

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
CAMPUS GARANHUNS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS DA LINGUAGEM E ENSINO

Leila Jennff Monteiro de Oliveira

**AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO: análise e  
intervenção a partir da escrita escolar e do olhar docente**

Garanhuns-PE  
2020

Leila Jennff Monteiro de Oliveira

**AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO: análise e intervenção a partir da escrita escolar e do olhar docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira.

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

O48m Oliveira, Leila Jennff Monteiro de  
As marcas da oralidade na escrita de alunos de 6. ano: análise e intervenção a partir da escrita escolar e do olhar docente / Leila Jennff Monteiro de Oliveira, Garanhuns, 2020.

161 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira.  
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2020.

Inclui bibliografia e apêndices

1 ORALIDADE. 2 ESCRITA ESCOLAR. 3 ENSINO FUNDAMENTAL. 4 PRÁTICA DE ENSINO I. Oliveira, Fernando Augusto de Lima (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

CDD 23<sup>th</sup> ed. – 372.43  
Jaqueline Fatima da Costa Buzzo – CRB4/2221

**LEILA JENFF MONTEIRO DE OLIVEIRA**

**AS MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO:  
ANÁLISE E INTERVENÇÃO A PARTIR DA ESCRITA ESCOLAR E DO  
OLHAR DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS – da Universidade de  
Pernambuco – UPE, Campus Garanhuns,  
como um dos requisitos para a obtenção do  
grau de Mestre em Letras, em 04/03/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

*Fernando Augusto de Lima Oliveira*

---

**Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira**  
Orientador – Letras/UPE

*Rafael Bezerra de Lima*

---

**Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima**  
Examinador – UFAPE/PROFLETRAS

*Lidiane E. Lira*

---

**Prof.ª Dra. Prof.ª Dra. Lidiane Evangelista Lira**  
Examinadora – UPE

**Garanhuns – PE**  
2020

Dedico este trabalho as minhas avós Rosarinho e Helena (*In memoriam*) que, com a simplicidade inerente a elas, sempre se orgulharam de cada conquista minha.

## AGRADECIMENTOS

Não trilhamos os caminhos desta vida sozinhos. Deus sempre se encarrega de colocar pessoas solidárias e dispostas a nos ajudar para que essa caminhada se torne menos árdua. Cursar o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi uma experiência valorosa para meu crescimento como professora-pesquisadora e devo isso a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso. Por isso, deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

A Deus por estar comigo em todos os momentos, fortalecendo-me a cada nova batalha. Agradeço por ter me concedido força, equilíbrio e serenidade em meio às dificuldades.

Ao meu esposo Henrique, por todo apoio e incentivo. Sem o auxílio dele, dificilmente conseguiria dar passos tão largos em minha trajetória. É, sem sombra de dúvidas, indispensável em minha vida e terá minha eterna gratidão.

Aos meus filhos Bernardo e Murilo que são minha maior motivação para ser, a cada dia, uma pessoa melhor. Saber que os tenho a meu lado me faz mais forte.

Aos meus pais (em especial a minha mãe Maria do Rosário) pela dedicação e cuidado que sempre dispensaram a mim e a meus irmãos. Devemos a eles a educação que temos, o caráter que construímos e o que somos hoje.

As minhas irmãs, Ir. Débora e Emily e ao meu irmão Neto, companheiros que me encorajam a vencer.

Aos colegas do PROFLETRAS – Turma V – pelas alegrias compartilhadas nos últimos dois anos. Este curso não seria a mesma coisa sem essas pessoas amigas e de um caráter ímpar.

Aos meus queridos professores do mestrado. Aprendi muito com cada um e irei guardar os conhecimentos partilhados durante as aulas, os conselhos e orientações tão fundamentais para o meu crescimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira, pelos constantes estímulos no decorrer do processo de construção desta dissertação. Obrigada por acreditar em meu potencial.

Ao professor Dr. Rafael Bezerra de Lima e à professora Dra. Lidiane Evangelista Lira, membros da banca examinadora desta dissertação, pelas importantes contribuições, desde a qualificação, que foram fundamentais para a qualidade deste trabalho.

À equipe gestora, à coordenação pedagógica e aos professores da escola na qual trabalho e que foi campo de pesquisa, por todo apoio e participação neste processo.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta pesquisa, o meu muito obrigado!

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os erros de escrita presentes nos textos produzidos por alunos de oito turmas de 6º ano de uma escola da rede municipal de Jupi, bem como propor uma intervenção que contribua tanto para o grupo docente de Língua Portuguesa da escola campo de pesquisa, no que se refere à compreensão dos erros produzidos pelos alunos, quanto para os estudantes da turma de 6º ano da professora-pesquisadora com um trabalho voltado à reflexão da escrita a partir do uso de atividades lúdicas e jogos. Para tanto, a princípio, solicitamos a produção escrita de um relato no qual os estudantes utilizaram a norma padrão. Essa produção totalizou um corpus de 219 textos. Cada relato foi analisado e os erros presentes categorizados com o intuito de refletir e propor estratégias que pudessem minimizar as inconsistências mais recorrentes em relação à transposição das marcas da oralidade na escrita. Essa categorização compôs o panorama geral da pesquisa e possibilitou realizar uma intervenção com o grupo de professores de Língua Portuguesa. O panorama específico é formado pela análise de 27 textos da turma de 6º ano da professora - pesquisadora. Essa análise contabiliza os dados diagnósticos e os dados atualizados após a realização da intervenção. Esta pesquisa está embasada em autores como Ferreiro e Teberosky (1999), por abordarem os níveis de hipótese de escrita da criança; Bortoni-Ricardo (2005), ao classificar os erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas; Marcuschi (2016), que focaliza duas modalidades da língua: a fala e a escrita; Soares (2017) que aponta para diferentes abordagens acerca dos métodos utilizados na alfabetização. No que tange ao aspecto metodológico, nos pautamos nos pressupostos da Pesquisa-Ação (TRIPP, 2005) que apresenta a necessidade de intervir de maneira sistemática a partir da identificação de um problema detectado, avaliando os resultados. Por meio das análises, constatamos que há muitos desvios relacionados à arbitrariedade do sistema de escrita (43%); no entanto, o emprego de fenômenos referentes à oralidade na escrita contabilizou a maioria, totalizando (57%) de ocorrências. Justificamos o estudo da transposição das marcas da oralidade na escrita por ter uso recorrente, confirmado no nosso diagnóstico inicial. Assim, esta pesquisa é relevante por contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência escrita dos educandos e promover uma ampliação da visão do professor a respeito dos erros de escrita dos alunos, compreendendo melhor suas causas e distinguindo os que se reportam à arbitrariedade, dos que sofrem influência da oralidade.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Categorização. Intervenção.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the writing errors present in the texts produced by students from eight classes of 6th year of a school in the municipal school of Jupi, as well as to propose an intervention that contributes both to the Portuguese language teaching group of the rural school research, with regard to the understanding of errors produced by students, as for students in the 6th year class of the teacher-researcher with a work focused on the reflection of writing from the use of ludic activities and games. To do so, at first, we requested the written production of a report in which the students used the standard norm. This production totaled a corpus of 219 texts. Each report was analyzed and the present errors were categorized in order to reflect and propose strategies that could minimize the most recurrent inconsistencies in relation to the transposition of the marks of orality in writing. This categorization made up the general panorama of the research and made it possible to carry out an intervention with the group of Portuguese language teachers. The specific panorama is formed by the analysis of 27 texts from the 6th grade class of the teacher - researcher. This analysis counts the diagnostic data and the updated data after the intervention. This research is based on authors such as Ferreiro and Teberosky (1999), for addressing the child's writing hypothesis levels; Bortoni-Ricardo (2005), when classifying errors resulting from the arbitrary nature of the writing convention system; the interference of categorical phonological rules in the studied dialect; the interference of gradual variable phonological rules and the interference of discontinuous variable phonological rules; Marcuschi (2016), which focuses on two modalities of language: speech and writing; Soares (2017) who points to different approaches about the methods used in literacy. With regard to the methodological aspect, we are guided by the assumptions of Action Research (TRIPP, 2005) which presents the need to intervene in a systematic way from the identification of a detected problem, evaluating the results. Through the analysis, we found that there are many deviations related to the arbitrariness of the writing system (43%); however, the use of phenomena related to orality in writing accounted for the majority, totaling (57%) of occurrences. We justify the study of transposing the marks of orality in writing by having recurrent use, confirmed in our initial diagnosis. Thus, this research is relevant for contributing to discussions about the development of students' written competence and promoting an expansion of the teacher's view of students' writing errors, better understanding their causes and distinguishing those who report to arbitrariness, from who are influenced by orality.

**Keywords:** Orality. Writing. Categorization. Intervention.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Exemplo de escrita no Nível V.....	29
Imagem 02 – Foto do Jogo 01: Dominó: E ou I? .....	38
Imagem 03 – Foto do Jogo 02: Bomba na Loteria: É junto ou separado?.....	40
Imagem 04 – Foto do Jogo 03: Pega-varetas do “R” Final.....	41
Imagem 05 – Foto do Jogo 04: Bingo de Palavras: É ditongo?.....	43
Imagem 06 – Contínuo de Urbanização.....	54
Imagem 07 – Contínuo de Oralidade e Letramento.....	55
Imagem 08 – Contínuo de Monitoração Estilística.....	55
Imagem 09 – Diagrama do Processo de Análise e Diagnose de Erros.....	65
Imagem 10 – Item do questionário feito aos professores do 6º ano.....	68
Imagem 11 – Diagrama 2 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	76
Imagem 12 – Foto panorâmica de Jupi-PE.....	79
Imagem 13 – Jupi no Mapa de Pernambuco.....	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dicotomias estritas.....	50
Quadro 02 – Perspectiva Variacionista.....	51
Quadro 03 – Modelo de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna de Bortoni -Ricardo (2005).....	62
Quadro 04 – Sistematização do modelo de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna a partir de Bortoni-Ricardo (2005).....	62
Quadro 05 – Sistemática de produção do gênero relato.....	82
Quadro 06 – Sistemática dos encontros com os professores de LP.....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Ocorrências de erros dos alunos do turno matutino, por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005).....	91
Gráfico 02 – Ocorrências de erros dos alunos do turno vespertino, por Categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005).....	92
Gráfico 03 – Porcentagem total dos desvios de escrita dos 6° anos.....	93
Gráfico 04 – Ocorrências de erros comparando dados da produção e reescrita textual por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005).....	121
Gráfico 05 – Comparativo dos dados referentes aos fenômenos mais recorrentes da produção realizada antes e após a intervenção.....	122

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Cronograma de Atividades da Pesquisa.....	79
Tabela 02: Total de erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.....	85
Tabela 03: Total de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.....	86
Tabela 04: Total de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.....	87
Tabela 05: Total de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.....	90
Tabela 06: Categoria 01 – Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.....	94
Tabela 07: Categoria 02 – Subcategoria I – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.....	96
Tabela 08: Categoria 02 – Subcategoria II – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.....	97
Tabela 09: Categoria 02 – Subcategoria III – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.....	98
Tabela 10: Categoria 01 – Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.....	117
Tabela 11: Categoria 02 – Subcategoria I – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.....	118
Tabela 12: Categoria 02 – Subcategoria II – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.....	118
Tabela 13: Categoria 02 – Subcategoria III – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.....	119

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Consciência Fonológica
EF	Ensino Fundamental
FC	Formação Continuada
LP	Língua Portuguesa

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Reflexões acerca da consciência fonológica.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Os métodos e a relação entre os níveis de consciência fonológica e a evolução das hipóteses de escrita.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 A ludicidade e os jogos como recursos didáticos para as aulas de Língua Portuguesa.....</b>	<b>33</b>
<b>3 A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA: REFLEXÕES E DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Oralidade e escrita.....</b>	<b>45</b>
3.1.1 A oralidade pode influenciar a modalidade escrita?.....	52
3.1.2 As Categorias de Erros: da Oralidade para a Escrita.....	59
<b>3.2 Reflexões sobre os saberes e práticas docentes.....</b>	<b>66</b>
3.2.1 O olhar do professor de Língua Portuguesa sobre o erro na escrita dos alunos.....	66
3.2.2 A relevância da formação continuada para a prática do professor de Língua Portuguesa.....	71
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>76</b>
<b>4.1 Paradigma orientador: pesquisa-ação.....</b>	<b>76</b>
<b>4.2 Campo de pesquisa.....</b>	<b>79</b>
<b>4.3 Percepção dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>81</b>
<b>4.4 Instrumentos e coleta de dados.....</b>	<b>81</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>84</b>
<b>5.1 Descrição dos dados da pesquisa.....</b>	<b>84</b>
5.1.1 Panorama geral: dados diagnósticos das turmas de 6 <sup>os</sup> anos – 2018.....	84
5.1.2. Panorama específico: dados diagnósticos da turma de 6 <sup>o</sup> ano da professora-pesquisadora.....	95
<b>5.2 Proposta de intervenção.....</b>	<b>99</b>
5.2.1 Oficinas com o corpo docente de Língua Portuguesa.....	101
5.2.2. Oficinas com a turma da professora-pesquisadora.....	106

<b>5.3 Descrição e análise dos resultados.....</b>	<b>114</b>
5.3.1 Oficinas com o corpo docente de Língua Portuguesa.....	114
5.3.2 Resultados da turma da professora-pesquisadora.....	117
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>Apêndice 01: Termo de consentimento livre e esclarecido alunos e responsáveis.....</b>	<b>131</b>
<b>Apêndice 02: Termo de consentimento livre e esclarecido para gestor escolar.....</b>	<b>132</b>
<b>Apêndice 03 : Proposta de produção textual para diagnóstico inicial....</b>	<b>133</b>
<b>Apêndice 04 : Proposta de escrita textual, após a intervenção.....</b>	<b>134</b>
<b>Apêndice 05: Questionário respondido pelos professores do 6º ano.....</b>	<b>135</b>
<b>Apêndice 06: Categorização da coleta de dados das turmas do 6º ano do turno matutino.....</b>	<b>137</b>
<b>Apêndice 07: Categorização da coleta de dados das turmas do 6º ano do turno vespertino.....</b>	<b>143</b>
<b>Apêndice 08: Amostra de textos utilizados durante a palestra com os professores de LP.....</b>	<b>150</b>
<b>Apêndice 09: Livreto distribuído para os professores durante a oficina 02.....</b>	<b>151</b>
<b>Apêndice 10: Ficha de avaliação das oficinas com os professores de LP.....</b>	<b>155</b>
<b>Apêndice 11: Encarte do jogo: Dominó- E ou I?.....</b>	<b>156</b>
<b>Apêndice 12: Fichas do jogo: pega-varetas do r final.....</b>	<b>157</b>
<b>Apêndice 13: Fichas e cartela do jogo: bingo de palavras: é ditongo?... </b>	<b>159</b>
<b>Apêndice 14: Cartela e fichas de palavras do jogo: bomba na loteria: é junto ou separado? .....</b>	<b>160</b>
<b>Apêndice 15: Amostra de registros fotográficos das atividades com os jogos.....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando estamos diante do desafio de trabalhar a Língua Portuguesa (LP), temos a consciência de que há uma pluralidade de aspectos culturais e sociais nos quais a oralidade e a escrita estão envolvidas, de modo que não podemos mais localizar a oralidade apenas como lugar da espontaneidade e da falta de planejamento, e a escrita como um sistema de convenções que não prevê variações.

No entanto, para uma sociedade com tradição de escrita como a nossa, essa modalidade da língua é considerada um bem social indispensável. Nesse sentido, compreendemos que a oralidade e a escrita são modalidades distintas de um mesmo sistema linguístico, no qual, são igualmente relevantes. Com isso, abordamos a concepção de que não correspondem a modalidades divergentes, mas a modalidades diferentes que apresentam características que ora se assemelham, ora se distanciam.

No contexto escolar, muitos alunos reconhecem essas duas modalidades de maneira semelhante ao considerarem que a escrita é a representação gráfica da fala e, com isso, reproduzem em seus textos escritos marcas características da oralidade.

Quando o professor alfabetizador ou um professor de LP realiza uma atividade de produção escrita e, por exemplo, o estudante questiona como deve escrever a palavra CAIXA, que gerou dúvida, o professor indica que ele deve pronunciar os sons para escrever corretamente; no entanto, o estudante pronuncia CAXA e assim a escreve.

Ao se deparar com essa forma de escrita, o professor, normalmente, reage negativamente e, muitas vezes ao realizar a correção, enfatiza em letras garrafais CAIXA. Assim, a escola insere e/ou reproduz essa ideia errônea de que se escreve como se fala.

Marcuschi (2016) reforça a ideia de que não podemos ver a escrita como uma representação da fala, pois ambas possuem características próprias a cada modalidade. Ou seja, há um mesmo sistema linguístico, mas usos diferentes e com particularidades eminentes a cada modalidade.

Pressupõe-se, então, que a compreensão, pelo professor, de alguns desencadeadores de erros na escrita pode implicar uma atuação mais científica e eficaz no tocante ao erro<sup>1</sup> que o aluno comete na hora de escrever.

Durante as aulas de LP, faz-se necessária uma abordagem que contemple as duas modalidades, instigando o aluno a desenvolver habilidades referentes tanto à oralidade quanto à escrita. Em nossa pesquisa, englobamos, especificadamente, a modalidade escrita no contínuo mais monitorado a partir das reflexões de Bortoni-Ricardo (2004).

Neste trabalho, compreendemos que na modalidade escrita a percepção de erro não é a mesma de quando se trata da fala. Ou seja, em situações nas quais a palavra 'menino' é pronunciada como 'minino' não caracteriza um erro, porém se a palavra for escrita dessa forma, ao utilizar a norma padrão da língua, será caracterizado como erro.

Nessa perspectiva de como dirigir o olhar do docente para os desvios do aluno, Bortoni-Ricardo (2004; 2005) expõe que a sociolinguística rejeita a ideia de erro no repertório de um falante nativo de uma língua, já que todo falante é competente em sua língua.

Entretanto, na escrita isso é visto de forma diferente, pois esta é uma convenção, possui regras definidas e normatizadas. Assim, o professor deve procurar sempre estar atento aos problemas encontrados na escrita dos estudantes para poder realizar uma intervenção positiva e produtiva, de modo que contribua para a inserção social desses educandos nas diversas práticas sociais em que a escrita convencional é exigida.

Nossa motivação para esta pesquisa advém, sobretudo, de dois fatores: a necessidade de identificar e analisar as marcas de oralidade que mais se manifestam nas produções textuais, já que são bastante presentes; e a intenção de, junto aos professores, investigar e produzir práticas que sejam significativas para o processo de produção escrita.

Sendo assim, as perguntas de pesquisa que nos instigaram a realizar essa investigação foram: quais são as marcas de oralidade que se materializam na escrita dos alunos do 6º ano de uma escola municipal de Jupi? E ainda, de que modo o

---

<sup>1</sup>Esclarecemos que julgamos como 'erro' as grafias que não correspondem à padronização ortográfica da língua materna. Considerando que muitos deles são previsíveis, não o tomamos como um problema, mas como um dado que, a partir de sua investigação, pode nos fornecer instrumentos para que o professor elabore e amplie suas propostas pedagógicas.

docente pode englobar, em suas atividades pedagógicas, recursos que visam ajudar o aluno a superar os problemas apresentados?

Com a finalidade de responder a esses questionamentos, objetivamos analisar os desvios de escrita presentes nos textos produzidos por alunos de oito turmas do 6º ano de uma escola da rede municipal de Jupi. Para tanto, uma análise diagnóstica se fez necessária, uma vez que propiciou a identificação dos que decorrem da influência da oralidade e possibilitou o planejamento de um plano de ação que buscou intervir tanto com os docentes de LP quanto com os estudantes da professora-pesquisadora.

Interessa-nos, especificamente, nos aprofundar nas reflexões acerca das relações que se estabelecem entre a oralidade e suas interferências na escrita ortográfica, pois, em nossas aulas destinadas à produção textual, nos vêm chamando atenção as dificuldades dos alunos para grafar as palavras, por se apoiarem constantemente nas práticas de oralidade como base para sua escrita.

Com isso, realizamos um levantamento de dados com as oito turmas de 6º ano (219 textos do gênero relato) da escola campo de pesquisa, o que nos possibilitou formar um *panorama geral* acerca do problema proposto, bem como, realizamos um questionário com os professores dessas turmas. Analisamos criteriosamente todas as produções textuais escritas, com o propósito de direcionar nossa pesquisa-ação a partir dos dados coletados que indicariam, em maior ou menor proporção, os erros decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita e os erros decorrentes da influência da oralidade. O *panorama específico* mostra os dados referentes à turma de 6º ano da professora-pesquisadora, turma na qual ocorreu a intervenção proposta.

Essa análise foi realizada a partir da classificação das categorias morfofonêmicas propostas por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54): Categoria 01: Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; Categoria 02: Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; Categoria 03: Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e, Categoria 04: Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Contudo, para uma melhor sistematização, reorganizamos as classificações em dois grupos: Categoria 01: Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e Categoria 02: Erros decorrentes da transposição

dos hábitos da fala para a escrita. Essa categoria foi subdividida em subcategorias, nas quais os fenômenos, originalmente enumerados como 02, 03 e 04, foram descritos com a numeração I, II e III.

Ao quantificarmos as ocorrências, percebemos que os fenômenos que apresentaram maiores realizações foram: Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica (210 ocorrências); Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos (210 ocorrências); Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal (145 ocorrências); Monotongação de ditongo decrescente (122 ocorrências).

Essa quantificação revelou que 57% dos erros estavam relacionados à influência da oralidade na escrita, com isso, sistematizamos nosso trabalho de intervenção que consistiu em: a) três encontros de formação com os professores de LP da escola; b) seis oficinas com os discentes da turma de 6º ano da professora-pesquisadora.

Há uma escassez de cursos de aprimoramento em áreas específicas do ensino de língua materna na cidade em que aplicamos esta pesquisa. No entanto, os que são ofertados pautam-se no trabalho com descritores de habilidades presentes nas avaliações externas. Com essas informações, consideramos relevante propor encontros de Formação Continuada (FC) com professores de LP. Esses encontros consistem na realização de três oficinas nas quais foram abordados aspectos teóricos e práticos relacionados ao ensino de LP.

As oficinas com os alunos foram realizadas a partir dos jogos que elaboramos, os quais envolviam, justamente, os fenômenos citados acima. Confeccionamos os jogos: a) **Dominó: E ou I?**; b) **Pega-varetas do R final** c) **Bomba na loteria: é junto ou separado?** d) **Bingo de palavras: é ditongo?**

Depois da intervenção, realizamos uma nova produção textual – um relato do cotidiano – instigando os alunos a produzirem de acordo com a norma padrão e considerando os estudos que havíamos realizado. Analisamos os textos seguindo os critérios expostos anteriormente e, novamente, adotamos o modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54). Quantificamos uma redução significativa, de aproximadamente 50%, em todas as categorias de análise e em todos os fenômenos priorizados nas oficinas.

Com o intuito de desenvolver as ideias que nortearam este trabalho, nosso referencial teórico pauta-se em autores como Ferreiro e Teberosky (1999), por

abordarem os níveis de hipótese da escrita da criança; Bortoni-Ricardo (2005), ao classificar os erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas; Marcuschi (2016), que focaliza duas modalidades da língua: a fala e a escrita como um contínuo, desconsiderando uma visão dicotômica; Soares (2017) que aponta para diferentes abordagens acerca dos métodos utilizados na alfabetização e relata a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o processo de escrita.

Os procedimentos metodológicos estão inseridos nos pressupostos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Esse tipo de pesquisa consiste não somente na investigação de um problema, mas ancorada em subsídios teóricos, fundamenta uma prática diferente que tenha por finalidade solucionar o que foi detectado como problemático.

No tocante à organização do trabalho, o estruturamos da seguinte forma:

**Seção 2 -Fundamentação teórica** – Nessa seção abordamos uma breve reflexão acerca do desenvolvimento da consciência fonológica e sua relevância para o processo de aquisição da escrita sob uma perspectiva psicogenética, com o intuito de refletir sobre a apropriação da modalidade escrita pela criança; e sobre os métodos de alfabetização que permearam o contexto educacional brasileiro.

Discorreremos ainda sobre a relevância da utilização de jogos e do lúdico nas aulas de Língua Portuguesa e expomos o material produzido a partir dos resultados diagnósticos realizados nas turmas dos 6º anos da escola campo de pesquisa.

**Seção 3 – A influência da linguagem oral na escrita: reflexões e desafios no ensino de língua portuguesa** – Apresentamos, nessa seção, os aspectos referentes à oralidade, à modalidade escrita e às categorias de erros adotadas para as análises. Para isso, desenvolvemos um percurso teórico com o objetivo de perceber a influência que a oralidade pode exercer na modalidade escrita e refletir sobre os erros produzidos.

**Seção 4 – Metodologia** – Essa seção do trabalho descreve o percurso metodológico que adotamos. Nela, justificamos nossa escolha pela pesquisa-ação (TRIPP, 2015) como paradigma orientador, assim como descrevemos o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos. Relatamos também a trajetória que percorremos na coleta do *corpus*, na escolha do instrumento e das categorias de análise dos

dados. Objetivamos, assim, elucidar quanto aos procedimentos adotados nesta pesquisa.

**Seção 5 – Resultados e discussões** – Nessa parte do trabalho, analisamos os erros de escrita dos alunos e os categorizamos de acordo com o modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005). Em seguida, propomos um plano de intervenção que pudesse auxiliar professores de língua materna a lidar com a escrita de erros decorrentes da influência da oralidade. Essa intervenção consistiu em: a) um projeto de formação continuada direcionado a professores que atuam no Ensino Fundamental de uma escola municipal de Jupi e que se deparam constantemente com desvios de escrita nos textos dos seus alunos; b) oficinas - na turma de 6º ano da professora pesquisadora - que envolveram ludicidade e jogos como recursos para reflexão acerca das marcas de oralidade mais recorrentes na escrita.

Portanto, esta pesquisa é relevante por poder contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência escrita dos educandos e promover uma ampliação da visão do professor a respeito dos erros de escrita dos alunos, compreendendo melhor suas causas e distinguindo os que se reportam à arbitrariedade dos que sofrem influência da oralidade, para, a partir disso, aplicar uma abordagem que possa induzir os alunos a refletir sobre a modalidade escrita e ser proficientes nas diversas práticas sociais em que essa modalidade é exigida.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, discutimos sobre a relevância do desenvolvimento da consciência fonológica para o processo de aquisição da escrita, visto que ela proporciona uma reflexão a partir dos sons produzidos durante a pronúncia das palavras que compõem a língua materna.

Para tanto, discorremos sobre os métodos de alfabetização descritos por Soares (2017) e o processo de aquisição da escrita a partir da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999) com o intuito de compreendermos o processo pelo qual, na maioria das vezes, a escrita é desenvolvida pelo estudante. Sobre o desenvolvimento da escrita, consideramos também os postulados de Morais (2014) e Zorzi (2009) que discutem os níveis de escrita e destacam a escrita ortográfica.

Posteriormente, expomos habilidades presentes na BNCC (2018) referentes à disciplina de LP do Ensino Fundamental - Anos iniciais, exemplificamos por meio da reprodução de um trecho da escrita de um estudante do 6º ano e refletimos sobre o nível de escrita no qual se encontra, corroborando assim a ideia de que é pertinente que o professor de LP dos anos finais amplie sua interpretação sobre a escrita dos alunos.

Por fim, abordamos a ludicidade e os jogos como recursos didáticos que podem contribuir para o processo de reflexão da escrita. Expomos o material confeccionado a partir dos fenômenos mais recorrentes presentes na escrita dos estudantes.

### **2.1 Reflexões acerca da consciência fonológica**

A Consciência Fonológica (CF) diz respeito a perceber as unidades sonoras da linguagem e desenvolve-se nas crianças ouvintes no seu meio social. Assim, refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de acionar tais segmentos de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000).

Adams (2006), retratando a consciência fonológica, indica que a noção de que linguagem falada é composta de sequências de pequenos sons não é algo fácil. Soares (2017, p. 167), em nota de rodapé, explicita que a CF seria “o

desenvolvimento da habilidade de dissociar a cadeia sonora da fala de seu conteúdo semântico e da compreensão da possibilidade de segmentação da palavra falada em seus constituintes sonoros”. Morais (2014, p. 84) explicita que a CF “é, na realidade, um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.”

Então, para compreensão do princípio alfabético é relevante que a criança volte sua atenção para o estrato fônico da fala e tenha desenvolvido uma sensibilidade de identificação da sonoridade e de sua segmentação. Dessa maneira, as diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura, contribuem para a formação da sua consciência fonológica. Todavia, no ambiente escolar e com um trabalho bem direcionado e reflexivo, as habilidades referentes a essa consciência são desenvolvidas de maneira mais exitosa.

Percebendo a complexidade do processo de aquisição da escrita, Soares (2017) discute a respeito do desenvolvimento da consciência fonológica na etapa inicial de aprendizagem da língua, assim como nos momentos posteriores relativos à produção escrita e à leitura fluente. A autora deixa claro que a aquisição da escrita se difere, e muito, da aquisição da fala por necessitar desenvolver uma consciência daquilo que está fazendo.

A dificuldade que a criança enfrenta na aprendizagem da língua escrita, diferentemente da facilidade que aprende a língua oral, se explica fundamentalmente porque, embora ambas as modalidades se identifiquem como atividades linguísticas, a escrita exige consciência da atividade, o que não ocorre com a fala. (SOARES, 2017, p. 168)

Por considerar a complexidade desse processo, a autora decompõe o trabalho com a consciência fonológica em: consciência lexical, consciência de rimas e aliterações<sup>2</sup>, a consciência silábica<sup>3</sup> e a consciência fonêmica. Essa decomposição possibilita ao professor compreender melhor os elementos mais significativos para, em sala de aula, promover atividades que possibilitem o desenvolvimento mais amplo da CF.

---

<sup>2</sup>Na Literatura, a aliteração consiste em uma figura de linguagem que apresenta repetição de sons com a finalidade de provocar efeitos sensoriais no leitor; na Linguística, esse termo é usado para indicar sons iniciais de palavras: sílabas ou fonemas. (**bola-bota/ dado-dedo**).

<sup>3</sup>A autora esclarece que esses níveis de consciência trabalham prioritariamente com a oralidade. Ao relacionar a oralidade com a escrita percebe-se a consciência fonêmica - a sensibilidade aos fonemas e, em conjunto, desenvolvem a consciência fonológica.

Soares (2017) argumenta que há uma hierarquia no desenvolvimento da CF que se assemelha a da estrutura da palavra, na qual a criança revela a consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência das sílabas; revela a consciência das sílabas antes de alcançar a dos fonemas. Todas essas etapas compreendem, de maneira genérica, a sensibilidade da estrutura sonora da língua e podem ser desenvolvidas, em sala de aula, seguindo, na maioria das vezes, um caminho “previsível” de assimilação.

Morais (2014) entende que a notação escrita por si só facilita o desenvolvimento da CF e que é necessário superar ideias reducionistas que, numa etapa inicial, as crianças deveriam refletir somente a partir da oralidade, sem a apresentação da forma escrita (Cf. MORAIS, 2014, p. 92). Concordamos com o autor no que se refere a relacionar os aspectos sonoros a suas representações gráficas desde as etapas iniciais, pois a criança pode, sim, refletir sobre os aspectos sonoros da linguagem, estando em contato e se familiarizando com os constituintes da escrita, porém essa relação entre fonema e grafema não deveria ser o ponto principal das aulas no início desse processo.

Sobre o desenvolvimento da escrita, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que a criança formula hipóteses de escritas que evoluem a partir de atividades específicas que promovem o avanço de níveis desde a hipótese inicial à alfabética. Contudo, Zorzi (1998) esclarece que o desenvolvimento da escrita não se encerra na hipótese alfabética, mas se expande à hipótese ortográfica descrevendo-a enquanto capacidade de pensar as palavras, não só do ponto de sua “estrutura acústica, mas também a partir de um referencial fonêmico que é adquirido visualmente, considerando a forma ortográfica que as palavras têm, ou seja, a convenção” (ZORZI, 1998 p. 87).

Com isso, as crianças que não desenvolvem a consciência fonológica geralmente apresentam atraso na aquisição da leitura e da escrita, e procedimentos para desenvolvê-la podem ajudar nesse processo de aprendizagem. Adams (2006, p. 17) afirma que “Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas”. Essa afirmação é baseada em um aporte teórico que mostra pesquisas realizadas em vários países como Suécia, Noruega, Itália, entre outros. Tais pesquisas corroboram a ideia de que, nas palavras do autor, “a consciência fonológica é fundamental para aprender a ler e a produzir a escrita alfabética”.

Nessa acepção, consideramos que a realização de atividades que despertem e estimulem a consciência fonológica contribuem para que o processo de escrita aconteça sem grandes problemas. E, para a realização dessas atividades, é necessário compreender o método de ensino utilizado, reconhecer o nível de escrita no qual o aluno se encontra, para, então, desenvolver metodologias adequadas que contribuam para o avanço das hipóteses de escrita. Refletimos sobre essas questões no próximo tópico.

## **2.2 Os métodos e a relação entre os níveis de consciência fonológica e a evolução das hipóteses de escrita**

Os métodos de alfabetização e/ou os métodos de ensino sempre foram a grande preocupação dos educadores, uma vez que correspondem a colocar em prática diferentes maneiras de conseguir com que o aluno possa desenvolver habilidades para adquirir as competências específicas para cada ciclo.

Soares (2017) esclarece que nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX dois vieses de alfabetização tradicional estavam presentes nas práticas pedagógicas: a) métodos sintéticos e b) métodos analíticos.

Inicialmente, o método sintético englobava a ideia de que aprender as letras do alfabeto (nome da letra) e suas combinações com as palavras implicavam na aprendizagem da leitura e da escrita - *soletração*<sup>4</sup> - progressivamente foi se priorizando a correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Da *soletração* houve o avanço para os métodos fônicos e silábicos (SOARES 2017, p.17).

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 22) argumentam que esse método julga a aprendizagem da leitura e da escrita como uma questão mecânica “a técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral [...] ler equivale a decodificar o escrito em som”.

Os métodos analíticos correspondiam ao oposto dos sintéticos, já que consideravam que o ensino-aprendizagem deveria prever a significação total do

---

<sup>4</sup>Ferreiro e Teberosky, p. 21 tratam da *soletração* descrita por Soares pela nomenclatura “*métodos alfabéticos tradicionais*”. Aqui adotamos a nomenclatura de Soares para que não haja confusão de interpretação acerca dos níveis de escrita a serem tratados na sequência deste capítulo, já que a palavra alfabética implicará em outra significação.

texto (método global<sup>5</sup>), da sentença (método sentencição) e/ou da palavra (método da palavração) para dela chegar ao valor sonoro das sílabas e grafemas. Porém, mesmo na tentativa de um trabalho global, é comprovado que todo o material didático era produzido intencional e artificialmente para servir à decomposição das palavras (SOARES 2017, p. 18).

Para esses métodos, a leitura é vista como um ato global e ideovisual, visto que a aprendizagem da linguagem escrita acontece pela identificação visual da palavra associando-a aos seus significados, sem focalizar unidades menores. Dessa forma, primeiro, há o reconhecimento global das palavras ou das orações; e, posteriormente, a análise dos componentes.

Para os defensores do método global, o conhecimento das correspondências letra-som seria adquirido naturalmente pelas crianças, depois que o reconhecimento total da palavra tenha sido estabelecido. Morais (2014, p. 28), a respeito dos métodos analíticos, diz que “todos irão levar o aluno a, no final, trabalhar com unidades menores (sílabas, letras, fonemas) que caracterizam os métodos do primeiro grupo - os *sintéticos*” (grifo nosso). Isso mostra que, embora se inicie o trabalho de maneira mais geral, a finalidade seria a mesma dos métodos sintéticos.

A respeito do que foi posto, Ferreiro e Teberosky (1999) provocam uma reflexão acerca da intrínseca relação entre o absentismo escolar, a repetência e a deserção com o fracasso escolar, criticando o sistema educacional e os “métodos” dos quais se utiliza. No que tange a esses aspectos, os autores pontuam que,

No caso do sistema educacional, poder-se-ia perguntar se não é este que abandona o desertor no momento em que não possui estratégias para conservá-lo nem interesse em reintegrá-lo (...) acreditamos que, em lugar de “males endêmicos, deveria se falar *em seleção social* do sistema educativo; em lugar de chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-la de expulsão encoberta (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 20).

Ou seja, os métodos não se limitam apenas a colocar em prática uma “fórmula de ensino” responsável pela aprendizagem ou não, compreendem também maneiras de excluir o aluno que a eles não se adequam.

Em meados dos anos de 1980 houve uma ruptura com os métodos utilizados anteriormente, agora denominados tradicionais, com o surgimento do paradigma

---

<sup>5</sup>Nos métodos globais, o processo de ensino aprendizagem considera partir do todo para as partes. Então, na sentencição, o todo é a sentença, a frase, enquanto na palavração, a palavra é considerada como o ponto de partida.

construtivista, que mesmo não sendo um método, mostrou-se em oposição àqueles sintéticos e analíticos que consideravam a criança um aprendiz passivo.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam um novo paradigma que desloca o foco do objeto de ensino para o aluno. Com isso, orientam que a aprendizagem da escrita é uma construção progressiva do princípio alfabético como um sistema de representação da fala. Sugerem que essa construção considere: a) que os estudantes sejam expostos e interajam, no âmbito escolar, com materiais de leitura reais que circulam no meio social e sejam significativos, não aos textos de cartilhas que não apresentavam sentido e eram elaborados com a finalidade de “ensinar” determinada letra; b) que os professores percebam o processo de aprendizagem do sistema de escrita e os níveis evolutivos pelos quais passa tomando como suporte a teoria Psicogenética, de Jean Piaget.

As autoras consideram, ainda, tanto no processo de aquisição da fala quanto no processo de desenvolvimento da escrita, o *erro construtivo*<sup>6</sup>. Esse erro compreende respostas que se distanciam daquelas previstas, porém após reflexões e direcionamentos, permite acertos posteriores. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25) indicam que “O que antes aparecia como um erro ‘por falta de conhecimento’ surge-nos agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança dessa idade tem sobre seu idioma”.

A respeito disso, Zorzi (2009, p. 255) indica que:

Deve-se considerar que a apropriação do sistema de escrita é um processo evolutivo no qual o aprendiz elabora hipóteses ou ideias a respeito do que é a escrita, as quais revelam diferentes graus de conhecimentos que estão sendo constituídos. Isto significa que não se aprende a escrever de imediato e que "erros" estão implícitos em tal processo.

Na perspectiva adotada pelo autor, o erro que ocorre durante o processo de desenvolvimento da escrita deve ser considerado como ponto de partida para o trabalho do professor.

---

<sup>6</sup>Cf. Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 24-25. As autoras enfatizam a noção de erro construtivo durante a aquisição da fala em oposição ao modelo tradicional associacionista no qual a criança espera passivamente o reforço externo, para apenas imitá-lo. Na visão delas a criança procura ativamente compreender a linguagem, formulando hipóteses, buscando regularidades e “criando sua própria gramática (que não é uma simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)”. Um exemplo disso são as regularizações dos verbos irregulares pelas crianças. “Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim (...). São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria da língua um sistema mais lógico do que é.”

Compreendemos que para o pensamento comum ou para uma pedagogia associacionista há uma homogeneização dos erros, porém para um pensamento construtivista, os erros constituem pré-requisitos para obtenção da resposta correta.

Podemos perceber, então, que o sistema educacional foi/é cercado por diferentes e diversas teorias e métodos que tentam nortear o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ainda não há “a teoria” ou “o método” que resolveu todos os problemas, porém, o professor pode buscar teorias que contribuam para a prática pedagógica, desde que o aluno seja posto como sujeito ativo na produção e na reflexão do seu processo de desenvolvimento.

Pesquisar sobre aspectos teóricos que respaldam a prática pedagógica consciente, perceber o nível de aprendizagem no qual o estudante se encontra e direcionar as aulas concatenando o diagnóstico realizado às diretrizes normativas da educação, fazendo com que esse aluno seja participativo e ativo não é algo simples, mas necessário para que o ensino-aprendizagem se dê de maneira apropriada. Nesse sentido, percebemos que a perspectiva construtivista é a que apresenta maior correlação com a *práxis* que almejamos.

No que diz respeito à aquisição da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam, em seu trabalho, cinco níveis de desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

A primeira hipótese da criança - *nível I* - é que a escrita representa o mundo de uma forma direta, não arbitrária, ou seja, os elementos que formam o sistema devem ser semelhantes àquilo que representam. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) afirmam que “Uma variação na quantidade de grafias não surge pela oposição palavra/oração, mas sim pela oposição nome de um objeto pequeno/ nome de um objeto grande”. Ou essa variação ainda pode se dar por meio do fator idade, “considerando que ‘ser mais velho’ implicaria em uma escrita em tamanho maior” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 194). Portanto, nessa fase, significante e significado se identificam, ou seja, a criança concebe a escrita como uma referência representativa da realidade e, nessa escrita, utilizam-se de desenhos, garatujas e não fazem relação alguma entre som e grafia.

