



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES- CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS, NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

VALÉRIA CAIMI MARQUARDT

**ENTRE A FALA E A ESCRITA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O
TRABALHO COM A ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCADEL/PR
2015

VALÉRIA CAIMI MARQUARDT

**ENTRE A FALA E A ESCRITA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O
TRABALHO COM A ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação
Stricto Sensu em Letras - Nível de Mestrado
Profissional - PROFLETRAS, área de concentração
em Linguagens e Letramentos, da Universidade
Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus
de Cascavel.

Orientadora: Profa. Dra. Sanimar Busse.

CASCADEL/PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M314e

Marquardt, Valéria Caimi

Entre a fala e a escrita: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no ensino fundamental. /Valéria Caimi Marquardt.— Cascavel, 2015.

139 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sanimar Busse

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de
Mestrado Profissional

1. Fala. 2. Ortografia. 3. Variação linguística. I. Busse, Sanimar. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 372.632

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^o/965

VALÉRIA CAIMI MARQUARDT

**ENTRE A FALA E A ESCRITA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM
A ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado 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 Aparecida Feola Sella (UNIOESTE/PROFLETRAS)

1º membro titular

Profa Dra Elódia Constantino Roman (UEPG)

2º membro titular

Cascavel, agosto de 2015.

Dedico este trabalho

À minha família
Aos meus alunos

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sanimar Busse, pela orientação sábia e amiga, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, de responsabilidade e firmeza.

À Profa. Dra. Aparecida Feola Sella, pelo empenho para que o Profletras deixasse de ser um sonho. Obrigada, é uma honra tê-la em minha banca.

Às demais professoras do Programa, pelos momentos de aprendizagem que partilhamos.

À Cris, secretária do Programa, pela dedicação, paciência, compreensão e competência profissional.

À CAPES/CNPq pela concessão da bolsa durante o período de estudos, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

À Antonia e ao Luiz, colegas de trabalho e amigos, pela atenção e socorros durante a aplicação da Proposta Didática.

Aos alunos do 9º A, do ano de 2014, do Colégio Estadual José Marcondes Sobrinho, sujeitos importantíssimos deste processo de investigação, os quais, gentilmente, concordaram em participar deste projeto de pesquisa. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

À minha mãe Tereza, que, amorosamente, assumia minha casa e os cuidados com minhas filhas quando precisei ausentar-me em virtude dos estudos.

Ao meu pai Neri, que, silenciosamente, torcia por mim.

Às minhas filhas Letícia, Laís e Maria Clara, que tentaram, muitas vezes, fazer silêncio para que eu pudesse estudar. Valeu a tentativa.

Às minhas colegas do Profletras, pelo apoio nos momentos de desânimo. Em especial à Michele pelo companheirismo nos estudos, pela amizade que firmamos e, principalmente, pelo otimismo que nos impulsionava aos nossos objetivos.

Ao meu esposo Luiz, pela mão amiga, pela paciência, pela compreensão e por ser o maior incentivador da realização desse projeto.

A todos os meus colegas professores que vibraram junto comigo, impulsionaram-me, estenderam-me a mão quando precisei.

A Deus pelo dom da vida, e pela oportunidade de exercer essa profissão, que antes de tudo, é uma missão.

Ao meu amigo, Pe, José Pedro (*in memoriam*), que me ensinou a olhar para os adolescentes e jovens sempre com olhar de esperança.

MARQUARDT, Valéria Caimi. **Entre a Fala e a Escrita: Caminhos Possíveis para o Trabalho com a Ortografia no Ensino Fundamental**. 139 f. Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de apresentar reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa diante de fenômenos da variação linguística, das dificuldades dos alunos na compreensão do código escrito e da opacidade entre fala e escrita. Muitos dos problemas ortográficos, que se esperam superados por alunos nas séries finais do Ensino Fundamental, ainda persistem, comprometendo o desempenho nas operações linguísticas necessárias ao sentido e à significação da leitura e da escrita. As produções de textos de alunos do 9º ano, investigados neste trabalho, apresentam, de modo geral, dificuldades em relação ao domínio do código escrito. Segundo Busse (2013), os alunos ainda revelam hipóteses sobre regras ortográficas e de organização da escrita que comprometem o desenvolvimento do texto no nível da coesão e da coerência. Com o propósito de encontrar resposta(s) para essa problematização, propomo-nos a descrever e a analisar erros ortográficos, provenientes da relação fala e escrita, registrados em produções dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e criar uma proposta didática para tentar saná-los. Ao identificar os problemas ortográficos e analisá-los, a partir dos princípios da variação linguística e da fonologia, desenvolveu-se um roteiro de atividades de leitura, de escrita e de sistematização da língua para aplicação em sala de aula. Após a aplicação, verificaram-se os resultados, no que tange ao domínio do código. Como resultado desse processo de investigação, entendemos que é necessário tanto um trabalho sistematizado com a ortografia, a fim de corrigir problemas que se arrastam e se perpetuam na trajetória escolar dos alunos, quanto voltar-se para as questões da variação linguística e do ensino da língua pautadas numa pedagogia culturalmente sensível.

PALAVRAS-CHAVE: Fala. Escrita. Ortografia. Variação linguística.

MARQUARDT, Valéria Caimi. **Entre a Fala e a Escrita: Caminhos Possíveis para o Trabalho com a Ortografia no Ensino Fundamental**. 139 f. Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015.

ABSTRACT: This research has the aim to present reflections about the Portuguese language education from phenomena of linguistic variation, students' difficulty to comprehend the written code and the opacity between speaking and writing. Most of the orthographic problems that wait to get over for students in the final grades of Elementary School persist, committing the development in the linguistic operations needed to the sense and the signification of reading and writing. The text productions from 9th grade students searched in this work, present, in general, difficulties related to the domain of written code. Buss (2013), the students' still reveal hypothesis about orthographic mistakes, from the relation speaking and writing, registered in productions students of final grades of elementary school and to create a didactic proposal for trying to solve them. When we identify the orthographic problems and analyze them, from the principles of linguistic variation and the phonology, it was developed a script of reading activities, writing and language system, as the code domain. As a result of this investigation process, we understand that it is necessary a systematized work with orthography to correct problems that get stuck in the school trajectory of students, and a turning back to questions about linguistic variety and from language education guided in a pedagogy culturally sensitive.

KEY WORDS: Speaking. Writing. Orthography. Linguistic variation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –Santíssima Trindade da (des)educação linguística brasileira	26
--	-----------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Vogais tônicas orais	32
QUADRO 2 – Texto produzido pelo aluno 1	72
QUADRO 3 – Texto produzido pelo aluno 2	73
QUADRO 4 – Texto produzido pelo aluno 3	73
QUADRO 5 – Texto produzido pelo aluno 4	73
QUADRO 6 – Principais erros ortográficos	74
QUADRO 7 – Desvios na ortografia após a correção	76
QUADRO 8 – Desvios na acentuação das palavras.....	77
QUADRO 9 – Palavras que apresentam erros ortográficos, ou não rimam com a palavra pré-determinada	84
QUADRO 10 – Classificação dos problemas e escrita de acordo com Oliveira (2005).....	85
QUADRO 11 – Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)....	86
QUADRO 12 – Fenômenos fonológicos que ocorreram na escrita na atividade 3.....	87
QUADRO 13 – Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)....	88
QUADRO 14 – Palavras terminadas com l e u.....	90
QUADRO 15 – Palavras terminadas com ão e am.....	90
QUADRO 16 – Palavras terminadas com iu, il e io.....	90
QUADRO 17 – Palavras que apresentam erros ortográficos, ou não rimam com a palavra pré-determinada	91
QUADRO 18 – Palavras que apresentam erros ortográficos, ou não rimam com a palavra pré-determinada	92
QUADRO 19 – Palavras que apresentam erros ortográficos, ou não rimam com a palavra pré-determinada	92
QUADRO 20 – Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)....	92
QUADRO 21 – Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)....	93
QUADRO 22 – Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)....	94

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Histórico escolar dos alunos, a partir da quinta série/sexto ano	46
GRÁFICO 2 – Índice de reprovação nos respectivos anos/séries	47
GRÁFICO 3 – Índice dos aprovados por Conselho de Classe, nos respectivos anos/séries	48
GRÁFICO 4 – Grupo 1: Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética na produção do relato pessoal.....	50
GRÁFICO 5 – Grupo 1: Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética na produção da escrita de um colega de classe	51
GRÁFICO 6 – Grupo 2^o: Produção do relato pessoal	52
GRÁFICO 7 – Grupo 2^o: Produção da descrição de um colega de classe.....	53
GRÁFICO 8 – Grupo 3: Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra na produção do relato pessoal	54
GRÁFICO 9 – Grupo 3: Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra na descrição do colega	55
GRÁFICO 10 – GIB: Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado	101
GRÁFICO 11 – GIB: Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado	101
GRÁFICO 12 – GIC: Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de som	102
GRÁFICO 13 – GIC: Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de som	102
GRÁFICO 14 – Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons	103
GRÁFICO 15 – A violação das invariantes que controlam a representação de alguns sons	104
GRÁFICO 16 – G2C: Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	105

GRÁFICO 17 – G2C: Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	105
GRÁFICO 18 – G2C: Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	106
GRÁFICO 19 – G2D: Violação de formas dicionarizadas	107
GRÁFICO 20 – G2D: Violação de formas dicionarizadas	108
GRÁFICO 21 – GRUPO 3 (G3A): Violação na escrita de sequências de palavras	108
GRÁFICO 22 – GRUPO 3 (G3A): Segmentação: Violação na escrita de sequências de palavras	109
GRÁFICO 23 – GRUPO 3 (G3A): casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra	110
GRÁFICO 24 – GRUPO 3 (G3A): Outros casos: Hipercorreção.....	111
GRÁFICO 25 – GRUPO 3 (G3A): Outros casos: Acidentais.....	112
GRÁFICO 26 – GRUPO 3 (G3A): Outros casos: Acidentais.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO.....	18
1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PAUTA	23
1.3 A NATUREZA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS	28
1.3.1 Monotongação e ditongação	30
1.3.2 Alçamento e abaixamento das vogais médias anteriores e posteriores	33
2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	36
2.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA	36
2.2 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA PESQUISA	41
2.2.1 Contexto escolar e perfil da turma.....	44
2.3 CORPUS DA PESQUISA: DESCRIÇÃO DOS DADOS	47
3 PROPOSTA DIDÁTICA	55
3.1 SENSIBILIZAÇÃO POÉTICA	55
3.2 PARLENDAS, CANTIGAS E TRAVA-LÍNGUAS: UMA FORMA POPULAR DE FAZER VERSOS E RIMAR E SE “ENROLAR”	57
3.3 VOCÊ SABE RIMAR?	60
3.4 POEMAS PARA OUVIR, VER E DECLAMAR.....	65
3.5 SUGESTÕES PRÁTICAS	68
4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	70
4.1 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA SENSIBILIZAÇÃO POÉTICA	70
4.2 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PARLENDAS, CANTIGAS E TRAVA-LÍNGUAS: UMA FORMA POPULAR DE FAZER VERSOS E RIMAR E SE “ENROLAR”	77
4.3 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA TERCEIRA PARTE DA PROPOSTA DIDÁTICA: VOCÊ SABE RIMAR?	82
4.4 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA QUARTA ETAPA DA PROPOSTA DIDÁTICA: POEMAS PARA OUVIR, VER E DECLAMAR.....	94
4.5 TERCEIRA PRODUÇÃO: DADOS COMPARATIVOS	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	119
ANEXO A	119
ANEXO B	122
ANEXO C	128

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, a partir das pesquisas em Linguística e em Linguística Aplicada, orienta-se para a reflexão sobre a função do trabalho com a língua na formação de leitores e produtores de textos com domínio dos diferentes níveis linguísticos. As produções escritas dos alunos revelam, a despeito das pesquisas, limitações de diferentes ordens, com as quais os professores encontram nas aulas de Língua portuguesa, como a falta de leitura e a função social da escrita.

Nesta pesquisa, investigamos os erros ortográficos para compreender sua natureza, que hipóteses de escrita revelam e os graus de influência da fala (BUSSE; SELLA; BUDKE, 2015) e, na tentativa de refletir sobre o ensino, apresentamos uma proposta didática de trabalho com a escrita, com foco no domínio ortográfico.

Muitos dos problemas ortográficos que se esperam superados por alunos nos anos finais do Ensino Fundamental ainda persistem, comprometendo o desempenho nas operações linguísticas necessárias ao sentido e à significação da leitura e da escrita. Segundo Busse (2013), independentemente do nível de escolaridade, os alunos ainda revelam hipóteses sobre regras ortográficas e de organização da escrita que comprometem o desenvolvimento do texto no nível da coesão e da coerência textual.

As dificuldades próprias da ortografia tendem a ocorrer, com maior frequência, quando os alunos estão inseridos em comunidades linguísticas em que a escrita é considerada pelos adultos da comunidade como uma atividade meramente escolar. Geralmente, em tais comunidades, costuma-se usar uma variedade linguística diferente da padrão, com maior distanciamento da língua escrita. Porém, é preciso que o aluno compreenda que falar e escrever são ações diferentes e envolvem processos e mecanismos próprios.

Para que ocorra essa compreensão, é necessário submeter o aluno às inúmeras formas de contatos com a escrita para que ele desenvolva a compreensão do funcionamento do código em relação às arbitrariedades, às relações cruzadas e não à representação dos fenômenos da fala na escrita, com o intuito de responder à questão: que aspectos do código escrito os alunos do 9º ano dominam e que hipóteses sobre a escrita revelam os registros?

O objetivo geral desta pesquisa busca descrever e analisar os erros ortográficos registrados em produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e criar uma proposta didática na expectativa de saná-los.

Dentre os objetivos específicos, destacam-se:

- Descrever as ocorrências dos erros ortográficos, a partir da classificação de Oliveira (2005);
- Selecionar os registros mais recorrentes para estudo;
- Desenvolver uma proposta didática com atividades de fala e de escrita para auxiliar o aluno na compreensão e no funcionamento do código escrito;
- Aplicar a proposta didática e analisar os resultados.

Os erros ortográficos são comuns no início da alfabetização, pois nesse período a criança experimenta as relações distintivas entre fala e escrita. Assim, segundo Kato, “na fase inicial é a escrita que tenta representar a fala,” posteriormente, “é a fala que procura simular a escrita” (KATO, 2005, p. 11). Nesse percurso, é o professor quem deve fornecer aos alunos os instrumentos necessários para a elaboração, reelaboração e comprovação de hipóteses. Conforme Busse, Sella e Budke (2015), a atividade de leitura, a partir da sua função social, e a prática da escrita, explorando os diferentes “autores sociais”, nos diferentes contextos de uso, pode fornecer ao aluno pistas mais consistentes sobre o conhecimento da escrita.

Os principais erros ortográficos provenientes da relação entre a fala e a escrita deveriam estar resolvidos logo nos primeiros anos de escolarização. Somente restariam as ocorrências de ordem lexical e ortográfica. Entretanto, as observações das produções de textos escritos de alunos do 9º ano indicam que, ainda, ocorrem, em grande número, erros ortográficos derivados de diferentes processos fonológicos.

Podemos pontuar, inicialmente, duas situações que levariam a esse quadro. A primeira estaria relacionada à crise de leitura na escola e, de modo geral, na sociedade. Essa resistência diante da leitura influencia diretamente em suas produções escritas. Não é possível apropriar-se da língua escrita sem ter contato aproximado com ela. Não lendo, têm-se diversas dificuldades na produção de texto, sendo os erros ortográficos os primeiros elementos que afloram aos olhos do leitor. A segunda seria o fato de a escola ter “deixado de lado” o trabalho sistematizado com a ortografia, acreditando que o aluno aprende apenas por meio de observação da prática da escrita.

A questão que se coloca para esta pesquisa consiste em investigar por que esses fenômenos acontecem num período em que consideramos os alunos como alfabetizados? Como forma de investigação para essa questão, foi selecionada uma turma do 9º ano de um estabelecimento de ensino, da cidade de Laranjeiras do Sul. O colégio apresenta um dos menores IDEB do município e da região, com índices de 3,1 em 2005, 3,9 em 2007, 4,4 em

2009 e 4,0 em 2011. Números que revelam, acima de tudo, a baixa proficiência em leitura o que, possivelmente, reflete-se na escrita dos alunos.

Ao identificar os problemas ortográficos e analisá-los a partir dos princípios da variação linguística e da fonologia, desenvolveu-se um roteiro de atividades de leitura, de escrita e de sistematização da língua para a aplicação em sala de aula e para a verificação dos resultados no que tange ao domínio do código.

O trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, além da introdução. No segundo capítulo apresentam-se os fundamentos teóricos da pesquisa, os quais se estruturam em torno do ensino da Língua Portuguesa em contextos multiculturais, variação linguística e ensino, abordando, especificamente, a natureza dos erros ortográficos, destacando a monotongação, a ditongação, o abaixamento e alçamento da vogal média.

No terceiro capítulo desenvolvem-se os princípios metodológicos do trabalho, as discussões sobre a natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa. Também, o relato da formação histórica e cultural da localidade em que a comunidade escolar e linguística está inserida. Além da descrição dos procedimentos utilizados na geração dos dados, que resultaram no objeto desta pesquisa e na apresentação dos critérios de análise adotados.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação da proposta didática. As atividades foram pautadas em procedimentos de leitura, de fala e de escrita, por meio do texto poético, nas suas diferentes manifestações, a fim de que os alunos observassem a dicotomia entre a fala e a escrita e desenvolvessem a consciência fonológica.

O quinto capítulo destina-se à análise da aplicação da proposta didática, com a descrição da realização das atividades, o levantamento, a análise e a comparação de dados.

Nas considerações finais apresenta-se a avaliação da pesquisa e da aplicação da proposta didática, bem como os resultados obtidos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO

A língua, em toda a sua dinamicidade e complexidade, pode ser tomada como fator de expressiva representação da história dos homens, pois guarda, acomoda e organiza os processos de interação entre homem/meio e homem/homem. A eleição de uma variedade como padrão e oficial não deve implicar no desconhecimento e na desvalorização das demais variedades no ensino. Pois a própria variedade linguística considerada padrão, atualmente, é o resultado da história da língua, que tem a participação de aspectos e de elementos de outras variantes.

Kato (2005) destaca que a dificuldade ortográfica na produção de textos está relacionada, ainda, ao registro da escrita como uma representação da fala, em que, muitas vezes, as palavras são escritas considerando sua representação oral, mas que, com a aprendizagem da linguagem escrita, passa-se a ter consciência da organização das unidades da língua e dissocia-se a fala e da escrita. A partir desse processo, os alunos constroem hipóteses de como se organizam as unidades/palavras. Considera-se que, com isso, as dúvidas tornam-se mais complexas, principalmente com a neutralização da escrita em relação aos fenômenos da fala.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “por volta dos 7, 8 anos o falante nativo já internalizou as regras do sistema de sua língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78), sendo que o sistema de organização da língua falada ocorre anteriormente ao da língua escrita. A partir dessa faixa etária, verifica-se a aquisição definitiva da escrita alfabética, tal processo acontece porque a criança já

[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas da escrita no sentido escrito (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 33).

Nesse sentido, “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a

trajetória escolar, e quem sabe, para toda a vida do indivíduo” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 33).

A escola tem o importante papel de ajudar o aluno a compreender a realidade linguística com suas contradições e variedades, a estrutura e o funcionamento da língua com suas variantes sociais, regionais e situacionais, ou seja, a diversidade linguística do português brasileiro deve ser tomada como conteúdo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, o trabalho é custoso e lento, pois o

[...] grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anetódico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilísticos e retóricos dos fenômenos de variação (FARACO, 2009, p.180).

Desafio que pode ser considerado, também, dos professores que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa, dada a situação atual do ensino da disciplina em relação à variação linguística. Bagno (2007) propõe uma reeducação sociolinguística:

Por que **reeducação**? Porque a educação linguística primária, primeira, primordial se dá logo no início da vida de qualquer pessoa, quando ela entra num mundo rodeado de outras pessoas que não param de falar ao seu redor. Quando (ou se) essa pessoa vai para escola, tudo o que ela aprendeu espontaneamente até então em seu convívio familiar, comunitário, social vai se transformando em **saber formalizado**, sistematizado, delimitado em áreas específicas de conhecimento, rotulados por meio de **conceitos**, explicado com a ajuda de **teorias** (BAGNO, 2007, p. 82, grifos do autor).

Os professores seriam os principais agentes dessa reeducação, desde que, também, se reeducassem linguisticamente, pois “um/a profissional da educação em língua materna não pode compartilhar das mesmas ideologias arcaicas e preconceituosas sobre língua que circulam no senso comum, se de fato quiser se engajar numa prática docente libertadora e democratizadora” (BAGNO, 2007, p. 85).

Para que as aulas de Língua Portuguesa sejam libertadoras e democratizadoras, o professor deve conduzir o aluno ao conhecimento e à prática do uso da língua nas mais diferentes situações de interlocução, à percepção das variantes linguísticas (sociais ou dialetais), nos diferentes estágios de mudança da fala. Isso auxiliará na compreensão da

história da língua e na conscientização da necessidade de adequação linguística em diferentes contextos.

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).

O trabalho com a leitura e com a escrita deve ser capaz de explorar, de desenvolver e de experienciar eventos comunicativos que não são vivenciados cotidianamente pelos alunos, em sua gama de relações familiares. Dessa maneira, “[...] a criança vai aprender a ler e escrever, isto é, vai ter acesso a outra modalidade de uso linguístico, que muitas vezes, pode não estar presente em seu ambiente familiar” (BAGNO, 2007, p. 82).

O ensino da Língua Portuguesa tem como função primordial levar o aluno ao domínio dos saberes linguísticos, tanto da modalidade oral quanto da escrita, para o pleno exercício da cidadania, como vemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

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, 1998, p. 21).

O domínio dos saberes linguísticos deveria ser desenvolvido em conformidade com o reconhecimento da diversidade linguística do Português Brasileiro. No entanto, a efetivação da proposta dos PCN parece não ter sido implantada em sua totalidade, uma vez que percebemos, ainda, encaminhamentos metodológicos tratando a língua como algo homogêneo, estratificado e consolidado e não como o que a língua realmente é: heterogênea, viva, dinâmica e múltipla de possibilidades e variedades. O princípio norteador do ensino da Língua Portuguesa deveria pautar-se na compreensão de que a língua não é algo estático e acabado. Ao contrário, sua razão de ser e sua essência são a mutabilidade, a complexidade e a dinamicidade no interior das relações sociais.

É importante salientar que houve avanços razoáveis na construção de pedagogias da produção de texto e da leitura, entretanto, em relação à variação linguística não ocorreu o

mesmo processo e isso tem sido abordado de maneira insatisfatória nas salas de aula do país. Assim, “[...] estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola” (FARACO, 2013, p. 176).

Dessa maneira, um dos motivos que podem fazer com que isso ocorra é o fato de o professor sentir-se inseguro para realizar o trabalho com a variação linguística. A insegurança do professor de língua justifica-se, pois há pouca produção pedagógica como materiais didáticos nessa área: “O resultado disso é que a variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira, insuficiente, superficial quando não distorcida” (BAGNO, 2007, p. 29).

A partir de 1960, com a democratização do ensino no país e com o ritmo acelerado de urbanização, o perfil socioeconômico e cultural da população que frequenta a escola mudou consideravelmente. Os alunos não são mais, somente, oriundos de famílias letradas, mas também são educandos da periferia, procedentes de grupos que estavam à margem socialmente, falantes de uma variedade linguística diferente da usada pelas camadas sociais prestigiadas (BAGNO, 2007). Sendo assim, a escola abriu-se e, por ela, puderam entrar e permanecer outras tantas vozes plurais.

Nesse cenário educacional e linguístico, a escola passou a ser o lugar de encontro e de desencontro onde ficaram mais nítidos os dois polos em que se organizam a realidade linguística da sociedade brasileira: de um lado o fenômeno de transformação, de fluidez, de instabilidade, de outro, a norma-padrão, o produto cultural, o modelo artificial de língua criado justamente para tentar “neutralizar” os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes (BAGNO, 2007).

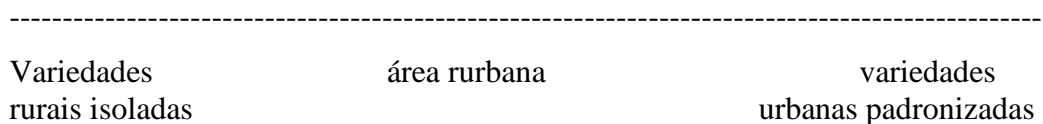
Assim como Bagno (2007), Faraco (2008) faz referência à heterogeneidade da língua destacando que

[...] qualquer língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades (por um conjunto de normas). Não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua, de um lado, e, de outro, as variedades. A língua é em si o conjunto das variedades. Ou seja, estas não são deturpações, corrupções, degradações da língua, mas são a própria língua: é o conjunto de variedades (de normas) que constitui a língua (FARACO, 2008, p. 74)

A variação linguística pode ocorrer em todos os níveis da língua, fonético-fonológico, sintático, semântico, morfológico, lexical, estilístico e pragmáticos. Além desses elementos, outros fatores extralinguísticos influenciam na língua de uma comunidade: grau etário, gênero, status econômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social (BAGNO, 2007).

Bortoni-Ricardo (2004) apresenta uma linha contínua para entendermos a questão da variação linguística no Brasil. Ela possui, num de seus polos, os grupos com cultura e com linguagem rural, no outro, os grupos mais cosmopolita, de cultura urbana e no centro dessa linha os grupos, de maior representatividade no país, marcados por características linguísticas e culturais urbanas e rurais. Bortoni (2004) classifica-os como rurbanas.

O contínuo¹ é assim representado:



No polo da variedades rurais isoladas tem-se padrões de fala distantes da padronização da escrita, enquanto que, no outro polo, a fala aproxima-se mais da escrita. Esse complexo linguístico está presente em toda a sociedade e na escola não seria diferente. É importante observar e salientar que não devem ocorrer equívocos na tentativa do ensino da língua escrita.

As variações apresentadas na fala, na maioria das vezes, não ocorrem na escrita, a não ser por fim estéticos ou literários, em virtude da neutralidade da escrita que é uma necessidade, devido às várias comunidades de uso: “a adesão a normas explícitas e um pouco rígidas para a língua escrita é uma necessidade se queremos que ela nos permita a comunicação entre comunidades diversas” (LEMLE, 2007, p. 60). É necessário, portanto, esclarecer isso aos educandos, mas, principalmente, aos educadores, uma vez que, muitas vezes, temos o péssimo hábito de querer “consertar” a fala do aluno, acreditando que se ele falar “corretamente” seus problemas de escrita estarão solucionados.

Para que o trabalho com a variação linguística seja realizado de maneira satisfatória necessita-se que o professor tenha embasamento teórico consistente. A ampliação do olhar do professor sobre a variação linguística implica, entre outras coisas, alguns questionamentos que, inúmeras vezes, ele não se sente apto para responder: Devo aceitar tudo o que meus alunos escrevem? Como tratar as questões de variação linguística na escrita? Corrijo meu aluno quando ele falar errado (mesmo que isso pareça constrangedor)? Se eu ensinar ou apresentar a eles outra forma que não seja a variedade padrão, não irão fazer confusão e pensar que tudo

¹ BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52.

pode? Que textos orais e escritos podem ser usados para exemplificar, mostrar e apresentar a variação?

Destacamos que não se trata de privilegiar uma variante em detrimento de outra, mas de superar os estigmas que se criam em torno da variação linguística. É preciso reconhecer que os fenômenos de variação linguística, em todos os seus níveis de ocorrência, tenham reconhecida as variáveis linguísticas e sociais que os condicionam no sentido de compreender os processos pelos quais cada forma surge e se difunde.

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PAUTA

O ensino da Língua Portuguesa tem passado por várias crises e questionamentos nas últimas décadas, o que tem ocasionado amplas discussões tanto teórica como pedagógica. Há consenso entre teóricos e professores de que é necessário melhorar a qualidade do ensino e garantir a alfabetização e o letramento dos estudantes, já nos primeiros anos de escolarização. No entanto, até então, há um distanciamento considerável entre escola e teoria, o que impossibilita grandes avanços no ensino da língua:

Nem mesmo a presença dos linguistas nos debates pedagógicos sobre o ensino do português neste último quarto de século conseguiu alterar substancialmente esse quadro. E essa situação está a exigir uma criteriosa reflexão. Nós, linguistas, temos que reconhecer que, em geral, temos tido pouco sucesso nas nossas relações com a escola (FARACO, 2009, p. 189)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) apontam para essa necessidade atribuindo à escola a função de assegurar aos estudantes brasileiros o pleno domínio dos saberes linguísticos básicos, nos oito primeiros anos de escolarização. Apesar de ter transcorrido mais de uma década desde a publicação desse documento, até o momento não se pode dizer que os estudantes brasileiros têm esse direito assegurado na prática. No entanto, o modelo de ensino da língua baseado na estrutura gramatical do latim, base da pedagogia linguística, que buscavam ensinar uma língua padrão, hegemônica, até o século XX (BORTONI-RICARDO, 2013,) não é mais eficaz no contexto atual, devido às mudanças sociais, econômicas, geográficas e tecnológicas.

Com a abertura da escola para todas as classes sociais, permeou-se o meio educacional com várias diferenças sociolinguísticas (BORTONI-RICARDO, 2005). Atualmente, na sala de

aula, são inúmeras as variantes que encontramos. Apesar da divulgação e da valorização dos estudos linguísticos nos últimos anos, especialmente os da sociolinguística, não é raro observar o desencontro entre a língua prestigiada pela escola e aquela que o aluno traz da sua comunidade. Ou seja, a escola não olha para a realidade linguística do aluno e, talvez por isso, não consegue atingi-lo no ensino da língua padrão que, na maioria das vezes, distancia-se dele.

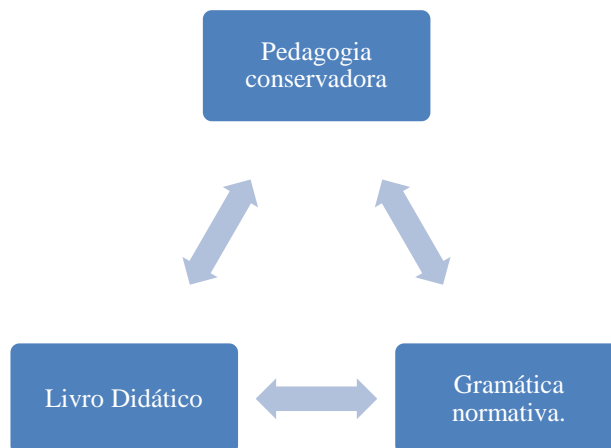
Nos objetivos gerais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998) para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, com relação à variação linguística, destaca-se a utilização dos diferentes registros, inclusive a variedade formal, o conhecimento e o respeito às diferentes variedades do português brasileiro.

Com relação ao primeiro objetivo, encontramos a explicitação do papel principal da escola, que é o de levar o aluno a conhecer e a utilizar a língua nas diferentes situações comunicativas, principalmente naquelas em que é exigido o domínio formal. O segundo objetivo, que faz referência mais direta ao tema da variação, requer que se conheça e se respeite as variedades linguísticas, sem, contudo, orientar para questões relacionadas ao estudo da mudança linguística, à percepção da face heterogênea da língua, às questões históricas e identitárias. Trata-se de reconhecer a diversidade linguística da comunidade em que a escola está inserida, além de, essencialmente, reconhecer a legitimidade das variantes no português brasileiro.

Apesar dos avanços e das contribuições dos estudos Linguísticos no Brasil, principalmente da sociolinguística, como já frisamos, em algumas salas de as aulas o ensino da Língua Portuguesa parece estagnado no tempo. Pois ele foi e, ainda tem sido, afetado por conceitos equivocados e teorias mal interpretadas, “alguns professores foram ao encontro das novas ideias da Linguística e, na medida do próprio bom-senso, tentaram melhorar profissionalmente suas atividades docentes. Muitos se fecharam e simplesmente ignoram a Linguística, rotulando-a de ‘fogo de palha’” (CAGLIARI, 1993, p.40).

Um dos procedimentos que contribuem para a perpetuação desse cenário de ensino é a prática do uso excessivo do livro didático, criando um círculo vicioso que Bagno (2013) batizou de Santíssima Trindade da (des)educação linguística brasileira:

Figura 1 – Santíssima Trindade da (des)educação linguística brasileira.



Fonte: Bagno (2013, p. 74).

Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa coloca-se como inflexível e estático, que desconsidera a Língua na sua totalidade. Embora os materiais didáticos dediquem um espaço para a discussão do fenômeno da variação, esse é tomado a partir de formas estigmatizadas de variedades orais. A atitude revela a concepção de língua da tradição gramatical, que se baseia, segundo Görski e Coelho (2009), numa visão de língua homogênea, histórica e socialmente descontextualizada, desvinculada de seus usuários.

As atividades didáticas costumam ser basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua e são regidas pelas noções de “certo” e de “errado”. Nesse modelo é considerado certo o que está de acordo com as regras de tais gramáticas, ao passo que tudo o que não está em conformidade com essas regras é taxado de erro e deve, portanto, ser corrigido.

Essa abordagem da língua não abrange a realidade linguística do Português Brasileiro. Na sala de aula de nosso país são inúmeras as variantes linguísticas que convivem e que se sobrepõem condicionadas por aspectos culturais, históricos e econômicos. E, nesse desencontro entre a língua prestigiada pela escola e aquela que o aluno traz consigo, podem ocorrer resultados desfavoráveis ao objetivo do ensino de Língua Portuguesa e ao próprio papel da escola. Quando a língua do aluno não é respeitada, também não é respeitada a cultura das redes sociais, às quais o aluno está vinculado, ocorrendo, assim, um conflito intercultural entre a escola e os alunos (BORTONI, 2003). O ambiente linguístico hostil que, muitas vezes, o educando encontra nas aulas de língua portuguesa em nada se assemelha ao uso real da língua:

A maioria dos eventos de sala de aula são artificiais e seguem regras bem distintas das usadas em eventos afins na comunidade. Os alunos falam e escrevem muito para ninguém e participa, pouco nos eventos mais formais nos

quais o professor detém o piso na maior parte do tempo (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 93).

Para que a escola cumpra a sua função de ensinar a variedade padrão é preciso refletir acerca de alguns conceitos relacionados à oralidade e letramento, à fala e escrita. Marcuschi (2007) realiza uma distinção entre essas dimensões da língua. Segundo o autor a oralidade e o letramento são práticas sociais, já a fala e a escrita modalidades do uso da língua. Pautadas nessa diferenciação, podemos afirmar que a escola prioriza as modalidades de uso da língua: fala e escrita, poucos são os eventos de oralidade e de letramento que ocorrem em seu interior. Seria mais proveitoso se em todas as etapas do ensino fossem propiciadas aos alunos oportunidades e situações de oralidade e de letramento considerando as diferentes situações de interação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998), documento norteador da educação básica no país contempla essa complexidade linguística. Nos objetivos gerais propostos para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, em relação à variação linguística, destaca-se a utilização dos diferentes registros, inclusive a variedade formal, o conhecimento e o respeito às diferentes variedades do português brasileiro. Trata-se, dessa forma, de reconhecer a diversidade linguística da comunidade em que a escola está inserida, e de, essencialmente, reconhecer a legitimidade das variantes no português brasileiro.

