20. Ferro
3. Esperrando	12. Tesoura	21. Barriga
4. Raivoso	13. Couro	22. Guerra
5. Rolo	14. Carreca	23. Barrata
6. Rede	15. Besouro	24. Carneiro
7. Coreto	16. Paraíso	25. Marrido
8. Xícara	17. Parreira	26. Ferrugem
9. Cigarra	18. Arepio	

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Além da hipercorreção, é possível observar os desvios quanto à representação da fricativa velar e da vibrante alveolar entre vogais em palavras como: ARREPIO e BARRIGA, que apresentaram índices significativos de grafia com desvios.

É importante salientar que, por se tratar de uma atividade para completar com R ou RR, muitos alunos acabavam completando e não retomavam a palavra para fazer a leitura, com o intuito de serem os primeiros a terminar a atividade. Acredita-se que o desenvolvimento da consciência fonológica e o registro gráfico da fricativa alveolar dependa de um processo de reflexões sobre fala e escrita.

4.2.6 Ditado de figuras

Na atividade seis, os alunos deveriam registrar os nomes das figuras após terem visto, lido e repetido palavras com a grafia de RR apresentadas na primeira parte da atividade.

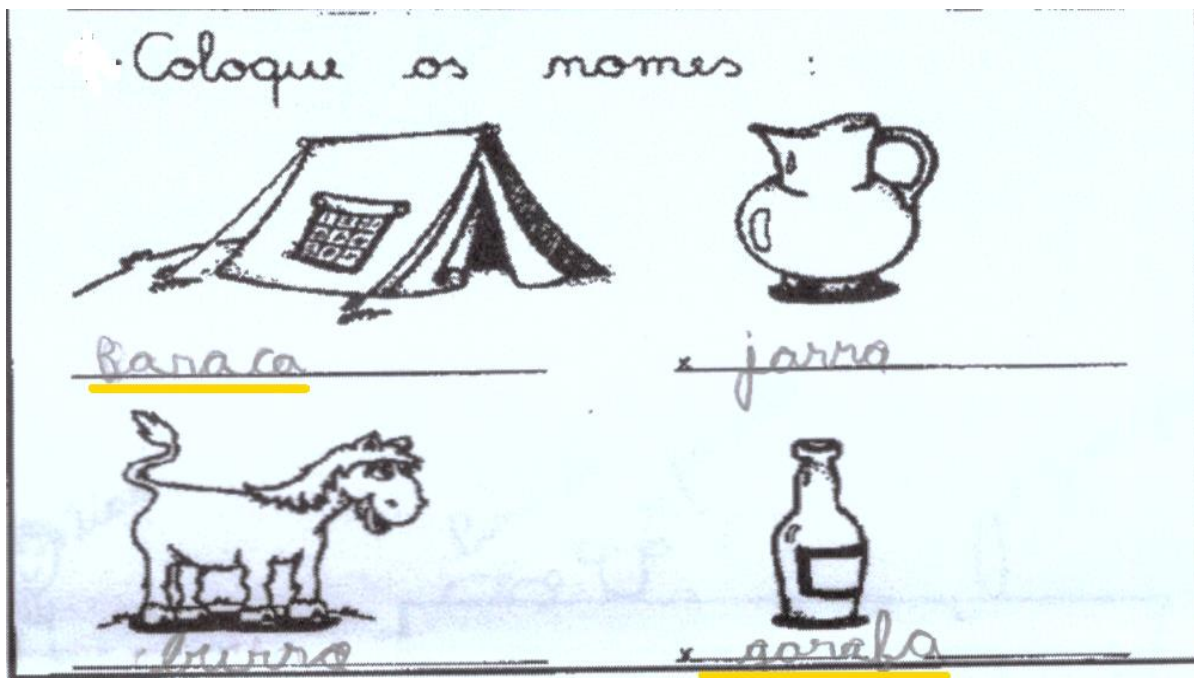
Quadro 51 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Barraca	Baraca/barraga	6
Jarra	Jara/gara/jarro	5
Burro	Buro	2
Garrafa	Garafa/garrava/garrfa/carrafa/carafa	9

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

São passíveis de observação, diversas variações, dentre as quais, variações de registro de palavras que os alunos identificaram: TENDA para BARRACA, VIDRO para GARRAFA, CAVALO para BURRO e as variações da palavra JARRO/JARRA, além das variações quanto à grafia da fricativa velar e da vibrante alveolar.

Figura 35 - Produção escrita – Aluno D



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 52 - Transcrição do texto do aluno

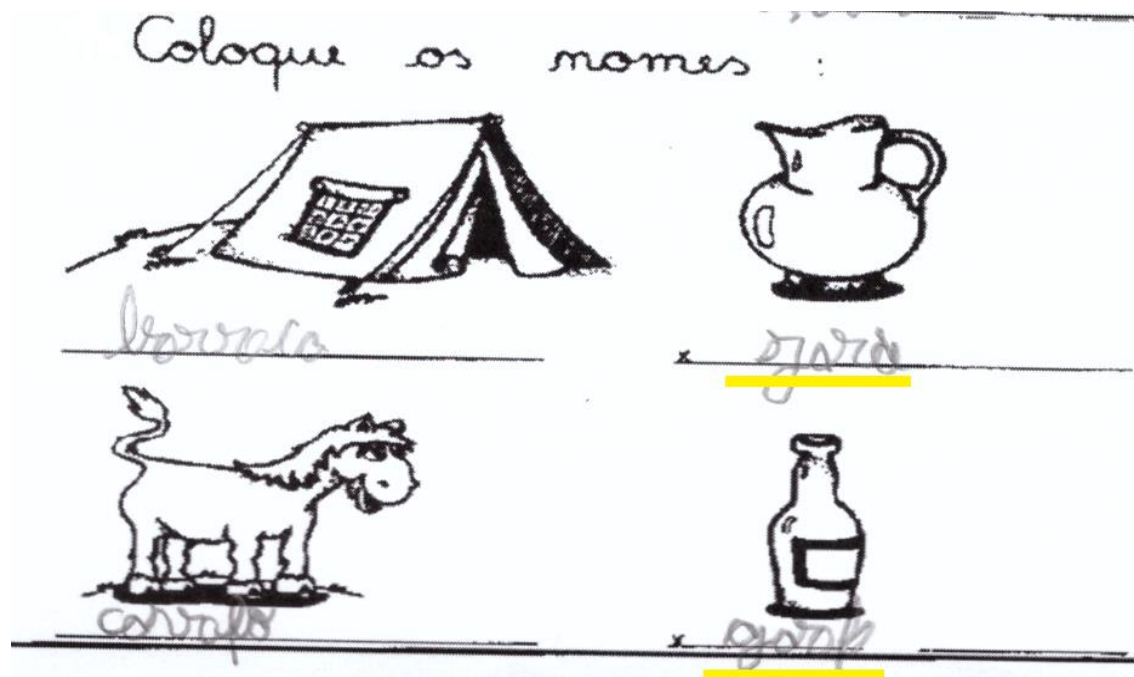
Baraca – jarra

burro – garafa

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Neste exemplo, observa-se que nas palavras com duas sílabas, a realização do fonema e seu registro gráfico parecem mais perceptíveis ao aluno, enquanto nas palavras trissílabas, a realização da fricativa se dissolve entre os outros fonemas.