O passo seguinte na evolução das hipóteses - *nível II*<sup>7</sup> - é a percepção do caráter arbitrário e convencional do sistema de escrita. A criança já sabe que a

---

<sup>7</sup>Ferreiro e Teberosky, 1999, não nomeiam esse nível, como acontece com os posteriores, no entanto, o discurso educacional convencionou chamá-lo de *pré-silábico*.

escrita é formada por símbolos e que esses símbolos não representam diretamente a realidade. Significante e significado começam a se distinguir. No entanto, a criança ainda não sabe *qual* símbolo usar para representar *o que* ela quer. Em geral, se for pedido que ela escreva, escreverá as letras que já conhece (quase sempre as letras do seu nome). Nesse nível, “a criança constrói dois princípios de organização: a) que é necessária uma quantidade mínima de caracteres para que algo esteja escrito; b) que é necessária uma variedade de caracteres para que se possa ler”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202).

No *nível III* - a criança começa a relacionar a escrita ao som. Esse avanço mostra que a escrita não é pictográfica ou ideográfica, mas estabelece uma relação fonográfica<sup>8</sup>. Entretanto, a menor unidade sonora representada nessa fase é a sílaba. Para explicitar essa concepção, as autoras analisam a escrita infantil e observam que a quantidade de caracteres utilizada pela criança é similar à quantidade de sílabas da palavra; mas nem sempre essas letras têm relação convencional com as sílabas representadas. Nisso consiste a hipótese *Silábica*. Essa hipótese pode ser diferenciada em *silábica sem valor sonoro*: quando a escrita é composta pelo quantitativo de letras que simbolizam a sílaba, ou seja, representa-se cada sílaba com uma letra qualquer (por exemplo, a palavra “cavalo” poderia ser representada pelas letras BTA); *silábica com valor sonoro*, momento no qual, aos poucos, as representações vão se aproximando das letras que formam o vocábulo (por exemplo, para a palavra “menino”, ela escreve EIU). Inferimos que, ao relacionar uma letra para cada sílaba, a criança apresenta a consciência dos sons que compõem a palavra. Nos dizeres de Morais (2014, p. 60) a criança “analisou os fonemas vocálicos que apareciam no interior de cada sílaba da palavra que escreveu”.

Morais (2014, p. 58-59) ressalta que “no auge da hipótese silábica, ela (a criança) concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Esse é um grande salto [...] descobriu que o vínculo se dá entre partes orais e partes escritas”. Nesse momento, a criança atribui um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra e/ou a palavra inteira, relacionando a escrita à fala.

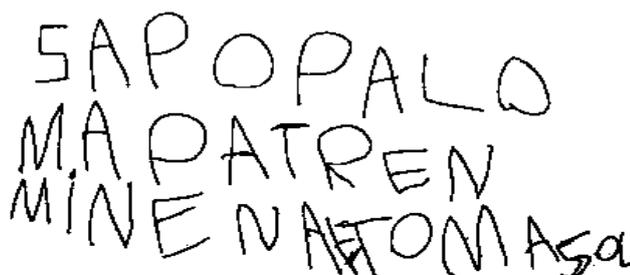
---

<sup>8</sup>Grafia de elementos que remetem aos sons. Na língua portuguesa é utilizado o princípio fonográfico, o que indica uma relação entre a grafia e os aspectos sonoros.

Com o processo de evolução dessa hipótese de escrita, paulatinamente, a criança percebe que as letras representam os sons e chega ao *nível IV: hipótese Silábico-Alfabética*; no entanto, ela ainda não se libertou completamente da hipótese silábica, tanto que, algumas vezes, representa a sílaba, outras vezes, representa o fonema. É um nível de transição. Infere-se, pois, uma correlação entre as fases de desenvolvimento da escrita alfabética e o processo de desenvolvimento da consciência fonológica, visto que a princípio, há a fonetização<sup>9</sup> da escrita.

Quando a criança é capaz de compreender que cada letra da escrita pode corresponder a valores sonoros menores - fonema, ela se encontra numa hipótese *Alfabética*, que configura o final dessa evolução. A partir de então, não há problemas de escrita, mas dificuldades próprias da ortografia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Na imagem abaixo foram escritas as palavras “SAPO/ PAULO/ MAPA/ TREM e a oração MINHA MENINA TOMA SOL” e é perceptível que a criança percebe a relação entre fonema e grafema.

Imagem 01 – Exemplo de escrita no nível V



Fonte: Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 211.

Para a realização das atividades específicas para o avanço das hipóteses de escrita relatadas acima, faz-se necessário que o professor tenha um conhecimento teórico acerca de todo o processo pelo qual a escrita se dá e, então, amplie sua prática visando um maior êxito na aprendizagem do aluno. Todavia, as autoras finalizam, na hipótese alfabética, seus estudos em relação ao desenvolvimento da escrita e isso deixa uma lacuna no que se refere à assimilação da ortografia da norma padrão da língua.

---

<sup>9</sup>Termo utilizado por Ferreiro (2004) que denomina a relação das letras adequadas para as partes da palavra oralizada; citado por Soares (2017) ao abordar que o passo inicial para a fonetização da escrita é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente as palavras em sílabas [...] usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras.

Morais (2014, p. 65) enfatiza que “não podemos confundir ‘ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita’ com ‘estar alfabetizado’” e explica que estar alfabetizado resulta de uma continuidade no processo de ensino-aprendizagem ancorada também nas convenções de escrita.

Dos documentos que sistematizam e direcionam os conteúdos que devem estar presentes na prática do professor, destacamos o mais recente: A BNCC<sup>10</sup> que trata a alfabetização como um processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante e, para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito, o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras.

A BNCC (2018) normatiza uma série de aprendizagens e habilidades essenciais a cada etapa e modalidade de ensino. Dentre elas, destacamos algumas relacionadas ao eixo de Análise Linguística dos anos iniciais, para compreendermos que tais habilidades deveriam estar consolidadas no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental - anos iniciais, no entanto, o professor de LP dos anos finais ainda se depara com alunos que apresentam fragilidades em relação ao que está previsto nas normatizações educacionais. Vejamos o que a BNCC explicita em relação aos anos iniciais:

**a. Segundo ano do ensino fundamental.**

- (EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
- (EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
- (EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

**b. Terceiro ano do ensino fundamental.**

- (EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).
- (EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

**c. No quarto ano do ensino fundamental.**

---

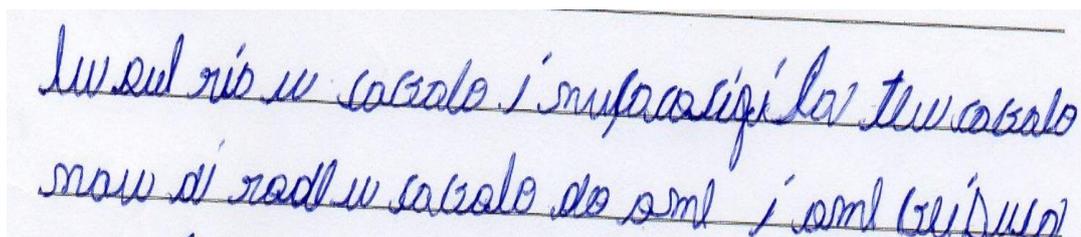
<sup>10</sup>BNCC - Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2018, p. 7)

- (EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema--grafema regulares diretas e contextuais.
  - (EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).
- d. Quinto ano do ensino fundamental.**
- (EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema--grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares (2018, p. 99; 113).

No que tange ao 6º ano do ensino fundamental, a BNCC (2018, p. 169) apresenta a seguinte habilidade: “(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita”.

Podemos, então, perceber que essas habilidades relacionadas aos conteúdos de aprendizagens essenciais previstas são de grande valia, no entanto, algumas delas precisam ser trabalhadas com maior ênfase de forma a garantir uma aprendizagem tão significativa quanto a esperada, visto que nos deparamos com produções que expuseram a não consolidação de habilidades referentes ao primeiro e segundo ciclo do EF. Para exemplificar melhor, apresentamos a seguir o recorte de um dos textos produzidos.

#### RECORTE 1.<sup>11</sup>



Aluno J.L. 6º ano “G”

“Eu que ria **u** cavalo **i** nuçacocigila **teu** cavalo **nau** roude **u** cavalo do **ome** e **ome** **vei** duca”

EU QUERIA O CAVALO E NUNCA “CONSEGUI-LO” TER O CAVALO NÃO. ROUBEI O CAVALO DO HOMEM E HOMEM VEIO BUSCAR.

<sup>11</sup>Cada texto exposto foi identificado com letras aleatórias, que não correspondem ao nome do aluno, e a turma correspondente àquela na qual está matriculado. Os exemplos transcritos do corpus foram identificados como recortes (recorte 01, recorte 02). Optamos pelo recorte direto do texto produzido pelo estudante com o intuito de manter a autenticidade dos exemplos e por proporcionar ao leitor uma visão mais ampla das dificuldades de escrita dos estudantes, as quais não se restringem às questões abordadas nessa investigação. Àqueles que apresentam dificuldade de leitura e/ou de entendimento por parte do leitor, foram transcritos e, em seguida, reescritos para que houvesse maior compreensão.

Podemos observar que no texto, além das marcas de oralidade destacadas em negrito, existem outros aspectos que merecem atenção, que são naturais no processo de aquisição e apropriação da escrita, tais como: dificuldades na segmentação das palavras, problemas em acentuação e pontuação, escrita alternada de diferentes tipos de letras, domínio restrito do conhecimento do código ortográfico, falta de concordâncias, indicando que se faz necessário um trabalho reflexivo sobre a modalidade escrita.

Com isso, negligenciar uma intervenção, rotular o estudante e/ou aplicar conceitos demasiadamente complexos não contribuirão para o desenvolvimento da aprendizagem desse aluno, mas provavelmente o estagnarão no nível em que se encontra. Propiciar momentos no qual possa estruturar seu conhecimento para progredir é indispensável. A ludicidade e os jogos podem ser recursos que auxiliem essa estruturação.

É perceptível que o aluno chegou ao nível alfabético, mas desse nível não conseguiu avançar. Ademais, encontra-se aquém do nível de escrita que é esperado para essa etapa de ensino. Infelizmente, essa não é uma situação isolada, pois outros alunos apresentaram uma escrita no mesmo nível dessa explicitada.

Lecionamos em escolas de outros municípios e percebemos que nelas também há alunos que ingressam no 6º ano com uma escrita semelhante a essa.

Os vocábulos que apresentaram marcas de oralidade estão presentes no *corpus* desta pesquisa, dispostos nos quadros dos apêndices 06 e 07.

Dados assim merecem uma maior reflexão acerca da influência que a linguagem oral exerce sobre a escrita, sobre essa questão, discorreremos na terceira seção.

Na próxima subseção abordamos os recursos didáticos que podem ser utilizados nas aulas de LP, dentre eles, os jogos elaborados para oficinas em sala de aula.

### **2.3 A ludicidade e os jogos como recursos didáticos para as aulas de Língua Portuguesa**

À princípio, precisamos compreender que mesmo não havendo definições totalmente precisas sobre a concepção de 'ludicidade' e 'jogo', é necessário esclarecer que ambas não são vocábulos sinônimos, uma vez que a ludicidade

apresenta uma significação mais ampla ao permear vários tipos de situações e atividades que estabelecem uma abordagem criativa, divertida, de entretenimento, desenvolvidas por meio de diferentes veículos e metodologias.

A música, a dança, o jogo, a brincadeira, alguns desafios e dinâmicas podem ser constituídos por ludicidade. O aspecto lúdico dessas atividades se apresenta, na maioria das vezes, com a ausência de regras rigorosas de seguimento.

Santos (2016), ao realizar um estudo sobre o brincar no quilombo, ressalta que o lúdico é um fator cultural da vida por estar inserido na sociedade por meio das diferentes formas de interação e produção social; o envolvimento espontâneo (até como forma de atenção ao ouvir histórias dos mais velhos) caracteriza uma ação lúdica. Desta forma, visando à interação e o envolvimento do estudante, os aspectos lúdicos de uma atividade podem constituir um recurso na abordagem sistemática de conteúdos durante a *práxis* do ensino de LP.

No tocante à palavra jogo, Kishimoto (2003) estabelece que não é uma atividade simples defini-la porque há uma vasta e variada composição de ações e atividades que perpassam essa nomenclatura, visto que recebem o mesmo nome, porém cada uma apresenta sua especificidade. O jogo pode incluir: jogos de azar, competições, raciocínio, faz de conta, dentre outros. No entanto, de acordo com suas pesquisas, a autora indica que o jogo pode ser visto como: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; um objeto. (Cf. KISHIMOTO, 2003, p. 16).

Nesse sentido, o jogo se define pelo significado a ele atribuído pela cultura, na qual as palavras utilizadas não têm apenas a função de nomear, mas de serem compreendidas e utilizadas pelo grupo social; dessa forma, os participantes interagem, ampliando assim a competência comunicativa; define-se ainda pelas regras e objetos que o caracterizam. Isto é, enquanto o arco e a flecha podem ser vistos como um jogo para as crianças da nossa cultura, para as crianças indígenas esses objetos apresentam conotações diferentes, uma vez que são utilizados como instrumentos de treino para, quando adultos, realizarem a caça.

Com isso, Kishimoto (2003, p. 17) ressalta que “enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui”. Isso significa dizer que de acordo com a época e a localidade em que o jogo é inserido pode haver acepções diferentes.

Ao trabalhar com o jogo “Pega-varetas do R final”<sup>12</sup> comprovamos essa afirmação com o fato de que durante nossa infância e adolescência o pega-varetas era um jogo que estava presente nos grupos de amigos, no entanto, ao apresentá-lo para a turma campo de pesquisa, verificamos que a maioria dos alunos nunca tinha jogado ou, sequer, conhecia. Ou seja, um jogo que era praticado há cerca de duas décadas, nessa mesma localidade, hoje é desconhecido.

Em seus estudos, Kishimoto aborda o jogo no âmbito da educação infantil, mas nessa pesquisa percebemos que muitas de suas constatações se aplicam também ao universo do EF - anos finais.

O uso do jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para as situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil [...] Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desenvolvimento de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2003, p. 36)

Assim, uma atividade lúdica ou um jogo bem planejado e utilizado de forma adequada oferece muitas vantagens, entre elas: fixar os conteúdos, ou seja, facilitar a aprendizagem; permitir a tomada de decisão; dar significado a conceitos de difícil compreensão; participar ativamente; socializar e estimular o trabalho em equipe.

De maneira similar ao que acontece no desenvolvimento da criança durante a educação infantil e o primeiro ciclo do EF - anos iniciais, entendemos que o jogo é um recurso que pode ser utilizado não só como instrumento de ensino-aprendizagem do universo infantil, mas uma estratégia que pode ser adotada em sala de aula para favorecer o desenvolvimento de uma prática dinâmica e estimulante com públicos dos diferentes anos e modalidades de ensino, ou seja, desde os anos iniciais até as modalidades de educação de Jovens e Adultos (EJA) por proporcionar ao estudante um comportamento ativo no processo de construção do conhecimento.

Com isso, o jogo pode ser educativo e deve ser desenvolvido com o objetivo de provocar uma aprendizagem significativa, de estimular a construção do conhecimento e de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências, visto que oferecem um mecanismo alternativo de estudo.

---

<sup>12</sup>Esse jogo foi produzido para a intervenção realizada nessa pesquisa. Encontra-se no apêndice 12.

É, então, um aliado à educação, mas para efetivar sua função pedagógica, o professor precisa planejar muito bem a atividade, incorporando a motivação e o prazer característico do jogo e mediando o processo de maneira sistemática, conduzindo à aprendizagem objetivada.

Afinal, simplesmente entregar um jogo a um estudante e pressupor que a partir disso ele aprenderá conforme as expectativas do professor é falho. A atuação consciente desse profissional é indispensável: a) *antes da ação pedagógica*, ao planejar o que será vivenciado; b) *durante a ação pedagógica*, realizando as mediações necessárias e direcionando as reflexões pertinentes que podem fazer parte do não-jogo<sup>13</sup>; c) *após a ação pedagógica*, retomando conceitos, ações para verificação da efetivação dos objetivos pré-definidos.

Os jogos educativos apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos pedagógicos que abrangem a diversão e aumentam a possibilidade de aprendizagem, além de auxiliar na construção da autoconfiança e da motivação no contexto escolar. Tais jogos possibilitam a combinação de entretenimento com educação.

Quando assume a função lúdica e educativa, o jogo estimula o aprendizado de maneira divertida tendo assim aquiescência por todos (ou quase todos) os alunos.

Em seu artigo sobre o jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento, Tezani (2006) aborda os aspectos cognitivos e afetivos que permeiam esses processos, enfatizando que as atividades lúdicas e os jogos tanto podem contribuir para avanços no processo de aprendizagem - aspectos cognitivos - quanto para o controle das emoções durante as ações nos jogos - aspectos afetivos - a partir de uma participação ativa na qual o estudante é motivado pelo professor e pelos demais componentes do grupo à colaboração na construção dos significados.

Tezani (2006, p. 2) indica que “Dessa experiência integrada, surge o aluno ativo e participativo [...] e aparecem o apoio e a confiança que lhes permite desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo”.

O trabalho com os jogos em suas dimensões cognitivas e afetivas precisa ser direcionado a partir dos objetivos que se pretende atingir para que não se tornem um

---

<sup>13</sup>Consideramos como não-jogo as atividades “rotineiras” vivenciadas, as explanações e anotações necessárias.

recurso de “passatempo”. Interligar a apropriação do conhecimento ao entusiasmo de conduzi-la pode orientar metodologias significativas ao ensino-aprendizagem.

Os jogos educativos, de fato, estimulam o desenvolvimento cognitivo, auxiliando na criação de estratégias para a solução de problemas. Passada a fase inicial da brincadeira, o aluno demonstra pouco a pouco uma perspectiva de atingir o objetivo proposto e isso implica em ganhos cognitivos que ocorrem de forma gradativa.

O lúdico e o jogo, como visto acima, não são exatamente a mesma coisa, no entanto, um permeia o campo do outro. Uma dramatização é um exemplo de atividade lúdica, mas não consiste em um jogo. Um bingo é um jogo permeado pela ludicidade, porém, os esportes (competitivos) em geral são jogos, mas não podem ser vistos como lúdicos, pelo menos do ponto de vista de seu objetivo. Existem diferenças entre cada um desses elementos que não podemos generalizar, mas, sim, torná-los compreensíveis para que sua aplicação seja efetiva e eficaz.

Ao analisar o *corpus* da pesquisa nos indagamos a respeito de como proceder a uma intervenção que, de fato, pudesse contribuir para o avanço na reflexão a respeito da escrita e experienciamos a confecção de atividades lúdicas e jogos que trabalhassem primordialmente os aspectos cognitivos na ampliação do conhecimento no que se refere aos erros mais presentes na escrita, no entanto, não foram desprezados os aspectos afetivos, sociais e físicos na produção de tais atividades pelo fato de serem essenciais para que se consolidasse a aprendizagem.

Durante os anos iniciais, no período de alfabetização, a ludicidade encontra-se presente na prática dos professores; no entanto, ao avançar de ano, tal estratégia se torna mais escassa e é substituída pelo rigor das prescrições gramaticais. Projetamos assim o inverso: deslocar a ludicidade e os jogos para as aulas de LP do EF - anos finais - como um recurso didático significativo.

Nesse sentido, e parafraseando as palavras de Sá (2019), constatamos que o estudante, após compreender o sistema de escrita alfabética deve ser conduzido à escrita ortográfica e, para isso, é necessária a reflexão sobre as modalidades de uso da língua. Acreditamos, então, que os jogos educativos, pensados e elaborados a partir do conhecimento das reais necessidades de escrita dos alunos, representam um grande aliado no processo de compreensão e desenvolvimento da escrita ortográfica.

Isso posto, concebemos que as atividades lúdicas e os jogos educacionais favorecem tanto o processo do ensino quanto o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, independentemente da faixa etária em que se encontram.

Com isso, realizamos oficinas nas quais foram explorados fenômenos relacionados às marcas da oralidade na escrita dos alunos, de acordo com a categorização proposta por Bortoni-Ricardo (2005), analisada e exposta na página 61, com o objetivo de proporcionar a reflexão relacionada às modalidades de uso da língua, bem como a aprendizagem da escrita ortográfica, mediada, conduzida e orientada pelo professor. A partir das dificuldades de escrita diagnosticadas em produções dos alunos, ou seja, da coleta de dados reais como ponto de partida para uma intervenção direcionada.

Assim, apresentamos 04 jogos, que podem ser utilizados como recursos para as aulas de LP e/ou como inspiração para outras produções que utilizem o mesmo suporte, mas abordando fenômenos diferentes. Uma das nossas preocupações foi também a de produzir um material que pudesse ser acessível e simples de ser confeccionado. Tais jogos foram produzidos a partir dos seguintes fenômenos:

**Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica:** Troca do “E” POR “I”; **Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes, grafados como um único vocábulo formal,** categorizados como erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, ou seja, são produzidos durante a oralidade, de maneira comum pela maioria dos falantes.

**Supressão do /r/ final nas formas verbais e em substantivos; Monotongação e ditongação** que, por sua vez, são considerados como erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, isto é, dependem de vários fatores, como grau de monitoramento, e constituem o vocabulário de um grupo amplo, por isso não sofrem estigmatização.<sup>14</sup>

Considerando essa proposição de análise, elaboramos jogos a partir dos maiores quantitativos de erros de escrita relacionados à transposição dos hábitos de oralidade.

---

<sup>14</sup>As regras fonológicas citadas são abordadas de maneira mais específica na seção 3.2.1.

A respeito do fenômeno: Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica, nos inspiramos na ideia de Sá (2019)<sup>15</sup> e propomos o jogo “**Dominó: E ou I?**”

JOGO 01: Dominó: E ou I?<sup>16</sup>

**Fenômeno:** Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica.

Imagem 02 – Foto do Jogo 01: Dominó: E ou I?



Fonte: Oliveira, 2020.

**Objetivo:** Refletir acerca dos sons da vogal “E”, compreendendo que há situações em que representa som de “I”, mas a grafia é invariável.

**Material:** 28 peças retangulares, divididas em dois espaços do mesmo tamanho, nos quais constam: letra “E” e/ou “I” e/ou “palavra lacunada”, que deve ser complementada com as letras “E” ou “I”; 01 lista de conferência, contendo as palavras das peças de dominó.

<sup>15</sup>A autora produziu o jogo “**Dominó: E ou I?**” a partir do *corpus* coletado com seus alunos de 7º ano no município de Petrolândia. Nos inspiramos no jogo feito por ela, no entanto, utilizamos os dados coletados que fazem parte do *corpus* desta pesquisa com os alunos do 6º ano. Sá (2019) indica que nesse jogo, ao definir ou descobrir qual letra será necessária para a complementação da palavra, o estudante foca na escrita da palavra ao mesmo tempo que busca na oralidade um apoio nessa definição, o que favorece a reflexão a respeito das diferenças entre oralidade e escrita.

<sup>16</sup>Encarte do jogo no apêndice 11.

**Número de jogadores:** Grupos com 02, 03 ou 04 participantes.

**Como jogar:**

- Cada participante recebe 07 peças no início da rodada. Se houver menos de 04 jogadores, as peças que restam são reservadas à parte.
- O jogo inicia com o jogador que tenha a peça que possui em cada uma de suas extremidades as letras “E” e “I”.
- Cada jogador, em sua vez, deve colocar uma das peças que possui em uma das 02 extremidades disponíveis na mesa, de forma que a palavra a ser complementada ou a letra necessária para a complementação coincida com os pontos das extremidades disponíveis.
- O jogo segue, em sentido anti-horário. Cada participante coloca sua peça sobre a mesa, um de cada vez, até que todos joguem e uma nova rodada inicie.
- Caso o jogador não tenha uma peça que possa completar ou ser completada pelas opções nas extremidades das peças da mesa, passará a vez para o jogador seguinte.
- Caso o jogador utilize uma peça errada, que não é adequada à complementação da(s) palavra(s) de alguma extremidade, ao ser percebido o erro durante o jogo, o jogador fica uma rodada sem jogar; caso o erro seja percebido apenas ao término do jogo, pela lista de conferência, nenhum jogador pontuará na rodada.
- Vence o jogador que primeiro colocar todas as suas pedras sobre a mesa.

O jogo seguinte, *Bomba na loteria: É junto ou separado?* Proporciona uma reflexão acerca da segmentação das palavras, visto que muitos alunos escreveram vocábulos, que ortograficamente são dispostos de maneira separada, concatenados.

JOGO 02: Bomba na loteria: É junto ou separado?

**Fenômeno:** Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.

Imagem 03 – Foto do Jogo 02- Bomba na Loteria: É junto ou separado?



Fonte: Oliveira, 2020.

**Objetivo:** Refletir sobre a segmentação de palavras, assimilando o emprego do espaço em branco para separar cada vocábulo.

**Material:** Lata ou caixa; Fichas com as palavras do *corpus*; Tabela para escrita e marcação das palavras.

**Número de jogadores:** Toda a turma.

**Como jogar:**

- A sala deve estar organizada em forma de círculo e cada estudante recebe uma tabela da loteria.
- Na lata são colocadas as fichas com palavras segmentadas corretamente e outras que não estejam segmentadas de maneira adequada.
- A lata funcionará como a BOMBA que deve passar de mão em mão até que o professor diga a palavra PARE.
- O aluno que segura a bomba (no momento em que o professor manda parar) deve retirar uma palavra, lê-la em voz alta, expor para a turma que, por sua vez, deve escrever tal como está na ficha, marcar na coluna que julga correta e, caso a escrita esteja incorreta, reescrevê-la adequadamente.
- A atividade prossegue em sentido horário até que todas as palavras sejam retiradas da lata.

- O professor deve ampliar o tamanho da tabela no formato de um cartaz, para que, ao final, todos possam realizar a conferência de maneira coletiva, palavra por palavra.
- Vence o estudante que acertar mais palavras na loteria.

A próxima proposta de intervenção é o jogo *Pega-varetas do R final* (Apêndice 12), que objetiva reflexões quanto ao apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos.

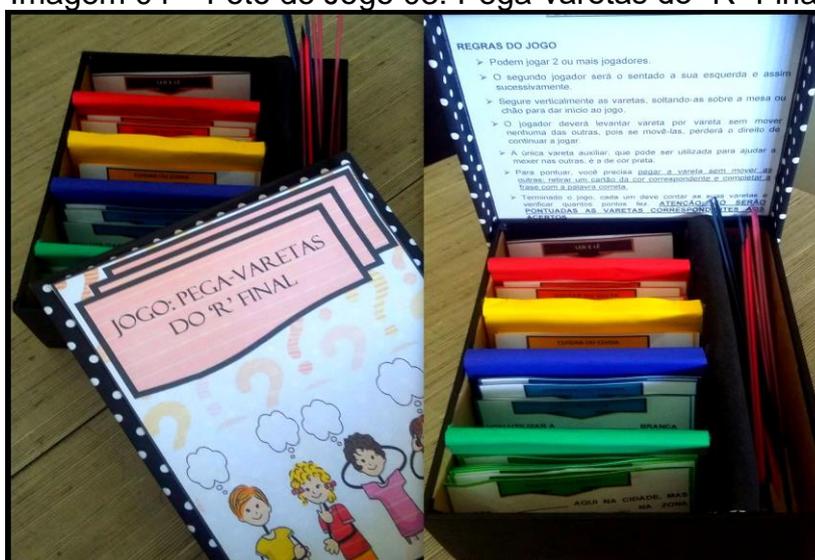
Enquanto os demais jogos abordam a palavra em si, esse considera o emprego adequado da palavra dentro de um contexto, posto que nem sempre a supressão do “R” final acarreta em um erro de grafia, mas uma mudança semântica que será definida através da frase em que está empregada.

Veiculamos pares de palavras nas quais a distinção encontra-se na escrita ou na falta do “R” final. Essas palavras, por sua vez, são utilizadas para complementação de frases. Dessa forma, é permitida uma análise e reflexão tanto sobre a grafia quanto sobre a significação.

### JOGO 03: Pega-varetas do “R” Final

**Fenômeno:** Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos.

Imagem 04 – Foto do Jogo 03: Pega-varetas do “R” Final



Fonte: Oliveira, 2020.

**Objetivo:** Compreender o uso do “R” final em formas verbais e substantivos, refletindo que, mesmo não sendo pronunciado oralmente em determinadas situações, ele deve ser mantido na escrita, uma vez que a supressão está em desacordo com a norma padrão da ortografia.

**Materiais:** Varetas coloridas (azuis, verdes, vermelhas, amarelas e 01 preta); 01 tabela de conferência; 26 cartelas coloridas com frases lacunadas (a mesma quantidade de cada cor das varetas).

**Número de jogadores:** 02 a 05 participantes.

**Como jogar:**

- Tirar a sorte para iniciar o jogo.
- O segundo jogador será o sentado a sua esquerda e assim sucessivamente.
- Segurar verticalmente as varetas, soltando-as sobre a mesa ou chão para dar início ao jogo.
- O jogador deverá levantar vareta por vareta sem mover nenhuma das outras, pois se movê-las, perderá o direito de continuar a jogar.
- A única vareta auxiliar que pode ser utilizada para ajudar a mexer nas outras é a de cor preta.
- Para pontuar, é necessário pegar a vareta sem mover as outras; retirar um cartão da cor correspondente e completar a frase com a palavra correta.
- Terminado o jogo, cada um deve contar as suas varetas e verificar quantos pontos fez. Vence o jogador que fizer mais pontos. **ATENÇÃO: SÓ SERÃO PONTUADAS AS VARETAS CORRESPONDENTES AOS ACERTOS.**

<p><b>Pontuação</b> <b>Verde – 5</b> <b>Azul – 10</b> <b>Amarelo – 15</b> <b>Vermelho – 20</b> <b>Preto – 50</b></p>
--

O próximo jogo produzido está relacionado aos fenômenos de monotongação e ditongação relacionados às modalidades de uso da língua. Consiste em analisar e perceber letras que excedem ou que faltam na palavra, trabalhando, principalmente a escrita.

O jogo *Bingo de palavras: É ditongo?* (Apêndice 13) propõe ao aluno, a cada rodada, rever sua escrita, lançando o desafio de descobrir a letra que foi suprimida ou acrescida na palavra.

JOGO 04: Bingo de palavras: É ditongo?

**Fenômenos:** Monotongação e ditongação.

Imagem 05 – Foto do Jogo 04: Bingo de Palavras: É ditongo?



Fonte: Oliveira, 2020.

**Objetivo:** Refletir e escrever ortograficamente palavras nas quais o ditongo não seja reduzido ou o monotongo não seja ampliado.

**Materiais:** Tabela em branco com espaço para 15 palavras, em quantidade suficiente para a turma; 01 lata ou caixa para colocar as fichas com as palavras do bingo; 45 fichas com palavras monotongadas e ditongadas presentes no *corpus* (caso não haja vocábulos suficientes, podem ser acrescentados outros selecionados pelo professor que podem ser passíveis de tais fenômenos).

**Número de jogadores:** Todos os alunos da turma.

**Como jogar:**

- Primeiro, o professor deve ditar as palavras (de três em três) para que o estudante escolha e escreva (na tabela) as quinze que irão compor sua cartela para o sorteio.
- Depois que todos os estudantes tiverem completado a cartela com as palavras, o professor inicia o bingo.
- O professor sorteia a palavra, retirando a ficha da lata e lendo-a em voz alta.

- Cada estudante deve observar sua cartela e marcar, caso tenha escrito, a palavra sorteda.
- Vence o participante que primeiro completar a marcação de sua cartela e conferir e tiver escrito o maior número de palavras corretas.

Os jogos que confeccionamos objetivam intervir nos erros decorrentes de hábitos da fala para a escrita (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54), proporcionando reflexões em relação às palavras na modalidade escrita que evidenciam especificidades que as distinguem da modalidade oral.

São recursos que podem auxiliar em uma abordagem metodológica lúdica durante as aulas de LP, traçando uma estratégia diferente daquelas em que há somente a exposição da escrita correta das palavras por meio das regras normativas.

Na próxima seção discorreremos sobre influências da modalidade oral na modalidade escrita de maneira a esclarecer melhor as propostas indicadas nos jogos.

### **3 A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA: REFLEXÕES E DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O ensino da língua portuguesa requer a abordagem de conteúdos de forma a ampliar a competência linguístico-comunicativa dos alunos. Nesse processo, torna-se crucial esclarecer as relações entre a linguagem oral e a escrita, de modo a desenvolver habilidades para o uso eficiente da língua, de acordo com a situação de interação e o tipo de modalidade em uso.

Muitos alunos, hoje, são influenciados pelo entendimento de que a escrita serve para representar a fala. É evidente que isso não basta, pois, as relações entre estes dois universos – fala e escrita – poderão variar de acordo com aspectos diatópicos, diastráticos e diafásicos, ou seja, a distância poderá ser maior ou menor entre eles, descaracterizando essa relação direta entre o que se fala e a forma como isso será registrado na escrita.

A fala e a escrita têm especial relevância para sociedade e, de certo modo, as duas estão ligadas, porém, nota-se que cada uma tem suas características específicas. O ideal é que professores e alunos reconheçam o valor que ambas possuem e utilize-as de acordo com a sua necessidade. Sobre a modalidade oral e a modalidade escrita, discutiremos a seguir.

#### **3.1 Oralidade e escrita**

A palavra oralizada, antes das primeiras tentativas de se gravar uma informação, era usada pelos antigos como elemento da memória social, visto que toda experiência, toda descoberta, todo o acervo cultural desses povos se encontrava na memória dos indivíduos.

Kato (1985) realiza uma abordagem histórica acerca do desenvolvimento da escrita e nela ressalta que os linguistas partilham da crença de que a escrita se desenvolveu do pictograma para o ideograma e/ou para o fonograma.

O pictograma corresponde a sinais que, através de uma figura ou de um símbolo, permitem desenvolver a representação de algo por meio de um processo objetivo e de uma “relação não arbitrária, pois, os desenhos, por semelhança, representavam alguma realidade” (KATO, 1985, p. 7).

Os pictogramas não ficaram paralisados numa sociedade antiga, mas estão presentes assiduamente nas manifestações da linguagem não verbal para transmitir

uma mensagem de compreensão imediata. Esses símbolos devem ser claros e precisos, para que a pessoa possa compreendê-los apenas olhando para eles, dispensando assim detalhes ou ornamentações junto da mensagem.

Na pré-história, as pinturas rupestres são um exemplo de pictograma, visto que, em sua maioria, remetiam à realidade de maneira clara e precisa. Atualmente, encontramos símbolos dessa natureza para indicação de banheiros masculinos e femininos, vagas reservadas a cadeirantes ou idosos, entre outros. Dessa maneira, mesmo as pessoas não alfabetizadas podem compreender as informações expostas sem muita dificuldade.

O ideograma ou (logograma) se origina a partir de uma conversão dos pictogramas - desenhos originais - em símbolos linguísticos, passando a ter, então, uma associação, agora com certa arbitrariedade, com o objeto ou conceito. Ou seja, o desenho de um objeto específico poderia também representar um conceito associado com aquele objeto, além dele mesmo. Os ideogramas formavam o sistema de escrita de várias civilizações antigas, como a egípcia (os hieróglifos) que se desenvolveram num sistema silábico, posteriormente apropriado pelos fenícios e gregos. A língua grega, por sua vez, apresentava uma “estrutura silábica bem mais complexa, que exigiu adaptação dos símbolos para representar sons individuais que corresponderiam as consoantes e as vogais sendo inventado o sistema alfabético” (KATO, 1985, p. 7-8). Atualmente, os símbolos ideográficos ainda compõem determinados tipos de escrita do idioma chinês e japonês, por exemplo.

O caminho que o homem percorreu em sua história para descobrir a escrita reflete-se de forma impressionante nas concepções da criança ao adquirir a escrita. Nesse sentido, a criança parece estar “bioprogramada” para percorrer em sua vida o mesmo caminho percorrido pelos seus ancestrais através dos tempos, sendo a existência das etapas desse percurso dependente também da existência dos estímulos ambientais (KATO, 1985, p. 8).

A autora realiza uma comparação sobre a história do desenvolvimento da escrita (a partir do pictograma) com as etapas de aquisição dessa tecnologia pelas crianças (que se inicia pela relação imagética).

No fonograma, o sinal gráfico passa a ter relação com a sonoridade atribuída a ela. Passa-se, então, à realização de um sistema arbitrário da língua.

Um importante aspecto na aquisição da escrita na escola é sua relação com a fala, pois, sendo fonográfico o nosso sistema de escrita, o ensino tende a considerar

a vertente fonológica e a ortográfica da língua, visto que muitos alunos concebem a escrita como uma representação da fala. Porém, é necessário direcionar a aprendizagem para a desmistificação desse pensamento. Conhecer e se apropriar da escrita também implica saber como se organiza a língua e os símbolos que representam os sons emitidos, mesmo que não seja simples, pois na língua portuguesa há correspondências letra-som que são regulares e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão e há correspondências irregulares<sup>17</sup> que pressupõem um processo de internalização que consiste na incorporação da grafia oficial da norma padrão pelo aluno.

As correspondências regulares estão relacionadas às palavras cuja grafia podemos prever e escrever, mesmo sem conhecê-las, porque existem princípios que se aplicam à maioria dos vocábulos da nossa língua. Inclui a grafia de palavras com p, b, t, d, f e v<sup>18</sup> (exemplo: pato, bode ou fivela) que distinguem pelo fato de algumas serem surdas e outras sonoras.

Essas correspondências incluem ainda, escritas como o r e o rr<sup>19</sup>, na qual, a grafia que devemos memorizar varia em função do som da letra. Por exemplo: para o som do “r forte”, usamos r tanto no início da palavra (rosa), como no começo de sílabas precedidas de consoante (enraizado). Quando o mesmo som de “r forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar rr (carro, serrote). E, quando queremos registrar o outro som do r brando, usamos só um r, como em careca e braço. Essa variedade explica por que, a princípio, as crianças têm tanta dificuldade.

As correspondências irregulares, por sua vez, não expõem regras, através das quais o estudante possa escrever melhor. Nesse caso, precisa-se memorizar a escrita. Os sons do s como em sapo, cimento e auxílio, a escrita do h inicial são exemplos dessa irregularidade. Assim, reforçamos a ideia de que a melhor apropriação da escrita não é um processo fácil e simples.

A escrita, hoje, está presente em todas as práticas sociais em que adentrou. Marcuschi (2016, p. 10) afirma que “Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia [...] pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno”. Com isso, fica claro que a escrita está presente em praticamente

---

<sup>17</sup>No livro *Ortografia em sala de aula*, Morais (2007) aborda as correspondências regulares e irregulares do sistema ortográfico.

<sup>18</sup>Correspondências classificadas como regularidades diretas.

<sup>19</sup>Grafias dessa natureza são classificadas como regularidades contextuais.

todos os segmentos sociais. Nessa perspectiva o autor define a modalidade escrita como:

Um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos para certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica. [...] Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2016, p. 26).

Com isso, a escrita assume um relevante papel no âmbito social, por ser materializada de diferentes formas para estabelecer eficientemente o propósito comunicativo a que se destina.

No que tange aos termos como oralidade x escrita há a exigência de uma pontual atenção, pois a língua portuguesa compõe-se de duas modalidades: o português escrito e o português falado e, por isso, distinguem-se pelas formas gramática e recursos expressivos.

Cada modalidade possui suas funções, importâncias e características próprias, no entanto, uma pode sofrer influência da outra. Ao conjecturarmos a existência dessas modalidades, percebemos que a maioria dos alunos que chega à escola foi exposta as duas modalidades em maior ou menor incidência, porém desconhece as especificidades de cada uma e a forma de utilizá-las nas diversas situações de uso, sejam elas formais ou não.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, não abordamos a oralidade como uma prática social extremamente divergente e/ou semelhante da língua escrita, em que uma seja superior a outra, mas elucidamos que cada uma tem seu lugar de importância sem que haja uma competitividade; analisamos, então, a influência que a oralidade pode exercer na produção escrita. Essa influência deixa marcas que podem ser minimizadas com um trabalho voltado à reflexão de diferentes usos da língua, de maneira que haja um reconhecimento e uma aproximação da norma padrão, visto que o falante domina sua língua materna em suas práticas sociais que fazem o uso das variações coloquiais.

A esse respeito, mostra-se relevante o domínio de ambas modalidades em seus aspectos padrão para que o indivíduo possa participar de uma cultura letrada de modo eficaz e, para isso, utilizá-las conscientemente durante as situações comunicativas.

Marcuschi (2016) faz uma distinção entre a fala e a oralidade, embora uma esteja inserida na outra. Segundo o autor, a fala seria de caráter textual-discursivo, com a finalidade comunicativa na modalidade oral, sem haver necessidade de aparatos tecnológicos. A oralidade, por sua vez, é a prática de transpor as ideias que o sujeito ordena sob várias formas ou gêneros e essa é efetivada por meio da fala.

Assim sendo, a fala encontra-se no plano da oralidade e envolve um conjunto de recursos prosódicos, isto é, gestos, entonação, movimentação do corpo; que, quando utilizados, visam a dar significado e sentido ao que está sendo dito. Por sua vez, a escrita possui o mesmo objetivo, isto é, a interação entre os sujeitos; contudo, a diferença está na característica que a constitui: manifestada por meio da grafia, necessitando, portanto, de algumas especificidades materiais.