Para que as variedades linguísticas ganhassem o espaço apropriado no ambiente escolar seria necessário o desenvolvimento de um Currículo Bidialetal, como aponta Bortoni-Ricardo (1993), a partir dos dados de pesquisas realizadas junto ao grupo de sociolinguística da Universidade de Brasília - Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau. Segundo a pesquisadora, essa forma de educação pode contribuir para a solução de problemas considerados graves na escola pública como o baixo rendimento, a repetência e a evasão escolar, uma vez que o currículo bidialetal: “[...] beneficiará principalmente os alunos proveniente dos segmentos mais isolados, geográfica e socialmente, cujo contato com a dita variedade padrão em outros domínios que não a escola, é muito restrito.” (BORTONI-RICARDO, 1993, p.71). No entanto, a autora aponta algumas dificuldades para a implantação desse currículo no Brasil:

- a) “[...] a distinção entre dois ou mais dialetos não é clara”;
- b) Há um mito nacional de uniformidade linguística;
- c) O preconceito que a sociedade brasileira desenvolveu quanto ao “português errado”, observado em variantes estigmatizadas.

Diante desse cenário linguístico e cultural necessita-se aplicar uma “pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 76). Isso implica desenvolver algumas habilidades específicas por parte da escola e de seus docentes:

[...] 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).

Garantindo o respeito às características culturais e linguísticas dos alunos há possibilidade de que ele se integre mais facilmente à cultura escolar. A partir da integração das redes linguísticas da comunidade do aluno e da escola, o trabalho do professor de língua será menos árduo e mais proveitoso, propiciando aos alunos experienciarem diversificadas práticas de letramento.

A partir do momento em que a criança conhece o código escrito, ainda na fase da alfabetização, poderá apresentar as primeiras dúvidas em relação à grafia das palavras, considerando que ela toma a fala como referência para a escrita. Bortoni-Ricardo (2006) faz uma ressalva importante quanto ao processo inicial de alfabetização, pois é preciso que se desenvolva a decodificação de palavras com base em um processo fonológico. Ainda, segundo a autora, “aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso quando escreve” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 10).

Quando o processo de aquisição da escrita ocorre considerando os processos fonológicos, ou seja, parte do conhecimento e do uso linguísticos dos alunos, a criança terá mais facilidade em lidar com as questões relacionadas à escrita de forma satisfatória. Porém esse processo, inúmeras vezes, não é entendido pela escola como algo natural: “a maioria das escolas, porém, não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita com fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir, tudo deve ser feito ‘certinho’, desde o primeiro dia de aula” (CAGLIARI, 1993, p. 120).

Essa insistência com a perfeição na escrita impele as crianças a limitarem o seu vocabulário nas produções escritas, pelo medo de cometerem erros ortográficos:

Se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com consequências sérias para suas atividades. Na continuidade, esse método, leva o aluno a se sentir impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria, chegando ao ponto de colocar o aluno em situações complicadas na produção de textos escritos (CAGLIARI, 1993, p. 120).

Na escola, é urgente orientar o trabalho pedagógico de forma que não seja sobreposto o valor da escrita à fala, considerando que são dois processos diferentes de uso da língua. Talvez o grande problema das aulas de Língua Portuguesa seja trabalhar somente com a escrita. É preciso trabalhar com atividade que utilizem a língua falada, para que os alunos percebam as diferenças entre falar e escrever e constatem que certas ocorrências são permitidas na fala, mas que na escrita violam normas estabelecidas.

1.3 A NATUREZA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

As discussões sobre noção de erro na fala parecem superadas por parte dos estudiosos e dos professores de Língua Portuguesa. Por influência dos estudos da Sociolinguística, o “erro” passou a ser concebido como uso de uma variedade linguística. Sendo que alguns são vistos como menos salientes, pois se tornaram regra na língua falada, passando, assim, muitas vezes, despercebidos nessa modalidade de uso da língua (BORTONI- RICARDO; OLIVEIRA, 2013).

No entanto, questiona-se: como trabalhar com a noção de erro na escrita? Haja vista que a língua escrita é mais padronizada, ou seja, existem regras para a ortografia e, historicamente, a gramática normativa tradicional sempre foi valorizada no sistema educacional brasileiro. Essa valorização excessiva despertou estudos nas áreas da linguística, particularmente da sociolinguística, o que tem contribuído para o avanço das pesquisas nessa área e a elaboração de materiais didáticos que incluam a heterogeneidade da língua. (BORTONI- RICARDO; OLIVEIRA, 2013).

Dessa maneira, “deve-se distinguir entre os chamados erros da língua oral e os erros identificados na língua escrita: Na língua oral, portanto, o indivíduo tem a variação a seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 51). Já na língua escrita o erro não pode ser visto com o mesmo enfoque, tendo em vista que, quando os erros ortográficos aparecem na

escrita do aluno demonstram que ele está refletindo sobre as possibilidades da língua escrita usando como base o conhecimento da língua oral.

Alguns erros na escrita são mais comuns na fase de aquisição da língua escrita, dentre eles, destacam-se: transcrição fonética, uso indevido de letra, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras (troca de letras) supressão e acréscimo de letra, juntura intervocabular e segmentação, formas morfológicas diferentes, formas estranhas de traçar a letra, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos (CAGLIARI, 1993).

Se os erros de escrita têm origem no processo de alfabetização, é preciso considerar, além das práticas metodológicas que envolvem a aquisição da escrita, a homogeneidade da Língua Portuguesa e a falta de conhecimentos específicos, relacionados à fonética e a fonologia, por parte dos alfabetizadores. Assim, o “desenvolvimento da consciência fonológica é uma condição necessária na aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente do método usado na alfabetização, embora sejam os métodos fônicos os que mais se valem do conceito de consciência fonológica” (BORTONI-RICARDO; GONDIM; BENÍCIO, 2009, p. 6).

Quando observadas as produções de textos do 9º ano percebe-se que os alunos possuem muitas dúvidas com relação ao código escrito. Ou seja, o aluno não superou, conforme destaca Lemle (1993), a ideia de que cada letra corresponde exatamente a um som, ou seja, que as relações entre língua e escrita são monogâmicas. Para a autora, ainda na alfabetização, o professor deve construir e testar as hipóteses da poligamia e da poliandria: uma letra, vários sons e um som, várias letras para representá-lo. Quando se trata de relações de concorrência, isto é, quando mais de uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição é que ocorre a maior dificuldade de eliminação das dúvidas, que podem acompanhar o indivíduo por toda vida. Porém, o que as produções de textos dos alunos revelam apresenta-se como um sério comprometimento da compreensão do funcionamento da língua, decorrente principalmente da ausência de experiências com práticas de leitura, de escrita e de atividades ortográficas reflexivas e sistemáticas de forma contínua e permanente na escola.

Para Morais (2000), os erros ortográficos cometidos pelos alunos são passíveis de explicação e “tem a ver com o nível de conhecimento que o aluno elaborou internamente sobre a norma ortográfica” (MORAIS, 2000, p. 38), ou seja, nenhum aluno erra porque quer. No entanto, muitas vezes, o que se destaca nos textos dos educandos são os erros que encobrem os demais aspectos das produções. As dificuldades ortográficas sobressaem-se nas produções de textos escritos e “embora consigam vencer certas dificuldades ortográficas em um ditado ou em

um exercício onde se focaliza uma determinada dificuldade, nossos alunos cometem muito mais erros quando estão escrevendo seus textos espontâneos” (MORAIS, 2000, p. 21). Fato que se pode comprovar na análise da aplicação da proposta didática, no capítulo cinco do presente trabalho.

Muito do que se identifica como erros ortográficos são explicáveis se a língua falada for observada:

Um dos problemas que dificulta a aprendizagem de qualquer ortografia resulta de ser impossível que uma ortografia represente, de forma exaustiva, a variação contextual dos elementos fonológicos. A existência de sílabas tônicas com reflexo na realização das vogais átonas, a coarticulação dos sons, o sândi externo na sequência fônica de palavras, assimilações e dissimilações, epênteses e supressões de sons são processos lexicais ou pós-lexicais que determinam uma larga variação de realizações dos segmentos fonológicos de uma língua (MATEUS, 2006, p.10).

Ou seja, as letras e os sons podem apresentar relações biunívocas, o que causa dúvidas no processo da escrita, ou seja, cada letra não corresponde unicamente a um som na Língua Portuguesa. Lemle (2007) destaca que “os erros de escrita característicos dos alfabetizandos que se encontram na etapa monogâmica do vínculo entre sons e letras correspondentes em seu valor fonético mais típico” (LEMLE, 2007, p. 30).

1.3.1 Monotongação e ditongação

Nas produções escritas coletadas na turma em que foi realizada a pesquisa, o fenômeno da monotongação foi registrado em diferentes contextos como observa-se em *baxo*, *feras*, *acho*, *companhera*.

O que diferencia um segmento vocálico de um consonantal é a passagem da corrente de ar pelo trato vocal. Quando há obstrução ou fricção da corrente de ar estamos diante de um segmento consonantal. Caso a passagem da corrente de ar não sofra obstrução, o segmento constitui-se como vocálico (CRISTÓFARO SILVA, 2012).

O quadro abaixo se refere às vogais tônicas orais do PB, segundo Câmara Jr. (1970).

Quadro 1 – Vogais tônicas orais.

	anterior	central	posterior
	não-arred		arred
alta	i		u
média-alta	e		o
média-baixa	ɛ		ɔ
baixa		a	

Fonte: Câmara Jr. (1970, p. 59).

A vogal ocupa sempre o núcleo da sílaba na Língua Portuguesa. A sílaba, segundo Cristóvão Silva (2012), constitui-se em três partes e na sua estrutura:

Uma parte nuclear que é obrigatória e geralmente é preenchida por um segmento vocálico (pode ser que um segmento consonantal nasal, líquida (l ou r) ou [s] ocorra nessa posição em determinadas línguas). As outras duas partes na estrutura silábica são periféricas, opcionais e são preenchidas por segmentos consonantais (CRISTÓFARO SILVA, 2012, p. 76).

Alguns fenômenos fonológicos ocorrem com as vogais na Língua Portuguesa, dentre eles, destacamos a ditongação, a monotongação e a elevação da vogal média.

Por ditongo compreende-se a sequência de um segmento de vogal + semivogal, ou glides. Os Glides podem ser definidos como semivogais, que ficam na coda da rima e que são articulados com a vogal do núcleo da rima.

Os ditongos do português são formados por ditongos nasais, crescentes e decrescentes. O latim clássico era composto apenas por quatro ditongos: ae, au, oe, eu. Na passagem para a Língua Portuguesa esses ditongos se constituíram em novos ditongos. De acordo com Câmara Jr. (1969, 1979); Lopez e Bisol (1989) não há ditongo crescente.

A sequência VV (glide-vogal) é o resultado de ressilabação pós-lexical, ou seja, os ditongos crescentes não fazem parte do inventário fonológico do português e surgem da fusão de rimas de duas sílabas diferentes. O principal argumento diz respeito ao fato de a sequência glide e vogal estar normalmente em variação livre com a vogal alta correspondente (BISOL, 2001, p.111).

Segundo Bisol (2001), o padrão do ditongo decrescente é VV, o que é constatado quando os ditongos /ay/, /ey/ e /ow/ passam a ser pronunciados como uma única vogal /a/, /e/ e /o/, como em (c[aj]xa, c[a]xa) (p[ej]xe, p[e]xe), o que lhe caracteriza como um ditongo leve. Já os ditongos crescentes são caracterizados como ditongos pesados, os verdadeiros ditongos

(p[aw]ta) (c[oj]tado). Porém o processo que ocorre na monotongação dos ditongos /ay/, /ey/ não é o mesmo que ocorre com /ow/.

Seguramente e reduzem-se a /a/ e /e/ por influência do fonema vizinho à semivogal, ao passo que em [ow] o fenômeno é inerente à fronteira do próprio ditongo, visto que se manifesta até no monossílabo “ou”. Um levantamento da vizinhança de [ay] e de [ey] nos vocábulos portugueses mostra-nos que estes ditongos perdem a semi-vogal somente perante consoante de traço palatal, ou seja, mais propriamente perante /Z/, /Σ/ e /P/ (CAVALIERE, 2005, p. 98).

A redução do ditongo leve para um monotongo é característica marcante na fala do PB. Observa-se essa ocorrência em vários contextos formais e informais como se verifica em vários trabalhos sociolinguísticos: BISOL (1989), PAIVA (1996) e SILVA (1997). Assim como a monotongação, a ditongação ocorre com as vogais no PB, que consiste na inserção de um glide, geralmente em sílabas finais acentuadas, travadas por /s/, como em (tr[ej]s, ingl[ej]s) e nas ocorrências de hiatos (v[ja]do). Sendo assim, percebemos que a ditongação é favorecida pela sibilante /s/. Na região Sul do Brasil, como demonstra a pesquisa de Leira (1995), a ditongação realiza-se principalmente na raiz da palavra (me[js]), em palavras com morfemas derivacional ou flexional, como *camponês*, *pés* a ocorrência é menor. Em algumas regiões do Brasil esse fenômeno está incorporado no português padrão e já deixou de ser estigmatizado, pois é uma tendência natural da língua.

O processo de monotongação “não é um fenômeno exclusivamente sincrônico. De fato, a tendência a evitar ditongos, transformando-os em vogais simples, é atestada no português ao longo de toda a sua história” (HORA; LUCENA, 2008, p. 360). A partir de pesquisas que se dedicaram à descrição do fenômeno da monotongação no português brasileiro, Hora, Lucena (2008) apresentam algumas generalizações:

- i) dos ditongos orais decrescentes passíveis de monotongação, o ditongo [aj] é o que menos favorece a aplicação da regra. A explicação para isso parece estar no número elevado de palavras monossilábicas que existem com [aj] e o pouco favorecimento da redução nesses monossílabos;
- ii) o ditongo sofre redução em quaisquer contextos e independentemente das variáveis sociais. Os altos índices referentes à aplicação da regra indicam tratar-se de um estado de mudança praticamente consumado;
- iii) o ditongo é o segundo maior favorecedor do processo de monotongação, exceto quando em posição final, quando é quase categórica a sua retenção. A explicação também certamente reside em restrições relacionadas à tonicidade.

Meneghini (1983), em estudo dos ditongos presentes na fala de informantes de uma localidade do Rio Grande do Sul, conclui que o fenômeno da monotongação dos ditongos, ocorre em determinado contexto linguístico e extralinguístico.

Aragão (2003), em análise das ocorrências de monotongação na fala de informantes do estado do Ceará, nos dados coletados para o Atlas Linguístico do Brasil/ALIB, afirma que, além do contexto fonológico, a extensão da palavra também cria um ambiente favorecedor ao fenômeno, pois, quanto maior a palavra, mais ocorre a monotongação. Os dados ainda revelam, segundo a autora, que se trata de uma variante social em que se destaca o estilo de fala, além de realizar-se em contexto fonético-fonológico favorável (BUSSE, 2010).

Paiva (1996), ao desenvolver uma análise quantitativa da monotongação, considerando as variáveis de ordem fonética (ponto e modo de articulação do fonema seguinte ao ditongo), de ordem fonológica (extensão da palavra, tonicidade da sílaba em que ocorreu o ditongo) e morfológica (radical ou sufixo), chegou às seguintes conclusões: o modo e o ponto de articulação das consoantes criam um ambiente favorável à queda da semivogal, a natureza da vogal de base do ditongo também pode favorecer a ocorrência da monotongação.

As vogais tônicas, seguidas de /s/, tendem a se realizarem em forma de ditongo: fez – *feiz*, paz – *paiz*, nós – *nóis*. Amadeu Amaral (1982) destaca que o único fato importante a assinalar com relação ao fenômeno da ditongação “é que, quando seguidas de sibilantes (s ou z), no final das palavras, ditongam-se pela geração de i: *rapáiz*, *mêis*, *péis*, *nóis*, *luiiz*” (AMADEU AMARAL, 1982, p. 48).

Conforme destaca Aragão (2009), o ditongo é um dos elementos linguísticos existentes nas línguas de modo geral e sua existência na Língua Portuguesa é registrada desde o latim até nossos dias. Segundo Busse (2010), a realização do traço dialetal da ditongação pode ser delimitada em áreas linguísticas de fala mais heterogênea, na presença da mistura de portugueses, de índios e de negros, como ocorreu no Sudeste, no Nordeste e no Norte do Brasil.

1.3.2 Alçamento e abaixamento das vogais médias anteriores e posteriores

O outro processo fonológico estudado neste trabalho a partir dos fenômenos observados nas produções escritas dos alunos é o alçamento das vogais médias /e/ e /o/ que se neutralizam como vogais altas /i/ e /u/, em sílabas átonas finais. O fenômeno pode ocorrer na posição pretônica, postônica não-final e final. Bisol (2003) explica essa ocorrência quanto ao

posicionamento das vogais: na posição tônica tem-se a ocorrência de sete vogais (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /o/, /ɔ/, /u/). Já na posição pretônica perde-se o traço distintivos entre e/E e o/O, restando cinco vogais átonas. Nas átonas não finais o/u perdem seu traço distintivo. Na posição final, as vogais se reduzem a três (/i/, /a/, /u/) devido à:

passagem de um subsistema para outro é identificada pela elevação gradual da vogal média (ɛ,ɔ, o > e,o > i,u) que ocorre de acordo com o grau de enfraquecimento da sílaba: as pretônicas são relativamente menos fortes do que as tônicas e as átonas postônicas são as mais fracas. Fica, pois, o sistema das primeiras com cinco vogais, enquanto as finais se reduzem a um sistema de três vogais (BISOL, 2003, p. 273).

Lemle (2007) exemplifica essa ocorrência quanto às convenções ortográficas a que estão submetidas:

Tomemos, por exemplo, o som da vogal [i]. Se a vogal [i] é numa posição de sílaba acentuada, ela será transcrita, em nossa convenção ortográfica, pela letra *i*. Isso ocorre em palavras como *vida*, *saci* e *rio*. Se a vogal [i] está numa sílaba átona final de palavra, ela corresponderá à letra *e*, em nossa ortografia. É o caso de *vale*, *corre*, *morte*, etc. Com a vogal [u], a situação no dialeto carioca é simétrico à da vogal [i] (LEMLE, 2007, p. 18).

Esse fenômeno não ocorre somente no dialeto carioca, outros autores como Bortoni-Ricardo (2008) e Bisol (2011), por exemplo, fazem referência ao mesmo fenômeno em outros dialetos, pois tal ocorrência é recorrente no Português Brasileiro. Observamos a elevação da vogal média, também, no corpus de textos selecionados para este trabalho: *sabi*, *tristi*, *grandi*, *idadi*, *importanti*. Diferente do que ocorre no dialeto carioca, as manifestações desse fenômeno não ocorrem somente com a vogal em posição átona final, como podemos observar em *minina*, *imprestado*, *intendi*, *simplismente*, *discutimos*, *dicizões*, *discanso*, *evangélica*, *imprega*. Os demais fenômenos observados serão elencados, descritos e analisados na subseção “Descrição dos dados”.

Quando pensamos nas ocorrências de certos fenômenos linguísticos devemos ter em mente duas faces da língua: uma é a fala e a outra é a escrita. Duas faces que se distanciam e se aproximam dentro da escola, aproximam-se na medida em que o aluno sustenta sua escrita espelhada em sua fala, distanciam-se ao passo que as regras que regem a fala não são as mesmas que regem a escrita. Assim, “embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica” (MORAIS, 2007, p. 14).

Portanto, o trabalho com a aprendizagem da ortografia deve ser construtivo, consistente e sistemático na escola. Dizer o que está certo ou errado (na escola, se diz muito mais o que está errado) não é o caminho para que, de fato, os alunos progridam em termos de conhecimento ortográfico.

2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o roteiro metodológico da pesquisa realizada para esta dissertação. Considerando o *corpus* de investigação e a aplicação da unidade didática, buscamos contextualizar teoricamente, além de apresentar o contexto em que os dados foram gerados.

2.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

A Linguística Aplicada, doravante LA, despontou nos Estados Unidos, nos anos 40, a fim de resolver problemas práticos a respeito do ensino da segunda língua. No entanto, no decorrer das décadas, perpassou por outras áreas, principalmente as das ciências sociais como, por exemplo, a psicologia, a antropologia, a sociolinguística, a etnografia, a teoria da literatura, a educação, a filosofia, dentre outras, que têm como preocupação o estudo da linguagem. Essa articulação proporcionou o avanço teórico e caracterizou a LA como um campo interdisciplinar.

A área de ensino a LA passou por transformações no decorrer do seu desenvolvimento no Brasil. Nos anos de 1950 a 1960 o foco da pesquisa foi o ensino com eficiência e rapidez da língua estrangeira, principalmente a Língua Inglesa. Posteriormente, na década de 70, os estudos debruçaram-se sobre o papel do professor, MOSKOVITZ (1968) e FANSELOW (1977). No final da década de 1980 e início da década de 1990, a pesquisa passou a vislumbrar a sala de aula e os seus acontecimentos cotidianos, utilizando a pesquisa descritiva, qualitativa e interpretativa de cunho etnográfico e com extensos dados discursivos: ALLWRIGHT (1988), CAVALCANTI e MOITAS LOPES (1991), MOITA LOPES (1996) e KLEIMAN (2001).

Assim, “a intenção era utilizar a pesquisa como forma de aprofundar os entendimentos do que acontecia localmente em sala de aula, mas com a verdadeira finalidade de melhorar a prática profissional dos professores” (MILLER, 2013, p. 99-100). A partir dos anos 90, as pesquisas nos meios acadêmicos assumiram o carácter sócio-histórico com os estudos focalizando o sujeito e o objeto. Nesse contexto, a LA assume o patamar de disciplina transdisciplinar “segundo a qual, assentadas num acordo teórico metodológico que extrapola as

fronteiras disciplinares, duas ou mais disciplinas são mobilizadas para darem conta da formulação de um dado como objeto de estudo” (CORRÊA, 2008, p.248).

Apesar de todo o seu percurso histórico no Brasil, a LA só passou a ter visibilidade nos últimos anos nos meios científicos, acadêmicos e pedagógicos, isso se deve:

[...] aos ganhos institucionais que a pesquisa na área de formação trouxe para os formadores tradicionalmente responsáveis pelos estágios supervisionados das licenciaturas, eles são de ordem acadêmica e política. No Brasil, por exemplo, esses profissionais especializados em formação inicial e continuada de professores começam a construir conhecimento e respeito a academia a partir do momento em que se dedicam a coordenar, a partir de 2007, Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a pesquisar práticas de formação docente em contextos de programas de pós-graduação (lato e stricto sensu), a apresentar seus entendimentos em eventos científicos e a publicar artigos e livros sobre suas pesquisas na área de formação de professores (MILLER, 2013, p. 103).

A LA, apesar de ter suas raízes e arcabouço teórico na Linguística, avançou e desenvolveu-se como disciplina de estudo com característica autônoma, independente, com princípios, objetos de estudos e metodologia própria, preocupada com os aspectos de heterogeneidade, com o cunho dialógico de pesquisa, perpassando as áreas educacional, social, econômica e política.

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 19-20).

A modernidade do nosso tempo exige de nós, professores, uma nova postura em relação ao ensino e à pesquisa educacional. Não podemos mais nos conformar com teorias que estejam desvinculadas e distantes de nossa prática, pois “vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórico e epistemológico” (CELANI, 2000, p.23). Esses aspectos, latentes em nossos tempos, influenciam e afetam definições e conceitos que estão, há muito tempo, estabelecidos como, por exemplo, o conceito do sujeito social como homogêneo (MOITA LOPES, 2006) e uma escola uniformizada que tinha, como característica principal, o professor mostrando aos alunos os seus erros e comportamentos inadequados (BOHN, 2013).

Com a disposição do mundo pós-moderno (VENN, 2000), não é possível atender à nova demanda escolar sem a reconfiguração do ensino da língua, já que “a ideia de que a língua poderia ser estudada apenas como um sistema de regras foi substituída pela de que a linguagem deve ser considerada pela escola numa dimensão bem mais ampla” (LOPES-ROSSI, 2009, p. 5). Essa dimensão mais ampla exige dos professores uma nova posição frente às pesquisas sobre o ensino de língua, a ponto deles, também, tornarem-se pesquisadores da sua própria prática. Encarando o cenário escolar diverso de ensino da língua materna, alinhamo-nos a CORRÊA (2008) quando argumenta que a LA ocupasse-se de um objeto complexo:

Num primeiro sentido, essa complexidade se deve ao fato de que a LA deve lidar com a língua(gem) como um objeto, ao mesmo tempo, de estudo/de ensino. Num segundo sentido, ocupa-se, por um lado, de um objeto de estudo (língua/linguagem) complexo – lida com a língua em discurso e não simplesmente tomada como organização gramatical, sistema ou coisa equivalente. Por outro lado, ocupa-se de um objeto de ensino complexo – na prática didática, explora o caráter reflexivo e processual da linguagem (ênfase nas atividades linguísticas/epilinguísticas) e não simples e tão-somente da transmissão de uma reflexão acabada sobre a linguagem (ênfase na atividade metalinguística) (CORRÊA, 2008, p. 245).

A LA auxilia na prática docente à medida que impulsiona o professor para fazer da sua prática o seu campo de investigação e, também, a pensar em uma prática didática que possibilite aos alunos um desenvolvimento linguístico mais reflexivo. Miller (2013) afirma que é importante a pesquisa na área da formação de professores à luz da LA, pois ela tem embasamento para resolver problemas práticos do uso da linguagem, mediante metodologias simples e inovadoras.

Necessita-se desenvolver pesquisas que respondam aos anseios dos professores de Língua e tragam contribuições sociais, por isso a LA é de extrema importância:

A importância que a Linguística Aplicada assumiu entre as demais áreas de conhecimento deve-se, certamente, a vários fatores, mas eu destacaria, aqui, como um dos principais, a capacidade da disciplina em responder ao que a sociedade precisa. [...] Qualquer ciência tem a obrigação de dar um retorno à sociedade. A Linguística Aplicada dá esse retorno de duas maneiras: através da prestação de serviço e pela pesquisa. [...] 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 (LEFFA, 2001, p. 5-6).

Desde o momento em que o professor passa a ser um pesquisador da sua sala de aula, aliando teoria e prática, o retorno como prestação de serviço acontece no próprio processo de

ensino. Não é necessário que haja a conclusão da investigação para que os benefícios comecem a aparecer, pois na LA, “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)”.

Outro ponto importante a ser considerado sobre a LA é a relação entre o conhecimento, o pesquisador e o pesquisado. Assim sendo, neste trabalho consideramos a relação entre conhecimento linguístico, professora e alunos. O fato de a professora ser a própria pesquisadora proporciona alguns benefícios aos participantes da pesquisa.

O entendimento do professor como pesquisador de sua própria prática, transformando-a em objeto de investigações, tem fortes repercussões no desenvolvimento da autonomia do aluno, que participa de um ensino com melhor qualidade educativa e vê, no professor que experimenta, que ousa, corre risco e decide, uma referência para a sua própria formação (GRILLO, et al. 2006, p. 10).

Nesse contexto, ressalta-se que há um distanciamento entre a academia e a sala de aula, ocasionado por diversos fatores:

Os problemas que dificultam a interação entre o que se faz na academia e o que se faz nas salas de aula do Ensino Médio e Fundamental são muitos e diversas ordens: epistemológicos, pedagógicos, sociais, econômicos e culturais etc. Entretanto, é preciso que se registre que há iniciativas, de ambos os lados, que buscam diminuir o distanciamento entre a pesquisa e a prática de sala de aula (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 67).

Podemos considerar este trabalho inovador, pois se enquadra numa dessas iniciativas. Não só se empenha em diminuir o distanciamento entre a pesquisa e a prática de sala de aula, mas também apresentar, tanto à academia quanto à escola que essa aproximação é possível, além de ser necessária. Muito mais que isso, procura, na prática de sala de aula, gerar dados para a pesquisa e, posteriormente, a partir da teoria, trilhar caminhos alternativos para a mudança do ensino de Língua em sala de aula.

No entanto, alguns desafios são impostos nesse tipo de pesquisa: [...] pesquisar um fenômeno que ocorre sempre da mesma maneira, dentro dos mesmos padrões de regularidade, já é um desafio para o pesquisador. Estudar um fenômeno que muda entre o início e o fim da própria pesquisa é um desafio bem maior; quando termina o estudo o objeto inicial já se transformou em algo diferente (LEFFA, 2001, p. 4).

A natureza desta pesquisa é qualitativa de intervenção, do tipo etnográfico. A partir da descrição dos problemas ortográficos criou-se uma proposta didática que possibilitasse ao aluno compreender a dicotomia entre a escrita e a fala. A principal característica etnográfica desta pesquisa é o pequeno grupo de informantes, composto por alunos de uma sala de aula. No entanto, tal grupo nunca havia participado de uma pesquisa acadêmica anteriormente, o que torna a pesquisa relevante, uma vez que “os dados obtidos através de uma etnografia em sala de aula, diferentemente de uma pesquisa quantitativa em que resultados de natureza estatística são relevantes, podem ser obtidos de um número pequeno de informantes” (CANÇADO, 1994, p. 57).

A coleta de dados para análise, nesse formato de pesquisa, ocorre por meio da observação dos participantes, de entrevistas, de gravações de aulas, dentre outras metodologias que forem necessárias no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, “a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los” (TOZONI-REIS, 2010, p. 5).

Os passos da pesquisa etnográfica seguiram o roteiro a seguir:

- a-) O pesquisador deve estabelecer um campo;
- b-) (...) estabelecer um papel e a maneira de entrar nesse campo;
- c-) estabelecer os informantes;
- d-) desenvolver um relacionamento entre os informantes;
- e-) realizar a coleta dos dados, diários, notas de campo, gravações, entrevistas, questionários;
- f-) fazer a análise do *corpus*;
- g-) fazer a interpretação (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1990, p. 57).

O método de investigação utilizado foi na perspectiva da pesquisa-ação que:

Articula, radicalmente, a produção de conhecimentos com a ação educativa, isto é, por um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro e ao mesmo tempo, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade. [...]Essa modalidade de pesquisa tem o propósito de compartilhar os saberes produzidos pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, os participantes deixam de ser “objetos” de estudo para serem pesquisadores, sujeitos produtores de conhecimentos sobre sua própria realidade (TOZONI-REIS, 2010, p. 34).

O método da pesquisa-ação justifica-se pelo fato de a pesquisa ter uma dimensão investigativa, educativa e participativa, a fim de pesquisar a realidade de ensino da língua,

olhando-a de dentro da própria sala de aula tendo o professor como pesquisador de sua prática docente. O trabalho vislumbra o enfrentamento e, conseqüentemente, a modificação da realidade do ensino de Língua Portuguesa, por meio do estudo dos fenômenos linguísticos e da intervenção pedagógica, mediante aplicação de uma proposição didática.

A partir da produção textual e da seleção dos fenômenos, fez-se a pesquisa teórica e desenvolveu-se a proposta de intervenção didática. Posteriormente, produziu-se a Proposta Didática e aplicou-a no terceiro trimestre do ano letivo de 2014. Durante a aplicação foram recolhidas as produções dos alunos para a análise dos resultados e para a observação dos resultados alcançados.

2.2 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos alguns aspectos relacionados à formação histórica e cultural da localidade em que foi desenvolvida a pesquisa. São dados que podem auxiliar na compreensão do perfil geossociolinguístico da comunidade e na compreensão do percurso que o aluno percorre para a elaboração de hipóteses sobre a escrita.

Quando tratamos do conhecimento linguístico de uma comunidade, devemos ter em mente que é por meio da linguagem, principalmente da língua falada, que se organizam todas as relações sociais, as quais se construíram no decorrer da história, a partir do local em que cada grupo ocupou na organização social. Os elementos linguísticos, de nível fonético-fonológico, lexical ou sintático, que caracterizam a comunidade foram definidos e continuam sendo redefinidos no processo de formação e de organização social. Assim, não podemos dissociar a língua da história, pois a relação entre elas é contínua e dinâmica.

A respeito da cidade em que ocorreu a pesquisa, afirma-se: Laranjeiras do Sul localiza-se na região do centro-oeste do Paraná, com área territorial de 671,121 km² e população de 30.783 (IBGE, 2010). Sua formação foi marcada por acontecimentos históricos e sociais capazes de interferir na constituição linguística da comunidade.

“A área original de Laranjeiras do Sul era de 7.610 km² mais de 12 vezes a área atual” (MUSSOI, 2005, p. 25), pertencendo à Guarapuava, que chegou a ser o maior município do Estado, ocupando, aproximadamente, um quarto do território paranaense.

Até meados de 1800, os povos que habitavam a região de Laranjeiras do Sul eram somente indígenas.

O Oeste e o Sudoeste do Paraná eram habitados pelos Kaingang e Guarani que se distinguiam por várias denominações. Pertenciam a esse grande grupo os Chocrêns, Votorões, Dorins, Cairucrês, Camés e Coroados. Os Dorins eram os habitantes dos campos de Guarapuava e os Chocrês ocupavam os vales dos rios Piquiri e Cantu. Existiam hordas mais arredias e selvagens que promoviam ataques às povoações que se iniciavam, aos aventureiros e às expedições. Na região onde hoje se localizam Laranjeiras do Sul e os municípios vizinhos, os índios conhecidos com Dorins ou macacos eram rudes e bárbaros (CAMARGO, 1999, p. 14).

Laranjeiras do Sul desenvolveu-se a partir da rota dos tropeiros, assim como vários povoados que surgiram no final do século XIX e início do século XX nas regiões sul e sudeste do Brasil. Apesar de a rota oficial ser a cidade de Guarapuava, Laranjeiras do Sul, distrito na época, desenvolveu o tropeirismo intermediário, por meio da atividade agropastoril que se estendeu pelos Campos Gerais.

Aos poucos a região foi povoada por pioneiros, sendo que muitos perderam a vida em confrontos com os indígenas que lutavam para defender as suas terras. Ao final do século XIX, Laranjeiras do Sul se tornaria um ponto estratégico de ligação com o oeste do estado. Em 1901, quando o 1º Batalhão de Engenharia instalou linhas telegráficas de Ponta Grossa até Foz do Iguaçu, muitas famílias começaram a migrar para Laranjeiras. Como a maioria dessas famílias eram católicas, no ano de 1906 foi construída a primeira capela do povoado dedicada à Sant'Ana.

Segundo Wachowicz (1987) em 1916 a vila de Laranjeiras recebeu a ilustre visita de Santos Dumont, que viajou até Foz do Iguaçu no lombo de um cavalo. Na volta parou em Laranjeiras para descansar por cinco dias, para depois seguir viagem até Guarapuava.

Depois de 1920, chegou à Vila Laranjeiras a Frente Colonizadora do Paraná Tradicional, composta por famílias de colonos, fazendeiros e safristas, oriundos da região de Guarapuava. Nesse período de colonização, por volta dos anos 40, a Vila Laranjeiras havia se tornado um ponto estratégico de ligação com oeste do estado que estava sob dominação dos povos dos países de fronteira que não respeitavam os limites territoriais. Para tentar impedir esse avanço cultural, linguístico, econômico e populacional em território brasileiro, foi criado, por meio do Decreto Federal nº 5.812, o Território do Iguaçu, no dia 13 de setembro de 1943, pelo então presidente da República Getúlio Vargas.