Figura 36 - Produção escrita – Aluno E



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 53 - Transcrição do texto do aluno

barraca – Jara

cavafo – garafa

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

A palavra BARRACA foi grafada corretamente por 15 alunos, 5 alunos grafaram a palavra com apenas um R, e dois alunos apresentaram a palavra como: BARRAGA e CABANA. A palavra JARRA foi grafada corretamente por 16 alunos, 4 escreveram com apenas um R e dois apresentaram variações como: BULEM e GARA.

Desvios envolvendo as representações múltiplas de um mesmo som são comuns, conforme aparecem na grafia dos alunos quando grafam GARA para JARRA, ou quanto ao uso da letra R. Zorzi (1997, p. 40) ressalta que:

Grande número de fonemas com diversas possibilidades de grafia e alta incidência dos mesmos nas palavras da língua pode estar contribuindo para a elevada frequência observada de alterações. Tais fatos parecem tornar esses aspectos da escrita como de difícil apreensão por parte dos aprendizes que devem decidir, dentre as possibilidades de representação, qual a letra deve ser usada naquele momento particular. Acrescente-se, ainda, que não há regras gerais que deem conta de quando é que deve ser usada uma letra ou outra (ZORZI, 1997, p. 40).

Nesta atividade também nota-se a grafia da palavra BURRO com duas incidências de grafia com um R só, 8 alunos que identificaram a figura como cavalo e 15 que grafaram corretamente. Com a palavra GARRAFA foi possível notar a grafia correta de 11 alunos, 9 que grafaram com apenas um R, e 3 alunos que apresentaram os seguintes desvios: GARRFA, GARRAVA, CARRAFA e CARAFA.

Sobre as trocas encontradas nos registros dos alunos, de surdas por sonoras, Zorzi (2008, p. 03) afirma que

As alterações ortográficas consideradas como “trocas surdas / sonoras” dizem respeito às palavras que apresentam substituições entre as letras que grafam tais consoantes: p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g e o conjunto de letras que representam o fonema /s/ quando trocadas por aquelas referentes ao som /z/ (ZORZI, 2008, p. 03).

As trocas de surdas por sonoras são comumente encontradas nos registros dos alunos que participam da pesquisa e, segundo Zorzi (1997), essas trocas ocorrem devido ao apoio que os alunos encontram na oralidade.

4.2.7 Escrita dirigida

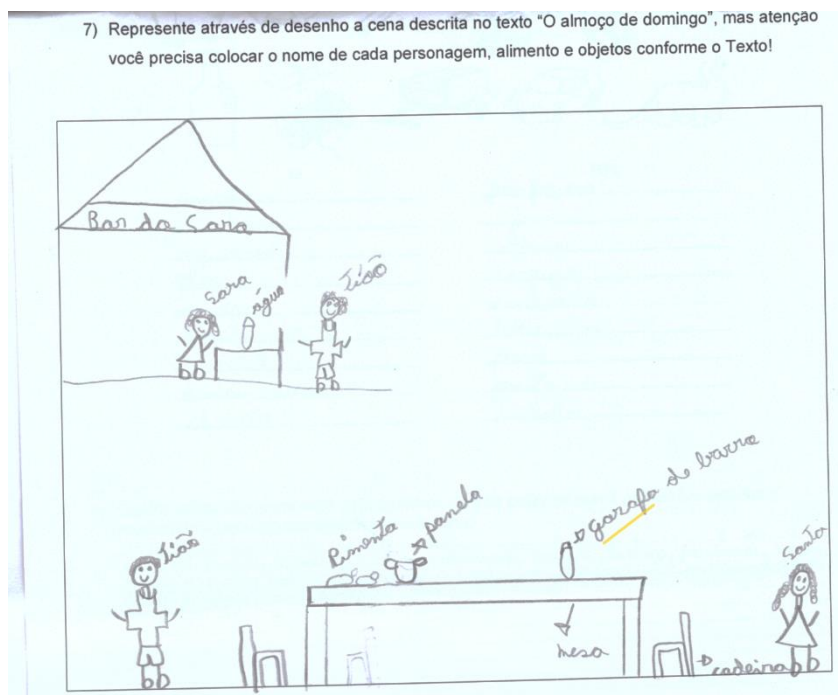
Para a realização da atividade sete, os alunos deveriam fazer a leitura de um texto chamado: “Almoço de domingo”. A professora interpretou o texto com os alunos e eles deveriam o representar, por meio de desenho, identificando cada elemento do desenho que continham palavras como: CHIMARRÃO, BARRO, JARRO e nomes dos personagens, como SARA, por exemplo.

Quadro 54 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram Grafadas	Nº de ocorrências
Barro	Baro	1
Macarrão	Macarão	1
Chimarrão	Chimarão	1
Arroz	Arroz	0
Sara (Substantivo próprio)	Sarra	1
Garrafa	Garafa	1

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

Figura 37 - Produção escrita – Aluno D



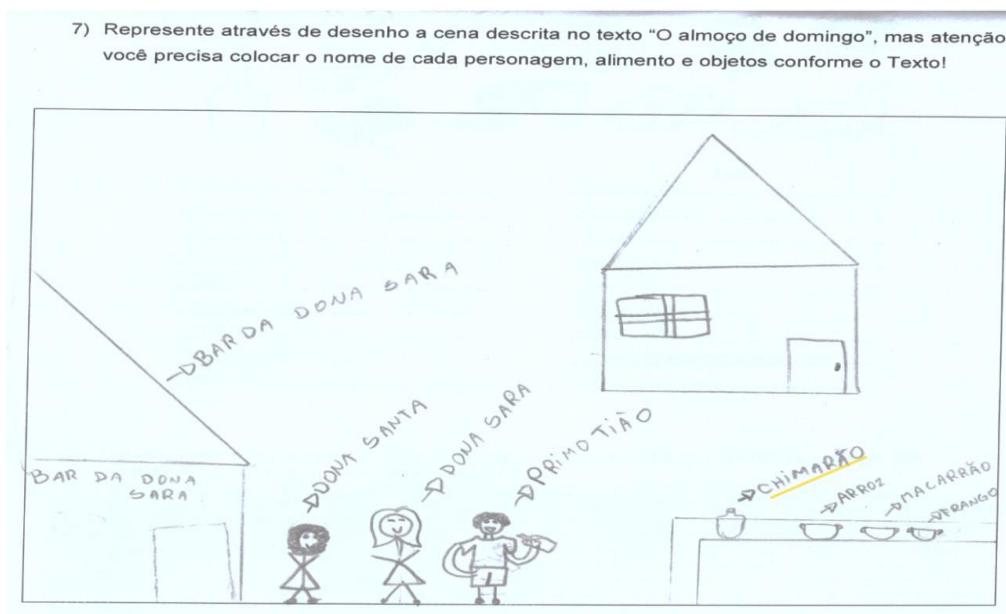
Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 55 - Transcrição do texto do aluno