O autor estabelece as diferenças entre essas duas modalidades, relacionando-as com os conceitos de oralidade e letramento. Esses dois constituintes da linguagem são vistos como conjuntos de práticas sociais que complementam as atividades interativas e culturais. Com isso, o que determinam essas práticas são os usos que seus falantes fazem da língua, pois, quaisquer variações linguísticas ocorrem devido à capacidade que o sujeito possui para fazer uso da linguagem.

Podemos entender letramento não apenas como a aprendizagem do alfabeto ou decodificação dos símbolos, mas sim como um processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita, no qual ambas apresentam significação para o estudante.

Alfabetização e letramento envolvem habilidades de leitura e de escrita. No entanto, a alfabetização se restringe à aprendizagem da leitura e da escrita, não ultrapassando a decodificação. Por outro lado, o letramento complementa essa ideia, ampliando-a de modo a permitir e promover a interação do indivíduo em seu meio social.

O letramento, portanto, está relacionado ao uso da língua (oral e escrita) em variados contextos sociais. Diante disso, entende-se que o sujeito, em um contexto mais amplo, faz uso da língua, independente do meio em que vive, mesmo não sabendo escrever. Nesse caso, a fala é tomada como referência e meio de interação, permitindo-lhe agir no mundo e interagir com o outro. Mesmo sem

conhecer o sistema gráfico da escrita, para os linguistas, esse sujeito não é considerado iletrado. É visto como analfabeto, porém não como iletrado.

Considerando que a oralidade e a escrita pertencem a modalidades diferentes, embora muitos façam a relação de que se escreve da mesma forma que se fala, pode-se dizer que a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de falar em determinadas situações.

No processo de desenvolvimento da lectoescrita<sup>20</sup> é necessário compreender as relações existentes entre a fala e a escrita e conhecer seu sistema de regras. Durante muito tempo considerou-se nos estudos linguísticos uma visão dicotômica que separava a língua em blocos distintos: língua falada e língua escrita. “Essas dicotomias estanques separam língua e uso, reduzindo o ensino às regras gramaticais. Além disso, tal visão estabelece a escrita como o lugar da norma, e à fala, o lugar do erro” (MARCUSCHI, 2016, p. 28).

Marcuschi (2016) descreve algumas perspectivas que englobam a relação existente entre fala e escrita sob diferentes olhares, as quais descrevemos nos parágrafos que se seguem.

A primeira delas diz respeito às *Dicotomias estritas* que dividem a língua falada e a língua escrita em dois blocos e aparecem representadas na norma culta, de maneira que há uma separação estanque entre a língua e o uso. Essa perspectiva considera a fala como o ambiente do erro e do caos gramatical e a escrita, o lugar do bom uso da língua com palavras rebuscadas e gramaticalmente corretas. Nesse âmbito, a escrita tem um lugar de privilégio na sociedade. Vejamos, no quadro a seguir, como Marcuschi (2016) apresenta tais dicotomias.

Quadro 01 – Dicotomias estritas

<b>Fala</b>	<b>Versus</b>	<b>escrita</b>
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

**Fonte:** Marcuschi (2016, p. 27)

<sup>20</sup>Relativo à leitura e à escrita.

O autor expõe que ao observar o quadro anterior, percebe-se que há uma divisão que não contempla os diferentes usos da língua, pois da maneira como foi exposta, consideramos que a fala pode ser atribuída às características assinaladas da escrita e a escrita, às características da fala.

Outra perspectiva descrita é a *Visão culturalista*, que faz uma análise voltada aos aspectos cognitivos, antropológicos e sociais, com interesse de identificar mudanças nas sociedades em que se introduziu o sistema da escrita, investigando como essa modalidade contribui para a forma de organização e produção do conhecimento. Essa visão aborda a cultura oral a partir do pensamento concreto, raciocínio prático, atividade artesanal, cultivo da tradição e ritualismo, enquanto a cultura letrada é relacionada ao pensamento abstrato, ao raciocínio lógico, a uma atividade tecnológica, a inovação constante e a analiticidade.

Outra concepção apresentada é a *Perspectiva variacionista*, que enfatiza, no âmbito dos processos educacionais, o papel da fala e da escrita e suas possibilidades de variação, de acordo com a linguagem padrão e não padrão a ser trabalhada no ambiente escolar. Nessa perspectiva, fala e escrita apresentam língua padrão e variedades não padrão, língua culta e coloquial, normas padrão e normas não padrão. Nesse sentido, não há uma diferenciação ou uma “competição” entre fala e escrita, mas observações de características peculiares existentes em ambas. Não são feitas divisões dicotômicas ou caracterizações estanques, existe a preocupação com regularidades e variações.

Quadro 02 – Perspectiva Variacionista	
fala e escrita apresentam	
língua padrão	variedades não-padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não-padrão

**Fonte:** Marcuschi (2016, p. 31)

Ao observar o quadro acima, é válido ressaltar que não há demarcações claras entre cada modalidade, mas que uma pode permear a outra. Bortoni-Ricardo (2004) demonstra essas informações a partir de três contínuos que abordamos no tópico 3.1.1.

Por fim, mas não menos relevante, temos a *Perspectiva sociointeracionista*, que trata das relações entre fala e escrita de maneira dialógica, preocupando-se

com o processo de produção de sentido na interação face a face e/ ou na interação entre leitor e texto escrito, considerando sempre as situações reais de uso.

A perspectiva adotada por Marcuschi (2016) para desenvolver suas pesquisas é esta última: a sociointeracionista. No entanto, nesta pesquisa, adotamos a perspectiva variacionista, já que engloba a heterogeneidade linguística a partir dos usos na oralidade para, então, refletirmos acerca das reais influências na modalidade escrita. A respeito dessas influências, discorreremos no tópico adjacente.

### 3.1.1 A oralidade pode influenciar a modalidade escrita?

A resposta para esse questionamento é afirmativa, considerando que a criança, ao iniciar o processo de alfabetização, ancora sua escrita nos sons produzidos; que mesmo após ciclos de estudo, o aluno não consegue distinguir a utilização da escrita como uma modalidade diferente da fala; e que as variedades linguísticas ocorrem tanto devido a fatores inerentes ao próprio usuário quanto aos dados relativos à situação de comunicação em que ele se encontra.

Assim, há variáveis próprias do falante, que são sua origem geográfica e sua classe social. Outros dados, porém, são típicos dos diversos contextos de comunicação em que o usuário se integra durante o seu dia. Esses são chamados de registros ou níveis de fala (PRETI, 1977) e se configuram pelo maior ou menor grau de formalidade ou informalidade.

Preti (1977) considera que o fenômeno linguístico mesmo possuindo um caráter conservador não é, como se sabe, estático. Segundo o autor, há duas forças que agem ao mesmo tempo sobre a língua: a) uma força diversificadora impulsionada pelas falhas individuais e b) uma força disciplinadora responsável pela nivelção dos hábitos linguísticos. Para que se estabeleça o equilíbrio entre essas duas forças é necessário que sejam feitas concessões, por isso o indivíduo abre mão da criatividade a favor de sua inserção nos grupos sociais e a comunidade linguística também acaba por aceitar determinados hábitos linguísticos originais em favor da maior eficácia comunicativa.

Compreendemos essas duas forças descritas pelo autor como um contínuo de monitoração estilística, abordado por Bortoni-Ricardo (2004; 2005), no qual o interlocutor controla, conscientemente, a fala e/ou a escrita. Preti (1977) argumenta que tais forças se relacionam aos níveis de fala. Esses níveis de fala nomeados

como *formal* (predomínio de linguagem culta, comportamento linguístico mais refletido, mais tenso, vocabulário técnico); *comum* (encontra-se num registro intermediário hipotético de integração entre os dois recebendo contribuição de ambos); *coloquial* (menor formalidade, predomínio da linguagem popular, comportamento linguístico mais distenso, gíria, linguagem afetiva, expressões obscenas) são relacionados aos usos dos diferentes dialetos sociais por um mesmo falante em situações diversas.

Compreendemos, então, que há níveis de fala que carecem de mais monitoramento ou não, de acordo com a situação comunicativa. Se isso acontece na fala, o texto escrito pelo aluno também deveria ter essa característica no que concerne à adequação da escrita.

Numa visão semelhante à de Preti, Bortoni-Ricardo ressalta que:

A escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal [...] O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações (2005, p. 24-25).

Preti (1977) faz uma caracterização das variedades linguísticas e as distribui em dois grupos: a) **Variedades geográficas ou diatópicas**: são responsáveis pelos regionalismos provenientes de dialetos e falares locais. Essas variedades são limitadas pela força de uma língua padrão que age no sentido de uniformizar diferenças regionais. As variedades geográficas levam a oposição entre linguagem urbana e linguagem rural. Segundo o autor, a primeira aproxima-se mais da língua padrão em decorrência da influência que sofre da escola, dos meios de comunicação de massa e da literatura, por exemplo. Já a linguagem rural tende a desaparecer no contato com a civilização urbana. b) **Variedades socioculturais ou diastráticas**: essas variantes são designadas “dialetos sociais” que estão interligadas a fatores relativos ao falante e/ou à situação, como descrevemos abaixo:

- i. As *variedades relacionadas ao falante* incluem: a idade (que engloba a linguagem adulta e a linguagem infantil); o sexo (com a oposição entre a linguagem do homem e a linguagem da mulher, sendo que essa oposição tem-se enfraquecido na medida em que os meios de comunicação de massa e as transformações de ordem social têm contribuído para que haja um nivelamento entre essas linguagens); a



Nessa ilustração, percebemos claramente que não há delimitação entre os polos, mas que em um dado momento as variedades rurais isoladas podem se encontrar e se deixar influenciar pelas variedades urbanas padronizadas, de modo que não seja um conflito, mas uma mudança ou adaptação. É válido salientar que, atualmente, não se faz necessário sair do meio rural para que essa mudança ocorra, considerando que o contato com ambiente escolar e o avanço tecnológico através da mídia e da internet podem estreitar diminuir o espaço entre os extremos dos polos.

No contínuo de urbanização, situamos os falantes de acordo com sua organização social e, no contínuo de oralidade-letramento, são dispostos os eventos de comunicação.

#### Imagem 07 – Contínuo de Oralidade e Letramento



**Fonte:** Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Como no contínuo de urbanização, aqui também não há fronteiras rígidas entre os eventos de oralidade e letramento. Esse contínuo, por sua vez, diz respeito aos eventos de comunicação mediados pela língua escrita em um polo e, em outro, os eventos de oralidade, nos quais não há influência direta da língua escrita.

Por fim, o terceiro e último contínuo apresentado por Bortoni-Ricardo (2004) é o de monitoração estilística, no qual situamos desde as interações espontâneas do falante, realizadas com pouca preocupação quanto à forma da língua, até as que são previamente planejadas e que, portanto, exigem muita atenção e monitoramento nos usos linguísticos. Esquemáticamente temos:

#### Imagem 08 – Contínuo de Monitoração Estilística



**Fonte:** Bortoni-Ricardo (2004, p. 62)

Nos contextos de mais monitoração estilística, o falante pode estar movido por três fatores específicos, quais sejam: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Para Bortoni-Ricardo (2004), um mesmo interlocutor pode optar por um estilo mais monitorado em detrimento de um menos monitorado, em função do alinhamento que assume em relação ao tópico da conversa e ao próprio interlocutor.

O estilo mais monitorado corresponde àquele no qual o interlocutor adequa sua fala e/ou sua escrita à situação, realizando, na maioria das vezes, o uso da norma padrão, porém, mesmo reconhecendo situações formais às vezes faltam os recursos comunicativos mais adequados, enquanto o menos monitorado está relacionado ao uso da língua na forma coloquial, rotineira. É fato que os nativos se comunicam em sua língua materna, mas cabe à escola desenvolver mecanismos que ampliem a competência linguística para que o indivíduo se adapte às situações mais formais.

Salientamos que no tocante a esta pesquisa, no contínuo de urbanização, os alunos estão situados no meio urbano, visto que a escola atende às comunidades urbanas e rurais do município; no contínuo de oralidade-letramento, os eventos de comunicação abordaram ambas as modalidades e, para a produção textual, foi solicitada uma maior monitoração estilística.

Sobre a norma padrão e o estudo relacionado à ortografia, pertinentes aos contínuos mais monitorados, Bortoni-Ricardo (2005, p. 25-26) ressalta que:

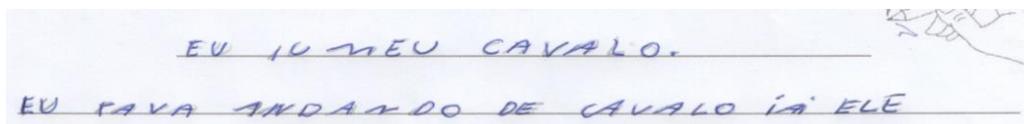
A linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.

Com isso, faz-se necessário, sim, trabalhar a ortografia e a norma culta nas aulas de língua portuguesa, de modo que possibilite ao aluno o uso, de maneira mais eficaz, em situações que requeiram um maior monitoramento ou uma maior formalidade, respeitando as variações pertinentes às diferentes situações comunicativas.

Por essas variações estarem assiduamente presentes na fala é que se tornam ainda mais suscetíveis de serem transcritas para textos nos quais a norma

padrão seja a exigida, visto que muitos alunos pensam a escrita como representação da fala, como podemos observar no recorte retirado do *corpus* deste trabalho e apresentado em seguida.

## RECORTE 2



Aluno L.S. 6º ano F

<p><i>“Eu <b>iu</b> meu cavalo. Eu tava andando de cavalo <b>iai</b> ele [...]”</i></p>
<p><i>“EU E O MEU CAVALO EU ESTAVA ANDANDO DE CAVALO E ELE [...]”</i></p>

Nesse trecho, o estudante realiza uma escrita ancorada na fala, pois as letras I/U representam o som que é pronunciado ao invés das letras e/o. O vocábulo “tava” mostra uma variante de “estava” que foi escrito dessa forma por, justamente, reproduzir na escrita a maneira como se fala. Esses fenômenos encontram-se exemplificados nos apêndices 6 e 7.

*A priori*, a fala é considerada mais fácil por ser usada no cotidiano, por ter um processo de desenvolvimento natural quando a criança está inserida em ambientes em que haja a comunicação em sua língua materna e por permitir o uso de variações, deixando, muitas vezes, suas marcas em textos escritos. Esses textos, por sua vez, são considerados mais complexos pelo fato de que a escrita pode ser um aspecto de unificação linguística, visto que a grande variação encontrada na modalidade falada é atenuada na escrita para que haja uma melhor compreensão.

No contexto da escrita, há, na maioria das vezes, um distanciamento entre o escritor e o leitor que, por sua vez, ocupam tempo e espaço diferentes, mesmo assim, podemos dizer que a interação permanece, a fim de que o propósito comunicativo seja alcançado. Nesse âmbito, há a possibilidade de planejar, corrigir e apresentar o resultado pronto, fazendo com que o leitor não tenha acesso nem controle sobre o mecanismo de preparação do texto.

Kato (1985) mostra que a escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, mas há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido às diferenças temporais, sociais e individuais. Sob essa visão, pode-se aduzir que a escrita tem uma forma canônica e muito mais convencionalizada do que a fala, porém, em muitos casos, ou melhor, em muitos textos escritos encontram-se “pegadas”<sup>21</sup> da fala a fim de persuadir o leitor, torná-lo participante ativo da mensagem em seu papel de receptor.

Essas “pegadas” citadas pela autora são descritas como marcadores conversacionais, tais como: *né, daí, aí, já, então, certo*, para que haja uma confirmação daquilo que foi dito ou para simplesmente tornar a interlocução mais participativa. Porém, nos aspectos formais, tanto na oralidade quanto na escrita, de acordo com o gênero e a finalidade em foco, não é aceita pelos gramáticos a presença de tais recursos. Urbano elucida que:

Esses elementos, típicos da fala, são de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomatidade e significação discursivo-interacional. Mas não integram propriamente o conteúdo cognitivo do texto. São, na realidade, elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção (1999, p. 85).

De acordo com o autor, cada modalidade apresenta suas particularidades. Na oralidade, uma delas é referente aos marcadores conversacionais, que estão presentes frequentemente e são estrategicamente usados para validação do grau de atenção e participação do interlocutor, mas que, na escrita, são descartáveis pelo fato de que a situação de produção não é presencial nem necessita de uma confirmação ou refutação efetiva do interlocutor. No entanto, na escrita dos alunos, esses marcadores conversacionais também estão muito presentes, corroborando, assim, a hipótese de que muitos transferem para a produção escrita, marcas da oralidade. Podemos comprovar essa afirmação observando o recorte apresentado.

---

<sup>21</sup>Termo utilizado por Kato (1985) para se referir aos marcadores conversacionais que têm a finalidade de instigar a participação do interlocutor durante a situação comunicativa.

## RECORTE 3

ai eu e minha tia pegamos a minha bicicleta fomos encher o pineu ai minha tia subiu na bicicleta com o pineu seco e ai ela

Aluno A.M. 6° ano D

[...]“**ai** eu e minha tia pegamos a minha bicicleta fomos encher o pineu **ai** minha tia subiu na bicicleta com o pineu seco e **ai** ela [...]”

[...] “EU E MINHA TIA PEGAMOS A MINHA BICICLETA E FOMOS ENCHER O PINEU. MINHA TIA SUBIU NA BICICLETA COM O PINEU SECO E ELA [...]”

No recorte exibido, podemos visualizar a recorrente presença do marcador “ai” que frequentemente consiste na substituição de conectivos. Esse marcador é bastante utilizado nas produções orais não monitoradas, no entanto, no texto escrito demanda substituições.

Compreender os “erros” na escrita dos alunos e os aspectos influenciadores é de grande relevância para que o professor possa intervir de maneira positiva no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, discorreremos no próximo tópico.

### 3.1.2 As Categorias de Erros: da Oralidade para a Escrita

A linguística tem uma significativa contribuição no que se refere à diagnose de erros, a qual permite uma maior compreensão acerca dos que são sistemáticos e previsíveis na língua materna, considerando os estudos fonéticos e fonológicos. É válido esclarecer que enquanto a fonética se preocupa, de modo geral, com a descrição dos sons da fala, a fonologia, embora relacionada à fonética, vai tratar do valor funcional que os sons (fonemas) têm na língua. A respeito dessa distinção, Callou e Leite estabelecem que:

Enquanto a Fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, a Fonologia irá estudar os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado. Assim, à Fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. À Fonologia cabe estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, que se vinculam às diferenças de significação, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases. (2005, p. 11)

Massini-Cagliari e Cagliari (2012) corroboram a ideia anterior ao afirmar que a Fonética é descritiva e a Fonologia uma ciência explicativa, ao passo que a primeira se baseia na percepção dos sons da fala; a segunda busca o valor desses sons - a função linguística.

No âmbito da Sociolinguística<sup>22</sup> a ideia de erro na fala da língua materna é descartada, pois:

Tudo aquilo que na sociedade é visto como erro na fala das pessoas, na visão da sociolinguística é tido como uma inadequação, ou seja, um evento ou um ato de fala que não atende às expectativas dos ouvintes em razão dos papéis sociais de um e de outro (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 48).

O que pressupõe ser erro, na fala, para a sociedade, seria, então, uma discordância durante o processo de interação entre falante e ouvinte no que se refere ao contexto no qual ocorre por não haver uma norma única, mas várias. No que concerne à escrita, o erro é um descumprimento à normatização da língua que não cogita a variação.

Cagliari (1990) apresenta uma análise dos “erros” ortográficos em produções de textos de alunos da alfabetização com base nas seguintes categorias: Transcrição fonética (escreve u em vez de o: tudo (tudo)); Uso indevido de letras (escreve susego/sossego); Hipercorreção (jogol/jogou); Modificação da estrutura segmental das palavras (troca de letras – anigo/amigo); Supressão e acréscimo de letras – (mação/macaco); Juntura intervocabular e segmentação (eucazeicoéla/eu casei com ela) e a fundou (afundou); Forma morfológica diferente (adepois –

---

<sup>22</sup>A sociolinguística, ramo pertencente à linguística, tem como principal foco a língua, a cultura e a sociedade e defende a ideia de que é no meio social que a interação acontece e, por consequência, as falas fluem. Esse ramo de estudo pesquisa segmentos sociais que constroem e caracterizam a realidade e/ou o futuro linguístico de um povo. Nesse sentido, tem como propósito procurar compreender os fatores de variação e também a mudança linguística, analisando e divulgando as características da linguagem, da cultura e da sociedade pesquisada.

depois); Forma estranha de traçar as letras (quando se confunde na escrita cursiva da criança, ela escreve sabe, mas o professor não entende se foi um b ou v como em save>sabe); Uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos (voce>você); Sinais de pontuação (era-uma-vez – usam sinais para isolar palavras); Problemas sintáticos como os de concordância e de regência

Para o referido autor, os alunos que falam diferente como “craro e pratu, nós vai”, mas tem que escrever “claro, prato e nós vamos” terão mais dificuldades na alfabetização e serão prejudicados pela reprovação. Tomando como base esse pensamento, defendemos que os professores devem ter uma compreensão científico-linguística da linguagem para não se apoiarem em velhas tradições de ensino e, assim, contribuir para estigmatização das diferenças existentes.

É relevante que o aluno amplie suas competências linguísticas usando a fala e a escrita nos diferentes contextos e nas diversas situações de uso de maneira satisfatória e, para isso, se faz necessário promover um processo de ensino-aprendizagem que não seja relapso à grande contribuição dada pela fonética e pela fonologia. Nesse sentido, Cagliari (1990) enfatiza que o ensino deve ser programado ao longo de todos os anos escolares, cabendo ao professor, por meio de técnicas fonológicas, propor atividades que motivem os alunos, ensinando-lhes como os fatos da língua operam: as noções de valor linguístico, de oposição, de variação, de sistema etc., pois, sem uma adequada abordagem fonológica em sala, torna-se impossível aos alunos compreenderem muitos dos fatos linguístico-gramaticais.

O professor, de posse de conhecimentos fonológicos, pode não só planejar atividades para seus alunos, mostrando como funcionam a fala e a escrita, como permite compreender melhor o que de fato ocorre nos problemas que surgem tanto na fala quanto na escrita dos alunos; e, a partir disso, propor atividades que contribuam para que os alunos possam entender melhor o funcionamento da língua e as relações que podem ser estabelecidas entre fala e escrita.

No entanto, as propostas apresentadas analisam os mais variados tipos de desvios ortográficos e, como é de nosso interesse analisar o “erro” a partir das implicações da fala na escrita, consideramos mais pertinente à proposta desta pesquisa, o Modelo de análise e diagnose de erros no ensino de Língua Materna (LM), desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2005), que nos permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas

cruciais de incidência, o qual aponta quatro categorias de erros divididas em dois grupos, como podemos visualizar na tabela abaixo.

Quadro 03 – Modelo de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna de Bortoni-Ricardo (2005)

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

**Fonte:** Bortoni-Ricardo (2005, p. 54).

No entanto, para melhor sistematização da nossa análise e compreensão do leitor, reorganizamos o quadro anterior e enumeramos diferentemente, explicitando com os algarismos 1 e 2 as categorias macro que correspondem aos erros decorrentes da arbitrariedade da escrita e os que são relacionados à transposição dos hábitos da fala para a escrita. Os algarismos I, II e III descrevem a categoria 2 e correspondem à subcategorias.

Quadro 04 – Sistematização do modelo de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna a partir de Bortoni-Ricardo (2005)

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2. Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.	I. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.
	II. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.
	III. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

**Fonte:** Oliveira, 2020.

No quadro anterior, reorganizado por mim tomando como base o quadro de Bertoni-Ricardo, a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz

respeito à questão ortográfica; nesse tipo de erro, se encaixam os que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita, provocados pelas pluralidades de representações nas relações entre fonema e letra, ou seja, um fonema pode ser representado por mais de uma letra e há letras que representam dois fonemas. Um exemplo dessa ocorrência seria a troca de letras com semelhança fonética, como em casa/caza. As diferenças ortográficas do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado “ão”, quando é tônico; e “am”, quando é átono, também estão ligados a essa categoria.

A outra, que apresenta subcategorias, é decorrente da transposição dos hábitos da fala para a escrita e suas subcategorias se distinguem entre si.

A subcategoria I é caracterizada pela interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, ou seja, esses fenômenos fazem parte da cadeia sonora da fala de qualquer indivíduo falante do português. Foram os seguintes erros classificados por Bortoni-Ricardo (2005, p. 55-56):

- a) Vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes, grafados com um único vocábulo formal. Exemplo: uque, levalo, janotei;
- b) Crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte. Exemplo: a tenção;
- c) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica;
- d) Nasalização do ditongo em “muito” por assimilação progressiva.

Para descrição das próximas subcategorias é importante explicitar a existência de traços graduais e descontínuos. Os primeiros constituem um conjunto de usos linguísticos que se fazem presentes no repertório de todos ou quase todos os falantes, independentemente do grupo social a que pertencem, podendo variar apenas a frequência com que ocorrem e a maneira como são produzidos nos diversos estilos ou registros, ao passo que os traços descontínuos caracterizam usos mais específicos a determinadas variedades, sujeitando-se à forte estigmatização social e marcando, geralmente, o repertório de grupos de raízes rurais ou falantes de pouco ou nenhuma escolaridade.

A subcategoria II corresponde à influência de regras fonológicas variáveis graduais e estão numa estratificação contínua. Tais regras permeiam o repertório de quase todos os brasileiros; não sendo, portanto, estigmatizadas. Nessa categoria, Bortoni-Ricardo (2005, p. 56) engloba:

- a) Despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal). Exemplo: olhar>>oliar;
- b) Monotongação de ditongos decrescentes. Exemplo: beira>> bera; outro>> otru;
- c) Desnasalização das vogais átonas finais. Exemplo: homem>> homi;
- d) Assimilação e degeminação do /nd/:/nd >>nn>>n/;
- e) Queda do /r/ final nas formas verbais.

Aparecem ainda, nessa categoria, os erros decorrentes da interferência de regras que modificam ou suprimem morfemas flexionais, levando a alterações nas regras de concordância<sup>23</sup>. No entanto, a referida autora esclarece que nem todos os casos de simplificação de concordância são graduais, relacionando ao princípio da saliência fônica. Considera como “traços graduais a presença de pouca saliência fônica (ano/anos) e traços descontínuos quando há grande saliência e tende a sofrer maior estigmatização (todo familiar/todos os familiares)” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56-57).

A subcategoria III, que está relacionada à interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, se distingue da anterior pelo fato de os traços descontínuos estarem presentes em algumas regiões mais isoladas e são passíveis de uma avaliação negativa, estigmatizada. Nela, Bortoni-Ricardo (2005, p. 57-58) relaciona:

- a) Semivocalização do /lh/. Exemplo: velho>>véio
- b) Epítese do /i/ após sílaba final travada. Exemplo: paz>>pazi;
- c) Troca do /r/ pelo /l/. Exemplo: sirva>>silva
- d) Monotongação do ditongo nasal em “muito”>> muntu
- e) Supressão do ditongo crescente em sílaba final. Ocorrem dois casos, com ditongo oral e nasal, respectivamente. Exemplo: veio>>vei/ Padrinho>>padr~iu>>padrim
- f) Simplificação dos grupos consonantais no afixo de sílaba com a supressão da segunda consoante. Exemplo: dentro>>dentu.
- g) Metátese em “satisfeito”.

Como explicitado anteriormente, nessa categoria, há ainda as regras descontínuas que se interseccionam com a morfossintaxe, modificando os padrões de concordância. A autora utiliza o termo “erros” para os desvios da norma. Segundo Bortoni-Ricardo (2006), a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral; entretanto, “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se

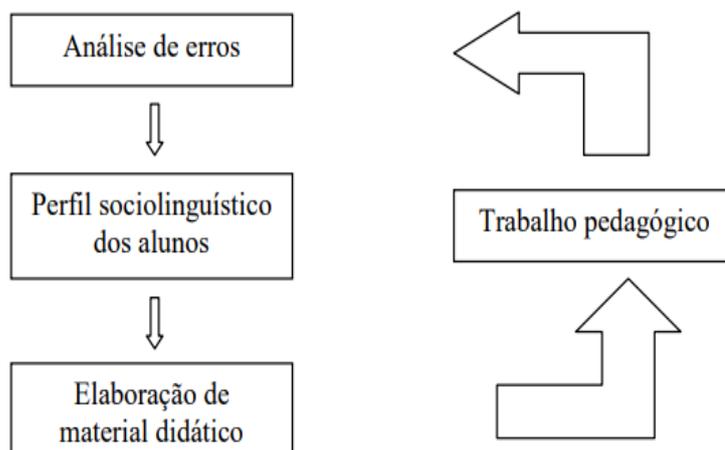
---

<sup>23</sup>Na presente pesquisa, não direcionamos o estudo para os aspectos relacionados à concordância verbal ou nominal.

reveste garante sua funcionalidade” (2006, p. 273). Para a oralidade, não se considera a noção de “erro” porque as variantes constituem maneiras diferentes de dizer o que se pretende. Na modalidade escrita, o erro é visto de outra maneira, uma vez que deve obedecer a uma convenção, uma norma ortográfica.

Considerando a palavra *erro* relacionada a desvios de escrita veiculados à norma-padrão, observamos o diagrama que relaciona o processo pelo qual se dá a identificação deles e a direção em que o professor deve seguir. Ele evidencia que se deve partir da investigação e análise dos erros produzidos, do conhecimento prévio sobre o estudante para elaboração de material didático, planos de aula, sequências didáticas abordando os conteúdos previstos, mas de forma significativa, direcionando o trabalho pedagógico para a reflexão de análises. Nesse sentido, o professor pode partir das fragilidades que o aluno mostra. Observemos o diagrama a seguir.

Imagem 09 – Diagrama do Processo de Análise e Diagnose de Erros



**Fonte:** Bortoni-Ricardo (2005, p. 59)

A realidade brasileira engloba uma população cuja cultura linguística é, na maioria das vezes, oral e que não tem acesso ao padrão da língua escrita, tendo em vista que existe ainda um grande número de analfabetos, analfabetos funcionais em que a precariedade da instrução escolar impede o acesso. A análise dessa realidade se faz necessária para repensar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, através de um trabalho pedagógico que parta da reflexão sobre a oralidade dos alunos e contribua para a produção de materiais adequados que atendam a essa clientela, que tem direito de acesso à língua padrão, como mais uma variedade a ser usada, quando assim se fizer pertinente.

Bortoni-Ricardo (2005) ainda comenta o papel do professor na tarefa de corrigir os alunos na modalidade escrita e explicita que considerar uma transgressão à ortografia como um erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.

No que se refere ao trabalho do professor com os erros produzidos pelos alunos, teceremos discussões na próxima subseção.

### **3.2 Reflexões sobre os saberes e práticas docentes**

Nesta seção, enfatizamos a perspectiva de que as práticas pedagógicas mantêm constante diálogo com os saberes teóricos e apresentam forte relevância para o trabalho desenvolvido em sala de aula, com isso, tanto a teoria quanto a prática devem ser valorizadas no âmbito do desenvolvimento profissional docente.

Mesmo com uma formação inicial de excelente qualidade, o professor compreende, na experiência em sala de aula, na troca de saberes com os colegas e nas formações continuadas, a consolidação da profissão e renovação do pressuposto de que o conhecimento nunca é suficiente, é necessário pesquisar e se atualizar sempre em busca de mecanismos que contribuam para o exercício profissional mais eficaz e produtivo.

Com isso, se faz necessária uma reavaliação constante dos conceitos e práticas já engendradas. A esse respeito, tratamos na subseção seguinte.

#### **3.2.1 O olhar do professor de Língua Portuguesa sobre o erro na escrita dos alunos**

Antes de iniciar o ano letivo com os alunos é necessário que a gestão escolar faça a distribuição da carga horária dos professores com as disciplinas e turmas que irão lecionar. É fato que muitos professores se esquivam de assumir turmas que estão iniciando o ciclo do EF - Anos Finais, nesse caso, as turmas do 6º ano. Uns alegam não ter habilidades com crianças, outros dizem que o comportamento desses alunos atrapalha muito o trabalho do professor e alguns indicam que são alunos imaturos que ainda não sabem muita coisa.

Há sempre a expectativa que estudantes ao iniciarem no 6º ano do EF tenham consolidadas as habilidades e competências de aprendizagem referentes ao EF - Anos Iniciais, no entanto, essa não é uma expectativa que condiz com a realidade da escola na qual realizamos a pesquisa. Nela, alguns alunos do 6º ano revelaram estar em um nível de escrita aquém do esperado.

Nós, professores de LP, em nossa formação inicial, não recebemos instruções para lidar com o desempenho de alunos que estejam no início do nível alfabético, porém precisamos criar mecanismos e didáticas que enquadrem esses alunos nas aulas e proporcionem seu desenvolvimento. Assinalar o erro, mas não investigar por que esse aluno o comete e de onde vem esse equívoco; exigir da direção a promoção de aulas de reforço são ações rotineiras, mas não se configuram como soluções absolutas. Acreditamos que a elaboração de materiais didáticos específicos pode ser utilizada como um trabalho direcionado na busca de uma metodologia diferenciada de ensino com vistas à redução das recorrências dos erros na escrita dos alunos.

Bortoni-Ricardo (2005) faz referência aos erros corroborando a ideia de que é indispensável que o professor faça um levantamento dos erros e dificuldades de seus alunos para poder realizar um trabalho mais direcionado em sala de aula.

Ao realizar as produções textuais e perceber como está a escrita dos alunos é comum ouvirmos frases que culpam o professor anterior e/ou que afirmam não haver nada a fazer. No entanto, acreditamos que se o aluno está em sua turma é preciso realizar atividades que proporcionem seu desenvolvimento.

É preciso lembrar (e reafirmar) que o erro do aluno deve ser observado e usado apenas com a intenção de produzir um trabalho mais direcionado, não devendo e não podendo ser utilizado como forma de preconceito ou desvalorização desse aluno. Bagno (2001) afirma que o professor jamais pode usar o erro para denegrir, diminuir ou constranger o aluno na sala de aula ou em qualquer outro ambiente.

Salientamos que o professor necessita adquirir uma nova visão dos erros que encontra na escrita de seus alunos, pois é a partir desse conhecimento que se tornará possível realizar um trabalho mais direcionado, que reflita sobre as causas e proporcione soluções práticas para suas recorrências, fazendo com que o aluno melhore a escrita.



é baseada nos aspectos sonoros e o trabalho deve ser reflexivo a ponto de o estudante conseguir estabelecer a distinção entre ambas as modalidades, progredindo para assimilação do sistema ortográfico e suas respectivas regras.

É relevante reconhecer o nível de escrita dos alunos para estabelecer objetivos pertinentes às aulas de Língua Portuguesa, trabalhando os conteúdos a partir do nível no qual se encontram e avançando paulatinamente, até porque os professores entendem que há uma lacuna na escrita dos alunos, mas sentem dificuldades<sup>26</sup> em realizar um trabalho que dê continuidade ao processo que não foi completado no devido ciclo, como podemos perceber nas respostas abaixo.

#### RECORTE 4

5-Os alunos de sua turma estão alfabetizados ou há necessidade de continuar o processo de alfabetização?

há necessidade de continuar o processo de alfabetização.

Prof. L. S.

#### RECORTE 5

5-Os alunos de sua turma estão alfabetizados ou há necessidade de continuar o processo de alfabetização?

Alguns ainda possuem dificuldade em ler e escrever, acredito que apenas um reforço seria suficiente.

Prof. J. H.

Questionamos também se os alunos reproduzem a oralidade na escrita e como o professor realiza as correções ou direciona seu trabalho a respeito desse aspecto. Algumas respostas<sup>27</sup> estão listadas abaixo.

<sup>26</sup>Essas dificuldades podem estar relacionadas ao fato de não haver no currículo da formação inicial uma disciplina que aborde o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

<sup>27</sup>Apresentamos aqui apenas alguns recortes como exemplo das repostas mais recorrentes.

## RECORTE 6

7-Seus alunos costumam utilizar, na escrita, as marcas da oralidade? De que maneira você trabalha este aspecto da escrita deles?

Sim, busco sempre, após a correção, esclarecer a diferença entre os ideais!

9. Como é realizada a correção dos desvios cometidos pelos alunos?

Sublinho ou circulo determinada palavra, e depois apresento na sala as palavras, os erros mais frequentes, explicando a turma a forma correta da escrita.

- Formação

Prof. R. S.

## RECORTE 7

7-Seus alunos costumam utilizar, na escrita, as marcas da oralidade? De que maneira você trabalha este aspecto da escrita deles?

Sim, os alunos sempre escrevem da forma que falam. Aponto a forma certa da escrita.

9. Como é realizada a correção dos desvios cometidos pelos alunos?

Faço a leitura minuciosa apontando os erros e levo para que os alunos façam a reescrita.

Prof. L. Y.

## RECORTE 8

7-Seus alunos costumam utilizar, na escrita, as marcas da oralidade? De que maneira você trabalha este aspecto da escrita deles?

Alguns usam sim. Tento mostrar para eles que nas produções escritas não é adequado, mas na fala é permitido.

9. Como é realizada a correção dos desvios cometidos pelos alunos?

procuro pedir que analise a diferença entre o que ele escreveu e a minha correção e depois disso faço a reescrita do texto em seguida trabalho os ~~erros~~ desvios mais comuns com toda a turma.

- Formação

Prof. J. H.

Ao analisar as contribuições dos professores, notamos que mesmo reconhecendo os erros de escrita, cada um tem a sua forma de lidar com eles. Uns apontam, outros circulam, mas alguns fazem mais que isso: proporcionam uma reflexão mais ampla a partir das modalidades, o que é adequado ou não a cada uma delas, proporcionando a reescrita e o trabalho com os desvios mais recorrentes. Bortoni-Ricardo (2008) destaca que muitos vocábulos, apesar de perfeitamente adequados à comunicação oral e espontânea, não são adequados ao discurso mais formal em sala de aula nem na modalidade de escrita monitorada. No entanto, nenhum citou os aspectos lúdicos como didática.

Pudemos perceber que a prática de correção segue uma metodologia comum a muitos professores e que, muitas vezes, não surte o resultado esperado, fazendo com que haja frustração de ambas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e a resistência à escrita, visto que o texto retorna ao aluno com muitas marcações e poucas reflexões.

Antunes (2003, p. 161), nesse aspecto, destaca que, “a simples caça ao erro apenas mostra que não se conseguiu fazer nada, o professor deve saber lidar com ele, saber interpretá-lo é que vai levar ao progresso. O erro do aluno serve para mostrar onde o professor está errando”.

Os erros mostram um caminho a ser trilhado para um trabalho de reconstrução da escrita desses alunos; para tanto, em primeiro lugar, é absolutamente necessário que o professor esteja atento a eles, esteja disposto a ajudar o aluno a melhorar. Com isso, as trocas de experiências, o aprofundamento teórico e as sugestões diferenciadas de trabalho em momentos de formação continuada podem contribuir para práxis. Sobre isso, discorreremos a seguir.

### 3.2.2 A relevância da formação continuada para a prática do professor de Língua Portuguesa

A formação inicial dos professores consiste no período de quatro anos em que participa de um curso de licenciatura. No entanto, na maioria das vezes, o estudante não se forma um profissional proficiente que consegue articular teoria e prática de maneira exitosa. Ou seja, nem sempre é suficiente para nos subsidiar com os conhecimentos necessários para atuar produtivamente diante da diversidade de problemas com os quais nos deparamos, pois, ao adentrar na sala de aula, no

ensino fundamental ou médio, surgem situações para as quais “não fomos preparados”, afinal, as reais dificuldades dos estudantes nos são reveladas durante a nossa prática docente. Além disso, com o passar do tempo, colocamo-nos à margem das novas teorias e práticas que poderiam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Nóvoa (2017) aborda a formação inicial de professores e relata que parece haver um fosso entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, ou seja, entre a universidade e a escola.

Para minimizar essas lacunas surgem as formações continuadas que têm muito a oferecer nesse processo, porque ajudam o professor a visitar teorias e compreendê-las melhor a fim de ampliar a prática e auxiliar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações. Além disso, a formação continuada ajuda o docente a se tornar cada vez mais capaz de se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional, contornando as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula.

Em seu artigo sobre a formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica, Lima e Moura (2018, p. 245) afirmam que:

A formação continuada representa um processo que favorece o sucessivo desenvolvimento profissional do professor em uma interligação entre sua formação inicial, correspondente as vivências de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que se configuram como decorrentes de um processo que se realiza durante o exercício da profissão.

De acordo com as autoras, a formação inicial não esgota em si mesma, visto que contempla principalmente teorias que são a base para o conhecimento profissional, mas que os professores em formação ainda não relacionam ao exercício prático. Já a formação continuada complementa essa ideia ao englobar um pressuposto de ação-reflexão-ação no qual se parte da experiência pedagógica para uma reflexão crítica sobre ela a fim de modificá-la, visando os aspectos positivos que podem ser inseridos. “É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Na 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação explicitam, sobre o uso de metodologias, que:

Entre as diferentes atividades que constituem uso de metodologias ativas estão a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores, entre outras atividades. O uso e o manuseio de dados e demais materiais referentes à prática docente também é relevante para desenvolver competências investigativas do professor, que deve ser considerado para além de um mero transmissor de conteúdos, mas de conhecedor e pesquisador da própria prática (BRASIL, 2019a, p. 35).