Laranjeiras do Sul transformou-se em capital de um Território da Federação. Porém, a sua área de abrangência não fazia parte desse território, foi preciso, então, ampliar os limites territoriais. Porém o sonho de progresso e de cidade promissora durou somente até 18 de setembro de 1946. A Capital do Território do Iguaçu, durante seus poucos anos de existência e

nas duas décadas que se seguiram, recebeu inúmeros colonos do sul, principalmente do Rio Grande do Sul, sendo esses descendentes de italianos, de alemães, de poloneses e de ucranianos que se instalaram na região a fim de cultivar a terra. Conforme documentos, “a década de 50 registrou um grande fluxo de imigrantes gaúchos e catarinenses em terras paranaenses — particularmente com destino às áreas do sudoeste e do oeste, formado por famílias que vinham em busca de nova vida e terras férteis” (PARANÁ, 2004, p.7). A presença dessas culturas é tão forte que, mesmo em nossos dias, é possível encontrar grupos e famílias que perpetuam tradições culturais, culinárias e linguísticas. Pesquisas recentes revelam a riqueza étnica da região, ao mesmo tempo em que reafirma a exclusão, que também é histórica, de negro e de índios:

Por se tratar de um local que em determinado período histórico recebeu um contingente elevado de migrantes europeus, convencionou-se acreditar que esse era o único povo pertencente a Laranjeiras do Sul. A dinâmica da distribuição étnica é muito mais complexa. A região é formada por pequenos agricultores, indígenas, descendentes europeus, negros, etc. A pobreza existente nos indicadores transforma-se em riqueza quando a questão é a sua diversidade e pluralidade cultural. O noroeste do Paraná apresenta o maior percentual de "pretos" e "pardos", mas se traçamos uma linha divisória entre norte e sul, identificamos três polos de concentração da população "preta" e "parda", e um deles é circunscrito pelo município de Laranjeiras do Sul. Se o cidadão laranjeirense está na periferia do Estado, a população negra e indígena encontra-se na periferia da periferia (ROESLER MOHR et al., 2012, p.56).

A intensa migração da população rural para o espaço urbano na década de 70 criou dificuldades para subsistência, uma vez que “essa população que não possuía nenhuma qualificação para o trabalho urbano, passou a viver de serviços temporários como auxiliar na construção civil ou trabalhos eventuais como os boias-frias” (MUSSOI, 2002, p. 146). Nesse contexto, a cidade desenvolveu-se de forma desordenada e sem planejamento, causando problemas de infraestrutura: “Parece que nosso espaço urbano está organizado em forma de “anéis” ou “cinturões” que vai perdendo qualidade à medida que se afasta do centro” (MUSSOI, 2002, p.147).

O colégio no qual fizemos essa pesquisa e aplicamos a proposta didática está instalado numa das regiões periféricas da cidade.

2.2.1 Contexto escolar e perfil da turma

A população que mora nas comunidades atendidas pelo colégio não tem condições adequadas de saneamento básico, de transporte e de urbanismo. Muitas famílias sobrevivem de serviços informais, e aquelas que têm serviços formais a renda é baixa, pois os adultos da comunidade escolar possuem pouca, ou nenhuma, escolarização, o que os submete a empregos que exigem pouca qualificação. Os programas sociais como Bolsa Família, por exemplo, são parte ou quase a totalidade da renda de muitas famílias. Muitos alunos, devido à carência econômica familiar, são obrigados a trabalhar desde muito cedo e passam a estudar no período noturno. Porém, nem todos suportam a dupla jornada entre escola e trabalho e abandonam os estudos ano após ano. Outros fatores que aumentam os índices de evasão e de desistência são a gravidez na adolescência e a mudança de cidade em busca de melhores condições de vida².

A escola, em seu plano de ações 2015, elenca como os desafios a serem superados o elevado índice de faltas, o abandono e a reprovação. Um segundo elemento, não menos importante, tratado com um desafio, é a falta de aproximação da escola com a comunidade, para isso, a escola sente a necessidade de, de acordo com o que está disposto no Plano de Ação, quebrar aos poucos a resistência que esta comunidade tem às aprendizagens que a escola tem a oferecer. Ou seja, há por parte da própria comunidade escolar uma “certa desconfiança” em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido.

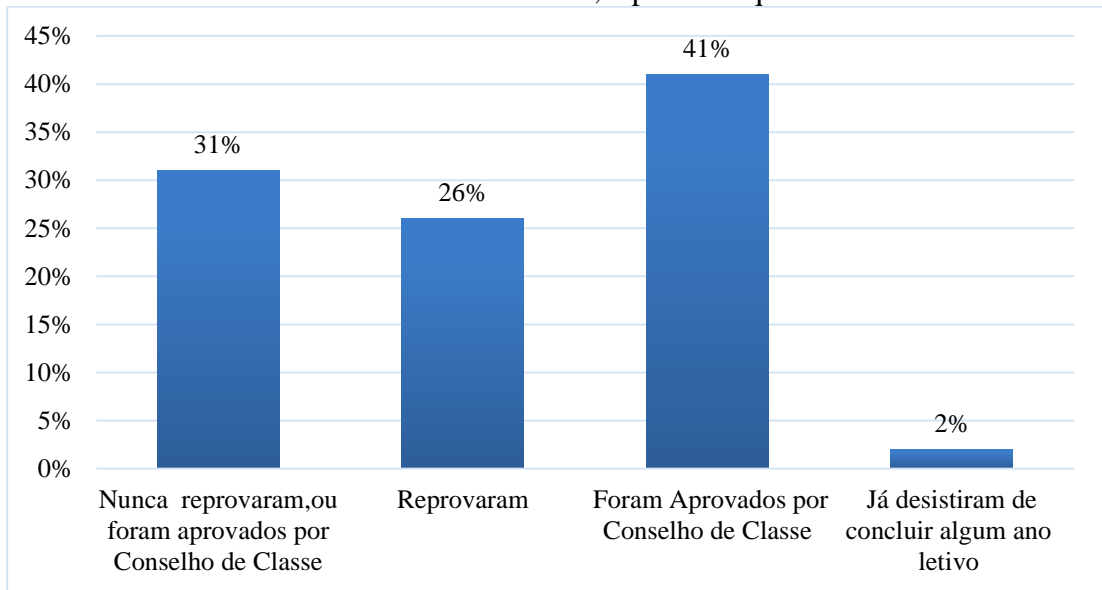
A turma participante desta pesquisa, no momento de geração dos dados, demonstrava certos comportamentos que dificultavam as aulas: conversavam durante as explicações do professor, sendo necessário interromper a aula para chamar a atenção dos alunos, costumavam trocar ofensas e xingamentos a todo o momento, muitos alunos não realizavam as atividades nem mesmo em sala de aula, copiavam dos colegas ou esperavam a correção para copiar do quadro, além de não fazerem a tarefa de casa. Outros alunos, ainda, faltavam e gazeavam aula.

Em geral, a turma apresentava dificuldades acentuadas de interpretação e de compreensão, não compreendiam enunciados que fossem um pouco mais complexos e não tinham conhecimento linguístico exigido para o pleno desenvolvimento dos conteúdos relacionados ao 9º ano.

A turma teve matrícula inicial de 33 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idade que variava entre 13 e 16 anos. Dentre esses alunos, havia dois inclusos que frequentam a sala de Recurso Multifuncional ofertada pela escola.

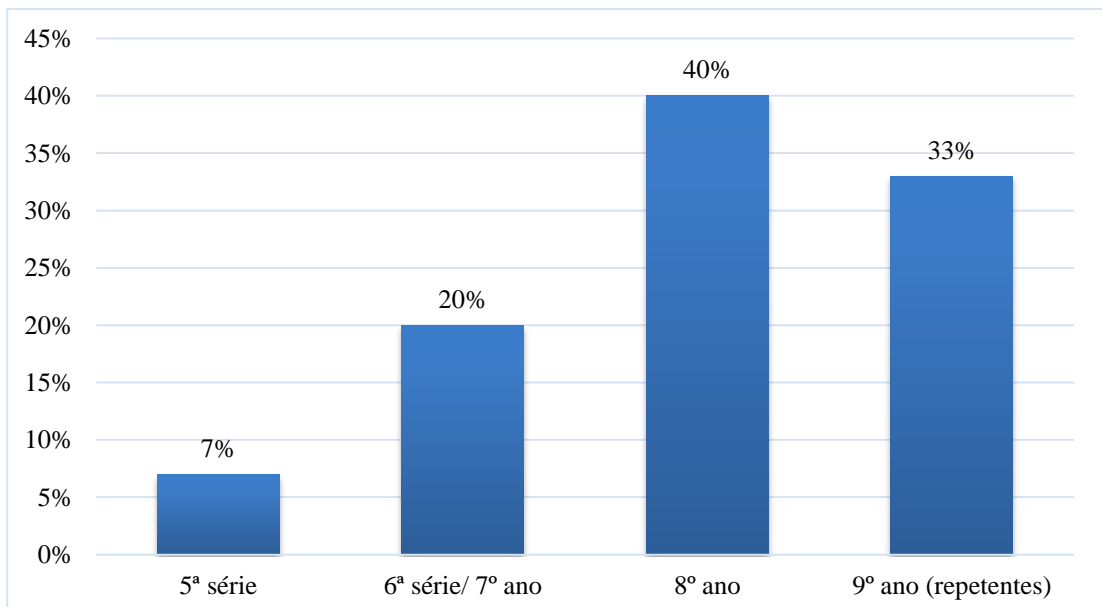
Observando o histórico escolar dos alunos, a partir da entrada no Ensino Fundamental II, percebemos os índices do “fracasso escolar”, conforme gráfico abaixo.

²Plano de Ação disponível em: <<http://www.ljsjosemarcondes.seed.pr.gov.br/uploads/c8c90332-72e6-fb0d.pdf>. > Acesso em: 25 mai. 2015.

Gráfico 1- Histórico escolar dos alunos, a partir da quinta série/sesto ano

Fonte: Consulta ao sistema SERE.

Somado os índices de reprovação e de aprovação por Conselho de Classe, bem como de desistência atingem quase 70%. Ou seja, dos 33 alunos, somente 10 estariam com idade/série adequada ao 9º ano.

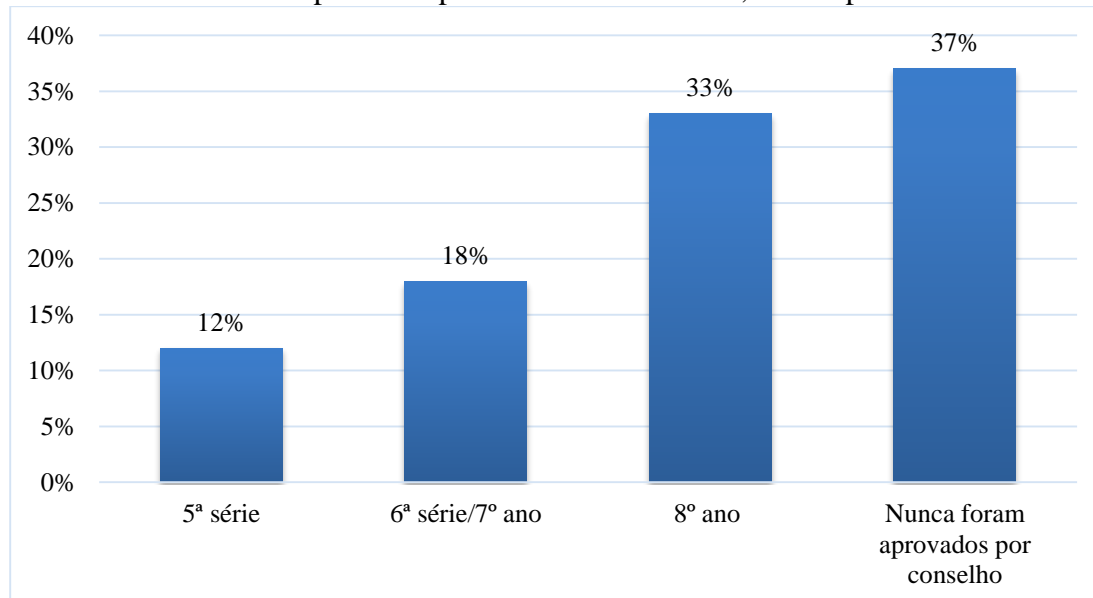
Gráfico 2 - Índice de reprovação nos respectivos anos/série

Fonte: Consulta ao sistema SERE.

Os índices do gráfico 2 são novos no contexto educacional do Ensino Fundamental II. Enquanto que a nível nacional os índices de reprovação tendem a cair na 6ª série/7º ano, na turma analisada ocorreu o processo inverso, com aumento significativo das taxas de

reprovação. Seria importante uma investigação mais aprofundada para verificar, de fato, o que conduziu a esses dados. Uma das possibilidades seria o fato de a SEED oferecer Sala de Apoio à Aprendizagem para os alunos que ingressam no Ensino Fundamental II, pois dados semelhantes são observados nas taxas de aprovação e reprovação do estado do Paraná.³

Gráfico 3 – Índice dos aprovados por Conselho de Classe, nos respectivos Anos/séries.



Fonte: Consulta ao sistema SERE.

Percebe-se um número crescente de aprovações por Conselho de Classe, sendo que mais da metade dos alunos da turma, em algum momento da sua trajetória escolar, já foi aprovado por Conselho de Classe.

2.3 CORPUS DA PESQUISA: DESCRIÇÃO DOS DADOS

O *corpus da pesquisa* foi gerado com base em 64 produções de textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no início do ano de 2014, numa instituição pública de ensino da Rede Estadual, situada na região centro-sul do estado do Paraná. A escola localiza-se na

³ Dados disponíveis em: < <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>> Acesso em: 24 jun. 2014.

periferia da cidade e apresenta um dos menores IDEB da região, com índices de 3,1 em 2005, 3,9 em 2007, 4,4 em 2009, 4,0 em 2011 e 3,9 em 2013.

Os dados foram coletados por meio de duas produções: um relato pessoal produzido no mês de fevereiro de 2014 e um texto descritivo, produzido um mês depois do primeiro.

Comandos das duas produções de texto:

Relato pessoal

“Você é único! Igual a você não há ninguém. A partir das respostas das questões a seguir produza um relato pessoal. Você poderá iniciá-lo pela resposta que achar mais adequada, depois de produzir o texto, poderá lê-lo para a turma, para um colega ou, somente entregá-lo à professora.”

Roteiro:

- Quem sou eu? Qual é o seu nome?
- Quantos anos você tem?
- Onde e com quem você mora?
- Como é a casa em que mora?
- O que mais gosta de fazer?
- Às vezes fica triste? Quando?
- Você trabalha? Ajuda nos serviços domésticos?
- Você tem uma religião ou frequenta uma Igreja?
- Quem é Deus para você?
- Como é o seu relacionamento com seus pais?
- O que gostaria de ter, mas não tem?
- Se pudesse o que mudaria no mundo?
- O que significa a escola na sua vida?”

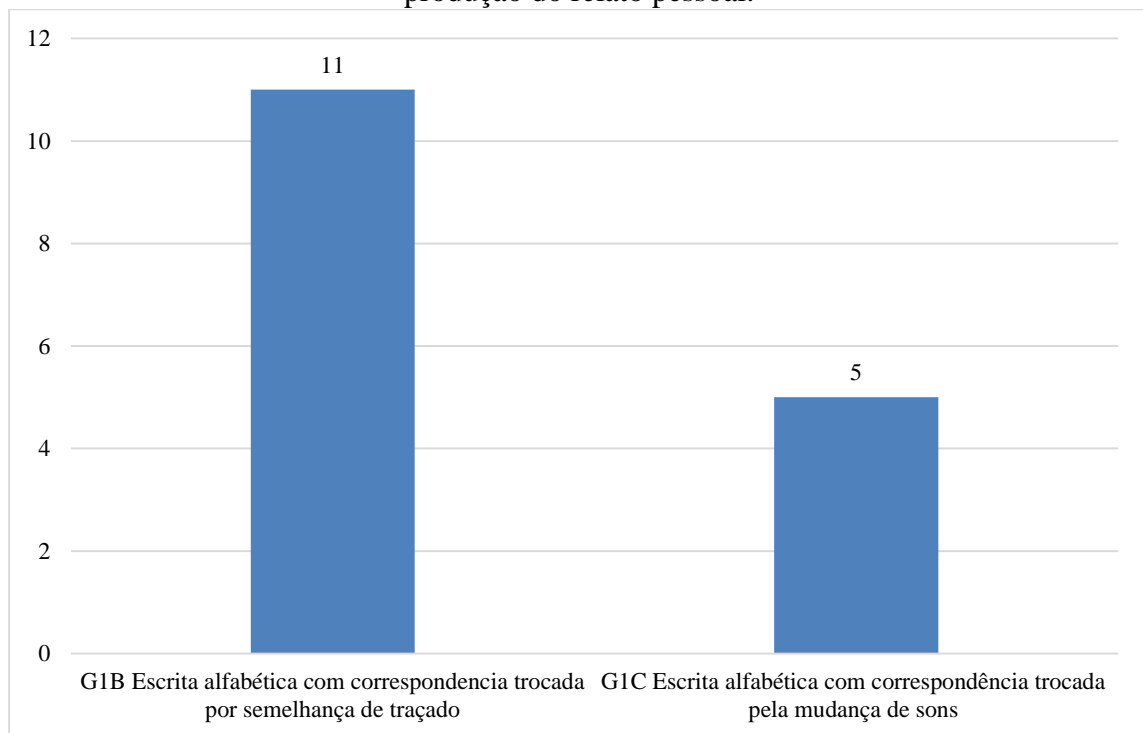
Texto Descritivo

Após ter lido, estudado e conhecido vários gêneros textuais, que fazem uso da descrição objetiva e subjetiva, chegou a sua vez de produzir um texto descritivo. Para isso, escolha um (uma) colega da sua sala e descreva-o/a, procurando retratar seu comportamento, jeito de ser e de se expressar e outras características que julgar necessárias. Apenas não cite o nome do seu (sua) colega, pois, após a produção, o texto será socializado por meio de uma leitura para toda a classe, na qual todos tentarão identificar o colega escolhido.

Após a coleta das produções, iniciou-se a análise dos erros observados, para isso, adotou-se a proposta de Oliveira (s.d)⁴. O roteiro apresentado pelo autor encontra-se anexo a este trabalho.

Na sequência, apresentamos os gráficos com os índices de ocorrência dos problemas ortográficos. A partir dessa descrição quantitativa foi possível reconhecer os erros mais recorrentes e identificar, inicialmente, sua natureza, ou seja, se eram de ordem fonética, fonológica ou de compreensão do código.

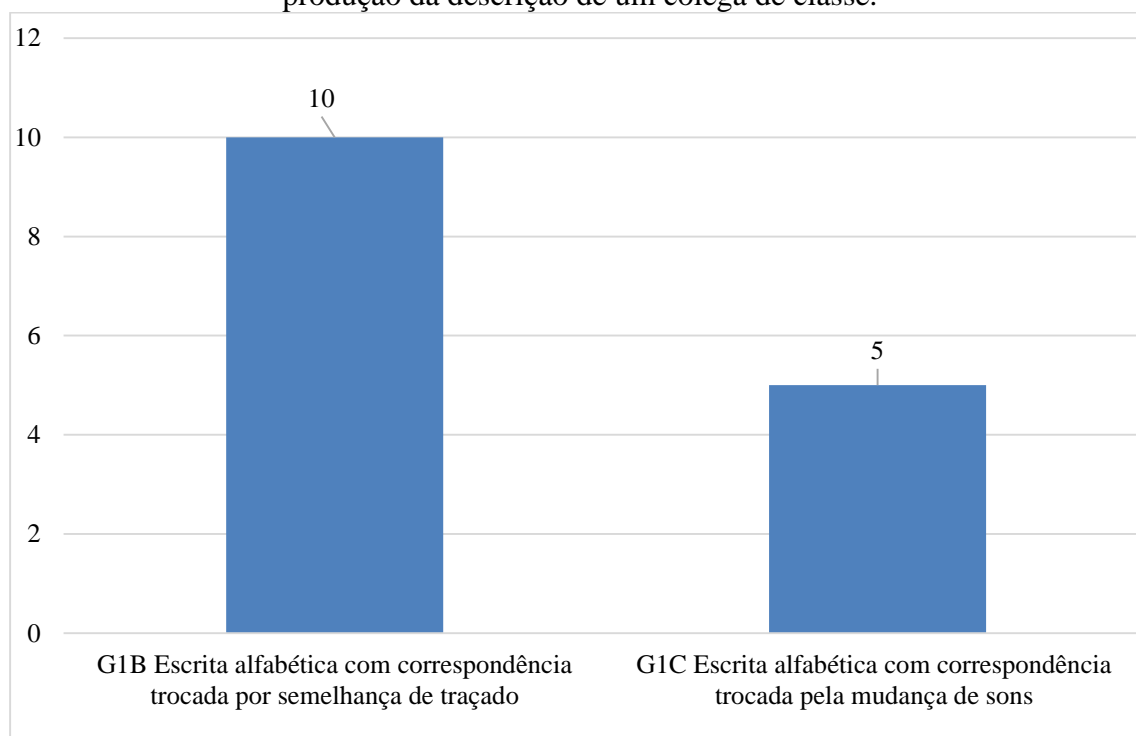
Gráfico 4- Grupo 1: Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética na produção do relato pessoal.



Fonte: Dados da Pesquisa.

⁴ OLIVEIRA, Marco Antônio. “CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO E APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA”. Disponível em: www.pucminas.br/imagedb/.../PUA_ARQ_ARQUI20121017141358.pdf. Acesso em: 07 nov. 2013.

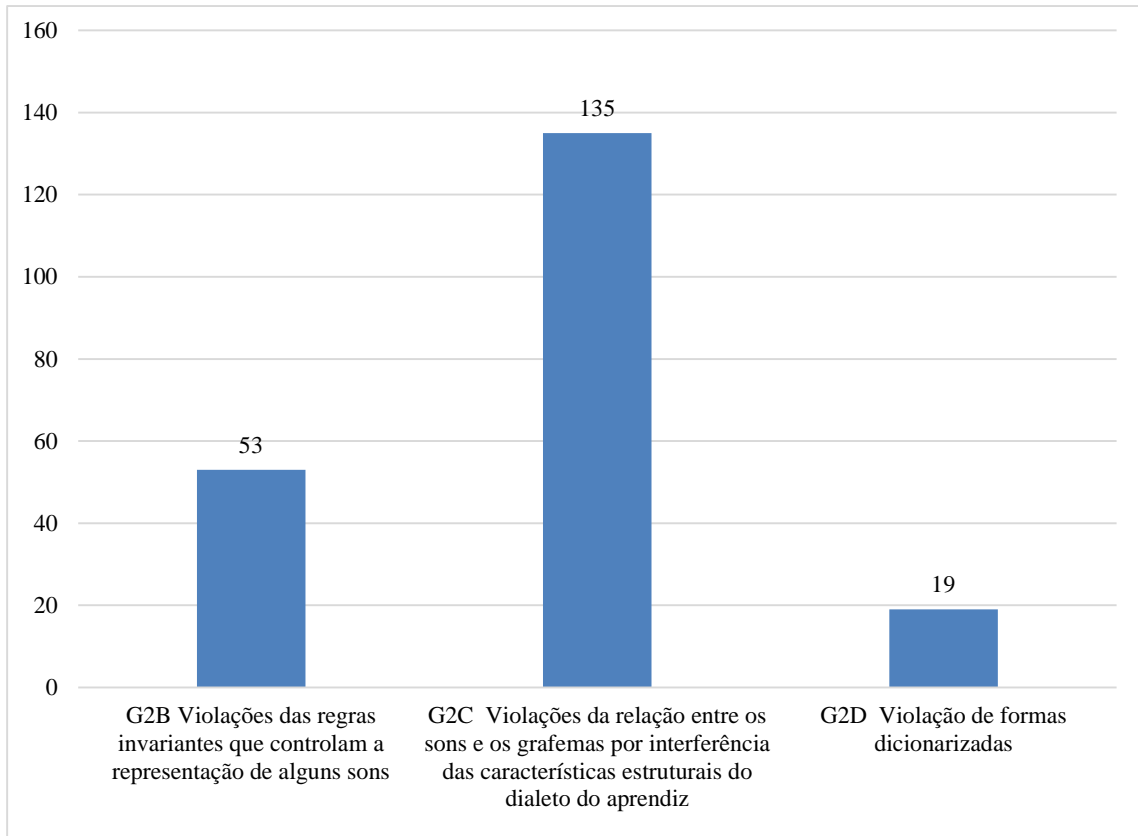
Gráfico 5 - Grupo 1: problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética na produção da descrição de um colega de classe.



Fonte: Dados da Pesquisa

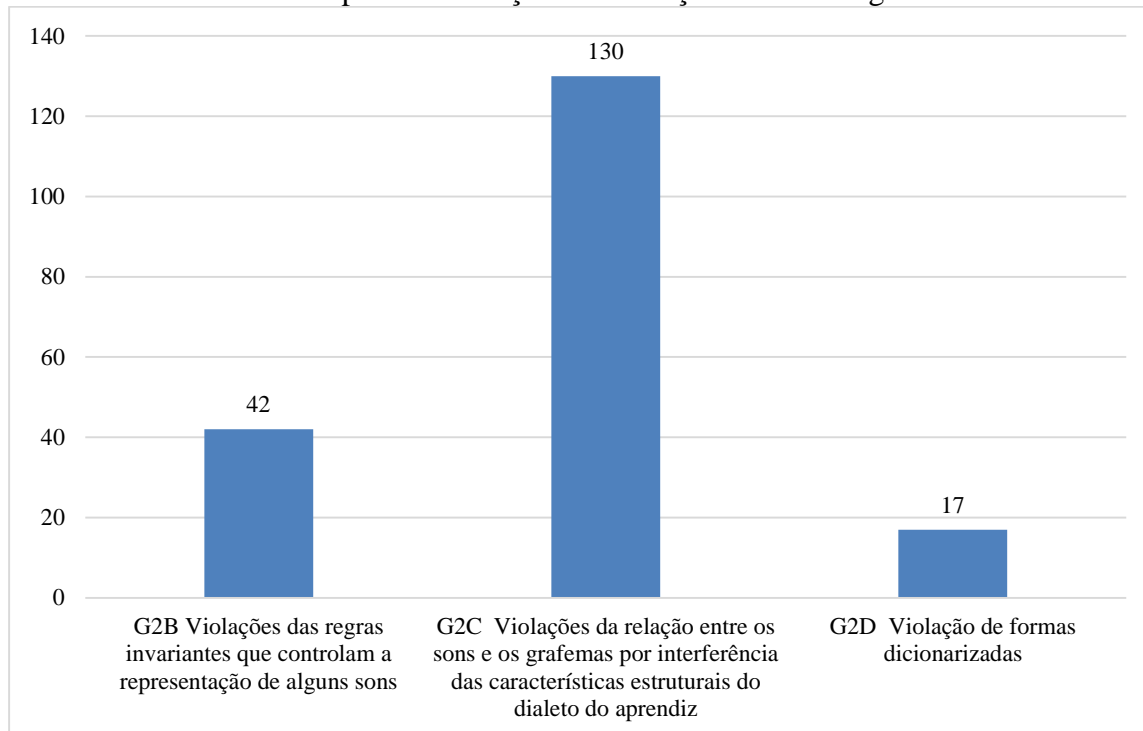
Em relação ao Grupo 1, o destaque dos fenômenos é o do 1B nas duas produções. A troca do *m* pelo *n*, devido à semelhança de traçado, é possível observar em “mimha”, “Niguel”, “moro”, “amo (ano)”, “anigos”, “nenos”, “nuneros”. Tal ocorrência pode ser pelo desleixo dos alunos com a escrita cursiva.

Observamos, no Grupo 1C, algumas ocorrências da *troca pela mudança de sons* dos pares mínimos em :“agredito”, “fazento”, “tanto” (estando), “da” (tá está), “deste” (desde) e de]“brabo”, “gavando”, “fai” (vai).

Gráfico 6 - Grupo 2⁵ Produção do relato pessoal.

Fonte: Dados da Pesquisa

⁵ Categoria não nominada por Oliveira (2005).

Gráfico 7 - Grupo 2⁶. Produção da descrição de um colega de classe.

Fonte: Dados da Pesquisa.

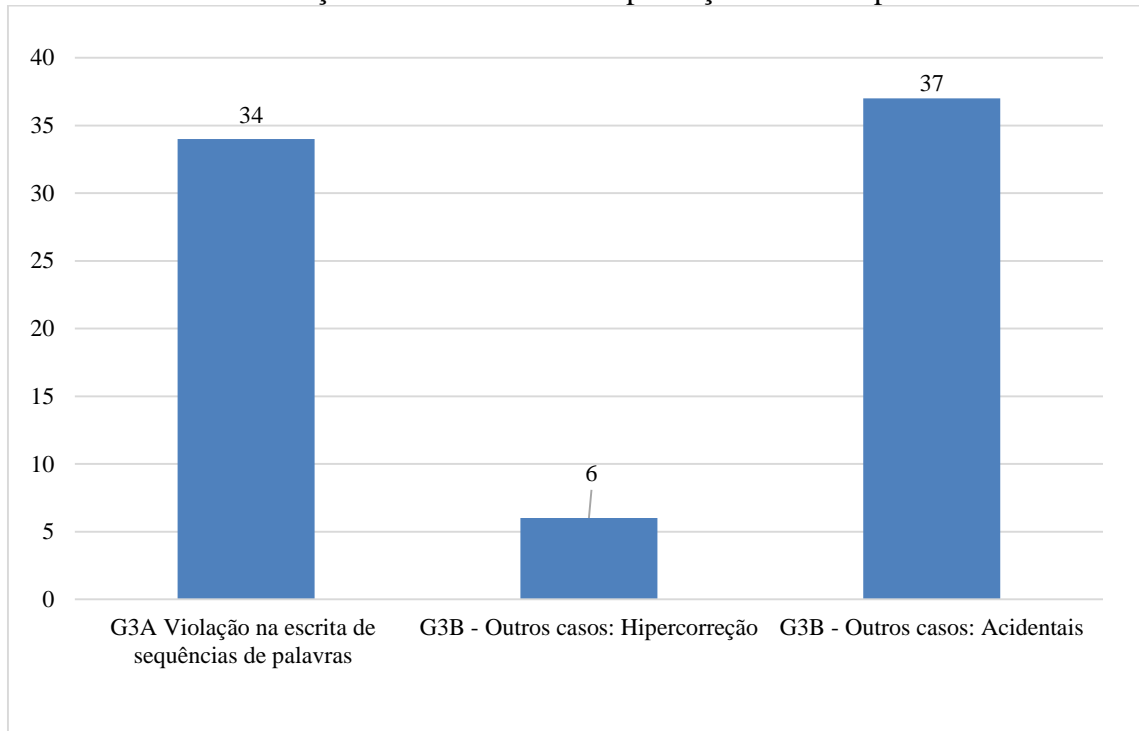
No Grupo 2, destaca-se *A violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características do dialeto do aprendiz*. O índice alto dessa ocorrência revela que os alunos ainda não conseguiram desvincular a escrita da fala. Apesar do contato diário com a escrita ortográfica, por meio dos materiais didáticos, os alunos não se apropriaram de forma sistemática da escrita padronizada. Seus textos escritos revelam traços dialetais, como em: “multiplicar”, “craro”, “tá” (está), “fisca” (física), “bobage”, “brigamo”, “cumida”, “faiz”, “padastro”, “jentir”, “teio” (tenho), “qué” (quer), dentre outras.

A violação das invariantes que controlam a representação de alguns sons aparece também, todavia, de forma menos significativa. As relações cruzadas, em que uma unidade sonora (som) pode ser representada por mais de uma representação gráfica (letra), também manifestam-se: “centimentos”, “chinga”, “engrassado”, “molesa”, “faso”, “jardin”, “prossimo”.

A violação das formas dicionarizadas verifica-se, particularmente, nas palavras que tem a letra *h*, como é o caso de “a” (ah), “há” (a), “hum” (um), “(h)umor” e no uso do *j* e do *g* “hoge”, “jentir”, “gente”.

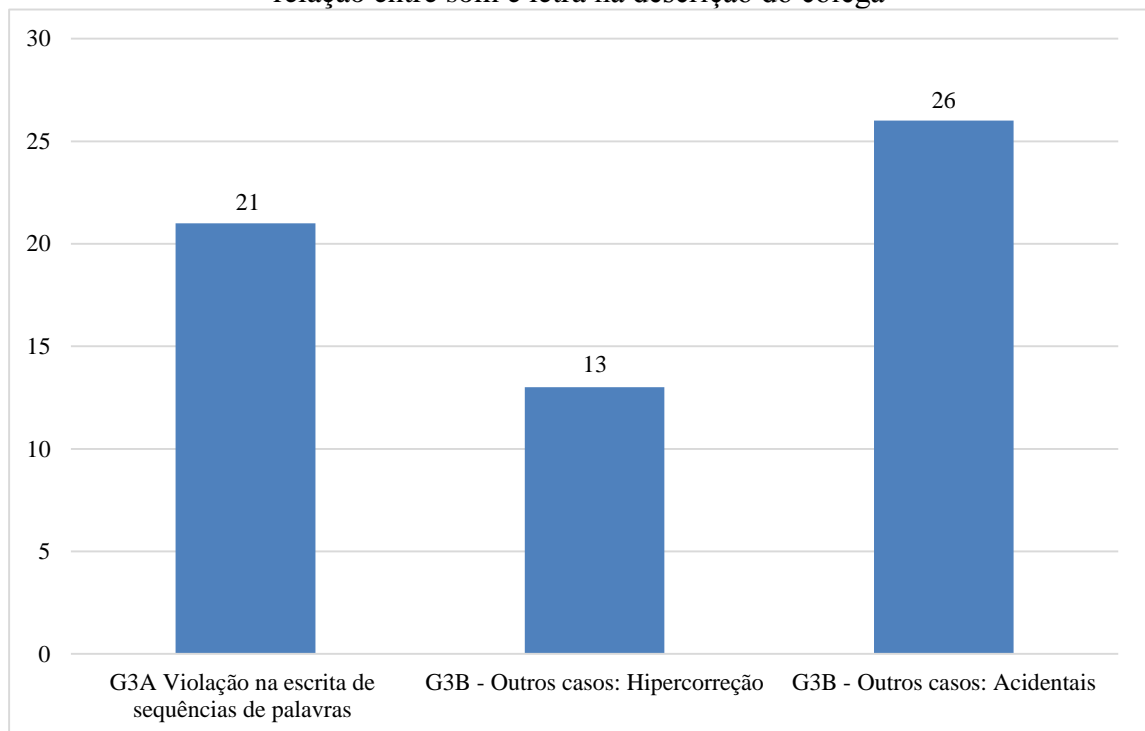
⁶ Categoria não nominada por Oliveira (2005).