Bar da Sara – Sara – água – Tião – Pimenta – panela – garafa de barro – mesa – cadeira – Santa

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 38 - Produção escrita – Aluno H



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 56 - Transcrição do texto do aluno

BAR DA DONA SARA – DONA SANTA – DONA SARA – PRIMO TIÃO –
CHIMARRÃO – ARROZ- MACARRÃO – FRANGO.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 39 - Produção escrita – Aluno I

7) Represente através de desenho a cena descrita no texto “O almoço de domingo”, mas atenção você precisa colocar o nome de cada personagem, alimento e objetos conforme o Texto!



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 57 - Transcrição do texto do aluno

Bar da sarra

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Nessa atividade, foi possível notar que quase todos os alunos que grafaram as palavras: MACARRÃO e ARROZ utilizaram o RR na grafia, e apenas um aluno grafou MACARRÃO com um R, esse mesmo aluno grafou ARROZ com RR. Já a palavra BARRO, apareceu com RR e com apenas um R; houve ainda a hipercorreção da palavra SARA (nome de pessoa), grafada com RR, a palavra CHIMARRÃO foi grafada uma única vez, e com apenas um R, sendo essa, uma bebida típica da região dos alunos pesquisados.

4.2.8 Consciência fonológica e escrita

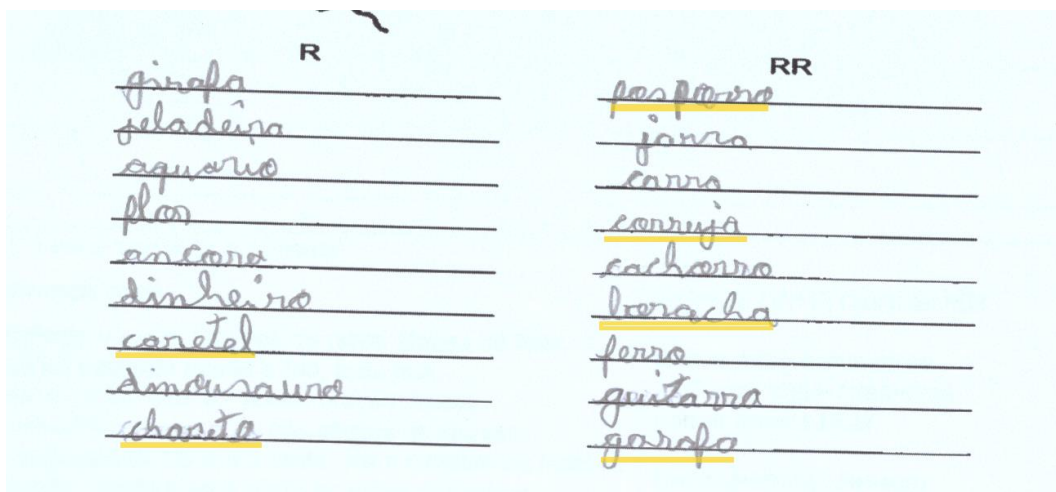
A atividade oito pedia para que os alunos organizassem o nome das figuras apresentadas conforme a sua grafia, em uma coluna palavras com um R e na outra coluna palavras escritas com RR.

Quadro 58 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Garrafa	Garafa	6
Cachorro	Cacoro	1
Borracha	Boracha/borraja	3
Carretel	Rolo/carete/carotel/carritel/carretel/caretéu/carretal/ Careti/ratel/carreteu	10
Ferro	Fero/passador	3
Jarra	Jara/jaro/vidro	2
Carroça	Caretinha/caroça/carrosa/chareta/carruagem/jarrete/charrete	4
Guitarra	Quitara/guitarra/gitara/gitarra	5

Fonte: produções escritas do 5º ano (2018)

Figura 40 - Produção escrita – Aluno D



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 59 - Transcrição do texto do aluno

girafa	fosforro
jeladeira	jarra
aquario	carro
flor	corruja
ancora	cachorro
dinheiro	boracha
caretel	ferro
dinosauro	guitarra
charrete	garafa

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

É possível observar, nessa atividade, diversos desvios ortográficos. Quanto à grafia do R e do RR nota-se que, apenas as palavras: AQUÁRIO e CARRO não apresentaram desvios na escrita, sendo ambas grafadas com a representação da fricativa velar e da vibrante alveolar, contudo, outras palavras apresentaram o fenômeno de hipercorreção, como foi o caso de: GELADEIRA, CORUJA e FÓSFORO, além de apresentarem variação quanto a outros aspectos ortográficos, tais como a troca de surdas por sonoras.

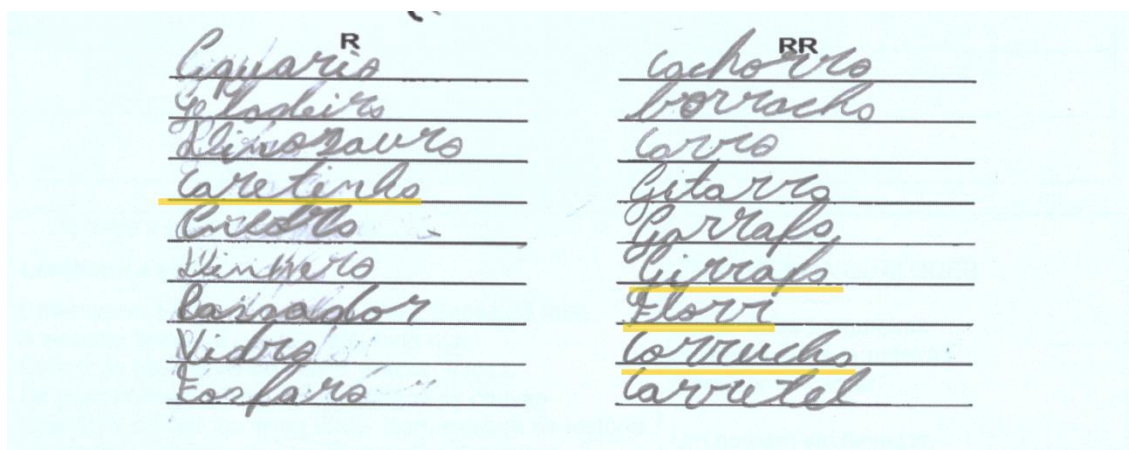
Abaixo temos o registro das grafias das palavras escritas na atividade, são notáveis os desvios de palavras como: CORUJA e GELADEIRA, as quais apresentaram grande número de grafias com desvios.