Nesse sentido, as diretrizes apontam, no âmbito da formação continuada, para uma metodologia na qual a base não seja somente teórica, pautada em conceitos e componentes curriculares, mas uma metodologia que aborde como ensinar esses conteúdos em seu contexto de atuação, possibilitando que o docente aprenda a desenvolver estratégias variadas para atingir os objetivos, isto é, seja participante no processo, não apenas receptor de informações.

Para essa pesquisa, evidenciamos a ideia de FC a partir da abordagem de Duarte (2017) que indica como um processo constante de aperfeiçoamento dos saberes é necessário à atividade dos educadores. Tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos. Não deve, portanto, ser reduzida a compensações de fragilidades da formação inicial, mas consideramos que o conhecimento adquirido inicialmente se modifica, se amplia e se reelabora a partir da atividade profissional, do contato e compartilhamento de experiências e informações e da participação de formações.

Bortone e Martins (2008, p. 17) esclarecem que as atividades de formação continuada permitem “a troca de papéis, de experiências, de informações que possibilitem reflexões sobre ‘novas’ realidades [...] ‘novas abordagens’ no processo de ensino de língua materna”. Com isso, mais do que nunca, o professor deve se manter atualizado e bem informado não apenas em relação aos fatos e acontecimentos, mas, principalmente, em relação à ampliação das práticas pedagógicas e das teorias que permeiam as novas tendências educacionais. Nesse sentido, a formação continuada tem muito a auxiliar, uma vez que permite adir conhecimento que propicie transformação e impacto no contexto de ensino-aprendizagem, isso porque ela favorece a ressignificação das práticas pedagógicas.

A Proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica indica que as ações destinadas à formação continuada, promotoras do desenvolvimento profissional que resultam em qualidade do processo de aprendizagem dos educandos podem ocorrer em três planos, dentre eles, no

ambiente interno das próprias escolas, visto que essas instituições são também campos de capacitação dos professores e demais profissionais, por meio de variadas atividades pedagógicas como reuniões, seminários, planejamento conjunto de aulas e atividades, projetos interdisciplinares entre outras ações.

Diante do exposto, a formação continuada pode acontecer na instituição de trabalho através de diferentes propostas, dessa forma, facilita o acesso do professor aos cursos e proporciona um direcionamento aos fatores que influenciam negativamente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, assim, um direcionamento realizado na instituição escolar e por meio do compartilhamento de informações e experiências, a formação continuada pode ocorrer.

Em seguida, reproduzimos os critérios que norteiam os aspectos que devem ser contemplados durante o planejamento da formação continuada que têm um respaldo nas competências e habilidades normatizadas pela BNCC. Como é um documento atual, os sistemas de ensino estão se adaptando aos poucos às propostas indicadas.

Critérios da formação continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC (2019c):

1. A formação continuada não deve ser um evento único ou isolado;
2. A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao referencial curricular ou à BNCC, que indicam ao professor o como fazer e o aproximam da prática;
3. A formação continuada deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento/habilidades e em procedimentos e práticas pedagógicas;
4. A formação continuada deve proporcionar ao professor desenvolver as competências gerais por meio da vivência profissional;
5. A formação continuada deve reconhecer e valorizar as experiências dos professores, ajudando a transformar sua prática;
6. A formação continuada deve ensinar o professor a refletir sobre sua prática;
7. A formação continuada deve identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado;
8. A formação continuada deve estabelecer um ciclo permanente de diagnóstico, ação e monitoramento e avaliação.

Considerando os aspectos enumerados, a nossa proposta se enquadra na maioria deles, visto que realizamos uma pesquisa de campo na qual percebemos as

maiores fragilidades de escrita apresentadas pelos alunos dos 6º anos da escola, indicando os desafios de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino; direcionamos um trabalho a partir de dados reais, apresentando um referencial teórico com finalidade interventiva que abordam habilidades presentes no currículo do EF – das séries finais e das séries iniciais; dialogamos sobre os resultados obtidos e sobre a prática cotidiana; priorizamos as maiores recorrências de erros na escrita dos alunos para produção de material lúdico e enfatizamos a ideia de um trabalho que considere os dados diagnósticos, sejam eles qualitativos e/ou quantitativos, para uma ação direcionada que posteriormente precisa ser avaliada.

Com isso, os critérios enumerados de 2 a 8 estiveram presentes durante a FC, visto que a proposta estava alinhada à BNCC se apoiando nas competências e habilidades dispostas; reconhecia as experiências dos professores; ancorava reflexões a partir da prática; ampliava os aspectos teóricos e indicava uma metodologia de pesquisa-ação na própria sala de aula.

No entanto, o primeiro item da lista não foi devidamente atendido, pois esse projeto foi vivenciado no segundo semestre letivo e o calendário escolar encontrava-se bastante preenchido com reuniões de monitoramento e projetos interdisciplinares. A quantidade de encontros prevista foi reduzida, mesmo assim as atividades foram vivenciadas.

Acreditamos que uma formação continuada que contempla o problema da constante materialização da oralidade na escrita dos nossos estudantes, fenômeno facilmente observável em diversos níveis de ensino, pode resultar em atitudes mais produtivas no momento de intervenção, visto que, a partir do momento em que o docente passa a compreender esses fenômenos e os motivos pelos quais ocorrem, ele tem mais subsídios para lidar com as dificuldades de escrita desses alunos e, dessa forma, pode agir com maior segurança, eficiência e sensibilidade nas intervenções feitas em sala de aula e também no preparo dos seus materiais.

Considerando o que foi abordado até o presente momento, elucidaremos na próxima seção os aspectos metodológicos que sistematizam esta pesquisa.

## 4 METODOLOGIA

Nesta seção, discorreremos sobre a estrutura da pesquisa que tem como paradigma orientador a pesquisa-ação. Esse paradigma apresenta a relevância da identificação de uma problemática para, a partir dela, direcionar uma didática que possa alcançar os objetivos propostos, avaliando constantemente sua eficiência.

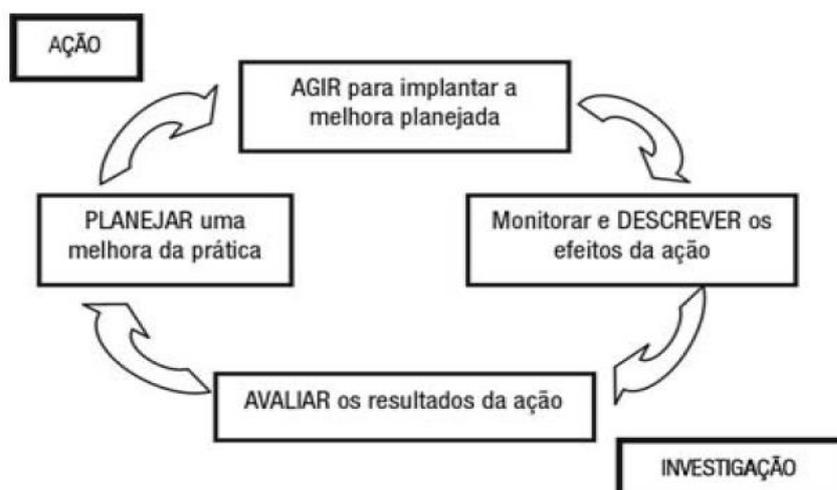
Apresentamos a escola campo de pesquisa, enfatizamos o modelo de análise adotado a partir do que é proposto por Bortoni-Ricardo (2005) e a etapa de coleta de dados descrevendo em seu escopo as sistematizações das atividades propostas.

### 4.1 Paradigma orientador: pesquisa-ação

A presente pesquisa pode ser assinalada como pesquisa-ação (TRIPP, 2005), uma vez que há a identificação de um problema, o planejamento de uma intervenção teoricamente respaldada que vise contribuir para minimizar ou até solucionar a problemática detectada, a prática da intervenção planejada e o monitoramento de sua eficácia, percebendo se o processo foi significativo.

Esse tipo de pesquisa é desenvolvida, de modo geral, seguindo um ciclo de investigação-ação como mostra o Diagrama 2:

Imagem 11 – Diagrama 2 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

A investigação-ação é um termo mais genérico por englobar diferentes tipos de pesquisa-ação, no entanto esse diagrama retrata os aspectos concernentes à maioria delas, pois, para que um problema seja solucionado, se faz necessário investigar, planejar ações, agir, analisar a prática da ação e avaliar os resultados de sua eficácia (Cf. TRIPP, 2005, p. 445-446).

Tripp, (2005, p. 447) define a pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Percebemos, então, que a pesquisa-ação, diferentemente de outros tipos de pesquisa que buscam apenas investigar o problema, consiste não somente nessa investigação, mas ancorada em subsídios teóricos, fundamenta uma prática diferente que tenha por finalidade solucionar o que foi detectado como problemático. Apresenta, dessa maneira, ser imprescindível para a educação devido à relevância de seu caráter pedagógico: os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, deles se apropriam e ressignificam sua prática, assumindo novos compromissos de cunho crítico compatíveis com a realidade em que atuam. Assim, a prática é compreendida como uma perspectiva de mudança.

Nesse sentido, desenvolvemos este trabalho de acordo com os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, que apresenta potencial para propor novas práticas pedagógicas e aprimorar as já existentes ancoradas em estudos teóricos.

Diante do exposto, primeiramente, foi realizada uma diagnose inicial com a produção escrita de um texto do gênero “relato”, com 219 alunos de oito turmas do 6º ano do ensino fundamental do município de Jupi. Com o intuito de identificar as marcas de oralidade que reproduzem nessa modalidade, adotamos como critério de análise os erros de escrita na variedade padrão. Para isso, seguimos o modelo de Bortoni-Ricardo (2005) que os categoriza, no entanto, para uma melhor sistematização. Na categoria 2, enumeramos subcategorias com os Algarismos I, II, III como podemos observar no próximo quadro. Em seguida, quantificamos os erros identificados, a fim de termos ciência dos que estão mais presentes.

Quadro 04 – Sistematização do modelo de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna a partir de Bortoni-Ricardo (2005)

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2. Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.	I. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.
	II. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.
	III. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

**Fonte:** Bortoni-Ricardo (2005)

É importante ressaltar que em todos os momentos de produção, os alunos tiveram a oportunidade de rever sua escrita e realizar questionamentos ao professor, haja vista termos solicitado que monitorassem a escrita, utilizando a norma padrão.

A partir da análise, propomos estratégias que auxiliem o professor a colocar em prática atividades que proporcionem ao aluno o avanço no âmbito da produção escrita.

Dentre elas, realizamos com os professores de língua portuguesa da escola, uma sequência de três oficinas<sup>28</sup> que contemplaram as principais recorrências de desvios presentes na modalidade escrita, fornecendo assim, um aparato teórico que fundamente uma melhor abordagem dessa temática em sala de aula. Ademais, produzimos jogos que visam à otimização da escrita e a minimização das marcas de oralidades e que propiciam ao aluno o pensar sobre a língua materna e suas adequações de acordo ao contexto no qual está sendo utilizada.

As atividades produzidas foram aplicadas pela professora-pesquisadora em sua turma do 6º ano, descritas no tópico 5.2 e sugeridas que fossem aplicadas pelos professores participantes das oficinas. Por fim, solicitamos uma nova produção textual para, efetuarmos a análise, seguindo os mesmos critérios estabelecidos no diagnóstico inicial.

<sup>28</sup>Nessas oficinas foram contemplados os critérios referentes à numeração de 2 a 8, discriminados anteriormente nas páginas 77 e 78.

Tabela 01 – Cronograma de Atividades da Pesquisa

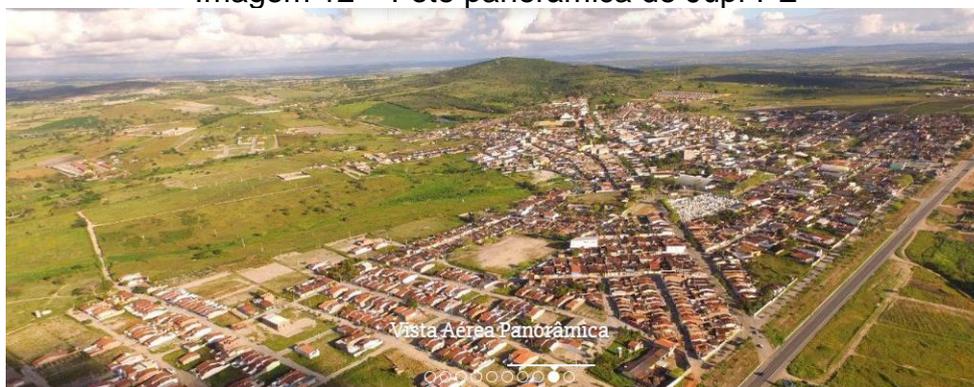
Período da pesquisa	Atividade	Tempo
Antes da intervenção	-Questionário com os professores do 6º ano.	1 mês (junho, 2018)
	-Diagnóstico inicial com análise de textos escritos e classificação de fenômenos de oralidade na escrita.	4 meses (junho a setembro, 2018)
	Diagnóstico inicial da turma da professora-pesquisadora.	1 mês (junho, 2019)
Durante a intervenção	- Realização das oficinas com os professores.	3 meses (junho/ outubro/ novembro, 2019)
	-Realização das oficinas com os alunos.	2 meses (outubro/ novembro,2019)
Após a intervenção	-Diagnóstico após a intervenção, analisando a reescrita de textos escritos inicialmente, classificando os fenômenos de oralidade na escrita.	2 meses (novembro/ dezembro)

Fonte: Oliveira, 2020.

## 4.2 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em Jupi, município do estado de Pernambuco, que fica localizado na região agreste, a 200 km da cidade de Recife, capital do Estado, com uma população estimada em 14.836 habitantes.<sup>29</sup>

Imagem 12 – Foto panorâmica de Jupi-PE



Fonte: <http://www.jupi.pe.gov.br/?page=cidade> Acesso em 15/10/2019, às 6h04min.

<sup>29</sup>Dados disponíveis no site do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/jupi/panorama>. Acesso em: 12 out. 2019.

Imagem 13 – Jupi no Mapa de Pernambuco



**Fonte:** <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jupi>

A escola campo de pesquisa é da rede municipal e funciona nos três turnos, nas modalidades de Ensino Fundamental Anos Iniciais (Programa Alfabetizar com Sucesso, Programa Mais Alfabetização e Criança Alfabetizada), Anos Finais (6º ao 9º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Encontra-se localizada em uma área central da cidade e atende a maioria dos estudantes do EF - Anos Finais do município, tanto do meio urbano, quanto do meio rural.

Oferece atividades de contraturno que são: aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática, aulas de balé, judô, robótica. A escola possui 200 funcionários e 2100 alunos matriculados e organizados em 64 turmas.<sup>30</sup>

Em relação à estrutura, a escola é de grande porte. Possui 36 salas de aula, das quais, 08 funcionam em anexo. Algumas delas com pouca ventilação e iluminação; 01 sala de leitura; 01 sala bilíngue com o ensino de Libras; 01 quadra poliesportiva coberta; 01 almoxarifado; 01 laboratório de robótica; 09 banheiros; dentre eles, 02 adaptados para deficientes. Possui, ainda, uma horta, cuidada por técnicos da prefeitura e alunos da escola.

Ao longo dos anos está apresentando um crescente resultado positivo em suas avaliações externas, sempre com média acima da prevista pelo Estado.

A escolha por esta instituição se deu por fazermos parte do corpo docente da instituição e pelo nosso trabalho ter recebido um acolhimento por parte da gestão, que é atuante. Trata-se, portanto, de uma comunidade escolar em que, como docente, temos a possibilidade de intervir.

---

<sup>30</sup>Dados disponíveis no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de pesquisa, com atualização em março de 2019.

Ademais, reconhecemos que apesar das dificuldades vivenciadas diariamente, há um comprometimento por grande parte da equipe escolar, em atuar colaborativamente para uma educação de qualidade que faça a diferença em nossa prática docente e, principalmente, na vida dos estudantes.

### **4.3 Percepção dos sujeitos da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal da rede de ensino da cidade de Jupí. O diagnóstico inicial foi realizado com 219 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, organizados em oito turmas: quatro delas “A”, “B”, “C” e “D” estavam dispostas no turno matutino e as outras quatro turmas “E”, “F”, “G” e “H”, no turno vespertino. Do total de 219 alunos, 134 são do sexo masculino e 85 são do sexo feminino.

Esse diagnóstico foi feito com a finalidade de quantificarmos e analisarmos os erros mais comuns de escrita produzidos e direcionarmos nossa pesquisa a partir dos dados obtidos que indicaram o viés de um trabalho voltado aos professores. Então, propusemos uma intervenção **a) com um grupo de 15 professores de Língua Portuguesa da escola; b) com os 27 estudantes de 6º ano da turma da professora - pesquisadora.**

A escolha por esse ano de escolarização se deu: a) por ser o primeiro ano de um novo ciclo; b) por ser um ano em que o professor de língua portuguesa enfrenta muitos desafios ao comprovar que o processo de alfabetização não foi concluído satisfatoriamente; c) por ser um ano em que os alunos ainda mantêm um sistema de escrita bastante ancorado na produção da oralidade.

No tópico seguinte, discorreremos sobre a coleta dos dados de maneira mais detalhada.

### **4.4 Instrumentos e coleta de dados**

O nosso objetivo geral, ao realizar a pesquisa, foi verificar quais marcas de oralidade mais se materializam na escrita de alunos do 6º ano. Para isso, foi preciso identificar, analisar e refletir sobre os desvios mais recorrentes na escrita dos estudantes através da análise de textos produzidos por eles e, além disso, sugerir

estratégias por meio de uma proposta de intervenção que instiguem o professor na busca de possíveis soluções para as dificuldades de escrita dos alunos.

Para concretização dos objetivos propostos, foi necessária a coleta de textos produzidos por estudantes do 6º ano. Houve um contato inicial com os professores regentes das oito turmas dos 6º anos que se propuseram a colaborar com a nossa pesquisa e prontamente nos cederam duas aulas para que pudéssemos realizar a produção textual diagnóstica.

O gênero textual solicitado – relato – foi escolhido em comum acordo com os professores, visto que tal gênero já havia sido trabalhado em sala de aula. No total foram produzidos 219 textos. Para a pesquisa, desconsideramos a produção dos alunos com deficiência porque não estão alfabetizados. Eles participaram do momento de produção realizando escrita espontânea e/ou desenhos.

Para contextualizar a produção, realizamos a leitura de um texto do gênero relato<sup>31</sup>. Após essa leitura houve participação, com manifestações oralizadas, das situações vividas. Em seguida, explanamos a situação de produção e explicitamos que monitorassem a escrita seguindo a norma padrão da língua portuguesa.

Nesse momento, os alunos poderiam fazer perguntas sobre a escrita de palavras, caso houvesse dúvidas. Essas perguntas, por sua vez, foram registradas em um caderno de notas.

Para melhor sistematização, vejamos o quadro a seguir:

#### Quadro 05 – Sistemática de produção do gênero relato

**Duração:** 2 aulas de 50 min.

**Objetivos a serem alcançados pelo aluno:** Ouvir o texto do gênero relato; relembrar o gênero relato, que já fora trabalhado anteriormente; Interagir, produzindo um pequeno relato oral; Produzir um texto escrito, empregando a norma-padrão da língua.

**Metodologia:** Aula expositiva dialogada para apresentação da proposta de atividade seguindo as seguintes etapas:

- 1 – Detalhamento de cada proposta;
- 2 – Motivação para participação nas atividades;
- 3 – Produções individuais

**Fonte:** Oliveira, 2020.

<sup>31</sup>Texto “Minha Travessura”, disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55292>>. Acesso em: 13 maio 2018.

Para manter em sigilo a identidade dos estudantes, cada texto exposto foi identificado com letras aleatórias, que não correspondem ao nome do aluno, e a turma correspondente àquela na qual está matriculado. Os exemplos transcritos do *corpus* foram identificados, na análise, como recortes (recorte 01, recorte 02 e assim sucessivamente). Optamos pelo recorte direto do texto produzido pelo estudante, por essa técnica manter a autenticidade dos exemplos e, ainda, por proporcionar ao leitor uma visão mais ampla das dificuldades de escrita dos estudantes, as quais não se restringem às questões abordadas nessa investigação. Àqueles que apresentam dificuldade de leitura e/ou de entendimento por parte do leitor, foram reescritos em seguida.

Após a coleta e identificação desses dados, passamos a análise dos erros de escrita dos alunos. Para este propósito, tomamos como base o modelo de Bortoni-Ricardo (2005), de categorização de “erros”.

Com essa categorização, percebemos que a segunda categoria - Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita – está mais presente nas produções dessas turmas. Essa verificação direcionou nosso olhar para os fenômenos nos quais o quantitativo de “erros” foi mais recorrente. Portanto, delimitamos para a intervenção:

- Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “e” por “i” (210 ocorrências);
- Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos (210 ocorrências);
- Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal (145 ocorrências);
- Monotongação de ditongo decrescente: “i” medial (122 ocorrências).

A intervenção, descrita detalhadamente na subseção 5.2, dispõe de uma proposta organizada em formato de três oficinas direcionadas à formação continuada dos professores de língua portuguesa da escola campo de pesquisa, com o propósito de incentivá-los a ampliar suas práticas, pautando-se nas marcas de oralidade presentes na escrita dos alunos, com o intuito de aperfeiçoar a competência comunicativa na modalidade escrita.

É importante destacar que, para uma melhor delimitação do *corpus*, faremos o recorte da realidade da turma da professora-pesquisadora.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 Descrição dos dados da pesquisa

Com o intuito de fundamentar o projeto de intervenção e compreender as reais carências dos alunos do 6º ano da escola campo de pesquisa, estabelecemos dois panoramas de coleta de dados. O *panorama geral* mostra a escrita dos estudantes de oito turmas de 6º ano (levantamento feito em 2018 com o objetivo de identificar os erros mais produzidos). O *panorama específico* aborda os dados coletados estritamente na turma de 6º ano da professora-pesquisadora.

Em seguida, mostramos a amplitude do panorama geral.

#### 5.1.1 Panorama geral: dados diagnósticos das turmas de 6ºs anos - 2018

Para uma melhor sistematização, apresentamos, nos apêndices 06 e 07, os quadros que mostram a escrita dos alunos das oito turmas do 6º ano nas categorias analisadas para, nesta subseção expormos a quantificação por turma.

A relação de ocorrências e o quantitativo delas estão sistematizados por turma. Comentamos aquelas que, em ordem decrescente, estiveram mais presentes nas produções dos alunos, e enfatizamos os quatro fenômenos de maiores recorrências: Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica - Troca do “e” por “i” (210 ocorrências); Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos (210 ocorrências); Vocábulo fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes, grafados como um único vocábulo formal (145 ocorrências); Monotongação de ditongo decrescente: “i” medial (122 ocorrências); e, justamente por apresentar maior quantidade, esses quatro fenômenos foram selecionados para serem trabalhados na proposta de intervenção.

Destacamos ainda que a primeira tabela corresponde à natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e foi utilizada para investigar e comparar se os alunos cometem mais erros relacionados a essa arbitrariedade ou às marcas de oralidade. Foi comprovado, então, que os alunos do 6º ano da referida escola mantêm em seus textos a forte presença da oralidade e, por isso, desconsideramos a tabela da primeira categoria na proposta de intervenção, mas a expomos nas análises, tendo em vista a categorização realizada.

Tabela 02 – Total de erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.

<b>Casos</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>TOTAL</b>
Troca do “U” por “L”	06	07	21	15	02	03	05	17	<b>76</b>
Troca do “L” por “U”	06	15	03	05	07	08	05	08	<b>57</b>
Troca “M” por “N”	23	23	14	29	37	35	53	133	<b>347</b>
Troca “N” por “M”	08	04	05	18	16	09	16	18	<b>94</b>
Troca do “Z” por “S”	05	05	02	11	01	07	08	12	<b>51</b>
Troca do “S” por “Z”	--	03	03	--	05	--	--	01	<b>12</b>
Troca do “S” por “C”	01	01	01	06	02	01	01	02	<b>15</b>
Troca de “SS” por “S”	11	09	06	14	06	07	12	21	<b>86</b>
Troca de “S” por “SS”	--	04	01	--	02	01	--	01	<b>09</b>
Troca do “SS” por “C”	02	01	01	07	04	01	01	02	<b>19</b>
Troca do “SS” por “Ç”	--	01	01	01	--	02	--	02	<b>07</b>
Troca do “Ç” por “S”	02	08	03	04	05	02	03	05	<b>32</b>
Troca do “Ç” por “SS”*	--	--	--	03	02	03	--	01	<b>09</b>
Troca do “C” por “S”	02	07	06	04	02	04	06	07	<b>38</b>
Troca de “S” por “Ç”		03	--	01	--	01	02	--	<b>07</b>
Troca do “C” por “Ç”*		--	--	--	--	01	01	01	<b>03</b>
Troca do “SC” por “S”	01	01	--	03	02	01	--	--	<b>08</b>
Troca do “SC” por “C”	03	03	04	01	03	--	01	03	<b>18</b>
Troca do “R” por “RR”	--	02	01	01	--	03	01	04	<b>12</b>
Troca do “RR” por “R”	05	05	07	11	11	06	03	07	<b>55</b>
Troca do “J” por “G”	04	06	03	--	01	--	01	05	<b>20</b>
Troca do “G” por “J”	01	04	01	--	07	05	--	04	<b>22</b>
Troca do “QU” por “C”	03	03	01	01	03	02	--	04	<b>17</b>
Troca do “CH” por “X”	--	01	--	04	--	02	02	01	<b>10</b>
Troca do “X” por “CH”	03	08	04	10	01	01	04	01	<b>32</b>
Troca do “I” por “H”	03	03	02	01	02	--	02	03	<b>16</b>
Troca do “NH” por “LH”	--	04	01	02	--	03	--	05	<b>15</b>
Troca do “M” por “ÃO”	--	04	--	01	--	04	--	02	<b>11</b>
Acréscimo do “R” final	04	05	07	11	07	04	05	15	<b>58</b>
Supressão do “H” inicial	03	02	02	01	01	02	02	01	<b>14</b>
	<b>96</b>	<b>142</b>	<b>100</b>	<b>165</b>	<b>129</b>	<b>118</b>	<b>134</b>	<b>286</b>	<b>1170</b>

Fonte: Oliveira, 2020.

Observamos que nessa primeira categoria, que está relacionada à arbitrariedade do sistema de escrita, com o total de 1170 ocorrências, a maior delas está na troca das letras M por N, com o quantitativo de 347. Mesmo que esse aspecto não seja trabalhado na intervenção, é válido salientar que não deve ser um dado dispensável. Ou seja, é um ponto que precisa ser contemplado durante as aulas de LP.

Na tabela adjacente, há os resultados relacionados à subcategoria I que estão associados à transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Tabela 03 – Total de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.

<b>Casos</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>TOTAL</b>
Neutralização das vogais anteriores  e  e  i  em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “e” por “i”.	28	28	18	26	20	15	44	31	<b>210</b>
Troca do “o” por “u”	05	08	06	18	08	08	12	11	<b>76</b>
Redução de fonema no interior do vocábulo. Supressão do “l” medial.	01	03	01	03	02	01	03	04	<b>18</b>
Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.	18	14	22	29	10	08	23	21	<b>145</b>
	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>47</b>	<b>76</b>	<b>40</b>	<b>32</b>	<b>82</b>	<b>67</b>	<b>449</b>

Fonte: Oliveira, 2020.

Na categoria (2), temos os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, com 449 ocorrências. Tal categoria, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), é independente das características sociodemográficas que identificam o falante e o contexto situacional. Nela, os dois casos mais presentes foram:

- I. Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica (Troca do “e” POR “i”), com 210 ocorrências. Essa neutralização acontece pelo fato de que durante a fala pode haver o processo de assimilação e/ou alçamento no qual a sílaba pretônica pode assimilar a altura do fonema da sílaba tônica como em “menino”/“minino” produzindo, assim, uma harmonia vocálica.  
Nas sílabas postônicas em final de palavras a neutralização é referente justamente à altura vocálica, visto que /e/ é uma vogal media-alta enquanto /i/ é uma vogal alta e ganha força nesse contexto (Cf. SEARA, 2015, p. 144-147).
- II. Vocábulo fonológico constituído de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal, com 145 ocorrências, costuma acontecer porque, consoante Simões (2006, p. 55) “O aluno transpõe para a

escrita a ausência de silêncio na cadência frasal e liga as palavras”. Ao considerar as palavras da autora, refletimos que durante a rotina diária, muitos vocábulos são produzidos por uma continuidade da cadeia sonora como a expressão “quase caí” que muitos pronunciam “Quascaí”. Isso implica numa problemática em relação à comparação, na escrita, do espaço em branco para limitar o início e o fim da palavra, com a marcação das pausas, na fala.

Em palavras precedidas por vocábulos átonos como nas expressões ‘de repente’, ‘se acabam’ essa junção pode ser mais comum. Em outras, como ‘por isso’ ‘por enquanto’ vocábulo terminado em /R/ que se liga com o vocábulo seguinte devido a começar por uma vogal, sendo assim, a vibrante se transforma em tepe, facilitando essa união.

A tabela seguinte, que também está associada à categoria de transposição dos hábitos da fala para escrita, compreende a subcategoria II.

Tabela 04 – Total de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.

<b>Casos</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>TOTAL</b>	
Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos.	31	20	35	27	27	25	15	30	<b>210</b>	
Assimilação e degeminação do /nd >> n/.	05	02	03	03	05	02	01	01	<b>22</b>	
Desnasalização vogal átona final.	11	06	03	04	10	03	07	05	<b>49</b>	
Ditongação.	23	06	14	15	16	12	11	17	<b>114</b>	
Aférese da sílaba inicial do verbo estar.	21	11	06	14	09	05	08	09	<b>83</b>	
Monotongação de ditongo decrescente.	“i” medial	09	15	12	25	05	20	26	10	<b>122</b>
	“u” medial e final.	09	08	12	09	03	03	07	10	<b>61</b>
Despalatização das sonorantes palatais nasal.	06	12	08	07	12	06	12	05	<b>68</b>	
	<b>115</b>	<b>80</b>	<b>93</b>	<b>104</b>	<b>87</b>	<b>76</b>	<b>87</b>	<b>87</b>	<b>729</b>	

**Fonte:** Oliveira, 2020.

Nessa subcategoria, os erros decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, além de servir como marcadores de registro entre falantes na língua culta, estando presente, com maior frequência, nos registros não monitorados. Dentre os itens quantificados, há um número acentuado (210) correspondente à queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos e, em menor quantidade,

mas significativa, a monotongação de ditongo decrescente<sup>32</sup> – i medial- com 122 ocorrências.

É comum o aprendiz grafar apenas as letras e sílabas que ocorrem na pronúncia. Destacamos, em especial, o apagamento da coda silábica (segunda consoante da sílaba formada por consoante/vogal/consoante - CVC). Esse fenômeno ocorre com frequência nesse tipo de sílaba devido à grande variação fonética que o segmento, em posição de coda (final da sílaba), costuma sofrer. Dentre as consoantes que podem assumir essa posição (r, s, l, n) foi recorrente, em nossa análise, o apagamento do r pós-vocálico nos infinitivos verbais, fenômeno facilmente observável independentemente da classe social ou do grau de escolaridade do falante. Segundo Bortoni- Ricardo (2005), o apagamento da vibrante ocorre em todo território nacional e faz parte dos traços graduais localizados ao longo de todo o contínuo rural-urbano. Bortoni-Ricardo (2004, p. 85) afirma que “O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/”.

Em suas pesquisas acerca do destravamento silábico na fala e suas consequências na aprendizagem ortográfica, Mollica (2003) deixa claro que o problema do cancelamento da vibrante em posição medial na escrita é praticamente resolvido até a 4ª série (atual 5ºano); entretanto, quando ocorre em posição final, por estar muito presente na fala, deve receber maior atenção até nos anos mais avançados da escolarização; a autora evidencia que esse segmento é mais cancelado, na fala, em sílabas tônicas e em formas verbais infinitivas e, conseqüentemente, é menos representado durante a escrita, aumentando gradativamente sua presença em substantivos, adjetivos e advérbios e, por isso, o trabalho pedagógico deve voltar o olhar para as formas infinitivas.

Roberto (2016, p. 77) declara que “Uma realização bastante produtiva no PB é o apagamento do rótico, principalmente em posição final de palavra, desde que o vocábulo não seja monossílabo.” No entanto, encontramos nas produções dos alunos palavras monossílabas com o cancelamento do rótico em posição final como IR>>I/ DAR>>DÁ presentes, nos quadros 08 e 12.

---

<sup>32</sup>O ditongo normalmente é considerado como uma sequência de segmentos (vogal e semivogal). Quando há a sequência vogal+semivogal temos um ditongo decrescente e o inverso forma um ditongo crescente.

Já a monotongação, processo comum no PB, consiste na redução dos ditongos /ey/ (madeira>>madera) e /ow/ (roupa>>ropa) com o cancelamento das semivogais /y/ e /w/. Esse cancelamento se reflete na escrita com a não representação dos respectivos fonemas pelas letras i e u. Em nossa pesquisa, a monotongação com maior número de ocorrências foi a primeira citada. Simões (2006) retoma fatos históricos da língua e mostra que tal fenômeno é um simplificador da estrutura silábica e resgata o padrão CV (consoante + vogal). Esse padrão é justamente o que se aprende no início do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, após “conhecer” as letras.

Para reforçar essa ideia, Aragão (2014, p. 5), em sua pesquisa sobre a ditongação<sup>33</sup> e a monotongação nas capitais brasileiras, indica que “a monotongação é vista como uma redução do ditongo à vogal simples ou pura, por um processo de assimilação completa”.

Indica ainda que, são facilitadores do processo de monotongação: a) os fonemas consonantais, / Σ, Z, P / em posição posterior ao ditongo, como nos exemplos: • “baixa” / bayΣa / [‘baΣa] • “beijo” / ‘beyZU / [‘beZu] • “touro” / towPU / [‘toPu]; b) Extensão da palavra: Quanto maior o número de sílabas na palavra, mais a monotongação ocorre, como nos exemplos: • “prateleira” / pPati’leyPa / [pPati’lePa] • “tesoura” / tl’zowPa / [ti’zoPa] • “ouvido” / ow’vidU / [u’vido]; c) Tipo de registro: O nível ou registro que mais favorece a monotongação é o coloquial, informal, familiar, mesmo com informantes de maior escolarização (ARAGÃO, 2014).<sup>34</sup>

Observamos que, no *corpus* coletado, os facilitadores exemplificados estiveram presentes na maioria das palavras, mesmo solicitando a escrita com a utilização da norma padrão.

A próxima tabela mostra o total de ocorrências relacionadas à subcategoria III, que está associada à transposição dos hábitos da fala para a escrita.

<sup>33</sup>Transformação de uma vogal em um ditongo; processo oposto à monotongação.

<sup>34</sup> Transcrevemos os exemplos com a utilização dos símbolos do alfabeto fonético grego conforme o texto original da autora.

Tabela 05 – Total de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Casos		A	B	C	D	E	F	G	H	TOTAL
Metátese	Deslocamento do  r	02	02	01	01	--	01	03	03	13
	Deslocamento do  n	--	03	--	--	--	--	--	01	04
	Deslocamento do  m	--	02	--	--	--	--	--	--	02
	Deslocamento do  s	01	01	01	--	01	--	--	--	04
Epêntese	Inserção do  n  interior da palavra.	03	03	01	02	01	02	--	03	15
	Inserção do  r  interior da palavra.	--	02	--	04	05	03	01	02	17
Síncope	Supressão do  r  medial	03	15	10	06	12	03	09	09	67
	Supressão do  s  medial	01	03	03	--	03	02	--	--	12
	Desnasalização das sonorantes nasais  n  e  m  medial	09	13	10	08	13	07	18	25	103
Troca do /R/ pelo /L/*		01	--	--	01	01	--	--	03	06
Troca do /L/ pelo /R/*		--	--	--	03	01	01	01	01	07
Troca do “I” por “E”		05	02	03	08	11	03	12	07	51
Troca do “U” por “O”		01	03	13	03	04	13	07	17	61
		26	49	42	36	52	35	51	71	362

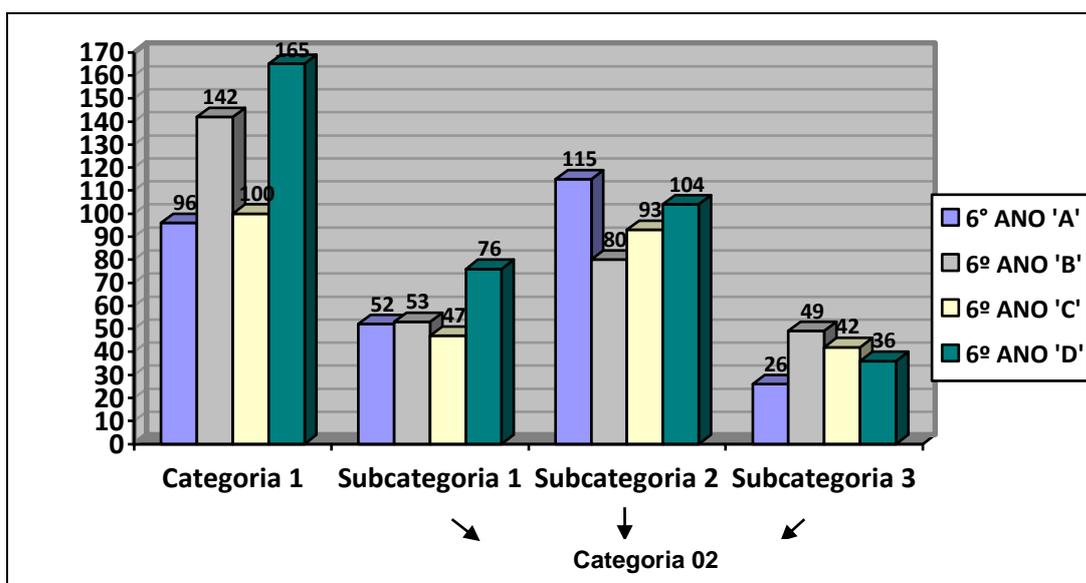
Fonte: Oliveira, 2020.

Essa última tabela aborda a quantidade relacionada às regras fonológicas variáveis descontínuas que, por sua vez, apresentam um uso “descontinuado”, ou seja, um uso restrito de variedades rurais ou relativas à forte avaliação negativa, nesse caso, poucos grupos manifestam esses traços, o que pode causar uma recusa ou sofrer forte estigmatização. Nela, a maior ocorrência foi a síncope com a desnasalização das sonorantes nasais |n| e |m| medial como no vocábulo ninguém escrito como niguém<sup>35</sup>. Essa desnasalização caracteriza-se por eliminar o som nasal das vogais simplificando-as ao padrão CV.

A seguir, expomos sequencialmente, por turma, o quantitativo das ocorrências em formato de gráfico. Discorreremos acerca da comparação do quantitativo da primeira categoria que está relacionada à arbitrariedade do sistema de escrita com três subcategorias que dizem respeito à transposição dos hábitos da fala para a escrita.

<sup>35</sup>Exemplo transcrito do corpus da pesquisa.

Gráfico 01 – Ocorrências de erros dos alunos do turno matutino, por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) <sup>36</sup>



Fonte: Oliveira, 2020.

No 6º ano “A”, os erros mais recorrentes estão relacionados à interferência de regras fonológicas variáveis graduais – subcategoria II, com 115 ocorrências; e, em seguida, aparecem os erros relacionados à arbitrariedade do sistema de escrita – categoria 1 - com 96 ocorrências. Nessa turma, a transposição dos hábitos da fala para escrita foi predominante.

Ao observarmos a coluna correspondente à turma do 6º ano “B”, percebemos que a primeira categoria com 142 ocorrências foi a que apresentou mais desvios; seguida da subcategoria II, com 80 ocorrências. Nessa turma, os erros relacionados à arbitrariedade do sistema de escrita foram mais recorrentes.

Na turma do 6º ano “C”, a primeira categoria teve um total de 100 ocorrências; enquanto a subcategoria II totalizou 93 ocorrências. Uma diferença mínima de somente 7 pontos entre elas. Diferença que foi bem mais consistente na turma “B”, com o valor de 61 pontos. Podemos pontuar que, nessa turma, apesar da pouca diferença percentual, houve maior ocorrência da Categoria 1.