Gráfico 8 - Grupo 3: Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra na produção do relato pessoal.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 9 - Grupo 3: Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra na descrição do colega



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Grupo 3 são observadas ocorrências que ultrapassam a relação entre som e letra. Nessa categorização estão incluídos os casos de *Violação na escrita de sequência de palavras* como a aglutinação em “agente”, “asveses”, “definila”, “julgalo”, “porisso”, “pramim” e a segmentação como em “chu chu” e “de mais”. Ocorrem alguns fenômenos de hipercorreção, como é o caso da troca da letra *i* pelo *e*: “entica” (intica), “entrometer”, “entrigas”, “devertir”. Outra troca que acontece é a da letra *u* pela letra *o*: “podesse”, “mondo”. A substituição do *r* pelo *l* também é observável como em “outublo”. Dentre as ocorrências consideradas *Acidentais*, observamos a supressão ou o acréscimo de letras, até de sílaba, como em: “comunha” (comunhão), “trabaho” (trabalho), “necesario” (necessário), “verdadiros” (verdadeiros), “partipa” (participa), “lega” (legal), “exercicos” (exercícios), “pesooa” (pessoa), “apreder” (apreender). Na segunda produção aparecem o uso de internetês “MUUITO” e “SQÑ” e de estrangeirismos “park” e “baik”.

3 PROPOSTA DIDÁTICA

Apresentamos neste capítulo a proposta didática aplicada na turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Para seu desenvolvimento, optou-se por atividades de leitura, de escrita e de atividades ortográficas, por meio do texto poético, nas diferentes manifestações (poema, canções, parlendas, quadrinhas e outros).

As atividades buscam atender ao que demanda os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto ao trabalho e ao reconhecimento da heterogeneidade da sociedade brasileira e da heterogeneidade da sua realidade linguística, que “pode favorecer o acesso e o domínio da variedade padrão” (BRASIL, 1998, p. 22). Para que o aluno perceba a heterogeneidade social e linguística precisa ser inserido em práticas escolares que lhes desperte a necessidade e a vontade de ver-se como um cidadão capaz de utilizar a língua falada e escrita nas mais diferentes práticas sociais.

Para a realização das atividades, os alunos envolveram-se em práticas de leitura e de escrita, na tentativa de desenvolver a autonomia na produção de texto. Por meio de entrevistas buscou-se explorar a localidade dos alunos: história, cultura e grupos sociais, com o objetivo de levá-los a perceber a diversidade cultural e linguística da comunidade. Os textos produzidos foram expostos no espaço escolar.

O presente trabalho foi desenvolvido em 4 etapas, divididas em 45 aulas.

3.1 SENSIBILIZAÇÃO POÉTICA

Primeira atividade

Objetivos:

- Observar a forma escrita das palavras e da variedade gráfica do texto impresso;
- Estimular a criatividade e a colaboração no trabalho em grupo a partir da criação de textos poéticos;
- Desenvolver o cuidado ortográfico no texto escrito;
- Estimular a escrita poética.

Procedimentos Didáticos:

Em grupo, recortar palavras variadas de revistas para tentativa de escrever versos, poemas ou frases.

Confecção de painéis para expor os poemas ou frases criadas.

Tempo de Duração: 4 a 5 aulas.

Segunda atividade

Objetivos:

- Produzir texto poético;
- Desinibir para a escrita;
- Escrever e reescrever texto poético;
- Organizar um varal dos poemas produzidos na aula anterior, na Biblioteca da escola ou em outro local apropriado;
- Aproximar os alunos da poesia de forma lúdica.

Procedimentos Didáticos:

Leitura do poema: *Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz* (ROTH, 1994).

Conduzir os alunos para que percebam que os elementos que constituem o poema estão vinculados aos sentidos sensoriais.

Colocando a mão na massa! Digo, nas palavras!

Produção e reescrita:

Produção de poema parafraseando “*Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz*” (ROTH, 1994).

Pense nas coisinhas à- toa que lhe deixam, ou deixaram, feliz e, a exemplo do poeta Otávio Roth, escreva-as. Pode ser duas dúzias, duas dezenas, meia dúzia, use a criatividade e brinque com os números, com as imagens e com as rimas, que deixarão seu texto mais dinâmico e interessante.

De Professor para Professor:

Durante o processo de produção, o professor deve interferir e auxiliar os alunos. Lembrando que eles devem revisar o texto e reescrevê-lo em papel apropriado para expor.

Tempo de Duração: 5 a 6 aulas

Intervalo poético

Essa atividade pode ser realizada como atividade extraclasse, em contraturno, ou, até mesmo, fora do ambiente escolar, numa praça, numa biblioteca, de acordo com a possibilidade e com a criatividade do professor.

Trazer um convidado (poeta ou não) à turma para que declame poemas ou que conte sua experiência como escritor.

3.2 PARLENDAS, CANTIGAS E TRAVA-LÍNGUAS: UMA FORMA POPULAR DE FAZER VERSOS E RIMAR E SE “ENROLAR”

Objetivos:

- Aproximar os alunos das formas populares que usam os recursos sonoros como mecanismo para causar riso e criar rimas;
- Perceber a sonoridade das palavras e brincar com isso, para que percebam as diferenças da língua escrita e da língua falada;
- Conhecer e valorizar os saberes da comunidade escolar;
- Perceber as diferenças do texto escrito e do texto falado;
- Preparar-se para fazer entrevistas;
- Entrevistar pessoas da comunidade escolar;
- Ler, selecionar e declamar/falar cantigas, parlendas, trava-línguas e quadras;
- Propagar a poesia popular na comunidade escolar.

Procedimentos Didáticos:

Colhendo Saberes na Escola:

Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar em parlendas, cantigas e trava-línguas.

Anotar no quadro as cantigas, as parlendas e os trava-línguas que os alunos forem falando e formular, juntamente com eles, o conceito.

Aprofundando Saberes:

Entregar e ler aos alunos o texto que conceitua⁷ parlenda e trava-língua.

Partilhando Saberes:

Em grupo, solicitar aos alunos que escrevam, no caderno, algumas parlendas ou trava-línguas que conhecem e sabem decor.

Cada grupo lerá para turma o que anotou. (Caso alguns sejam repetidos, é importante solicitar que os alunos prestem atenção à forma como cada colega faz a leitura).

Entregar para cada aluno alguns trava-línguas e solicitar que decoram, para que, na próxima aula, possam dizê-lo à turma. Cada aluno deverá dizer, pelo menos, um trava-língua que decorou, ou outro que já conhecia.

Preparando-se para colher saberes na comunidade

Os alunos devem ser divididos em grupos para entrevistar as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. A entrevista será sobre cantigas, parlendas e trava-línguas que elas conhecem e aprenderam na infância, na escola ou na família.

Juntamente com a turma deve-se elaborar um roteiro para entrevista (para esta atividade pode ser usar o quadro de giz ou o Datashow). Após a seleção das questões para a entrevista, fica a critério do professor revisar o roteiro e adequá-lo à realidade dos alunos.

Testando o roteiro

Os alunos testarão o roteiro da entrevista com os colegas da turma, com o objetivo de perceber se está adequado ou precisa de ajustes.

⁷ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Trava-línguas#Parlenda>. Acesso em: 21 jul. 2014.

As entrevistas serão filmadas, ou gravadas em áudio, depois assistidas e comentadas pela turma e pelo professor no que diz respeito à adequação das questões e ao desempenho dos alunos como entrevistadores.

Colhendo saberes na comunidade

Atividade de Pesquisa:

Os alunos farão as entrevistas, que deverá ser gravada em vídeo, preferencialmente, para ser compartilhada com a turma

Colocando a mão na massa! Digo, nas palavras!

Produção e reescrita

Neste módulo a atividade de produção será a pesquisa das parlendas, trava-línguas e cantigas apontadas pelos entrevistados e o registro escrito das entrevistas feitas. Organizando, dessa forma, uma coletânea que ficará disponível na biblioteca da escola.

Seleção de poemas, de trava-línguas, de cantigas e de parlendas e confecção das caixas poéticas, para o intervalo poético.

Intervalo poético

Durante a realização desse módulo, os alunos levarão para o recreio/intervalo uma caixa, com poemas, trava-línguas, cantigas e parlendas selecionados por eles e oferecerão para os colegas da escola, professores, funcionários para que escolham um deles e leiam.

De Professor para Professor:

É importante que seja elaborado um texto explicando a pesquisa e a sua importância, para que os alunos tenham esse conhecimento quando forem fazer as entrevistas.

Os alunos deverão ter prazo adequado para a atividade.

Incentivar os alunos para que se dediquem e não percam os prazos.

Talvez seja importante criar um acervo, na escola, de memória da comunidade, para deixar as gravações depois de coletadas.

O professor deve acompanhar diariamente o processo da pesquisa, pois dúvidas e acontecimentos imprevisíveis surgirão.

Enquanto a pesquisa é realizada extraclasse, outras atividades do projeto podem ser desenvolvidas em sala de aula. As cantigas, parlendas e trava-línguas foram retirados de alguns sites da internet^{8 9}

Tempo de Duração: 6 a 8 aulas.

3.3 VOCÊ SABE RIMAR?

Objetivos:

- Observar as rimas e a sonoridade dos poemas;
- Criar rimas;
- Trabalhar com o ditongo ei;
- Produzir quadras poéticas.

Aprofundando saberes

Procedimentos Didáticos:

Apresentar aos alunos o poema *Raridade* (PAES, 1989).

Ler em voz alta para os alunos. Solicitar que os alunos façam a leitura em voz alta.

Atividade 1

- a) Quais os sons (fonemas) que se repetem no poema raridade? Destaque-os em todas as palavras do poema;
- b) Nos dois últimos versos do poema, o poeta faz um trocadilho com a palavra arara e rara? Localize no texto esse trocadilho e levante hipóteses sobre a intenção do poeta em criá-lo;

⁸ Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verfolclore.php?codigo=21#ixzz34QkMXmDb>> Acesso em: 21 jul. 2014.

⁹ Disponível em: <http://www.alzirazulmira.com/index1.html>> Acesso em: 21 jul. 2014.

- c) Complete o quadro abaixo, caso seja necessário, utilize o dicionário. (Se a escola possuir laboratório de informática, os alunos podem utilizar dicionários on-line para completar o quadro.)

PALAVRAS DO TEXTO	RIMAS DO TEXTO	MINHAS RIMAS			
Poleiro					
Inteiro					
Escarcéu					
Some					
Arara					
Voar					

Atividade 2

Aprofundando saberes

Procedimentos Didáticos:

Apresentar, aos alunos, o poema *Na Rua do Sabão* (BANDEIRA, 1920).

Atividade de escrita:

Relembre palavras que rimam com PAPEL/CÉU e escreva-as no quadro. Caso necessário utilize um dicionário:

Palavras do poema	Rimas com L	Rimas com U
Papel/ céu		

Palavras do poema	Rimas com ÃO	Rimas com AM
Sabão/ balão/ tenteavam		

Palavras do poema	Rimas com IU	Rimas com IL	Rimas com IO
Caiu /assobio			

Atividade 3

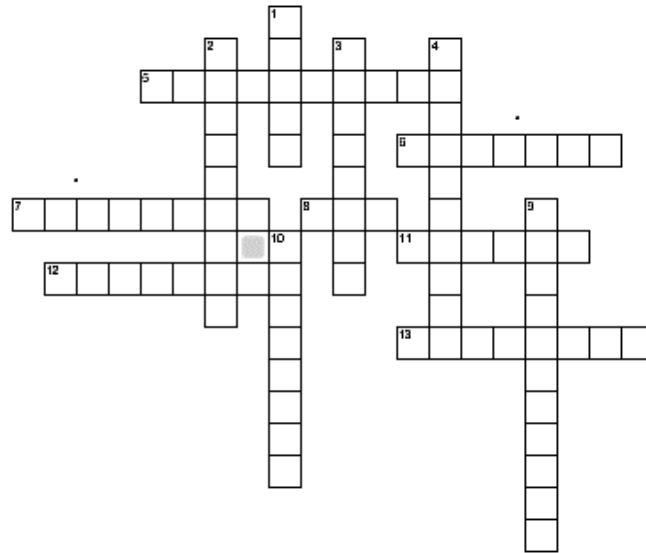
No poema abaixo foram retiradas algumas palavras intencionalmente. Essas palavras estão todas na cruzadinha. Tente encontrá-las, depois reescreva-as no poema de forma que expressem o sentido correto:

NOITE DE SÃO JOÃO

Alegria no _____!
 Coloridas _____,
 sanfona, flauta, _____,
 cantores violões e _____.
 Junto ao mastro de _____,
 nas mesas e _____,
 tigelinhas de _____ ...
 quitutes bem _____ ...
 pinhão, pipoca, _____ ...
 O céu, cheio de _____,
 e eu, com você junto a _____,
 não me cansava de vê-las...
 Lá fora, clareando tudo,
 a crepitante _____,
 estalando como açoite,
 queimava o negro veludo
 daquela festiva _____
 de tradição _____.¹⁰

¹⁰Disponível em: <<http://peregrinacultural.wordpress.com/2011/06/22/noite-de-sao-joao-poesia-de-decio-valente/#>> Acesso em: 20 jul. 2014.

RIMAS DO POEMA



Horizontal

5. Nascida no Brasil
6. Bebida das festividades juninas
7. Comida das festividades juninas
8. Pronome referente a primeira pessoa do singular (obliquo)
11. Instrumento musical parecido com o violão (plural)
12. Santo Junino
13. Tem no céu, no mar e diz-se de pessoas famosas (

Vertical

1. Contrário de dia
2. Instrumento musical
3. Espaço de terra amplo, plano e despejado.
4. Usado para jogar xadrez (plural)
9. Bandeiras pequenas
10. Principal símbolo das festas juninas

No poema, pinte de vermelho as palavras que têm o ditongo OU, de azul as que têm o ditongo AI(s) e de verde as que têm ditongo EI.

Atividade 4

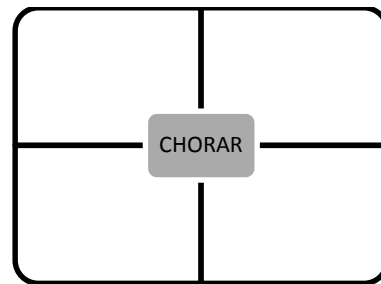
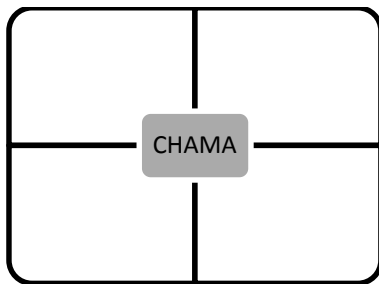
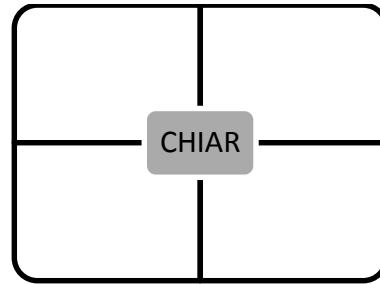
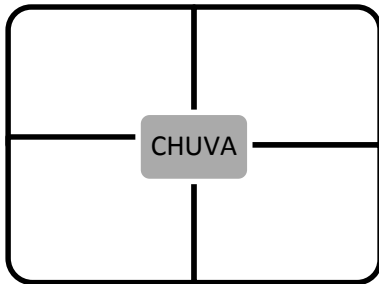
Procedimentos Didáticos:

Apresentar aos alunos o poema *Noite de São João*)¹¹

Atividades:

¹¹Trecho do poema *Noite de S. João*, Jorge de Lima, 1927. Disponível em: <<http://lucasivuca.blogspot.com.br/2008/06/noite-de-s-joo.html>> Acesso em: 20 jul. 2014.

- a) Qual som que se repete ao longo do poema? Esse som é representado por quais letras?
- b) O poema descreve uma festa popular no Brasil, a festa de São João. Quais são os elementos descritos que dão ao leitor a visão dessa festa?
- c) A onomatopeia é uma figura de linguagem que busca representar de forma escrita o som de algumas ações. Destaque no poema as onomatopeias e depois identifique quais sons elas tentam representar.
- d) A repetição do dígrafo ch é constante no poema. Pinte de amarelo todas as palavras em que esse dígrafo aparece.
- e) Escreva palavras derivadas de:



Colocando a mão na massa! Digo, nas palavras!

Produção e reescrita

Atividade de Produção:

Utilizando as rimas, os alunos criarão um poema, ou apenas quadras, sobre o assunto que queiram.

Posteriormente, corrigidos pela professora, os poemas devem ser publicados no mural da sala de aula, ou da escola, com o nome sugestivo de MINHAS QUADRAS...

De Professor para Professor:

Caso a escola tenha disponibilidade de laboratório de informática, os alunos podem utilizar dicionários on-line para completar o quadro de rimas.

Os poemas e quadras devem ser escritos, primeiramente, num caderno de rascunho. Para saber mais sobre José Paulo Paes¹².

Tempo de Duração: 4 a 6 aulas.

3.4 POEMAS PARA OUVIR, VER E DECLAMAR

Objetivo:

- Observar a linguagem utilizada na música;
- Perceber as rimas e a forma dos poemas;
- Ler poemas concretos;
- Pesquisar poemas;
- Proporcionar aos alunos as leituras de diversos poemas;
- Escrever e ler corretamente;
- Declamar poemas;
- Desinibir os alunos para situações mais formais do uso da língua.

Atividade 1

Aprofundando Saberes

Procedimentos Didáticos:

Levar para a classe vários áudios da música “Cuitelinho”;

Solicitar aos alunos para que ouçam e identifiquem o que há de diferente em cada áudio, compartilhando as observações com a turma;

Entregar a letra da música e ouvir mais uma vez um dos áudios;

Contar aos alunos a história da música “Cuitelinho”;

¹² Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=00383>. Acesso em: 25 out. 2014.

Orientar para que os alunos destaquem, na música, as palavras que estão escritas da maneira como são faladas por algumas comunidades linguísticas;

Pedir, aos alunos, que relacionem de forma oral ou escrita (a critério do professor) algumas palavras que possuem a pronúncia com a troca do LH por AI, como ocorre na música;

Destacar as questões de concordância verbal e nominal apresentadas na música.

Atividade 2

Aprofundando saberes

Procedimentos Didáticos:

Apresentar para a turma vários poemas concretos. Podem ser em caixas para que a leitura seja em grupo ou numa coletânea organizada pelo professor. Outra possibilidade é a pesquisa na biblioteca ou na internet.

De Professor para Professor:

Alguns intérpretes da música Cuitelinho: Nara Leão, Mônica Salmosa, Pena Branca e Xavantinho.

Sugestão de poemas concretos na internet:

Poema Cinético I: Disponível em:
<<http://www.antonimiranda.com.br/ensaios/img/poeconcreta4.jpg>> Acesso em: 19 jul. 2014.

Poema Cinético II: Disponível em:
<<http://omundoinsolito.blogspot.com.br/2011/12/arte-que-me-inspira-poesia-concreta.html>> Acesso em: 19 jul. 2014.

Poema “Sem Título”, José Lino Grunewald. Disponível em:
<<http://expurgacao.art.br/blog/estrutura-do-poema-visual-concreto>> Acesso em: 20 jul. 2014.

Poema sem título: Disponível em:
<http://marcelomoro70.blogspot.com.br/2009_04_01_archive.html> Acesso em: 20 jul. 2014.

Poema Xícara: Disponível em:
<<http://katarinafarias.blogspot.com.br/2012/09/poesia-concreta.html>> Acesso em: 20 jul. 2014.

Poema: Terra, Décio Pignatari, 1956, Disponível em: <<http://agendaculturalpiracicabana.blogspot.com.br/2011/08/decio-pignatari-e-sua-literatura.html>> Acesso em: 20 jul. 2014.

Poema sem título, Gilberto Massur. Disponível em: <<http://virginiarochoa.blogspot.com.br/2012/05/poesia-concreta.html>> Acesso em: 20 jul. 2014.

Poema “Nascemorre” Haroldo de Campos, 1958. Disponível em: <<http://expurgacao.art.br/blog/estrutura-do-poema-visual-concreto>> Acesso em: 20 jul. 2014.

Poema “Sem Título”, Ronaldo Azeredo Disponível em: <<http://expurgacao.art.br/blog/estrutura-do-poema-visual-concreto>> Acesso em: 20 jul. 2014.

Epitáfio Para Um Banqueiro, Décio Pignatari. Disponível em: <<http://fernandajimenez.com/2014/03/15/tres-poemas-concretos/>> Acesso em: 02 nov. 2014.

Poema Sem título, Augusto de Campos. Disponível em: <<http://fernandajimenez.com/2014/03/15/tres-poemas-concretos/>> Acesso em: 02 nov. 2014.

Variados poemas: <<http://professoralexsales.blogspot.com.br/p/poemas-concretos.html>> Acesso em: 02 nov. 2014.

Millôr Fernandes, <<http://aulasparaagurizada.blogspot.com.br/2010/06/poemas-cineticos.html>> Acesso em: 02 nov. 2014.

Atividade 3

Aprofundando saberes

Procedimentos Didáticos:

Escolher um tema gerador para pesquisa. Levar os alunos à biblioteca e ao laboratório de informática para pesquisarem.

Cada aluno deve escolher um poema que mais lhe chamou a atenção, para decorar e declamar para a turma ou para a comunidade escolar.

Depois de escolher o poema, o aluno deve copiar o poema no caderno, com o intuito de decorá-lo.

Solicitar aos alunos que decorem o poema e reservar duas ou três aulas para ensaios.

Marcar um dia para as declamações.

Colocando a boca no trombone! Digo, no microfone!

Declamar os poemas para turma ou para a comunidade escolar.

Produção escrita e reescrita:

Atividade de Produção:

Depois da declamação, pedir que os alunos façam um registro escrito da experiência em relação à atividade.

De Professor para Professor:

Uma boa opção de tema gerador são questões sociais ligadas ao cotidiano dos alunos. É importante que o professor observe na sua comunidade escolar quais questões são polêmicas e chamam a atenção dos alunos.

Outra forma de eleger um tema gerador é consultando os alunos e, juntamente com eles, escolher a questão a ser tratada na declamação. A opção pelo tema gerador facilita a pesquisa e a melhor organização da turma.

É importante que o professor selecione outros textos para que os alunos leiam, debatam, discutam e se informem sobre o tema.

Caso os alunos tenham dificuldade em fazer a atividade de forma individual, o professor pode organizá-los em grupos, em duplas ou em trios.

A cópia no caderno é fundamental. Os alunos precisam observar a escrita correta das palavras e reescrevê-las, também corretamente.

Os alunos podem gravar os ensaios e as tentativas de decorar o poema para que observem a própria evolução e para que a professora possa intervir no processo.

O professor deve estar atento para a entonação, a postura, o timbre de voz e a linguagem corporal dos alunos.

O registro escrito, após a declamação, torna-se importante para a avaliação do processo por parte do professor e também para que os alunos possam se avaliarem.

Outra possibilidade: O tema gerador pode levar os alunos a criarem seus próprios poemas. Pode-se escolher uma forma mais conhecida dos alunos como o acróstico, ou outra que o professor deseje.

4.5 SUGESTÕES PRÁTICAS

Leitura de livros de poesia e registro num caderno chamado diário do leitor, no qual o aluno lê e anota diariamente suas impressões sobre a leitura feita.

Caderno de reflexões sobre algumas atividades do projeto que servirá para a avaliação final e para a observação da escrita dos alunos.

Mural na sala de aula: MEUS POEMAS PREFERIDOS com poemas copiados ou escritos pelos alunos.

4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

4.1 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA SENSIBILIZAÇÃO POÉTICA

Devido à representação da fala na escrita, a primeira etapa da proposta didática teve como objetivo fazer com que os alunos realizassem atividades que os fizessem perceber que a fala e escrita são atividades diferentes. Assim, “a distinção entre fala e língua é fundamental. [...] ela está envolvida não só na compreensão das hipóteses sucessivas que o aprendiz precisa fazer para dominar a escrita, mas está envolvida, também, na própria concepção de escrita ortográfica” (OLIVEIRA, 2005, p. 25).

Na primeira atividade, os alunos escreveram pequenos poemas para a confecção de painéis poéticos. Os poemas foram escritos utilizando palavras recortadas de diversos materiais impressos, a fim de observar a forma escrita das palavras, a ortografia e a variedade gráfica do texto impresso, instigando-os a terem maior cuidado ortográfico, na tentativa de que dominem a escrita ortográfica e desvinculem-na da fala.

A utilização dessa metodologia justifica-se, pois,

Em nosso meio, os materiais impressos (livros, jornais, revistas) são as fontes escritas que mais seguem a norma ortográfica [...] É se defrontando com as formas corretas que o aluno poderá contrastá-la com suas hipóteses (sobre como se escreve esta ou aquela palavra) e descobrir se há ou não regras por trás do uso de tal ou qual letra (MORAIS, 2000, p. 62).

Caso fosse solicitada a produção escrita numa folha de caderno, para corrigi-la extraclasse, provavelmente os alunos fariam a atividade sem o planejamento necessário que a escrita exige. Essa proposta didática parte justamente dessa condição de planejamento da escrita, em que o aluno organiza e desenvolva as suas ideias e, nesse exercício, observe as questões ortográficas. Conforme destaca Moraes (2000), “Noto, muito frequentemente, que os alunos nem sequer releem seus textos, acostumados que estão a tratá-los como uma prestação de contas a uma exigência imposta pelo professor” (MORAIS, 2000, p. 119). A opção por compor painéis poéticos foi a estratégia adotada para que os alunos, diante da exposição seus textos, esforçassem-se em ter maior cuidado com a letra, com a ortografia, com a revisão e com a reescrita.

Para Moraes (2005), o fato de reescrever em papéis diferentes é uma estratégia para a reescrita, para a revisão e para o aperfeiçoamento da produção:

Criar uma diferenciação entre o tipo de papel usado para a primeira versão do que escrevemos (por exemplo folha de papel-jornal) e aquele no qual faremos a edição final dos nossos trabalhos (por exemplo, folha de papel ofício ou ‘pautado’) é o primeiro passo para materializar, no dia a dia das crianças, o sentido de que escrever é reescrever, revisar, buscando aperfeiçoar (MORAIS, 2005, p. 26).

Durante a aplicação da proposta, as dificuldades surgiram pelo fato de os alunos não estarem acostumados com a metodologia adotada. A atividade estendeu-se por cinco aulas e, mesmo assim, alguns grupos precisaram levar a atividade para casa a fim de que fosse concluída. As primeiras duas aulas foram utilizadas para o recorte das palavras, e as seguintes para a produção do rascunho, da revisão, da reescrita da versão final, da confecção dos painéis e da exposição.

Foi preciso interferir e auxiliar os grupos em todas as aulas, pois os alunos apresentaram as seguintes dificuldades: organização, conhecimento vocabular, dificuldades ortográficas e falta de criatividade. Alguns grupos recortaram palavras insuficientes, ou palavras que não conheciam o significado, o que gerou certa dificuldade no momento da produção. Criaram-se poemas de todos os tipos: alguns críticos, outros românticos, uns poéticos, outros nem tanto. Apesar das dificuldades, constatou-se que os alunos têm noções sobre a estrutura do texto poético e de recursos sonoros, como a rima, por exemplo. Como verifica-se nas produções a seguir.

Abaixo, apresentamos os textos produzidos pelos alunos:

Quadro 2 – Texto produzido pelo aluno 1

<p>A copa no Brasil alguém viu? Era pra ser a copa das copas Mais o objetivo não foi alcançado Milhões e milhões foram usados.</p> <p>Os maiores craques foram quebrados E a conquista não foi conseguida A educação foi esquecida</p> <p>E a paixão pela copa foi vencida.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 – Texto produzido pelo aluno 2

Será amor?

Viver com esse amor
 Aqui no meu peito
 Que só vai crescendo e, crescendo...
 Posso dizer, que estou apaixonada
 Quando olho nos seus olhos,
 Posso ver o futuro.
 Acho que isso, não é amor, é
 Sim paixão.
 Mas se você não me ama
 Como eu te amo
 Como eu fico sem o seu amor?
 Será amor?
 Ou paixão?
 Ou ilusão?
 Não importa o que seja
 Mas saiba de uma coisa
 Que o meu coração só pensa em você!

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 – Texto produzido pelo aluno 3

Queria ser

Queria ser um anjo, mas anjo não sou,
 Sou um ser humano que tem muita dor.

Queria ser um pássaro, mas pássaro
 não sou, sou uma pessoa tem muito
 amor.

Queria ser carinhosa, mas carinhosa
 não sou, sou ser humano que tem muito
 rancor.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 5 – Texto produzido pelo aluno 4

Eu sou assim!

No desafio da vida não sou banana mas
 Na paixão o preço é alto
 Não é brincadeira

Dúvida?

Fonte: Dados da pesquisa.

Destacamos no quadro a seguir os principais erros ortográficos observados nas produções:

Quadro 6 - Principais erros ortográficos

PRIMEIRA VERSÃO ¹³	SEGUNDA VERSÃO ¹⁴	TERCEIRA VERSÃO
Alguem (quadro 1)	Alguem (quadro 1)	Alguém (quadro 1)
Mais (quadro 1 e 3)	Mais (quadro 3)	Mais (quadro 1) mas (quadro 3)
Ti (quadro 2)	Ti (quadro 2)	Te (quadro 2)
Passaro (quadro 3)	Passáro (quadro 3)	Pássaro (quadro 3)
So (quadro 3)	Sou (quadro 3)	Sou (quadro 3)
Pra (quadro 1)	Pra (quadro 1)	Pra (quadro 1)

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se observar, na primeira versão, a ausência da acentuação nas palavras *alguem e passaro* (quadro 1 e 3). Na segunda versão ocorre a acentuação da palavra *passaro* (quadro 3), porém, há um equívoco em relação à sílaba tônica. Isso demonstra que os alunos não seguem uma regra para acentuar as palavras, nem relacionam o acento com a sílaba tônica. No entanto, sabem que a palavra tem acento, mas não sabem empregá-lo corretamente, utilizando, para tanto, as regras de acentuação.

Na primeira versão, as palavras *mais, ti e so* (quadro 1, 2 e 3) sofrem, na sua forma escrita, a influência do dialeto do aprendiz (OLIVEIRA, 2005). A segunda versão, que foi corrigida pelos alunos, somente a forma *so* (quadro 1) foi alterada, mantendo-se *mais e ti* (quadro 1 e 3). Talvez a correção de *so* justifique-se pelo fato de essa palavra não existir na língua. Entretanto, as palavras *mais e ti* existem e isso levou os alunos persistirem na escrita delas. Somente após os apontamentos da professora houve a correção de *ti/te e mais/mas* (quadro 4), já na imagem 1 a ocorrência *mais* permanece. O uso de *pra* não foi corrigido pela professora.

Para chegar à versão final foi preciso passar por várias revisões, feitas pelo próprio grupo, somente após essas revisões é que houve, efetivamente, a interferência e a correção da professora. Morais (2000) corrobora para que essa estratégia de correção fosse adotada, tendo em vista que:

[...] a escola precisa tratar os temas da revisão e da correção dentro de uma perspectiva comunicativa. Para superar os sentimentos negativos que adquirimos socialmente em relação a revisar/corrigir nossas produções, considero fundamental que essas tarefas e apareçam no trabalho escolar imbuídas de um sentido: revermos o que escrevemos para nos comunicarmos melhor (MORAIS, 2000, p. 118).

¹³Não foram disponibilizadas as imagens da primeira e da segunda versão, tendo em vista que foram escritas a lápis pelos alunos nos próprios cadernos de atividades de sala de aula.

No entanto, o fato de alguns grupos terminarem a atividade em casa, acarretou na reprodução, na versão final, dos mesmos erros ortográficos já indicados no rascunho.

Para construir uma atitude de revisão e de correção dos próprios textos pelos alunos, é preciso, primeiramente, desconstruir a concepção arraigada do papel do professor como único leitor, revisor e corretor dos textos dos alunos. A atividade de revisão dos textos pelos próprios alunos aprimora neles a atitude de autonomia, que impele para o desenvolvimento de estratégias de adequação da escrita à situação de interação.

Na sequência das aulas, foi realizada a segunda atividade com o poema “Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz”, de Otávio Roth. O poema foi escrito no quadro para que os alunos fizessem a cópia. Alguns alunos manifestaram dúvida sobre como deveriam copiá-lo e questionaram se era para mudar de linha quando a professora mudava, ou era para continuar na mesma linha. Questionamentos que não se espera de alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental.

Posteriormente à cópia, realizaram-se atividades orais e escritas de interpretação e de compreensão sobre o texto poético. No início da atividade os alunos não se mostravam muito interessados, porém, quando questionados e provocados, começaram a falar o que percebiam no poema. O trabalho com a oralidade é fundamental para que os alunos desenvolvam a confiança em si mesmos:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade (BRASIL, 1998, p. 38).

A partir das discussões em sala de aula, houve a proposição para que os alunos parafrasassem o poema e escrevessem as “*suas coisinhas à toa que os deixavam felizes.*” A atividade deveria ser iniciada em casa, com a escrita do rascunho, e concluída na aula seguinte.

Na aula seguinte, a maioria dos alunos argumentou não ter ideias para escrever. Diante desse fato, foi preciso retomar as orientações da aula anterior e deixá-los produzirem na sala de aula, durante duas aulas. Não foi possível fazer os apontamentos e orientações de todos os textos nessas aulas. Então, os textos foram recolhidos para serem corrigidos extraclasse, procedimento não indicado, pois a correção/revisão deve ocorrer juntamente com o aluno,

uma vez que, “ainda com relação à *quando* e *como* corrigir, creio que é pouco útil corrigir na ausência dos alunos, dando-lhes em seguida as formas corretas e pedindo-lhes que as copiem” (MORAIS, 2000, p. 120). No entanto, a correção em sala de aula nem sempre é possível.

Na aula seguinte, foram devolvidas as produções aos alunos e solicitado que eles revisassem e as reescrevessem no próprio caderno, para, na sequência da atividade, confeccionar o varal poético. Posteriormente, foram reescritos os textos e expostos no varal de poesia.

É importante ressaltar que nem todos os textos atenderam à proposta Além disso, nem todos os alunos tiveram seus textos expostos, pelo fato de não terminarem a atividade nas aulas previstas. Outro aspecto que deve ser salientado são os erros ortográficos cometidos, mesmo na versão final. Como alguns alunos levaram a atividade para terminarem em casa, ocorreram deslizes na ortografia, apesar da professora ter orientado e corrigido os textos anteriormente. Como se observa no quadro abaixo:

Quadro 7 – Desvios na ortografia após a correção

Fenômenos de acordo com Oliveira (2005)	Palavras	Número de ocorrência de cada palavra
Violação de regras invariantes que controlam a representação de alguns sons	nessecito desconsertante infelicamente	1 1 1
Violação da escrita de sequência de palavra	ato-a	1
Violação da relação entre o sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto da aprendiz	Chega rotar adimirar	1 1 1
Acidentais	domir	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Porém, percebe-se que o maior número de incidência de desvios de escrita ocorre com a acentuação das palavras:

Quadro 8 – Desvios na acentuação das palavras

Fenômenos	Palavras	Número de ocorrência de cada palavra
Acentuação	Alguem	2
	por do sol	2
	labios	2
	á-toa	3
	a-toa	1
	duzia	1
	pessego	1
	cafézinho	1
	cocó	1
	loucô	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Devido às dificuldades ortográficas, mesmo na versão final, sugeriu-se e incentivou-se aos alunos que realizassem o rascunho das suas produções. Para incentivá-los, foi lhes dado um caderno para que escrevessem, reescrevessem e reelaborassem seus textos.