Quadro 60 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Coruja	Coruga/curuja/corrucha/corruja/caruja	3
Geladeira	jeladeira/gelateira/geladeirra/geladera	1
Âncora	Ancoro/ancorra	3
Fósforo	Fosfuro/fosforro/fosfaro/fosvoro	6
Dinheiro	Dinhirro/dinhiro/ dinheiro/dinheirro	3
Girafa	Girrafa/cirafa/grafa/sirafa	3
Girassol	Girrasol/girassol/jirasol/girrassol	5
Flor	Florr	6
Dinossauro	Dinosaurro, dinosauro	6

Fonte: produções do 5º ano (2018)

Figura 41 - Produção escrita – Aluno G



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 61 - Transcrição do texto do aluno

Aquario	cachorro
Geladeira	borracha
Dinosaurio	guitarra
Caretinha	Garrafa
Dinheiro	Girrafa
Passador	Florr
Vidro	Corrucha
Fosforo	Carretel

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

A grande incidência de hipercorreção, exposta no gráfico, chama a atenção, principalmente, para a variação da figura do girassol, identificada por um aluno como uma flor e sendo grafada com RR (Florr).

Na atividade nove, os alunos observavam as dicas e figuras mostradas pela professora e deveriam fazer o registro das seguintes palavras: GRAMA, BURRO, AQUÁRIO, RIO, DINOSSAURO, CORUJA, BARRACA, FÓSFORO, ROSA, RELÓGIO, PRETO, LIVRO, GELADEIRA, CALENDÁRIO, REFRIGERANTE, GARRAFINHA, BANDEIRA, FERRADURA, RICA, PRESÉPIO, CARECA, TESOURA, CACHORRO, CARIOCA, FERRUGEM, FERIDA, ARROZ, BORRACHA E CARROÇA.

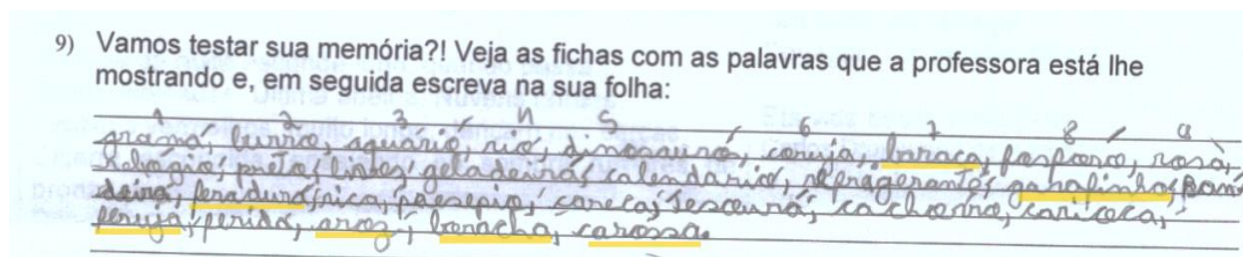
Quadro 62 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Burro	Buro	6
Barraca	Baraca/paraca	6
Garrafinha	Garafinha	12
Ferradura	Feradura	6
Cachorro	Cacoro/cachorro	3
Ferrugem	Ferugemferuze/feruge/feruja/feruje/enferruja/feruga	10
Arroz	Aroz/ arois,	4
Borracha	Boracha/boraca/borraja	6
Carroça	Carossa/carosa/carocha	9

Fonte: Produções escritas do 5º ano (2018)

Os desvios ortográficos foram catalogados quanto à representação da vibrante alveolar e da fricativa velar, conforme a tabela abaixo:

Figura 42 - Produção escrita – Aluno D



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 63 - Transcrição do texto do aluno

grama, burro, aquário, rio, dinossauros, coruja, baraca, fosforo, rosa, relógio, preto, livros, geladeira, calendário, refrigerante, garafinha, bandeira, feradura, rica, presepio, careca, Tesoura, cachorro, carioca, feruja, ferida, aroz, boracha, carossa.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

A palavra GARRAFINHA, que é comumente utilizada pelos alunos em sala, por se tratar de um utensílio que a grande maioria dos alunos possui para armazenar a água consumida no decorrer das aulas, apresentou o maior índice de variação, seguida da palavra FERRUGEM, que é pouco utilizada nos diálogos cotidianos dos alunos. Já as palavras CACHORRO E ARROZ surpreendem pelo baixo índice de desvios na escrita, sendo que a palavra CACHORRO não segue uma linearidade, já que em algumas atividades, apresentou-se a grafia da palavra com altos índices de desvios em outras atividades baixos índices.

Em comparação com atividades anteriores, a representação da palavra CARROÇA também apresenta discrepância, já que em algumas atividades aparece com grande incidência de variação quanto à fricativa velar e a vibrante alveolar entre vogais e, em outras atividades, essa incidência diminui.

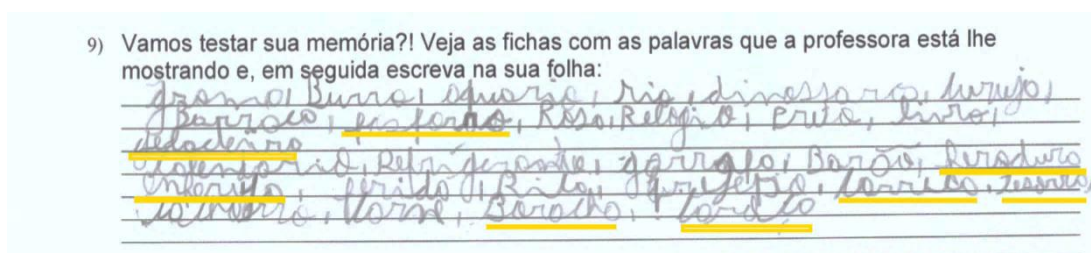
Quadro 64 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Dinossauro	Dinossauros	1
Coruja	Curruja	1

Fósforo	Fosforro	3
Livro	Tarefa	1
Careca	Carreca	1
Tesoura	Tessorra	1
Carioca	Carioca	1
Ferida	Ferrida	1

Fonte: Produções escritas do 5º ano (2018)

Figura 43 - Produção escrita – Aluno I



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 65 - Transcrição do texto do aluno

grama, Burro, aquario, rio, dinossauro, curuja,
 Barraca, **fesforro**, Rosa, Relogio, Preto, livro,
geladerra
 calendario, refrigerante, garrafa, Barão, **ferodura**,
enferuja, ferida, Bico, prejopo, **carreca**, **tesorra**,
 cachorro, Varne, **Boracha**, **caroça**

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Nessa atividade, o fenômeno de hipercorreção também chamou a atenção, além das trocas de letras que possuem mais de um som, evidenciando a influência da oralidade no momento de realizar a grafia das palavras.