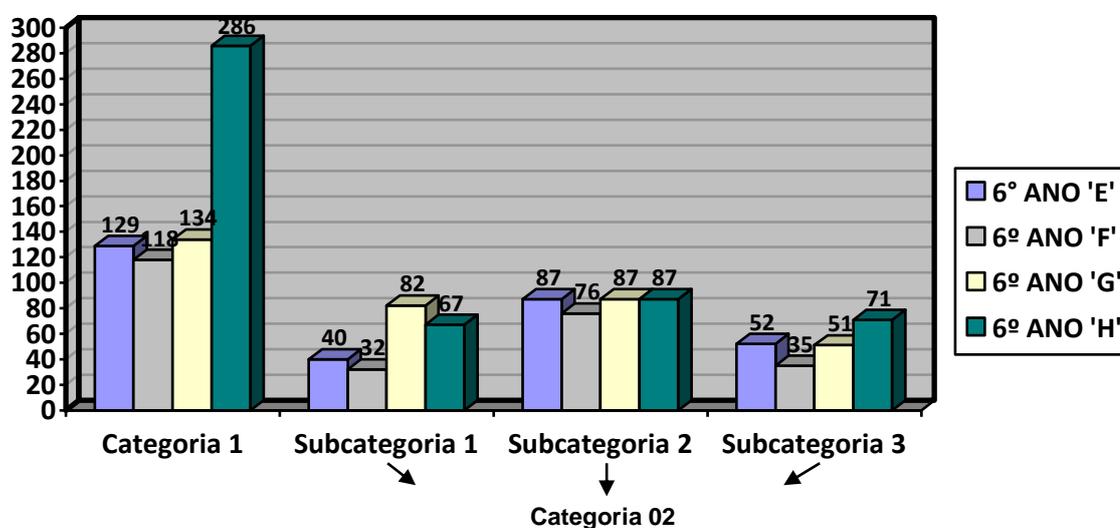
<sup>36</sup>É importante ressaltar que a categoria 1 é relativa à arbitrariedade do sistema de escrita e as subcategorias estão presentes na categoria 2 que aborda aspectos referentes à transposição dos hábitos de fala para a escrita. Subcategoria 1: interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; subcategoria 2: interferência de regras fonológicas variáveis graduais; subcategoria 3: interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Em relação ao 6º ano “D”, a primeira categoria apresentou 165 ocorrências; e a subcategoria II, 104 ocorrências. Da mesma forma que nas turmas A, C e D houve maior ocorrência da categoria 1.

Em um panorama geral das turmas do turno matutino, três delas apresentaram maiores inconsistências ortográficas relacionadas à arbitrariedade, mas no âmbito da categoria 02, em todas as turmas, a subcategoria na qual os ‘erros’ de escrita estiveram mais presentes foi na subcategoria 02.

Analisamos e também apresentamos em formato de gráfico, a categorização dos erros de escrita do turno vespertino.

Gráfico 02 – Ocorrências de erros dos alunos do turno vespertino, por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005)



Fonte: Oliveira, 2020.

Na turma do 6º ano “E”, a primeira categoria teve um total de 129 ocorrências, enquanto a subcategoria II totalizou 87 ocorrências. Nessa turma, os erros relacionados à arbitrariedade do sistema de escrita foram mais recorrentes.

No 6º ano “F”, a primeira categoria teve um total de 118 ocorrências; já a subcategoria II resultou em 76 ocorrências. Como podemos visualizar, mais uma vez, a categoria 1 representou maior incidência.

Em relação ao 6º ano “G”, houve uma diferença nos dados analisados nas demais turmas. Nela, a primeira categoria continua sendo a que apresenta um maior quantitativo de erros, com 134 ocorrências. No entanto, na esfera dos hábitos de

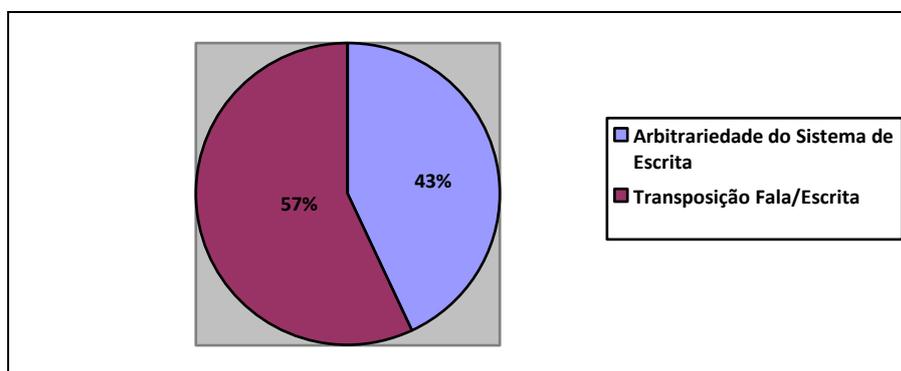
oralidade transpostos para a escrita, a subcategoria que apresentou maior ocorrência foi a I, com 82; e, em seguida, a subcategoria II, com 87 desvios.

A turma do 6º ano “H” apresentou um resultado semelhante às demais no que se refere às categorias com maior incidência de erros; entretanto, com valores bem maiores. Nela, a primeira categoria teve um total de 286 ocorrências, enquanto a subcategoria II totalizou 87. Ou seja, nessa turma, os desvios relacionados à arbitrariedade do sistema de escrita foram bem maiores que aqueles ancorados nos hábitos de transposição da fala para a escrita.

Os resultados da análise das turmas vespertinas apresentaram semelhanças com os resultados das turmas anteriormente analisadas. Entretanto, no que tange aos resultados da categoria 1, o turno vespertino foi o que mais apresentou desvios relacionados à arbitrariedade do sistema de escrita. Já na categoria 2, a turma do 6º ano ‘G’ apresentou um dado diferente: enquanto nas demais turmas, os desvios mais recorrentes estavam na subcategoria II, nela, a subcategoria I obteve maior destaque.

A partir dos dados coletados, produzimos um gráfico que dispõe de uma visão geral sobre os erros decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita e dos que estão relacionados à transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Gráfico 03 – Porcentagem total dos erros de escrita dos 6º anos



Fonte: Oliveira, 2020.

Os dados coletados nas turmas de 6º anos evidenciaram 2710 ocorrências, das quais 1170 (43%) correspondem à arbitrariedade do sistema de escrita, enquanto 1540 (57%) estão relacionadas às marcas de oralidade na escrita desses alunos. Tais informações não podem ser negligenciadas no momento de planejar a

aula e pesquisar sobre cada desvio; além do mais, das práticas que sejam significantes para minimizar tantas inconsistências.

Em suas pesquisas a respeito dos Jogos Pedagógicos como estratégia de intervenção no uso das marcas de oralidade em produções escritas, com alunos de uma turma do 7º ano de uma escola pública de Petrolândia, Sá (2019) encontrou dados semelhantes que corroboram os resultados aqui expostos. Nessa turma, as marcas de oralidade estavam presentes em 60% das ocorrências quantificadas, enquanto a primeira categoria que está relacionada à arbitrariedade da escrita representou 40% das ocorrências.

No próximo tópico, mostramos o panorama específico, no qual os dados colhidos são da turma do 6º ano da professora-pesquisadora.

### 5.1.2 Panorama específico: dados diagnósticos da turma de 6º ano da professora-pesquisadora

Nessa seção, mostramos, detalhadamente, a categorização realizada na turma campo de pesquisa e de intervenção com a respectiva escrita realizada pelos estudantes a partir da coleta de dados diagnóstica, seguindo os procedimentos da situação didática exposta anteriormente<sup>37</sup>.

Essa turma de 6º ano – 2019 é composta por 30 alunos devidamente matriculados, no entanto, dois deles não frequentam a escola e um é extremamente faltoso<sup>38</sup>, então, para a pesquisa, contabilizamos o *corpus* produzido por 27 estudantes. Esse *corpus* apresenta 20 fenômenos decorrentes da oralidade na escrita dos estudantes que foram categorizados a partir do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54). Como veremos a seguir.

Tabela 06 – Categoria 01 - Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.

Casos	Escrita dos alunos	Total	%
Troca do “U” por “L”		--	
Troca do “L” por “U”	Altura >> autura (3) Alta >> auta (2) Alguém >> auguém	13	4,4

<sup>37</sup>A situação didática a qual nos referimos encontra-se na página 80.

<sup>38</sup>A ausência desses alunos foi comunicada à coordenação pedagógica da escola, e dois desses estudantes são acompanhados pelo Conselho Tutelar do Município.

	Algun >> <b>augum</b> Canal >> <b>canau</b> Descalço >> <b>descauso</b> <sup>39</sup> Futebol >> <b>futebou</b> Gilberto >> <b>Giuberto</b> Municipal >> <b>Municipau</b> Rebelde >> <b>rebeude</b>		
Troca "M" por "N"	Amigos >> <b>anigos</b> (2) Campeonato >> <b>canpeonato</b> Comer >> <b>coner</b> Comida >> <b>conida</b> Em >> <b>en</b> Família >> <b>fanília</b> Irmãos >> <b>irnãos</b> Meu >> <b>neu</b> Mim >> <b>min</b> Simpatia >> <b>sinpatia</b> Também >> <b>tanbém</b> Timidez >> <b>tinides</b>	13	4,4
Troca "N" pelo "M"	Andar >> <b>amdar</b> Longe >> <b>lomge</b> Quadrinho >> <b>quadimho</b>	03	1,0
Troca do "Z" por "S"	Fazer >> <b>fase</b> (2) Timidez >> <b>tinides</b> Vez >> <b>veis</b>	04	1,3
Troca do "S" por "Z"	Maionese >> <b>maioneze</b> Liso >> <b>lizo</b> Quis >> <b>quiz</b>	03	1,0
Troca do "S" por "C"	Compreensiva >> <b>compienciva</b> Compreensivos >> <b>compriencivos</b> Falso >> <b>falco</b> Sentimento >> <b>centimento</b>	04	1,3
Troca de "SS" por "S"	Assim >> <b>asim</b> (2) Passasse >> <b>pasase</b> (2) Assistir >> <b>asisti</b> Essa >> <b>esa</b> Sucesso >> <b>suseso</b>	07	2,4
Troca do "S" por "SS"	Desistir >> <b>dessistir</b> (2) Estivesse >> <b>tivesse</b>	03	1,0
Troca do "SS" por "C"	Passeio >> <b>paceio</b> Sossego >> <b>sucego</b> (3)	04	1,3
Troca do "Ç" por "S"	Pareço >> <b>pareso</b> (4) Braço >> <b>braso</b> Caçoadado >> <b>casuado</b> Começa >> <b>comesa</b> Descalço >> <b>descauso</b> Faço >> <b>faso</b> Terça >> <b>tersa</b>	10	3,4
Troca do "Ç" por "SS"	Pareço >> <b>pareso</b>	01	0,3
Troca do "C" por "S"	Celular >> <b>selular</b> (2) Acidente >> <b>cidente</b> Certas >> <b>sertas</b> Sucesso >> <b>suseso</b>	05	1,7
Troca do "SC" por "C"	Piscina >> <b>Picina</b> (2)	02	0,6
Troca do "R" por "RR"*	Morar >> <b>morrar</b> Reunida >> <b>rreunida</b>	02	0,6

<sup>39</sup>Esclarecemos que alguns vocábulos apresentam mais de um erro, que foi categorizado devidamente na coluna dispensada ao erro específico.

Troca do “RR” por “R”	Burro >> buro Errada >> erada Marrom >> marom	03	1,0
Troca do “J” por “G”	Ajeitada >> ageitada Desajeitada >> desageitada Hoje >> hogue Jogo >> gogo	04	1,3
Troca do “G” por “J”	Gente >> gente	01	0,3
Troca do “QU” por “C”	Quando >> Coando (3)	03	1,0
Troca do “X” por “CH”	Enxerida >> inchirida (3) Baixinha >> baichinha Deixa >> decha Deixa >> deicha Mexam >> mecham Mexendo >> mechendo Próxima >> prochima	09	3,1
Troca do “I” por “LH”	Família >> Fanilha(2)	02	0,6
Troca do “NH” por “LH”*	Minha >> milha	01	0,3
Acréscimo do “R” final	Revista >> revistar Sai >> sair	02	0,6
Supressão do “H” inicial	Hora >> ora	01	0,3
<b>Total</b>		<b>100</b>	<b>34.4</b>

Fonte: Oliveira, 2020.

Tabela 07<sup>40</sup> – Categoria 02 – Subcategoria I – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.

Casos	Escrita dos alunos	Total	%
Neutralização das vogais anteriores  e  e  i  em posição pós-tônica e pretônica.  Troca do “E” POR “I”	Que > qui (4) Enxerida >> inchirida (4) E >> i (3) De >> di (3) Me >> min (2) Arenga >> aringa Assiste >> assisti Cacheado >> Cachiado Compreensiva >> complienciva Compreensivos >> compriencivos Desagradam >> desagradam Esverdeado >> esverdiado Futebol >> futebol	24	8,2
Troca do “O” por “U”	Sossego >> sucego (3) O >> u (2) Tenho >> teiu (2) Bióloga >> bioluga Caçoado >> casuado Descobri >> descubri João >> Juão	11	3,7
Redução de fonema no interior do vocábulo. <i>Supressão do “L” medial</i>	Culpem >> cupem (3) Culpa >> cupa Culpada >> cupada	05	1,7

<sup>40</sup>Os fenômenos em destaque apresentaram maior quantitativo na escrita dos alunos.

Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.	A gente >> <b>agente</b> (3) De repente >> <b>derepente</b> (2) Se chama >> <b>sechama</b> (2) O que >> <b>oque</b> (2) Me chamou >> <b>mechamo</b> De cobrir >> <b>decobi</b> Em cima >> <b>emcima</b> Me ensina >> <b>mensina</b> Me orienta >> <b>minhorienta</b> Meus olhos >> <b>meusolhos</b> Oboticário >> <b>oboticalo</b> Ou menos >> <b>oumenos</b> Por enquanto >> <b>porenquanto</b> Te amo >> <b>teamo</b>	19	6,5
<b>Total</b>		<b>59</b>	<b>18,4</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 08 – Categoria 02 – Subcategoria II – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.

Casos	Escrita dos alunos	Total	%																																						
Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos.	<table border="0"> <tr> <td>Jogar &gt;&gt; joga (5)</td> <td>Ficar &gt;&gt; fica</td> </tr> <tr> <td>Acordar &gt;&gt; acorda (2)</td> <td>Ir &gt;&gt; i</td> </tr> <tr> <td>Fazer &gt;&gt; fase (2)</td> <td>Ler &gt;&gt; le</td> </tr> <tr> <td>Viajar &gt;&gt; viaja (2)</td> <td>Levar &gt;&gt; leva</td> </tr> <tr> <td>Admirar &gt;&gt; admira</td> <td>Lugar &gt;&gt; luga</td> </tr> <tr> <td>Ajeitar &gt;&gt; ajeita</td> <td>Mexer &gt;&gt; menxe</td> </tr> <tr> <td>Ajudar &gt;&gt; ajuda</td> <td>Moder &gt;&gt; morde</td> </tr> <tr> <td>Andar &gt;&gt; anda</td> <td>Morar &gt;&gt; mora</td> </tr> <tr> <td>Arrumar &gt;&gt; arruma</td> <td>Passear &gt;&gt; passea</td> </tr> <tr> <td>Assistir &gt;&gt; assisti / assinti/ assirti</td> <td>Pintar &gt;&gt; pinta</td> </tr> <tr> <td>Beber &gt;&gt; bebe</td> <td>Professor&gt;&gt;professo</td> </tr> <tr> <td>Comer &gt;&gt; come</td> <td>Quer &gt;&gt; que</td> </tr> <tr> <td>Conhecer &gt;&gt; conhece</td> <td>Roer &gt;&gt; roe</td> </tr> <tr> <td>Conquistar&gt;&gt;conquista</td> <td>Ser &gt;&gt; se</td> </tr> <tr> <td>Conversar&gt;&gt;convensa</td> <td>Terror &gt;&gt; terro</td> </tr> <tr> <td>De cobrir &gt;&gt; decobi</td> <td>Tocar &gt;&gt; toca</td> </tr> <tr> <td>Dormir &gt;&gt; dormi</td> <td>Tornar &gt;&gt; torna</td> </tr> <tr> <td>Estar &gt;&gt; ta</td> <td>Trabalhar&gt;&gt;trabalha</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Virar &gt;&gt; vira</td> </tr> </table>	Jogar >> joga (5)	Ficar >> fica	Acordar >> acorda (2)	Ir >> i	Fazer >> fase (2)	Ler >> le	Viajar >> viaja (2)	Levar >> leva	Admirar >> admira	Lugar >> luga	Ajeitar >> ajeita	Mexer >> menxe	Ajudar >> ajuda	Moder >> morde	Andar >> anda	Morar >> mora	Arrumar >> arruma	Passear >> passea	Assistir >> assisti / assinti/ assirti	Pintar >> pinta	Beber >> bebe	Professor>>professo	Comer >> come	Quer >> que	Conhecer >> conhece	Roer >> roe	Conquistar>>conquista	Ser >> se	Conversar>>convensa	Terror >> terro	De cobrir >> decobi	Tocar >> toca	Dormir >> dormi	Tornar >> torna	Estar >> ta	Trabalhar>>trabalha		Virar >> vira	46	15,8
Jogar >> joga (5)	Ficar >> fica																																								
Acordar >> acorda (2)	Ir >> i																																								
Fazer >> fase (2)	Ler >> le																																								
Viajar >> viaja (2)	Levar >> leva																																								
Admirar >> admira	Lugar >> luga																																								
Ajeitar >> ajeita	Mexer >> menxe																																								
Ajudar >> ajuda	Moder >> morde																																								
Andar >> anda	Morar >> mora																																								
Arrumar >> arruma	Passear >> passea																																								
Assistir >> assisti / assinti/ assirti	Pintar >> pinta																																								
Beber >> bebe	Professor>>professo																																								
Comer >> come	Quer >> que																																								
Conhecer >> conhece	Roer >> roe																																								
Conquistar>>conquista	Ser >> se																																								
Conversar>>convensa	Terror >> terro																																								
De cobrir >> decobi	Tocar >> toca																																								
Dormir >> dormi	Tornar >> torna																																								
Estar >> ta	Trabalhar>>trabalha																																								
	Virar >> vira																																								
Desnasalização vogal átona final.	Viagem >> viage Ficaram >> ficaro Com >> co	03	1,0																																						
Ditongação.	Boa >> boua (3) Mas >> mais (3) Nós >> nois (3) Tenho >> teiu (2) Quem >> quei Trabalho >> trabalhio Três >> treis Vez >> veis	15	5,1																																						
Aférese da sílaba inicial do verbo estar.	Está >> tá (3) Estar >> ta Estava >> tava Estivesse >> tivesse	06	2,0																																						

Monotongação de ditongo.	“I” medial	Mais >> <b>mas</b> (2) Deixa >> <b>decha</b> Oboticário >> <b>oboticalo</b> Teixeira >> <b>texeira</b>	05	1,7
	“U” medial e final.	Chegou >> <b>chego</b> (2) Sou >> <b>so</b> (2) Almoçou >> <b>almoço</b> Botou >> <b>boto</b> Chamou >> <b>mechamo</b> Deixou >> <b>deixo</b> Dou >> <b>do</b>	Ficou >> <b>fico</b> Louca >> <b>loca</b> Louça >> <b>loça</b> Mandou >> <b>mado</b> Parou >> <b>paro</b> Pouquinho >> <b>poquinho</b> Vou >> <b>vo</b>	16
Despalatização das sonorantes palatais nasal.		Minha >> <b>miha</b> (3)/ <b>mia</b> Tenho >> <b>teiu</b> (2) Castanho >> <b>castaio</b> Brincalhão >> <b>brincalau</b>	08	2,7
<b>Total</b>			<b>99</b>	<b>34,1</b>

Fonte: Oliveira, 2020.

Tabela 09 – Categoria 02 Subcategoria III – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Casos		Escrita dos alunos	Total	%
	Deslocamento do  s *	Detesto >> <b>desteto</b> (2)	02	0,6
Epêntese	Inserção do   n     m   interior da palavra.	Preto >> <b>prento</b> (2) Centímetro >> <b>centimento</b> Mexer >> <b>menxe</b>	04	1,3
	Supressão do   r   medial	Centímetro >> <b>centimento</b> De cobrir >> <b>decobi</b> Quadrinho >> <b>quadimho</b> Usurpadora >> <b>usupadora</b>	04	1,3
Síncope	Supressão do   s   medial	Raspando >> <b>rapando</b>	01	0,3
	Desnasalização das sonorantes nasais   n   e   m   medial	Minha >> <b>miha</b> (3) Antigo >> <b>atigo</b> Aventura >> <b>avetura</b> Ninguém >> <b>niguém</b> Quem >> <b>que</b> Simpático >> <b>siplatico</b>	08	2,7
Troca do /R/ pelo /L/		Boticário >> <b>oboticalo</b> Compreensiva >> <b>complienciva</b> Escuro >> <b>esculo</b>	03	1,0
Troca do /L/ pelo /R/		Claro >> <b>craro</b>	01	0,3
Troca do “I” por “E”		História >> <b>hestória</b> (2) Ir >> <b>e</b> (2)	04	1,3
Troca do “U” por “O”		Quando >> <b>Coando</b> (3) Dormiu >> <b>dormio</b> Futebol >> <b>fotebol</b>	05	1,7
<b>Total</b>			<b>32</b>	<b>13,4</b>

Fonte: Oliveira, 2020

Comparamos essa diagnose específica à diagnose geral e percebemos que os fenômenos de maior recorrência que estiveram presentes na escrita dos estudantes foram os mesmos, diferindo apenas em relação ao fenômeno da monotongação que se apresentou, agora, na supressão da semivogal “u”.

- Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos (46 ocorrências);
- Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “E” POR “I” (24 ocorrências);
- Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal (19 ocorrências);
- Monotongação de ditongo decrescente: “U” medial e final (16 ocorrências).

Esse levantamento quantitativo, realizado a partir das produções textuais escritas dos alunos foi fundamental para a elaboração dos jogos e proposição das oficinas, pois, a partir dele, foi possível evidenciar a natureza dos erros de escrita cometidos pelos estudantes, estratégia essencial na seleção ou confecção de jogos, objetivando a promoção da aprendizagem.

Nessa perspectiva, elaboramos uma proposta de intervenção que direciona os olhares para análise e reflexão acerca das marcas de oralidade na produção escrita dos alunos. Descrevemos essa proposta a seguir.

## **5.2 Proposta de intervenção**

Mediante a reflexão efetuada e a necessidade de uma prática mais efetiva em sala de aula, nossa proposta de intervenção busca: a) incentivar os professores a ampliarem suas práticas a partir de atividades lúdicas e jogos, pautando-se na língua em uso com o intuito de aperfeiçoar a competência comunicativa dos alunos em relação à modalidade escrita; b) promover, em sala de aula, situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a reflexão sobre a escrita utilizando como suporte os jogos e a ludicidade.

Para isso, é relevante destacar que assumimos dois vieses de intervenção: um com o corpo docente de LP da escola campo de pesquisa, no qual consideramos o *corpus* e as análises presentes no panorama geral que englobou todas as turmas

de 6<sup>os</sup> anos; e outro com o corpo discente da turma da pesquisadora, que considerou os dados apresentados no panorama específico a realização de um comparativo entre as informações coletadas antes e após a intervenção.

Compreendemos as limitações da nossa proposta, pois é apenas um recorte na diversidade de problemas com os quais nós, professores de língua materna, precisamos lidar cotidianamente. Entretanto, considerando os aspectos aqui levantados, ela é importante porque nos traz reflexões que nos levam a repensar nossa prática docente tanto do ponto de vista da análise dos desvios de escrita dos alunos quanto na maneira de enxergar o aluno em si, pois aqui consideramos o estudante como um ser repleto de capacidades, que se esforça e que busca acertar.

No entanto, nem sempre as suas tentativas são exitosas e terminam por não corresponderem aos objetivos esperados. Nesses casos, nossa proposta pode conduzir os professores a intervenções que levem o aluno a compreender que a escrita não funciona tal como a oralidade.

Com isso, pensamos que deve ser realizado um trabalho voltado à reflexão do uso da língua nas diferentes modalidades, criando mecanismos e estratégias que possam minimizar as marcas da oralidade na escrita.

É válido salientar que para intervenção, optamos pela utilização de oficinas por viabilizar, no âmbito educacional, uma articulação entre teoria e prática.  
Segundo Paviani e Fontana

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica (...) é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. (2009, p. 78)

Nesse sentido, a estruturação dos trabalhos em formato de oficina possibilita uma reflexão a respeito do desenvolvimento da escrita dos alunos e estabelece um paralelo com a teoria, permitindo contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de maneira ativa e interativa.

O principal objetivo das oficinas é o de oferecer aos participantes um referencial para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com as marcas de oralidade e os processos fonológicos a que estão relacionadas, partindo da integração do conhecimento prévio dos professores à apropriação de novos conhecimentos e práticas contextualizadas.

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

Aqui, ampliaremos para uma terceira finalidade que é a de, após a realização do trabalho em sala de aula, refletir sobre as oficinas realizadas, compartilhando aspectos positivos e negativos que possam ser considerados como auxiliadores no planejamento de futuras propostas pedagógicas.

Paviani e Fontana (2009, p. 80) elencam os tópicos de aprendizagem trabalhados. São eles: (a) problematização inicial, a partir do conhecimento prévio e das experiências pedagógicas dos participantes; (b) conteúdo teórico; (c) reflexão crítica, discussões e relatos dos participantes, relacionados aos tópicos em estudo; (d) atividades de sistematização teórico-metodológica; (e) produção de projeto ou de atividade didática, apoiados nas noções teóricas tratadas; (f) implementação das atividades em sala de aula; e (g) socialização e avaliação das atividades docente e discente efetuadas.

Consideramos muito relevantes os tópicos apresentados pelas autoras. Estes se aplicam na sistemática que pretendemos desenvolver. No entanto, o tópico (a) não consistirá somente da problematização inicial a partir do conhecimento prévio e das experiências pedagógicas dos participantes, mas dará ênfase aos resultados diagnósticos apresentados nesta pesquisa. Detalharemos, a seguir, cada etapa da intervenção realizada.

### 5.2.1 Oficinas com o corpo docente de Língua Portuguesa

Considerando o panorama geral, relembramos que, a princípio, foi realizada uma produção textual do gênero relato com o intuito de identificar os possíveis desvios de escrita dos alunos e categorizá-los, conforme as sugestões de Bortoni-Ricardo (2005), consolidado assim uma diagnose das principais recorrências produzidas.

De acordo com a análise realizada, constatamos que as maiores recorrências (57%) estão relacionadas à transposição dos hábitos da fala para a escrita nas turmas do 6º ano, enquanto (43%) correspondem à arbitrariedade do sistema de escrita.

Após essa diagnose inicial, propomos uma intervenção que inclui a realização de uma formação continuada para o corpo docente de LP da escola campo de pesquisa sobre os níveis de escrita e os resultados das análises realizadas.

É válido salientar que as formações ofertadas há algum tempo nessa escola priorizam os estudos dos gêneros textuais e dos descritores das avaliações externas. Consideramos que a oferta de um curso de curta duração (três encontros<sup>41</sup> com duração de 4 horas-aula) que apresentasse abordagens teóricas e práticas e pudesse ser relevante no sentido de ampliar concepções e nortear práticas. Há em nós o desejo de compartilhar com os colegas de trabalho o que foi pesquisado e apreendido a esse respeito durante as pesquisas realizadas no *stricto sensu*.

A seguir, descreveremos detalhadamente as etapas do curso.

### 1º ENCONTRO: Palestra

Iniciamos esse momento com a dinâmica da bexiga<sup>42</sup> que teve como objetivo promover a participação do grupo, bem como instigá-lo à reflexões iniciais sobre a importância do trabalho colaborativo entre os professores.

De acordo com as discussões que sucederam à dinâmica, tal momento possibilitou a percepção de que existem muitas dificuldades em nossa profissão, no entanto, quando o trabalho é realizado em conjunto, com a colaboração de todos, ninguém fica sobrecarregado e se torna mais fácil de conseguir êxito.

Em seguida, houve uma palestra proferida pelo professor orientador desta pesquisa, Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira, acerca dos aspectos referentes ao processo de aquisição da escrita, enfatizando a relevância da consciência fonológica e os processos fonológicos da modalidade oral que estão presentes na escrita, para que houvesse uma contextualização da proposta e o início de um estudo teórico.

---

<sup>41</sup>No cronograma inicial constavam cinco encontros, no entanto não puderam ser vivenciados porque a escola tinha muitos projetos para serem realizados no semestre de 2019.2, então readaptamos a proposta para o total de três encontros.

<sup>42</sup>Nessa dinâmica, cada professor recebe uma bexiga e pedacinho de papel. Nesse papel, cada participante escreve uma dificuldade em relação à sua prática. Depois, ao som de uma música, todos brincam jogando a bexiga para o ar sem deixá-la cair. Enquanto isso, indicávamos que cada participante voltasse ao seu lugar, um a um, sobrecarregando, assim, aqueles que continuavam de pé, restando apenas um responsável por todas bexigas.

Nesse momento, os professores foram bastante participativos: fizeram colocações sobre as dúvidas, expuseram exemplos de situações vivenciadas em suas *práxis* e durante a formação e disseram desconhecer alguns aspectos referentes ao processo de desenvolvimento da escrita e alguns fenômenos de transposição da oralidade.

Estavam presentes os professores de LP<sup>43</sup>, a coordenadora pedagógica e os componentes da gestão escolar que prontamente acataram a proposta explicitada a partir dos dados coletados.

Foi um momento de participação ativa com posicionamentos, questionamentos e reflexões. Ao final da palestra, propusemos uma atividade em grupo na qual sugerimos a identificação, na escrita, dos aspectos da oralidade. Distribuímos, então, textos que fazem parte do *corpus* coletado<sup>44</sup>, para essa identificação que teve como finalidade reconhecer a percepção que o grupo tinha sobre o erro na escrita dos estudantes.

Os participantes escreveram os erros em fichas e as fixavam em um cartaz que apresentava a classificação em duas colunas, como reproduzido abaixo. A partir dessa atividade foi observado que alguns abordavam a concepção de que todos os erros de escrita eram iguais, mas iniciaram uma nova reflexão a esse respeito.

Erros decorrentes da arbitrariedade da escrita	Erros decorrentes da influência da oralidade.

## 2º ENCONTRO: Oficina

Nesse segundo encontro, ministrado pela professora-pesquisadora, abordamos a noção de erro a partir da classificação de Bortoni-Ricardo, como explicitado anteriormente, abordando a diferenciação entre a arbitrariedade do

<sup>43</sup>Nesse primeiro encontro, que ocorreu no primeiro semestre, as aulas-atividade de todas as instituições de ensino do município ocorriam na escola campo de pesquisa; já no segundo semestre houve uma divisão e cada professor ficou em sua escola, com isso, o quantitativo de 19 docentes diminuiu para 14 nos encontros seguintes.

<sup>44</sup>Os textos distribuídos apresentavam diferentes níveis de escrita: desde os graficamente corretos até aos que apresentavam difícil compreensão. A amostra desses textos encontra-se no apêndice 08.

sistema de escrita e os erros decorrentes da influência da oralidade na escrita. Aprofundamos os estudos referentes a esse segundo grupo nos aspectos de ordem fonológica caracterizados por traços graduais, contínuos e descontínuos.

Iniciamos o momento com um vídeo de motivação<sup>45</sup>, em seguida, distribuimos um material com informações teóricas e sugestões de abordagem prática e possíveis anotações<sup>46</sup>.

O vídeo motivacional teve como objetivo de instigar o grupo a participar de modo ativo se engajando nas atividades.

O caderninho de informações facilitava tanto o acompanhamento das explanações orais realizadas com suporte de slides informativos reproduzidos na lousa digital quanto as leituras e análises propostas.

Após o vídeo motivacional, houve uma conversa informal sobre as impressões deixadas pelas palavras do filósofo.

Em seguida, explanamos sobre as características dos traços graduais, contínuos e descontínuos enfatizando os fenômenos mais recorrentes presentes no corpus: a) Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica: Troca do “e” por “i”; b) Supressão do /r/ final nas formas verbais e em substantivos; c) Vocábulo fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal; d) Monotongação de ditongo decrescente: “i” medial, com exposições teóricas que explicam as características de tais fenômenos.

Propusemos, coletivamente, a identificação de alguns erros presentes no texto de Maurício de Sousa *apud* Bortoni-Ricardo (2004) e a classificação em traços graduais e contínuos e descontínuos. Depois, individualmente, essa classificação a partir de textos do *corpus*.

Fizemos, então, a seguinte indagação: que tipo de atividade você costuma fazer nessa situação? As repostas estavam relacionadas à reescrita, ao ditado e ao treino ortográfico.

Ao final propusemos uma atividade de produção textual para serem realizadas com os alunos com a finalidade de produzirmos, por ano, atividades lúdicas a partir da atual escrita dos alunos.

---

<sup>45</sup>Vídeo do filósofo Mário Sérgio Cortella: Faça o teu melhor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dd1bsHYYqjg&t=17s>.

<sup>46</sup>O material citado está presente no apêndice 09.

### 3º ENCONTRO: Oficina

Essa oficina evidenciou a utilização de jogos pedagógicos como estratégia de intervenção. Expomos os quatro jogos produzidos a partir dos fenômenos mais recorrentes na escrita dos alunos: Dominó: E ou I?, Bomba na loteria: É junto ou separado?, Pega-varetas do “R” final e Bingo de palavras: É ditongo?

Propomos, assim, um trabalho voltado à ressignificação do processo de ensino-aprendizagem no que tange aos erros decorrentes da influência oral a partir da utilização de jogos.

Por fim, os professores produziram o jogo Trilha que envolveu diferentes fenômenos da escrita dos alunos e responderam a uma ficha de avaliação<sup>47</sup> dos encontros.

A maioria dos docentes se motivou a realizar um trabalho voltado para o lúdico e compartilhou com o grupo algumas ideias e sugestões que poderiam ser efetivadas em sala de aula, por exemplo, um deles citou realizar uma trilha em tamanho real, na qual os próprios alunos são as peças do jogo; outro citou a ideia de um “Jogo da velha da escrita”.

Expomos a sistematização no quadro abaixo.

Quadro 06 – Sistemática dos encontros com os professores de LP

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>
<b>Junho/2019</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Palestra:</b> A modalidade oral influencia na modalidade escrita? - (Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira)</li> <li>• Apresentação dos dados diagnósticos desta pesquisa e da proposta de intervenção: Leila Jennff Monteiro de Oliveira</li> </ul>
<b>Setembro/2019</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Oficina 1:</b> Como está a escrita de seus alunos? - Categorizando os desvios Leila Jennff Monteiro de Oliveira</li> </ul>
<b>Novembro/2019</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Oficina 2:</b> Da teoria à prática: Os jogos como recurso didático para as aulas de LP Leila Jennff Monteiro de Oliveira</li> </ul>

No tópico seguinte, abordamos as atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes do 6º ano da professora-pesquisadora.

<sup>47</sup> Ficha de avaliação presente no apêndice 10.

### 5.2.2. Oficinas com a turma da professora-pesquisadora

Considerando, agora, o panorama específico da turma campo de estudo, que revelou que 65,5% das recorrências dos erros de escrita produzidos estão relacionadas à transposição dos hábitos da fala para a escrita, enquanto 34,5% correspondem à arbitrariedade do sistema de escrita, produzimos jogos a partir dos fenômenos mais presentes<sup>48</sup>. A seguir, descrevemos como se deu o trabalho em sala de aula.

**Oficina 01:** Refletindo sobre aspectos monitorados e não monitorados da oralidade e da escrita

- **Objetivo:** Refletir acerca das modalidades de uso da língua, diferenciando a oral da escrita e compreendendo seus monitoramentos.
- **Tempo:** 03 aulas de 50 minutos.
- **Estratégias metodológicas:**
  - Primeiramente, conversamos com a turma, reforçando as informações sobre o projeto em andamento, visto que teve início com a primeira produção do relato;
  - Realizamos a *dinâmica da bola*.<sup>49</sup> Essa dinâmica abordava provocações orais a partir de questionamentos que envolviam tanto a modalidade oral e a modalidade escrita quanto aspectos referentes a ideia que fazem da LP;
  - Explanação e debate explorando as respostas e opiniões expressas;
  - Reflexões e análises abordando a modalidade oral e a modalidade escrita tanto em seus aspectos mais formais quanto em seus aspectos menos formais (ou proposicionais), por meio da leitura de diferentes textos expostos em slides;
  - Produção coletiva de cartaz. Esse cartaz estava dividido em duas colunas: na primeira eram escritas frases ditas pelos alunos em situações de menor

---

<sup>48</sup>Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos (46 ocorrências); Neutralização das vogais anteriores [e] e [i] em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “E” POR “I” (24 ocorrências); Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal (19 ocorrências); Monotongação de ditongo decrescente: “U” medial e final (16 ocorrências).

<sup>49</sup>Essa dinâmica proporcionou realizar questionamentos aos alunos de maneira prática, divertida e participativa com o intuito de que expusessem opiniões em relação ao que estávamos propondo trabalhar. Ao som de uma música, os alunos, em círculo, passavam uma bola para o colega ao seu lado. Ao nosso sinal, aquele que estava de posse da bola escolhia uma numeração e respondia à pergunta correspondente ao número escolhido

monitoramento durante a aula, reproduzindo na escrita a maneira como falavam; na segunda coluna, os alunos eram convidados a refletir sobre o que foi falado e refazer, na escrita monitorada, as frases utilizando a norma-padrão;

-Exposição dialogada das conclusões a que os estudantes chegaram acerca das modalidades oral e escrita.

Esse primeiro momento transcorreu de maneira satisfatória com participação ativa dos alunos. Durante a dinâmica da bola, houve empolgação para descobrir e responder as perguntas que seriam feitas. As colocações dos alunos eram confirmadas pela maioria.

A leitura e a análise da linguagem utilizada dos textos despertou o interesse por novas leituras provocou um olhar diferente sobre o emprego da linguagem em diferentes gêneros textuais.

A produção do cartaz permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua.

Durante todas as situações, os estudantes foram bastante participativos.

**Oficina 02:** Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “e” por “i”

- **Objetivo:** Refletir acerca das modalidades de uso da língua, empregando, na escrita, os aspectos referentes à neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “e” por “i”;
- **Tempo:** 02 aulas de 50 minutos;
- **Estratégias metodológicas:**
  - Leitura, destaque de algumas palavras que apresentam a neutralização da vogal e outras que não apresentam essa neutralização;
  - Questionamentos orais a partir das impressões que os alunos tiveram sobre leitura e a pronúncia dessas vogais;
  - Explanação a partir da fala dos alunos;
  - Apresentação do jogo “**Dominó: E ou I?**”;
  - Feedback sobre a aula.

Iniciamos a aula observando o cartaz produzido na oficina 01, retomando as discussões, mas direcionando o olhar dos estudantes para o fenômeno da

neutralização; o uso do “e” e “i”. Em seguida, todos os estudantes receberam uma cópia do texto “O voo do ninho”, de Bráulio Bessa. Cada estudante leu de maneira silenciosa, depois um deles leu em voz alta. Antes dessa segunda leitura foi solicitado que, enquanto o texto fosse lido em voz alta, todos deveriam voltar sua atenção para os sons das letras E e I.

Após a leitura houve discussão acerca dos sons indicados, mas de outros que chamaram a atenção dos alunos como do O e U. Posteriormente, assistimos à declamação do poema feita pelo próprio autor.<sup>50</sup>

Apresentamos o jogo: Dominó: E ou I? Como os estudantes já conheciam o dominó convencional e gostavam de jogar, facilitou a compreensão das novas regras propostas.

Os grupos foram formados e o jogo vivenciado. Quando surgiam dúvidas, instigávamos o grupo a discutir e colaborar mediando as reflexões. Essa mediação foi mais intensa na primeira rodada, com alguns vocábulos. A partir da segunda rodada, as reflexões aplicadas às respostas foram mais independentes.

Finalizamos essa oficina com discussões sistematizando os conhecimentos construídos, sempre instigando a reflexão do grupo, a partir de questionamentos sobre suas dúvidas e descobertas.

**Oficina 03:** Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos e sua possível mudança semântica

- **Objetivo:** Refletir acerca das modalidades de uso da língua, empregando, na escrita, o “r” final quando necessário;
- **Tempo:** 03 aulas de 50 minutos;
- **Estratégias metodológicas:**
  - Retomada da aula sobre aspectos da modalidade oral e da modalidade escrita;
  - Frases lacunadas nas quais os alunos complementaram com respostas particulares, utilizando o verbo no infinitivo;
  - Gravação, em áudio, da leitura das frases e suas respectivas respostas.

---

<sup>50</sup>Vídeo disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=ZG\\_4UExrK0o](https://www.youtube.com/watch?v=ZG_4UExrK0o).

- Questionamentos orais a respeito da diferença de sentido, em muitas palavras, causada pela presença e/ou ausência do “r” final;
- Apresentação do jogo “Pega-varetas do R final” e suas respectivas regras<sup>51</sup>;
- Momento do jogo;
- Sistematização final com atividade (em grupo) de preenchimento escrito das fichas do jogo e apresentação oral explicitando as diferenças semânticas a respeito da presença e/ou ausência do “r” final. Nesse momento, cada grupo apresentou as fichas referentes a uma cor daquelas presentes no jogo.

Para dar início a essa aula, retomamos a ideia de oralidade e escrita, em seguida, distribuimos frases lacunadas que, para serem complementadas, exigiam verbos no infinitivo. Os estudantes complementaram com respostas pessoais e, de maneira voluntária, um a um leu sua frase com a resposta. Os alunos foram informados que gravaríamos o áudio dessa atividade<sup>52</sup>. Posteriormente, explicamos a respeito desse fenômeno, enfatizando que na oralidade muitas vezes não é marcado, mas na modalidade escrita é. Destacamos a mudança semântica com exemplificações e a marcação dos verbos infinitivos.

Para fortalecer a compreensão dos alunos, ouvimos os áudios das leituras e cada um analisou sua leitura. Ao final dessa atividade, concluímos que dos 25 alunos presentes na sala, 23 apagaram o R final na modalidade oral, apenas dois marcaram a presença desse seguimento.