No entanto, aspectos positivos foram observados na realização das atividades do primeiro módulo. Levando em consideração que a primeira produção foi realizada em grupo e a segunda individual, se compararmos ambas, percebemos que a evolução é nítida. Apesar de acontecerem alguns *desvios* na escrita, principalmente no que diz respeito à acentuação das palavras, os textos possuem uma escrita ortográfica mais cuidadosa, o capricho com a letra e a formatação do texto são aspectos notáveis.

Para encerrar essa etapa da proposta didática, optou-se por fazer uma atividade de aproximação dos alunos com a leitura e com a disciplina de Língua Portuguesa, das quais grande parte da turma tem aversão. É comum ouvir deles: “Eu odeio português!”, “Profe, você até que é legal, mas a tua matéria...”, “Eu nunca aprendi português!” Frases que revelam a relação que os alunos têm com a disciplina.

Nessa etapa da aplicação da proposta esteve com os alunos a personagem Vó Totonha, que é uma vovó que conta história, canta, dança, apresenta autores convidados e encanta por meio da poesia. Os alunos estavam tímidos no começo da atividade, porém, depois de algum tempo se desinibiram e participaram. Uma das pedagogas da escola esteve presente na sala declamando poesia e cantando para a surpresa de todos. Ao final da aula, os alunos tiraram fotos com a Vó Totonha, que foram disponibilizadas nas redes sociais¹⁵. Os alunos reagiram positivamente a isso, pois comentaram, curtiram e compartilharam. A Vó Totonha causou muita animação na escola, já que os alunos não estavam acostumados com “esse tipo de aula”

¹⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/vototonha/photos>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

com diziam pelos corredores. Todas as turmas queriam que a Vó Totonha fosse em suas salas, até mesmo os alunos do Ensino Médio. Foi o comentário da semana.

4.2 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PARLENDAS, CANTIGAS E TRAVA-LÍNGUAS: UMA FORMA POPULAR DE FAZER VERSOS E RIMAR E SE “ENROLAR”

Nesta etapa da proposta didática os principais objetivos foram divididos em dois momentos: o primeiro, em que ocorreu a aproximação dos alunos com as formas populares da poesia, ou seja, as que usam os recursos sonoros como forma de causar riso e criar rimas. Buscava-se desenvolver a percepção da sonoridade das palavras, para que os alunos compreendessem as diferenças entre a língua escrita e a falada. As atividades foram desenvolvidas por meio da leitura, da seleção e declamação de cantigas, de parlendas, de trava-línguas e de quadras.

No segundo momento as atividades convergiram para a pesquisa extraclasse, focadas na ampliação do conhecimento e na valorização dos saberes da comunidade escolar. Para isso, os alunos foram preparados para realizarem entrevistas com pessoas que formam a comunidade escolar, a fim de coletarem e conhecerem as manifestações da poesia popular, que os acompanha na trajetória vivida: “As parlendas, os acalantos as adivinhas e as cantigas de roda acompanham a criança desde o nascimento e, assim, têm a função iniciadora no seu desenvolvimento emocional e poético. [...] A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo” (SORRENTI, 2009, p. 19).

Tais objetivos foram traçados porque os alunos costumam representar a fala na escrita. Também, precisam estar envolvidos em práticas de letramento que os leve a perceber os inúmeros papéis a que estão submetidos:

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).

As atividades tiveram a duração de oito aulas, das quais as duas primeiras destinaram-se à atividade oral de relato dos alunos sobre o conhecimento deles sobre parlendas, cantigas e trava-línguas.

Depois das discussões entregou-se a eles um texto que conceituava parlenda e trava-língua¹⁶, para que ampliassem o conhecimento sobre esses tipos de textos. Após esse momento, os alunos reuniram-se em grupos para falarem e anotarem, no caderno, algumas parlendas ou trava-línguas que conheciam e sabiam decor. Essa troca de experiências é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de falar, de ler, de escrever e de ouvir, o que lhes garante a ampliação do repertório comunicativo (BAGNO, 2007).

Na aula seguinte, cada grupo leu para a turma as anotações feitas na aula anterior. Posteriormente, foram entregues trava-línguas e solicitou-se que os alunos decorassem, em casa, para dizê-lo à turma.

Os alunos disseram o trava-língua decorado na sequência das atividades, sendo um momento singular. Todos os alunos participaram, até mesmo os mais arredios. Inclusive a professora, que também disse um trava-língua e se “enrolou”. O fato de a professora participar deixou os alunos mais à vontade para a realização da atividade.

Em relação à participação dos envolvidos em pesquisas que utilizam como metodologia a pesquisa-ação, ressalta-se que “[...] a metodologia é exigente no que diz respeito à participação dos pesquisadores, que não pode se limitar ou restringir a dos demais envolvidos. É norteadada por princípios éticos e valores calcados no respeito à individualidade e à liberdade dos participantes” (GRILLO et al, 2006, p. 5).

Na segunda etapa, os alunos organizaram-se em grupos de três a quatro integrantes para preparar a primeira versão de um roteiro de entrevista, que aplicariam com pessoas da comunidade escolar, sobre o conhecimento delas em relação às cantigas, às parlendas e aos trava-línguas. A partir da primeira versão do roteiro, elaborou-se coletivamente a versão definitiva do roteiro.

Roteiro:

Apresentar-se e dizer o objetivo da entrevista:

Questões para entrevista:

1- A senhor(a) poderia falar um pouco da sua vida? Qual seu nome e sua idade? Onde mora?

2- Quando criança, o senhor/a frequentou a escola?

3- Na sua infância aprendeu alguma cantiga, parlenda ou trava-língua, brincadeira de roda?

Poderia citar algum exemplo?

4- Existiam diferenças de brincadeiras para os meninos e as meninas?

4- Com quem a senhor(a) aprendeu essas cantigas, parlendas, trava-línguas?

¹⁶ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Trava-línguas#Parlenda>>. Acesso em: 04 set. 2014.

5- A senhor(a) ensinou para alguém?

Agradecimento e finalização da entrevista.

Após a organização do roteiro da entrevista, os alunos foram divididos em trios para que fizessem uma *simulação* da entrevista para treinarem entre eles. Durante uma aula os alunos saíram da sala de aula e usaram o espaço escolar para o treinamento. Como os alunos não têm o hábito de usar a tecnologia para fins didáticos, foi preciso orientá-los quanto à captura do som e da imagem. Na aula seguinte, assistiram as próprias entrevistas e, conduzidos pela professora, analisaram alguns aspectos relacionados ao uso dos recursos tecnológicos, postura física e linguística dos alunos, pois “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1998, p. 38). A turma foi bem receptiva, mantendo o respeito e a atenção pelo trabalho dos colegas. Surgiram alguns problemas técnicos para assistir aos vídeos com a incompatibilidade de formatação de vídeo, que logo foram resolvidos pelos próprios alunos.

Para a realização das entrevistas com os membros da comunidade escolar foram destinados quinze dias. Em todas as aulas que se seguiram incentivou-se e lembrou-se aos alunos a necessidade de fazerem as entrevistas. No entanto, quando o prazo expirou, alguns grupos apenas tinham feito uma entrevista, sendo que um dos grupos não fez nenhuma. O prazo foi ampliado para mais uma semana. Ao final do trabalho, somente um grupo deixou de realizar a atividade, o mesmo grupo que, anteriormente, não havia realizado.

Os alunos assistiram às entrevistas e fizeram uma análise dos pontos positivos e negativos. Alguns destacaram como pontos negativos a insegurança ao fazerem a atividade, a falta de conhecimento necessário dos recursos tecnológicos usados, a dificuldade de encontrarem e convencerem as pessoas a darem a entrevista, o fato de nunca terem realizado uma atividade igual ou semelhante. Em relação aos aspectos positivos, os alunos consideraram que aprenderam mais fazendo as entrevistas do que nas aulas sobre o assunto, bem como a vantagem de realizarem uma atividade extraclasse, em grupo e de forma diferente (“...que não precisava escrever!”).

Um dos grupos destacou-se realizando oito entrevistas, e foi possível perceber a evolução dos alunos da primeira para a última entrevista. Reproduziremos somente as perguntas feitas pelo grupo aos entrevistados, sem as respostas dadas, pois o objetivo é a analisar o percurso que os alunos fizeram desde o início do trabalho até a sua conclusão:

Primeira entrevista

Questão 1: *A senhora poderia falar um pouco da sua vida?*

Questão 2: *A senhora foi a escola quando era criança?*

Questão 3: *Quando a senhora era criança aprendeu alguma cantiga, parlenda, trava-língua? Poderia nos mostrar algum?*

Questão 4: *Com quem a senhora aprendeu essas cantigas, parlendas, trava-línguas?*

Questão 5: *A senhora ensina para alguém? Filhos, netos?*

Oitava entrevista (última)

Questão 1: *Poderia falar um pouco seu nome, sua idade, um pouco de você...*

Questão 2: *Você poderia falar um pouco de sua infância?*

Questão 3: *E quando você era criança você foi a escola?*

Questão 4: *E o meio de transporte era como?*

Questão 5: *E quando você ia na escola você aprendeu alguma cantiga, verso, brincadeira de roda?*

Questão 6: *Você podia citar alguma, a que você mais gostava?*

Questão 7: *E isso tudo era aqui em Laranjeiras mesmos?*

Questão 8: *E quanto tempo faz que você tá morando aqui nessa cidade?*

Questão 9: *E nessas brincadeiras, podia citar algum versinho, alguma brincadeira de roda?*

Questão 10: *Você podia canta essas três...*

Questão 11: *E você falou ali que vocês brincavam de passa anel. Qual que era a musiquinha que vocês mais cantavam no passa anel?*

Questão 12: *E na roda cutia que vocês... quando alguém entrava dentro da roda qual que era o verso que mais cantava? Qual que era o versinho que naquela época era o mais cantado?*

Questão 13: *E a tua avó, mãe te ensinou bastante versinhos... essas coisas?*

Questão 14: *E esses trava-línguas era cantado na época?*

Questão 15: *Então vocês quase não brincavam de trava-língua?*

Questão 16: *Hoje em dia você ensina essas coisa, repassa pra alguém?*

Questão 17: *E hoje em dia você acha que ainda é brincado essas brincadeiras ou foi perdido no tempo?*

Questão 18: *Então a tecnologia tomou o lugar dessas brincadeiras?*

Na primeira entrevista o aluno basicamente lê o roteiro monitorando sua fala por completo, devido à insegurança de estar exposto à uma atividade que não lhe é comum.

Entretanto, na oitava entrevista, observa-se que quanto mais o aluno “vai se soltando”, nos seus questionamentos, mais aproxima-se da sua variedade linguística. Mesmo tendo um roteiro escrito em mãos e o evento de fala sendo monitorado, o aluno deixa escapar algumas marcas como o uso de *podia* (poderia) e o elemento conectivo e usado na introdução de cada questionamento, a fim de conectar a próxima questão a resposta dada, anteriormente, pelo entrevistado.

Um dos grupos apresentou somente uma entrevista, na qual notamos a tentativa de aproximação com o entrevistado (pessoa idosa, com 4 anos de escolarização), repetindo frases, palavras do entrevistado e insistindo nos questionamentos, ou mesmo reformulando-os de forma que a compreensão existisse. Nesse sentido, “os falantes criam suas regras para assemelhar-se ao máximo com os membros do grupo com o qual gostaria de se identificar” (MOLLICA, 2008, p. 69). É possível observar que o aluno utiliza a variedade linguística da sua comunidade:

Bom dia!

Questão 1: *Cumo que é o nome da senhora?*

Questão 2: *Nóis como lá da escola... ali... do José Marcondes e queria ver se a senhora poderia fazer uma entrevista sobre histórias, parlendas? A senhora faz pra nós?*

Questão 3: *Mas a senhora responde algumas pergunta pra nós?*

Questão 4: *A senhora pode falar um pouco sobre a vida da senhora? Cumo é o nome da senhora? Onde nasceu? A senhora responde pra nós?*

Questão 5: *E faz tempo que a senhora mora aqui?*

Questão 6: *Quando a senhora era pequena a senhora ia pra escola?*

Questão 7: *A senhora estudou até que série?*

Questão 8: *E quando a senhora era criança a senhora, a senhora fazia... brincava na escola? Cantava alguma música?*

Questão 9: *Aquelas brincadeiras de roda c'as menina, né...*

Questão 10: *A senhora não se lembra de nenhuma musiquinha que a senhora cantava?*

Questão 11: *Nenhuma... Mas a senhora brincava tipo aquelas brincadeira de menina, rodinha...*

Questão 12: *De ciranda- cirandinha... é?*

Questão 13: *E daí, mas a escola os piá podia brinca, né?*

Questão 14: *Era separado das meninas... As menina brincavam ali e os piá ficavam longe?*

Questão 15: *E com quem a senhora aprendeu? Aprendeu na escola ou a mãe o pai da senhora?*

Questão 16: *E a senhora já ensinô pra alguém essas brincadera, netos ...*

As demais entrevistas mantiveram o padrão pergunta-lida, resposta-pronta, com afirmativas ou negativas.

A intenção era transformar essas entrevistas, realizadas oralmente, em texto escrito para a publicação de um glossário de cantigas, de parlendas e de trava-línguas da comunidade escolar, mas, para que isso acontecesse, precisava-se solicitar mais entrevistas com as pessoas que formam a comunidade. Devido ao tempo que deveria ser destinado a essa etapa do processo, a atividade foi adiada para o segundo semestre do ano de 2015.

Outro aspecto que consideramos deficiente na atividade foi a escolha dos entrevistados. Por mais que se insistiu com os alunos para que entrevistassem as pessoas da comunidade, o grupo que fez o maior número de entrevistas, somente entrevistou professores e funcionários da escola, que não moram no bairro em que a escola está localizada. Parece haver uma vontade subliminar de “esconder” suas raízes, sua procedência. É necessário fazer um trabalho amplo de conscientização e de busca de identidade, envolvendo, portanto, toda a comunidade escolar.

Observou-se também que os alunos não estão preparados para realizarem atividades que exijam uma postura de monitoração da fala. Está muito presente nos discursos pedagógicos o trabalho com a oralidade, porém, é possível observar que esse trabalho não é realizado de forma sistemática e planejada, pois, quando os alunos necessitam dele para atuarem em papéis sociais que exijam esse conhecimento, eles não o tem. Segundo Bortoni-Ricardo (2013), “aos alunos não se pode sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a modular sua fala (sua escrita) conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham que desempenhar” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 53).

4.3 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA TERCEIRA PARTE DA PROPOSTA DIDÁTICA: VOCÊ SABE RIMAR?

Na terceira etapa o trabalho desenvolvido foi referente às questões ortográficas sobre as quais os alunos apresentavam dificuldades, conforme o *corpus* coletado no início do ano letivo de 2014.

Na primeira atividade objetivou-se desenvolver a capacidade de observar a sonoridade das palavras e criar rimas. Outro aspecto tratado foi a fixação do uso do ditongo *ei*, no interior das palavras escritas, pois um dos aspectos ortográficos observados, no *corpus* de textos escritos analisados, foi a ocorrência da redução do ditongo /ei/ para /e/, assim como ocorre na fala: “o sufixo *-eiro* é pronunciado quase sempre “êro”. Os ditongos *ei* e *ai* seguidos dos fonemas /r/, /n/ , /j/ e /x/ tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/ e /a/” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 54). Outro fenômeno recorrente na fala e presente nas produções foi a perda do /r/ final dos verbos no infinito.

A primeira atividade desenvolveu-se com o poema “Raridade”, do escritor José Paulo Paes, a partir da leitura e do levantamento dos recursos linguísticos utilizados para a construção do sentido do texto.

Das atividades desenvolvidas, analisaremos somente as atividades que tratam dos objetivos anteriormente citados. Uma das atividades apresentava um quadro para que os alunos completassem com as rimas do poema e outras rimas que eles criassem para as palavras do texto: *poleiro*, *inteiro*, *escarcéu*, *some*, *arara* e *voar*.

Tabulamos os dados dessa atividade em dois quadros. No primeiro serão apresentadas as palavras, escritas pelos alunos, que apresentam erros ortográficos, ou não rimam com a palavra pré-determinada. Entre parentêses aparece o número de ocorrência dessa palavra na atividade. As palavras sem numeração ocorreram somente uma vez.

Quadro 9: Palavras que apresentam erros ortográficos, ou não rimam com a palavra pré-determinada

Palavras do texto	Rimas criadas pelos alunos	Nº de ocorrências
Poleiro e inteiro	bueiro carpeiteiro casero correio dinteiro fereiro gurreiro ministeiro (?) muito noguento sarguento , ranzeno sonbero traveseiro (2) vaquero (2) ermeiro pordeiro trabeseiro basileiro	21
Escarcéu	arcéu* (Arceu) Conciencia corcéu corceu (2) cordeu (3)dueu eu (2) fumeu (?) influencia méu meu (7) muséu museu (2) naceu pasteu peneu pineu raspeu (?) Romeu (2) seu carreteu (2) aneu carosel (2) leu creu	38
Some	abdome felino home (5) homen menino mil homen milome dorme tone mome torne (dorme) escome(?) love	16
Arara	chora embora era sarna sera fara literatura	7
Voar	comer dormir	2

Fonte: Dados da pesquisa.

É necessário observar que a maior incidência de erros ocorre com a palavra *escarcéu*, que é menos usada pelos alunos. Apresentam-se palavras que sequer tem sonoridade parecida, como é o caso de *Conciencia* e *influencia*. Mas também aparecem palavras que destoam

totalmente da palavra dada como são os casos de *comer* e *dormir* em *voar*, *muito*, *noguento*, *sarguento*, *ranzento* para *poleiro* e *inteiro* e *menino* em *some*. Outro aspecto notado é o fato de os alunos relacionarem a rima às palavras que terminam com as mesmas letras, e não com a sonoridade para *escaréu*, por exemplo. Aparecem: *corceu* (2), *cordeu* (3), *dueu*, *eu* (2), *fumeu*(?), *meu* (7), *museu* (2), *naceu*, *peneu*, *pineu*, *raspeu* (?), *Romeu* (2), *seu*, *leu*, *creu*.

No segundo quadro, as ocorrências foram divididas de acordo com a classificação dos problemas de escrita elaborada por Oliveira (2005).

Quadro 10 – Classificação dos problemas e escrita de acordo com Oliveira (2005)

Grupo 1				
G1A Escrita alfabética	pré-	G1B Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado	G1C Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons	
[0]		Ocorrências		Ocorrências
		Tone (tome) Mome (nome)	Dinteiro (Tinteiro) pordeiro (porteiro) torme (dorme)	1 1 1

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que alguns casos não ocorrem no grupo 1 como é o caso do *G1A- Escrita pré-alfabética*, isso justifica-se pelo nível de escolarização do corpus. No entanto, ainda apresentam problemas em relação ao item *G1B-Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado*. Em *Tone (tome)Mome (nome)* observa-se a troca do *m* pelo *n*, ou vice-versa. Essa ocorrência revela mais desleixo com a letra do que um problema entre som e letra. No grupo, ainda, observamos em *G1C-Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons-* a presença da troca da sonora /t/ pela surda /d/ em *Dinteiro (Tinteiro)*, *pordeiro (porteiro)*, *torme (dorme)*. Tal ocorrência é perfeitamente compreensível do ponto de vista da fonologia:

Interpreta-se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. São tecnicamente chamados de pares mínimos, porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação diferenciando-se apenas porque em um as cordas vocais vibram, enquanto no outro som elas não vibram (MORAIS, 2000, p. 29).

A troca dos pares mínimos pode ocorrer também com /t/ /d/ e /f/ /v/ que são orientados pelos mesmo princípios.

Quadro 11 – Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)

Grupo 2						
G2A Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas	G2B Violações das regras invariáveis que controlam a representação de alguns sons		G2C Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz		G2D Violação de formas dicionarizadas	
[0]		Ocor- rência		Ocor- rência		Ocor- rência
	carosel	2	Abdome	1	Conciencia	1
	Fereiro	1	Aneu	1	Homen	1
	Traveseiro	2	arcéu		Mil homen	1
	trabeseiro	1	(Arceu/Alceu ?)	1	Naceu	1
			carpeiteiro	1	Peneu	1
			Carreteu	1		
			Casero	2		
			corcéu	1		
			Corceu	1		
			Cordeu	2		
			creu	1		
			(substativo Cléo?)			
			Dueu	1		
			Home	1		
			Méu	5		
			Milome	1		
			Pasteu	1		
			Pineu	1		
			trabeseiro	1		
			vaquero	2		

Fonte: Dados da pesquisa.

No grupo 2 temos a maioria das ocorrências. Em GB2-*Violações das regras invariáveis que controlam a representação de alguns sons: carosel, fereiro, traveseiro*. Tais fenômenos demonstram que o aluno, ainda, não compreendeu o princípio “que cada letra é representada por um som de acordo com a posição e que cada som é representado por diferentes letras de acordo com a posição” (LEMLE, 1991, p. 68). Observa-se que as ocorrências correspondem aos dígrafos da Língua Portuguesa *rr* e *ss*, que é estudado em vários anos do Ensino Fundamental. O aparecimento dessas dificuldades no corpus prova que atividade mecânicas sem reflexão não fazem com que o aluno aprenda algumas regras.

Torna-se fundamental salientar a importância de se trabalhar com o aluno as diferentes formas de lidar com a ortografia. Poder utilizar-se do significado e da memória quando necessário, mas também começar a fazer uso daquilo que dentro do sistema ortográfico pode ser constatado, compreendido e incorporado como regra a fim de diminuir a sobre carga da memória e, conseqüentemente, a incidência de erros (MONTEIRO, 2007, p. 58).

O aluno precisa compreender o porquê que, em algumas palavras da língua, usa-se *s* entre vogais e em outras *ss* e o que isso acarreta em termos de sonoridade, ou seja, que cada um desses usos modifica a forma de falar a palavra. Além de constatar que, na Língua Portuguesa o uso de *n* no final das palavras é caso de excessão e não de regra.

O destaque do Grupo 2 é para G2C-*Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz*. Situação que temos observado desde o levantamento do corpus, no início do ano de 2014.

Quadro 12: Fenômenos fonológicos que ocorreram na escrita na atividade 3

Fenômeno	Palavras
1.1 Desnasalização	Home Milome Abdome
1.2 Troca de /l/ pós-vocálico final por /u/	Carreteu Corcéu/ Corceu Cordeu Aneu Méu Pasteu
1.3 Troca do /l/ pós vocálico por /r/	arcéu (Arceu/Alceu ?), creu (substativo Cléo?)
1.4 Elevação da vogal média /o/ para /u/	Dueu
1.5 Monotongação: Sufixo eiro pronunciado “êro”	Casero Vaquero
1.6 Outros casos	trabeseiro Pineu carpeiteiro

Fonte: Dados da pesquisa.

1.1 Desnasalização: é um fenômeno fonológico que só ocorre em sílabas finais átonas. Nas atividades escritas, a ocorrência desse fenômeno observou-se em substantivos, no entanto, pode ocorrer também com formas verbais de terceira pessoa do plural. Bortoni-Ricardo (2004) faz apontamentos para essa ocorrência na escrita: “Também temos que ficar alerta para a possibilidade de transportarem para a escrita a regra da desnasalização [...]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 99). Fato que constatamos nas atividades dos alunos:

1.2 Troca de /l/ pós-vocálico final por /u/: na língua oral a realização da consoante lateral /l/ é raro, ocorre mais precisamente no estado do Rio Grande do Sul, uma vez que, nas demais regiões do Brasil, a variante /u/ é a predominante. Bortoni-Ricardo (2004) considera esse tipo de ocorrência como um problema para a aprendizagem da escrita:

Para nós, professores, o principal problema a observar no caso do /l/ pós-vocálico é a neutralização entre /l/ e o /u/ nesta posição, pois nossos alunos, ao aprender a escrever, têm de aprender a usar a letra u em palavras como *berimbau*, *pau*, *chapéu* etc., a letra o, em palavras como *arrepio*, *macio*, *vazio* e *tio* etc., e, finalmente, a letra l em palavras como *avental*, *lençol*, *automóvel*, *anzol* etc. O segmento final, pós-vocálico, em todas elas, é pronunciado /u/ (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 94).

1.3 Troca do /l/ pós-vocálico por /r/: essas consoantes partilham das mesmas propriedades fonéticas quanto ao ponto de articulação e à posição que ocupam na sílaba. O uso pertence mais aos falares rurais e rurbanos (BORTONI-RICARDO, 2004). Na atividade aparecem duas palavras que, provavelmente, tenham esse fenômeno *arcéu* (*Arceu/Alceu ?*), *creu* (*substantivo Cléo?*) apesar de apresentarem outros problemas ortográficos como, por exemplo, o uso de acentuação em *arcéu* e de letra minúscula nas iniciais, nesse sentido, não consideramos outra tentativa de escrita a não ser *Arceu/ Alceu*. Já em *creu*, além da presença do rotacismo, apresenta-se o alçamento da vogal /o/ para /u/. Não julgamos que o aluno tenha utilizado o verbo *crer* no pretérito perfeito do modo indicativo, pois esse verbo não é usual entre os estudantes dessa faixa etária;

1.4 Elevação da vogal média /o/ para /u/: na atividade dos alunos somente foi observada essa ocorrência em “*dueu*”, em que a vogal da sílaba pretônica *du* sofre alçamento por influência da sílaba tônica *eu*. Esse fenômeno é recorrente e foi bastante estudado no português por Bisol (1981), Viegas (1987), Bortoni et al, 1992 e Oliveira (1992);

1.5 Monotongação: Sufixo eiro pronunciado “êro”. O fenômeno também é recorrente na língua oral, ocorrendo principalmente antes de /r/ e /n/, com os ditongos /ei/, /ai/ e /ou/, sendo o último o mais comum.

Quadro 13 – Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)

Grupo 3			
G3A Violação na escrita de sequências de palavras	G3B Outros casos		
	Acidentais	Acentuação	Palavras sem significação
	basileiro (brasileiro) Gurreiro	Muséu	Ermeiro (enfermeiro?) ministério (ministério?) Escome (?) Fumeu (?) raspeu (rapel?)

Fonte: Dados da pesquisa.

1.6 Outros casos: consideramos nesse item algumas manifestações que nos causam dúvidas em relação ao fenômeno ocorrido. Como é o caso de *carpeiteiro*, que seria o caso de hipercorreção ou de ditongação por influência do ditongo da sílaba posterior? Outro caso

interessante é *Pineu* (elevação da vogal média). Nesse caso, supomos que o aluno desconhece a origem da palavra *pneu*, advinda do francês *pneumatique*, dessa forma, grafa-a de acordo com a regra geral da estrutura silábica do português que é CV (consoante-vogal). Em *Trabeseiro* verificamos a troca da surda pela sonora.

Não se observa nas produções a síncope do /r/ no final do infinitivo verbal. Isso ocorre devido à presença do modelo pré-estabelecido pelo verbo *voar*. De forma preliminar, é possível notar que um dos objetivos de criar atividades que levem os alunos a diferenciarem a fala da escrita foi alcançado, porém, ainda existem inúmeras questões ortográficas a serem resolvidas.

A partir das palavras escritas solicitou-se que os alunos criassem quadras para expor no mural da sala de aula, a fim de fixarem o conteúdo trabalhado e desenvolverem a criatividade. Para a realização da atividade, os alunos deveriam escrever as quadras no rascunho e solicitar que um colega as lesse, no intuito de que fizessem a correção dos possíveis erros. Somente na sequência poderiam passá-las a limpo, em papel apropriado, para a exposição final. Essa prática foi adotada para que os alunos desenvolvessem uma atitude de autocorreção: “Ao saber que seus textos serão lidos por um colega da turma, as crianças se preocupam mais em fazer uma releitura, autocorrigindo-se, antes de ‘liberá-los’ para a o leitor-colega” (MORAIS, 2000, p. 123).

A segunda atividade seguiu os moldes da primeira, no que se refere aos encaminhamentos didáticos. O poema utilizado na atividade foi *Na Rua Do Sabão*, de Manuel Bandeira. Na atividade anterior, observou-se que os alunos ainda possuíam dificuldade em relação ao emprego do /l/ e do /u/. Assim sendo, foram elaboradas exercícios que tratassem desse uso. Outra dificuldade trabalhada foi o uso de *ão* e *am* em finais de palavras, pois os alunos confundem os tempos verbais do futuro do presente com o pretérito perfeito, da terceira pessoa do plural, e até mesmo com a terceira pessoa do plural, do presente do indicativo. Tratou-se, inclusive, das palavras terminadas em *il*, *iu* e *io*. Os alunos deveriam escrever palavras que conhecessem, conforme solicitado no quadro. Com o intuito de que não ocorressem erros, os alunos deveriam usar o dicionário em caso de dúvidas. Percebemos que as bibliotecas das escolas estão abarrotadas de dicionários que, raramente, saem das estantes. O professor de língua, na maioria das vezes, não desenvolve e incentiva o hábito da consulta ao dicionário, como deveria, para o pleno domínio da língua escrita.

Uma vez que o progressivo domínio da linguagem escrita é central tanto para o sucesso dessa empreitada [adequação a diferentes linguagens e comunicação eficaz em diferentes situações] quanto para o desenvolvimento

da autonomia relativa do aluno nos estudos, os dicionários certamente têm uma contribuição efetiva a dar (RANGEL, 2006, p. 27).

O dicionário contribui significativamente para o domínio da linguagem escrita, desde que seja utilizado como material didático nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 14: Palavras terminadas com l e u

Palavras do poema	Rimas com L	Rimas com U
Papel/ céu		

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 15: Palavras terminadas com ão e am

Palavras do poema	Rimas com ÃO	Rimas com AM
Sabão/ balão/ tenteavam		

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 16: Palavras terminadas com iu, il e io

Palavras do poema	Rimas com IU	Rimas com IL	Rimas com IO
Caiu /assobio			

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar das orientações para que os alunos pesquisassem a forma escrita no dicionário, quando a dúvida existia, muitos alunos recorriam à professora para saber como a palavra era escrita. A perspectiva tradicional, em que o professor é detentor do conhecimento, permanece estabelecida nas relações de ensino-aprendizagem, o que dificulta o processo de autonomia dos alunos. Dessa forma, nem todos consultaram o dicionário para a realização das atividades e, assim, escreveram como acreditavam ser a ortografia da palavra desejada, o que levou-os ao erro, como podemos observar nas tabelas abaixo.

Quadro 17: Palavras que apresentam erros ortográficos, ou não rimam com a palavra pré-determinada

Palavras do poema	Rimas com EL	Rimas com EU
Papel/ céu	Anél arcel Betel canel Capitel carocel carrocel (2) carrocel cohopel copavel inefavel inflamavel joel (3) manuel papável (2) passivel Plantel (3) (plantio) rafael rastel	amadeu antedeu ebreu escarceú escarceu(3) escorceu fudeu (2) iscarceu japéu (chapéu) modernizou mudou muzeu parou passou romeu sou tadeu tatu tendeu veu

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 18: Palavras que apresentam erros ortográficos, ou não rimam com a palavra pré-determinada.

Palavras do poema	Rimas com ÃO	Rimas com AM
Sabão/ balão/ tenteavam	adao balcao caminação cão carlão cominação composicao conotacão coracao fejão inframasão jão macarão objesão (2) redacão redanção sensualão sonhão sonhão valão submição	abraham advinham aham ajaram (acharam) amanha ampulieta chavam consiguer tr[e]inavam

--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 19: Palavras que apresentam erros ortográficos, ou não rimam com a palavra pré-determinada

Palavras do poema	Rimas com IU	Rimas com IL	Rimas com IO
Caiu /assobio/	Barriu (2) bugiu chibiu* controu daviu funiu Guaiu paviu sonbriu (sombrio) soriu viv mintir ajir imbrimir priviu bugiu critou (gritou)	agil (3) barrio bonbil bonbril difícil (5) feril gil habil habril inutil megabril sútil vadúl (vadio?)	(obvio) abio (hábil) adverbio Aeróbio aniversario anubio bubio caraio conubio danubio dubio Fabio impio Indío ioio obio obvio obvio ócio oprobio oprobio relatário sabio sirio

Fonte: Dados da pesquisa.

Os maiores problemas de escrita são a acentuação, o uso de minúscula para nomes próprios e a criação de várias palavras:

Quadro 20 – Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)

Grupo 1				
G1A Escrita alfabética	pré-	G1B Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado	G1C Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons	Ocorrências
[0]		[0]		
		[0]	ajaram (acharam) critou (gritou) imbrimir (imprimir) japéu (chapéu) valão (falam)	1 1 1 1 1

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa etapa da coleta de dados do *corpus*, notamos que não há ocorrências do grupo *G1A- Escrita pré-alfabética e G1B-Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado*. No entanto, permanecem as incidências de palavras do grupo *G1C-Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons* - como em *ajaram* (acharam), *critou* (gritou), *imbrimir* (imprimir), *japéu* (chapéu) e *valão* (falam). Pode-se justificar essas ocorrências pelo fato de existirem, na turma, alguns alunos diagnosticados com dislexia.

Quadro 21 – Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)

Grupo 2						
G2A Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas	G2B Violações das regras invariáveis que controlam a representação de alguns sons	Ocor- rência	G2C Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	Ocor- rência	G2D Violação de formas dicionarizadas	Ocor- rência
[0]						
	carocel	1	inframasão	1	Advinham	1
	carrocel	1	fejão	1	Sonbriu	1
	carrocel	1	jão	1	Ajir	1
	inframasão	1	barriu	1	Bonbril	1
	macarão	1	barrio	2	Habril	1
	objesão	1	bugiu	1	Abio (hábil)	1
	submição	1	funiu	1	ebreu	1
	soriu	1	sonbriu	1		
	muzeu	1	paviu	1		
			mintir	1		
			priviu	1		
			abio (hábil)	1		
			obio (óbvio)	1		
			iscarceu	1		
			arceu	1		
			rastel (rastelo)	1		
			ampulieta	1		
			tendeu (atendeu)	1		
			antendeu (atendeu)	1		

Fonte: Dados da pesquisa.

No grupo 2, novamente, a maioria das ocorrências são relacionadas ao grupo *G2C-Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz*, dentre os casos, destacamos a *Troca de /l/ pós-vocálico final por /u/* em: “barriu”, “funiu”; *Troca do /l/ pós vocálico por /r/*: “arceu”; rotacismo: “inframasão”; *Elevação da vogal média /o/ para /u/ e de /e/ para /i/*: “bugiu”, “sonbriu”,

“paviu”, “mintir”, “priviu”, “iscarceu”. *Monotongação*: “fejão”; abaixamento da vogal /u/ para /o/: “barrio”; “abio”.

O grupo GB2-*Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons*: “carocel”, “macarão”, “carrocel”, “carrocel”, “inframasão”, “objesão”, “submissão”, “soriu”, “muzeu”. Como já ressaltamos as ocorrências dizem respeito aos dígrafos da língua portuguesa *rr* e *ss*, mas também em relação à grafia do som do /s/.