A atividade onze pedia para os alunos recortarem as figuras (burro e partes de uma carroça), montarem e descreverem, passo a passo, dando instruções de montagem do burro e da carroça.

Com essa atividade, destacam-se os desvios de palavras como: CARROÇA, ERRADO, MARROM, CHARRETE e BURRO. Além da grafia de RR, com apenas um R, outros desvios forma notados, como na palavra CARROÇA, que apareceu grafada das seguintes formas: CAROCA, CAROÇA, CARROSA E CAROSA.

Quadro 66 - Registro das grafias para as palavras com a vibrante alveolar e a fricativa velar entre vogais

Palavras	Como foram grafadas	Nº de ocorrências
Carroça	Carrosa/carosa/carossa/caroça/caroça/carroca/karosa/carçoça	6
Errado	Erado	1
Marrom	Marom	3
Charrete	Charete	1
Burro	Buro	4

Fonte: Produções escritas do 5º ano (2018)

A figura abaixo expõe os resultados da aplicação:

Figura 44 - Produção escrita – Aluno H

1 -> PINTAR COM AS CORES QUE VOCÊ QUISER O BURRO E A CAROÇA, OBS: CUIDADO PARA NÃO PINTAR MUITO FORTE PARA NÃO APAGAR AS MARCAÇÕES.
 2 -> DEPOIS QUE PINTOU O BURRO E A CAROÇA RECORTAR O BURRO E A CAROÇA, OBS: CUIDADO PARA NÃO CORTAR ERADO.
 3 -> DEPOIS QUE RECORTOU, MONTE O BURRO E A CAROÇA, OBS: COM ATENÇÃO.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 67 - Transcrição do texto do aluno

1- PINTAR COM AS CORES QUE VOCÊ QUISER O BURRO E A CAROÇA. OBS: CUIDADO PARA NÃO PINTAR MUITO FORTE PARA NÃO APAGAR AS MARCAÇÕES.
 2- DEPOIS QUE PINTOU O BURRO E A CAROÇA RECORTAR O BURRO E A CAROÇA. OBS: CUIDADO PARA NÃO CORTAR ERADO.
 3- DEPOIS QUE RECORTOU, MONTE O BURRO E A CAROÇA. OBS: COM ATENÇÃO.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Figura 45 - Produção escrita – Aluno A

1) Pintar o burro e a carroça seguindo as instruções.
 2) Recortar com o cortador de linha o burro e a carroça.
 3) Colar e montar o burro e a carroça.
 4) Montar.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 68 - Transcrição do texto do aluno

instruções
1) Pintar o bu ro e a carrosa de marom .
2) Recortar e nos pontilhados dobrar o bu ro e a carroça.
3) Colar e montar o bu ro e a carosa .
4) E brincar.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Com a aplicação desta atividade, foi possível notar a insegurança quanto à grafia das palavras: BURRO e CARROÇA, as quais apresentaram índices considerados altos de incidência de desvios, tendo em vista que se trata de uma turma de quinto ano.

A grande incidência de desvios da palavra CARROÇA chama a atenção, principalmente pelo uso da consoante K para representar a sílaba CA, demonstrando insegurança e pouco conhecimento linguístico.

4.3 Considerações gerais sobre os registros

A partir do *corpus* da pesquisa e análise dos resultados, constatou-se que há, nos registros gráficos dos alunos, de ambas as turmas pesquisadas, incidências de transposição da fala para a escrita, e a premente necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica a partir de um trabalho contínuo com atividades sistematizadas.

Nas representações dos alunos do segundo ano, observamos que são comuns registros gráficos de palavras como: BARRIGA, CORREDOR, ESBORRACHA, CACHORRO, BURRO, CARRO (automóvel), MORAR e CARROCINHA com apenas um R, tal qual a fricativa velar ou vibrante múltipla é realizada na fala dos alunos e da comunidade, inclusive da própria docente. Segundo Busse (2015), a realização do rótico como tepe, em todos os contextos, não sofre avaliação na comunidade de fala, pois sua realização independe do grau de escolaridade. Essa realidade leva os alunos a, seguramente, não considerarem o dígrafo para grafar a fricativa velar entre vogais, por exemplo.

Na turma de quinto ano, palavras como: MARROM, BURRO, CARROÇA, BORRACHA, CACHORRO e TERRA também aparecem grafadas com apenas um R, evidenciando que a consciência fonológica que deveria ter sido ampliada no terceiro, quarto e quinto ano, ainda necessita de atividades contínuas e específicas, pois muitos dos desvios catalogados na turma do segundo ano ainda prevalecem até o quinto ano. Destaca-se a ineficiência da leitura e da criação de uma memória ortográfica, que sobreporia à fala, conforme Busse (2015).

Em contrapartida, notamos que no segundo ano, o fenômeno de hipercorreção aparece nos registros gráficos de alguns alunos, os quais registraram palavras como: BARATA e TOURO com RR, o que demonstra insegurança no registro, mas sugere que alguns alunos já se deram conta de que há outras formas de registrar a mesma palavra com sons diferentes.

Vale ressaltar ainda, que palavras como ARROZ foram grafadas com RR e a palavra ROLOU foi grafada com RR, evidenciando que as diferenças sonoras já estão mais perceptíveis para alguns alunos, além, é claro, daqueles que não apresentaram desvios.

Com a turma do quinto ano, os registros com hipercorreção foram muito significativos, havendo ainda o registro da palavra ROLO com RR. A generalização da regra na representação gráfica, sem considerar a fala, como, por exemplo BARRATA, por BARATA, pode indicar a compreensão parcial do fonema. Acreditamos que, nesse momento, o professor deva estar preocupado em desenvolver atividades mais sistemáticas.

Foi possível notar também, que palavras que possuem dígrafo como CARRO (automóvel), CARRINHO (brinquedo), MORO (morar) e MURO (construção) tiveram os seus significados ignorados, sendo representados como: CARO, CARINHO, MORRO e MURRO, evidenciando a necessidade de atividades sistematizadas que desenvolvam a consciência fonológica e as diferenças de grafia e significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho parte de uma preocupação com as dificuldades gráfico-ortográficas de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, a qual representa a verdadeira face do ensino com suas dificuldades e sucessos, tal qual é o cenário atual de uma escola pública.