Depois disso apresentamos o jogo “Pega-varetas do R final”, que para a turma foi algo novo, pois a maioria desconhecia, propomos que utilizassem durante 10 minutos para manusearem e assimilarem melhor as regras tradicionais para, em seguida, aplicarmos as regras didáticas.

Durante a primeira rodada do jogo, alguns participantes tiveram muitas dúvidas, mas a colaboração do grupo e a retomada de algumas explicações foram fundamentais para auxiliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

---

<sup>51</sup>Esse jogo era muito presente, nessa mesma comunidade, nos grupos de amigos durante nossa infância e adolescência, por isso julgávamos que seria conhecido pelos alunos, no entanto, apenas dois deles o conheciam. Com isso, precisamos expor o modo de jogar “tradicional”, deixar com que se familiarizassem com o jogo para depois inserirmos o viés pedagógico.

<sup>52</sup>Nesse momento não explicitamos o objetivo da gravação, mas dissemos que seria importante para a sequência da atividade e que contribuiria para compreensão do conteúdo.

Como proposta final dessa oficina, propomos a apresentação das respostas do jogo. Distribuímos, então, as fichas (uma cor para cada grupo) para que escrevessem as respostas e apresentassem para a turma. Nesse momento, foi possível esclarecer dúvidas, confirmar e/ou refutar hipóteses a respeito da escrita do R final.

#### **Oficina 04:** Monotongação de ditongo e ditongação

- **Objetivo:** Refletir acerca das modalidades de uso da língua, empregando, na escrita, fenômenos que, na oralidade, podem ser suprimidos ou acrescentados;
- **Tempo:** 02 aulas de 50 minutos;
- **Estratégias metodológicas:**
  - Retomada da aula sobre aspectos da modalidade oral e da modalidade escrita, percebendo a pronúncia de alguns vocábulos em que as semivogais são suprimidas e/ou acrescentadas. Nesse momento, reproduzimos áudios de conversas do aplicativo WhatsApp;
  - Exposição, através de slides, de pequenos trechos dos textos produzidos pelos estudantes nos quais os fenômenos de monotongação e ditongação estavam presentes e, a partir disso, realizamos uma análise coletiva;
  - Apresentação do jogo: Bingo de palavras - É ditongo? E suas respectivas regras;
  - Momento do jogo;
  - Ao final de cada “partida” havia a socialização e a discussão a respeito dos vocábulos que geravam dúvidas.

Iniciamos a aula reforçando a ideia de que na modalidade oral, muitas vezes há a supressão, a mudança ou o acréscimo de letras e isso não configura a ideia de erro, no entanto, tais aspectos devem ser evitados na modalidade escrita, quando se estabelece a necessidade da utilização da norma padrão.

Apresentamos à turma, com auxílio de um projetor de slides, trechos dos textos produzidos pelos alunos, nos quais havia a presença dos fenômenos de monotongação e de ditongação. Ao ler as palavras, analisaram e concluíram que aqueles que escreveram suprimindo e/ou acrescentando letras faziam isso porque se ancoravam na maneira que pronunciavam.

Expomos a sistemática do jogo e enfatizamos que cada um fosse atencioso à escrita das palavras<sup>53</sup>, visto que poderia ser decisiva no momento de conferir o título de vencedor.

Ao final, após a conferência da cartela do(s) que marcou todas as palavras, discutíamos acerca das que geravam dúvidas e das que estavam escritas incorretamente.

**Oficina 05:** Vocábulo fonológico constituído de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal

- **Objetivo:** Refletir acerca das modalidades de uso da língua, percebendo a segmentação das palavras na modalidade escrita;
- **Tempo:** 02 aulas de 50 minutos;
- **Estratégias metodológicas:**
  - Apresentação do jogo “Bomba na loteria: É junto ou separado?”;
  - Momento do jogo;
  - Análise e discussão sobre a segmentação das palavras;
  - Exposição, por meio de slides, de trechos dos textos produzidos pelos alunos, nos quais havia erros de segmentação.

Nessa oficina, vivenciamos o último jogo elaborado para a proposta de intervenção de nossa pesquisa. Nela, propomos a reflexão sobre a segmentação das palavras, enfatizando a discussão em relação ao limite delas, marcado na escrita pelo espaço em branco, através do jogo “Bomba na loteria: é junto ou separado?”

Houve boa receptividade com o jogo. Os estudantes encontravam-se motivados para as oficinas e curiosos à espera das atividades propostas.

Como nas oficinas anteriores, retomamos discussões acerca das modalidades em estudo. Em seguida, distribuímos para os alunos (organizados em duplas) trechos de textos nos quais produzimos a hipo e a hiper segmentação. Cada dupla leu o trecho e compartilhou suas impressões e dificuldades.

---

<sup>53</sup>Tentamos elaborar um jogo no qual o aluno pudesse escrever refletindo sobre o aspecto da oralidade que influencia sua escrita e, ao mesmo tempo se auto avaliar, percebendo suas maiores dificuldades.

Após essa etapa, elucidamos, detalhadamente e com exemplificações, o momento seguinte que compreenderia o jogo “Bomba na loteria: é junto ou separado?”, uma vez que esse jogo é a união de dois outros jogos conhecidos: a brincadeira da “bomba” e a brincadeira da “loteria”. Durante o jogo, cada participante que retirava a ficha da “bomba” poderia sugerir seu palpite sobre a segmentação da palavra, mas nenhum dos demais alunos poderia refutar, precisaria refletir sobre esse aspecto antes de marcar em sua cartela a resposta.

As fichas eram fixadas em um cartaz idêntico à cartela de cada aluno e, no final, foi utilizado como suporte para realização da conferência que se deu em conjunto e com discussões a respeito do fenômeno em questão.

Para finalização e consolidação do que foi vivenciado, retomamos os textos iniciais para que cada turma reescrevesse aplicando a segmentação adequada das palavras.

#### **Oficina 06:** Colocando em prática: Produção textual

- **Objetivo:** Escrever um novo relato<sup>54</sup>, analisando e refletindo sobre os fenômenos estudados nas oficinas anteriores compreendendo que na modalidade escrita padrão deve-se evitar a influência da modalidade oral;
- **Tempo:** 02 aulas de 50 minutos;
- **Estratégias metodológicas:**
  - Produção textual de um relato do cotidiano;
  - Revisão e reescrita do texto (feita pelo próprio estudante);
  - Devolução do texto produzido no início do projeto de intervenção para análise da escrita.

Na oficina anterior, informamos que nesta seria feita uma nova produção textual, então os estudantes já conheciam o conteúdo da aula. Propomos então a produção de um novo relato que ampliasse aquele da primeira produção textual. Agora o texto contemplaria a rotina de cada um.

---

<sup>54</sup>Propomos a produção de um novo relato e não a reescrita do mesmo tendo em vista perceber como estava a escrita dos alunos após a intervenção, por isso propusemos uma escrita que não estivesse ancorada nas correções de um texto inicial, mas uma escrita independente. Para isso, permanecemos na mesma esfera de gênero, porém solicitamos um relato do cotidiano.

Sem resistências ou reclamações, os alunos iniciaram a produção textual e, semelhante ao que ocorreu anteriormente, os estudantes puderam fazer perguntas e esclarecer dúvidas sobre a escrita das palavras.

Diante das colocações apresentadas, percebemos que, de fato, possibilitamos a reflexão em relação às modalidades de uso da língua. E, que produziram o texto com mais comprometimento com o que estavam fazendo.

Com uma participação ativa e efetiva durante as atividades, comprovamos que os jogos são recursos que motivam os alunos e, se bem elaborados, proporcionam uma reflexão favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Isso aparece justificado na próxima seção com a apresentação dos dados obtidos após a intervenção.

### **5.3 Descrição e análise dos resultados**

Um dos maiores desafios ao definir os fenômenos reproduzidos na escrita a partir da modalidade oral como objeto para o estudo da língua foi elaborar uma sequência de atividades que respeitasse as características da turma; que desenvolvesse nos alunos a reflexão sobre a escrita; que fosse atraente e que marcasse uma ruptura das velhas práticas no ensino em busca de novas possibilidades, com isso compartilhamos aspectos relacionados tanto ao aporte teórico, quanto ao prático com os demais professores da escola campo de pesquisa.

Mudar comportamentos em sala de aula quer seja do professor, quer seja do aluno, não é uma tarefa simples. Mas, mesmo não sendo simples, repensamos nossa prática, ressignificando a partir de um olhar diferente sobre os erros produzidos pelos alunos e o processo de desenvolvimento da escrita, compartilhando com os colegas professores de LP.

A reflexão sobre esse constructo encontra-se no próximo tópico.

#### **5.3.1 Oficinas com o corpo docente de Língua Portuguesa**

Ao ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento no processo de aquisição da escrita e os fenômenos que são ancorados na oralidade, sistematizamos encontros com os professores que permitiram o “compartilhamento”

de saberes e a troca de experiência. Oliveira (2010) explicita que a mudança referente ao ensino-aprendizagem no âmbito da formação suscita a possibilidade de conhecer novas formas de trabalhar a língua, avaliando-as para obtenção de melhores resultados.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem da língua no decorrer do projeto teve como foco de desenvolvimento não apenas o aluno, mas o grupo de professores de LP da escola campo de pesquisa e o próprio professor-pesquisador, cuja aprendizagem sobre o fazer pedagógico está em constante mudança, evolução, visto que há sempre um novo a se experimentar.

Em consequência disso, propusemos reflexões tanto a respeito da participação dos professores quanto a respeito da ministração e sistematização do curso.

Essas observações ocorreram de modo processual, com base na realização das leituras; na frequência; na participação dos debates promovidos; na exposição oral de análises de textos dos alunos e dos materiais didáticos com a elaboração do jogo “Trilhas” direcionado para o ensino-aprendizagem da escrita ortográfica associada às reflexões teórico-práticas contempladas no curso; nas respostas de uma ficha de avaliação<sup>55</sup>.

As respostas assinaladas e escritas nas fichas dos participantes foram muito semelhantes, por isso entendemos que duas amostras<sup>56</sup> refletem bem os dados.

No primeiro quadro, sobre a abordagem teórica, a abordagem prática, os recursos, o material didático, a participação e a possibilidade de aplicação prática, todos os participantes marcaram a coluna referente à resposta “Sim”, exceto um participante que assinalou “Parcial” quando questionado se a abordagem prática foi suficiente. Isso nos instiga a, em momentos posteriores, pesquisarmos novas metodologias.

---

<sup>55</sup>Essa ficha encontra-se no apêndice 10. Foi solicitado que, ao responder, os professores não se identificassem.

<sup>56</sup>Amostras que identificamos como P1 e P2 (Professor 1 e Professor 2).

ITENS	QUESTÕES	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A ABORDAGEM TEÓRICA FOI RELEVANTE	X		
2	A ABORDAGEM PRÁTICA FOI SUFICIENTE	X		
3	AS INSTALAÇÕES E RECURSOS FORAM ADEQUADOS	X		
4	O MATERIAL DIDÁTICO FOI SATISFATÓRIO	X		
5	VOCÊ DIRIA QUE SEU APROVEITAMENTO NESTE CURSO FOI BOM?	X		
6	VOCÊ ACHA QUE PODERÁ APLICAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE O CURSO, NA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL?	X		

P1

ITENS	QUESTÕES	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A ABORDAGEM TEÓRICA FOI RELEVANTE	X		
2	A ABORDAGEM PRÁTICA FOI SUFICIENTE		X	
3	AS INSTALAÇÕES E RECURSOS FORAM ADEQUADOS	X		
4	O MATERIAL DIDÁTICO FOI SATISFATÓRIO	X		
5	VOCÊ DIRIA QUE SEU APROVEITAMENTO NESTE CURSO FOI BOM?	X		
6	VOCÊ ACHA QUE PODERÁ APLICAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE O CURSO, NA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL?	X		

P2

Consideramos bastante positiva a avaliação que cada um fez da própria participação e da possibilidade de aplicação em sua prática profissional.

No segundo quadro de questões, solicitamos que os participantes atribuíssem a nota de 0 a 5 para cada item que correspondia, diretamente, ao formador/pesquisador. Nesses itens, a resposta totalitária foi a de número 5.

Quando questionados sobre os pontos fortes e os pontos fracos dos encontros obtivemos respostas, como as exibidas abaixo, que resumem a opinião da maioria. No entanto, muitos deixaram em branco os espaços reservados às colocações referentes aos pontos fracos.

NA SUA OPINIÃO, QUAIS OS PRINCIPAIS "PONTOS FORTES" E "PONTOS FRACOS" DESSES ENCONTROS?

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<p>A interação com o grupo.</p> <p>A utilização de materiais lúdicos para aperfeiçoar o nosso ensino.</p>	<p>O tempo curto.</p>

P1

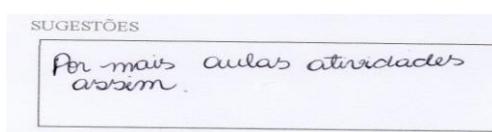
NA SUA OPINIÃO, QUAIS OS PRINCIPAIS "PONTOS FORTES" E "PONTOS FRACOS" DESSES ENCONTROS?

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
<p>- Compreender mais os fenômenos da escrita.</p>	<p>- A dificuldade em aplicar em algumas turmas.</p>

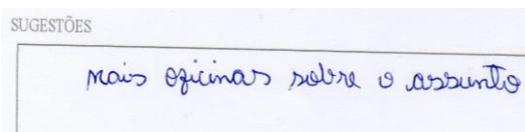
P2

O P1 escreveu a interação com o grupo e a utilização da ludicidade no processo de ensino, enquanto o P2 abordou que compreendeu mais os fenômenos da escrita. Esses pontos descrevem bem aquilo que nossa proposta tentou ofertar: a ampliação do conhecimento acerca das marcas de oralidade na escrita, o trabalho em sala de aula a partir da utilização da ludicidade e dos jogos (que pode ser uma produção coletiva e colaborativa).

Solicitamos ainda sugestões para que pudéssemos refletir e melhorar nossa abordagem e, para além daqueles que não responderam, obtivemos as sugestões expostas em seguida.



P1



P2

Com isso, percebemos que nosso primeiro cronograma, que contemplaria cinco oficinas, atenderia as sugestões aqui propostas.

Concluimos que foi possível aos professores de LP a ampliação da compreensão acerca dos fenômenos presentes na escrita dos estudantes, principalmente os decorrem da influência da modalidade oral, bem como a presença de uma motivação maior para trabalhá-los a partir de jogos, explorando assim a ludicidade.

Reconfigurar a forma de trabalhar com a escrita por meio de atividades mais dinâmicas foi uma das preocupações primordiais nesta trajetória, por isso, visualizamos esta proposta de intervenção como uma tentativa de construir um caminho que, se não por completo, ao menos em diversos aspectos, se distancie mais dos estudos tradicionais.

Com isso, mostraremos, em seguida, os resultados da intervenção na turma campo de pesquisa.

### 5.3.2 Resultados da turma da professora-pesquisadora

Após a intervenção, utilizamos o modelo de análise e diagnose de erros proposto por Bortoni-Ricardo (2005), como feito com as produções iniciais.

Analizamos a escrita final dos alunos da turma de 6º ano do EF - Anos Finais (turma da professora-pesquisadora) com a finalidade de identificarmos se a intervenção vivenciada apresentou resultados positivos. Para isso, quantificamos as ocorrências de erros de escrita produzidos pelos mesmos 27 alunos que participaram da produção diagnóstica. Essa quantificação está exposta nas próximas tabelas.

Tabela 10 – Categoria 01 – Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

<b>Casos</b>	<b>Escrita dos alunos</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Troca do “U” por “L”	Meu >> mel Vou >> vol	02	1,3
Troca do “L” por “U”	Volto >> vouto (5) Alcoólica >> aucolica Almoço >> aumoço Pastel >> pasteu Realmente >> reaunete	09	5,9
Troca “M” por “N”	Importa >> enporta (2) Minha >> ninha (2) Compra >> conpra Em >> en Emprestada >> enpretada Família >> fanilia Pernambuco >> Pernanbuco Realmente >> reaunete	10	6,5
Troca do “Z” por “S”	Faz >> fais Feliz >> felis	02	1,3
Troca de “SS” por “S”	Passo >> passo	01	0,6
Troca do “Ç” por “S”	Faço >> faso (3) Benção >> bensa Começar >> comesar Ouço >> ouso Serviços >> sevisos Terça >> tersa	08	5,2
Troca do “Ç” por “SS”	Faço >> fasso	01	0,6
Troca do “C” por “S”	Cidade >> sidade (3) Bem cedo >> bensedo Catecismo >> catesismo	05	3,2
Troca do “C” por “Ç”*	Amanhece >> amanheçe	01	0,6
Troca do “SC” por “S”	Piscina >> Pisina	01	0,6
Troca do “SC” por “C”	Adolescência >> adolecência	01	0,6
Troca do “R” por “RR”*	Enroladinho >> enrroladin Raspa >> rrapa	02	1,3
Troca do “RR” por “R”	Cachorrinha >> cachorinha	01	0,6
Troca do “J” por “G”	Ajeita >> ageitar (2)	03	1,9

	Ajeito >> <b>ageito</b>		
Troca do "G" por "J"	Gente >> <b>gente</b>	01	0,6
Troca do "X" por "CH"	Mexo >> <b>mecho</b> (4) Coxinha >> <b>cochinha</b> Faxina >> <b>fachina</b> Mexendo >> <b>mechendo</b>	07	4,6
Acréscimo do "R" final	Cria >> <b>criar</b> Dá >> <b>dar</b> Sabe >> <b>saber</b>	03	1,9
<b>Total</b>		<b>58</b>	<b>38,1</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 11 – Categoria 02 – Subcategoria I - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado

Casos	Escrita dos alunos	Total	%
Neutralização das vogais anteriores  e  e  i  em posição pós-tônica e pretônica. <i>Troca do "E" por "I"</i>	De novo >> <b>dinovo</b> (3) Antes >> <b>antis</b> De um >> <b>dium</b> Passear >> <b>passia</b>	06	3,9
Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.	Dia a dia >> <b>adia</b> Em quando >> <b>enquando</b> Bem cedo >> <b>bensedo</b> Me levanto >> <b>melevanto</b> De novo >> <b>denovo/dinovo</b> De um >> <b>dium</b> A tarde >> <b>atarde</b> Tenho que >> <b>tenque</b>	09	5,9
<b>Total</b>		<b>15</b>	

Fonte: Oliveira, 2020.

Tabela 12 – Categoria 02 – Subcategoria II – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais

Casos	Escrita dos alunos	Total	%	
Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos.	Dormir >> <b>dormi</b> (5) Ajudar >> <b>ajuda</b> (2) Esperar >> <b>espera</b> (2) Estudar >> <b>estuda</b> (2) Escovar >> <b>escova</b> (2) Jogar >> <b>joga</b> Tormar >> <b>torma</b> Ajeitar >> <b>ageita</b> Andar >> <b>anda</b> Arrumar >> <b>arruma</b> Assistir >> <b>assisti</b>	Assustador >> <b>assuntado</b> Brincar >> <b>brica</b> Comprar >> <b>conpra</b> Dar >> <b>dá</b> Escrever >> <b>escreve</b> Falar >> <b>fala</b> Ficar >> <b>fica</b> Olhar >> <b>olha</b> Passear >> <b>passia / passia</b> Sair >> <b>sai</b>	28	18,4
Assimilação e degeminação do /nd > n/.	Dizendo >> <b>dizeno</b>	01	0,6	
Ditongação.	Mas >> <b>mais</b> (2) Após >> <b>apois</b> Avô >> <b>avou</b>	10	6,5	

		Boa >> boua Bolacha >> bolaicha Faz >> fais Fecha >> feicha Minha >> minhia Nós >> nois		
Aférese da sílaba inicial do verbo estar.		Estava >> tava (2) Está >> tá (3)	05	3,2
Monotongação de ditongo.	“I” medial	Teixeira >> texeira (2) Mais >> mas (1) Banheiro >> baiero	04	2,6
	“U” medial e final.	Vou >> vo	01	0,6
Despalatização das sonorantes palatais nasal.		Brincalhona >> brincalona Enroladinho >> enroladin Irmãozinho >> irmãozim	03	1,9
<b>Total</b>			<b>59</b>	<b>38,8</b>

Fonte: Oliveira, 2020.

TABELA 13: Categoria 02 – Subcategoria III – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Casos		Escrita dos alunos	Total	%
Metátese	Deslocamento do  r *	Serviços >> sevirsos Quadra >> quadar	02	1,3
Epêntese	Inserção do   n     m   interior da palavra.	Igreja >> ingreja (2) Costumo >> constumo Mortadela >> mortandela Sábado >> sabando Assustador >> assuntado	06	3,9
	Supressão do   s   medial	Raspa >> rrapa	01	0,6
	Desnasalização das sonorantes nasais   n   e   m   medial	Então >> etão Brincando >> bricando Brincalhona >> bricalona Brinco >> brico Realmente >> reaunete	05	3,2
Troca do /L/pelo /R/		Planta >> pranta Explique >> exprique	02	1,3
Troca do “I” por “E”		Importa >> enporta (2) Coisa >> coesa	03	1,9
Troca do “U” por “O”		Meus >> meos	01	0,6
<b>Total</b>			<b>20</b>	

Fonte: Oliveira, 2020.

Os dados acima apontam para o progresso dos alunos além daquilo que foi proposto nas oficinas de intervenção, visto que na categoria 1 também houve um

avanço considerável em relação à arbitrariedade da escrita, o que antes contabilizava 23 fenômenos e 100 erros, agora contabiliza 17 fenômenos e 58 erros.

Ao compararmos a tabela com a classificação dos erros da primeira produção e a tabela com a classificação de erros após a intervenção, com a escrita final, percebemos uma redução no quantitativo de fenômenos presentes na categoria dos erros referentes à transposição dos hábitos da fala para escrita. Na produção inicial, foram constatados 20 fenômenos, enquanto na produção final identificamos apenas 16. Foram suprimidos os seguintes fenômenos: Redução do fonema no interior do vocábulo (supressão do “L” medial); Metátese (deslocamento do s); Síncope (supressão do “R” medial); Troca do “R” pelo “L”; Troca do “O” pelo “U”.

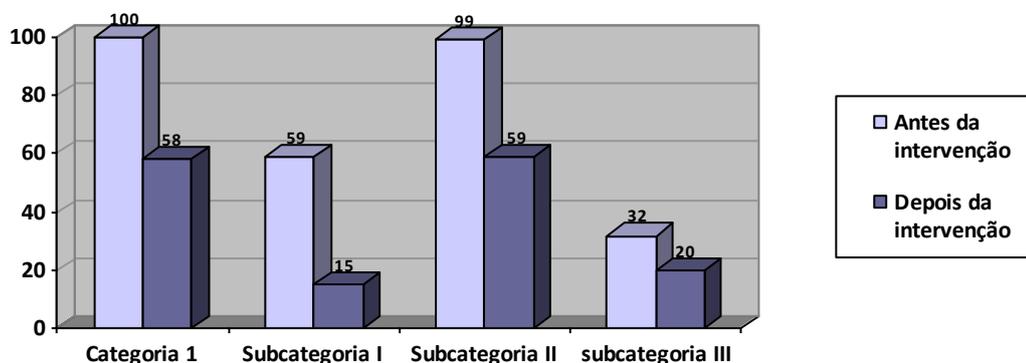
No entanto, observamos que dois fenômenos novos foram apresentados nessa segunda escrita (Assimilação e degeminação do nd>n; com uma ocorrência; Metátese: deslocamento do r com duas ocorrências).

Percebemos com isso, que nosso trabalho de intervenção alcançou resultados positivos, não apenas em relação aos fenômenos priorizados, mas também lançou outros olhares para a modalidade escrita, possibilitando a reflexão sobre esse sistema notacional.

Para melhor visualizarmos as categorias com maiores ocorrências de erros na atividade de escrita do texto após a intervenção, em nível comparativo, evidenciando a evolução na escrita, transpomos os dados para gráficos.

No Gráfico 04, apresentamos as ocorrências de erros após a intervenção comparando os dados da produção inicial de caráter diagnóstico com a produção final, após a intervenção, por categorias de análise, a partir das categorias do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) e reorganizadas por nós para análise e diagnose de erros no ensino da língua materna: Categoria 01 – Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; Categoria 02 – Erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita. Subcategoria I - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; Subcategoria II - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e Subcategoria III - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Gráfico 04 – Ocorrências de erros comparando dados da produção e reescrita textual por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005)



Fonte: Oliveira, 2020.

Antes da intervenção, a subcategoria I apresentava 59 ocorrências de erros, porém com o trabalho desenvolvido em sala de aula, essa categoria quantificou números consideráveis, mostrando uma redução de aproximadamente 75% de erros na escrita, contabilizando 15 ocorrências.

Na subcategoria II, que teve um índice elevado de erros, também houve diminuição no quantitativo, antes apresentava 99 ocorrências e agora apresentou 59. Esse número corresponde a uma diminuição de cerca de 40% de erros. Consideramos que houve avanço, no entanto, o trabalho precisa ser contínuo para que esses números possam ser reduzidos ainda mais.

A subcategoria III, que está relacionada aos erros que são passíveis de maior estigmatização, apresentou na produção inicial o menor número. Mesmo assim contabilizou redução na escrita final. O que antes contabilizava 32 ocorrências, agora contabiliza 20. Uma diminuição de aproximadamente 38%. Esse dado pode, ainda, estar relacionado ao fato de que, quanto maior o contato do aluno com realizações padronizadas da língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, mais o indivíduo amplia sua competência linguística.

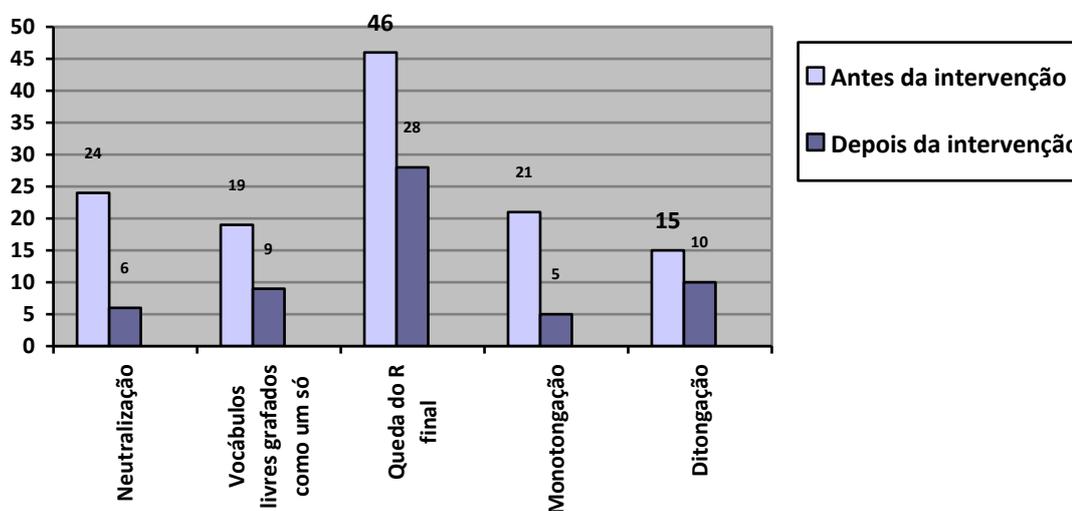
Esses dados mostram que, em comparação ao que identificamos na produção diagnóstica, os alunos tiveram um bom rendimento no que tange à minimização dos erros que sofrem interferência da oralidade. No entanto, é relevante considerar a apropriação da escrita como algo progressivo, de modo que,

com o avançar da escolaridade haja a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos.

Nessa pesquisa, resgatamos conteúdos que já deveriam estar consolidados e ampliamos a partir do nível no qual o estudante se encontrava. Acreditamos que essa prática deve ser revisitada frequentemente.

Direcionamos, a seguir, nossa análise sobre os fenômenos trabalhados especificadamente durante as oficinas, a partir do uso de jogos. Para melhor percepção, exibimos as informações no gráfico que estabelece a comparação entre o quantitativo das ocorrências na primeira escrita e o quantitativo das mesmas ocorrências na segunda escrita<sup>57</sup>.

Gráfico 05 – Comparativo dos dados referentes aos fenômenos mais recorrentes da produção realizada antes e após a intervenção



Fonte: Oliveira, 2020.

Analisaremos os números expostos no gráfico, relacionando-os ao número percentual correspondente para melhor compreendermos os valores.

Observamos uma redução considerável no quantitativo de ocorrências de cada fenômeno trabalhado. Principalmente, na redução aos fenômenos de Monotongação e de Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica – *Troca do “e” POR “i”*, perfazendo uma redução de ocorrências que está relacionada a aproximadamente 76% e 75%, respectivamente.

<sup>57</sup>Contabilizamos tanto a monotongação quanto a ditongação porque ambos fenômenos foram trabalhados na última oficina.

O fenômeno: Vocábulo fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal que antes da intervenção contabilizou 19 escritas, agora mostrou 9. Esse dado indica uma redução de 53% dos casos.

Em relação à Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos, observamos que tanto antes da intervenção quanto depois, mesmo com uma redução de aproximadamente 39%, esse continuou sendo o fenômeno com maiores ocorrências na escrita dos alunos. Indicando assim que devemos continuar direcionando o trabalho para tal forma de escrita, buscando ampliar a abordagem metodológica.

Quanto à ditongação, o valor percentual corresponde a uma redução de 33% dos casos, visto que o número de 15 ocorrências reduziu para 5.

Com isso, mesmo não atingindo 100%, percebemos que o trabalho voltado à reflexão sobre a influência que a modalidade oral exerce sobre a modalidade escrita precisa ser contínuo.

Todas as propostas direcionadas à intervenção foram rentáveis, pois os estudantes conseguiram compreender as modalidades da língua e a influência que a oralidade pode ter sobre a escrita, minimizar os erros cometidos na produção textual. Outro fator relevante foi a possibilidade do aluno, ao se observar, tomar consciência do quanto a escrita é relevante na sociedade.

No papel de professora-pesquisadora, compreendo que o processo é tão importante quanto resultado final, visto que o primeiro é fator preponderante para o sucesso do segundo. Por isso, considero que as intervenções aplicadas foram significativas para todos os envolvidos nesse processo. Reconhecimento não apenas nosso, mas dos próprios alunos quando opinavam sobre as oficinas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas bibliográficas realizadas e o resultado dos dados, percebemos que muitos estudantes iniciam o EF – Anos finais com uma escrita aquém da que é esperada para esse ciclo, encontrando-se em níveis silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), com dificuldades para avançar para o nível ortográfico (ZORZI, 1998) por ancorarem fortemente a escrita na modalidade oral.

Haja vista, a existência de uma dificuldade latente dos alunos que é homogeneização das modalidades oral e escrita, ou seja, muitos estudantes acreditam na falácia que a escrita é a representação gráfica da oralidade.

Assim, esta pesquisa propôs como objetivo geral analisar os desvios de escrita presentes nos textos produzidos por alunos do 6º ano de uma escola da rede municipal de Jupi, identificando àqueles relacionados às marcas de oralidade, bem como intervir junto com o corpo docente para minimização das marcas mais recorrentes.

Para que não se limitasse à teoria, essa pesquisa investigou, por meio da coleta e análise de dados, quais os erros que mais se materializavam na escrita dos estudantes de oito turmas do 6º ano de uma escola municipal de Jupi-PE que consolidou o panorama geral desse trabalho.

Os dados foram categorizados a partir do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) e apontaram para uma forte presença das marcas de oralidade na escrita desses alunos, visto que 57% dos erros estavam relacionados à transposição dos hábitos da fala para a escrita, enquanto 43% correspondiam à arbitrariedade do sistema de escrita.

Dispondo dessas informações, percebemos que é necessário que a escola não negligencie as relações que o aluno estabelece ao escrever, isto é, forneça subsídios teórico-metodológicos, a partir do que foi diagnosticado, que direcione o professor a uma prática mais eficaz acerca da modalidade escrita na norma padrão.

Com isso, listamos, discutimos os fenômenos mais recorrentes (Troca do “E” POR “I”; Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos; Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal; Monotongação de ditongo decrescente: “I” medial).

Seguindo os critérios da pesquisa-ação (TRIPP, 2015) direcionamos nossa intervenção, em formato de seis oficinas (PAVIANI e FONTANA, 2009) para:

a) Os docentes de LP, visando ampliação do conhecimento teórico que respaldasse uma prática mais reflexiva a partir do uso de jogos pedagógicos como ferramentas para uma *práxis* que visa a minimização das marcas de oralidade nos textos escritos na norma padrão, pelos alunos.

Foram vivenciadas três oficinas que abordaram, principalmente, o processo de desenvolvimento da escrita; a influência modalidade oral na modalidade escrita e os erros categorizados; a ludicidade e os jogos como recursos para as aulas de LP. Com o desenvolvimento das atividades percebemos que, embora um ou outro resista um pouco à implementação de algo novo em sua prática, a maioria foi bastante participativa e colaborativa durante os estudos.

b) Com os alunos do 6º ano da professora-pesquisadora, objetivando que houvesse uma minimização das marcas de oralidade na escrita a partir de um trabalho que explorou a ludicidade e os jogos como recursos didáticos. A análise dos dados referentes a essa turma forma o panorama específico do *corpus* que quantificou 65,5% das ocorrências dos erros de escrita relacionados à transposição dos hábitos da fala para a escrita, enquanto 34,5% eram referentes à arbitrariedade.

A primeira oficina abordou aspectos referentes à modalidade oral e à modalidade escrita; as oficinas 2, 3, 4 e 5 foram direcionadas aos fenômenos de escrita mais recorrentes, com a utilização de jogos específicos – Dominó: E ou I ?; Pega-varetas do R final; Bomba na loteria: é junto ou separado?; Bingo de palavras: é ditongo?

A última oficina abordou a escrita de um novo texto. Esse texto possibilitou realizamos o comparativo com a produção inicial e, por meio da classificação feita por Bortoni-Ricardo (2005), descrevermos a redução de erros na escrita dos alunos.

Com isso, comprovamos que uma ação pedagógica respaldada em um diagnóstico inicial possibilita um planejamento que adequa os conteúdos às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, proporcionando um avanço significativo.

Dessa forma, destacamos que um trabalho planejado, com objetivos bem definidos, que envolve o lúdico e os jogos, motivam a participação e, uma vez que o aluno participa, está propenso a desenvolver aprendizagem

Reconfigurar a forma de trabalhar com a escrita por meio de atividades mais dinâmicas foi uma das preocupações primordiais nesta trajetória, por isso,

visualizamos essa proposta de intervenção como uma tentativa de construir um caminho que, se não por completo, ao menos em diversos aspectos, se distancie mais dos estudos tradicionais.

Portanto, esta pesquisa é relevante por poder contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência escrita dos educandos e promover uma ampliação da visão do professor a respeito dos erros de escrita dos alunos, compreendendo melhor suas causas e distinguindo os que se reportam à arbitrariedade dos que sofrem influência da oralidade. Para, a partir disso, aplicar uma abordagem que possa induzir os alunos a refletir sobre a modalidade escrita e ser proficientes nas diversas práticas sociais em que a essa modalidade é exigida.

Esperamos que este estudo suscite reflexões e, conseqüentemente, possíveis ações no sentido de tanto aproximar os diversos tipos de saberes, quanto de materializá-los, na medida do possível, na prática docente.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ARAGÃO, Maria Socorro Silva. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. *IN: CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA*, 27, 2014, João Pessoa, **Anais [...]**. João Pessoa: ALFAL, 2014. p. 13, ref. 2101. Disponível em: <https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/r0395-1.pdf> Acesso em: 14 fev. 2020.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** 6 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemo na escola, e agora?: Sociolinguística e Educação.** 2 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmruhi (org.). Sociolinguística e Ensino: Contribuições para a formação do professor de língua.* Santa Catarina, Editora da UFSC, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Movimento pela BASE: **Critérios da formação continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC**. Brasília: MEC/CNE, 2019b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Problemas de Leitura e Escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 4.ed. São Paulo: Memnon, 2000.

DUARTE, A. R. C. A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. **Revista Ciência Plural**, v. 3, n. 2, p. 1-3, 11 dez. 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUPI (Município), Prefeitura Municipal de Jupi. **Portal eletrônico da cidade**. Jupi: Prefeitura Municipal de Jupi, 2019. Disponível em: <http://www.jupi.pe.gov.br/?page=cidade>. Acesso em 15 out. 2019

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins e Fontes Editora, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil, *In* KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Francisca das Chagas; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, edição especial, p. 242-259, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8242>. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8242>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed, São Paulo, Cortez, 2016.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz. Fonética. *IN*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexandro; MELO, Katia. (org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos. 2014.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n.166, p.1106-1133. ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Officinas-Pedag%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em 04 jan. 2019.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis da fala; um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, Fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo. Parábola editorial, 2016.

SÁ, Poliana. **Jogos Pedagógicos como estratégia de intervenção no uso das marcas de oralidade em produções escritas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental do município de Petrolândia – PE**. Orientador Fernando Oliveira, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SANTOS, Maria Walburga. Felicidade Guerreira: brincar no quilombo, *In* KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos. **Jogos e brincadeiras**: tempos espaços e diversidade: (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016.

SEARA, Izabel; NUNES, Vanessa; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo. Contexto, 2015.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2017.

TEZANI, Thaís Cristina. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília-SP, v.7, n.1/2, p. 1-16, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Intel/Downloads/603-Texto%20do%20artigo-2105-1-10-20110505.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 14 fev. 2020.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais *IN* PRETI, Dino (org.). **Análise dos textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. Alterações Ortográficas: existem erros específicos para diferentes transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, ed. 80. p. 254-264. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Intel/Downloads/v26n80a10.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

## APÊNDICES

### Apêndice 01 – Termo de consentimento livre e esclarecido alunos e responsáveis

#### UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - *Campus Garanhuns* Termo de consentimento livre e esclarecido para os alunos e seus responsáveis

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO: ANÁLISE E INTERVENÇÃO A PARTIR DA ESCRITA ESCOLAR E DO OLHAR DOCENTE”**, de responsabilidade da pesquisadora Leila Jennff Monteiro de Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa - Profletras - Universidade de Pernambuco- Campus Garanhuns, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira, que tem como objetivo analisar os desvios de escrita presentes nos textos produzidos por alunos do 6º ano, identificando àqueles relacionados as marcas de oralidade, na perspectiva de propor uma intervenção que proporcione aos professores de Língua portuguesa e aos educandos reflexões pertinentes acerca das modalidades de uso da língua, a partir do uso de jogos pedagógicos. Para isso, serão realizadas para coletas de dados, levantamento quantitativo e análise qualitativa dos fenômenos de escrita apresentados pelos alunos em produções textuais e realizações de oficinas com jogos pedagógicos. O anonimato dos participantes será garantido em todas as etapas da pesquisa e quaisquer dúvidas, no decorrer do desenvolvimento do estudo, podem ser esclarecidas pela pesquisadora responsável.

Agradecendo sua colaboração, solicito o seu acordo nesse documento.  
Atenciosamente,

---

Leila Jennff Monteiro de Oliveira  
(Pesquisadora discente)

Pelo presente, aceito participar da pesquisa, **“AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO: ANÁLISE E INTERVENÇÃO A PARTIR DA ESCRITA ESCOLAR E DO OLHAR DOCENTE”** e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas para o trabalho científico realizado por Leila Jennff Monteiro de Oliveira, do Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa da Universidade de Pernambuco, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira. Fui esclarecido (a) e estou ciente quanto aos objetivos e trabalho a ser realizado, bem como a garantia do anonimato da minha identificação.

Jupi, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

OBS.: Em seguida, cada responsável assinou em uma única lista ao lado do nome do estudante.

## Apêndice 02 – Termo de consentimento livre e esclarecido para gestor escolar

### UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - *Campus Garanhuns* Termo de consentimento livre e esclarecido para Gestor Escolar

Caro Gestor, a Escola Municipal Napoleão Teixeira Lima foi selecionada como campo para realização da pesquisa: **“AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO: ANÁLISE E INTERVENÇÃO A PARTIR DA ESCRITA ESCOLAR E DO OLHAR DOCENTE”**, de responsabilidade da pesquisadora Leila Jennff Monteiro de Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa - Profletras - Universidade de Pernambuco- Campus Garanhuns, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira, que tem como objetivo analisar os desvios de escrita presentes nos textos produzidos por alunos do 6º ano, identificando àqueles relacionados as marcas de oralidade, na perspectiva de propor uma intervenção que proporcione aos professores de Língua portuguesa e aos educandos reflexões pertinentes acerca das modalidades de uso da língua, a partir do uso de jogos pedagógicos.. Para isso, serão realizadas para coletas de dados, com os alunos do 6º ano “E”, levantamento quantitativo e análise qualitativa acerca dos fenômenos de escrita apresentados pelos alunos em produções textuais e realizações de oficinas com jogos pedagógicos. O anonimato dos participantes será garantido em todas as etapas da pesquisa e quaisquer dúvidas, no decorrer do desenvolvimento do estudo, podem ser esclarecidas pela pesquisadora responsável.

Agradecendo sua colaboração, solicito o seu acordo nesse documento.