Quadro 22– Classificação dos problemas de escrita de acordo com Oliveira (2005)

Grupo 3						
G3A Violação na escrita de sequências de palavras	G3B Outros casos					
	Acidentais		Acentuação		Palavras sem significação	
		Ocor- rência		Ocor- rência		Ocor- rência
[0]	Redação	1	Adao	1	Vadúl	1
	Redanção	1	adverbio	1	Sensualão	1
	Trinavam (treinavam)	1	agil	3	Daviu	1
	Controu	1	amanha	1	Guaiu	1
	Viv	1	anél	1	Anubio	1
	Bonbil	1	aniversario	1	Bubio	1
	Capitel	1	balcao	1	Chinbiu	1
	Canel	1	composicao	1	Abraham	1
	Betel	1	conotacao	1	aham	1
	Papável	1	coracao	1	chavam	1
	Plantel	1	danubio	1		
	Antendeu	1	dificil	5		
	Consigueram	1	dubio	1		
	Relatário	1	escarceu	3		
	Ção	1	escarceú	1		
	Cominação	1	Fabio	1		
	Escorceu	1	impio	1		
			Indío	1		
			inefavel	1		
			inutil	1		
			Ioio	1		
			obvio	1		
			opobrio	2		
		passivel	1			
		sabio	1			
		sirio	1			
		sútil	1			
		veu	1			

Fonte: Dados da pesquisa.

Diferentemente da primeira atividade, a indicação de palavras erradas fez-se pela professora, para que a correção fosse realizada pelo próprio aluno, pesquisando no dicionário a forma correta e reescrevendo-a no próprio quadro. Grande parte da turma realizou a

atividade conforme orientação, ampliando, inclusive, o seu repertório linguístico, como se verifica no uso de algumas palavras que não são comuns entre os alunos: *inefável, volúvel passível, jubileu, redenção, conotação, hostil, fútil, covil*,¹⁷ dentre outras, que provavelmente, os alunos não teriam escrito de maneira correta caso não estivessem fazendo a atividade amparados pelo dicionário. É possível observar também as tentativas de acerto dos alunos, pela quantidade de borrões e de palavras que foram apagadas e reescritas.

No entanto, alguns alunos não refizeram a atividade, o que explica a elevação do índice de erros em relação à atividade anterior. Porém, o que surpreende são os dados do grupo 3: palavras escritas erradas, devido à falta de atenção, ou por desleixo com a escrita cursiva, ocasionado os erros *acidentais* e os problemas relacionados à *acentuação* das palavras, e a ampliação do número de *palavras sem significação*.

A partir das palavras da atividade escreveram-se quadras para a exposição no mural da sala. Nessa atividade vale destacar o cuidado dos alunos com a formatação do texto e com a ortografia. Na versão final das quadras, poucos são os desvios ortográficos cometidos. Isso pode ser explicado, em relação ao cuidado que os alunos passaram a ter com escrita, quando se tem em mente leitores para os textos produzidos. Uma das hipóteses é que estudantes consideram a atividade desenvolvida como mais uma que a professora corrigirá, no entanto, quando escrevem para “todos”, os alunos monitoram mais a sua escrita.

O principais desvios são *traio pisiu, barriu, ferio, frou (virou), inframação* a maioria das ocorrências de erros são do texto do mesmo aluno, que tem sérios registros de trocas das sonoras pelas surdas e, também, apresenta a troca da lateral dental /l/ pela vibrante alveolar /r/. No entanto, chegou ao término do Ensino Fundamental sem ter sido encaminhado para uma avaliação específica com um psicopedagogo. Diante dessa situação, que ilustra tantas outras que ocorrem nas salas de aula desse país, o trabalho do professor resume-se em procedimentos que minimizem as dificuldades dos alunos.

4.4 RELATO CRÍTICO-REFLEXIVO DA APLICAÇÃO DA QUARTA ESTAPA DA PROPOSTA DIDÁTICA: POEMAS PARA OUVIR, VER E DECLAMAR

Na primeira atividade, os alunos ouviram vários intérpretes da música *Cuitelinho*, para identificarem as diferenças entre eles. Depois da audição, receberam a letra da música e destacaram as palavras que são escritas da mesma maneira que são faladas por algumas

¹⁷ Conforme tabela disponibilizada nos anexos.

comunidades linguísticas. Na sequência, escreveram palavras conhecidas em que há a pronúncia com a troca do *lh* por *ai*. Como atividade extraclasse, os alunos deveriam observar os falares de sua comunidade linguística e anotar as manifestações de troca do *lh* por *ai*. Essa atividade não ocorreu de forma satisfatória e seus dados não acrescentam muito a essa pesquisa, nesse sentido, optamos por não descrevê-la.

A última atividade de toda a unidade didática foi uma das mais significativas para os alunos. Iniciou-se com a pesquisa de poemas com o tema Negritude, devido à aproximação do dia da Consciência Negra, que é comemorado pela escola. Entretanto, as comemorações não passavam de apresentações de danças e de cartazes que reproduzem velhos conceitos como a libertação dos escravos. Propusemos o estudo mais aprofundado do tema, por meio do conhecimento de palavras de origem africana, de algumas curiosidades a respeito da data comemorada e a declamação de um poema que falasse sobre o tema em questão. A proposta de declamação não foi bem acolhida por todos os alunos: “*Como iremos decorar?!*” “*Passar vergonha na frente da escola inteira! Nunca!*”. Diante da negativa, foi necessária uma dose de empenho a mais para o convencimento dos alunos.

O primeiro passo foi a pesquisa dos poemas no laboratório de informática. Como a metade da turma não tem acesso à internet em casa, esse tipo de atividade faz com que os alunos comemorem. Destinou-se duas aulas no laboratório de informática para a pesquisa, e, em duplas, ou individualmente, os alunos pesquisaram e copiaram um ou mais poemas, a fim de decorá-los para as declamações.

A partir das leituras de textos informativos de poemas sobre o tema, os alunos também compuseram acrósticos. Foi a única turma da escola que fez algo sobre a data.

Nas duas aulas seguintes, sob orientação da professora, os alunos ensaiaram para a declamação dos poemas. Alguns alunos já tinha decorado o poema em casa e começaram a se entusiasmar.

Após as aulas de ensaio ocorreram as declamações. Avaliou-se essa atividade positivamente, pois os alunos participaram, assiduamente, desde o momento da pesquisa sobre o tema até a finalização, com a escrita dos relatos de experiência sobre a atividade. Isso indica que um trabalho encaminhado a partir de objetivos claros, de forma sistemática e aprofundada, envolve os alunos e lhes dá condições para demonstrarem o que aprenderam. Os alunos foram coparticipantes e coautores da aula, assumindo para si parte da reponsabilidade pela aprendizagem.

Na aula posterior à declamação solicitou-se que os alunos relatassem suas experiências em relação ao desenvolvimento da atividade. A experiência da declamação foi marcante e inovadora, conforme podemos destacar a partir dos comentários dos alunos:

Relato 3: “Mais foi muito legal, todo mundo te *apraudando*, isso foi muito legal [...]”

Relato 4: [...] me senti feliz mas com muito medo de errar.”

Relato 5: “Mas Depois foi bem de boa *nóis fomos e limos* o poema e foi bem tranquilo.”

Relato 7: “então chegou o dia de declamar lá na frente, a sensação era muito boa, [...] foi a primeira professora que fez isso, pra mim foi uma coisa nova.”

Relato 10: “[...] o resto do dia eu passei pensando que tive coragem de falar, eu achei super legal todos esses dias.”

Relato 11: “Foi uma *esperiencia* boa.”

Em outros trechos percebemos as angústias e os medos dos alunos, bem como a baixa autoestima e as dificuldades deles:

Relato 1: “foi uma experiência nova pois tive que deixar a vergonha de lado.”

Relato 2: “e no dia de declamar deu um gelo *mais* consegui.”

Relato 3: “No começo eu achei que eu não ia decorar [...] Dai na hora da apresentação a perna tremia a voz parecia que não ia sair”

Relato 4: “E foi engraçado e *difícil*, e ontem para apresentar eu fiquei muito nervosa até achei que não iria conseguir [...] até agora estou com vergonha pois os alunos ficaram todos me olhando meu *deus* que vergonha [...]

Relato 6: “[...] eu não conseguia achar um poema [...] nos *aviamos* combinado algumas coisas mas ensaiamos e no final a vergonha não me deixou fazer nada [...] Segundo veio a *aline* e eu fui segurar o microfone e como eu estava tremendo acabei atrapalhando ela, [...]

Relato 7: [...] no *comeso* não gostei muito das ideia de declamar, porque fiquei com medo e vergonha[...]

Relato 8: “Eu tinha me preparado muito para isso. Mas no dia e a hora que eu vi aqueles pessoas eu fiquei super nervosa, com medo e esse medo e nervosismo me deixaram com vergonha, [...].

Relato 10: [...] era até engraçado ver todo mundo *anciados* tentando decorar, [...] e depois de tudo isso chegou o grande dia [...] eu já estava nervosa bem antes, [...] logo fui eu meu Deus começo *quere* baixar minha pressão as minhas mãos ficou gelada o coração *tava* mil[...]

Relato 11: “[...] mas no dia de apresentar eu não apresentei porque *tava* com medo de falar para os alunos.”

Relato 13: “Eu estava muito nervosa porque nós declamar a poesia. [...] meu coração parecia que *ira* sair pela boca.”

A atividade, inclusive, contribuiu para que se autoavaliassem:

Relato 8: [...] eu li muito rápido e acho que as pessoas não entenderam muito *oque* eu estava falando. *Mais* eu gostaria de falar *mas* poemas. E com certeza ia *sai* muito melhor *doque* ontem.

Relato 10: “[...] eu desde o começo eu achei que eu ã iria conseguir eu me achei incapaz mas enfim eu consegui [...] acho até que me sai bem.”

Relato 11: “[...] eu escolhi um poema muito bom que li várias vezes ate decorar, foi difícil decorar mas eu consegui falar o poema pra professora [...]”

Relato 12: “[...] assim pelo menos eu aprendi a *decora* poesias e *tambem* aprendi a declamar.”

Relato 13: “[...] mas *conseguir*, falei muito bem. Minha *Opinião* eu adorei foi uma *esperiencia* muito boa e pude enfrentar o meu medo outra vez, sou uma *vensedora*”.

A atividade de declamação rendeu à turma visibilidade perante às demais turmas e à comunidade escolar, a ponto de serem convidados para fazerem declamações na cerimônia de conclusão do ano letivo.

Baseamo-nos, mais uma vez, na LA para justificar essa atividade. Em sala de aula não trabalhamos somente com conhecimentos de uma dada área, nesses relatos podemos observar que muito mais que uma experiência de conteúdos linguísticos, os alunos puderam desenvolver outras habilidades. Somente uma metodologia baseada nos princípios da LA será capaz de dar conta da complexidade que é o ensino da língua.

Há necessidade de propiciar aos alunos práticas de letramento que ultrapasse as velhas fronteiras que, muitas vezes, nós professores estabelecemos. Eles necessitam de momentos em que a oralidade, também, torne-se predominante. Os PCN orientam para práticas do uso da línguas nas mais diversas situações comunicativas, a fim de instrumentalizar os alunos para que sejam competentes no uso das formas orais:

Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua

comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (BRASIL, 1999, p. 38).

A escola é a primeira instância pública que as crianças e os adolescentes podem começar a desenvolver o uso da língua oral. Certamente, o professor de Língua Portuguesa que conseguir fazer esse trabalho de forma adequada, direcionando-os para o uso da língua em diferentes situações comunicativas, estará colaborando para que a disparidade social diminua.

4.5 TERCEIRA PRODUÇÃO: DADOS COMPARATIVOS

Na aplicação da proposta didática percebemos que os alunos erravam menos em atividades que escreviam palavras soltas e erravam mais quando precisavam escrever as mesmas palavras em pequenos textos que lhes eram propostos.

A partir dessa constatação, optamos por fazer uma terceira coleta de dados, por meio de uma produção escrita, nos moldes da primeira coleta de dados, porém, com o diferencial do caderno de rascunho, para observarmos se mudanças significativas ocorreram na escrita dos alunos, após a implementação da proposta e durante o ano letivo.

Antes de passar o texto na versão definitiva, os alunos deveriam rascunhá-lo no caderno próprio, que lhes acompanhou no decorrer da implementação da proposta didática. Inicialmente, não havia se pensado na possibilidade de solicitarmos uma terceira produção como coleta de dados, mas, no decorrer da implementação da proposta didática, surgiram alguns questionamentos: Como que os alunos reagiriam lendo a produção que haviam feito no início do ano letivo? Como reagiriam diante dos seus erros ortográficos? E, a dúvida mais pertinente, será que cometeriam os mesmos erros?

Para que produzissem o texto, propusemos aos alunos que refletissem sobre a vida deles naquele momento do ano. Para isso, disponibilizamos o texto escrito por eles, no início do ano, que nos serviu como primeira coleta de dados. É importante salientar que esse texto não havia sido corrigido pela professora, sendo, apenas, coletado e arquivado.

A proposta seguiu o comando de produção:

No início do ano você produziu um texto para apresentar-se a professora e aos colegas, a partir do seguinte comando: “Você é único! Igual a você não há ninguém. A partir das respostas das questões a seguir produza relato pessoal. Você poderá iniciá-lo pela resposta que achar mais adequada, depois de produzir o texto, poderá lê-lo para a turma, para um colega ou somente entregá-lo à professora.”

Roteiro:

- Quem sou eu? Qual é o seu nome?

- Quantos anos você tem?
- Onde e com quem você mora?
- Como é a casa em que mora?
- O que mais gosta de fazer?
- Às vezes fica triste? Quando?
- Você trabalha? Ajuda nos serviços domésticos?
- Você tem uma religião ou frequenta uma Igreja?
- Quem é Deus para você?
- Como é o seu relacionamento com seus pais?
- O que gostaria de ter, mas não tem?
- Se pudesse o que mudaria no mundo?
- O que significa a escola na sua vida?

Você receberá novamente o texto que produziu no início do ano. Leia-o e reflita: E hoje, quase um ano depois, como responderia a essas mesmas questões? Será que muita coisa mudou em sua vida? Conte-nos, em um novo texto, que será usado como base para a elaboração da biografia do livro de quadras e cantigas que produziremos no próximo ano.

No quadro, Anexo B, seguindo a classificação de Oliveira (2005), apresentamos os erros da coleta de dados do corpus (primeira e segunda produção) nos meses de fevereiro e março, e do último texto produzido pelos alunos (terceira produção), no mês de dezembro de 2014. Sobre os dois primeiros textos já expusemos, no capítulo da metodologia, o contexto de produção e a forma da coleta de dados.

No quadro 1 (anexo) mantivemos as ocorrências dos textos dos alunos que não pertenciam mais à turma, devido a remanejamentos, transferências e desistências. Utilizou-se 31 textos da primeira produção, 33 da segunda e 23 da terceira. Ressaltamos que uma das dificuldades das pesquisas em Linguística Aplicada, que tem duração longa, é a possibilidade de variação do número dos sujeitos envolvidos, do corpus e, conseqüentemente, dos dados coletados. Leffa (2001) apresenta-nos essa possibilidade por meio de uma comparação pertinente:

[...] pesquisar em Linguística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis. A dificuldade numa plataforma móvel é manter o rumo (LEFFA, 2001, p. 4).

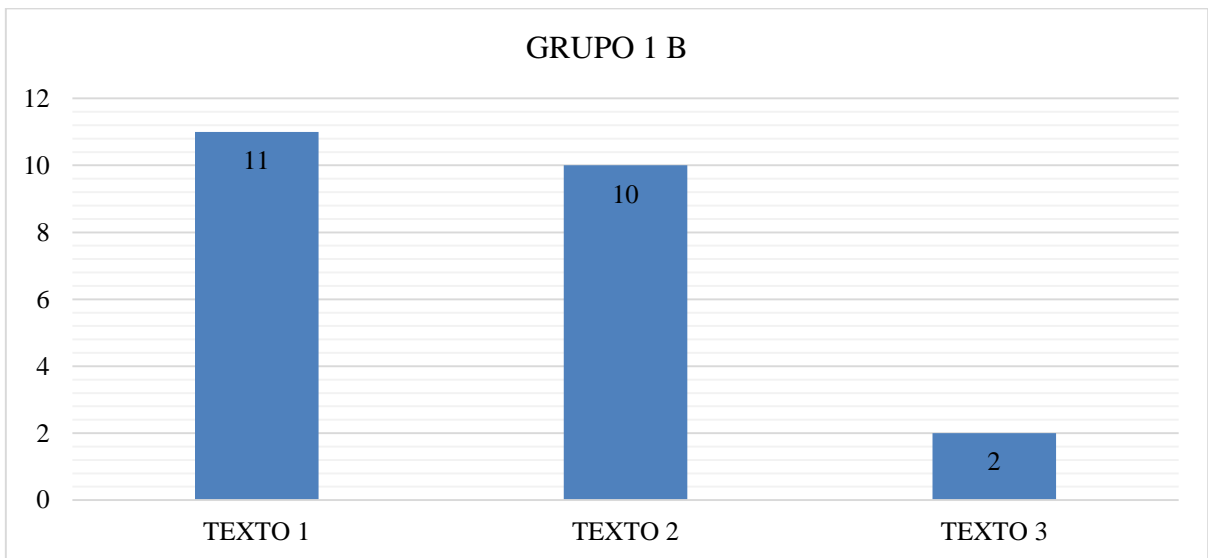
Na sequência, apresentamos os gráficos com o registro das ocorrências dos erros. Os quadros com a quantificação e a descrição dos erros encontram-se nos anexos deste trabalho.

Na segunda comparação levantamos os erros das 23 produções da primeira e da última coleta de dados, pertencentes aos 23 sujeitos que permaneceram até o fim da pesquisa. Descartamos os erros de oito textos da primeira coleta e todos os textos da segunda coleta.

Observamos a diminuição nos erros ortográficos de todos os grupos, como podemos visualizar nos gráficos abaixo:

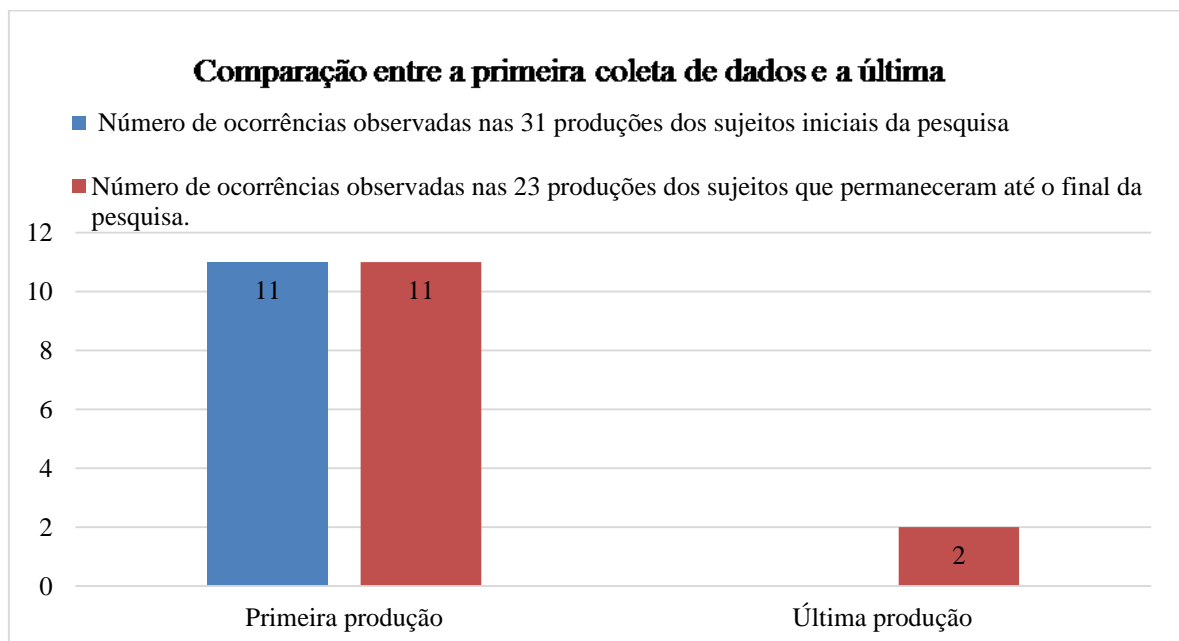
A categoria A tanto do grupo 1 quanto do grupo 2 não tiveram ocorrências.

Gráfico 10: G1B: Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 11: G1B: Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado

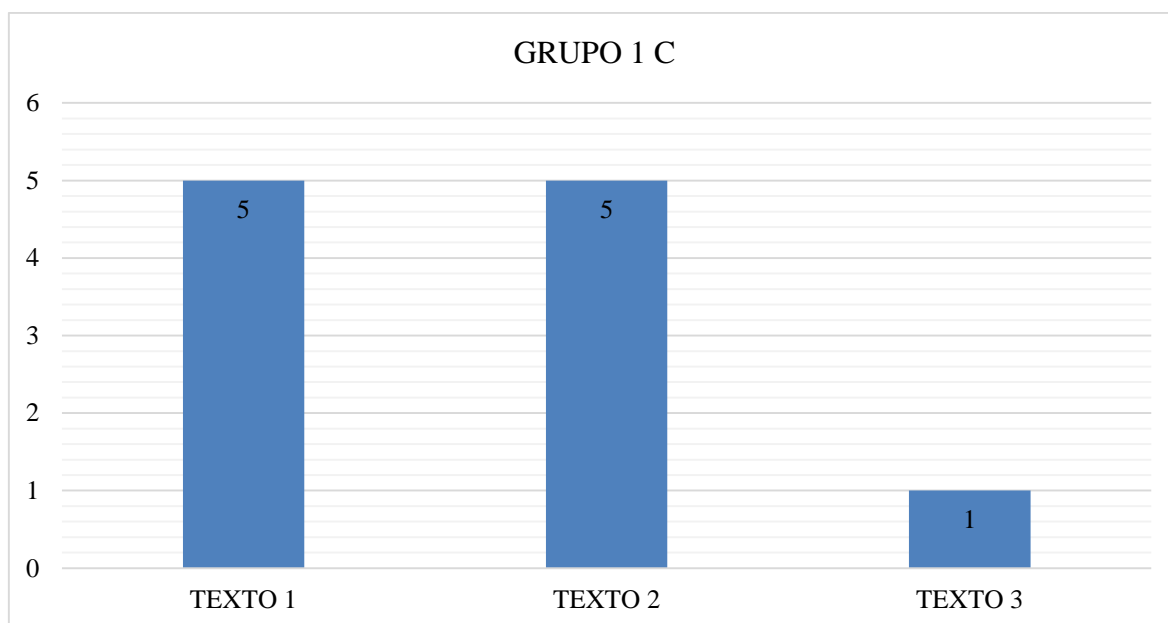


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao Grupo 1, o que se destacavam eram os fenômenos do grupo 1B nas duas primeiras produções. A troca do *m* pelo *n*, pela semelhança de traçado dessas duas

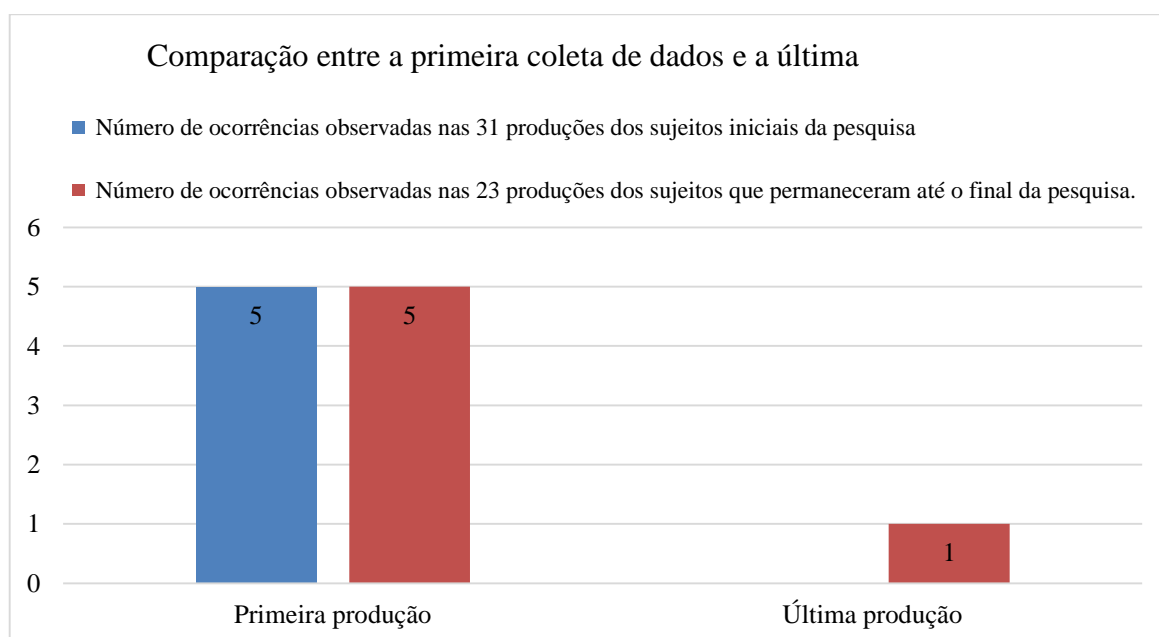
consoantes tinham maior incidência como em “mimha”, “Niguel”, “moro”, “amo (ano)”, “anigos”, “nenos” “nuneros”, com onze e dez ocorrências, respectivamente. Apontamos tais ocorrências como desleixo dos alunos com a escrita cursiva. Na terceira produção observamos esse fenômeno, entretanto, com menos recorrência, ou seja, no texto de apenas um aluno da turma.

Gráfico 12: G1C: Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de som



Fonte: Dados da pesquisa.

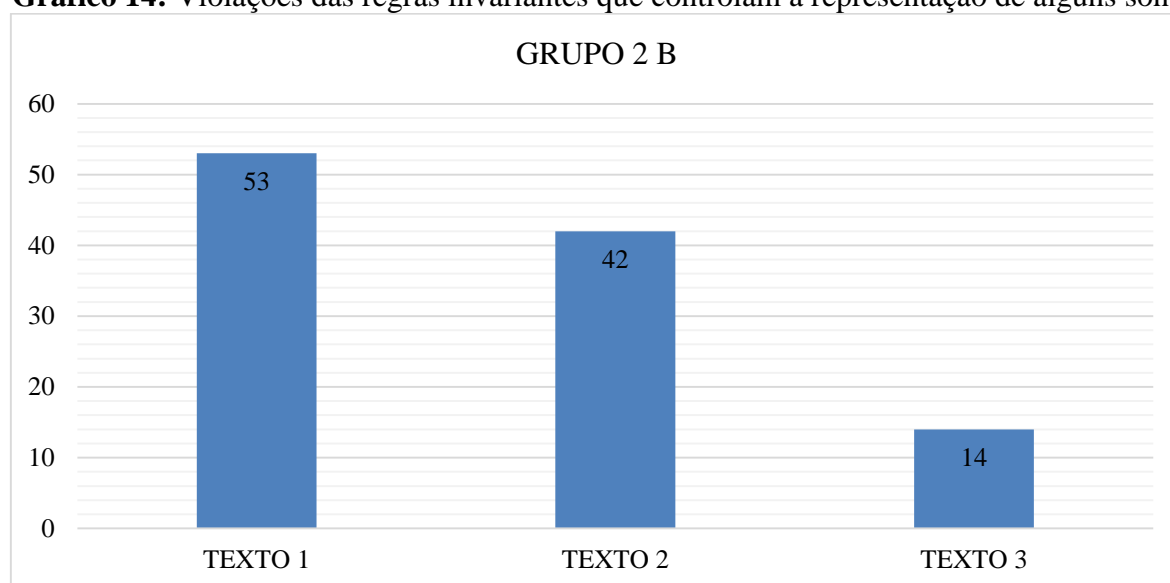
Gráfico 13: G1C: Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de som



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao Grupo 1C, nas duas primeiras produções observou-se, em cada um dos textos, cinco ocorrências da *troca pela mudança de sons* dos pares mínimos, “agretito”, “fazento”, “tanto” (estando), “da” (tá está), “deste” (desde) e de “brabo”, “gavando”, “fai” (vai). Já na última produção, observamos a troca dos pares mínimos somente numa ocorrência: “costaria” .

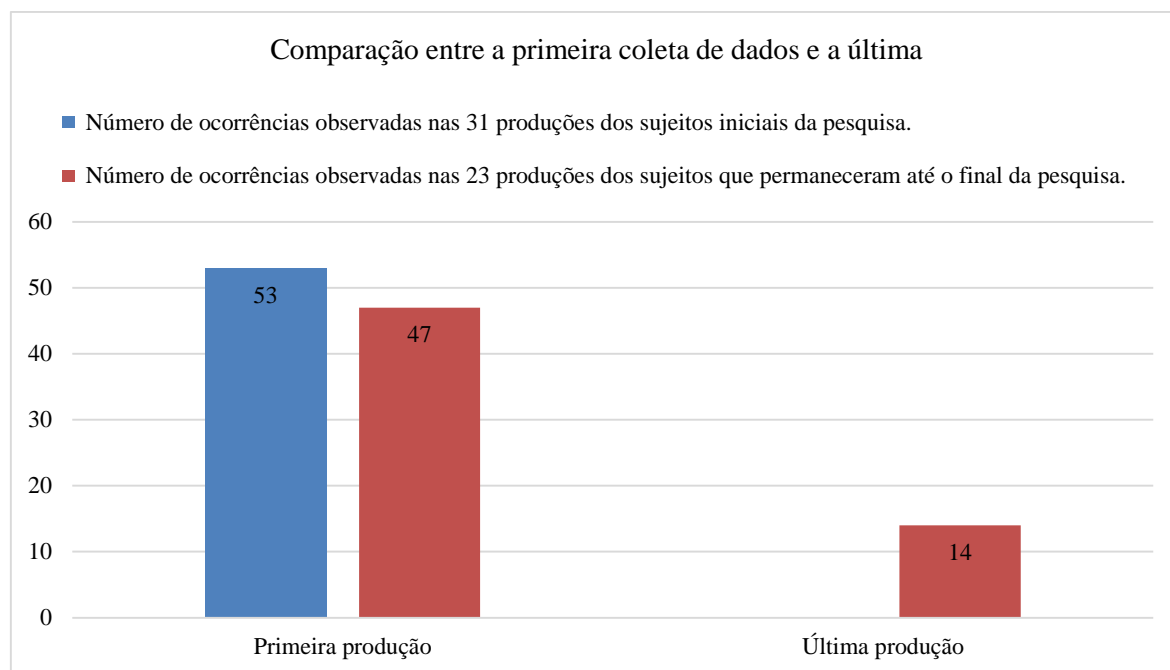
Gráfico 14: Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons



Fonte: Dados da pesquisa.

Observando a manifestação do grupo *G2B: A violação das invariantes que controlam a representação de alguns sons*, prevalecem as relações cruzadas, em que uma unidade sonora (som) pode ser representada por mais de uma representação gráfica (letra), que são as maiores dificuldades dos alunos. Podemos observar o que foi exposto na primeira coleta de dados, em que percebemos a dificuldade dos alunos com sibilante: “centimentos”, “chinga”, “engrassado”, “molesa”, “faso”, “jardin”, “prossimo”. O número de ocorrências dos dois textos da primeira coleta aproxima-se bastante, mesmo quando retiramos as produções, que não fazem mais parte do corpus para a comparação, constatamos que os números não se alteram significativamente, apenas seis palavras. No entanto, quando comparamos a terceira produção, percebemos o avanço considerável em relação a esse grupo.

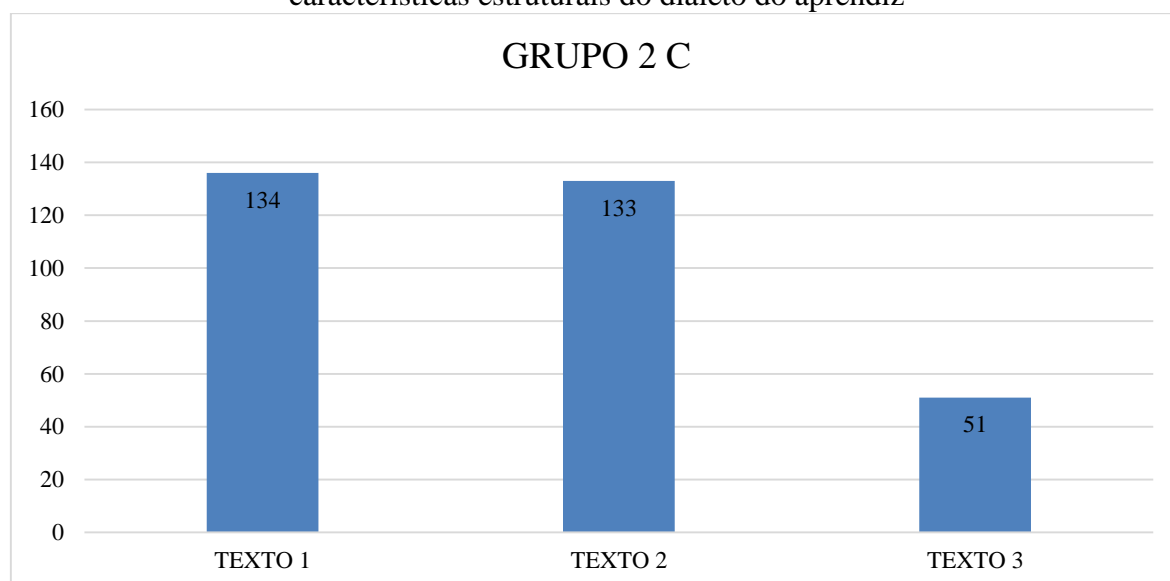
Gráfico 15: A violação das invariantes que controlam a representação de alguns sons



Fonte: Dados da pesquisa.

Destacamos que não ocorre mais o uso indevido do *m* antes de consoantes como notamos na primeira e na segunda produção em “emtão”, “aimda”, “comcordo”, “talemto” e na formação do plural: “algums”. O uso do *n* nas primeiras produções ocorria de forma incorreta: “anbas”, “jardin”, “quen”, “min” e “senpre”, na última produção já não ocorre. Consideramos, preliminarmente, que o problema da escrita em relação a essas duas letras foi sanado, devido ao trabalho realizado no decorrer do ano letivo, tendo em vista que a proposta didática não se destinava a esses fenômenos.