Desde muito pequena, assim que ingressei na escola, me deparei com um fenômeno que os professores insistiam em chamar de erro. Por ter nascido e crescido na zona rural e ser descendente alemã, a realização da fricativa velar como tepe, para mim, sempre foi muito natural, até sofrer tamanha repreensão a ponto de evitar palavras que denunciassem tal desvio. Na medida em que fui crescendo e ingressei na graduação, no ano de 2010, percebi que esse fenômeno fazia parte do meu contexto histórico e social, percebi também que eu poderia entendê-lo, conhecê-lo e torná-lo meu objeto de estudo, surgiu aí uma paixão pela sociolinguística.

Com o trabalho em sala de aula, o objetivo de desbravar novos horizontes a partir da língua portuguesa, foi aumentando. Era preciso agora, entender como os desvios, até então considerados erros por muitos colegas professores, se formavam, e qual o tratamento adequado para eles. Com as aulas do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no ano de 2017, e as valiosas contribuições dos docentes do curso, tive a definição do meu objeto de estudo, a representação gráfica da fricativa velar e vibrante alveolar em início de palavra entre vogais.

Os participantes da pesquisa foram, em parte, meus próprios alunos, e era possível notar que muitos deles carregavam consigo as marcas de oralidade e a transposição para a escrita, gerando dificuldades de representação.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa, encontra-se na fala, a realização da fricativa velar, pois a comunidade é formada, em grande parte, por descendentes de alemães e italianos. Com a presente pesquisa pode-se constatar que, na escrita, a ausência de um trabalho com a consciência fonológica coloca os alunos diante de dúvidas e hipercorreções, principalmente, no que se refere ao registro grafemático da fricativa velar e da vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais.

Tendo em vista as pesquisas bibliográficas já realizadas e os resultados obtidos por meio da observação de registros escritos dos discentes do Ensino

Fundamental, constata-se a ocorrência de desvios ortográficos quanto à representação da fricativa velar e da vibrante alveolar, em início de palavra e entre vogais, constata-se também, grande ocorrência do fenômeno de hipercorreção que é uma característica própria das regiões que recebem imigrantes alemães e italianos, por exemplo.

No decorrer deste trabalho, logrou-se de um aprofundamento dos estudos sobre os processos fonológicos da língua portuguesa, tendo em vista os contextos de contato do português com dialetos da língua alemã e a língua espanhola no Sudoeste do Paraná, principalmente no que se refere à fricativa velar e à vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais.

São descritos, ao longo desse estudo, os processos fonológicos registrados na escrita de alunos do segundo e do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, a partir da relação com os traços linguísticos da comunidade de fala dos alunos, no registro da fricativa velar e da vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais, partindo da aplicação de uma unidade didática.

Nota-se que a fala ainda se apresenta como um norte seguro no momento da escrita e, foram encontrados, ao longo da pesquisa, registros que expressavam claramente as dúvidas quanto a sua representação, palavras que ora eram grafadas com apenas um R, outrora haviam sido grafadas com RR e vice-versa. Foi possível notar ainda, durante a coleta, que palavras de origem espanhola como CERRO (morro) também podem ter influenciado nos registros gráficos dos alunos.

Os resultados da aplicação da unidade didática foram analisados com sistematizações sobre consciência fonológica e representação gráfica da fricativa velar e vibrante alveolar em início de palavra e entre vogais, considerando o contexto e a comunidade de fala dos alunos, conhecendo um pouco mais sobre seu contexto histórico e cultural, a partir de um questionário que foi respondido com a ajuda dos familiares.

A partir do questionário aplicado, foi possível constatar que a grande maioria dos alunos do quinto ano é de origem alemã e italiana, com pais que possuem como segunda língua o dialeto italiano e o alemão. Inferimos ainda, que foi justamente com a turma de quinto ano a maior incidência do fenômeno de hipercorreção, demonstrando que, apesar da influência que as línguas de imigração exercem, podemos afirmar que há um movimento de ampliação da sua consciência fonológica, assim como apresentam também alguns alunos do segundo ano.

O caminho a ser percorrido ainda é longo, porém, contempla expectativas positivas, tendo em vista as contribuições que este estudo poderá oferecer a estudantes, docentes e comunidade escolar, pois o trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica requer um trabalho sistematizado por parte dos professores, desde o primeiro ano escolar.

É preciso que o professor seja pesquisador e busque alternativas, a partir da formação continuada na área da Linguística ou da Linguística Aplicada, para compreender, trabalhar e buscar sanar os desvios de escrita sem que os alunos se sintam intimidados pela sua própria língua e impulsionados a negar suas próprias origens.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; SANDALO, Maria Filomena Spatti. Os róticos revisitados. In: HORA, Dermeval da; COLLISCHONN, Gisela (Org.). **Teoria linguística: Fonologia e outros temas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 144-180.

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolingüística: parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. **Línguas de imigrantes**. Revista Ciência e Cultura, Campinas, v. 2, ano 57, p. 42-46, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação Bidialetal - O que é? É possível?** In: SEKI Lucy[org.]. Linguística indígena e educação na América Latina. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 71-88.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Métodos de Alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. Scripta, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201- 220, 1º sem. 2006.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: EdUFSC, 2006, p.267-276.

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

BUSSE, Sanimar; SELLA, Poliana; BUDKE, Ariane Bones. Língua Portuguesa, diversidade e ensino: a aquisição da escrita em contextos multilíngues. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. **A pesquisa na**

educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.155

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

_____. **Língua portuguesa, diversidade e ensino:** uma análise de contextos multilíngues. In. Anais do IV SIMELP. Goiânia, 2013.

_____. **Variação linguística e o ensino:** os desafios do ensino da língua portuguesa. In: Teresinha da Conceição Costa-Hübes. (Org.). **Práticas sociais de linguagem:** reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2015.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Ortografia na escola e na vida.** In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

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

_____. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

CAPRISTANO. Cristiane Carneiro. **Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [35]: p.171 - 193, jan-abr 2010.

CORBARI, Clarice Cristina; SELLA, Aparecida Feola. **Crenças e atitudes linguísticas no Sudoeste do Paraná: tendências de reação frente às diferentes línguas e etnias.** Estudos Linguísticos, São Paulo, 42 (1): p. 526-539, jan-abr 2013.

DIAS, Danielle Gomes; SANTOS, Shayane Ferreira dos. **O Ensino e a Aprendizagem da Ortografia.** Perspectivas online. V.3, N.9, p.165-185, 2009.