Atenciosamente,

---

Leila Jennff Monteiro de Oliveira  
(Pesquisadora discente)

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, Gestor escolar da Escola Municipal Napoleão Teixeira Lima aceito que a pesquisa, **“AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO: ANÁLISE E INTERVENÇÃO A PARTIR DA ESCRITA ESCOLAR E DO OLHAR DOCENTE”** seja realizada no 6º ano “E”, do turno vespertino, da referida Escola e autorizo a divulgação das informações necessárias para o trabalho científico realizado pela pesquisadora Leila Jennff Monteiro de oliveira, do Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa da Universidade de Pernambuco, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira. Fui esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa e estou ciente do trabalho a ser desenvolvido, bem como da garantia do anonimato dos participantes.

Jupi, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Gestor Escolar





## Apêndice 05: Questionário respondido pelos professores do 6º ano

### Questionário

Nome \_\_\_\_\_

#### Formação

- Ensino Superior

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

- Ensino Pós-graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

- **Consciência Fonológica**

1-Você já ouviu falar sobre consciência fonológica? O que você sabe sobre o assunto?

\_\_\_\_\_

2-Você acha que o trabalho com atividades de consciência fonológica deve ser iniciado:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> na Educação Infantil<br>Fundamental I                     | <input type="checkbox"/> nos anos iniciais do Ensino<br>Fundamental I  |
| <input type="checkbox"/> nos anos finais do Ensino Fundamental I<br>Fundamental II | <input type="checkbox"/> nos anos iniciais do Ensino<br>Fundamental II |

3-Você realiza atividades de consciência fonológica com suas turmas ou já não são necessárias devido ao nível no qual os alunos se encontram? Se sim, quais, por exemplo?

\_\_\_\_\_

#### Alfabetização



4-Em relação às hipóteses de escrita, você considera que uma criança que escreve dessa maneira encontra-se em um nível:

- |                                       |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pré-silábico | <input type="checkbox"/> Silábico    |
| <input type="checkbox"/> Alfabético   | <input type="checkbox"/> Ortográfico |

5-Os alunos de sua turma estão alfabetizados ou há necessidade de continuar o processo de alfabetização?

---

---

### **Oralidade x Escrita**

6.Com que frequência, em média, a produção de texto escrito é solicitada?

uma vez por semana

a cada quinzena

uma vez por mês

a cada bimestre.

7-Seus alunos costumam utilizar, na escrita, as marcas da oralidade? De que maneira você trabalha este aspecto da escrita deles?

---

---

8- Qual a maior dificuldade que os alunos apresentam durante a realização de atividades de produção escrita?

---

---

9. Como é realizada a correção dos desvios cometidos pelos alunos?

---

---

### **Formação Profissional/ Continuada**

10-Você percebe alguma lacuna em sua formação como professora de Língua Portuguesa? Caso sim, que conhecimentos você gostaria de aprofundar/ discutir?

---

---

11-Considerando o impacto que as categorias de conhecimento listadas abaixo tiveram/têm na sua prática pedagógica, numere-as de 1 a 4, da mais importante para a menos importante (1 mais importante; 4 menos importante).

conhecimentos adquiridos na sua formação inicial;

conhecimentos adquiridos na formação continuada;

conhecimentos adquiridos na experiência profissional/no seu dia-a-dia como professora;

conhecimentos adquiridos na troca de experiências com os colegas de profissão;

12. Hoje, para você, seria interessante em uma formação continuada que abordasse as hipóteses de escrita e as marcas de oralidade ou já não se faz necessário?

---

## Apêndice 06 – Categorização da coleta de dados das turmas do 6º ano do turno matutino

### Turmas dos 6º anos do turno matutino

Quadro 1: Categoria 01 - Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.

Casos	Escrita dos alunos 6º ano "A"	Escrita dos alunos 6º ano "B"	Escrita dos alunos 6º ano "C"	Escrita dos alunos 6º ano "D"
<b>Troca do "U" por "L"</b>	Acabou >> acapol Aconteceu> acotesil Atravessou >> atravessol Começou >>conesol Doutora >> doltora Saiu >> sail	Meu >> mel (2) Abriu >> abril Ganhou >> ganhol Levou >> levoll Passou >> passoll Recebeu >> recebell	Meu >> mel (4) Desceu >> decel (2) Eu >> el (2) Pneu >> pinel (2) Abriu >> abril Amanheceu>> amanhâcel Bateu >> batel Começou>>comesoll Correu >> correll Levou >> levoll Morreu >> morell Pegol >> peguoll Resolveu>>resouvell Terminou >> terminoll Tirou >> tíroll	Atolou >> atololl Avançou >> avansoll Bebeu >> bebell Chegou >> chegoll Correu >> corell Derramou >> deramoll Divertiu >> divertill Endoideceu >> doidecelf Investiu >> emvestill Meu >> mel Parou >> paroll Precisou >> presisoll Se tornou >> sitornoll Sobrou >> sobroll Subiu >> subill
<b>Troca do "L" por "U"</b>	Normal >> normau Voltamos>voutamos Voltei >> voutei Soltarmos>> soutarmos Futebol >> futibou Hospital >> ospitau	Voltei >> voutei (7) Voltamos >> voutamos (4) Alcoolica >> aucolica Normal >> normau Resolveu >> resouveu Voltaram >> voutaran	Resolveu> resouvell Voltamos>voutamos Voltei >> voudei	Assalto >> assautoll Casal >> casau Gol >> gou Real >> reau Voltar >> volta
<b>Troca "M" por "N"</b>	Meus(s)>>neu(s) (3) Bom >> bon (3) Homem>Homen (2) Assim: asin (2) Em >> en (2) Comemos>> conenos (2) Como >> cono Fomos >> fonos Mais >> nais Meio >> neio Minha(s)>>ninha (s) Nem >> men Sempre >> Senpre Também >> também Um >> un	Meus (s) >> neu (s) (4) Em >> en (4) Irmão >> irmão (3) / irnal Mais >> nais (3) Lima >> lina (2) A minha >> aninha Amigo >> anigo Bem >> ben Com >> con Ficaram >> ficaran Vomitei >> vunitei	Chamado> chanadoll Chegaram>> chegaran Comprar >> conpra Dormimos >> dornimos Dormindo>dornindoll Embora >> enbora Homem >> homen Mais >> nais Mesmo >> nesno Meu >> neu Muito >> nuitoll Ninguém>> ninguen Primeira >> pineira Também >> tanbém	Muita >> Nuita (6) Minha >> Ninha (3) Meus (s) >> Neu (s) (2) Com >> con (2) Embora >> enbora Embaixo >> enbaixo Foram >> foran Sem >> sen Compra >> conpra Amigos >> anigos Tempo >> tenpo Prima >> Prina Lama >> lana Mas >> nas Um >> un Em >> en Mas >> nas Meu >> neu Ruim >> ruin Nem >> nen
<b>Troca "N" pelo "M"</b>	Conversava>> comversava Correndo>> corremdo Frente >> fremte Gente >> gemte Menino >> menimo Nem >> men Nunca >> numca Municipal>> Nunisipal	Ano >> amoll Lanterna >> lanterna Não >> mão Preparando >> preparamdo	Andando>> amdandoll Contei >> comtei Gente >> gemte Manga >> mamga Quando >> quamdo	Andei >> amdeí (2) Senhor >> semhor (2) Aconteceu>a comteceu Andando >> amdando Aonde >> aomde Cansada >> camsada Contava >> comtava Conversando>> comversando Correndo >> corremdo Então >> emtão Longe >> lomge Ninguém >> mingem No >> mo / mu Ontem >> omtem Quando >> quamdo
<b>Troca do "Z" por</b>	Fiz >> fis Feliz >> felis	Fazer >> faser Fez >> fes	VeZ >> veis (2)	Fazer >> Faser (4) Traz >> traís (2)

“S”	Treze >> trese Cicatriz >> asicatrís Fazer >> fase	Feliz >> felis Rezando >> resando Luz >> luis		Dez >> deis Fazia >> vasia Fiz >> Fis Fizemos>> visemos Vizinha >> visinha
Troca do “S” por “Z” *	--	Quase >> quaze Retrasada >> retrazada Anestesia >> a nestrezia	Quase >> quazi Lasanha >> lazanha Precisa >> pressiza	--
Troca do “S” por “C”	Sítio >> cítio	Sítio >> cítio	Sítio >> cítio	Se >> ce (2) Conversando>> convercando Senti >> centi Sítio >> cítio / cíteo
Troca de “SS” por “S”	Disse >> dise (4) Passa >> pasa (4) Assombrada>> asonprada Atravessou>> atravesol Mal assombrada>> malasoprada	Assistir >> asisti (2) Passar >> pasa (2) Nessa >> nesa Nesse >> nesi Passado >> pasado Passarinho >> pasarinho Servisse >> servise	Ingresso>ingresso(2) Passeio> passeio (2) Disse >> dise Travessura>> travesura	Passeio>>paseio(3)/ paseil Assistir >> assistir Desse >> desi Disse >> disí Disseram >> diseram Pajussara >> pajusara Passamos >> pasamos Pássaro >> pasaro Passe >> pase Passear >> pasear Percebeu >> pesebeu
Troca de “S” por “SS” *	--	Aniversário>>aniverssario (2) Casa >> cassa Coisas>> coissas	Aniversário>> anivessário	--
Troca do “SS” por “C”	Comportasse >> comportace Disse >> dice	Disse >> dice	Assisti >> acitei	Profissional>> proficional (2) Passamos >> parcemos Passei >> pacei Perdesse >> perdece Péssimo >> pecimo Pessoa >> pecoa
Troca do “SS” por “C”*	--	Isso >> iço.	Passar>> paça	Passarelas>> praçarelas
Troca do “Ç” por “S”	Começaram >> comesaro Cabaça >> capasa	Graças >> grasas (3) Faço >> faso (2) Engraçado >> engrasado Começa >> comesa Serviço >> serviso	Começou>>comesol Começamos>> comesamos Caçando>>casando	Preguiça >> briquisa (2) Inchaço >> inxaso Avançou >> avansol
Troca do “C” por “SS”*	--	--	--	Começo >> comesso Pescoço >> pescosso Começaram >> comessarão
Troca do “C” por “S”	Catecismo>> catesismo Municipal>> Munisipal	Celular >> selular (3) Conhecia >> conhesia Conheci >> conhesi Cirurgia >> sirugia Almocei >> almusei	Cedo >> sedo (2) Apareceu>> apareceu (2) Certo >> serto Pincel >> pinsel	Cidade >> sidade Conhecido>> conhesido Precisou >> presisol Municipal >> Munisipal
Troca de “S” por “Ç” *	--	Cansei >> cançei (2) Ensinou>> ençinou	--	Cansou >> cançou
Troca do “C” por “Ç” *	--	--	--	--
Troca do “SC” por “S”	Desci >> desi	Desce >> dese	--	Desce >> desi (2) Descer >> deser
Troca do “SC” por “C”	Desci >> deci (2) Piscina >> pecina	Desci >> deci (2) Piscina >> pecina	Desceu >>decel (2) Descemos>> decemo Adolescentes>> adolescente	Piscina >> pecina
Troca do “R” por “RR” *	--	Morar >> morra (2).	Chorei >> chorrei	Risadas >> rrisatas
Troca do “RR” por “R”	Correndo >> coremdo (2) Carrinho >> carinho Arranhei >> aranhei Derrubar >> derupa	Arrumar>>arunar /a rumar Arrumado >> a rumado Arrumei >> aromei Churrascaria>> churascaria	Morreu >> moreu / morel Garrafa >> garafa Carro >> caro Irrita >> irita Irritei >> iritei Irritado >> inritado	Barra >> bara (2) Borracharia>> buracharia (2) Cachorro>> cachoro (2) Arrumamos> arumamos Correndo >> coredo Correu >> corel Derramou >> deramol Errei >> erei
Troca do “J” por	Viajei >> viagei (2)	Ajeitar >> ageita (2)	Lajedo >> lagedo	--

“G”	Hoje >> ogi Já >> ga	Lajedo >> lagedo Viajamos >> viagamos Viajando >> viagando Viajar >> viagar	Hoje >> hogi Já >> ga	
Troca do “G” por “J”	Agora >> ajora	Viagem >> viajem (2) A gente >> ajente Energia >> inejia	Gente >> jente	--
Troca do “QU” por “C”	Quando >> Cuando (3)	Quando >> Cuando (2) / cano	Quando >> Cuando	Quando >> cando
Troca do “CH” por “X” *	--	Chorando >> xorando	--	Bolacha >> bolaxa Chamava >> xamava Inchado >> enxado Inchaço >> inxaso
Troca do “X” por “CH”	Coxa >> cocha (2) Xingando >> chingando	Caixinha >> cachinha (3) Coxa >> cocha (2) Deixou >> dechou Teixeira >> teichera Xingando >> chingando	Xingou >> chingou Xingar >> chingar Luxo >> lucho Mexia >> mechia	Deixa >> deicha (3) Deixava >> deichava (2) Xixi >> chichi (2) Caixa >> cacha Deixaram >> deicharam Desinchou > desenchou
Troca do “I” por “H”	Família >> Família (3)	Família >> Fanilha (2) Sandália >> sandalha	Família >> Fanilha (2)	Família >> Família
Troca do “NH” por “LH” *	--	Minha >> Milha (4)	Conhecia >> comlhecica	Minha >> milha (2)
Troca do “M” por “ÃO”	--	Começaram >> começarão (2) Acordaram >> acordarão Cantaram >> cantarão	--	Começaram > comessarão
Acréscimo do “R” final	E >> ir (2) Lá >> lar (2)	Aprendi >> aprender Só >> sor (2) Praia >> praiar (2)	Casa >> casar (2) E >> ir (2) Chegou >> chegar Estava >> estavar Tanto >> tator	E >> ir (4) Longe >> longer (3) Lá >> lar (2) Irmã >> irmar Vi >> vir
Supressão do “H” inicial	Hoje >> ogi Hospital >> ospital 2	Hoje >> ogi(2).	Hoje >> oje (2).	Hora >> oras

Fonte: Oliveira 2020.

Quadro 2: Categoria 02 - Subcategoria I - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.

Casos	Escrita dos alunos 6º ano “A”	Escrita dos alunos 6º ano “B”	Escrita dos alunos 6º ano “C”	Escrita dos alunos 6º ano “D”
Neutralização das vogais anteriores [e] e [i] em posição pós-tônica e pretônica.  Troca do “E” POR “I”	E >> i (7) De >> di (3) Me >> mim (2) Que >> qui (2) E >> ir (2) Feliz >> filiz (2) Embora >> imbora (2) Desmaiei >> dismaiei Disse >> dissi Ele >> eli Em >> in Futebol >> futibou Hoje >> ogi Se >> si Te >> ti	Me >> mi (6) E >> i (5) Que > qui (3) Mãe >> mai (2) Consegui >> cosigui De novo >> dínovo Descansar >> discasa Doente >> doenti Energia >> inejia Estrelas >> istrelas Me afogo >> miafogo Napoleão >> Na polião Nesse >> nesi Simplesmente >> simplimente Triste >> tristi Túnel >> tunio	E >> i (3) Me >> mi (3) Que > qui (3) De >> di Escovei >> icovei Ensinou >> insinou Febre >> febrí Hoje >> hogi Napoleão >> Napolião Pedindo >> pidindo Periquito >> piriquito Quase >> quazi	E >> i (8) / ir (4) E agora >> iagora (2) Preguiça >> briquisa (2) Deles >> delis Desse >> desi E ele >> iele Gente >> genti Late >> lati Mãe >> mǎi Me dado >> midado Se deita >> sideita Sobre >> sobri Vestido >> vistido
Troca do “O” por “U”	O >> u (2) Explodiu >> expludiu Voou >> vuou Preocupe >> preugupe	Almocei >> almusei Carinho >> cariu Doendo >> duendo Doeu >> dueu Tenho >> teiu Veio >> veiu Vomitei >> vunitei Voou >> vuol	O >> u (2) Atropelado >> atupelado Dormiram >> durmiro Almoçar >> amuçã No >> nu	No >> nu (3) Borracharia >> buracharia (2) Fomos >> fumos (2) O >> u (2) O que >> uque (2) Coisas >> cuisas Cotovelo > cutuvelo Do >> du Dormi >> durmim Foi >> fui Sitio >> cítiu
Redução de	Devolveu >> devoveu	Alguém >> agem	Almoçar >> amuçã	Desculpa >> discupa

<b>fonema no interior do vocábulo. Supressão do “L” medial</b>		Bolsa >> bosa Calçou>> caçou		Lençol >> lenço Voltamos >> votamos
<b>Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.</b>	A gente >> Agente (3) O que >> oque (2) Me ajude>> meajuda (2) De repente>derrepente (2) De novo >> denovo (2) Está bom >> tabom (2) Para ir >> prair Música alta >> Musicalta Já estava >> jatava Mal -assobrada >> malasonprada A ela >> aela	A gente >> agente (4) A minha >> aninha Bem cedo>> bencedo De novo >> dinovo Em quando >> enquanto Me afogo >> miafogo Me defender>> medefede No mesmo >> nomesmo Passaram-se >> passaranse Tem que >> teque Um dia >> undia	A gente >> agente (8) De novo >> dinovo (2) Aula de >> alade De repente >> derepente Está bom >> tábom Me diverti >> medivetie Na garagem >> nagarage O meu >> umeu Para o meu >> promeu Primeira vez >> prineiraveis Que ele >> quele Que está >> quitá Segunda vez >> secodaveis Sexta-feira >> sestafeira	A gente>Agente (9) De repente >> Derrepente/ direpenti (2) E agora>> iagora (2) / ia gora Já sei >> jasei (2) A noite >> anoite Cheguei lá >chegeila De novo >> dinovo Do que >> doque E ele >> iele Endoideceu >> sidoidecel Me dado >> midado Me esconde >> mesconde Se deitar >> sideita Se parar >> separa

Fonte: Oliveira 2020.

Quadro 3: Categoria 02 - Subcategoria II - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.

<b>Casos</b>	<b>Escrita dos alunos 6º ano “A”</b>	<b>Escrita dos alunos 6º ano “B”</b>	<b>Escrita dos alunos 6º ano “C”</b>	<b>Escrita dos alunos 6º ano “D”</b>
<b>Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos.</b>	Jogar >> joga (6) Dormir>>dormi(2)/ dorme Mulher>mulhe(3)/mule Apostar >> aposta (2) Chamar >> chama (2) Andar >> anda Apertar >> aperta Celular >> celula Continuar >> continua Derrubar >> derupa Escolar >> escola Fazer >> fase Machucar>> machuca Passar >> passa Perguntar >> pergunta Separar >> separa Treinador >> trenado Treinar >> treina Usar >> usa	Dormir >> dormi (3) Jogar >> joga (3) Voltar >> volta (3) Celular >> célula (2) Almocar >> almoça Brigar >> briga Chamar >> chama Descansar >> discasa Discutir >> discute Ficar >> fica Ligar >> liga Pegar >> pega Tomar >> toma	Comprar>>compra (7) Chorar >> chora (3) Passar >> passa (2) Dar >> da (2) Almocar >> amuça Andar >> anda Botar >> bota Buscar >> busca Celular >> célula Começar>> começa Deixar >> deixa Diretor >> dereto Enterrar >> em terra Fingir >> fingi Ir >> i Irritar >> irrita Levar >> leva Ligar >> liga Olhar >> olha Passar >> paça Precisar >> precisa Procurar >> procura Receber >> recebe Terminar >> termina Vender >> vende	Dormir >> dormi (4) Pular >> pula (2) Tirar>> tira (2) Comprar>>compra (2) Brincar >> brinca/ brenca Disser >> disse Empurrar>> empurra Esperar >> espera Guardar >> guarda Levar >> leva Parar >> para Passear >> pasea Passeia >> paceia Poder >> pode Se deitar >> sideita Se parar >> separa Tirar >> tira Tomar >> toma Viajar >> viaja Voltar >> volta
<b>Assimilação e degeminação do / nd &gt;&gt; n/.</b>	Andando >andano (3) Perdendo>perdeno (2)	Pulando >> punlano Quando >> cano	Ajudando>>ajudano Ajeitando>> ajeitano Surfando >> surfano	Cantando>>cantano Estudando>> estudano Falando >> falano
<b>Desnasalização vogal átona final.</b>	Homem >> home (2) Chamaram>> chamaro (2) Ficaram >> ficaro (2) Começaram>> começaram Disseram >> dissero Falaram >> faralo Levantaram>> levantaro	Colocaram >> colocaro Disseram >> dissero Gostam >> gosta Levaram >> levaro Nenhum >> nenu Separaram >> separaro	Dormiram>durmiros Garagem >> garage Homens >> homes	Disseram >> dissero Estudaram>> estudaro Escreveram>> escrevero Vieram >> vinhero

		Vieram >> vinhero			
<b>Ditongação.</b>		Nós >> nois (14) Mas >> mais (8) Estátua >> estauta	Nós >> nois (3) Boa >> Boua Ganhei >> gaiei Luz >> luis	Nós >> nois (6) Após >> apois Atrás >> atrais De novo>> denouvo Fez >> feis Lagoa >> lagoua Vez >> veis Ganhou >> gaiou Banho >> baio	Mas >> mais (4) Fez >> feiz (3) Nós >> nois (2) Traz >> trais (2) Dez >> deis Fechado>> fechado Ganhou >> gainhou Nervoso>>nervouso
<b>Aférese da sílaba inicial do verbo estar.</b>		Estava >> tava (15) Está >> tá (3) Estive >> tive Estivesse >> tivesse Estou >> to	Estava >> tava (4) Está >> tá (3) Estou >> to (3) Estive >> tive	Está >> tá (3) Estava >> tava (3)	Estava >> tava (11) Estou >> tou (2) Está >> tá
<b>Monotongaço de ditongo decrescente.</b>	“I” medial	Mais >> mas (3) Teixeira >> texera (2) / teixeira Caixinha >> cachinha Deixou >> dechou Treinador >> trenado	Teixeira >> texeira (5) / Teixera (2) teichera Depois >> depos (3) Mais >> mas (3) Meia >> mea	Teixeira>> Texeira (6) / Teixera (3) / Texera (2) Ladeira >>ladera	Teixeira >> texeira (7)/ teixera (4)/ texera (3) Carreira >carrera (2) Acordei >> acorte Brasileira > brasilera Caixa >catcha /caxa Capoeira > capoeira Dinheiro >> dinheiro/ diemro Flexeiras >> frexera Primeiro >> primero
	“U” medial e final.	Chegou >> chego (2) Passou >> passo (2) Chamou >> chamo Derrapou >> derrapo Estou >> to Ficou >> fico Roubando >> robando	Estou >> to (3) Acordou >> acondo Ajudou >> ajodo Chamou >> chamo Tomou >> tonoo Vou >> vo	Falou >> fallo (3) Perguntou >> perguntoo (3) Botou >> boto Chamou >> chamo Chegou >> chego Comprou >> compro Furou >> foro Viajou >> viajo	Apanhou >> apanho Comprou >> compro Continuou> continuo Cortou >> corto Faltou >> faltoo Ficou >> fico Furou >> furo Ouvido >> ovidoo Roupinha >> ropinha
<b>Despalatização das sonorantes palatais nasal.</b>		Minha >> mia (4) Banho >> baio Tinha >> tia	Minha >> mia (5) Sonhou >> soou (2) Carinho >> cariu Ganhei >> gaiei Nenhum >>nenu Tenho >> teiu Tinha >> tia	Minha >> mia (3) Tinha >> tia (2) Ganhou >> gaiou Banho >> baio Garanhuns>>garans	Minha >> mia (2) Numa >> nua (2) Dinheiro >> diemro Ganharia >> caharia Sonhava >> soava

Fonte: Oliveira 2020.

Quadro 4: Categoria 02 - Subcategoria III - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Casos		Escrita dos alunos 6º ano “A”	Escrita dos alunos 6º ano “B”	Escrita dos alunos 6º ano “C”	Escrita dos alunos 6º ano “D”
<b>Metátese</b>	Deslocamento do  r	Patrão >> pradão Madrinha> mardinha	Pediatra >> pedriata Perdi >> pedir	Ficarmos>>fircamos	Dentro >> drento
	Deslocamento do  n *	--	Francisco >> Frasinco Municipal >> mucinpal Pernambuco>> Pernabunco	--	--
	Deslocamento do  m *	--	Macambira> mancambira Tempo >> tepom	--	--
	Deslocamento do  s	Mesma >> memas	Mesma >> memas	comemos>> comesmo	
<b>Epêntese</b>	Inserção do   n   interior da palavra.	Igual >> engual Ônibus>> Onibons Municipal>> municipal	Confusão >> confusão Identifico >> indentifico Pulando >> punlano	Irritado >> inritado	Evento >> envento Pode >> ponde
	Inserção do   r   interior da palavra. *	--	Anestesia>> a nestrezia Várias >> vrarias		Fotos >> fortos Passamos>> parcemos Passarelas >> praçarelas

					Recife >> recifer
<b>Síncope</b>	Supressão do medial   r	Conversando >> convesando Prefere >> pefere Me comportei >> mecopotei	Irmão >> imão (2) Irmã >> imã (2) Sorveteria>sovederia (2) Cirurgia >> sirugia Energia>>enegia / inejia Forma >> foma Lanterna >> lanterna Perdemos >> pedemos Perna >> pena Problema >> poblema Quarto >> quato	Recreio >> requeio Primeira >> pineira Terminou >> teminol Acordei>>acodei (2) Vergonha>vegonha Carnaval >> canaval Atropelado>> atupelado Aniversário>> anivesário/ anivesário	Aniversário >> anivesário (3) Partimos >> patimos Percebeu >pesebeu Quadrilha>>quadiha
	Supressão do medial   s	Gostava >> gotava	Francisco >> frasinco Gostava >> gotava Gosto >> goto	Escovei >> icovei Vesti >> vetie Assisti >> acitei	
	Desnasalização das sonorantes nasais   n   e   m   medial	Compra >> copra Encontrei>> encotrei Assistindo>assistido Cinco >> cico Aonde >> aode Instante >> istante Vindo >> vido Me comportei >> mecopotei Mal assombrada >> malasoprada	Brinca >> brica (3) Nunca >> nuca (3) Consegui >> cosigui Defender >> defede Descansar >> discasa Garanhuns >> garanhus Ninguém >> nigen Quando >> quado Tem que >> teque	Quando>>quado (4) Campinho >> capinho Tanto >> tator Domingo >> domingo Tranquei >> traguei Conversa>>coversa Identifico>> detefico	Brincar >> bricar (5) Lanchar >> lachar Mexendo >> mechedo Quando >> quado
<b>Troca do /R/ pelo /L/</b>	Falaram >> faralo	--	--	--	Berço >> belço
<b>Troca do /L/ pelo /R/</b>	--	--	--	--	Bicicleta >> bicicreta Flexeiras >> frexera Problema>proprema
<b>Troca do “I” por “E”</b>	Dormir >> dorme (2) Igual >> engual Irmão >> ermão Piscina >> pecina	Piscina >> pecina Discutir >> discute	Iria >> eria Diretor >> dereto Identifico >> detefico	Amiga >> amega Desinchou >> desenchou Disposta >desposta Inchado >> enxado Investiu >> emvestil Piscina >> pecina Sítio >> citeo Suficiente>soficient e	
<b>Troca do “U” por “O”</b>	Ônibus>> Onibons	Ônibus >> ônibos (2) Arrumei >> aromei	Fui >> foi (4) Ônibus >>onibos (3) Pedi >> pedio Furo >> foro Reuniu >> reunio Buraco >> boraco Fingiu >> fingio Assustado> assostado	Ônibus >> ônibos Suficiente >>soficiente	

Fonte: Oliveira 2020.

## Apêndice 07: Categorização da coleta de dados das turmas do 6º ano do turno vespertino

### Turmas dos 6º anos do turno vespertino

Quadro 05: Categoria 01- Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.

Casos	Escrita dos alunos 6º ano “E”	Escrita dos alunos 6º ano “F”	Escrita dos alunos 6º ano “G”	Escrita dos alunos 6º ano “H”
<b>Troca do “U” por “L”</b>	Aula >> alla Curtiu >> curtil	Divertiu >> divertil Pedalou >> pedolol Perdeu >> perdel	Acabou >> acabol Bateu >> Batel Chegou >> Segol Queimou >> Queimol Saiu >> Sail	Meu >> mel (4) Pneu>> pinei (2) Bateu >> bantel Chamou>>chamol Comprou>>conprol Deixou >> teixol Furou >> furol Já já vou >> gagavol Passou >> pasol Pneu >> pinei Rasgou >> rasgol Reclamou >> regramol Terminou>>terminol
<b>Troca do “L” por “U”</b>	Volta >> vouta (2) Voltei >> voutei (2) Algodão >> augodão Solta >> souta Voltava >> voutava	Volta >> vouta (2) Voltei >> voutei (2) Almocei >> aumocei Brasil >> Brasiu Legal >> legau Solto >> soutu	Volta >> vouta (2) Empolgante >> Enpougante Infernal >> Infernau Municipal >> Munisipau	Bolsa >> bousa (2) Volta >> vouta (2) Normal >> normau Pastel >> pasteu Silva >> siuva Voltou >> vouto
<b>Troca “M” por “N”</b>	Meu >> neu (4) Lima >> lina (4) Me >> ne (3) Mãe >> nãe (3) Amigas >> anigas (2) Municipal>> nunicipal (2) Mim >> min (2) Amargava>> anargava Assim >> asin Cama >> cana Comia >> conia Em >> en Família >> fanilha Irmã >> irnã Madrugada >> nadrugada Mais >> nais Mês >> nês Minha>>nemha/ ninha Morando >> norando Norma >> norna Sem >> sen Também >> tanbém Vem >> ven	Amigas >> anigas (4) Com >> con (3) Comemoração>> conenoração (3) Em >> en (3) Lima >> lina (2) Mim >> min (2) Namorados>>nanorados (2) Vamos >> vanus (2) Comemorando>> cunenorado (2) Chamado >> chanado Começou >> conesou Compraram>>conprarão Compraram >> conpraro Irmã >> irnã Ontem >> onten Pombos >> ponbos Queimada >> queinada Também >> dabem Tem >> ten Uma >> una Vem >> ven	Meus (s) >> Neu (s) (7) Irmão >> Irnã (5) Minha >> Nia(5) /Nea (4) Mãe >> Nãe (4) Muita >> Nuita (3) Viagem >> Viagen (3) Mim >> Nin (2) Prima >> Prina (2) Também >> Tambén (2) Me >> Ni (2) Lima >> Lina (2) Animada >> Aninada Com >> Con Complicado>> Conpricado Domingo >> donigo Empolgante>> enpougante Família >> Fanília Maceió >> Naseió Madrugada >> Nadrugada Mais >> Nas Marido >> Narido Mim >> Ne Semanas >> Senanas	Um >> un (10) Viagem >> viagen (9) Meu >> neu (8) Amigo >> anigo (6) Também>tanbém(6)/tabén(1) Muito >> nuito (5) /nuitor (1) Minha >> nilha (4) Ninha (5) Uma >> una (4) Em >> en (4) Fomos >> funo (4) / vonos Moto >> noto (3) Madeira>> nadera (3) Madrinha >> nadrinha (3) Mãe >> nãe (3) Sempre >> senpre (2) Mim >> min(2) Pegamos >> peganos (2) Me >> ne (2)/ ni (2)/ Menina>>nenina(1)/ninena(1) Lima >> lina (2) Ben >> ben (2) Em cima >> en cina (2) Chamar >> chana (2) Mas >> nas (1) / nais (1) Assim >assen (1) assin (1) amanhã >> ananhão Andamos >> amdanos Animais >> aninais Bom >> bon Com >> con Começamos >> coneçamos Comemos >> comenos Comi >> coní / cuni Comprou >> conprol Dormir >> dunnir Embora >> inbora Homem >> homen Imagem >> inagem Mamãe >> nanãe Mesmo >> nesmo

				Municipal >> <b>n</b> unicipal Ninguém> <b>n</b> inguém/ <b>n</b> inguén Pernambuco>> <b>n</b> ernanbuco Primos >> <b>n</b> rinós Queríamos >> <b>n</b> uerianos Ruim >> <b>n</b> uin Sem >> <b>n</b> en Tempo >> <b>n</b> empo Tivemos >> <b>n</b> ivenos Tomar >> <b>n</b> una Viemos >> <b>n</b> ienos Voltamos >> <b>n</b> oteno
<b>Troca “N” pelo “M”</b>	Entra >> <b>em</b> tra (2) Napoleão> <b>Map</b> oleão (2) Anos >> <b>am</b> os Bastante >> <b>bastam</b> te Brincar >> <b>brim</b> ca Canguru >> <b>cam</b> guru Consegui >> <b>com</b> cegui Então >> <b>em</b> tão Minha >> <b>nem</b> ha Na >> <b>ma</b> Napoleão>> <b>map</b> oleão Nasci >> <b>maci</b> Noite >> <b>moite</b> Pernilongo>> <b>permilongo</b>	Nós >> <b>mos</b> (2) Contei >> <b>com</b> tei Encontramos>> <b>em</b> contramos Então >> <b>em</b> tão Noite >> <b>moite</b> Onze >> <b>om</b> ze Tinha >> <b>tim</b> ha Uns >> <b>ums</b>	Enfeitada> <b>Em</b> feitada (2) Então >> <b>Em</b> tão (2) Bens >> <b>Bem</b> s Convidaram>> <b>Com</b> vidaro Dentro >> <b>Dem</b> tro Frente >> <b>Frem</b> te Inclusive >> <b>Em</b> clusive Mandaram >> <b>Mam</b> daro Meninos >> <b>Mem</b> inos Minha >> <b>Mim</b> ha Não >> <b>Mã</b> o Nele >> <b>Me</b> le Santos >> <b>Sam</b> tos Vendo >> <b>Vem</b> do	Andar >> <b>am</b> da (4) Então >> <b>em</b> tão (2) Gente >> <b>gem</b> te (2) Aconteceu >> <b>acom</b> teceu Andamos >> <b>am</b> danos Antes >> <b>am</b> tes Bonita >> <b>bom</b> ita Contando >> <b>com</b> tando Contei >> <b>com</b> tei Mim >> <b>min</b> Nascer >> <b>mac</b> er Ninguém >> <b>mingu</b> ém Nunca >> <b>num</b> ca
<b>Troca do “Z” por “S”</b>	Fazendo >> <b>fas</b> endo	Feliz >> <b>felis</b> (2) Cozinha >> <b>consin</b> ha Fazer >> <b>faser</b> Fiz >> <b>fis</b> Fizemos >> <b>fis</b> emos Vizinha >> <b>visil</b> ha	VeZ >> <b>Ves</b> (5) Fazendo >> <b>Fas</b> endo Fazer >> <b>Fase</b> Fiz >> <b>Fis</b>	Fiz >> <b>fes</b> (3)/ <b>fis</b> (1) Fez >> <b>fes</b> (2) Amizade >> <b>amis</b> ade (2) Fazendo >> <b>fas</b> endo VeZ >> <b>ves</b> Vizinha >> <b>visin</b> ha Zuaram >> <b>suar</b> ão
<b>Troca do “S” por “Z”</b>	Pisa >> <b>piza</b> (2) Blusa >> <b>bluz</b> a Meses >> <b>mezes</b> Quase >> <b>quazer</b>			Gostoso >> <b>gostoz</b> o
<b>Troca do “S” por “C”</b>	Conseguia >>> conceguia (2)	Sítio >> <b>cítio</b>	Sido >> <b>Cido</b>	Conversei >> <b>convercei</b> Cansei >> <b>cancei</b>
<b>Troca de “SS” por “S”</b>	Assim >> <b>asin</b> Dessas >> <b>des</b> as Ingresso >> <b>ingreso</b> Passamos >> <b>pas</b> amos Passei >> <b>pasei</b> Ressaca >> <b>ressaca</b>	Professora >> <b>profes</b> ora (2) Assistir >> <b>asist</b> ir Assistir >> <b>asiti</b> Esse >> <b>esi</b> Passado >> <b>pas</b> ado Pudesse >> <b>podese</b>	Posso >> <b>Poso</b> (3) Assim >> <b>Asim</b> Assistindo >> <b>Asistindo</b> Assistir >> <b>Asisti</b> Disse >> <b>Dise</b> Gostasse >> <b>Gostase</b> Isso >> <b>Iso</b> Nesse >> <b>Nesi</b> Passear >> <b>Pasiar</b> Passeio >> <b>Paseio</b>	Travessura >> <b>traves</b> ura (3) Nessa >> <b>nesa</b> (2) Passei >> <b>pasei</b> (2) Passeio >> <b>paseio</b> (2) Acontecesse>> <b>acontecese</b> Assim >> <b>asim</b> Assou >> <b>aso</b> Continuasse >> <b>continuase</b> Disse >> <b>dise /disi</b> Disso >> <b>diso</b> Nesse >> <b>nesi</b> Nossa >> <b>nosa</b> Passou >> <b>pasou / pasol</b> Professora >> <b>profes</b> ora
<b>Troca do “S” por “SS”</b>	Bolsa >> <b>bossa</b> Conversar >> <b>conversar</b>	Conversamos>> conversamos		Casa >> <b>cassa</b>
<b>Troca do “SS” por “C”</b>	Disse >> <b>dice</b> Morresse >> <b>morece</b> Quisesse >> <b>quisece</b> Disse >> <b>drice</b>	Terça >> <b>tessa</b>	Passeou >> <b>Paciou</b>	Assistimos >> <b>acistimos</b> Disse >> <b>dici</b>
<b>Troca do “SS” por “Ç”*</b>	--	Passeio >> <b>paceio</b> (2)	--	Permissão >> <b>permiç</b> ão Russa >> <b>ruç</b> a
<b>Troca do “Ç” por “S”</b>	Começou>começou (2) Terço >> <b>terso</b> (2) Operação >> <b>aupe</b> ração	Bastasse >> <b>bastaç</b> e Nesse >> <b>neç</b> e	Faço >> <b>Faso</b> Licença >> <b>Lisensa</b> Preguiça >> <b>Priguisa</b>	Dançamos >> <b>das</b> amos (2) Conheço >> <b>conheso</b> Começaram >> <b>comes</b> aro Direção >> <b>di</b> resão
<b>Troca do “Ç” por “SS”</b>	Começa >> <b>comessa</b> Força >> <b>forssa</b>	Começou >> <b>comes</b> ou (2) Preguiça >> <b>priguisa</b>	--	Graça >> <b>grass</b> a
<b>Troca do “C” por</b>	Bicicleta >> <b>brisi</b> queta Cigarro >> <b>sig</b> arro	Almocei >> <b>aumosei</b> Bicicleta >> <b>bisic</b> leta	Municipal >> <b>Munisipal</b> (2)	Municipal >> <b>munisipal</b> (2) Conhecia >> <b>conhesia</b>

“S”		Decidi >> <b>desidie</b> Municipal >> <b>munisipal</b>	Cacete >> <b>Casete</b> Cima >> <b>Sima</b> Licença >> <b>Lisensa</b> Maceió >> <b>Naseió</b>	Inesquecível >> enesguesível >> Esquecendo >> esquesendo >> Certo >> <b>serto</b> Acontecer >> <b>aconteser</b>
Troca do “S” por “Ç”	--	Descansar >> <b>descaçar</b>	São >> <b>Ção</b> Ursinho >> <b>Urçinho</b>	--
Troca do “C” por “Ç”	--	Almocei >> <b>almoçei</b>	Pelúcia >> <b>Pelúçia</b>	Comecei >> <b>começei</b>
Troca do “SC” por “S”	Descendo >> <b>desendo</b> Descemos >> <b>desemos</b>	Piscina >> <b>pesina</b>	--	--
Troca do “SC” por “C”	Piscina >> <b>becena</b> (2) Nasci >> <b>maci</b>	--	Nascer >> <b>nacer</b>	Disciplina >> <b>diciplina</b> Piscina >> <b>picina</b> Nascer >> <b>macer</b>
Troca do “R” por “RR”*	--	Naiara >> <b>naiarra</b> Era >> <b>erra</b> Chorei >> <b>chorrei</b>	Era >> <b>erra</b>	Cachoeira >> <b>cachoeirra</b> (3) Tarefa >> <b>tarrefa</b>
Troca do “RR” por “R”	Amarramos> <b>amaramos</b> Arrancava >> <b>aracava</b> Arrependo >> <b>arependo</b> Borracharia> <b>boracharia</b> Carregar >> <b>caregar</b> Correia >> <b>careira</b> Corremos >> <b>coremo</b> Ferro >> <b>fero</b> Morresse >> <b>morece</b> Morri >> <b>mori</b> Socorro >> <b>socoro</b>	Arrumar >> <b>aruma</b> (2) Churrascaria >> <b>xurascaria</b> Correram >> <b>coreram</b> Correrão >> <b>corerão</b> Guerra >> <b>quera</b>	Corredor >> <b>Coredor</b> Correndo >> <b>Corendo</b> Escorregador>> <b>Escureg</b> ador	Corrido >> <b>corido</b> Correndo >> <b>corendo</b> Curral >> <b>cura</b> Arrumar >> <b>aruma</b> Arrumação >> <b>arumação</b> Barraquinha>> <b>baraquinha</b> Carrossel >> <b>carossel</b>
Troca do “J” por “G”	Jogou >> <b>gogou</b>	--	Viajamos >> <b>viagamos</b>	Janela >> <b>ganelar</b> Ajeitar >> <b>ageita</b> Jantar >> <b>ganta</b> Já já vou >> <b>gagavol</b>
Troca do “G” por “J”	Gente >> <b>jente</b> (6) Viagem >> <b>viajem</b>	Gente>> <b>jente</b> (2)/ <b>jeinte</b> (2) A gente >> <b>ajente</b>	--	Gente >> <b>jente</b> (4)
Troca do “QU” por “C”	Aquela >> <b>acela</b> Quando >> <b>Cando</b> Quebra >> <b>cebra</b>	Quando >> <b>Cuando</b> (2)	--	Quando >> <b>cande</b> Quarto >> <b>carto</b> (3)
Troca do “CH” por “X”*		Churrascaria>> <b>xurascaria</b> Mochilas >> <b>moxilas</b>	Chato >> <b>xato</b> (2)	Cheio >> <b>xeio</b>
Troca do “X” por “CH”	Lixo >> <b>lichó</b>	Mexendo >> <b>mechendo</b>	Caixinha >> <b>Cachinha</b> Enfaixei >> <b>Infachei</b> Roxo >> <b>Rocho</b> Teixeira >> <b>Techeira</b>	Faxina >> <b>fachina</b>
Troca do “I” por “LH”	Família >> <b>Fanilha</b> (2)	--	Família >> <b>Familha</b> (2)	Família >> <b>Familha</b> (3)
Troca do “NH” por “LH”*	--	Banho >> <b>balho</b> (2) Vizinha >> <b>visilha</b>	--	Minha >> <b>nilha</b> (4) Piranha >> <b>pirilha</b>
Troca do “M” por “ÃO”*	--	Correram >> <b>corerão</b> (2) Compraram>> <b>comprarão</b> Pegaram >> <b>pegarão</b>		Foram >> <b>forão</b> Zuaram >> <b>suarão</b>
Acréscimo do “R” final	Pedi >> <b>pedir</b> (2) Lá >> <b>lar</b> Lima >> <b>limar</b> Parede >> <b>pareder</b> Quase >> <b>quazer</b> Sai >> <b>sair</b>	Jogo >> <b>jogor</b> Escola >> <b>escolar</b>	Lá >> <b>lar</b> (2) Amigo >> <b>amigor</b> Vesti >> <b>vestir</b>	Disse >> <b>disser</b> (4) Lá >> <b>lar</b> (2) Janela >> <b>ganelar</b> Ele >> <b>eler</b> Bola >> <b>bolar</b> Vive >> <b>viver</b> Minha >> <b>minhar</b> Tudo >> <b>tudor</b> Sabe >> <b>saber</b> Muito >> <b>nuitor</b> Ia >> <b>iar</b>
Supressão do “H” inicial	Havia >> <b>avia</b>	Historinhas >> <b>estorinhas</b> História >> <b>istória</b>	Horas >> <b>oras</b> (2).	Hora >> <b>ora</b>

Quadro 06: Categoria 02 - Subcategoria I - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.