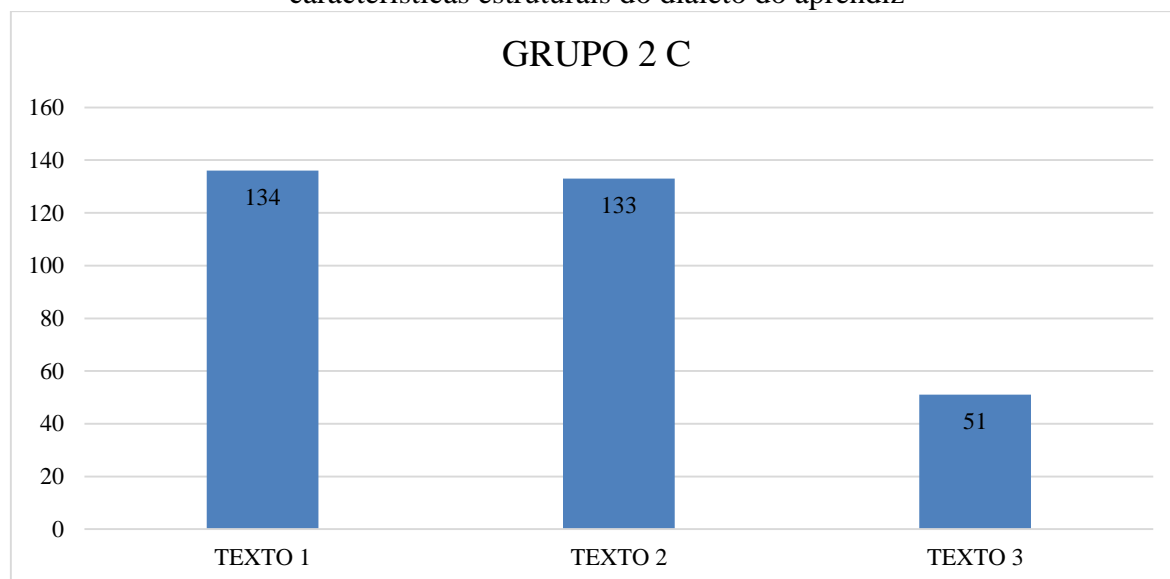
Gráfico 16: G2C- Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz



Fonte: Dados da pesquisa.

O destaque do Grupo 2 era para *A violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características do dialeto do aprendiz*. Nos gráficos abaixo, podemos ter uma visualização mais clara das ocorrências:

GRÁFICO 17: G2C: Violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

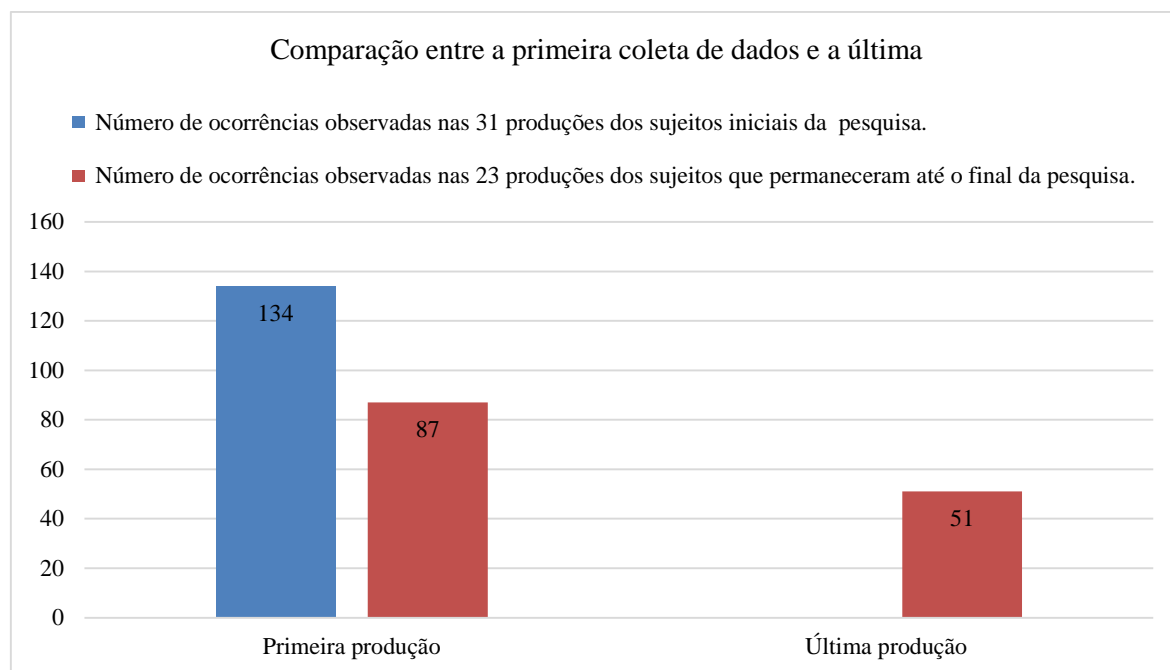


Fonte: Dados da pesquisa.

O índice alto dessas ocorrências revelava que os alunos, até aquele momento, não desvinculavam a escrita da fala, transparecendo traços dialetais nos seus textos, tais como: “multiplicar”, “craro”, “tá” (está), “fisca” (física), “bobage”, “brigamo”, “cumida”, “faiz”, “padastro”, “jentir”, “teio” (tenho), “qué” (quer), dentre outras palavras relacionadas na primeira e na segunda produção.

Quando retiradas as oito produções dos alunos que não estão mais participando da pesquisa, as ocorrências reduzem-se, como podemos observar no gráfico seguinte:

GRÁFICO 18: G2C: Violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz



Fonte: Dados da pesquisa.

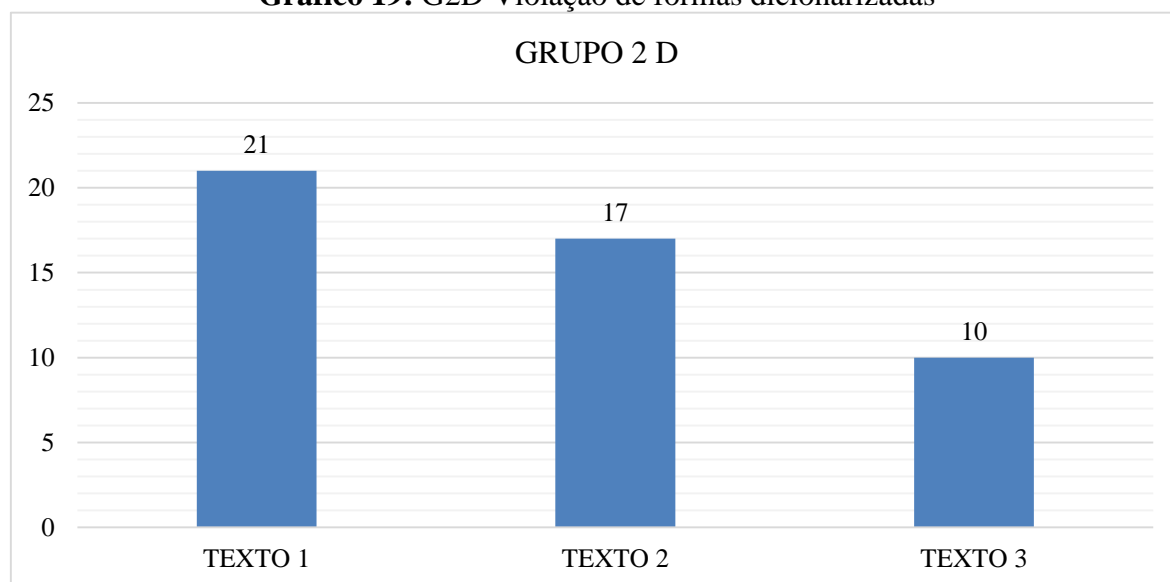
Uma das ocorrências que se mantém e não é observada em relação à diminuição no número de incidência é o “mais” (mas). Essa palavra aparece dezoito vezes na última produção, sendo que, na primeira e na segunda, teve menor incidência. A segunda palavra em número de ocorrências é “pra” com cinco vezes. Somando o número de vezes que essas palavras aparecem no textos, elas são responsáveis por 45 % do aparecimento da *Violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz*. Sabemos que *mais* e *pra* são usuais na fala mesmo em contextos mais monitorados. Consideramos que são necessárias atividades epilinguísticas para que os alunos aprendam a diferenciar o uso de *mais* e *mas*.

Notamos que alguns fenômenos como metátese, assimilação, nasalização, vocalização, Troca do /l/ por /r/ e sílabas complexas (rotacismo) e abaixamento das vogais médias anteriores e posteriores, não ocorrem mais na terceira produção, ou seja, resolveu-se o aparecimento desses fenômenos fonológicos na escrita dos alunos. Os demais permanecem, no entanto, sempre em menor número do que na primeira produção.

Precisamos destacar sobre a síncope do /r/ final nos textos coletados. O apagamento da vibrante em coda final da palavra aparece na fala constantemente, revelando que os alunos, ainda, baseiam-se na fala para escreverem. Porém, nas observações que fizemos enquanto aplicávamos a proposta didática, o único contexto em que ocorre é com verbos e dentro dos textos. Quando precisam escrever palavras soltas não visualizamos esse fenômeno. Isso se deve ao trabalho realizado por meio da aplicação da proposta didática. Nas observações feitas

por Bisol e Collischonn (2009), o apagamento da vibrante na coda silábica de final de palavra é frequente nas amostras coletadas pelo grupo de pesquisa. Dentre os grupos estudados pelas pesquisadoras estão amostras da cidade de Pato Branco, muito próximo geograficamente e linguisticamente da cidade em que coletamos o corpus da nossa pesquisa.

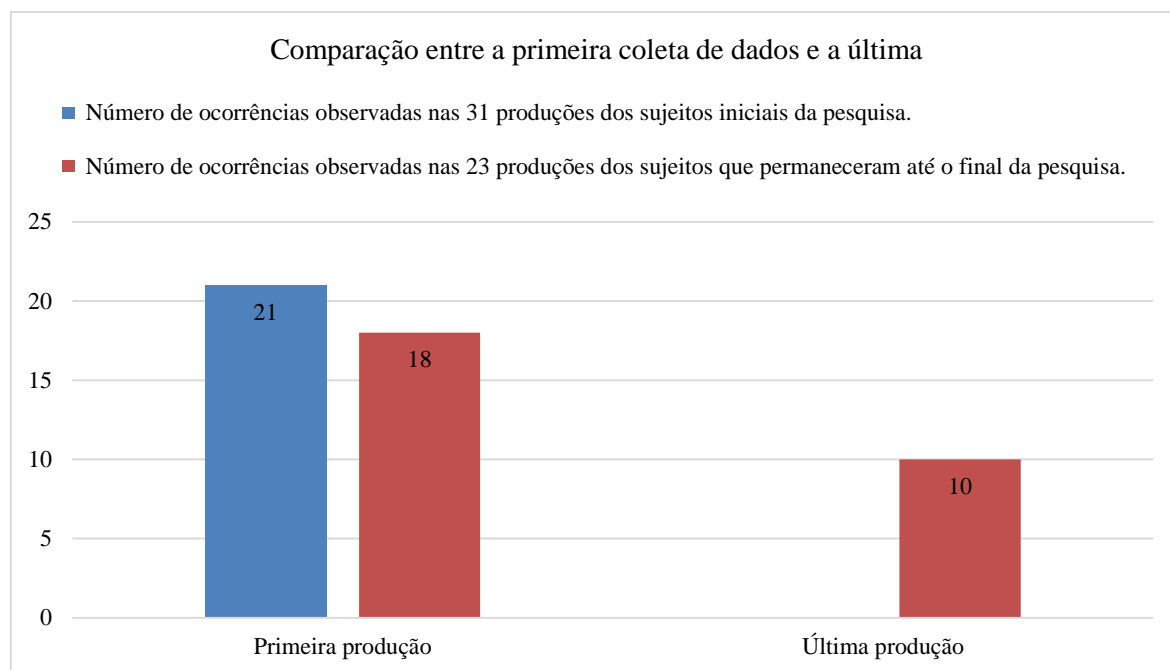
Gráfico 19: G2D Violação de formas dicionarizadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação *À violação das formas dicionarizadas*, que se havia observado, particularmente, nas palavras que tinham a letra *h*, como em: “a” (ah), “há” (a), “hum” (um), “(h)umor” e no uso do *j* e do *g* “hoge” “jentir”, “gente” percebemos, também, uma diminuição nas ocorrências.

Gráfico 20: G2D Violação de formas dicionarizadas

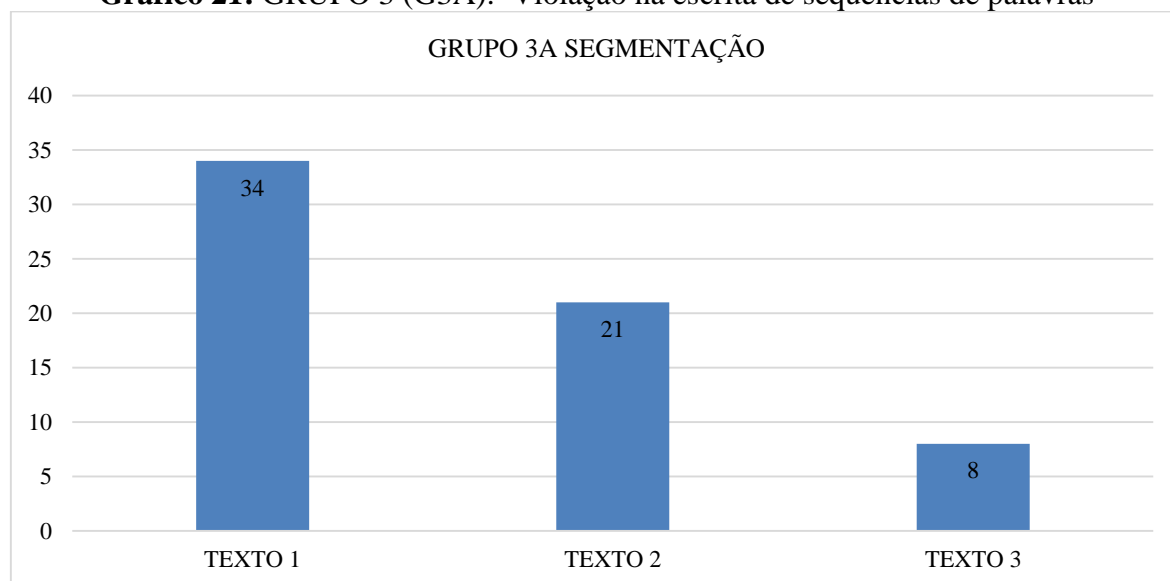


Fonte: Dados da pesquisa.

O uso que permanece de forma expressiva é do “por que”. Consideramos mais uma dificuldade de uso dos porquês do que uma violação da forma dicionarizada da palavra.

Em relação ao Grupo 3 (G3), casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra, como nas demais categorias, as ocorrências diminuíram.

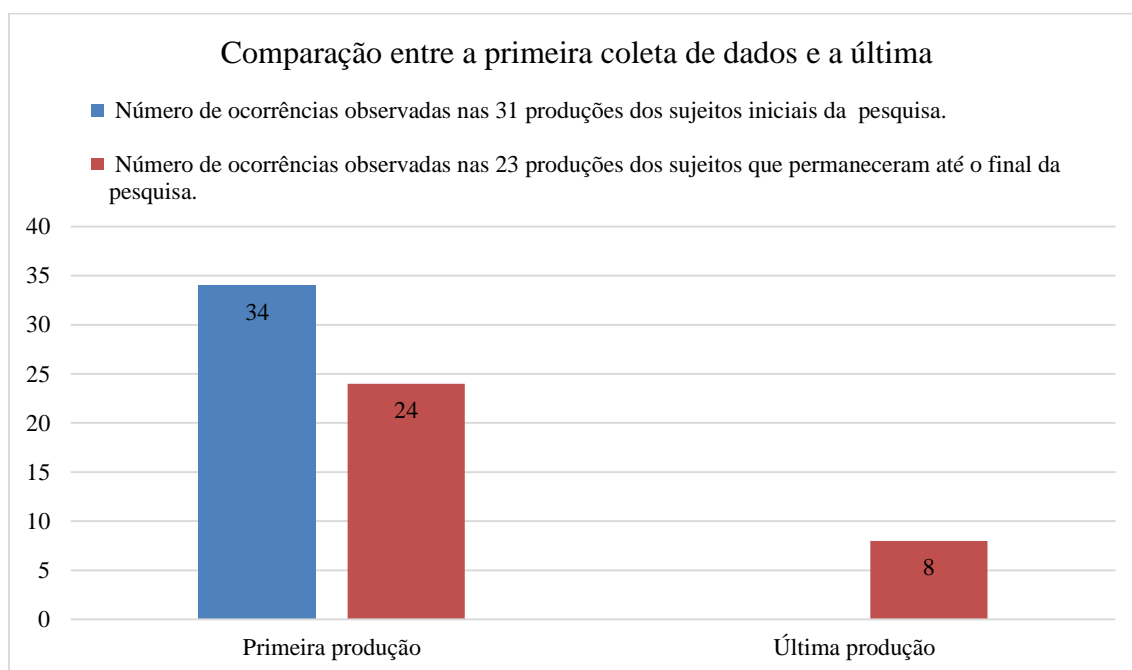
Gráfico 21: GRUPO 3 (G3A): Violação na escrita de sequências de palavras



Fonte: Dados da pesquisa.

No Grupo 3 são observadas ocorrências que ultrapassam a relação entre som e letra. Nessa categorização estão incluídos os casos de *Violação na escrita de sequência de palavras* como “agente”, “asveses”, “definila”, “julgalo”, “porisso”, “pramim” “chu chu” e “de mais” “temque” em todas as produções. Sempre em menor número na terceira produção.

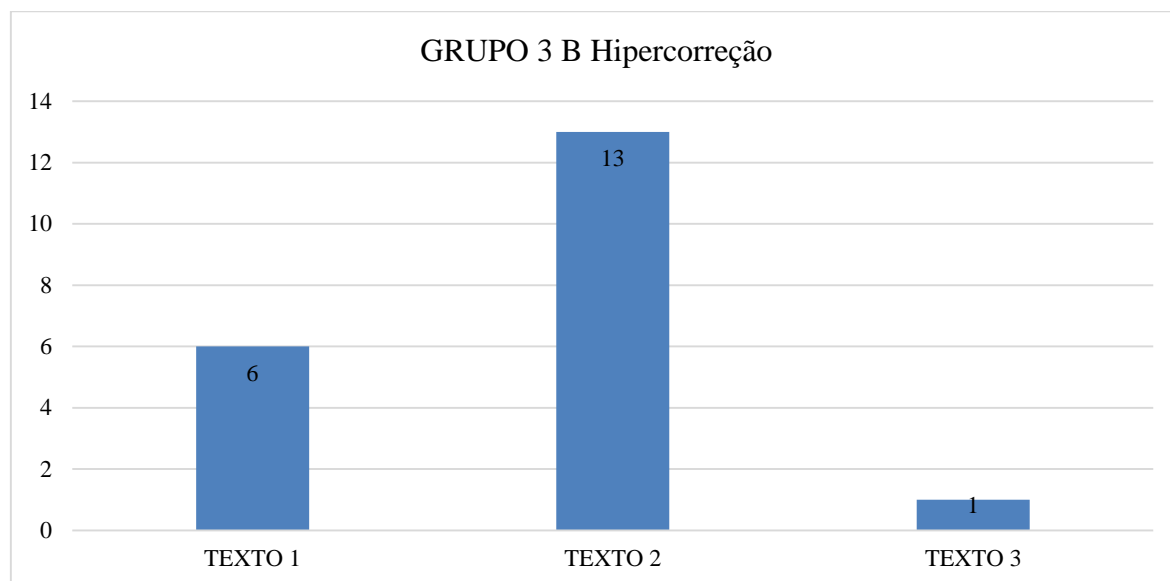
Gráfico 22: Grupo 3 (G3A): Segmentação: Violação na escrita de sequências de palavras



Fonte: Dados da pesquisa.

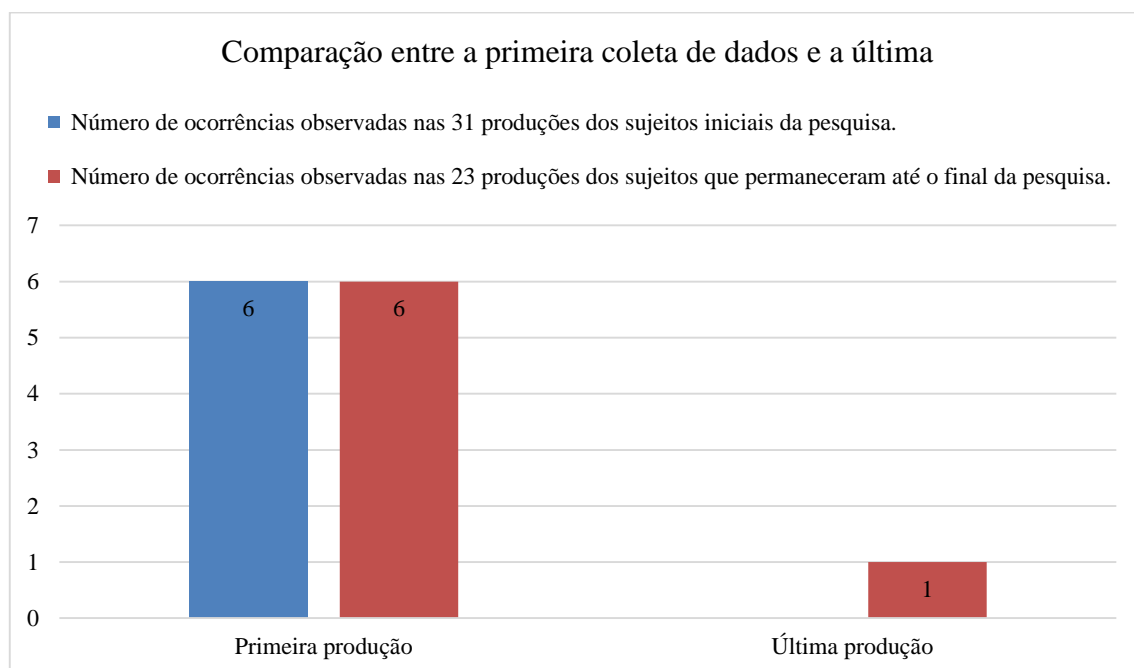
Outro fenômeno que ocorre com maior manifestação nos dois primeiros textos da coleta é a hipercorreção.

Gráfico 23: GRUPO 3 (G3): casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra



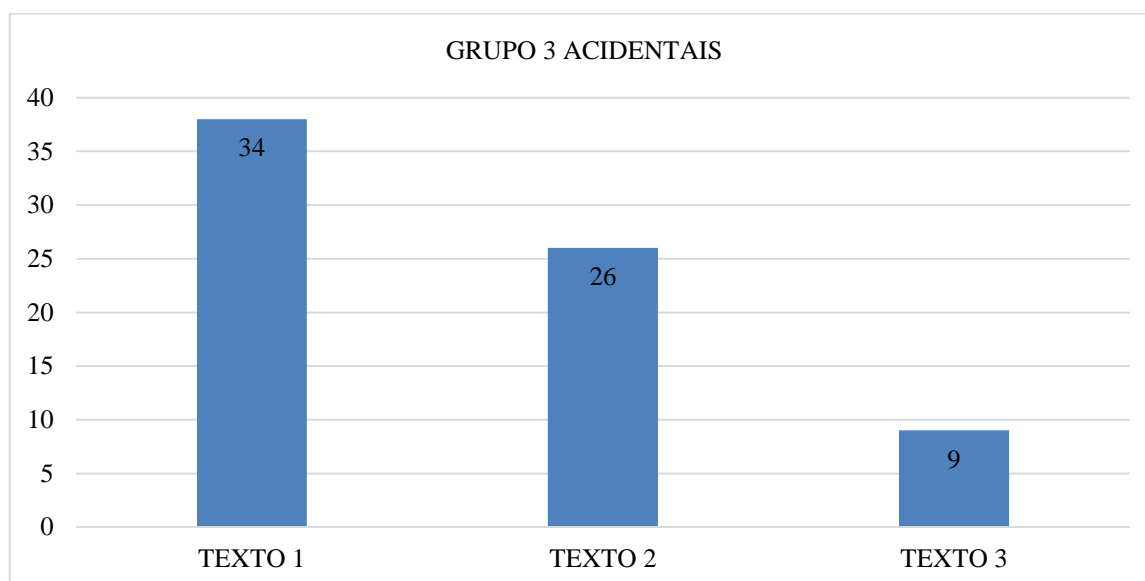
Fonte: Dados da pesquisa.

Nas primeiras coletas aparecem casos como a troca da letra *i* pelo *e*: “entica” (intica), “entrometer”, “entrigas”, “devertir” e a da letra *u* pelo *o*: “podesse”, “mondo”. A substituição do *r* pelo *l* também é observável em “outublo”. Quando retiramos da amostra analisada a segunda produção dos alunos, constatamos que esse fenômeno diminui, sendo que, na última produção, aparece somente uma vez: “coidar”.

Gráfico 24: GRUPO 3 (G3B) - Outros casos: Hipercorreção

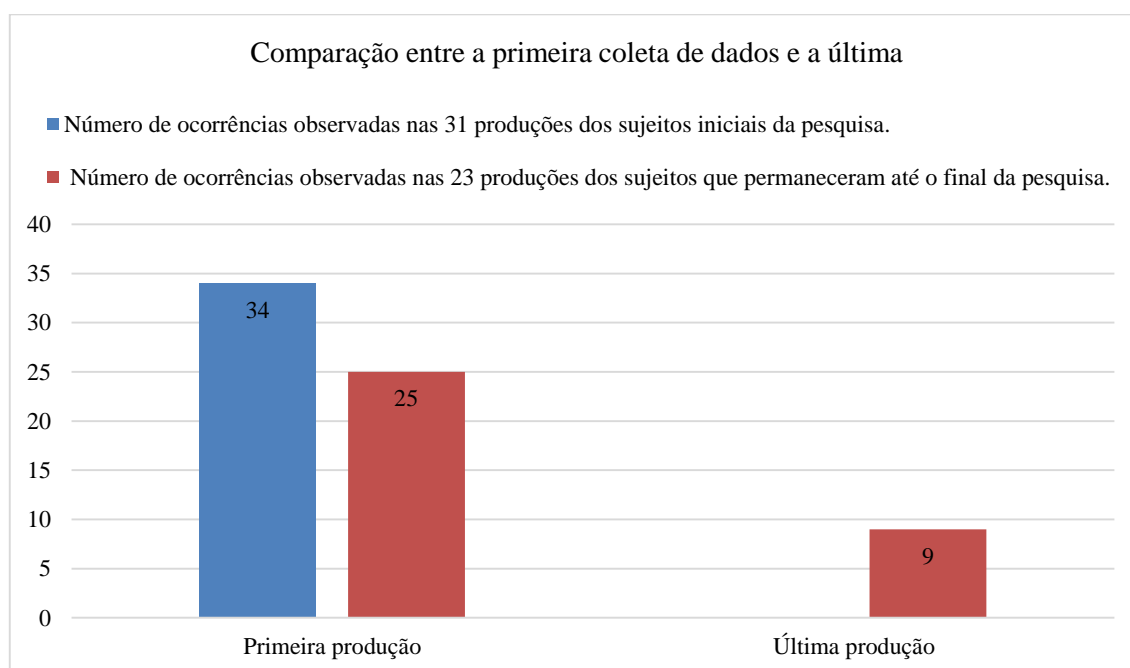
Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as ocorrências consideradas *Acidentais*, na primeira e na segunda produção, vemos a supressão ou o acréscimo de letras e até de sílabas, como em: “comunha” (comunhão), “trabaho” (trabalho), “necesario” (necessário), “verdadiros” (verdadeiros), “partipa” (participa), lega” (legal), “exercicos” (exercícios), “pesooa” (pessoa), “apreder” (apreender). Esses casos revelam a desatenção dos alunos no momento de produção. A realização desse fenômeno diminui consideravelmente na última coleta, o que nos garante que os alunos estavam mais cuidadosos e atentos com a escrita.

Gráfico 25: GRUPO 3 (G3B) - Outros casos: Acidentais

Fonte: Dados da pesquisa

Comparando a primeira com a última produção, observamos que os alunos provavelmente prestam mais atenção no momento da escrita da última produção, pois erraram menos.

Gráfico 26: GRUPO 3 (G3B): Outros casos: Acidentais

Fonte: Dados da pesquisa.

Além da diminuição do número de ocorrência, quando comparamos a primeira com a última produção, é notável, também, que as formas acidentais acontecem, na última, menos

com sílabas e mais com letras como, por exemplo, “valando” (valendo), “tabém” (também), “dos” (dois). Sendo que, na primeira produção, a supressão de sílabas, ou o acréscimo, sobressaiam-se: “necesessário” (necessário), “universidas” (universidades), “amizadadade” (amizades).

CONCLUSÃO

Considera-se, diante dessa realidade, a necessidade de um trabalho mais sistemático com a leitura e com a escrita. O aluno precisa ser conduzido à reflexão sobre os vários aspectos que envolvem a língua escrita.

A atividade de reescrita, além dos exercícios de sistematização de regras para a utilização do código, pode resultar numa maior atenção, por parte do aluno, na observação de algumas arbitrariedades da língua e da dissociação entre fala e escrita.

A partir da observação das produções de textos descritivos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no primeiro trimestre letivo do ano de 2014, percebeu-se um alto índice da transcrição da fala nas produções escritas, ou seja, não foram respeitados os limites entre fonema e grafema, questões que nesse nível de escolaridade deveriam estar resolvidas. Nas produções escritas observamos a persistência de problemas, com destaque para a elevação da vogal média, vocalização, ditongação, sonorização e desonorização. Essas ocorrências não demonstram que o aprendiz não se apropriou do sistema de escrita, mas que está elegendo possibilidades de uso da língua.

Isso revela que os alunos não possuem competência linguística suficiente, que os tornem capazes de produzir certas hipóteses sobre a relação fala/escrita. Quando se trata de alunos do 9º ano não podemos considerar somente as relações entre fonema, fala e representação ortográfica.

Ao constatarmos tal fato, acreditamos que é fundamental a intervenção do professor na correção as produções dos alunos. No entanto, o desafio é grande, pois sabemos que nessa fase de escolarização os alunos já não estão abertos às metodologias utilizadas nos anos iniciais de alfabetização. Mesmo assim, torna-se fundamental o desenvolvimento da competência linguística na questão da relação fala/escrita, para que os conflitos advindos dessa relação possam ser superados e que haja, dessa forma, a apropriação do código.

Esse trabalho iniciou a partir da preocupação com os erros ortográficos cometidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e com a busca pela compreensão dos motivos que faziam com que esses erros ainda ocorressem em produções de textos de alunos nessa fase de escolarização. Sendo que, nesse período, teoricamente, os alunos já estariam alfabetizados e não deveriam mais cometer certos erros que comprometem o desempenho nas operações linguísticas necessárias ao sentido e à significação da leitura e da escrita.

Com olhar voltado para a compreensão desse fato, buscamos investigar os erros mais frequentes e recorrentes nas produções de textos, para, desse modo, traçar um rumo de

investigação e de proposição didática para resolver problemas que se arrastavam e que se perpetuavam na escrita dos alunos participantes da pesquisa.

Observamos, pois, que os erros ortográficos mais recorrentes no corpus coletado, diferentemente do que pensávamos inicialmente, era ocasionado por influência da fala. Ou seja, os alunos investigados ainda mantinham a fala como padrão para a escrita. Diante disso, nos debruçamos na compreensão dos fenômenos fonéticos e fonológicos e nos estudos da variação linguística em contextos multiculturais, com o propósito de encontrar resposta(s) para essa problematização.

Ao identificar os problemas ortográficos e analisá-los, a partir dos princípios da variação linguística e da fonologia, desenvolvemos um roteiro de atividades de leitura, de escrita e de sistematização da língua para aplicação em sala de aula, no intuito de sanar ou, pelo menos, diminuir a incidência de manifestação da fala na escrita.

Nosso principal objetivo era que os sujeitos da pesquisa deixassem de usar a fala como base para a escrita, entretanto, alcançamos mais do que isso. Os alunos aproximaram-se da disciplina, tornaram-se menos arredios em relação às atividades propostas e puderam resolver, num curto espaço de tempo, problemas ortográficos que os acompanhavam de longa data.

Consideramos significativa a aplicação da proposta didática, no entanto, sabemos que todos os problemas ortográficos não serão resolvidos, isso acontecerá apenas com um trabalho isolado. Então, para resolver, definitivamente, os problemas ortográficos dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental é necessário um trabalho sistemático, consistente e contínuo com a ortografia desde os primeiros anos de escolarização. Considerando que o aluno precisa compreender as dicotomias entre fala e escrita e as convenções sociais e linguísticas que as regem.

Bem sabemos que são inúmeras as dificuldades que os alunos apresentam em relação à leitura e à escrita nos anos finais do Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio. Reconhecemos e partilhamos dos esforços por parte dos docentes e pesquisadores, na tentativa de saná-las ou de amenizá-las. Contudo, ressaltamos que a escola, e especialmente as aulas de Língua Portuguesa, precisam voltar-se aos problemas básicos, e não menos graves, como é o caso da ortografia. É na escola e, talvez, somente nela, que o aluno terá oportunidade de desenvolver uma escrita adequada aos padrões ortográficos exigidos por determinadas situações mais monitoradas de escritas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. O Ensino da Gramática nas séries iniciais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

AMARAL, Amadeu. **O Dialeto Caipira**. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec/INL-MEC, 1982.

ARAGÃO, Maria do Socorro de. Avaliação de procedimentos metodológicos nas entrevistas definitivas: os questionários. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; MOTA, Jacyra Andrade; MILANI, Gleydy Aparecida Lima (Orgs.). **Projeto Atlas Linguístico do Brasil: Documentos I**. Salvador: EDUFBA, 2003.

_____. **Aspectos fonético-fonológicos do falar do Ceará: O que tem surgido nos inquéritos experimentais do Atlas Linguístico do Brasil – ALiB-Ce.** (s/d). Disponível em: <www.profala.ufc.br>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. Léxico e cultura no falar do Maranhão: relações diatópicas e diastráticas. In: Simpósio Léxico e Cultura: riqueza e diversidade étnica., 2007, Belém. **Anais da 59ª Reunião Anual da SBPC**, p. 01-08. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/59ra/pdf/AragaoLexico.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

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

BANDEIRA, Manuel. **Ritmo Dissoluto**. [S.l.: s.n.], 1920.

BENETTI, Rosalice Carriel. **O “Yguaçu” de Vladimir Kozák e o Território do Iguaçu**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BISOL, Leda . A neutralização das átonas. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, p. 273-283, Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.sbtpdf.org/pdfonline/1328147.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 1996.

_____. (Org.). **Introdução à teoria fonológica: introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2001.

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

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

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

_____; GONDIM, Márcia Regina Alves; BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. Leitura e mediação pedagógica. **O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada**. CNPq. UnB. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

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.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

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.

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

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

CAMARGO, João Olivir. **Nerje Laranjeiras do Sul - Raízes da Nossa Terra: a história épica e contemporânea**. 1. ed. Laranjeiras do Sul: [s.n.], 1999.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v, 23, p. 55-69, Jan./jun.1994.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CAVALCANTI, Marilda Couto.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

CELANI, Maria Antonieta Alba A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O estatuto da linguística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita**. Revista da ABRALIN, v. 1, jul/dez, 2008.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história: El problema del cambio lingüístico**. Madrid: Gredos, 1988.

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

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **I. Revista Work. Pap. Linguist.**, Florianópolis, v, 10, n. 1, p.73-91, jan. jun., 2009.

GRILLO, Marlene Corroero et al. Ensino e Aprendizagem com Pesquisa em Sala de Aula. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006.

HORA, Dermeval da; LUCENA, Rubens Marques de. Conspiração e demção: mecanismos de simplificação da estrutura silábica. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 52, v. 2, p. 351-369, 2008. Disponível em: <<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v52-2/06-Hora-Lucena.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014.