DICIONÁRIO de Português online. Dialeto. [S.n.: S.l., s.d.]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialeto/>. Acesso em: Acesso em 17 dez. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização.** 6a ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GONÇALVES, Giovana Ferreira; SILVA, Felipe Bilharva da; WEIRICH, Helena Cristina. **Produção dos Róticos Durante a Aquisição da Linguagem Escrita: A Língua de Imigração Hunsrückisch**. Revista Prolíngua – ISSN 1983 – 9979, V. 8, n. 2 - jul/dez de 2013.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Variação linguística e ensino de gramática**. Working papers em Linguística, 10 (1): Florianópolis, 2009, p. 73-91

GOUGH, P.B.; LARSON, R.C.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, p.13-36, 1995.

KATO, Mary Aizawa **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KOPSCHITZ, Lúcia X. B; MATTOS, Maria Augusta B. **A Lingüística Aplicada e a Linguística**. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas: Instituto dos Estudos da Linguagem, v. 22, p.07-23, 1993.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. Edição Revista e Atualizada. São Paulo: Ática, 2009.

LIMA, Carolina Akie Ochiai Seixas; ANDRADE, Elias Alves; OLIVEIRA, George Gleyk Max de Oliveira. **As Consoantes Geminadas Latinas no Português do Século XVIII: Uma Análise Filológica De Manuscritos**. In. Revista Philologus, Ano 18, Nº 53 – Suplemento. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago. 2012.

MAIA, Eleonora Albano da Mota. **No Reino da Fala: A Linguagem e seus Sons**. São Paulo: Ática, 1985.

MALUF, Maria Regina & BARRERA, Sylvia Domingos. **Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-Escolares**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, 10 (1)1, p.125- 145, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita**. In. MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P (Org). Fala e escrita. Belo horizonte: Autêntica. 2007.

MARTINS, Rosemari Lorenz. **Influências Interlinguísticas na Fala e na Escrita de Crianças Bilingües Falantes do Português e do Hunsrückisch: Consoantes Oclusivas, Fricativas e Róticas**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MENEZES, Priscilla Carla Silveira; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 43, n. 29, p. 58-82, maio/ago. 2012.

MIRANDA, Ana Ruth M. **A aquisição do 'r':** uma contribuição sobre seu status fonológico. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1996.

MOLLICA, Maria Cecília. A formação em linguagem. In. MOLLICA, Maria Cecília (Org.). **Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia.** São Paulo: Contexto, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. [et al]. **O letramento de sujeitos típicos e atípicos.** In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela M. (orgs). Práticas de ensino de português. São Paulo: Contexto, 2012. p. 211 – 239.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Entrevista.** Revista Práticas de Linguagem. Minas Gerais, v. 1, n. 2, jul./dez., p. 79-85, 2011.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **As relações entre a pauta sonora e a ortografia.** In: OLIVEIRA, Marco Antônio de. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: CEALE, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Língua Portuguesa (versão eletrônica). Curitiba: SEED/DEE, 2008. Disponível em: Acesso em: 27 julho 2017.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários.** Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.1, p.185-200, jan./maio, 2017.

RIBEIRO, Volney da Silva. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. **EntrePalavras**, Fortaleza - ano 1, v.1, n.1, p. 100-116, ago/dez 2011.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. **O Papel das Variáveis Linguísticas na Realização do Rótico em Falantes de Regiões de Imigração Alemã.** EntreVer, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 170-182, jul./dez. 2013.

ROMANINO, Julhana Cella. **Ensino da Ortografia:** Uma Proposta de Trabalho Reflexivo com o 7º Ano do Ensino Fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel.

ROSENBROCK, Emilia; FRITZEN, Maristela Pereira; HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. **(Inter)relações entre práticas de letramentos na escrita de narrativas em alemão e em português por crianças que vivem em contexto de alemão como língua de herança familiar.** Pandaemonium, São Paulo, v. 21, n.33, jan. abr.2018, p. 136-164.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Conhecimento para o uso e consciência metafonológica. **IV Encontro Nacional da ANPOLL-** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística, Recife-PE, 1989.

SELLA, Poliana. **Erros de Grafia em Produções de Alunos do Ensino Médio: Análise e Reflexões.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de Fronteira e Política de Línguas.** Uma História das Ideias Linguísticas. Campinas, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.

TASCA, Maria. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais:** o papel de fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-466, set/dez. 2005.

ZORZI, Jaime Luiz. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau.** 1997. 124f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253317>>. Acesso em: 19 Dez. 2018.

_____. **As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas.** Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4886/3611>> Acesso em: 19 de Dezembro de 2018.

ANEXO A

Questionário Socioeconômico e Cultural

1. Idade: _____ Anos completos	2. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
3. Naturalidade: <input type="checkbox"/> Brasileiro(a) <input type="checkbox"/> Estrangeiro(a) naturalizado(a) Qual país? _____	4. Estado de origem dos pais: _____ e Município de origem: _____
5. Em seu município de origem você morava na região: <input type="checkbox"/> Urbana (cidade) <input type="checkbox"/> Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)	6. Município em que mora hoje: _____
7. Sua casa atualmente é: <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada	8. Sua casa atualmente localiza-se na região: <input type="checkbox"/> Urbana (cidade) <input type="checkbox"/> Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
9. Com quem você mora? (múltipla escolha) <input type="checkbox"/> Pais <input type="checkbox"/> Avós <input type="checkbox"/> Tios <input type="checkbox"/> Outro _____	10. Quantos irmãos você tem? <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Um <input type="checkbox"/> Dois <input type="checkbox"/> Três <input type="checkbox"/> Quatro <input type="checkbox"/> Cinco <input type="checkbox"/> Mais. Quantos ao todo? _____
11. Além da Língua portuguesa alguém da sua família fala outra língua: <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Alemão <input type="checkbox"/> Ucraniano <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Espanhol <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ <input type="checkbox"/> Nenhuma outra.	12. Profissão A. Do pai: _____ B. Da mãe: _____
13. Os seus pais são de que origem: <input type="checkbox"/> Italiana <input type="checkbox"/> Alemã <input type="checkbox"/> Ucraniana <input type="checkbox"/> Espanhola <input type="checkbox"/> Argentina <input type="checkbox"/> Asiática <input type="checkbox"/> Africana <input type="checkbox"/> Árabe <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____	14. Qual é a renda familiar mensal média?(soma da renda de todos os moradores da casa) <input type="checkbox"/> Menos de 1 salário mínimo (até R\$937) <input type="checkbox"/> De um a dois salários mínimos (entre R\$938 e R\$1.874) <input type="checkbox"/> De dois a cinco salários mínimos (entre R\$1.875 e R\$4.935) <input type="checkbox"/> De cinco a dez salários mínimos (entre R\$4.936 e R\$9.370) <input type="checkbox"/> De dez a quinze salários mínimos (entre R\$9.371 e R\$14.055) <input type="checkbox"/> De quinze a vinte salários mínimos (entre R\$14.055 e R\$18.740) <input type="checkbox"/> Outro _____ <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar

<p>15. Ouve Rádio</p> <p><input type="checkbox"/> todos os dias <input type="checkbox"/> parte do dia <input type="checkbox"/> enquanto trabalha</p> <p><input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> o dia inteiro</p> <p><input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> enquanto viaja</p>	<p>16. Programas de Rádio Preferidos</p> <p><input type="checkbox"/> noticiário geral <input type="checkbox"/> noticiário policial</p> <p><input type="checkbox"/> outro</p> <p><input type="checkbox"/> esportes <input type="checkbox"/> música</p> <p><input type="checkbox"/> pr. religiosos <input type="checkbox"/> pr. com participação do ouvinte</p>
<p>17. Lê Jornal</p> <p><input type="checkbox"/> todos os dias <input type="checkbox"/> semanalmente</p> <p><input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> raramente</p> <p><input type="checkbox"/> nunca</p>	<p>18. Seções do jornal que gosta de ler</p> <p><input type="checkbox"/> editorial <input type="checkbox"/> pr. de cultura</p> <p><input type="checkbox"/> classificados</p> <p><input type="checkbox"/> esportes <input type="checkbox"/> política</p> <p><input type="checkbox"/> outra</p> <p><input type="checkbox"/> variedades <input type="checkbox"/> página policial</p>
<p>19. Seus pais participam de alguma entidade ou associação? (múltipla escolha)</p> <p><input type="checkbox"/> Associação de bairro ou de moradores</p> <p><input type="checkbox"/> APAC (Associação de Proteção Animal de Capanema).</p> <p><input type="checkbox"/> Clubes (Rotary, CRAC ,etc) Qual? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Associação pastoral ou eclesial</p> <p><input type="checkbox"/> Associação de pais e mestres</p> <p><input type="checkbox"/> Sindicato de trabalhadores ou patronal</p> <p><input type="checkbox"/> Partido ou associação política</p> <p><input type="checkbox"/> Organização não governamental</p> <p><input type="checkbox"/> Time de futebol ou clube esportivo</p> <p><input type="checkbox"/> Grupo de dança, música ou teatro</p> <p><input type="checkbox"/> Atividades de (assinalar):</p> <p><input type="checkbox"/> Igrejas católicas</p> <p><input type="checkbox"/> Igrejas evangélicas</p> <p><input type="checkbox"/> Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé)</p> <p><input type="checkbox"/> Outro grupo religioso. Qual? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Outros tipos de associações ou entidades. Quais? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Não participo.</p>	<p>20. Participação em diversões:</p> <p>A) Cinema: <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Quase diariamente</p> <p><input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>B) Teatro: <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Quase diariamente</p> <p><input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>C) Shows, Bailes, Festas de comunidade:</p> <p><input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Quase diariamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>D) Ir na Praça da cidade:</p> <p><input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Quase diariamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>E) Viagens turísticas: <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Quase diariamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>F) Pratica Esportes: <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> Quase diariamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca</p> <p>Se pratica quais? _____</p>
<p>20. Você conhece ou tem algum tipo de contato com moradores de outros países. Quais?</p> <p><input type="checkbox"/> Italianos</p> <p><input type="checkbox"/> Argentinos</p> <p><input type="checkbox"/> Paraguaio</p> <p><input type="checkbox"/> Alemães</p> <p><input type="checkbox"/> Ucrânios</p> <p><input type="checkbox"/> Ingleses</p> <p><input type="checkbox"/> Espanhóis</p> <p><input type="checkbox"/> Árabes</p> <p><input type="checkbox"/> Asiáticos</p> <p><input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____</p>	<p>21. Com que frequência você e seus pais vão para a Argentina ou Paraguai?</p> <p><input type="checkbox"/> Diariamente</p> <p><input type="checkbox"/> Quase diariamente</p> <p><input type="checkbox"/> Às vezes</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca fui.</p>

<p>22. Você gostaria de aprender uma nova língua. Qual?</p> <p><input type="checkbox"/> Italiano</p> <p><input type="checkbox"/> Alemão</p> <p><input type="checkbox"/> Ucraniano</p> <p><input type="checkbox"/> Inglês</p> <p><input type="checkbox"/> Espanhol</p> <p><input type="checkbox"/> Japonês</p> <p><input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Nenhuma outra.</p>	<p>23. Qual língua além do português você acredita que seria fácil de aprender:</p> <p><input type="checkbox"/> Italiano</p> <p><input type="checkbox"/> Alemão</p> <p><input type="checkbox"/> Ucraniano</p> <p><input type="checkbox"/> Inglês</p> <p><input type="checkbox"/> Espanhol</p> <p><input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Nenhuma outra.</p>
---	---

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1) Qual a sua idade?

2) Qual o seu curso de formação?

3) Em que ano você começou a atuar na profissão de professor?

4) Em que nível de ensino você atua hoje como professor?

- Ensino fundamental I
- Ensino fundamental II
- Ensino médio
- Ensino fundamental II e médio/
- Ensino superior
- Não estou atuando como professor

5) Enumere, a seguir, os elementos mais significativos na correção de texto:

- ortografia
- pontuação
- concordância verbal e nominal
- coesão
- coerência

6) Você acha que é importante que a ortografia seja ensinada na escola?

- Sim
- Não

Por quê?

7) Como você classificaria os erros ortográficos dos seus alunos?

8) Na sua opinião, as características da fala dos alunos e da comunidade interferem na aprendizagem da ortografia?

9) Assinale a alternativa que atende à sua resposta à questão: Você acredita que a criança aprende ortografia como?¹¹

- Lendo e escrevendo
- Quando o professor corrige e explica
- Com exercícios de repetição da escrita de palavras
- Somente com a leitura
- Escrevendo e realizando exercícios
- Decorando
- Errando e contando com a correção do professor
- Associando as letras com brincadeiras e músicas
- Com ditado
- Não soube responder

10) Na sua opinião, o livro didático atende ao trabalho com ortografia, considerando os erros identificados nas turmas que trabalha?

11) Como você proporia o ensino de um conteúdo de ortografia?

- A partir das produções dos alunos/assinalaria os erros
- A partir de textos
- Ditado
- Trabalharia com jogos/músicas/ desenhos/recortes de jornal
- Não sei
- Ensinaría como eu aprendi
- Repetição exaustiva da escrita de palavras
- Trabalharia a forma silábica
- A partir de palavras com sons de uma letra, mas que são escritas com outras

¹¹ Massini-Cagliari