Casos	Escrita dos alunos 6º ano “E”	Escrita dos alunos 6º ano “F”	Escrita dos alunos 6º ano “G”	Escrita dos alunos 6º ano “H”
<p><b>Neutralização das vogais anteriores  e  e  i  em posição pós-tônica e pretônica.</b></p> <p><b>Troca do “E” POR “I”</b></p>	<p>E &gt;&gt; i (8) Que &gt; qui (3) Me &gt;&gt; min (3) Mãe &gt;&gt; mai (2) De &gt;&gt; di Desviar &gt;&gt; disviar Desviou &gt;&gt; disviou Enquanto &gt;&gt; inquanto</p>	<p>E &gt;&gt; i (5) Que &gt; qui (3) De &gt;&gt; di Empenado &gt;&gt; impenado Esse &gt;&gt; esi Me &gt;&gt; mín Menino &gt;&gt; minino Preguiça &gt;&gt; priguisa Vesti &gt;&gt; visti</p>	<p>E &gt;&gt; I (10) De &gt;&gt; Di (9) Napoleão &gt;&gt; Napolião (3) Se &gt;&gt; Si (3) Eles &gt;&gt; Elis (2) Recife &gt;&gt; Recifi (2) Artes &gt;&gt; Artis Cemitério &gt;&gt; Cimitério Desculpa &gt;&gt; Discupa Enfaixei &gt;&gt; Infachei Engoliu &gt;&gt; Inguliu Então &gt;&gt; Itão Escola &gt;&gt; Iscola Me &gt;&gt; Mi Menino &gt;&gt; Minino Nesse Dia &gt;&gt; Nesidia Passear &gt;&gt; Pasiar Passeou &gt;&gt; Paciou Pedir &gt;&gt; Pide Preguiça &gt;&gt; Priguisa Que &gt;&gt; Qui</p>	<p>E &gt;&gt; i (16) Me &gt;&gt; mí (2)/ ni Que &gt; qui (2) Alegre &gt;&gt; alegri Disse &gt;&gt; dici/disi De &gt;&gt; di Embora &gt;&gt; inbora Mãe &gt;&gt; mai Menina &gt;&gt; ninena Nesse &gt;&gt; nesi Se &gt;&gt; si Treze &gt;&gt; trezi</p>
<p><b>Troca do “O” por “U”</b></p>	<p>O &gt;&gt; u (2) Almoçar &gt;&gt; amuçã Atropelado &gt;&gt; atupelado Dormiram &gt;&gt; durmiro Fomos &gt;&gt; fomus No &gt;&gt; nu Tenho &gt;&gt; treu</p>	<p>Fomos&gt;fumos (3) Comemorando &gt;&gt; cunenorado Do &gt;&gt; du Entramos &gt;&gt; entramus O &gt;&gt; u Vamos &gt;&gt; vanus</p>	<p>Com &gt;&gt; cu (2) Todos&gt;todus (2) Engoliu&gt;&gt;inguliu Escorregador &gt;&gt; escuregador Fomos &gt;&gt; fumos Nos &gt;&gt; nus O &gt;&gt; u Os &gt;&gt; us Porque&gt;&gt;purque Tio &gt;&gt; tiu</p>	<p>Sobrinha&gt;&gt; subrinha (2) Chovendo &gt;&gt; chivedo Comi &gt;&gt; cuni Dormir &gt;&gt; dunir Fomos &gt;&gt; funo Napoleão &gt;&gt; napoleau No &gt;&gt; nu O &gt;&gt; u Perto &gt;&gt; pertu Tomar &gt;&gt; tuna</p>
<p><b>Redução de fonema no interior do vocábulo. Supressão do “L” medial</b></p>	<p>Última &gt;&gt; utima Bolsa &gt;&gt; bossa</p>	<p>Última &gt;&gt; utima</p>	<p>Desculpa &gt;&gt; discupa Municipal&gt;&gt; municipa Alguma &gt;&gt; agua</p>	<p>Curral &gt;&gt; cura Desculpou &gt;&gt; descupou voltamos &gt;&gt; voteno voltei &gt;&gt; votei</p>
<p><b>Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.</b></p>	<p>A gente &gt;&gt; agente (3) De repente &gt;&gt; derepente (2) Em cima &gt;&gt; emcima Me ajuda &gt;&gt; ninajuda Me tira &gt;&gt; mitira Para lá &gt;&gt; pralá Por enquanto &gt;&gt; porinqunto</p>	<p>A gente &gt;&gt; ajente (3) Para casa &gt;&gt; pracasa (2) De repente &gt;&gt; derepente Por enquanto &gt;&gt; porinqunto Bem muito &gt;&gt; bemuito</p>	<p>A gente &gt;&gt; Agente (9) Me diverti &gt;&gt; Midiverti (2) A gente &gt;&gt; Ajente Até lá &gt;&gt; Atelar Bem cedo &gt;&gt; Dencedo Com muita &gt;&gt; Comuita De novo &gt;&gt; Dinovo De repente &gt;&gt; Derepete De tarde &gt;&gt; Detande Me convidaram &gt;&gt; Micomvidaro Nesse dia &gt;&gt; Nesidia Para fora &gt;&gt; Prafora Que era &gt;&gt; Quiera Se eu &gt;&gt; Sieu</p>	<p>A gente &gt;&gt; agente (8) De repente &gt;&gt; derepente (3)/ denrepite/ dirapeite De novo &gt;&gt; dinovo (2) Me levantei &gt;&gt; mealevatei Pula-pula &gt;&gt; pulapula Nos divertimos &gt;&gt; sidivertimo Já já vou &gt;&gt; gagavol Teve uma &gt;&gt; teveuma De estudar &gt;&gt; detudar</p>

Fonte: Oliveira 2020.

Quadro 07: Categoria 02 - Subcategoria II - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.

Casos	Escrita dos alunos 6º ano "E"		Escrita dos alunos 6º ano "F"	Escrita dos alunos 6º ano "G"	Escrita dos alunos 6º ano "H"
<b>Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos .</b>	Lugar >> luga (3) Ir >> i (2) Morar >> mora (2) Andar >> anda (2) Entrar >> entra (2) Escolher >> escolhe (2) Baixar >> baixa Balançar >> balança Bater >> bate Brincar >> brica Divertir >> diverti Dormir >> dormi Esperar >> espera Faltar >> falta Levantar >> alevanta Nadar >> nada Parar >> para Quer >> que Tirar >> tira Tomar >> toma		Dormir >> dormi (5) Celular >> celula (3) Arrumar >> aruma (2) Entrar >> entra (2) Ajudar >> ajuda Andar >> anda Dar >> da Escovar >> escova Esperar >> espera Fazer >> faze Ficar >> fica Mexer >> mexe Passar >> passa Professor >> professo Tomar >> toma / doma Trocar >> troca	Jogar >> joga (2) Andar >> anda Assistir >> assisti Brincar >> brinca Corredor >> coredo Falar >> fala Fazer >> fase Melhor >> melho Pedir >> pide Professor >> professo Quer >> que Sair >> sai Viajar >> veaja Voltar >> volta	Voltar >> volta (2) Entrar >> entra (2) Ajeitar >> ageita Arrumar >> aruma Cantar >> canta Chamar >> chama Chorar >> chora Chover >> chove Comer >> come Comprar >> compra Construir >> construí Dar >> dá Deixar >> deixa Falar >> fala Fazer >> faze Jantar >> ganta Lembrar >> lembra Levar >> leva Melhor >> melo/ melho Parar >> para Pegar >> pega Respeitar >> respeita Rever >> reve Sumir >> sumi Tomar >> tuna Vender >> vede Viver >> vive
<b>Assimilação e degeminação do / nd &gt;&gt; n/.</b>	Aniversariando>> aniversariano Bebendo >> bebeno (2) Dizendo >> dizeno (2)		Mentindo >> mentino Pegando >> pegano	Acabando >> acabano	Vendo >> veno
<b>Desnasalização vogal átona final.</b>	Ficaram >> ficaro (2) Batem >> bate Choram >> chora Com >> co Compravam >> comprava Levavam >> levava Machucam >> machuca Sem >> se Sim >> se		Compraram>compraro Ganharam>> ganharo Mexeram >> mexero	Com >> cu (2) Convidaram>> comvidaro Falaram >> falaro Mandaram> mandaro Viagem >> viaje Vieram >> viero	Começaram>>comesaro Lembraram >> lembraro Parabéns >> parabés Ontem >> ote Uns >> us
<b>Ditongação.</b>	Nós >> nois (8) Mas >> mais (4) Três >> treis (2) Colocou >> coloucou Operação >> auperasão		Nós >> nois (4) Mas >> mais (2) Três >> treis (2) Banho >> bainho Banho >> banhou Gente >> jeinte Professor> professou	Mas >> mais (5) Nós >> nois (2) Olhando >> oihando Pessoas >> pessouas Boa >> boua Jesus >> jesuís	Mas >> mais (4) Nós >> nois (3) Bem >> bei Bons >> boís De repente >> denrepite / dirapeite Escurecendo>> escorecido Garanhuns >> garanhoís Meus >> meuí Nem >> nei Parabéns >> parabeis Primas >> primais
<b>Aférese da sílaba inicial do verbo estar.</b>	Estava >> tava (8) Estive >> tive		Estava >> tava (5)	Está >> tá (2) Estava >> tava (5) Estaria >> taría	Estava >> tava (8) Está >> tá
<b>Monotongação de ditongo.</b>	"i" medial e final	Mais >> mas (3) Depois >> depos Coloquei >> coloque	Teixeira >> texeira (8)/ teixera (4)/ techeira (1) Mais >> mas (5) Dois >> dos Enfaixei >> infachei	Teixeira >> texeira (11) / teixera (3) Madeira >> nadera (3) Expulsou>espulso (2) Banheiro >> baiero / baero Cheiro >> chero Depois >> depos Dois >> dos Mais >> mas Passeio >> passeio	Mais >> mas (3) Dinheiro >> dinhero (2) Banheiro >> baiero Depois >> depos Fumei >> fume Teixeira >> texeira Costureira >> costurera

	“U” medial e final.	Acabou >> <b>acabo</b> Meus >> <b>mês</b> Tocou >> <b>toco</b>	Ficou >> <b>fico</b> Vou >> <b>vo</b> (2)	Assou >> <b>aso</b> Estou >> <b>esto</b> Louca >> <b>loca</b> Ou >> <b>o</b> Roupa >> <b>ropa</b> Voltou >> <b>vouto</b> Vouu >> <b>vuo</b>	Chegou >> <b>chego</b> (2) Almoçou >> <b>almoço</b> Botou >> <b>boto</b> Ficou >> <b>fico</b> Louca >> <b>loca</b> Mandou >> <b>mado</b> Parou >> <b>paro</b> Pouquinho >> <b>poquinho</b> Vou >> <b>vo</b>
<b>Despalatização das sonorantes palatais nasal.</b>	Minha >> <b>mia</b> (5) / <b>miha</b> Tinha >> <b>tia</b> (2) / <b>tria</b> Banheiro >> <b>baiero</b> Tenho >> <b>teio</b> / <b>treu</b>	Minha >> <b>mia</b> (5) Padrinho >> <b>padrim</b>	Minha >> <b>mia</b> (4)/ <b>nea</b> (4)/ <b>mina</b> Tinha >> <b>tia</b> (2) Banho >> <b>baio</b>	Banheiro >> <b>baiero</b> / <b>baero</b> Minha >> <b>mia</b> / <b>nia</b> Ganhei >> <b>gaiei</b>	

Fonte: Oliveira 2020.

Quadro 08: Categoria 02 - Subcategoria III - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Casos		Escrita dos alunos 6º ano “E”	Escrita dos alunos 6º ano “F”	Escrita dos alunos 6º ano “G”	Escrita dos alunos 6º ano “H”
<b>Metátese</b>	<b>Deslocamento do  r *</b>	--	Quadra >> guarda	Professor >> porfesso Divirto >> <b>dirvito</b> Lugar >> <b>lurga</b>	Pra >> <b>par</b> (4) Palavras >> <b>pralavas</b> Próprio >> <b>porpio</b>
	<b>Deslocamento do  n *</b>	--	--	--	Itens >> <b>intes</b>
	<b>Deslocamento do  m *</b>	--	--	--	--
	<b>Deslocamento do  s *</b>	Paredes >> <b>paesde</b>	--	--	--
<b>Epêntese</b>	<b>Inserção do   n   interior da palavra.</b>	Aniversário>> aniversanrio	Cozinha> consinha Municipal >> municipal	--	De repente >denrepeite (2) Tudo >> <b>tundo</b>
	<b>Inserção do   r   interior da palavra.</b>	Tinha >> <b>tria</b> Tenho >> <b>treu</b> Disse >> <b>drice</b> Quatro >> <b>quatro</b> Bicicleta >> brisiqueta	Bicicleta >> bricireta Caímos>>cairmo s Fomos >> formos	Bicicleta >> bricecleta	Fogueira >> <b>forqueira</b> (2)
<b>Síncope</b>	<b>Supressão do   r   medial</b>	Aniversário>> anivesário (2) Marcha >> <b>macha</b> (2) Conversou>conveso u Força >> <b>foça</b> Forte >> <b>fote</b> Perceber >> peceber Por >> <b>po</b> Própria >> <b>própia</b> Quarto >> <b>quato</b> Sorveteria>soveteria	Conversou> convesou Dormi >> <b>domi</b> Terça >> <b>tessa</b>	Irmão>>imão (2) Irmã >>imâm (2) Infernal> infenau Parto >> <b>pato</b> Coordenação>> coodenação Outro >> <b>outo</b> Esporte> espote	Aniversário >> <b>anivesário</b> /anivesário Brincou >> <b>bincou</b> Diverti >> <b>diveti</b> Dormir >> <b>dunir</b> Outro >> <b>outo</b> Quebrado >> <b>quebado</b> Refrigerante >> <b>refrigerante</b> Surpresa >> <b>supresa</b>
	<b>Supressão do   s   medial</b>	Castigo >> <b>catigo</b> Mesmos>>memos Suspendida>> supedida	Assistir >> <b>assitir</b> Assistir >> <b>asitir</b>	--	--
	<b>Desnasalização das sonorantes nasais   n   e   m   medial</b>	Sentindo>>setindo (2) Alguns >> <b>algus</b> Arrancava >> aracava Brincando>> bricando Complicado>> copricado Instante >> <b>istante</b> Mandei >> <b>madei</b> Mando >> <b>mado</b>	Brincamos>> bricamos Merenda>> mereda Acidente>> acidete Pensei >> <b>pesei</b> Mundo >> <b>mudo</b> Lindo >> <b>lido</b> Também >> dabem	Brincadeira>> bricadeira (3) Brincando>> bricando (3) Brincar>bricar(3) Alguma >> <b>agua</b> Balanço> balaço De repente>> de repete Domingo>> donigo Então >> <b>itão</b> Garanhuns>>	Também >> <b>tabem</b> (5) Quando >> <b>quado</b> (4) Brincadeira >> <b>bricadeira</b> (3) Brinquedo >> <b>briquedo</b> Chovendo >> <b>chuedo</b> Dança >> <b>daça</b> Dançamos >> <b>dasamos</b> Gente >> <b>gete</b> Levantei >> <b>mialevatei</b> Mansão >> <b>mação</b> Ontem >> <b>ote</b>

		Sempre >> <b>sepre</b> Suspendida>> <b>supedida</b> Também >> <b>tabem</b> Vontade>> <b>votade</b>		<b>garahuns</b> Granja >> <b>graja</b> Quando>> <b>quado</b> Também> <b>tabém</b>	Repente >> <b>repete</b> Tanto >> <b>tato</b> Uns >> <b>us</b> Vender >> <b>vede</b>
<b>Troca do /R/ pelo /L/</b>		Curetagem >> <b>coletagem</b>	--	--	problema >> <b>problema(2)</b> prancha >> <b>plancha</b>
<b>Troca do /L/pelo /R/</b>		Complicado >> <b>copricado</b>	Bicicleta >> <b>briciqreta</b>	Complicado >> <b>conpricado</b>	reclamou >> <b>reclamol</b>
<b>Troca do “I” por “E”</b>		Piscina >> <b>becena</b> (2) Instalei >> <b>enstalei</b> (2) Pior >> <b>peor</b> (2) Filho >> <b>fenho</b> Fiquei >> <b>fequei</b> História >> <b>hestória</b> Minha>> <b>nenha</b> Sim >> <b>se</b>	Guidão >> <b>guedom</b> (2) Piscina >> <b>pesina</b>	Minha >> <b>Nea</b> (4) Disse >> <b>Desse</b> Diverti >> <b>Diverte</b> Inclusive>> <b>Emclusiv</b> <b>e</b> Mim >> <b>Ne</b> Muito >> <b>Nueto</b> Pedir >> <b>Pide</b> Tia >> <b>Tea</b> Viaja >> <b>Veaja</b>	Aniversário>> <b>anevesário</b> Assim >> <b>assen</b> Especial >> <b>especeal</b> Fiz >> <b>fes</b> Primeiro >> <b>premeiro</b> Aprendi >> <b>aprende</b> Inesquecível>> <b>enesguesív</b> <b>el</b>
<b>Troca do “U” por “O”</b>		Curetagem >> <b>coletagem</b> Fui >> <b>foi</b> Viu >> <b>vio</b> Proibiu >> <b>proibio</b>	Fui >> <b>foi</b> (8) Ônibus >> <b>onibos</b> (4) Pudesse>> <b>podese</b>	Fui >> <b>foi</b> (2) Eu >> <b>eo</b> (2) Saiu >> <b>saio</b> Ônibus> <b>ônibos</b> Pulou >> <b>polou</b>	Eu >> <b>eo</b> (7) Fui >> <b>foi</b> (4) Ônibus >> <b>ônibos</b> (2) Cunhado >> <b>conhado</b> Decidiu >> <b>decidio</b> Escurecendo> <b>escoreceido</b> Saiu >> <b>saio</b>

Fonte: Oliveira 2020.



## Apêndice 09: Livreto distribuído para os professores durante a oficina 02<sup>58</sup>

### A INFLUÊNCIA DAS MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRODUÇÃO DE ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leila Jennff M. de Oliveira- PROFLETRAS/UPE  
Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira-UPE

Bortoni-Ricardo (2004) propõe a abordagem sociolinguística em sala de aula, considerando a existência de três contínuos:

**Urbanização-** no qual, os falantes estão situados de acordo com sua organização social.

**Oralidade-letramento-** em que são dispostos os eventos de comunicação.

**Monitoração estilística-** situamos desde as interações espontâneas do falante, até as que são previamente planejadas.

Em nossa pesquisa, consideramos o modelo de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna a partir do modelo de Bortoni-Ricardo (2005,p.54)

<b>1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.</b>	
<b>I. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.</b>	<b>2. Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.</b>
<b>II. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.</b>	
<b>III. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.</b>	

De acordo com a coleta de dados das oito turmas de sextos anos, constatou-se que as marcas de oralidade se fazem muito presentes na escrita padrão dos estudantes, dentre elas, as maiores ocorrências foram:

<sup>58</sup> Esse livreto foi um pequeno recorte da abordagem realizada durante a oficina.

- Neutralização das vogais anteriores |e| e |i| em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “E” POR “I”.
- Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos.
- Vocábulo fonológico constituído de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.
- Monotongação de ditongo decrescente: “I” medial.

Vamos compreender melhor a diferenciação entre traços categóricos, graduais e descontínuos, a partir da análise dos textos.

### O LIMOEIRO

Maurício de Souza (Chico Bento, nº 354) apud Bortoni-Ricardo (2004)

Legenda:

CB \_ Chico Bento( falando com um limoeiro que ele plantou)

P \_ Pai do Chico Bento

M \_ Mãe do Chico Bento

CB -- Vixi como você cresceu! Inté parece qui foi onte que prantei esse limoero! Agora, já ta cheio di gaio! Quase da minha artura! Como o tempo passa, né? Uns tempo atrais, ocê era deste tamanhico! Fiz um buraquinho i ponhei ocê inda mudinha dentro! Protegi dos ventos, do sor, das geada... i nunca dexei fartá água! Hoje você ta desse tamanhão! Quero vê o dia im qui ocê tive mais grande qui eu! Imagina só! Cum uns gaio cumprido cheio di limão i umas fia bem larga, pra dá sombra pra quem tive dibaxo! Aí, num vô percisá mais mi preocupá c'ocê, né limoero? Pruque aí ocê vai ta bem forte! Vai sabê si protegê do vento do sor i da geada, sozinho! I suas raiz vão ta tão cumprida qui ocê vai podê vuscá água por sua conta! Ocê vai sê dono doce mesmo! Sabe, limoero...Tava pensando...Acho que dispois, vai sê eu qui vô percisá doce! Isso é...Quando eu ficá mais veio! Craro! Cum uns limão tão bão qui ocê tem... i a sombra qui ocê dá, pode mi protegê inté dos pongo di chuva! Ocê vai fazê isso, limoeiro? Cuidá de mim também? Num importa! O importante é qui eu prantei ocê! I é ansim qui eu gosto! Do jeito qui ocê é. P (para M) --Muié... tem reparado como nosso fio cresceu?

**Considerando a variação linguística utilizada, assinale a opção que apresenta uma visão preconceituosa a respeito do texto.**

- a) A criação do personagem Chico Bento permite que as crianças com antecedentes urbanos se familiarizem com a cultura rural.
- b) O Conselho Nacional de Cultura deveria proibir a publicação da revista, pois o modo de falar do Chico pode influenciar a fala das crianças brasileiras.

c) Em sala de aula, Chico Bento pode se transformar em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado.

d) As historinhas do Chico Bento funcionam como um recurso para despertar nos alunos a consciência da diversidade sociolinguística.

A partir das explanações, identifique se o vocábulo apresenta um traço gradual ou descontínuo da Língua Portuguesa.

EXEMPLO	TRAÇO GRADUAL	TRAÇO DESCONTÍNUO
INTÉ		
LIMOERO		
TÁ		
ATRAIS		
I/ DI		
DI		
PONHEI		
SABÊ/ PROTEGÊ/ FAZÊ		
CRARO		

Em grupo, vamos analisar nesses trechos dos textos presentes no corpus da pesquisa, os traços categóricos, graduais e descontínuos.

O que eu tenho?

Certo dia eu mostrei a minha mãe que eu estava com uns manchas estranhas em alguns dedos da mão direita e esquerda (dois da mão esquerda e uma da direita) e nos lábios e isso espantou um pouco. Ela quando viu não sabia o que era, então marcou uma consulta lá no posto de saúde.

Bicicleta

Ele gosta de andar de bicicleta quando chove porque tem lama e isso é divertido de procurar e também fazer bola e um esporte divertido.

### SUGESTÃO 01: COMO INICIAR UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA EM SALA DE AULA?

-Produção coletiva de cartaz que englobe as duas modalidades.

<b>USOS INFORMAIS</b> <b>COSTUMO FALAR ASSIM...</b>	<b>NORMA-PADRÃO</b> <b>MAS ESCREVE-SE ASSIM...</b>
TÔ CUM FOME, FESSORA.	ESTOU COM FOME, PROFESSORA.
ELA FALTO PURQUE TÁ DUENTE.	ELA FALTOU PORQUE ESTÁ DOENTE.

SUGESTÃO 02: Produção textual para percepção e diagnóstico da escrita dos alunos.

- **GÊNERO: Relato Pessoal**

O relato pessoal é um texto que relata episódios da vida de quem escreve; apresenta tempo e espaço bem-definidos; predomina nele o tempo passado; é escrito na 1ª pessoa; o narrador é protagonista (personagem principal).

- **PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Quem sou eu?** – Você pode começar o relato dizendo seu nome e sua idade e descrevendo como é fisicamente: cor dos olhos, do cabelo, sua altura e seu peso, seus traços particulares, com quem da família você se parece. Conte sobre sua família: como são seus pais, quantos irmãos tem, como é o relacionamento entre vocês, etc. Você pode falar também sobre seus gostos: livros, revistas, músicas, esportes, games, filmes, programas de televisão, pratos prediletos, passeios, etc., sobre coisas que detesta, quais são suas manias, coisas e atitudes que lhe agradam ou que lhe desagradam, quais são seus sonhos, suas vontades.

### Apêndice 10: Ficha de avaliação das oficinas com os professores de LP

ITENS	QUESTÕES	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A ABORDAGEM TEÓRICA FOI RELEVANTE			
2	A ABORDAGEM PRÁTICA FOI SUFICIENTE			
3	AS INSTALAÇÕES E RECURSOS FORAM ADEQUADOS			
4	O MATERIAL DIDÁTICO FOI SATISFATÓRIO			
5	VOCÊ DIRIA QUE SEU APROVEITAMENTO NESTE CURSO FOI BOM?			
6	VOCÊ ACHA QUE PODERÁ APLICAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE O CURSO, NA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL?			

ATRIBUA NOTA DE “0” A “5” PARA CADA ITEM ABAIXO, SENDO “0”- não atendeu e “5” atendeu plenamente.

ITENS	NOTA
CLAREZA E OBJETIVIDADE AO EXPOR O ASSUNTO	
HABILIDADE NA UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO	
CONHECIMENTO DA MATÉRIA	
UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS (APOSTILAS, TEXTOS, ETC).	
RELACIONAMENTO COM O GRUPO	

NA SUA OPINIÃO, QUAIS OS PRINCIPAIS “PONTOS FORTES” E “PONTOS FRACOS” DESSES ENCONTROS?

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
---------------	---------------

SUGESTÕES

### Apêndice 11: Encarte para o jogo: dominó: E ou I?

_NCHAÇO	E	PR_GUIÇA	I	_NVESTIU	PASS_OU	E	I
DES_NCHOU	FUT_BOL	E	E	ESS_	DISCIPL_NA	I	E
DISS_	_NTERIOR	I	I	_NCOMODAR	_NGOLIU	E	E
QU_	VER_ADOR	E	E	C_MITÉRIO	_NFANTIL	I	E
HOJ_	D_	E	I	MUN_CIPAL	E	F_LIZ	I
_NTERNADO	E	D_SMAIEI	_NTERESSANT E	I	E	ALEGR_	_MBORA
E	I	P_SCINA	I	AN_VERSÁRI O	I	_NCLUSIVE	I

## Apêndice 12: Fichas do jogo: pega-varetas do r final

<p><b>ESCOLAR OU ESCOLA</b></p> <p>MUITOS ALUNOS UTILIZAM O TRANSPORTE _____ PARA CHEGAR NA _____.</p>	<p><b>MORAR OU MORA</b></p> <p>MARTA _____ AQUI NA CIDADE, MAS LOGO, LOGO, VAI _____ NA ZONA RURAL.</p>	<p><b>LEMBRAR OU LEMBRA</b></p> <p>VOCÊ _____ DAS EXPLICAÇÕES DA PROFESSORA SOBRE O PRÓXIMO TRABALHO DE ARTE? PRECISAMOS _____ DE COMPRAR O AS TINTAS E OS LÁPIS.</p>	<p><b>LIMPAR/ LIMPA</b></p> <p>É NECESSÁRIO MANTER A SALA DE AULA _____ SE ALGUÉM SUJAR, TERÁ QUE _____.</p>
<p><b>ESCREVER OU ESCRIVE</b></p> <p>VOCÊ _____ AS REGRAS DO JOGO E EU VOU _____ A PONTUAÇÃO.</p>	<p><b>ANDAR OU ANDA</b></p> <p>DEPOIS DO ACIDENTE, LARISSA _____ COM O APOIO DE MULETAS, MAS TENHO CERTEZA QUE EM BREVE VAI _____ SEM ESSE APOIO.</p>	<p><b>VENDER/ VENDE</b></p> <p>VOCÊ SABIA QUE AQUI NA SALA HÁ UM COLEGA QUE FABRICA E _____ ALIANÇAS FEITAS DE MOEDAS? ACHO QUE VAI _____ BASTANTE!</p>	<p><b>VIAJAR/ VIAJA</b></p> <p>DURANTE AS FERIAS, MINHA PRIMA SEMPRE _____ PARA A PRAIA. MAS NAS PRÓXIMAS FÉRIAS QUEM VAI _____ SEREI EU.</p>
<p><b>ASSISTIR OU ASSISTE</b></p> <p>ONTEM, _____ A UM FILME DE TERROR, HOJE IREI _____ A UM FILME DE COMEDIA.</p>	<p><b>NADAR OU NADA</b></p> <p>COMEÇOU A _____ EM PEQUENAS COMPETIÇÕES, AGORA _____ EM CAMPEONATOS MUNDIAIS.</p>	<p><b>ECONOMIZAR OU ECONOMIZA</b></p> <p>AO TOMAR BANHO, VOCÊ _____ ÁGUA? É NECESSARIO SEMPRE _____.</p>	<p><b>ORGANIZAR OU ORGANIZA</b></p> <p>É NECESSARIO _____ ESSA BAGUNÇA! VOCÊ _____ OS LIVROS E EU ORGANIZO OS PAPÉIS.</p>
<p><b>RESPEITAR OU RESPEITA</b></p> <p>SE VOCÊ _____ SEUS PAIS EM CASA, AQUI É PRECISO _____ FUNCIONÁRIOS E COLEGAS.</p>	<p><b>LEVANTAR OU LEVANTA</b></p> <p>NA ACADEMIA, O PROFESSOR _____ 50 KG COM FACILIDADE. HOJE, ELE TENTARÁ _____ 60 KG. SERÁ QUE VAI CONSEGUIR?</p>	<p><b>COLAR OU COLA</b></p> <p>VOU UTILIZAR A _____ BRANCA PARA _____ AS IMAGENS NA CARTOLINA.</p>	<p><b>APAGAR OU APAGA</b></p> <p>NÃO PRECISA _____ TUDO, CAROL. VOCÊ _____ SOMENTE A PARTE QUE ESTÁ INCOMPLETA.</p>
<p><b>ACORDAR OU ACORDA</b></p> <p>DURANTE A SEMANA MEU PAI _____ CEDO PARA TRABALHAR, MAS NOS FINAIS DE SEMANA ELE COSTUMA _____ UM POUCO MAIS TARDE.</p>	<p><b>VESTIR OU VESTI</b></p> <p>ESTAVA ATRASADO (A) E, POR ISSO, _____ A PRIMEIRA ROUPA QUE VI. NÃO ERA A ROUPA ADEQUADA PARA A OCASIÃO. TIVE QUE _____ OUTRA.</p>	<p><b>CRESCER OU CRESCE</b></p> <p>SE ALIMENTAR BEM É FUNDAMENTAL PARA _____ DE MANEIRA SAUDÁVEL. A CADA DIA, VOCÊ _____ UM POUCO MAIS.</p>	<p><b>AMOR OU AMO</b></p> <p>TE _____, MEU _____</p>

<p><b>JOGAR OU JOGA</b></p> <p>MARCOS _____ FUTEBOL TODO FIM DE SEMANA. NO PRÓXIMO DOMINGO SEU TIME VAI _____ EM GARANHUNS.</p>	<p><b>DORMIR OU DORMI</b></p> <p>ONTEM, _____ POUQUÍSSIMO. HOJE TENTAREI _____ MAIS CEDO.</p>	<p><b>ENTRAR OU ENTRA</b></p> <p>À CAMINHO DE CASA, O SENHOR JOÃO SEMPRE _____ NO MESMO MERCADINHO E COMPRA PÃO PARA LEVAR PARA SEUS FILHOS, MAS HOJE, AO _____ LÁ, VIU UM GATINHO ABANDONADO E, ALÉM DOS PAÍES, LEVOU O ANIMALZINHO PARA SEU NOVO LAR.</p>	<p><b>VOLTAR OU VOLTA</b></p> <p>POR ALGUM MOTIVO, O CAMINHO DE _____ DA VIAGEM PARECE MAIS CURTO E MAIS RÁPIDO DO QUE O DA IDA. É SEMPRE BOM _____ PARA CASA!</p>
<p><b>CONTINUAR OU CONTINUA</b></p> <p>VOU _____ ESTUDANDO PORQUE AINDA NÃO COMPREENDI BEM ESSE ASSUNTO. QUE BOM QUE A PROFESSORA _____ EXPLICANDO!</p>	<p><b>BEBER OU BEBE</b></p> <p>DURANTE O VERÃO É PRECISO _____ BASTANTE ÁGUA. VOCÊ _____ ?</p>	<p><b>OLHAR OU OLHA</b></p> <p>" _____ QUE COISA MAIS LINDA, MAIS CHEIA DE GRAÇA..." (Vinicius de Moraes). ESTE SEU _____ / QUANDO ENCONTRA O MEU/ FALA DE UMAS COISAS! QUE EU NÃO POSSO ACREDITAR (Tom Jobim)</p>	<p><b>CHORAR OU CHORA</b></p> <p>ELA _____ SEMPRE PELOS MESMOS MOTIVOS, MAS EU ENTENDO QUE _____ AJUDA A ALIVIAR ALGUMAS SENSACIONES RUINS.</p>
<p><b>CHAMAR OU CHAMA</b></p> <p>DEPOIS QUE MINHA IRMÃZINHA COMEÇOU A FALAR NÃO PARA DE ME _____, ELA ME _____ O DIA INTEIRO.</p>	<p><b>ESTUDAR OU ESTUDA</b></p> <p>APARENTEMENTE VOCÊ _____ BASTANTE. MAS VOCÊ GOSTA DE _____ ?</p>	<p><b>BRINCAR OU BRINCA</b></p> <p>GOSTO DE _____ COM MEUS SOBRINHOS. A GENTE _____ E VIAJA PELA IMAGINAÇÃO.</p>	<p><b>DAR OU DÁ</b></p> <p>MINHA MÃE SEMPRE ME _____ MUITO CARINHO. POR ISSO, VOU _____ MUITOS ABRAÇOS.</p>
<p><b>CHOVER OU CHOVE</b></p> <p>IRÍAMOS SAIR, MAS COMEÇOU A _____ NESSE PERÍODO _____ BASTANTE AQUI.</p>	<p><b>PEGAR OU PEGA</b></p> <p>JÚLIA, _____ ESSA CANETA QUE EU VOU _____ AQUELA QUE CAIU NO CHÃO.</p>	<p><b>PASSAR OU PASSA</b></p> <p>VOU _____ O FIM DE SEMANA NA CASA DOS MEUS AVÓS QUE FICA NO SÍTIO. ONDE VOCÊ _____ SEUS FINS DE SEMANA?</p>	<p><b>MENTIR OU MENTI</b></p> <p>ONTEM EU _____ PARA VOCÊ, MAS PROMETO QUE NÃO VOU _____ NOVAMENTE.</p>
<p><b>PERGUNTAR OU PERGUNTA</b></p> <p>A _____ MAIS DIFÍCIL FOI A DE NÚMERO 5. VOU TE _____, QUERO SABER SE VOCÊ ACERTA A RESPOSTA.</p>	<p><b>CUIDAR OU CUIDA</b></p> <p>ELE COSTUMA _____ DOS MATERIAIS ESCOLARES COMO QUEM _____ DE UMA BICHINHO DE ESTIMAÇÃO.</p>	<p><b>QUEBRAR OU QUEBRA</b></p> <p>-LUCAS, CUIDADO PARA NÃO _____ ESSE CELULAR! - CERTO, MÃE. MAS ELE É RESISTENTE, NÃO _____ COM FACILIDADE.</p>	<p><b>CONVERSAR OU CONVERSA</b></p> <p>DESCULPE-ME, MAS EU OUVI TODA A SUA _____ E ACHO QUE PRECISAMOS _____ PARA ESCLARECER ALGUMAS DÚVIDAS.</p>

<p><b>LER E LÊ</b></p> <p>_____ TODOS OS DIAS É UMA EXCELENTE MANEIRA DE EXERCITAR A MENTE PORQUE QUEM _____ COMPREENDE MELHOR AS INFORMAÇÕES.</p>	<p><b>AMAR E AMA</b></p> <p>"É PRECISO _____ AS PESSOAS COMO SE NÃO HOVESSE AMANHÃ..." (Renato Russo) ENTÃO, A QUEM VOCÊ _____ ?</p>
<p><b>CONSEGUIR OU CONSEGUI</b></p> <p>VOCÊ VAI _____ UM BOA NOTA NO TRABALHO DE CIÊNCIAS, TENHO CERTEZA. SE EU _____, VOCÊ CONSEGUE.</p>	<p><b>GUARDAR OU GUARDA</b></p> <p>A PROFESSORA _____ ESSES MATERIAIS NO ARMÁRIO. VAMOS AJUDAR E _____ PARA ELA?</p>

**Apêndice 13: Fichas e cartela do jogo: bingo de palavras: é ditongo?**

Teixeira	Madeira	Cangaceiro	Carreira
Banheiro	Queijo	Cabeleireiro	Passeio
Brasileira	Dinheiro	Dois	Cadeira
Beijo	Areia	Deixo	Caixa
Dinheiro	Capoeira	Primeiro	Cheiro
Flexeiras	Peixe	Caranguejo	Bandeja
Ladeira	Enfaixei		
Vaquejada	Prazeroso	Louça	Mandou
Boa	Olhos	Ficou	Louca
Veza	Parabéns	Parou	Pouquinho
Nós	Luz	Deixou	Vou
Jesus	Três	Sou	Chamou
Atrás	Fez	Chegou	Dou

**Cartela do jogo: Bingo de palavras: É ditongo?**

**BINGO DE PALAVRAS**



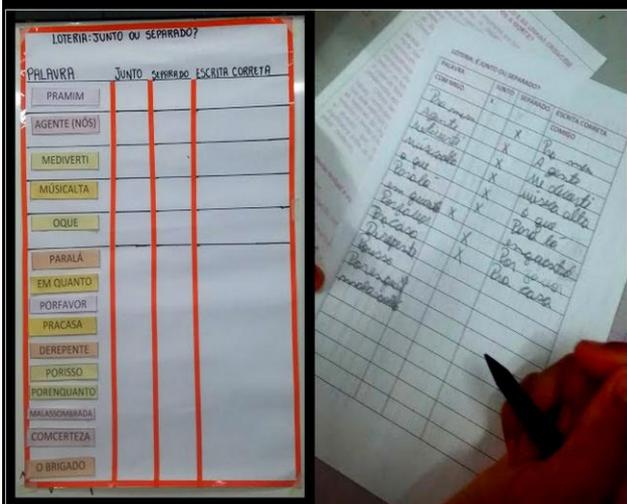

## Apêndice 15: Amostra de registros fotográficos das atividades com os jogos



Vivência do jogo : Pega-varetas do R final



Vivência do jogo: Dominó: É ou I?



Vivência do jogo: Bomba na loteria: É junto ou separado?



Vivência do jogo: Bingo de palavras: É ditongo?



Material utilizado na terceira oficina realizada com os professores