HORA, Dermeval da. **A monotongação na produção escrita: reflexo da fala?**. Disponível em: <www.santiago.cu/hosting/linguistica/Descargar.php?archivo>. Acesso em: 22 jan. 2014.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de língua: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: Moita Lopes, L.P. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013.

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

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.

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

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Tendências Atuais da Pesquisa em Linguística Aplicada. **Anais do 5º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada - SePLA**. Taubaté: Unitau, 2009.

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

MATEUS, Maria Helena. **Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa**. Em: Estudos da Linguagem: Questões de Fonética e Fonologia: uma Homenagem a Luís Carlos Cagliari. Bahia: Universidade estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil, 2006.

MENEGHINI, Francisco Militão. **O fenômeno da monotongação em Ibiaçá**. 1983. 87f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

_____; LOUREIRO, Fernando; MELO, Luciana de.; ALIPIO, Rodrigo Comunidades urbanas e conflitos linguísticos. **Revista Gragoatá**. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2006.

_____. **O aprendizado da Ortografia**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MONTEIRO, Carolina Reis. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 35, p. 271-302, jan./abr. 2010.

MUSSOI, Arno Bento. **Laranjeiras**: o espaço em construção. 1. ed. Cascavel: [s.n.], 2002.

OLIVEIRA, Marco Antônio de; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educ. Rev.**, São Paulo, n. 12, p. 33-43, dez, 1990.

PAES, José Paulo. **Olha o bicho**. São Paulo: Ática, 1989.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Cultura. Municípios paranaenses: origens e significados de seus nomes. FERREIRA, João Carlos Vicente. **Cadernos Paraná da Gente**; 5 coordenador Renato Augusto Carneiro Junior. Curitiba: [s.n.], 2006. 342 p. Disponível em: <<http://www.itcg.pr.gov.br/>>. Acesso em 15 de jun.2014.

_____. **Secretaria de Estado da Educação.** Dados disponíveis em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. Diagnóstico socioeconômico - **Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu.** Curitiba: CONDETEC, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LARANJEIRAS DO SUL. **Laranjeiras em Números.** Prefeitura de Laranjeiras do Sul. 2013. Disponível em: <<http://www.laranjeirasdosul.pr.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Dicionários em sala de aula.** Elaboração: Egon de Oliveira Rangel, Marcos Bagno. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2015.

ROESLER MOHR, Naira Estela et al. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** On-line version, Brasília, Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol. 93, n. 235, Set./Dec. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400013>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ROTH, Otávio. **Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz.** São Paulo: Ática, 1994.

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

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Produção de conhecimento pela pesquisa.** Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195>>. Acesso em 01 dez. 2013.

VALENTE, Décio. **Cantigas simples: poesias.** 2. ed. São Paulo: Ática: 1971.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização.** 2. ed. Curitiba: Editora Vicentina, 1987.

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

ANEXOS

ANEXO A

UMA CLASSIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS DE ESCRITA

Grupo 1 (G1) os problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética.

Esses problemas tendem a ter uma aparência muito assustadora, mas são os que são contornados mais facilmente (a não ser, é claro, que algum tipo de patologia esteja envolvida nesse caso).

G1A- Escrita pré-alfabética

Algumas vezes nossos alunos ainda se encontram num nível pré-alfabético. Nesse caso eles apresentam escritas como:

mviaemba (= minha vizinha é muito boa);

amnaeboa (= a minha mãe é boa).

Casos deste tipo, embora de aparência assustadora, são perfeitamente naturais no início do processo de aprendizado da escrita. O que ocorre aqui é que o aprendiz ainda não se resolveu entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética). É claro que o professor, diante disso, pode criar estratégias para levar o aluno a mudar sua hipótese sobre o que deve ser representado.

G1B- Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado

Esse caso também é muito comum. Por causa da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem, durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como m e n, p e q, b e d. Isso não significa que o aluno tem algum problema sério. Geralmente, não tem. Significa apenas que ele deve aprender o traçado correto das letras.

G1C- Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons

Esse caso também é bastante comum e traz um certo desespero para os professores. Geralmente ocorre nas atividades de sala de aula, principalmente no ditado. Como já dissemos anteriormente, ao ouvir as palavras do ditado o aluno as repete, sussurrando. Aí os sons se ensurdecem e, como consequência, há a troca de letras.

Grupo 2 (G2)

G2A- Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas.

Suponhamos que algum aluno grafete a palavra **fava** como mola. Acho muito difícil que isso aconteça (pelo menos nunca vi nada parecido), mas, se acontecer, temos um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas.

G2B- Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons

Nessa categoria entram os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo tempo são regidos por regras. Foi isso que vimos na seção 4. Por exemplo, se um aprendiz grafete **gato** corretamente, mas grafete **gera** para guerra, ele está enquadrado na categoria G2B. Afinal, temos regras invariantes (ou seja, sem exceção) para grafar, corretamente, o som [g] diante do som [e], e para grafar, corretamente, o som [h] quando ocorre entre vogais. Esses casos são muito diferentes dos anteriores e, aqui, o professor pode fazer um bom trabalho em

sala de aula e levar os alunos a descobrirem a regra que se esconde atrás dessas grafias. São muitos os casos da ortografia do português que são regidos por regras invariantes.

G2C- Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

Este é um caso que precisa ser ajustado à situação. Como os dialetos do português não são idênticos, também não são idênticos os problemas que existem nesse caso. Os exemplos que menciono a seguir são válidos para aprendizes que falam o dialeto da região de Belo Horizonte. O primeiro exemplo vem da redação de um aluno que escreveu o sou brilha. Aqui a palavra sol foi grafada como sou. A razão disso é muito simples: no dialeto de Belo Horizonte, o som [l] não ocorre em final de sílaba (mas ocorre, nesse mesmo contexto, por exemplo, em dialetos do sul do Brasil). Assim a palavra sol termina, na fala, com o mesmo som da palavra '(eu) sou'. Daí a grafia produzida pelo aluno. O segundo exemplo é a grafia é bunito. No dialeto de Belo Horizonte, a palavra bonito tem, na sua primeira sílaba, os mesmos sons da primeira sílaba da palavra buraco. Mas há dialetos em que se diz b[o]nito e, nesses casos, o aprendiz acaba não errando (ainda que utilize a mesma hipótese: o que eu falo, eu escrevo). Casos do tipo G2C precisam ser calibrados em cada situação específica.

G2D- Violação de formas dicionarizadas

Esses casos constituem os problemas mais sérios que temos que enfrentar. Na verdade, nenhum de nós foi, ou será, capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra (como em G2B). Também não podemos atribuir esses casos à categoria G2C, pois não há diferenças dialetais envolvidas. Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um, e somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem resolver a questão da grafia. Os casos de G2D são de dois tipos:

- As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes
f Ex: cesta-feira (sexta); cinto(sinto) muito.
- Só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível
f Ex: jelo (=gelo); xoque (choque).

De qualquer forma, só o dicionário pode resolver a questão. Atividades como o 'treino ortográfico' não resolvem nada (ou resolvem apenas a palavra treinada) e são uma verdadeira tortura para os aprendizes. O ideal, aqui, é que o professor trabalhe com seus alunos as situações potencialmente perigosas e que permita a eles a consulta ao dicionário para resolver estes casos. Dessa maneira, o recurso ao significado e a um contexto em que a palavra pode ocorrer ajudarão o aprendiz a memorizar a grafia padrão.

Grupo 3 (G3) casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra

G3A- Violação na escrita de sequências de palavras.

Essa categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. Conforme vimos, a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido. Assim, enquadrados nesta categoria casos como: opatu (o pato); mileva (me leva); javai (já vai).

G3B- Outros casos

Esta categoria é, propositalmente, aberta. Aqui se incluem casos de hipercorreção e casos acidentais. Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, por duas razões específicas: primeiro, eles são esporádicos, podendo aparecer ou não. Segundo, eles podem aparecer para certos problemas, mas não para outros.

Entretanto, há um exemplo relativamente frequente de hipercorreção para o qual uma intervenção simples do professor pode ajudar os alunos a compreender e a resolver o problema. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um 'l' final, como em **pegol**, **abril** e **jogol** (para pegou, abriu e jogou). Nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entenderem que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com 'u' no final, nunca com 'l'. Essa é a regra e não há exceção: lavou, vendeu, partiu, etc. Não é necessário falar em “flexão verbal” com crianças de 6 ou 7 anos. Basta fazê-las entender que aí se tem palavras de uma mesma classe – a dos verbos –, que é a única do português que pode ser conjugada, pela variação de marcas de tempo e pessoa: eu lavo, você lava, tu lavas, nós lavamos, eles lavam; eu lavo as mãos todo dia; ontem eu lavei roupa; eu vendo picolé na praia; ontem ele vendeu um cachorrinho.

Os casos acidentais são acidentais mesmo e não devem nos preocupar. Um exemplo pode ser dado pela grafia **aprandim**, por aprendi, apresentada por um aprendiz de Belo Horizonte. Aqui não fazemos a menor ideia do que levou o aprendiz a essa grafia. A única coisa que sabemos é que essa grafia não tem nada a ver com a sua fala.

Além das categorias apresentadas nessa seção temos, também, problemas de escrita vinculados a questões textuais. Não vamos considerar esses casos aqui, mas é bom que se diga que uma classificação mais abrangente dos problemas de escrita deveria levar esses casos em consideração.

ANEXO B

Ocorrência e classificação dos problemas de escrita

TEXTO 1		Nº de ocorrências	TEXTO 2	Nº de ocorrências
Grupo 1 (G1) os problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética.				
G1A- Escrita pré-alfabética				
G1A		0		0
G1B- Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado				
G1B	algumas	1	amo (ano)	1
	conseguenos (consequimos)	1	anigos	1
	espacosa (espaçosa)*	1	briquenta (briguenta)	1
	freguento (frequento)	1	costuna	1
	grando (quando)	1	enganto (enquanto)	1
	irnã	1	nenos	1
	mem(nem)	1	nornal	1
	mimha	1	nuneros	1
	nas (mas)	1	un	1
	niguel	1	una	1
	noro (moro)	1		
G1C- Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons				
G1C	achudar	1	brabo	1
	agredito	1	da (tá está)	1
	bingo (brinco)	1	deste (desde)	1
	fazento	1	fai (vai)	1
	tanto (estando)	1	gavando (gabando)	1
Grupo 2 (G2)				
G2A- Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas.				
G2A		0		0
G2B- Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons				
G2B	agradeço	2	agums	1
	aimda	1	amisade	1
	anbas	1	centimentos	1
	atravez	1	chinga	1
	certesa	1	chingando	1
	chegão *	1	dese (desse)	1
	chegaram*(chegarão)	1	discuções	1
	chinga	1	engrasado	1
	comcordo	1	engrasado	1
	comesa	2	engrassado	1
	concerteza	1	esa	2
	conhesece	1	estresada	1
	dicizões	1	estrovertida	1
	emtão	1	ezoticos	1
	esigente	1	faser	1
	fasam	1	imposiveis	1
	faso	1	istresadinho	1

	gramde	1	mecher/meche	1
	gravides	1	molesa	1
	idossa	1	nessesaria	1
	injesosas (invejosas)	1	peso (peço)	1
	jardin	1	pesoa	2
	mecher	1	pesoinha	1
	min	1	pesso	2
	mundase (mudasse)	1	preguisosa	1
	necesario		presisa	1
	necesitadas	1	presisamos	1
	pesso	1	presizei	1
	poso	2	profesores	1
	preconseito	1	pucha	1
	presiso/presisar	1	ressumir	1
	principalmente	3	senpre*	1
	prossimo	1	serto	1
	pudese	1	talemto*	1
	quen	1	tivese (tivesse)	1
	rasismo	1	ves	1
	respetase	1	veses	3
	(respeitasse)	1		
	serviso(s)	4		
	sin	1		
	sinsera	1		
	sosinha	1		
	tanbem	1		
	ves	1		
	veses	1		
	vouta	1		

G2C- Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

G2C	baxo	1	acho (achou)	1
	chinga (xingar)	1	ajuda (ajudar)	3
	compra (comprar)	1	aruma (arrumar)	1
	consequenos	1	auguma*	1
	(consequimos)		auto* (alto)	1
	conversa(conversar)	1	autura*	1
	cumida	1	ave (haver)	1
	di (de)	6	bigadeiro	1
	dicizões	1	bobage	1
	discanso	1	brigamo	1
	disegualdade	1	brincadeiras	1
	disentindo	1	companhera	1
	(desentendo)	1	compricada	1
	do (dou)	5	confia (confiar)	1
	dormi (dormir)	3	conta (contar)	1
	egreja	1	continua (continuar)	1
	esforça (esforçar)	1	craro	2
	estuda (estudar)	3	dá	1
	explica (explicar)	1	da (dar)	2
	feras (feiras)	1	descutimos	1
	fica (ficar)	1	dirvetida	1
	grandi	1	do (dou)	1
	idadi	1	enquanto	1
	importanti	1	estoradinha	1
	imprega	1	existi (existir)	1
	inquarto (enquanto)	1	fais	1
	insinalo	1	faiz	2

	ivangelica	1	faze (fazer)	1
	mais (mas)	23	ficidook*	1
	mi	2	fisca (física)	1
	mido (me dou)	1	fougado	1
	muda (mudar)	2	futebol*	1
	multiplicar	1	imprestando	1
	munda (mudar)	1	inritou	1
	nois	2	intende	2
	noise	1	istresadinho	1
	odinho	1	jentir (gentil)	1
	padastro	3	joga (jogar)	5
	pais	1	limpa (limpar)	1
	passa (passar)	1	loca	1
	pega (pegar)	2	loco	1
	poco (pouco)	1	loka	1
	podesse	1	mais (mas)	25
	pós (pois)*	1	mci (mc)*	1
	pra	21	mi	2
	quano (quando)*	1	minina	1
	qui	4	nois	5
	relegião	1	o (ou)	3
	respeita (respeitar)	1	pega (apega)	1
	respetase	1	poco	1
	ruis* (ruim)	1	pra(s)	21
	si	1	preceber	1
	sidisentindemos (se desentendemos)	1	presciso	1
	simplismente	1	pro	1
	sinho (senhora)*	1	qué (quer)	1
	so (sou)	1	queta (quieta)	1
	tá	1	resouveu*	1
	ta (está)	1	sabi	1
	tanto (estando)	1	si	1
	teio (tenho)	1	sombrancelia	1
	teve (tv)	1	tá (está)	1
	tou (estou)	1	ta (está)	6
	trabalha (trabalhar)	2	tauvez*	1
	treina (treinar)	1	tiro (tirou)	1
	tristi	2	ve (ver)	1
	viaja(viajar)	1	vo (vou)	1
	vim (vir)	1		
	vô (avô)	1		
	vo (vou)	2		
G2D- Violação de formas dicionarizadas				
G2D	a (ah)	1	a (ah)	2
	áte (até)	1	há (a)	1
	há (a pronome pessoal)	1	por que (porque)	5
	hum (um)	1	umor	1
	morrám/morro (morar)	2	jente	1
	país (pais)	2	jentir (gentil)	1
	perdo-o (perdo)	2	amarado*	1
			arepender*	1
			enrrolo	1

condominio	1	basicas	1
confortavel	1	bém	1
dai	2	bicavamos	1
dificil	1	caracteristicas	1
docê (doce)	1	ciume	1
é (e)	1	coléga	2
e (é)	11	dá (da)	1
esta (está)	1	da (dá)	3
estadios	1	dai	2
evangelica	2	descontraida	1
familia	5	discuções	1
ferias	1	é (e)	2
irmaos	1	e (é)	33
irmas	1	esta (está)	4
ivangelica	1	estara	1
ja	2	facil	1
la	4	familia	2
manha	1	fisica	1
matérial	1	fragil	1
media	1	historias	1
necessario	1	imposiveis	1
nos	1	impossivel	1
nos (nós)	1	iriamos	1
numero	1	irmas	1
pedagogica	1	ja	1
proprias	1	la	4
prossimo	1	lapis	1
proximo	1	matematica	2
relatorio	1	medio/media	3
santuاريو	1	minimas	1
so	6	musica	2
ta (está)	1	ninguém	2
tabernaculo	1	ninguem	4
(tabernáculo)	1	nos (nós)	3
também	5	nuneros (números)	1
varias	1	pia (piá)	1
violência	1	romantica	1
		saimos	1
ACIDENTAIS		sao	1
abaço	1	serias	1
agoa	1	simpatica	4
alunguei*	1	so (só)	12
avó (avô)	1	ta (está)	2
bingo (brinco)	1	tambêm	1
com mingo (comigo)	1	tambem	4
comunha		terere	1
(comunhão)	1	varias/varios	1
conciência	1	ve	2
contrução	1	vicio	1
(construção)		video	1
convesa	2	volei	1
deis (deixava)	1		
eus (eu)	1	ACIDENTAIS	
fazeria	1	agums	1
fco (fico)	1	agums	1
francico	1	apreder	1
injesosas	1	bicavamos	1
irma (irmão)	1	bricadeira	1
lembar	1	brigonas	1
madeia (madeira)	1	brincalha (brincalhão)	1

mina (minha)	1	convesa	1
munda (mudar)	1	eletra (letra)	1
mundase (mudasse)	1	emitir (imitar)	1
necesario	1	exercicos	1
(necessário)		genre	1
passam (passassem)	1	le (ele)u	1
quanda	1	lega (legal)	1
quato (quanto)	1	mavavilho (maravilhosa)	1
sobe (sobre)	2	mete (mente)	1
subinho (sobrinho)	1	nuca (nunca)	1
tem (tempo)	1	palava	2
trabaho (trabalho)	1	partipa (participa)	1
trabaho (trabalho)	1	pesa (pessoa ?)	
universidas	1	pesooa	
(universidades)		proteu (prometeu)	1
amizadadas	1	tem (tempo)	1
verdadiros	1	tuda	1
(verdadeiros)		vitual (virtual)	1
vr (ver)	1		1
		ESTRANGEIRISMOS	1
ESTRANGEIRISMO		park	
net	1	baik	
play	1		2
		INTERNETÊS	1
		MUITOO	
		SQÑ	
			1
			1

Fonte: Dados da Pesquisa

ANEXO C

Quadros referentes à última coleta de dados:

Grupo 1 (G1) - problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética.

	TEXTO 1	Nº de ocorrências	TEXTO 2	Nº de ocorrências	TEXTO 3	Nº de ocorrências
GRUPO 1						
G1A	[0]	0	[0]	0	[0]	0
G1B	algunas conseguenos (consequimos) espacosa (espaçosa)* freguento (frequento) grando (quando) irnã mem(nem) mimha nas (mas) niguel noru (moro)	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	amo (ano) anigos briquenta (briguenta) costuna enganto (enquanto) nenos nornal nuneros una un	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	Maus (mais)/ maes (mais) (mesmo aluno)	1 1
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		11		10		2
G1C	achudar agredito bingo (brinco) fazento tanto (estando)	1 1 1 1 1	brabo da (tá está) deste (desde) fai (vai) gavando (gabando)	1 1 1 1 1	Costaria	1
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		5		5		1

FONTE: Dados da pesquisa

	min	1	pesso	2		
	mundase (mudasse)	1	preguisosa	1		
	necesario	1	presisa	1		
	necesitadas	1	presisamos	1		
	pesso	2	presizei	1		
	poso	1	profesores	1		
	preconseito	1	pucha	1		
	presiso/presisar	3	ressumir	1		
	principalmente	1	senpre	1		
	prossimo	1	serto	1		
	pudese	1	talemto	1		
	quen	1	tivese (tivesse)	1		
	rasismo	1	ves	1		
	respetase (respeitasse)	1	veses	3		
	serviso(s)	4				
	sin	1				
	sinsera	1				
	sosinha	1				
	tanbem	1				
	ves	1				
	veses	1				
	vouta	1				
	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	53		42		14
G2C- Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz						
G2C	baxo	1	acho (achou)	1	Acostumado	1
	chinga (xingar)	1	ajuda (ajudar)	3	Beim	1
	compra (comprar)	1	aruma (arrumar)	1	Ca (com a)	1
	consequenos (consequimos)	1	auguma*	1	Conhece	2
	conversa(conversar)	1	auto* (alto)	1	Descubrimos	1
	cumida	1	autura*	1	Do (dou)	1
	di (de)	6	ave (haver)	1	Esta (estar)	2
	dicizões	1	bigadeiro	1	Esto	1
	discanso	1	bobage	1	Explica(r)	1
	disigualdade	1	brigamo	1	I (e)	1
	disentindo	1	brincadeiras	1	Mais (mas)	18
	(desentendo)	1	companhera	1	Mas (mais)	3
	do (dou)	5	compricada	1	Nóis	1
	dormi (dormir)	3	confia (confiar)	1	Pesca(r)	1
	egreja	1	conta (contar)	1	Ponho (ponhou)	1
	esforça (esforçar)	1	continua (continuar)	1	Pra	5
	estuda (estudar)	3	craro	2	Reprova(r)	1
	explica (explicar)	1	dá	1	Tá	1
	feras (feiras)	1	da (dar)	2	Ta (está)	1
	fica (ficar)	1	descutimos	1	Tava	2
	grandi	1	dirvetida	1	To	2
	idadi	1	do (dou)	1	Utivamente	1
	importanti	1	inquanto	1	Ve	1
	imprega	1	estoradinha	1	Vidio	1
	inquarto (enquanto)	1	existi (existir)	1		
	insinalo	1	fais	1		
	ivangelica	1	faiz	2		
	mais (mas)	23	faze (fazer)	1		
	mi	2	ficidook*	1		
	mido (me dou)	1	fisca (física)	1		
	muda (mudar)	2	fougado	1		
	multiplicar	1	futbol*	1		
		imprestando	1			

	munda (mudar)	1	inritou	1		
	nois	2	intende	2		
	noise	1	istresadinho	1		
	odinho	1	jentir (gentil)	1		
	padastro	3	joga (jogar)	5		
	país	1	limpa (limpar)	1		
	passa (passar)	1	loca	1		
	pega (pegar)	2	loco	1		
	pisoa	1	loka	1		
	poco (pouco)	1	mais (mas)	25		
	podesse	1	mci (mc)*	1		
	pós (pois)*	1	mi	2		
	pra	21	minina	1		
	quano (quando)*	1	nois	5		
	qui	4	o (ou)	3		
	relegião	1	pega (apega)	1		
	respeita (respeitar)	1	poco	1		
	respetase	1	pra(s)	21		
	ruis* (ruim)	1	preceber	1		
	si	1	preciso	1		
	sidisentindemos (se desentendemos)	1	pro	1		
	simplicemente	1	qué (quer)	1		
	sinho (senhora)*	1	queta (quieta)	1		
	so (sou)	1	resouveu*	1		
	tá	1	sabi	1		
	ta (está)	1	si	1		
	tanto (estando)	1	sombrancelia	1		
	teio (tenho)	1	tá (está)	1		
	teve (tv)	1	ta (está)	6		
	tou (estou)	1	tauvez*	1		
	trabalha (trabalhar)	2	tiro (tirou)	1		
	treina (treinar)	1	ve (ver)	1		
	tristi	2	vo (vou)	1		
	viaja(viajar)	1				
	vim (vir)	1				
	vô (avô)	1				
	vo (vou)	2				
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		134		132		51
G2D- Violação de formas dicionarizadas						
G2D	a (ah)	1	a (ah)	2	a (há)	1
	áte (até)	1	há (a)	1	Emquanto	2
	há (a pronome pessoal)	1	por que (porque)	5	geito	1
	hum (um)	1	umor	1	Hum (um)	1
	morrám/morro (morar)	2	jente	1	Por que (porque)	5
	país (país)	2	jentir (gentil)	1		
	perdo-o (perdo)	2	amarado*	1		
	por que (porque)	10	arepender*	1		
	támbém	1	enrolo	1		
			hoge	1		
			interesado	1		
			irritante*	1		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		21		17		10

Fonte: Dados da pesquisa

Grupo 2 (G2)

GRUPO 2 (G2)				
G2A- Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas.				
G2A		0		
G2B- Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons				
G2B	agradeso	2	Serviso	1
	aimda	1	Atravez	1
	anbas	1	Faso	1
	atravez	1	Fasso	1
	certesa	1	Mecho	1
	chegão *	1	Sosinho	1
	chegaram*(chegarão)	1	Morro (moro)	1
	comcordo	1	Pudecem	1
	comesa	2	Mudase	1
	concereteza	1	Servisos	1
	conhesece	1	Interesa	1
	dicizões	1	Esperiência	1
	emtão	1	Pudescce	1
	fasam	1	Biza vô	1
	faso	1		
	grande	1		
	gravidese	1		
	injesosas (invejosas)	1		
	mecher	1		
	min	1		
	mundase (mudasse)	1		
	necesesarío	1		
	peço	2		
	poço	1		
	preconseito	1		
	preço/presisar	3		
	principalmente	1		
	pudese	1		
	quen	1		
	rasismo	1		
	respetase (respeitasse)	1		
	serviso(s)	4		
	sin	1		
	sosinha	1		
	tanbem	1		
	ves	1		
	veses	1		
	vouta	1		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		46		14
G2C- Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz				

G2C	chinga (xingar)	1	Acostumado	1
	consequenos (conseguimos)	1	Beim	1
	conversa(conversar)	1	Ca (com a)	1
	cumida	3	Conhece	2
	di (de)	1	Descubrimos	1
	dicizões	1	Do (dou)	1
	disegualdade	1	Esta (estar)	2
	disentindo (desentendo)	1	Esto	1
	do (dou)	3	Explica(r)	1
	dormi (dormir)	2	I (e)	1
	egreja	1	Mais (mas)	18
	esforça (esforçar)	1	Mas (mais)	3
	estuda (estudar)	2	Nóis	1
	explica (explicar)	1	Pesca(r)	1
	feras (feiras)	1	Ponho (ponhou)	1
	fica (ficar)	1	Pra	5
	grandi	1	Reprova(r)	1
	imprega	1	Tá	1
	inquarto (enquanto)	1	Ta (está)	1
	insinalo	1	Tava	2
	mais (mas)	15	To	2
	mi	2	Utivamente	1
	mido (me dou)	1	Ve	1
	muda (mudar)	1	Vidio	1
	multiplicar	1		
	munda (mudar)	1		
	nois	1		
	odinho	1		
	padastro	2		
	passa (passar)	1		
	pega (pegar)	1		
	pisoa	1		
	poco (pouco)	1		
	podesse	1		
	pra	12		
	quano (quando)*	1		
	relegião	1		
	respeita (respeitar)	1		
	respetase	1		
	ruis* (ruim)	1		
	sidisentindemos (se desentendemos)			
simplismente	1			
so (sou)	1			
ta (está)	1			
teio (tenho)	1			
teve (tv)	1			
tou (estou)	1			
trabalha (trabalhar)	2			
treina (treinar)	1			
vim (vir)	1			
vô (avô)	1			
vo (vou)	2			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		87		51
G2D- Violação de formas dicionarizadas				
G2D	a (ah)	1	a (há)	1
	áte (até)	1	Emquanto	2
	há (a pronome pessoal)	1	geito	1
	hum (um)	1	Hum (um)	1

	morro (morar)	1	Por que (porque)	5
	país (pais)	2		
	perdo-o (perdo)	2		
	por que (porque)	8		
	támbém	1		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		18		10

Fonte: Dados da pesquisa

Erros ortográficos entre o primeiro e o último texto produzido pelos alunos

Fenômeno	Texto 1	Nº de ocorrências	Texto 3	Nº de ocorrências
Monotongaço Sufixo eiro pronunciado “êro” e sufixo ou pronunciado “ô”	feras (feiras)	1	Do (dou)1	1
	poco (pouco)	1	Esto1	1
	respetase	1	Ponho (ponhou)1	1
	so (sou)	1		
	do (dou)	3		
	vo (vou)	1		
Ditongaço	nois	1	Nóis	1
	mais (mas)	15	Mais (mas) Beim	18 1
Metátese	padastro	2	[0]	0
Assimilação	quano (quando)	1	[0]	0
Desnasalização	ruis* (ruim)	1	Mas (mais)	3
Nasalização	vim (vir)	1	[0]	0
	odinho	1		
Vocalização	teio (tenho)	1	[0]	0
Redução	pra	12	Ca (com a) Pra	1 5
	[0]	0	Utivamente	1
Apagamento da lateral /l/ precedida por vogal alta arredondada	[0]	0	Utivamente	1
Troca do /l/ por /r/ e sílabas complexas (rotacismo ?)	Multiplicar	1	[0]	0
Elevação da vogal média /o/ para /u/ e /e/ para /i/	sidisentindemos (se desentendemos)	1	Acustumado	1
	simplismente	1	Descubrimos	1
	cumida	1	I (e)	1
	di (de)	3	Vidio	1
	dicizões	1		
	disegualdade	1		
	disentindo (desentendo)	1		
	grandi			
	imprega	1		
	inquarto (enquanto)	1		
	insinalo	1		
	mi	1		
	mido (me dou)	2		
	pisoa	1		
		1		
Epentese	ta (está)	1	Tá	1
	tou (estou)	1	Ta (está)	1
	vô (avô)	1	Tava To	2 2
Abaixamento das vogais médias anteriores e posteriores	conseguenos (conseguimos)	1	[0]	0
	egreja	1		
	podesse	1		
	relegião	1		
Apócope ? Síncope do /r/ final	chinga (xingar)	1	Conhece	2
	conversa(conversar)	1	Esta (estar)	2
	dormi (dormir)	2	Pesca(r)	1
	esforça (esforçar)	1	Reprova(r)	1
	estuda (estudar)	2	Ve	1
	explica (explicar)	1		

	fica (ficar)	1		
	muda (mudar)	1		
	munda (mudar)	1		
	passa (passar)	1		
	pega (pegar)	1		
	respeita (respeitar)	1		
	trabalha (trabalhar)	1		
	treina (treinar)	1		

Grupo 3 (G3) casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra

G3A- Violação na escrita de seqüências de palavras.

G3A	SEGMENTAÇÃO		SEGMENTAÇÃO		SEGMENTAÇÃO	
	a onde	1	a o (ao)	1	Apena (a pena)	1
	Agente	1	agente	1	Biza vô	1
	aminha	1	asveses	3	De mais	1
	bangá-lo (bangalô)	1	chu chu	1	Doque	1
	de mais	1	de mais	2	Oque 2	2
	de mais	1	definila	1	Se não	1
	dem oro	1	julgalo	1	Temque	1
	demenor	1	né (não é)	1		
	demim	1	o deia	1		
	doque	1	oque	5		
	eo (e o)	1	porisso	2		
	eo (é o)	1	pramim	1		
	es cola	1	se não	1		
	fam ilia	1				
	gos to	1				
	insinalo	1				
	m ãe	1				
	m udaria	1				
	m undo	1				
	madei ra	1				
	medeixa	1				
	medou	1				
	mi nha	1				
	mi nha	1				
	miacho	1				
	oque	2				
	poisé	1				
	por tanto	1				
	porisso	2				
	quan do	1				
	sidisentindemos (se desentendemos)	1				
	tris ti	1				
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		34		21		8
G3B- Outros casos						
G3B	HIPERCORREÇÃO		HIPERCORREÇÃO		HIPERCORREÇÃO	
	depos* (depois)	1	boua* (boa)	1	Coidar	
	descutia	1	devertir	1		1
	mondo (mundo)	1	entica (intica)	1		
	pas (pais)	2	entrigas	1		
	podesse (pudesse)	1	entrometer	1		
			mas (mais)	2		
			morra (mora)	5		
			outublo	1		
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		6		13		1

ACIDENTAIS		ACIDENTAIS		ACIDENTAIS	
abaço	1	agums	1	Compreedem	1
agoa	1	agums	1	Conher	1
alunguei*	1	apreder	1	igninorante	1
avó (avô)	1	bicavamos	1	Conserelho	1
bingo (brinco)	1	bricadeira	1	Contraem	
com mingó (comigo)	1	brigonas	1	(contrariam)	1
comunha	1	brincalha (brincalhão)	1	Dos	1
(comunhão)	1	convesa	1	Semos	1
conciência	1	eletra (letra)	1	Tabém	1
contrução (construção)	2	emitir (imitar)	1	Valando	1
convesa	1	exercicos	1		
deis (deixava)	1	gentre	1		
eus (eu)	1	le (ele)u	1		
fazeria	1	lega (legal)	1		
fco (fico)	1	mavavilho	1		
francico	1	(maravilhosa)	1		
injesosas	1	mete (mente)	1		
irma (irmão)	1	nuca (nunca)	2		
lembar	1	palava	1		
madeia (madeira)	1	partipa (participa)	1		
mina (minha)	1	pesa (pessoa ?)	1		
munda (mudar)	1	pesooa	1		
mundase (mudasse)	1	proteu (prometeu)	1		
necesario	1	tem (tempo)	1		
(necessário)	1	tuda	1		
passam (passassem)	1	vitual (virtual)			
quanda	2				
quato (quanto)	1				
sobe (sobre)	1				
subinho (sobrinho)	1				
tem (tempo)	1				
trabaho (trabalho)	1				
universidas	1				
(universidades)	1				
amizadadas	1				
verdadiros					
(verdadeiros)					
vr (ver)					
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	34		26		9

GRUPO 3

Grupo 3 (G3) casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra

	Primeira produção	Nº de ocorrências		Nº de ocorrências
G3A	SEGMENTAÇÃO		SEGMENTAÇÃO	
	a onde		Apena (a pena)	
	Agente		Biza vô	1
	bangá-lo (bangalô)	1	De mais	1
	de mais	1	Doque	1
	dem oro	1	Oque	1
	demenor	1	Se não	2
	eo (é o)	1	Temque	1
	es cola	1		1

	fam ilia	1		
	gos to	1		
	insinalo	1		
	m ãe	1		
	m udaria	1		
	m undo	1		
	madei ra	1		
	mi nha	1		
	mi nha	1		
	oque	1		
	poisé	1		
	por tanto	1		
	porisso	1		
	quan do	1		
	sidisentindemos (se desentendemos)	1		
	tris ti	1		
		1		
	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	24	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	8
G3B	HIPERCORREÇÃO		HIPERCORREÇÃO	
	depos* (depois)	1	Coidar	
	descutia	1		1
	mondo (mundo)	1		
	pas (pais)	2		
	podesse (pudesse)	1		
	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	6	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	1
	ACIDENTAIS		ACIDENTAIS	
	abaço	1	Valando (valendo)	1
	alunguei*	1	Semos	1
	avó (avô)	1	Tabém	1
	bingo (brinco)	1	Dos (Dois)	1
	com mingó (comigo)	1	Contraem (contrariam)	1
	comunha	1	Compreedem	1
	(comunhão)	1	Conher	1
	conciência	1	igninorante	1
	contrução (construção)	2	conserelho	1
	convesa	1		
	injesosas	1		
	lembar	1		
	mina (minha)	1		
	munda (mudar)	1		
	mundase (mudasse)	1		
	necesario (necessário)	1		
	passam (passassem)	1		
	quanda	1		
	quato (quanto)	1		
	tem (tempo)	1		
	trabaho (trabalho)	1		
	universidas (universidades)	1		
	amizadades	1		
	verdadiros (verdadeiros)	1		
	vr (ver)	1		
	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	26	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	9